

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

№ 12 (151) ЧЕРВЕНЬ

2008

2008 червень № 12 (151)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783,
видане Держкомвидавком України 19.04.1999 р.

Друкований орган Луганського національного
університету імені Тараса Шевченка
Видавництво ЛНУ «Альма-матер»

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 11 від 30.05. 2008 року)

Виходить 2 рази на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
доктор педагогічних наук,
професор **Харченко С.Я.**
Перший заступник головного редактора –
доктор філологічних наук,
професор **Синельникова Л.М.**
Заступник головного редактора –
доктор філологічних наук, професор
Ужченко В.Д.
Відповідальний секретар –
доктор філологічних наук, професор
Галич О.А.
Члени редколегії:
доктор педагогічних наук, професор
Курило В.С.,
доктор педагогічних наук, професор
Ваховський Л.Ц.,
доктор педагогічних наук, професор
Хриков Є.М.,
доктор педагогічних наук, професор
Чиж О.Н.,
доктор педагогічних наук, професор
Алфімова В.М.,
доктор педагогічних наук, професор
Гавриш Н.В.

Засновник – Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

*Збірник наукових праць, ліцензований
ВАК України за напрямками:
педагогіка, історія, філологія, біологія
(Бюлетень ВАК України. –
1999. – № 4 (12))*

Матеріали номера друкуються мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief –
Doctor of Pedagogical Prof.
Kharchenco S.Y.
First Deputy –
Doctor of Philology Prof.
Sinelnikova L.M.

Deputy –
Doctor of Philology Prof.
Uzhchenko V.D.
Executive secretary –
Doctor of Philology Prof.
Galich O.A.
Editorial Board Members:
Doctor of Pedagogical Prof.
Kurylo V.S.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Vakhovskiy L.Z.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Khrycov E.M.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Chizh O.N.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Alkhimova V.M.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Gavrish N.V.

Founder – Luhansk Taras Shevchenko National University

*The collection of studies on Pedagogic,
History, Philology, Biology licensed
by the Higher Attestation Board
of Ukraine (HAB) (Bulletin HAB of
Ukraine. –
1999. – No. 4 (12))*

The materials are published in the original

Видавництво Луганського національного університету імені Тараса Шевченка «Альма-матер»:
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.
Тел./факс: (0642) 58-03-20.
e-mail: mail@lnpu.edu.ua

ЗМІСТ

АНДРУХОВА Д. А., БИСТРОВА Ю. О. МОТИВИ ВСТАНОВЛЕННЯ ДРУЖНИХ СТОСУНКІВ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ.....	7
АЛІЄВА С. Р. УЧИТЕЛЬ: ШЛЯХ ДО КРОС-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ.....	14
АХРЕМЕНКО І. В. МЕТОДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІЙ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ЗОРОВИХ ФУНКЦІЙ.....	24
БАБЫНИНА И. В., СВЕТЛИЧНАЯ С. Н. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА С ЗПР.....	28
БОБИРЄВ В. Є. ОПТИМІЗАЦІЯ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ СЛІПИХ ТА СЛАБОЗОРИХ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	33
БОРОДАВКИНА О. А., МИХАЙЛИЧЕНКО Е. В. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТРАХА У ДЕТЕЙ.....	38
БИСТРОВА Ю. О., КОЛОДНА Н. А. ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ НОВОГО ТИПУ.....	42
БЫСТРОВ А. Е. СПЕЦИФИКА ТРАКТОВКИ ПОНЯТИЯ «ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ» В ПСИХОЛОГИИ, ДЕФЕКТОЛОГИИ И КРИМИНОЛОГИИ.....	46
ВИВДЕНКО Н. А. ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	50
ГАВРИШ Н. В., ЯНКО О. В. ПОЛІКРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНКИ ЯКОСТІ РОБОТИ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	53
ГІРЕНКО Н. А. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЕНСОРНОЇ СФЕРИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ПРАКТИЧНОГО ЗАВДАННЯ.....	59
ГОЛУБ Н. М. ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	64
ГОРДЕЕВА Ю. И. ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ГЕНДЕРНЫМИ РАЗЛИЧИЯМИ.....	70
ГРИГОР'ЄВА І. О. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ.....	78

ДИЧКО В. В. ОЦІНКА РІВНЯ РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРНИХ ЯКОСТЕЙ У СЛІПИХ ТА СЛАБОЗОРИХ ДІТЕЙ.....	82
ДМІТРІЄВА І. В. ПРИНЦИПИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА.....	89
ЗІНОВ'ЄВ О. М. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТРУКТУРУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ФІЗИЧНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ІНВАЛІДІВ З ВАДАМИ ФУНКЦІЇ СПИННОГО МОЗКУ В РЕЗОДУАЛЬНОМУ ПЕРІОДІ ВІДНОВЛЕННЯ.....	97
ИСАЧЕНКО В. А. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ЛЕЧЕНИЮ ТЯЖЕЛОЙ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО САНАТОРИЯ.....	108
ІЛЬЧЕНКО А. М. ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	115
КОВЫЛИНА В. Г. ОРГАНИЗАЦИЯ ОКАЗАНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ПЕРЕНАТАЛЬНОЙ ЭНЦЕФАЛОПАТИИ.....	121
КОЛОМІЙЦЕВА О. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ ТА ЇХ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЗАГАЛЬНІЙ І СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	128
КОРГУН Л. М., КОЛОСОВИЧ Ю. Е. ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ.....	137
КУЗНЕЦОВА Т. Г. ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	141
ЛИПА В. О. СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ДОБОРІ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ КОМПЕТЕНТНІСТНОГО НАВЧАННЯ.....	146
ЛИПА В. В. ОБЩАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА О ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ.....	149
ЛОГВИНОВА Л. Л., ЛАКТЮШИНА Т. Л. ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА ДІТЕЙ ІЗ НЕВИРАЖЕНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	156
ЛУК'ЯНОВИЧ О. А. ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ МОЛОДШИХ	

ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	161
МАКАРЕНКО І. В. АКТУАЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	165
МАЛІЙ Н., МАМІЧЕВА О. ОСОБЛИВОСТІ КЛІНІКО-ОНТОГЕНЕТИЧНОЇ СТРУКТУРИ ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	170
МАМАЄВА Е. А., ЧЕРЕПАНОВА О. В. ПСИХИЧЕСКИЙ ИНФАНТИЛИЗМ И ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ.....	175
МАХУКОВА Т. В. ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	179
МИРОНОВА С. П. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ.....	185
МОЛОТКОВА В. С. СИСТЕМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ПОДРОСТКАМИ И ЮНОШАМИ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ.....	189
МУХИНА А. Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ.....	193
ОДИНЧЕНКО Л. К. ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КРАЄЗНАВЧОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ.....	197
ОМЕЛЬЧЕНКО І. М. ЗМІСТОВА МОДЕЛЬ КОМПОНЕНТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ.....	201
ПАХОМОВА Н. Г. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ.....	206
ПИМШИНА А. В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА.....	212
ПИНЧУК И. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ-ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ.....	219
ПОЛІЩУК Е. А. ТРУДОВА РЕАБІЛІТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЮНАКІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЯК СКЛАДОВА ЇХ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ.....	227

ПОТАМОШНЄВА О. М., ХРЕБТОВА Н. П. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ РОЗУМОВОЇ ВІДСТАЛОСТІ.....	234
РЖЕВСЬКА А. В. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ЄВРОПИ В ЧАСИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ.....	237
СЕРОМАХА Н. Е. КОРРЕКЦИОННАЯ РОЛЬ ГУВЕРНЁРА-ПСИХОПЕДАГОГА В ПОВЫШЕНИИ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	248
СИДОРЕНКО С. В. ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	252
СИНЬОВ В. М. ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНИХ ПОСЛУГ ОСОБАМ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ.....	256
СОКОЛОВ В. В. РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ.....	260
ТИМОХИНА А. В., МУЛИК Е. О. ДЕТСКИЙ АУТИЗМ: КОМПЛЕКСНАЯ КОРРЕКЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	264
УЖЧЕНКО І. Ю., ДЕВІЗОРОВА О. І. ВИВЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ СПРИЙМАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ НАОЧНО-ДІЙОВОГО МИСЛЕННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	272
ФЕДОРОВИЧ Л. О. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ МОДУЛЬНО-КРЕДИТНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ.....	276
ХЛОПОНІНА Н. Е., КУКОВИНЕЦ Н. А. ВОЗМОЖНОСТИ КУКЛОТЕРАПИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ.....	283
ХЛОПОНІНА Н. Є. ВПЛИВ УЗГОДЖЕНОСТІ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ ПОДРУЖЖЯ НА ПОКАЗНИКИ СІМЕЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ.....	292
ШУЛЬЖЕНКО Д. І. УСПІХ У СОЦІАЛЬНИХ ВІДНОСИНАХ ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ АУТИЧНИХ ДІТЕЙ.....	300
ЧЕРЕЗОВА М. В. РОЛЬ ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ У РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАХОДІВ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ.....	306
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	317

УДК 159.922

Д.А. Андрухова, Ю.О. Бистрова

МОТИВИ ВСТАНОВЛЕННЯ ДРУЖНИХ СТОСУНКІВ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

Одним з актуальних питань спеціальної психології є проблема міжособистісної взаємодії осіб з порушеннями психофізичного розвитку та фізично здорових людей. Розуміння психології осіб з відхиленнями у розвитку, проблем формування їх міжособистісних стосунків, усвідомлення труднощів, пов'язаних із входженням цих дітей до соціуму, є першим кроком на шляху їх інтеграції в загальноосвітній простір. Особливо гостро це стосується підлітків-сиріт з інтелектуальною недостатністю. Підлітки-сироти, перебуваючи в ситуації деривації, з самого дитинства не отримують батьківського тепла. Обмеженість спілкування лише персоналом та дітьми, які знаходяться у школі-інтернаті, відсутність батьків призводить до певних труднощів у встановленні міжособистісних стосунків, зокрема дружніх. Проте, у розумово відсталих підлітків на встановлення дружніх стосунків впливає ще й інтелектуальний дефект крім соціального статусу – сирітства. Ці фактори сприяють розвитку особистості, неспроможної встановити позитивні взаємостосунки.

Міжособистісні стосунки в групах вихованців шкіл-інтернатів відрізняються від взаємостосунків в інших дитячих спільнотах. Життя в дитячому інтернатному закладі культивує в дітей такі якості як комунікативна безпорадність, завищенна самооцінка та недостатність самостійності (І.В.Анісімова, С.В.Богомоллова, І.В.Дубровіна, О.А.Крестініна, М.Ю.Кондратьєв, І.А.Коробейников, С.В.Курган, Р.Ж.Мухамедрахімова, В.С.Мухіна, Л.Я.Оліфіренко, Т.М.Панченко, А.М.Прихожан, Н.І.Радіна, Н.В.Репіна, Т.Н.Толстих, Н.Н.Юдицева) [7; 9]. Розумово відсталі підлітки-сироти виявляються неспроможними самостійно вийти до сфери соціальних стосунків й оволодіти навиками міжособистісної взаємодії, що частіш за все призводить до погіршення їх психічного стану та викликає труднощі при адаптації до нових умов життєдіяльності (О.А.Агавелян, І.А.Коробейников, Н.А.Семенайт, В.М.Синьов, Т.П.Трубачева, Л.П.Уфимцева) [10]. Їм не достає вміння встановлювати міжособистісні контакти (Н.Гончарук, Г.В.Грібанова, Н.Ф.Дементьєва, Н.В.Москоленко, О.Ю.Шаталова, А.М.Щербакова, Н.Н.Юдицева) [3,4]. У них спостерігається ворожість до оточуючих. Розумово відсталий підліток, перебуваючи в умовах допоміжної школи-інтернату, не має широких можливостей вибору референтних груп [1]. Тому емоційно близьких людей, друзів він шукає в шкільній групі (Н.Гончарук). Багато підлітків кажуть, що у них багато друзів, але в дійсності ця дружба обмежується ситуативними контактами та справжньої

психологічної близькості не формується (Н.Є.Серомаха, Д.А.Андрухова) [9].

Метою дослідження є виявлення особливості міжособистісних стосунків у розумово відсталих підлітків-сиріт, обумовлені їх соціальним статусом, мотиви встановлення дружніх стосунків.

Об'єкт дослідження – міжособистісні стосунки розумово відсталих підлітків.

Предмет дослідження – мотиви встановлення дружніх стосунків у розумово відсталих підлітків-сиріт.

У дослідженні брали участь 48 підлітків, учнів 6-9 класів допоміжної школи-інтернату та 35 підлітків, учнів 6 і 9 класів загальноосвітньої школи.

На початку дослідження проводилося спостереження за підлітками (карта спостереження Стотта). Використовувалися шкали: 3) закритість у собі; 4) тривожність за „прийняття” дорослими та зацікавленість з їхньої сторони; 5) неприйняття дорослих; 6) тривожність за прийняття дітьми; 8) конфліктність з дітьми. За результатами виявлено низька закритість у собі. У підлітків спостерігається тривога за „прийняття” дітьми більша ніж тривога за „прийняття” дорослими. Занепокоєність та недостатня впевненість люблять його інші діти чи ні виявлена у 7 класі, що може бути спричинено низьким єднанням колективу та частими сварками між учнями. Найвища конфліктність спостерігається у 7 класі (47,6 %), що пов'язане з інтелектуальним дефектом учнів, великою кількістю учнів з психопатоподібною поведінкою, неспроможністю продуктивно розв'язати непорозуміння.

З методики Рене-Жиля використовуються шкали: 8) друг, подруга; 9) товарицькість; 10) лідерство, прагнення домінувати; 11) конфліктність, агресивність; 13) відгородження від дітей. Ставлення до друга поступово зростає (від 32,5 % у 6 класі до 37,5 % у 9 класі), що пов'язане зі збільшенням бажання встановити дружні стосунки та зростанням значення дружби для підлітка. Товарицькість значно знижується (з 81,9 % у 6 класі до 65,6 % у 9 класі), що може бути спричинене вибірковістю контактів старших підлітків, з установленими дружніми стосунками і бажанням спілкуватися тільки зі „старими” друзями. Прагнення до лідерства, домінування зростає з молодшого підліткового віку (40,1 %) до старшого віку (58,9 %), що пов'язане зі зростаючою відповідальністю та впевненості у своїх можливостях виконувати покладені на лідера обов'язки. Висока конфліктність та агресивність спостерігається у 7 (37 %) та у 9 (38,3 %) класах. Висока конфліктність у 7 класі можна пояснити неспроможністю багатьох дітей розв'язати непорозуміння, психопатоподібна поведінка більшості учнів у класі, у 9 класі це пов'язане з відкритою боротьбою за лідерство. Низькі показники конфліктності у 6 і 8 класі (24,1 % та 33,2 %). Найвищий показник відгородження у 7 класі (18,6 %), потім починається зниження показника (16,9 % у 8 класі та 14,6 % у 9 класі), проте у 6 класі

цей показник найнижчий (11,4 %). Це пояснюється вибірковістю в контактах і сталими дружніми стосунками в старших підлітків.

Подальше проведення дослідження виявило низькі показники єднання шкільної групи (нижче 50 %). Кількість лідерів від 25 % у 6 класі до 8,3 % у 7-9 класі, що можна пояснити недостатньою сформованістю колективу в молодших підлітків і статусною структурою класу в старших підлітків. Кількість популярних досить велика. Кількість ізольованих у класах від 8,3 % до 16,6 %; знехтуваних від 16,6 % до 25 %. Раніше у власних дослідженнях нами проводилася соціометрія розумово відсталих підлітків-сиріт. Слід зазначити, що протистояння високостатусних та низькостатусних підлітків в умовах школи-інтернату носить здебільшого гострий характер. Більшість дітей не можуть адекватно оцінити своє положення в системі міжособистісних стосунків (вони завищують або занижують свій статус у групі). Цікавим є те, що часто одна й та ж сама характеристика інтерпретується по-різному, в залежності від того кому вона приписується. Так, наприклад, характеристика «тихий» оцінюється, як правило, у якості позитивної властивості, якщо використовується при оцінюванні високостатусного члена групи, і в якості негативної, якщо з його допомогою оцінюється низько статусний [9]. При описі знехтуваних членів групи використовують характеристики, які підкреслюють фізичну недосконалість або недостатню вроду [9].

Аналіз методики „Незакінчені речення” дозволив більш конкретизувати мотиви, за якими розумово відсталий підліток встановлює дружні стосунки. Було виокремлено 26 мотивів, які можна поділити на кілька груп: 1) особистісні характеристики друга (доброта, дисциплінованість, інтелект, спокій, чесність, хазяйновитість, охайність, чуйність, працелюбність, товарицькість, веселість); 2) зовнішні характеристики друга (краса, сила); 3) ставлення з боку друга (дружелюбне та позитивне ставлення, повага, допомога, розуміння, любов, захист); 4) характеристика взаємостосунків (спільна гра, підтримка, взаєморозуміння, взаємодопомога, довіра, спілкування); 5) ставлення до друга (повага). При встановленні дружніх стосунків на особистісні характеристики опираються невелика кількість розумово відсталих підлітків. Найчастіше цінуються такі риси як доброта, інтелект, чесність, охайність, працелюбність. У старших підлітків (8-9 клас) більше уваги приділяється особистісним якостям ніж у молодших, що пов'язане з розвитком інтелекту та уявлень про дружбу, цінуванням позитивних якостей товариша. За зовнішніми характеристикам обирають друзів, насамперед, учні 7-9 класів. Особливо цінується краса (16,6 % у 7 класі, 25 % у 8 класі, 58,3 % у 9 класі). Це можна пояснити недостатністю уявлень про дружбу, про те, яким повинен бути друг, орієнтація, у першу чергу, на зовнішність людини, а вже потім на все інше. Багато хто з учнів допоміжної школи-інтернату при виборі друзів спираються, насамперед, на ставлення людини до них. Цінується позитивне, дружелюбне ставлення з боку товаришів, повага. З віком більше цінується повага з боку

товаришів (якщо у 6 класі не приділяють уваги цій характеристиці, то вже в 9 класі 50 % учнів обирають друзів саме по цьому показнику), що пов'язане з розвитком уявлень про дружбу, намаганням самоствердитися у колі друзів та підтвердження своєї значущості в колективі. Позитивне та дружелюбне ставлення з боку товаришів як мотив встановлення дружніх стосунків має вагу протягом всього підліткового віку. Характеристика взаємостосунків має значення в старшому підлітковому віці. Молодші підлітки виділяють тільки спільну гру, а старші додають, що окрім гри, цінують у дружніх стосунках підтримку, взаєморозуміння, взаємодопомогу, довіру, спілкування. Незначна кількість учнів старших класів (8,3 %) обирають собі друзів відносно до них. Наприклад, якщо відчувають повагу до людини. При проведенні дослідження в учнів 6 класу загальноосвітньої школи було виявлено, що вони також цінують позитивне ставлення з боку товаришів (88,8 %), розум (50 %), красу (50 %), повагу (33,3 %), веселість (27,7 %), силу (27,7 %), доброту (22,2 %), спілкування (22,2 %), розуміння (16,6 %), чесність (11,1 %). Також виділяють нові мотиви встановлення дружніх стосунків – заняття спортом (44,4 %), почуття гумору (16,6 %), доглянутість (11,1 %), відсутність поганих звичок (11,1 %). У порівнянні з розумово відсталими підлітками того самого віку мотиви більш різноманітні, стійкі та виражені. Це можна пояснити інтелектуальним дефектом останніх. Старші підлітки з нормальним інтелектуальним розвитком при виборі друга спираються на позитивне ставлення з боку товаришів (88,2 %), повагу (41,1 %), допомогу (23,5 %), доглянутість (17,6 %), проведення вільного часу разом (17,6 %), товарицькість (11,7 %). Виділяють мотиви, які не характерні для старших підлітків з інтелектуальною недостатністю: почуття гумору (11,7 %), освіченість (5,8 %), добра вихованість (5,8 %), відсутність поганих звичок (5,8 %), скромність (5,8 %), добре навчання (5,8 %), погане навчання (5,8 %). Отримані дані можуть свідчити про недостатню сформованість уявлень про дружбу навіть у старшому віці.

По аналізу твору „Дружба в нашому класі” (дивись таблицю) було виокремлено 20 мотивів встановлення дружби, які можна поділити на окремі групи: 1) особистісні характеристики друга (працелюбність, доброта, надійність, чесність, товарицькість, охайність, веселість, інтелект, старанність); 2) ставлення з боку друга (дружелюбне та позитивне ставлення, підтримка з боку товаришів); 3) характеристика взаємостосунків (взаємодопомога, допомога, спільна гра, спільні інтереси, довіра, повага один до одного); 4) інші характеристики (участь у суспільному житті, виконання виробів, малюнків, вишивок).

Таблиця
Порівняльний аналіз мотивів дружби у розумово відсталих підлітків

Мотиви встановлення дружніх стосунків	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас
Взаємодопомога, допомога	41,6 %	16,6 %	8,3 %	41,6 %
Участь у суспільному житті	33,3 %	0 %	16,6 %	0 %
Працелюбність	16,6 %	0 %	8,3 %	0 %
Спільна гра	8,3 %	16,6 %	0 %	8,3 %
Доброта	8,3 %	8,3 %	25 %	0 %
Дисциплінованість	8,3 %	8,3 %	0 %	0 %
Дружелюбне ставлення з боку товариша	0 %	0 %	8,3 %	25 %
Спільні інтереси	0 %	8,3 %	0 %	0 %
Довіра	0 %	0 %	33,3 %	0 %
Надійність	0 %	0 %	25 %	0 %
Позитивне ставлення з боку товаришів	0 %	25 %	16,6 %	8,3 %
Чесність	0 %	0 %	16,6 %	0 %
Товариськість	0 %	0 %	8,3 %	25 %
Охайність	0 %	0 %	8,3 %	0 %
Веселість	0 %	0 %	8,3 %	0 %
Інтелект	0 %	0 %	8,3 %	0 %
Старанність	0 %	0 %	8,3 %	0 %
Підтримка з боку товаришів	0 %	0 %	8,3 %	0 %
Виконання виробів, малюнків, вишивок	0 %	0 %	0 %	33,3 %
Повага один до одного	0 %	0 %	0 %	8,3 %

Серед особистісних якостей друга цінується доброта. Старші підлітки більше приділяють уваги надійності, товариськості, чесності, що пов'язане зі значним інтелектуальним та особистісним розвитком у порівнянні з молодшими підлітками. Багато підлітків приділяють увагу позитивному, дружелюбному ставленню з боку товаришів і прагнуть установити дружні стосунки з цими людьми. Це можна пояснити недорозвитком уявлень про дружбу, цінуванням тільки того, як людина ставиться до тебе у даний

момент, а якщо вона буде ставитися інакше, то вже не буде другом. Старші підлітки виокремлюють таку характеристику як підтримку з боку своїх товаришів (8,3%). При характеристиці взаємостосунків підлітки цінують взаємодопомогу та допомогу (41,6 % у 6 класі, 16,6 % у 7 класі, 8,3 % у 8 класі, 41,6 % у 9 класі). Старші підлітки приділяють увагу довірі в стосунках (33,3 %) та поваги один до одного (8,3 %), а молодші – ці характеристики не виділяють. При аналізі творів було виокремлено ще одна група мотивів встановлення дружніх стосунків – участь у суспільному житті (від 16,6 % до 33,3 %). Це можна пояснити формальністю уявлень про дружбу. Дослідження молодших підлітків з нормальним інтелектуальним розвитком виявили такі мотиви встановлення дружніх стосунків: допомога (33,3 %), добра успішність (22,2 %), талант (16,7 %), веселість (16,7 %), ввічливість (11,1 %), доброта (11,1 %) та інші. Розумово відсталі підлітки виділяють менше мотивів (6 мотивів у порівнянні з 14). Учні з нормальним інтелектуальним розвитком виокремлюють та цінують такі якості друзів як ввічливість, талант, щедрість, відповідальність, відкритість. У той час підлітки-сироти з інтелектуальним недорозвитком навіть не виокремлюють ці якості. Старші підлітки з нормальним інтелектуальним розвитком виокремлюють такі мотиви встановлення дружніх стосунків: позитивне ставлення з боку товаришів (17,6 %), повага (17,6 %), допомога (11,7 %), спілкування (11,7 %). Ці дані не на багато відрізняються від даних, отриманих у старших підлітків з розумовою відсталістю.

Таким чином, у результаті дослідження було виявлено низку труднощів у міжособистісних стосунках, характерних для розумово відсталих підлітків-сиріт. До них можна віднести низький коефіцієнт групового єднання; несформованість уявлень про дружбу; опора багатьох підлітків при виборі друга на формальні (участь у суспільному житті), зовнішні (краса, сила) ознаки, ставлення друга до них (дружелюбне та позитивне ставлення); молодші підлітки недостатньо приділяють увагу особистісним характеристикам друга та характеристиці взаємостосунків. Все це призводить до встановлення нестійких або поверхневих стосунків.

Для успішного подолання виявлених труднощів були запропоновані основні напрямки корекційної та виховної роботи:

- проведення виховних заходів, спрямованих на розвиток навичок соціальної взаємодії, продуктивного міжособистісного спілкування; формування поняття «дружба», довіри та відкритості до оточуючого світу; і в той же час прищеплювання вибірковості у соціальних контактах, подолання конфліктності, дати поняття про способи розв'язання конфліктних ситуацій, підготовка до подальшого самостійного життя в соціумі;
- проведення психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток уявлень про дружбу, почуття емпатії, групового єднання;

- арттерапія в спільній діяльності сприяє розвитку єднання колективу та формування навичок продуктивного міжособистісної взаємодії;
- проведення цілеспрямованої виховної роботи в морально-етичному напрямку (бесіди, виховні заходи та години, рольові ігри);
- вироблення та закріплення позитивних моральних норм у колективі;
- оптимізація соціометричного статусу кожного учня.

Виявлені недоліки у міжособистісних стосунках розумово відсталих підлітків-сиріт потребують корекції. Тільки при проведенні систематичної роботи будуть помітні оптимізація міжособистісних стосунків та позитивна динаміка розвитку уявлень про дружбу.

Література

1. **Гончарук Н.** Дослідження міжособистісних стосунків учнів допоміжної школи // Дефектологія. – 2003. – № 1. – С. 25–27.
2. **Егорова М.А.** Особенности психических новообразований подростков в школе-интернате // Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 25–29.
3. **Исаев А.Н.** Умственная отсталость у детей и подростков. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
4. **Коломинский Н.Л.** Развитие личности учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. шк., 1978.
5. **Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М.** Психологические отношения межличностной значимости. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 272 с.
6. **Москоленко Н.В.** Круг общения и формирования правильные взаимоотношения с окружающими умственно отсталых детей – сирот и детей, оставшихся без попечительства родителей // Дефектология. – 1991. – № 3. – С. 30–34.
7. **Мухамедрахимова Р.Ж.** Влияние опыта жизни в закрытом учреждении на последующее развитие ребенка // Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 21–24.
8. **Пеша І.В.** Соціальний захист дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). – К.: Логос, 2000.
9. **Серомаха Н.Е., Андрухова А.Д.** Особенности межличностных отношений умственно отсталых подростков в учреждениях интернатного типа // Наукова молодь: Збірник праць молодих вчених. Вип. 3. – Луганськ: Поліграф ресурс, 2007. – С. 45–48.
10. **Уфимцева Л.П., Трубачева Т.П., Семенайт Н.А.** Образовательная среда как фактор социализации воспитанников – сирот с нарушением интеллекта // Дефектология. – 2002. – №4. – С. 57–61.

Features of interpersonalities relations mentally of retarded teenagers (on the example of friendship). Research is devoted the study of interpersonalities relations for mentally backward teenagers-orphans.

The article sanctifies such actual questions as forming of amities, features of reasons of establishment of friendship at this category of children.

С.Р. Алісва

ВЧИТЕЛЬ: ШЛЯХ ДО КРОС-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ

Проблема формування крос-культурних цінностей є достатньо новою для сучасного української педагогіки. Але вже на сьогодні можна відмітити певні школи та центри, де проводяться крос-культурні дослідження з питань взаємодії культур та інтенсивного пошуку ефективних форм та методів формування крос-культурної компетенції.

Таким чином, можна виділити Київську теоретико-методологічну школу крос-культурних досліджень (А.А.Аль-Хадіді Сауд „Крос-культурні відмінності у сприйнятті емоцій у арабів і слов'ян” (2001); В.В.Сніжко „Нариси з етнічної екології України” (2001); В.Б.Євтух „Соціальна психологія та етносоціологія: параметри взаємодії” (2006)), Харківську теоретико-практичну школу (В.Н.Павленко, І.В.Кряж, М.Барет „Етнічні й національні ідентифікації й уявлення у українських дітей та підлітків” (2002); Н.С.Момот „Культурні стандарти та стереотипи як елементи крос-культурної ділової комунікації” (2003)) та Кримську практико-методологічну школу (К.В.Коростеліна „Проблеми міжетнічної адаптації у Криму” (2002); Р.Р.Девлетов „Розвиток лінгвістичних здібностей учнів в умовах формування трилінгвізму” (2005); Е.Р.Заредінова „Історичний та крос-культурний аспект формування морально-ціннісних взаємин у кримськотатарській сім'ї” (2006); М.А.Араджионі, Є.В.Чорний „Культура добросусідства” (2006)).

Проте безпосередньо крос-культурні дослідження спрямовані саме на підготовку сучасного вчителя до роботи в крос-культурному просторі знаходимо лише в сучасних російських дисертаційних дослідженнях: В.Воровонг „Взаємозалежність інтелекту вчителя й учня з їх взаємовідносинами: крос-культурне дослідження на російських й тайських вибірках” (1997); Д.О.Гурніна „Управління крос-культурними взаємодіями: соціосистемний аналіз” (2005); Т.А.Колосовська „Формування крос-культурної компетенції майбутніх вчителів” (2006).

Метою даної статті є розкриття системи роботи з вчителями початкових класів щодо формування в учнів крос-культурних цінностей в школах АРКрим.

Ґрунтуючись на виявлених соціально-педагогічних та психологічних суперечностях та труднощах, притаманних процесу виховання крос-культурних цінностей в учнів 1-4 класах, а також аналізу причин, помилок та упущень, було розроблено методiku підготовки вчителів початкових класів до реалізації процесу формування крос-культурних цінностей в учнів початкових класів.

Розробка програми роботи з вчителями враховувала необхідність використання таких методологічних принципів:

- принцип послідовності, що полягав в поетапному формуванні крос-культурних цінностей;
- принцип порівняння двох культур, що дозволив визначити спільне та відмінне між українською та кримськотатарською культурами, а також засвоїти цей досвід;
- принцип реалістичності, який забезпечувався через використання педагогічних ситуацій крос-культурної тематики, пов'язаних з життям;
- принцип відкритості, або незавершеності програми, що залишав простір для педагогічної творчості.

Зазначені методологічні принципи організації виховної роботи забезпечували умови для реалізації культурологічного підходу, культуровідповідності, крос-культурності і його ефективності в процесі крос-культурного виховання. Окрім того, реалізація експериментальної програми крос-культурного виховання в сучасній школі ґрунтувалась на когнітивному підході через інтеріоризацію, трансформацію, проектування крос-культурних цінностей, які визначались нами як окремі етапи нашої роботи.

На нашу думку, такий послідовний перехід від одного етапу до іншого стимулював педагогічний розвиток вчителів, їхню педагогічну творчість через багатомірність крос-культурного сприйняття, цілісність уявлення про українську та кримськотатарську культури, їх взаємозв'язок, що дозволило ефективно формувати крос-культурні цінності в дітей молодшого шкільного віку.

Так етап інтеріоризації крос-культурних цінностей передбачав формування знань про крос-культурні цінності, уявлення про особливості крос-культурних контактів, а також формування мотиваційно-емоційної сфери, що виявлялось в інтересі та зацікавленості до цінностей власної та іншої культур. На цьому етапі використовувалися такі методи: виступи на педагогічних та координаційних радах, методичних об'єднаннях учителів початкових класів, проведення конференцій, „круглих столів”, семінарів, тренінгів, індивідуальних консультацій тощо.

Робота з учителями була побудована на основі проведення лекційного курсу з крос-культурної тематики, ознайомлення й порівняння християнських та мусульманських традицій, а також традицій українського та кримськотатарського народів. Наводимо тематику повідомлень, які використовувались на даному етапі формувального експерименту:

1. Генеза проблеми формування крос-культурних цінностей.
2. Сутність та структура крос-культурних цінностей.
3. Вплив слов'янської та тюркської культури на формування українсько-кримськотатарських крос-культурних цінностей.
4. Християнські та мусульманські традиції взаємовідношень між культурами.
5. Роль сім'ї у формуванні крос-культурних цінностей.

6. Вплив культурних стереотипів на формування крос-культурних цінностей у дітей.
7. Взаємовідносини із сусідами (добросусідство, земляцтво, сільська громада, толока).
8. Конфлікти та взаєморозуміння: причини й наслідки в міжкультурному просторі.
9. Комунікативні ресурси в контексті взаємовідносин культур (сміслові бар'єри, активне та пасивне слухання, міміка, жести).
10. Особливості виховання крос-культурних цінностей дітей молодшого шкільного віку.
11. Використання потенціалу навчальної діяльності для формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.
12. Організація виховної діяльності в сучасній школі за проблемою формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.
13. Найважливіші українські народні свята.
14. Найважливіші кримськотатарські народні свята.
15. Спільне і відмінне в українських і кримськотатарських традиціях.

Особливу увагу вчителів привернули такі теми виступів: „Вплив культурних стереотипів на формування крос-культурних цінностей у дітей”, де було відмічено різноаспектні напрямки впливу стереотипів:

- інформативний (закладає певні знання про ту чи іншу культуру);
- ціннісно-мотиваційний (формує ставлення особистості дитини до тієї або іншої культури);
- самозахистний (стримує асимілятивні процеси в крос-культурному просторі);
- іноді негативний, який виявляється в обмеженій уяві дитини про ту чи іншу культуру та потребує певної відкритості з боку дорослих і дітей до форм прояву як своєї, так і іншої етнічної культури.

На занятті „Конфлікти та взаєморозуміння: причини й наслідки в міжкультурному просторі” вчителями було зазначено, що виникнення міжкультурних конфліктів на всіх рівнях (міжособистісному, міжгруповому й міжнародному) спричиняють:

- різноспрямованість індивідуальних та колективних інтересів, як в одній культурі, так в інших (деколи індивідуально вигідні стратегії поведінки ведуть до колективного програшу);
- наявність конкуренції між сторонами, а також викривлення чи обмеженість інформаційних ресурсів між культурами;
- несправедливі звинувачення в міжкультурних стосунках з політичних і економічних мотивів.

Подальше обговорення з вчителями початкових класів проблеми міжкультурних конфліктів та проведення тренінгів дало можливість усвідомити, що конфлікти можуть викликати, поглиблювати, розширювати й підтримувати такі чинники як:

- традиційна система цінностей, закладених у національній культурі;

- інформація (дезінформація, неточна інформація, застарілі данні, критика, суб'єктивна інформація чи її відсутність про ту чи іншу культуру; незнайома культурна інформація сприйнята як невірогідна через погляди, досвід чи репутацію самого джерела; суперечлива інформація про ту чи іншу культуру; неприємна інформація, що викликає збентеженість; складна інформація, не до кінця інтегрована та зрозуміла; великий обсяг інформації для аналізу, розуміння й оцінки; нова інформація, що викликає ефект перевантаження та сприйнята без перевірки, наприклад, повідомлення засобів масової інформації);
- брак знань, нестача ресурсів, як матеріальних, так і духовних, необхідних для опанування іншої культури;
- незадоволеність інтересів представників культур, нехтування їхніми інтересами;
- конкуренція між сторонами, прагнення до домінування, що доходить до ворогування;
- непорозуміння, які виникають на міжособистісному рівні, у буденному житті;
- невважена політика держави, помилки в роботі місцевих органів самоуправління;
- звичаї, культурні стереотипи, загальноприйняті моральні правила й звички;
- честолюбство, хвалькуватість, егоїстичність; переоцінка досягнень власної культури.

Крім зазначеного підґрунтя міжкультурних конфліктів, учителями вивчався вплив конфлікту та окреслено його конструктивні й деструктивні аспекти. Зокрема вчителі намагались проаналізувати міжкультурні конфлікти і їх вплив на міжособистісні, міжкультурні стосунки, а також створення можливостей прискорення процесу самопізнання, що призводить до усвідомлення схожості й відмінності різних культур, формує в дітей такі якості як відкритість та контактність. Проте частіше всього респонденти бачили в міжкультурному конфлікті перш за все негативні сторони, пов'язані з досвідом розв'язання конфліктів у минулому.

З метою вивчення засобів функціонального розв'язання міжкультурних конфліктів, з вчителями початкових класів було проведено „круглий стіл” за темою „Комунікативні ресурси в контексті взаємовідносин культур (сміслові бар'єри, активне та пасивне слухання, міміка, жести)”, де вивчалися комунікативні основи й правила етикету, прийняті в українській і кримськотатарській культурі. Учителів також знайомили з правилами активного слухання, з мовою міміки й жестів задля подолання смислових бар'єрів у крос-культурних взаємовідносинах.

На етапі трансформації крос-культурних цінностей у роботі з вчителями початкових класів формувалася комплекс умінь, що дозволило краще зрозуміти і усвідомити зміст крос-культурних цінностей, сформували потребу в оволодінні крос-культурними цінностями, бажання

використовувати знання про свою та іншу культури в умовах навчально-виховного процесу (див. Додаток А).

Методом „мозкового штурму” вчителям пропонувалося дослідити питання співіснування культур. За численністю відповідей результати використаної методики розкрили аспекти, що дають змогу використовувати їх у повсякденному житті:

- спрямованість на взаємовивчення (через спілкування - діалог, проведення спільних свят, обмін досвідом у сфері господарства, виховання дітей, вивчення національної історії культур, звичаїв, традицій, музики, кулінарії, мови, що сприяє формуванню позитивного сприйняття іншої культури, повазі, взаєморозумінню та толерантності, духовному взаємозбагаченню сторін, установленню дружніх стосунків);
- спрямованість на дотримання прав людини в державі та в кожному регіоні (через вирішення соціальних проблем, які знімуть міжнаціональну/міжкультурну недовіру).

З метою усвідомлення поняття культурна приналежність та вивчення питання необхідності даного поняття у сучасному вихованні з вчителями початкових класів було проведено дискусію за темою „Етнокультурна приналежність – пережиток чи необхідність у сучасних умовах?”. Обговорення проводилося за такими запитаннями: „Наскільки важливе дане поняття для сучасної людини? Може від нього варто відмовитися?”, „Чи існує межа між національною гордістю і націоналізмом й наскільки вона стійка в реальному житті?”, „Чи завжди правильні стереотипи відносно тієї чи іншої культури?”, „Чи є важливою на сьогодні культурна і національна приналежність?”, „Що Ви думаєте про змішані сім’ї?”.

Результати дискусії підтвердили, що поряд з процесами глобалізації, доступу до інформації, поняття культурної приналежності як і етнічного самоусвідомлення набуває особливого значення для кожної людини, особливо для тих народів, які відроджують свої духовні цінності. У цьому контексті особлива увага приділялась вивченню національних героїв як з боку української (Б.Хмельницький – 34,6%, Т.Шевченко – 33,2%, Л.Українка – 26,1%, І.Франко – 5,0% й ін.) так і з боку кримськотатарської культури (І.Гаспринський – 45,3%, Н.Челебиджихан – 24,5%, Б.Чобан-заде – 22,7%, А.Айвазов – 7,5% й ін.).

З метою формування активних навичок пізнання й усвідомлення етнопсихологічних й етнокультурних особливостей представників своєї та іншої культури з вчителями початкових класів проводилися тренінги крос-культурних умінь, у ході яких використовувалися спеціальні соціально-психологічні й педагогічні засоби самопізнання, моніторинг й програмування міжособистісних взаємовідносин в іншому культурному середовищі. Наведемо приклади нашої роботи.

Тренінг „Занурення в українську культуру” надавав можливість вчителям моно- та полікультурних шкіл уявити себе людиною української національності на таких традиційних для українців святах як Різдво,

Масляна, Великдень тощо. Учителям пропонувалося розповісти про те, у чому полягає специфіка цього свята, як його зазвичай святкують, яке духовне навантаження воно несе, у чому відображається ментальність українського народу. Також учителі мали уявити, про що б вони своїм кримськотатарським друзям про це свято хотіли розповісти, підкреслити, які морально-етичні цінності вони відображають. Після завершення обговорення всіма учасниками тренінгу, учителям пропонувалося проаналізувати свої почуття за такими питаннями: „Чи складно було поставити себе на місце людини іншої культури? Чому?“, „Яким чином можна подолати ці труднощі?“.

За аналогією проводився тренінг „Занурення у кримськотатарську культуру”, де вчителям пропонувалося уявити себе на традиційних національних святах кримських татар: Ораза байрам (Свято Посту), Курбан байрам (Свято Жертвопринесення), Дєрвїза байрам (Свято Врожаю) та розказати про свої думки, почуття при зустрічі з українськими колегами. Певні труднощі викликала ця вправа в полікультурних школах: Новостєпнївська ОШ Джанкойського району і ЗОШ №37 м.Сімферополь. У цьому випадку вчителі скаржилися на брак власних знань кримськотатарської культури, недостатньо високий інтерес до інших культур. Цю проблему вдалося подолати у процесі активної співпраці вчителів ЗОШ № 37 і ЗОШ №42 м.Сімферополь, лекційного курсу, проведення відкритих виховних заходів „Все починається з сім’ї”, „Толерантність очима дітей”, „Таврійські ігри”, „Круглих столів” з крос-культурної тематики.

Подальше програмування поведінки у крос-культурних взаємовідносинах передбачало порівняння вчителями своїх почуттів за такими питаннями: „У якій ситуації Ви почувалися комфортно? Чому?“, „У якій ситуації Ви мали утруднення? Що спричинило їх?”. Результати обговорення показали, що 46,7% вчителів підтвердили, що відчуваються комфортно в колі двох зазначених культур, що пов’язане із тим, що часто в педагогічній практиці використовують знання та мову обох культур. Ще 29,9% вчителів відчуваються комфортно лише в колі власної культури, пов’язуючи це із власним культурним походженням. 23,4% респондентів відмітили, що розширення крос-культурного досвіду дало можливість уникнути труднощів у спілкуванні з представниками інших культур. Наступні запитання мали за мету усвідомлення набутих знань, умінь та навичок та проектування їх у навчально-виховний простір: „Яких навичок Ви набули на тренінговому занятті?”, „Як можна їх використати в навчально-виховній діяльності з дітьми?”. Отримані відповіді були пов’язані із такими поняттями як рефлексія до своєї чи іншої культури, співпереживання, вміння використовувати знання про свою/ іншу культуру на практиці та ін. Стосовно проектування крос-культурних навичок та знань у навчально-виховному просторі, учителі відмітили значущість використання педагогічних ігор, елементів драматизації з

програванням дитиною ролі людини тієї або іншої культури з подальшим обговоренням отриманого досвіду (див. Додаток Б).

У рамках розробленого нами лекційного курсу за темою „Організація виховної роботи в сучасній школі за проблемою формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку” з вчителями початкових класів було проведено тренінг з тематики „Інтерактивні технології навчання”, модифікований Г.Г.Ковганіч та В.І.Кириченко [13]. Метою даного тренінгу було підвищення кваліфікації та рівня поінформованості педагогів з зазначеної проблеми, розвиток їх професійної компетентності. Також учителями початкових класів у ході тренінгу було вирішено низку таких завдань, як актуалізація знань про інтерактивні технології, теоретичне й практичне ознайомлення педагогів з інтерактивними технологіями навчання, аналіз досвіду використання вчителями інтерактивних технологій в процесі навчально-виховної роботи з дітьми за проблемою формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку. Основною проблемою в даному тренінгу для педагогів було вирішення питання – суперечності: наскільки уроки з використанням інтерактивних технологій дозволяють вирішити ті завдання, які вчитель ставить на традиційному уроці? Розв’язання цього питання полягало в площині необхідності підвищення гнучкості педагогічного мислення та творчого використання матеріалу про свою/іншу культуру. Вчителями було зазначено, що потрібна взаємодія традиційного й інтерактивного уроку. Якщо традиційний урок вирішує основні завдання щодо навчання учнів, то використання інтерактивних технологій й технік має розширювати та доповняти педагогічний досвід.

Індивідуальні консультації з вчителями за проблемою крос-культурного виховання довели, що уроки й виховні години крос-культурної спрямованості допомогли їм у декількох ракурсах:

- вирішення методологічних питань: дали змогу молодим фахівцям наочно побачити, як можна проводити інтегровані уроки, використовуючи культурологічний матеріал з досвіду двох культур; інтерактивна методика з естетичного циклу „Ми зорі одного неба” допомогла розкрити учнів з іншого, творчого боку; спрямувала учнів на самостійну пошукову діяльність (пошук у бібліотеці та презентація на уроках читання прислів’їв та приказок про дружбу, гостинність на трьох мовах);
- вирішення питань, пов’язаних з корекцією дитячої поведінки: робота виховного характеру допомогла згуртувати дитячий колектив, особистісне розкритися сором’язливим учням, навчитися співпрацювати у групі; не соромитися представляти результати своєї праці;
- вирішення культурологічних питань: допомогли на практиці побачити зближення української та кримськотатарської культур, яке раніше проходило у формі бесіди з учнями; знаходження, що є спільним, що є своєрідним між ними;

- розв'язання питань з розширення світогляду дитини: новий підхід, нова інформація допомогли учням розширити власний світогляд та пізнати свою та іншу культуру;
- розв'язання психологічних питань через самоусвідомлення та самовизначеність у ціннісних вимірах: зацікавила нова несподівана інформація, що є поряд із нами, але до певного часу залишалася непізнаною, неусвідомленою; допомогла усвідомити та розкрити норми поведінки в іншому культурному просторі.

Таким чином, система роботи за проблемою організації навчально-виховного діяльності учнів на основі введення лекційного курсу з крос-культурної тематики для учителів, виступи на педагогічних та координаційних радах, методичних об'єднань вчителів початкових класів, проведення конференцій, семінарів, тренінгів, круглих столів, індивідуальних консультацій та ін. надала змогу допомогти педагогам, що працюють з початковими класами, доповнити навчально-виховний процес культурологічним, творчим й гнучким змістом. Досвід такої роботи збагатив як педагогів, так і дітей й їх батьків, дозволив знайти форми, методи та шляхи соціалізації та акультурації учнів початкових класів.

Додаток А

Сценарій міні-семінару для вчителів Новостепнівської
ЗОШ I-III ст. Джанкойського району

Мета: орієнтація на формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку; усвідомлення причин і наслідків міжкультурних конфліктів, пошук ефективних шляхів співіснування культур; розвиток навиків рефлексії у крос-культурному просторі.

Форми і методи роботи: дискусія; мозковий штурм; тестування; обговорення.

Хід роботи:

1. Знайомство.
2. Загальна орієнтація на формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.
3. Дискусія „Етнокультурна приналежність - чи необхідна вона в сучасному вихованні дітей?”
4. Мозковий штурм „Співіснування культур”.
5. Тест задля визначення поглядів на проблему крос-культурних цінностей.
6. Обговорення для усвідомлення матеріалу.
 - Що сподобалося?
 - Що не сподобалося?
 - Що виявилось складним?
 - Яким чином знання, уміння й навички, сформовані на занятті, допоможуть вам в роботі з дітьми?
 - Який настрій у вас викликає наша спільна робота?
 - Ваші побажання .

7. Подяка за співпрацю і відкритість.
8. Результати тестів будуть відомі на наступній педраді.

Додаток Б

Сценарій виступу на педраді

ЗОШ №37 I-III ст. м. Сімферополь

Мета: познайомити вчителів з теорією виникнення проблеми «крос-культурні цінності»; усвідомлення актуальності і необхідності пошуку вирішення заявленої наукової проблеми; розвиток навичок рефлексії в інокультурному просторі.

Форми і методи роботи: міні-лекція; дискусія; тренінги; обговорення.

Хід роботи:

1. Знайомство.
2. Загальна орієнтація вчителів на формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.
3. Міні - лекція „Генезис проблеми формування крос-культурних цінностей”.
4. Дискусія „Етнокультурна приналежність - чи необхідна вона в сучасному вихованні дітей?”
5. Тренінг „Занурення в українську культуру”.
6. Тренінг „Занурення в кримськотатарську культуру”.
7. Обговорення відчуттів:
 - Чи легко було уявити себе людиною української культури?
 - Чи легко було уявити себе людиною кримськотатарської культури?
 - Для чого ми це робили?
 - Яким чином знання, уміння і навички, придбані на занятті, допоможуть вам в роботі з дітьми?
 - Який настрій у вас викликає наша спільна робота?
 - Ваші побажання .
8. Подяка за співпрацю і відкритість.

Література

1. Аль-Хади Сауд А.А. Кросс-культурные отличия в восприятии эмоций у арабов и славян (на материале изучения восприятия мимической экспрессии арабскими и восточнославянскими студентами): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/Аль-Хади Сауд А.А. – К., 2001. – 173 с. **2. Воровонг В.** Взаимозависимость интеллекта учителя и ученика с их взаимоотношениями: кросс-культурное исследование на российских и тайских выборках: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01/ Воровонг Виват. – М., 1997. – 206с. **3. Гурнина Д.О.** Управление кросс-культурными взаимодействиями: социосистемный анализ: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08/ Гурнина Дарья Александровна. – М., 2005. – 197с. **4. Зарединова Е.Р.** Формування морально-ціннісних взаємин кримськотатарської сім'ї у контексті історії та крос-культурних євразійських зв'язків//

Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): Зб. наук. праць. – К.: Віра Інсайт, 2001. – Кн. II. – С. 317-323.

5. Колосовская Т.А. Формирование кросс-культурной компетенции будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Колосовская Татьяна Александровна. – Челябинск, 2006. – 186с. **6.**

Коростелина К.В. Проблемы межэтнической адаптации в Крыму// Межэтническое согласие в Крыму: пути достижения/ Под ред. О.А. Габриеляна, К.В. Коростелиной, А.Д. Шоркина.- Симф.: Доля, 2002. - С.91-115. **7. Митник О.Я.** Як навчити дитину мистецтва мислення. Педагогічна психологія: Навчальний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації педпрацівників у системі післядипломної освіти. – К.: «Початкова школа», 2006. – 106с.

8. Момот Н.С. Культурні стандарти та стереотипи як елементи кросс-культурної ділової комунікації// Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного українського суспільства: Зб. наук. пр. – Харків: Вид-во Харків. нац. ун-ту ім. В.Н.Каразіна, 2003. – С.220-221. **9. Навчання в дії:** Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: Метод. посібник/ А.Панченков, О.Пометун, Т.Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72с.

10. Навчання і виховання учнів 1 класу: Метод. посібник для вчителів/ упор. Савченко О.Я. – К.: «Початкова школа», 2002. – 464с.

11. Павленко В.Н, Кряж И.В, Баретт М. Этнические и национальные идентификации и представления у украинских детей и подростков// Психологический журнал. – 2002. – Т.23. - №5. – С.60-72. **12. Почебут Л.Г.** Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологи. Психология межэтнической толерантности: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПб.ун-та, 2005.- 281с.

13. Програма тренінгу для педагогічних працівників «Інтерактивні технології навчання»/ Упоряд. Г.Г.Ковганіч, В.І. Кириченко. – К.: ЦПР «Північне сьайво», 2006. – 14с. **14. Сніжко В. В.** Нариси з психоетнічної екології України. – К.: Веселка, 2001.-334с. **15. Сучасні** шкільні технології. Ч.2./ Упоряд. І.Рожнятовська, В.Зоц. – 2-ге вид., стереотипне. – К.: Ред.загальнопед.газ., 2005. – 128 с.

The research deals with system of work with teachers of primary school on the problem of formation cross-cultural values in schools of the Autonomous republic of the Crimea. The author analyses recent works on cross-cultural subject matter, notes their novelty and actuality for modern pedagogical science of Ukraine and distinguishes scientific schools and centers on cross-cultural research.

І.В. Ахременко

МЕТОДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІЙ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ЗОРОВИХ ФУНКЦІЙ

Актуальність дослідження. Одним із ефективних засобів всебічного розвитку особистості, її фізичної та соціальної реабілітації є фізична культура. Вдосконалення психомоторного розвитку в дітей з порушенням зору має першочергове значення. Психолого-педагогічний аналіз стану рухової активності в сліпих дітей передбачав розгляд її як складного, багатомірного, багаторівневого і динамічного явища, якому притаманні операційний (рухова діяльність реалізується як система операцій, що послідовно змінюють одна одну) та мотиваційний компоненти (аналіз динаміки спрямовуючих її мотивів), відрегульовані фізіологічні механізми та процеси, ліміт точності рухів, недостатня часова та просторова компетентність.

Побудована нами проєктивна модель корекційного навчання рухових дій молодших школярів з порушеннями зору передбачала, що вирішальне значення в означеному аспекті має правильне вивчення оптимального напрямку діяльності й величини розвивальних м'язових зусиль у формуванні у сліпих учнів життєво важливих навичок.

Мета дослідження: полягає в розробці комплексної і ефективної методики корекційної роботи та психофізичної підготовки школярів із порушеннями зору з метою їх фізичної і реабілітації на основі спеціальної мотиваційної діяльності .

Для досягнення мети дослідження були поставлені такі **завдання дослідження:**

1. Вивчити стан психофізичної підготовленості дітей.
2. Розробити програму психофізичної підготовленості школярів з порушенням зору.
3. Обґрунтувати методику розвитку загально фізичних якостей за допомогою розвивальних вправ;

Відомі корекційні педагоги стверджують, що напрям діяльності й величини м'язових зусиль визначається вектором мотивів – мета, що повинна бути сформована в результаті корекційного навчання сліпих дітей базовим руховим діям, і на цій основі буде успішно вирішуватися корекційні завдання, а саме: корекція і компенсація порушених параметрів рухової діяльності, формування рухових структур, розвиток навчальних, трудових та побутових навичок і вмінь (Б.Г. Шеремет, В.Г. Григоренко).

Матеріал і методи дослідження: На підставі врахування психофізіологічних особливостей молодших школярів з порушенням зору, мотивації, нами визначався оптимальний варіант проведеного корекційного навчання, щодо вдосконалення рухової активності у сліпих та слабозорих дітей.

При цьому враховували вікові особливості дітей, складність первинної і вторинної структури дефектів, зони актуального й найближчого фізичного та психічного розвитку; реабілітаційне оволодіння руховими режимам.

Ми пам'ятали, що формування образу-мети рухової діяльності, до якої входить випереджаюче відображення, що адекватне умовам середовища, у яких протікає діяльність сліпих дітей, є важливими педагогічним фактором.

Оскільки проєктивна модель виступає у формі уявлення, то для розкриття її характеристик цінними, на нашу думку, є ті дані, що розкривають специфіку первинного дефекту і особливості повторних відхилень у сліпих дітей, тобто зону їхнього актуального і найближчого розвитку, на основі яких тільки і можлива індивідуалізація корекційних факторів. Проте, цього у практиці корекційного навчання недостатньо.

Нами було встановлено, що рівень розвитку рухів є лімітуючим фактором ефективності формування рухових структур у сліпих школярів 1-3 класів. Адже, саме через оцінку, самооцінку, контроль і реалізується зворотний зв'язок, що дозволяє порівнювати запланований результат з досягненням і, по можливості, вносити корективи. Формування уявлення про фізичну вправу, що вивчається, резерв точності рухових дій, просторової компетентності у процесі корекційного навчання і передбачала реалізація проєктивної моделі навчання психомоторики учнів з порушенням зору. Зауважимо, що уявлення про рухову активність формувалися в учнів на основі багаторазового сприйняття (повторення).

Дані попередніх педагогічних досліджень показали, що у процесі формування і розвитку уявлень у сліпого школяра про вивчення рухової дії, в яких фіксуються результати пізнавальної діяльності школяра, є оволодіння руховими ознаками і звуковими системами, у яких фіксується результати пізнавальної діяльності. Ефективність корекційного навчання рухових дій повністю залежить від повноти реалізації в педагогічному процесі спеціальних принципів, що передбачені у проєктивній моделі. Вони регулюють хід навчання в цілому, в частинах та на етапах, адекватно мети та завданням корекційної роботи. Дидактичні та спеціальні принципи (систематичність, індивідуальний підхід, динамічність, варіативність, опора на збережені функції) відіграють важливу роль у визначенні змісту, форм та методів навчання.

Визначилося, що особливе значення у процесі формування рухових дій в учнів 1-3 класів з порушенням зору має принцип наочної демонстрації, що забезпечує формування та уточнення правильних уявлень і понять при вивченні рухових дій, у формуванні просторової орієнтації в молодших школярів з порушенням зору при корекційному навчанні. Наочність у сліпих учнів забезпечується насамперед слуховим і тактильно-руховим аналізаторами.

До цього потрібно додати, що сигнали різної модальності в результаті аналітико - синтетичної діяльності кори головного мозку формують компенсаторний аналізатор завдяки якому здійснюється сприйняття наочного матеріалу.

Нами було досліджено, що в різних умовах прояву рухової активності учнів і -3 класів з порушенням зору забезпечуються комплексним аналізатором. Комплексний аналізатор синтезує інформацію від усіх сенсорних систем і тим самим забезпечує формування уявлення рухів. Це сприяє формуванню образу, форми фізичних вправ просторової ситуації. Крім того, нами було виявлено, що наочний образ фізичної вправи формується більш успішно, якщо використовується інструкція. У зв'язку з цим у проєктивній моделі було використані інструкції з метою формування в молодших школярів з порушенням зору уявлень про техніку фізичних вправ.

Наочні образи фізичних вправ супроводжувалися мовленнєвими поясненнями процесу формування рухів просторової орієнтації у школярів з порушеннями зору.

Використання форми словесної інструкції у процесі корекційного навчання школярів з порушеннями зору було обумовлене на кожному етапі формування рухової активності.

Виявлені закономірності дозволили нам стверджувати, що наочний образ сформований у процесі вивчення рухових дій, буде закріпленим у пам'яті учнів з порушеннями зору лише тоді, коли всі деталі одержать словесне оформлення.

Це означає, що дитина з вадами зору повинна в процесі засвоєння наочного матеріалу виразити в перцептивних уявленнях, про рухову активність, шляхом ідеомоторних дій.

Нормування наочного образу з використанням спеціальних засобів наочності здійснювалось у три етапи.

1-й - етап формування уявлення про цілісну рухову дію (учні сприймали техніку фізичних вправ в цілому без виділення деталей).

2-й - етап формування уявлення про великі фрагменти техніки фізичної вправи.

3-й - етап виокремлювалися опорні елементи техніки фізичної вправи, біля яких інтегруються дрібні частини рухової дії.

Отже, повна реалізація принципу наочності передбачала організацію розумової діяльності, спрямованої на розв'язування поставлених завдань у процесі корекційного навчання.

За нашими даними, ефективно досягався результат послідовним виконанням фаз техніки, які постійно були під контролем педагога та самоконтролем учнів.

На всіх етапах реабілітаційної діяльності ми керувалися таким методичним положенням корекційного навчання, як дотримання послідовності виконання рухів з поступовим ускладненням завдання, наприклад, виконання рухів у різних площинах може бути показником засвоєння рухів.

Сформувавши у школярів низку опорних уявлень, ми переходили до більш тонких диференціювань. Розглянемо конкретно, яким же чином це здійснювалось. Завдання полягало в тому, щоб навчити учнів розрізняти амплітуду рухів при відведенні рук у сторони, вгору.

Для цього ми сконструювали механічний кутомір, з допомогою якого сліпий міг сам установити заданий кут руху. Користуючись цим приладом, ми навчали сліпих дітей виконувати рухи не тільки у плечовому, але й в інших суглобах (ліктьовому, колінному, тазостегновому). При цьому вчителем забезпечувався контроль за виконанням рухового завдання (словесна корекція у вигляді "більше на 5°", "менше на 10°"). За рахунок тактильного почуття учень і сам міг перевіряти точність своїх рухів.

Із технічних засобів застосовувалися індикаторно-сигнальні прилади, що забезпечували інформацію про траєкторію руху, його форму і час. Для з'ясування структури у статиці та динаміці було використано муляжі, рельєфні малюнки. Для дітей із залишковим зором рельєфні малюнки обов'язково поєднувались з кольором. Зауважимо, що ряд вчених (Б.В.Сермеєв, Б.Г.Шеремет) рекомендують використовувати фоноскопи, звукові маяки та інші сигнально-індикаторні пристрої з метою розвитку в сліпих здібності орієнтування в просторі. Ми їх використовували як додаткові матеріали. Крім того, ми застосовували реле часу із звуковою індикацією, механічні і електричні секундоміри для того, щоб сліпі діти вміли порівнювати і співвідносити часові інтервали під час виконання рухових дій. Особливу увагу ми звертали на оволодіння учнями правильними руховими діями, умінням порівнювати силу стрибків, метань, кидків з просторовими характеристиками: співвідношення учнями просторових і часових параметрів з м'язовими зусиллями, розкриттю статистичних і динамічних характеристик рухів. Під час рухової дії з повторенням вправ, де кілька раз, спостерігалось три фази виконання: поліпшення, стабілізація і зниження. У результаті виявили, що оптимальною дозою рухової активності є виконання вправ поки не досягне другої фази, тобто досить високого рівня виконання. Кількість повторень під час вивчення нових вправ збільшувалася до третьої фази. Якщо діти починали виконувати рухи із зростаючими помилками, то виконання вправи припинялося.

У процесі фізичної реабілітації виконувалися спеціальні вправи для розвитку рухів. У ході одного заняття пропонувалося 10-12 вправ, спрямованих на вдосконалення психомоторики. Вправи були підібрані згідно з індивідуальними, віковими та статевими особливостями сліпих школярів. Насамперед було запропоновано вправи для диференціювання рухової активності у просторі, часі, за ступенем м'язових зусиль та виконувалися під час загально-розвивальних, вправ ходьби, бігу, що були обов'язковими елементами, створювалися умови для виконання сліпими учнями рухи, далі формувалося виконання рухової дії, просторової орієнтації(В.В.Дичко)

Отже, послідовне корекційне навчання молодших школярів з порушеннями зору передбачало широке використання різного роду наочності, інструкцій і пояснень, системи різноманітних вправ у процесі рухової активності у процесі фізичної реабілітації.

Висновки

Для ефективного розвитку рухів у сліпих та слабкозорих школярів 1-3 класів доцільно визначити від початковий сенсомоторний стан, на якому буде започаткування формування компенсаторних механізмів та вплив інструкцій на якість виконання рухів молодшими школярами з порушенням зору.

Корекційне навчання як побудування з враженнями психофізіологічних особливостей сліпих та слабкозорих дітей дозволило оптимізувати процес корекції психомоторики у цих дітей, забезпечити свідому активність тих, хто навчається на всіх етапах фізичної реабілітації, а також сформувати стійку мотивацію для розвитку рухової активності в учнів з вадами зору.

Література

1.Земцова М.И. Особенности зрительного восприятия при глубоком нарушении зрения у детей // Специальная школа. - 1967. - № 1
2.Касаткин Л.Ф. Координация движений и её особенности у школьников с глубоким нарушением зрения./ Дефектология. - 1975. - № 1
3.Касаткин Л.Ф. Коррекция недостатков физического развития и ориентировка в пространстве слепых детей. М.: Просвещение, 1980.
4.Сермеев Б.В. Программа по физическому воспитанию для школ слабовидящих детей. //Дефектология, 1978.
5.Сермеев Б.В., Методы контроля за развитием двигательных качеств на уроках физкультуры. Горький, 1980.
6.Сеченов И.М. Участие органов чувств в работе рук зрячего, слепого. Осознание как чувство, соответствующее зрению. В кн. Избранные философские и психологические произведения. М.
7.Дичко В.В. Оптимізація колекційного навчання рухових дій на основі цілеспрямованого розвитку в молодших школярів з порушенням зору точності рухів, контролю і самоконтролю Монографія. 2006.

In the article, the psychological features of junior schoolboys are examined with violation of sight, to the correctional studies, motive activity with the purpose of their physical rehabilitation on the basis of the special motivational activity.

УДК 159.922

И.В. Бабынина, С.Н. Светличная

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Когда речь заходит об отклонениях в развитии человека, необходимо уяснить понятие «норма». Норма предполагает такое сочетание личности и социума, когда она бесконфликтно и продуктивно выполняет ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные потребности, отвечая при этом требованиям социума соответственно ее

возрасту, полу, психосоциальному развитию [6]. Ориентация на норму важна на этапе выявления недостатков в развитии с целью определения специальной помощи.

Наличие физического или психического недостатка одной из функций приводит к нарушению развития ребёнка. В таких случаях мы говорим о дизонтогенезе – развитии, отклоняющемся от нормы (Т.А.Власова, Л.С.Выготский, К.С.Лебединская, В.И.Лубовский, М.С.Певзнер, Т.В.Сак, В.М.Синёв).

Развитие психики детей с психофизическими отклонениями подчиняется тем же основным закономерностям, но имеет свои особенности, которые обусловлены влиянием нарушения. Это можно увидеть, если сравнить возрастное развитие нормального ребёнка и ребёнка с отклонениями. При этом начальные признаки дизонтогенеза можно проследить уже в младенческом возрасте. Однако наблюдения за младенцем только условно могут служить для диагностики, так как у ребёнка еще не сформированы навыки коммуникативного общения, плюс к этому – развитие ребёнка на данном этапе напрямую зависит от количества и качества уделяемого ребёнку родителями (или заменяющими их лицами) внимания, а также его физических и психических особенностей.

Для среднестатистического родителя разницу в развитии нормального ребенка и ребёнка с психофизическими нарушениями легче будет увидеть, сравнив уровень психомоторного развития детей раннего детского возраста. Так как уровень психомоторного развития можно оценить, исходя из данных наблюдений за повседневной деятельностью ребенка, это внешнее проявление психической деятельности ребёнка.

Итак, рассмотрим особенности развития детей с задержкой психического развития (ЗПР), сравнив выполнение ими отдельных действий с тем, как те же задания выполняют их здоровые сверстники, что делает понимание разницы доступным даже для людей без специального образования.

Задержка психического развития – это замедление темпа развития психики ребёнка, которое выражается в незрелости эмоциональной сферы и недоразвитии познавательной деятельности [2]. По данным отечественных и зарубежных авторов, эта патология наблюдается у 12-20% детей. ЗПР является пограничным состоянием между нормой и умственной отсталостью, что усложняет диагностирование этого заболевания (Т.П.Висковатова, Т.А.Власова, И.И.Мамайчук, О.М.Мастюкова, Т.В.Сак).

Предположение о ЗПР возникает, как правило, во второй половине первого года жизни. Однако данные о возможной ЗПР у ребенка можно получить уже в первые три месяца. Так, нормальный ребёнок до 1 года имеет сформированную зрительно – моторную координацию движений, может самостоятельно передвигаться, говорить несколько простых слов. Дети с ЗПР уже и на этом этапе отстают от своих здоровых сверстников

(наблюдается замедление темпа развития сенсомоторных функций, вялость или, наоборот, повышенное беспокойство ребенка), что позже проявляется более отчётливо.

У детей второго года жизни продолжается интенсивное развитие психической сферы, совершенствуется ходьба и другие моторные навыки, действия с предметами приобретают большую ловкость, координацию. Если говорить о ребенке в возрасте от 12 до 15 месяцев, то чтобы оценить уровень его развития, можно пронаблюдать за тем, как ребенок будет строить башню из кубиков, так как основным видом деятельности ребенка второго года жизни является предметная деятельность, в процессе которой ребенок знакомится со свойствами предметов. Нормальный ребёнок в год и 3 месяца в точности справится с заданием, при этом не будет тащить кубики в рот и бросать их на пол. Для детей с ЗПР выполнение этого задания может вызвать существенные трудности. В процессе построения башни могут наблюдаться нецеленаправленные действия в виде бросания кубиков, перекалывания их из руки в руку. Судить о развитии тонкой моторики пальцев рук нужно по тому, как ребенок проводит горизонтальные и вертикальные линии. При этом нужно учитывать, что ребенок в норме в 1,5 года повторяет штрих, отдаленно напоминающий прямую линию. Что касается детей с ЗПР, то у них затруднено проведение линий, особенно горизонтальных, а карандаш они удерживают в кулаке неуверенно.

Важно также обратить внимание на то, что в 1,5 года ребенок обычно может сам подниматься и спускаться по лестнице, может нести с собой игрушки, перешагивать через палку, лежащую на полу. Это всё служит показателем развития крупной моторики. У детей с ЗПР нередко наблюдается неустойчивая походка, трудности ходьбы по лестнице, особенно при спуске, при этом движения детей слабо координированы.

В 2 года словарный запас нормально развивающихся детей составляет 300 слов, и в него входят не только названия предметов, но и их качества, а далее появляется фразовая речь. Чтобы оценить уровень речевого развития ребёнка, достаточно посмотреть, как он отвечает на вопрос «Что это?», если при этом указать на какой-то простой предмет. Здоровый ребенок в возрасте 1,5 лет может назвать как минимум один предмет. Для детей с ЗПР называние предметов затруднено в связи с недоразвитием экспрессивной речи, но при этом ребенок с ЗПР может найти предметы по названию.

Много говорит о развитии ребёнка сформированность у него бытовых навыков. Так, 2 летний ребенок в норме может вставить ключ в замочную скважину, поворачивать ручку двери, нажимать на кнопку звонка, «кормить» и баюкать куклу, возить машину, надевать носки, туфли, штанишки, самостоятельно кушать, выполнять некоторые гигиенические процедуры. При выполнении всех этих действий у ребёнка с ЗПР могут наблюдаться некоординированные движения, в результате чего все действия выполняются в замедленном темпе.

Если оценивать развитие двигательной сферы двухлетнего малыша, то нужно учитывать то, что дети этого возраста в норме достаточно хорошо владеют своим телом: они могут поднять игрушку с пола, нагнувшись; перешагивают через препятствие, чередуя шаг; попадают по мячу ногой; могут ходить по поверхности 15 – 20 см; влезают на стул, чтобы достать игрушку. У детей с ЗПР в этом возрасте движения остаются скованными, что затрудняет овладение координированными движениями.

О нормальном уровне развития тонкой моторики двухлетнего ребенка будет свидетельствовать возможность подражательно (после показа взрослым) повторить рисование вертикальных и круглых линий. У детей с ЗПР затруднено изображение линий, особенно круглых, а при изображении вертикальных линий отмечаются некоторые стереотипии. На вопрос «Что это?» при показе простых предметов нормальный ребенок в 2 года назовет от 2 до 5 предметов правильно. Что касается детей с ЗПР, название предметов и в этом возрасте остается затрудненным, кроме того они с трудом понимают и выполняют простые инструкции, что указывает на недоразвитие регулирующей функции речи.

Таким образом, у детей с ЗПР на втором году жизни в силу незрелости нервной системы чаще наблюдается дисфункция созревания двигательных и общих психических функций.

На третьем году жизни совершенствуется моторное развитие, оно качественно улучшается, появляется большая согласованность в умении управлять своим телом.

В два с половиной года здоровый ребенок подражает большому количеству действий взрослых с предметами быта, в этом возрасте он может самостоятельно одеваться, хотя некоторые трудности составит завязывание шнурков, застегивание пуговиц. Выполнение этих действий говорит об умении ребенка осуществлять координированные действия, обобщения для достижения цели. Ребенок с ЗПР подражает отдельным действиям взрослого, при этом отмечаются непоследовательные хаотичные действия; также ребенок испытывает существенные трудности при застегивании пуговиц и завязывании шнурков из-за нарушений тонкой моторики, что подтвердит и наблюдение за тем, как ребенок рисует. Для детей с ЗПР представляет трудность копирование линий, при этом линии нечеткие, лучше получаются вертикальные линии; для них характерно несоблюдение пропорций, возможно рисование вертикальных линий за пределами листа бумаги. В норме же двухлетний ребенок правильно копирует рисунок вертикальных, горизонтальных, круглых линий и креста.

Свидетельствовать о ЗПР в трехлетнем возрасте может затруднение в перешагивании через препятствие, несформированность умения двигаться приставным шагом. В норме ребенок это все выполняет до двух с половиной лет.

К трем годам ребенок способен изменять темп ходьбы, а шаги при ходьбе становятся равномерными, исчезают лишние движения, ему под силу

становится выполнение следующих действий: простоять несколько секунд на одной ноге; подниматься вверх по лестнице, ставя по одной ноге на каждую ступеньку; спускаясь с лестницы, ставить на ступеньку обе ноги; прыгать на двух ногах; ездить на трехколесном велосипеде. У детей с ЗПР затруднено выполнение двигательных проб. При выполнении заданий отмечается скованность, неловкость движений, затруднено формирование двигательных умений (как правило, не могут ездить на велосипеде).

На третьем году жизни у детей развивается тонкая моторика, что позволяет им самостоятельно одеваться, раздеваться, застегивать пуговицы, умываться, рисовать карандашом, пользоваться столовыми приборами. Чтобы оценить мелкую моторику ребенка трех лет, нужно посмотреть, как он нарисует круг, крест, человека. Здоровый ребенок, если он раньше уже имел дело с карандашом, может после показа нарисовать круг, крест, человека, но пока без туловища. Для детей с ЗПР выполнение рисуночных тестов представляет трудность, так как, хотя изображение горизонтальных и вертикальных линий может быть и доступно ребенку, но это умение плохо реализуется при изображении конкретного предмета, при этом линии неровные, нередко заходят за пределы листа.

У здоровых детей в этом возрасте звукопроизношение становится более совершенным, ребенок употребляет почти все части речи, хотя не всегда правильно. Характерно сопровождение речью всех действий, игровых ситуаций. Недоразвитие речи у детей с ЗПР проявляется, как правило, в отсутствии фразовой речи, в ограничении словарного запаса, наличии аграмматизмов, в неправильном произношении, трудностях речевого подражания.

Затруднения в пользовании ложкой, салфеткой, трудности самостоятельного одевания говорят о недоразвитии навыков самообслуживания. Это еще раз подтверждает то, что дети с ЗПР находятся на более низком уровне развития по сравнению со своими здоровыми сверстниками.

Как мы видим, наличие первичного дефекта накладывает отпечаток на все дальнейшее развитие ребенка: незрелость эмоционально – волевой сферы у детей с ЗПР приводит к тому, что их развитие идет по несколько иному плану по сравнению с нормой. Чтобы это увидеть, нужно просто понаблюдать за повседневной деятельностью ребенка и сопоставить полученные данные с нормой. Если к подростковому возрасту задержка психического развития не устранена, она находит отражение в личностной незрелости, в повышенной аффективности и нередко в девиантном поведении.

Таким образом, зная норму развития детей, начальные признаки дизонтогенеза может увидеть даже среднестатистический родитель. А чем раньше будет диагностировано нарушение и чем раньше будет начата работа специалистов с ребенком, тем благоприятнее будет прогноз дальнейшего развития этого ребенка. Ранняя диагностика и последующая

коррекция не только помогают избежать возникновения вторичных дефектов, но и облегчают дальнейшую социализацию индивида.

И на сегодняшний день проблема раннего выявления отклонений является очень актуальной. Современный уровень развития медицинской генетики, клинической медицины, специальной психологии позволяет не только диагностировать различные формы отклонений в развитии, но и выяснить клинические и психологические механизмы нарушения, важно только, чтобы родители своевременно обращались к специалистам, так как чаще всего то ли из-за недостатка информации, то ли из-за неопытности начальные признаки дизонтогенеза остаются без внимания, и только при поступлении ребенка в школу обнаруживается нарушение нормального хода развития.

Литература

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под редакцией К.С.Лебединской. – М.: Педагогика, 1982.- 127с. **2. Власова Т.А.,** Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 1973.-173 с. **3. Дети** с задержкой психического / Под ред. Т.А. Власовой и др. -М.: Педагогика, 1984.- 256 с. **4. Мамайчук И.И.,** Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2006.- 352 с. **5. Мастюкова Е.М.** Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст).- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.- 304 с. **6. Трофимова Н.М.,** Дуванова С.П., Трофимова Н.Б., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии. – СПб.: Питер, 2005.- 304 с.

The article is devoted to the description of the particularities of psychomotorical development of children of junior age with retardation of psychological development.

УДК 376

В.Є. Бобирєв

ОПТИМІЗАЦІЯ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ СЛІПИХ ТА СЛАБОЗОРИХ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Постановка проблеми. Фізична культура є ефективним засобом всебічного розвитку особи, фізичної і соціальної реабілітації дітей з вадами зорових функцій, що передбачає використання найрізноманітніших форм і методів корекційного навчання в цих дітей та вдосконалення його структури (В.Г.Григоренко).

Проблема сенсомоторного забезпечення корекційного навчання сліпих та слабозорих дітей ще залишається недостатньо розробленою у

вітчизняній спеціальній педагогіці, втім навчити сліпих учнів постійно контролювати свої рухи, порівнювати їх в просторі і в часі, оцінювати за ступенем м'язових зусиль - це означає можливість досягти точності і свободи рухів, полегшити орієнтацію сліпих дітей в макро просторі, краще підготувати їх до виконання вимог навчальної програми з фізичної культури та праці, і, нарешті, підготувати цих учнів до майбутньої професійної діяльності.(В.Г.Григоренко, В.Г.Шеремет, В.В.Дичко, 2006.)

Метою дослідження розвиток рухів у сліпих школярів як фактору оптимізації психомоторного розвитку дітей і визначення рівня сенсомоторики, яким володіють діти різного віку і статі.

Відповідно до поставленої мети сформульовані **завдання дослідження**: з'ясувати механізми управління і регуляції рухів інвалідами зору. Визначити закономірності психомоторики в процесі формування рухових якостей у дітей з порушеннями зору. Визначити педагогічні умови корекційного навчання рухових якостей учнів з вадами зору.

Виклад основного матеріалу. З усієї великої кількості рухів виділяють найбільш прості, і, саме як вважає один із засновників теорії управління рухами М.О.Бернштейн, належить провідна участь у побудові складних координованих актів людини[1,2,9]. Немає рухів, з яких спонтанно склався б рух високого рівня, але при замкненні з афекторики на ефекторику в порядку функціонально - пропріоцептивного кільця, процеси координаційної зашифровки імпульсів протікають саме в низових рівнях при реалізації психомоторики більш високого рівня.

У тифлопедагогіці є положення, що одним із компенсаторних механізмів сенсорного забезпечення будь-якої діяльності сліпих є мовленнєвий аналізатор, а засобом стимуляції, активізації та корекції рухової діяльності може виступати друга сигнальна система, яка має тісні асоціативні взаємозв'язки з першою сигнальною системою дійсності, тобто сенсорними інформаційними сигналами.

У галузі фізичного виховання ефективним засобом корекції рухової діяльності може виступити професійне мовлення, словесні інструкції щодо вихідних положень у виконанні вправ, назви рухів, випадів і взагалі мовленнєве супроводження при формуванні рухових дій у дітей з вадами зору.

Проведення дослідження було обумовлено тим фундаментальним для тифлопедагогіки положенням, що мова є потужним джерелом компенсації втрати зорових функцій, самоаналізу та недоліків якостей рухової діяльності у сліпих та слабозорих дітей. І від того, наскільки сліпа дитина володіє мовою, значною мірою в сліпих та слабозорих дітей буде залежить, як уявляє собі образ конкретного руху, а отже, і наскільки дитина підготовлена до виконання цього руху, моделювання його структури на інформаційному рівні.

На підставі комплексного обстеження учнів 5-6 класів школи інтернату для сліпих та слабозорих дітей встановлено, що елементи рухів можуть назвати в середньому лише 8,7%, щодо основних положень

ідентифікації елементарних рухів, які передбачені програмою; лише - 6,5%.

Отриманні нами результати довели наявність більш високих показників щодо нормативного визначення рухів у сліпих учнів, показали наступне: визначено - 9,6% помилок при виконанні вправ (за термінологією). Отже, ці данні свідчать, що при таких знаннях назв основних положень та елементарних рухів мова ще не може виконувати компенсатору функцію у сліпих учнів молодших класів, і такий розвиток тільки ускладнює рівень формування якості рухів у сліпих та слабозорих школярів.

Якісний аналіз цих спеціальних знань засвідчив, що у словнику основних положень і елементарних рухів у сліпих учнів повністю відсутні, назви випадів, проміжних положень рук, положень кисті рук, голови, ніг. Незрячі учні не уявляють і погано розуміють вихідні положення, з яких виконуються різні рухи: стійки; присіди; положення лежачи; на пів присіду, присідання, упори. У тематичному словнику термінів у сліпих та слабозорих дітей виявляється значна недостатність назв положень зігнутих рук, рухів ними, вони майже не можуть дати аналіз тим руховим діям, що виконують, і внаслідок цього допускають велику кількість помилок.

Не вдаючись до детального аналізу отриманих нами результатів, необхідно зазначити, що вищезазначені недоліки сенсорного мовленнєвого забезпечення формування рухових дій у сліпих та слабозорих школярів є відсутність у навчальній програмі з фізичної культури шкіл для сліпих та слабозорих дітей навчального матеріалу, який би передбачав підвищення рівня, оволодіння спеціальними мовленнєвими знаннями в учнів з порушенням зору.

При вищезазначеному рівні цих спеціальних знань і словниковому запасу щодо назв основних положень та елементарних рухів не може бути чіткого уявлення про рухові дії у сліпих та слабозорих дітей, а отже, і їх якісного біомеханічного виконання в умовах корекційного навчання.

Нами визначено, що з віком показники виконання рухів у дітей з вадами зору поступово покращуються. Так, у сліпих учнів без контурного зору помилок становила 22,5%. У сліпих із залишковим контурним зором результати були такими: 13,5% тобто дещо кращими. З наведених даних звертає увагу, по - перше, той факт, що з віком показники покращуються; по-друге, у сліпих дітей, які мають залишковий зір, величина помилок нижча. У цілому ж отримані результати показують недостатнє знання, навіть, найпростіших положень елементарних рухів, термінологічні назви яких діти знають, що ще раз засвідчує формалізацію знань у цій сфері.

Також перевірялися такі практичні методи формування рухових дій: натуральний показ учителем на собі, на учнях (метод „пасивного проведення”), комбінований метод, що полягає у використанні словесних інструкцій та показу.

Отримані результати дозволяють констатувати, що жоден з методів не забезпечує дитині достатньої інформації для створення якісної

орієнтувальної основи дій. Найбільш низькими результати були при виконанні за словесними інструкціями. Так, точність виконання основних положень рук за словесною інструкцією сліпими без контурного зору була нижчою, ніж при пасивному проведенні на 3°. Найбільш високі результати показали учні при комбінованому використанні методів слова і показу положення вчителем на самому собі. Так, якщо порівняти величини відхилень при виконанні елементарних рухів руками тільки на основі показу з поясненням, то в останньому випадку в учнів без контурного зору позитивні зміни в першому класі становили 11,1°. Досить відчутною була різниця в показниках виконання основних положень - ніг і тулуба. Що стосується сліпих із залишковим контурним зором, то тут різниця в показниках виступала меншою мірою. Те, що у сліпих дітей без контурного зору при включенні в показ пояснення точність виконання підвищується, можна пояснити певною активізацією розумової діяльності. Навіть, простий супровід показу словесним описом сприяє більш усвідомленому глибокому засвоєнню. Не дивлячись на те, що такий комбінований метод навчання є більш ефективним за інші, які використовуються в наш час, слід констатувати, що точність виконання основних положень сліпими дітьми і за цим методом далека від еталону.

Аналіз експериментальних даних дозволив нам визначити причини цього явища: по-перше, сам спосіб показу не забезпечує сліпу дитину досить якісною інформацією. Так, не всі позиції є зручними для дотикового сприйняття сліпими. Для того, наприклад, щоб школяр ознайомився з положенням „руки вгору”, учителю необхідно стати на коліна або ж дитину поставити на стілець. Для дотикового сприйняття, як відомо, необхідно значно більше часу, ніж для зорового. Водночас багато положень досить важко утримувати. Якщо врахувати, що у класі до дванадцяти учнів, то при такому способі вчитель буде здебільшого виконувати функцію демонстратора. Багато дітей також соромляться довгий час споглядати положення, що демонструє вчитель.

По-друге, встановлено, що словесний опис, у тій загальній формі, в якій він використовується сьогодні на практиці, є недостатньо систематизованим, не базується на використанні спеціального словника і визначеної спортивної термінології, не може ефективно вплинути на процес оволодіння положеннями елементарних рухів, ускладнює просторову орієнтацію, формування дій контролю, оцінки.

Концентрації збуджувальне гальмувальних процесів характеризується утворенням рухового динамічного стереотипу. Це здійснюється, з одного боку, на базі розвитку і зміцнення диференційованого гальмування, а з іншого, за рахунок просторової і часової концентрації процесу збудження. Руховий динамічний стереотип, що сформувався протягом цієї фази, є досить лабільним і легко руйнівним. Тому не можна робити тривалі перерви в корекційно-виховних заняттях(В.Г.Григоренко).

Враховуючи складну структуру дефекту зорових функцій, зон психічного, фізичного розвитку учнів з порушенням зору доцільно здійснити при проведенні фізичного виховання в цій категорії дітей, саме: з опорою на систему спеціальних методичних принципів (науковості, систематичності, індивідуалізації змісту корекційної роботи, опори на збереженні аналізатори, динаміки форм фізичних навантажень та варіативності корекційних педагогічних факторів).

Розробка педагогічних факторів у реабілітаційній тифлопедагогічній практиці корекційного навчання виступає основою поетапної структури корекційного навчання рухових якостей, що є педагогічним підґрунтям організації комплексної програми фізичної та соціальної реабілітації учнів з вадами зору.

Висновки

Тільки шляхом формування із зоровими функціями системи рухових навичок можна досягнути ефективного становлення фонду життєво важливих рухових умінь і навичок школярів з порушенням зору. Якість і характер фізичної підготовки сліпих дітей визначає система рухових дій і рівень її адаптованості до різних сфер діяльності.

У процесі формування нових рухових дій у сліпих учнів необхідно особливу увагу приділяти не тільки формуванню і розвитку комплексу основних рухових якостей - швидкості сили, витривалості, гнучкості і спритності рухів, а й формування спеціальних мовленнєвих знань, які мають велике значення для оптимального сенсорного забезпечення при здійсненню корекційного навчання методами фізичного виховання в школярів з порушенням зору.

Література

1.Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947. - с.127. **2.Богущ А.М.** Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному и русскому языкам. - Автореф. докт. дисс. -М., 1985. -48с **3.Васютина И.А.** Изменение пространственной оценки движений у детей. -В сб.: Труды 2-й научной конференции по возрастной морфологии и физиологии. -М., Изд. АПН РСФСР, 1955, -279с. **4.Григоренко В.Г.** Педагогические основы физической реабилитации инвалидов с нарушениями функций спинного мозга. - М., 1991. -387с. **5.Зациорский В.М.** Физические качества спортсменов. М., Фис, 1986, с.159 **6.Земцова М.И.** Компенсация нарушенных функций. -В кн.: Дефектологический словарь. -2-е изд. - М., 1970. С. 151-153. **7.Сермеев Б.В.** Методика определения допустимых нагрузок при физическом воспитании у детей с нарушением зрения /-дефектология -1986 -№5. -с.26-31. **8.Сермеев Б.В.** Влияние физического воспитания на развитие слепых и слабовидящих детей. -В кн.: Труд, быт, образование, культура. Медицина. -Сб. статей, М.,1978. -с.48-51. **9.Сермеев Б.В.** Программы по физическому воспитанию для школ

слабовидящих детей // Дефектология. -1988. -54. -с.48-52. **10. Дичко В.В.** Оптимізація колекційного навчання рухових дій на основі цілеспрямованого розвитку в молодших школярів з порушенням зору точності рухів, контролю і самоконтролю 2006. **11. Шеремет Б.Г.** Методика развития точности движений у слепых школьников с применением контроля и самоконтроля. - Автореф. дис. канд пед. наук. - М., 1984. -17с.

This article is devoted to the question of the optimization of psychological development of blind and short sighted children by means of physical education.

УДК 159.942: 159.922.63

О.А. Бородавкина, Е.В. Михайличенко

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТРАХА У ДЕТЕЙ

Важной задачей современной психологии является формирование гармонично развитой, физически и психически здоровой личности. Изучение психических состояний как одной из важных характеристик психической сферы в силу особенностей их проявления и влияния на личность приобретает все более большее научное и практическое значение. Разные по модальности и особенностям воздействия на личность психические состояния делятся учеными на положительные и отрицательные. Деструктивное влияние отрицательных психических состояний на деятельность приводит к снижению ее производительности, эффективности, рациональности и т.п. Отрицательно сказываются такие состояния на процессах общения и межличностного взаимодействия. Наибольшую группу отрицательных психических состояний составляют эмоциональные состояния. Среди них весомое место занимают следующие: волнение, тревога, страх, паника, гнев, аффект, неудовольствие, горе, отчаяние, эмоциональное напряжение, фрустрация, агрессия, депрессия и т.п.

Состояние страха относится к категории фундаментальных эмоций человека (А.М.Баевский, А.И.Захаров, В.Мошкин, Т.Рибо и др.). Для человека как биологического существа возникновение состояния страха

не только целесообразно, но и полезно. Однако для человека как социального существа страх часто становится препятствием для достижения поставленной им цели (Е.П.Ильин).

Состояние страха является довольно типичным для человека, особенно при наличии неблагоприятных условий и незнакомых обстоятельств. Во многих случаях механизм появления страха у человека является условно рефлекторным в результате прочувствованной прежде боли или какой-нибудь неприятной ситуации.

На каждом из возрастных этапов проявляются разные страхи, что зависит от процессов созревания и развития детей.

Первичная эмоция страха на сильный раздражитель (испуг) наблюдается уже у новорожденных [5,13].

Страх перед незнакомыми людьми возникает на первом году жизни, между 6 и 9 месяцами. Раньше этот страх не может возникнуть по той причине, что младенец не умеет еще отличать знакомые лица от незнакомых [2,156].

Типичные возрастные страхи, характерны для детей 1-3 года жизни: в 1 год – страхи одиночества, незнакомых взрослых, врачей (медицинских работников), уколов и неожиданных резких звуков (шума); в 2 года – страхи наказания, животных, уколов (А.И.Захаров) [3].

Боязнь животных и темноты обычно проявляется у детей после 3 лет, достигая пика в 4 года [2, 156].

В 5-6 лет может появиться фобия, выражающаяся в страхе перед какими-либо катастрофами, ведущими к гибели мира. К этому же виду фобий относится и боязнь нападения бандитов, хулиганов. У дошкольников особенно распространены так называемые «медицинские страхи». Это паническая боязнь уколов, боли, врачей, операций (А.И.Захаров).

Детский страх, способный стать фобией, заключается в боязни различных мифических, сказочных или мультипликационных персонажей, привидений, инопланетян, чудовищ, монстров, зомби и т.д. (М.Ю.Григорчук, А.Ю.Татаринцева) [6,15].

В возрасте от одного года до шести лет постепенно уменьшается боязнь звуков и незнакомых предметов, а страх перед воображаемыми ситуациями в возрасте 5-6 лет заметно увеличивается. Через полвека было выяснено, что страх темноты, боязнь одиночества, чужих людей и незнакомых предметов стали появляться в более раннем возрасте (А.Джерсид и Ф.Холмс) [2,157].

Среди реальных страхов в дошкольные годы первое место занимает боязнь воды. Второе место занимает страх, вызванный угрозой нападения животных, третье - боязнь падения с большой высоты и боязнь дорожно-транспортных происшествий (Е.П.Ильин) [2, 158].

Новая социальная позиция (позиция школьника) также вызывает новые страхи (В.Н.Колюцкий, И.Ю.Кулагина) [5]. Социальная активность личности проявляется в формировании чувства ответственности, долга,

обязанности - всего того, что объединяется понятием «совесть» как совокупность нравственно – этических, моральных основ личности. Переживание своего соответствия групповым (коллективным) стандартам, правилам, нормам поведения сопровождается выраженным чувством вины при мнимых или реальных отклонениях. Несмотря на общее уменьшение количества страхов, одним из ведущих страхов в младшем школьном возрасте будет страх опоздания в школу (68% - у мальчиков в 10 лет, 91 и 92% - у девочек в 8 и 9 лет). В более широком плане страх опоздать означает не успеть, боязнь заслужить порицание, сделать что-либо не так, не как следует, не как принято. Большая выраженность этого страха у девочек не случайна, поскольку они раньше, чем мальчики, обнаруживают понимание социальных норм, в большей степени подвержены чувству вины и более критично (принципиально) воспринимают отклонения своего поведения от общепринятых норм. Социометрическая направленность личности, возросшее чувство ответственности проявляется и в нарастании страха смерти родителей (у 98% мальчиков и 97% девочек в 9 лет). Соответственно, «эгоцентрический» страх своей смерти, продолжая еще быть относительно выраженным у мальчиков, заметно уменьшается у девочек. Связанные со страхом смерти страхи нападения, пожара и войны выражены так же интенсивно, как и в старшем дошкольном возрасте [3].

Начало посещения школы проводит своеобразную черту под концепцией жизни и смерти, превращая последнюю как уже пережитое чувство в единую концепцию жизни. Новая социальная позиция школьника способствует переключению внимания на познание более конструктивных целей. Вот почему уже с первого класса страх за свою жизнь перестает звучать как аффект или мысль, вызывающая беспокойство. Однако у эмоционально – чувствительных детей подобный страх может давать о себе знать в виде необъяснимой для окружающих боязни покойников, скелетов.

У младших школьников возникает страх перед школой, особенно если вначале учитель был несправедлив к ребенку, ругал его или наказывал. Некоторые дети по утрам уходят из дома, но не идут в школу, а бродят по улицам, затем, опасаясь наказания, убегают или уезжают из дома. У некоторых детей утрачиваются навыки опрятности, появляется дневной энурез, энкопрез (М.Ю.Григорчук, А.Ю.Татаринцева) [6, 19].

Специфика страхов у младших школьников, как утверждает А.И.Захаров, обусловлена развитием так называемого магического настроения – веры (и вытекающей из нее боязни) в несчастливые цифры, дни, черную кошку, Пиковую даму и т.д. Более широко – это страх несчастья, беды, рокового (фаталистического) стечения обстоятельств, то есть всего того, что потом получает развитие в страхах перед судьбой, роком, таинственными явлениями, предсказаниями, включая положение звезд на небе и т.д. Подобные страхи, опасения, предчувствия являются отражением зарождающейся тревожности, мнительности, как и типичной

для младшего школьного возраста внушаемости [3]. Для детей 7-11 лет характерно уменьшение эгоцентризма и увеличение социоцентрической направленности личности. Соответственно, младший школьный возраст – это возраст, когда перекрещиваются инстинктивные и социально опосредованные страхи. Инстинктивные, преимущественно эмоциональные формы страха – это собственно страх как аффективно воспринимаемая угроза для жизни, в то время как социальные формы страха являются ее интеллектуальной переработкой, своего рода рационализацией страха. Эти две тенденции, скрещиваясь в непосредственных объектах страха, порождают причудливые мифологические образы страхов. При уменьшении реальных, но объективно не таких «страшных» страхов (одиночества, темноты и т.п.) и увеличении объективно существующих социальных страхов (школы, отметки, плохого поведения и пр.) у младших школьников большое место занимают так называемые фантастические страхи темных сил, магических существ, драконов, пришельцев, роботов и прочих фигур, которые могут появляться в их сновидениях [7].

Школьники младших и средних классов чаще всего отмечают реальные опасности, затем - мнимые. По данным Н.К.Сурогинной (1998) у школьников 7-9 лет в 72% случаев присутствуют страхи, связанные со школой и обучением, в 53% - с неуверенностью в отношениях с учителем [2,158].

В подростковом возрасте появляется страх несоответствия окружающим. В начале подросткового периода цельное представление о внешности превращается во фрагментарное, сосредоточенное на отдельных частях тела: ушах, ногах, носе и т. п. Отдельные части тела кажутся подросткам слишком тонкими или толстыми, большими или маленькими, длинными или короткими. Более того, они считают, что все окружающие это замечают. Подростки начинают сравнивать себя с другими, обращая внимание на пропорции тела, кожу, половые признаки. [7, 74].

В старшем школьном и студенческом возрасте на первое место выходят престижные опасности, затем – реальные и только потом - мнимые. Из престижных опасностей больше всего боятся неудач на экзаменах и контрольных, одиночества, безразличия со стороны товарищей, выступления перед большой аудиторией. Из реальных страхов преобладает тревога за здоровье или потерю родных и близких, страх перед хулиганами, бандитами, страх перед большой высотой, страх войны и др. Мнимые опасности связаны с насекомыми, мышами, крысами, медицинскими процедурами. Отмечается боязнь покойников, вида крови, новой обстановки, темноты. Девушки отмечают мнимые опасности в шесть раз чаще, чем юноши.

Таким образом, мы видим, что для каждого возрастного этапа характерны «свои» страхи, однако с 12 лет количество страхов должно сокращаться. Наличие большого количества страхов у детей в возрасте 16–

18 лет говорит о психологической незрелости личности, склонности к депрессиям. Большое количество страхов указывает на наличие невроза или фобии [4]. Не стоит забывать также о том, что страх выражает не только отрицательную эмоцию, но и реакцию самозащиты или побуждает ребенка к бегству от проблемы. Невозможно безоговорочно такую эмоцию, как страх, отнести только к категории отрицательных. Страх может стать полезным для выживания - он, как и стыд, выступает регулятором агрессивности и служит утверждению социального порядка [1]. Только неоправданные, беспричинные вспышки гнева или страха могут привести к негативным последствиям как для человека, испытывающего гнев или страх, так и для его окружения. Нужно помнить, что всякая эмоция может быть и позитивной, и негативной в зависимости от того, насколько она помогает или мешает адаптации индивида в конкретной ситуации.

Литература

1. **Изард К.Э.** Психология эмоций. Пер. с англ. - СПб., 1999.
2. **Ильин Е.П.** Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001.
3. **Захаров А.И.** Происхождение детских неврозов и психотерапия. – СПб., 2000.
4. **Лебедева Л.,** Акимова Н. Детский невроз страха // Школьный психолог. – 2000. - №25
5. **Кулагина И.Ю.,** Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
6. **Татаринцева А.Ю.,** Григорчук М.Ю. Детские страхи: Куклотерапия в помощь детям. – СПб.: Речь, 2007.
7. **Хухлаева О.В.** Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

In the article the question about the development of afraidness in the aspect of age is discussed.

УДК 348.141; 159.923

Н.А. Колодна, Ю.О. Бистрова

ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ НОВОГО ТИПУ

Соціально-психологічна адаптація дітей з порушеннями зору на цей час є одною з найважливіших проблем корекційної освіти, зокрема тифлопсихології. Знаходження тривалий час в умовах замкнутого простору спеціальної школи або інтернату лишає сліпих і слабозорих дітей можливості самостійно та повноцінно включатися до соціального життя.

Цілі та завдання спеціальної школи-інтернату частіш за все зведені до інтенсифікації інтелектуального розвитку та формування знань, необхідних для вступу до вищого навчального закладу. Проте, велика частина слабозорих випускників має труднощі психологічного та медичного плану, пов'язані з інтеграцією в суспільство здорових людей (І.М.Некрасова, Є.П.Синьова, С.Ф.Федоренко).

Поняття інтеграції в тифлопсихології передбачає процес входження людини з порушеннями зору в суспільство на рівних правах із нормально зрячою людиною. Для цього ще на ранніх етапах розвитку дітей з порушеннями зору їм потрібна комплексна медико-психолого-педагогічна допомога. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні це можливо лише в умовах освітніх закладів нового типу для сліпих і слабозорих дітей, а саме, в умовах навчально-реабілітаційного центру. Основна стратегічна мета навчально-виховного процесу та психологічного супроводу дітей в умовах навчально-реабілітаційного центру – це соціально-психологічна адаптація та інтеграція інвалідів по зору в середовище здорових однолітків, а в подальшому – систему вищої школи (Т.М.Гребенюк, О.Г.Літвак, І.М.Некрасова, О.П.Таран, Є.П.Синьова, С.Ф.Федоренко) [1; 2; 4; 5, с.255-260] .

Навчально-реабілітаційні центри для дітей зі значним та стійким зниженням зору є установами якісно нового типу, які поєднують в собі зусилля педагогів, психологів, медичних та соціальних працівників, дають можливість сім'ї брати безпосередньо участь у реабілітаційному процесі, забезпечують умови вихованцям уже з перших днів виконання реабілітаційних програм жити у відкритому суспільстві, формувати свою життєву компетентність. Система медико-психолого-педагогічної реабілітації дітей з порушеннями зору зорієнтована на дитину та її родину, поєднує соціальну, загальноосвітню, педагогічну, медичну та технічну допомогу дітям та їх сім'ям. Це система соціально-педагогічних, медико-реабілітаційних та корекційно-відновлювальних заходів, які застосовуються для слабозорих дітей з метою зменшення або відновлення втрачених функцій органу зору, зниження показників інвалідизації, набуття знань, умінь та навичок, формування здатності до самореалізації та життєтворчості, які б давали змогу дитині з обмеженими можливостями здоров'я інтегруватись у колективи загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів [3, с.9 -10].

Прикладом сучасного навчального закладу для дітей зі значним та стійким зниженням зору є Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр „Кришталік”, де навчається 160 учнів. Центр є експериментальним закладом регіонального рівня, базовим науково-дослідницьким майданчиком кафедри дефектології та психокорекції ЛНУ імені Тараса Шевченка та кафедри клінічних очних захворювань ЛМУ. Мета наукового експерименту центру: розробити та запровадити в практичну медицину та психолого-педагогічну практику комплекс необхідних діагностико-корекційних, лікувальних та профілактичних заходів, спрямованих на

відновлення втрачених функцій органу зору, зниження показників інвалідизації дитячого населення області та психолого-педагогічну реабілітацію дітей зі значним та стійким зниженням зору.

Об'єкт дослідження: медико-психолого-педагогічний реабілітаційний процес у дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Предмет дослідження: особливості медико-психолого-педагогічних реабілітаційних методик для дітей з вадами зору.

Очікувані результати:

- підвищення ефективності психолого-медико-педагогічних умов Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру „Кришталік”;
- поліпшення статистичних та практичних показників здоров'я дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру;
- сформованість у дітей з вадами зору морально-психологічних якостей, установки на правильне усвідомлення свого дефекту та соціальну інтеграцію.

На першому етапі експерименту керівництво закладу плідно працює над розробкою системи комплексної реабілітації дітей з вадами зору. У зв'язку з цим відзначено основні напрямки:

- удосконалення цілісного навчально-виховного процесу;
- оптимізація виховного процесу в школі;
- удосконалення шкільного самоврядування;
- медична реабілітація дітей;
- забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей зі зниженим зором;
- соціальна адаптація дітей з вадами зору.

Для реалізації зазначених напрямів роботи в РНРЦ „Кришталік” активно застосовуються інтерактивні та інші нестандартні форми проведення уроків, виховних заходів (робота в малих групах, індивідуальна робота, групова дискусія, мозковий штурм тощо). Поставлена гурткова робота (12 гуртків, серед них духовий, хоровий, ВІА, різноманітні спортивні секції).

Проводиться ефективна корекційна психолого-педагогічна робота, яка здійснюється за такими напрямками:

- психокорекційні тренінги з формування суспільної діяльності та міжособистісних стосунків;
- особистісно орієнтована психотерапія;
- соціально-психологічний тренінг;
- програми групових занять з формування навичок життєвої компетенції та соціально-адаптивних умінь;
- психоритміка, психогімнастика, музикотерапія;

- корекційна робота з формування вищих форм зорового сприйняття;
- корекція просторового орієнтування;
- логопедична робота, корекція мовленнєвих порушень.

Медична реабілітація є однією з найважливіших напрямків діяльності системи охорони громадського здоров'я та запорукою успішної соціалізації та інтеграції слабозорої дитини в загальноосвітній простір. Тому в РНРЦ „Кришталік” значна увага приділяється лікувальній реабілітації:

- заняття лікувальною фізкультурою;
- зорова гімнастика;
- рухливі перерви;
- діяльність шкільного об'єднання „Кришталь” та ін.

Таким чином, зазначені заходи складають комплексну систему медико-педагогічної реабілітації та психологічного супроводу дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру та сприяють зниженню їхньої інвалідизації, підвищенню соціально-психологічної адаптації та інтеграції в середовище здорових однолітків.

Література

- 1. Гребенюк Т.М.** Вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації інвалідів по зору до навчання у вищих навчальних закладах // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – Випуск 3. – С. 52-63.
- 2. Литвак А.Г.** Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 1998.
- 3. Ляшенко В.І.** Умови формування життєвої компетентності дітей-інвалідів: Методичні рекомендації для спеціалістів соціальної реабілітації. – Миколаїв, 2003. – 55 с.
- 4. Таран О.П.** Особливості формування Я-концепції у слабозорих дошкільників. – Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – К., 2008. – 24 с.
- 5. Шаповал И.А.** Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

In the article the problem of medical, psychological pedagogical, rehabilitation and accompaniment of children with the disorders of sight in modern educational rehabilitation centers; in the environment of the centre of study and rehabilitation is discussed.

А.Е. Быстров

СПЕЦИФИКА ТРАКТОВКИ ПОНЯТИЯ «ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ» В ПСИХОЛОГИИ, ДЕФЕКТОЛОГИИ И КРИМИНОЛОГИИ

Проблема девиантного поведения подростков – одна из самых актуальных для нашего общества на сегодняшний день. Отклонения в поведении, понимаемые как нарушения социальных норм, приобрели в последние годы массовый характер и поставили эту проблему в центр внимания социологов, психологов, психиатров и дефектологов, работников правоохранительных органов (Г.А.Аванесов, А.И.Атоян, Я.И.Гиблинский, Н.Г.Иванов, Е.П.Ильин, И.С.Кон, А.Е.Личко, В.Н.Синёв, И.А.Фурманов, Л.Ф.Шестопалова и др.) [2; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12].

Цель нашей работы провести сравнительный теоретический анализ понимания данной проблемы в различных научных отраслях, в частности, психологии, дефектологии и криминологии.

Термин «поведение» в психологии обозначает присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью [3, 87]. Поведение – это система действий, поступков, способ жизни по установленным правилам. Правила устанавливает общество, они отражены в законе (Г.А.Аванесов) [1].

Под девиантным поведением (англ. deviation – отклонение) ученые-криминологи понимают действия, которые не отвечают установленным в обществе моральным и правовым нормам, которые ведут человека к изоляции, лечению, перевоспитанию или наказанию. Основными видами девиантного поведения являются, по их мнению, преступность, алкоголизм, наркомания, суицид, проституция, сексуальная девиация (Г.Аванесов, Л.Бенько, В.Кудрявцев). Подобное определение даёт и большой психологический словарь под редакцией Г.Мещерикова, В.Зинченко, 2003 год. [3, 35]. По мнению известного психолога Игоря Кона, девиантное поведение подразделяется на две большие категории:

1. Поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья (наличие явной или скрытой психопатологии).

2. Антисоциальное поведение, нарушающее социальные, культурные и особенно правовые нормы. Если поступки незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьёзные – преступлениями с уголовной ответственностью. Соответственно говорят о **делинквентном** (противоправном) и **криминальном** (преступном) поведении [8, 237].

К девиантному поведению психологи относят:

1. Алкоголизацию.

2. Наркотизм и наркоманию.
3. Агрессивное поведение.
4. Суицидальное поведение.
5. Противоправное поведение.
6. Психические расстройства.

При этом психические расстройства Игорь Кон не всегда рассматривает как патологию психики, а относит их проявления к проблемам формирования самосознания подростка, связанным с социальным окружением [8, 244].

И.А.Фурманов вообще обращает внимание на то, что девиантное поведение можно наблюдать только у подростков с нормальным психическим здоровьем [11, 21]. А отклонение от норм психического здоровья – это уже не психологическая, а дефектологическая проблема. Такой же точки зрения придерживаются и представители криминологической науки (Г.А.Аванесов, А.Р.Ратинов) [1]. Ученые говорят о том, что девиантное поведение – это противоправное поведение, т.к. нарушает нормы общества, а значит, и закон.

В дефектологии поведение, отклоняющееся от норм, рассматривают как расстройство поведения (Д.Н.Исаев, А.Е.Личко, К.С.Лебединская, Б.Е.Микиртумов, О.Е.Фрейеров) [7]. По мнению ученых, речь идет о психогенных патологических формированиях личности, нарушенном поведении или психопатиях. К одному из видов психопатий относят, например, бродяжничество, сексуальные девиации и алкоголизацию (Д.Н.Исаев, А.Е.Личко) [7].

Как объяснить причины девиантного поведения с точки зрения психологии? Предпосылкой поведения человека, источником его деятельности является потребность. Возникающая потребность вызывает мотивационное возбуждение (Е.П.Ильин) [6, 265]. Удовлетворение потребности снимает мотивационное напряжение, вызывает положительную эмоцию. Неудовлетворение потребности вызывает отрицательную эмоцию. Так мотивация заставляет сознание принять решение. Принятое решение – это сознание мотива действия, понимание результата действия.

Итак, мотив – это сознательный выбор данной цели. Касаясь нашей темы; можно сказать что мотивация – это побуждение к девиантному поведению. Мотив – сознательность этого поведения. В Уголовном кодексе мотивы и мотивации не имеют четкого разграничения и зачастую подвергаются административной и уголовной ответственности. К мотивам, например, относят “корысть” ст. 265 п. в) УК, «кровная месть» ст. 102, п. к) УК, «национальная вражда» ст. 74 УК.

Психологи склонны к мнению, что девиантное поведение вначале всегда бывает немотивированным. Подросток, как правило, хочет соответствовать требованиям общества, но по каким-то причинам не может самореализоваться. А девиантные поступки могут увеличить привлекательность подростка в кругу его друзей. Подросток тогда уже

осознанно идет на девиантные поступки, чтобы получить одобрение группы. В результате его поступки из немотивированных становятся мотивированными (И.С.Кон) [8].

Что же касается подростков с психическими отклонениями (объект изучения дефектологии), то их действия можно рассматривать как имеющие мотивацию, но не имеющие мотива, а значит – немотивированные в силу неосознанности действий (Т.Р.Морозова, А.П.Северов, В.Н.Синёв). Немного иная точка зрения принадлежит криминалистам и судебным экспертам (Л.Ф.Шестопалова, Т.А.Перевозная), которые считают, что поведенческие расстройства приводят к изменению ценностных ориентаций и, как следствие, формированию мотивов противоправного поведения [12, 66-71]. При этом указывается, что сами мотивы преступными не бывают. Подросток несёт ответственность за противоправное действие, а не за смысл этого действия (Е.П.Ильин) [6, 210-269]. При ответственности нет разницы, по какой причине нарушено поведение – социальной или биологической. Криминология и юридическая психология отмечают, что девиантное поведение имеет социальный характер и социально обусловлено (Г.А.Аванесов, А.М.Яковлев) [1].

В дефектологической науке в подтверждении того, что биологические факторы могут сами по себе приводить к девиантному и делинквентному поведению и передаваться по наследству, приводят данные о том, что в общей массе преступников и правонарушителей много лиц с расстройствами психической деятельности и умственной отсталостью, об этом говорили Т.Р.Морозова, В.Н.Синёв. По мнению коррекционных педагогов и специальных психологов, интеллектуальная недостаточность и психические отклонения способствуют возникновению таких черт характера, как раздражительность, агрессивность, жестокость, и вместе с тем ведёт к снижению контроля, волевых процессов, повышению внушаемости. Эти черты препятствуют нормальной социализации личности (В.Н.Синёв, М.С.Певзнер). Однако ещё Л.С.Выготский доказал, что не интеллектуальная недостаточность сама по себе является причиной девиантного и криминального поведения, а отсутствие своевременного воспитания и коррекционного воздействия ещё на ранних этапах развития личности. Отсюда встает правомерный вопрос об особой форме криминальной ответственности лиц с отклонениями от норм психического здоровья, профилактической работе с ними ещё на ранних этапах школьного обучения и воспитания.

Таким образом, подводя итоги обозначенной проблемы в различных областях науки и практики, можно предложить общую схему причин возникновения девиантного поведения:

- 1) социально-демографические причины (социальное происхождение, семейное положение, уровень материального обеспечения, положение в коллективе);
- 2) уровень умственного развития;

- 3) уровень сформированности нравственных качеств и правовых знаний (ценностные ориентации, стремления личности, позиции, интересы, потребности, наклонности, привычки);
- 4) психические процессы (свойства личности);
- 5) биофизические процессы (пол, возраст, состояние психического и физического здоровья).

Поскольку вопрос о девиантном поведении – в любом случае вопрос о **личности** человека, склонного к нему, то нужно учитывать точки зрения всех сторон:

1. Психологии – потребности личности, интересы, способы решения трудностей, мотивы и мотивации, умственные способности.
2. Криминологии – сформированность нравственных норм, правовых знаний, их понимание, цели деятельности, мотивы.
3. Дефектологии – если возникает сомнение в психической полноценности личности, необходим учет биофизических факторов – наследственность, врожденные и приобретенные нарушения развития)

Литература

1. **Аванесов Г.А.** Криминология и социальная профилактика. – М.: Академия МВД СССР, 1980.
2. **Атоян А.И.** Маргинальность и право // Социально-политический журнал. – 1994. – № 8. – С. 158-160.
3. **Большой психологический словарь** / Сост. и общ. ред. Г.Мещерякова, В.Зинченко. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 688 с.
4. **Гилинский Я.И.** Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория // Социс. – 1991. – № 4. – С. 74-76.
5. **Иванов Н.Г.** Нравственность, безнравственность, преступность // Государство и право. – 1994. – № 11. – С. 26-30.
6. **Ильин Е.П.** Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
7. **Исаев Д.Н.** Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003. – С. 245-253.
8. **Кон И.С.** Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – С. 237-254.
9. **Личко А.Е.** Подростковая психиатрия. – Л.: Медицина, 1985.
10. **Синёв В.Н., Северов А.П.** Особенности нравственных представлений и социального поведения умственно отсталых подростков // Проблемы изменения и восстановления психической деятельности: Тезисы докладов к 5 Всесоюзному съезду психологов СССР. – М., 1976. – С.46.
11. **Фурманов И.А.** Психология детей с нарушениями поведения. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 351 с.
12. **Шестопалова Л.Ф., Перевозная Т.А.** Ценностно-смысловая сфера личности со специфическими расстройствами и склонностью к противоправному поведению // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 3. – С. 66-71.

In the article the analyze of the problem of behavior with deviation from the point of view of psychology, correctional pedagogy and criminology is presented.

Н.А. Вивденко

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

На современном этапе развития общества в Украине особое внимание уделяется людям с ограниченными возможностями здоровья, их социальной адаптации, обучению и воспитанию.

Процесс социализации лиц с умственной отсталостью проходит с особенными осложнениями. Наличие интеллектуального дефекта создает своеобразную социальную ситуацию развития, а именно: негативно влияет на состояние эмоционально-волевой сферы, способствует возникновению значительных коммуникативных трудностей и чувства неполноценности, связанных с нарушениями интеллектуального развития, дефектами внешности. Эти факторы способствуют развитию сложных систем дальнейших эмоциональных отклонений, которые при внешних конфликтных ситуациях приводят к нарушениям поведения и дезадаптации [1,4]. Проблема социальной адаптации обостряется в юношеском возрасте. Юность – напряженный период формирования нравственного сознания, выработки ориентаций и ценностных идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности. Ответственные и сложные задачи, стоящие перед индивидом в этом возрасте, при неблагоприятных общественных и микросоциальных условиях могут приводить к острым психологическим конфликтам и глубоким переживаниям, к кризисному протеканию юности, к разнообразным отклонениям в поведении юношей и девушек от предписываемых общественных норм [2]. В связи с этим одним из важных элементов социализации юношей и девушек с интеллектуальной недостаточностью является предупреждение их конфликтного поведения и профилактики конфликтов в среде сверстников и в отношениях с теми, кто их окружает.

В психологии проблема конфликта и конфликтного поведения изучена достаточно хорошо. Огромный вклад в изучение этих явлений внесли многие зарубежные и отечественные ученые, такие как: А.Я.Анцупов, Н.В.Гришина, Г.В.Ложкин, Д.Морено, Л.А.Петровская, Н.И.Повьякель, К.Томас. Несмотря на это, в специальной психологии проблема конфликтного поведения лиц с умственной отсталостью недостаточно изучена. Конфликтное поведение детей с нарушениями интеллектуального развития частично рассматривалась О.К.Агавеляном, И.Д.Бех, Ю.А.Быстровой, И.П.Волковой, А.И.Капустиным, М.П.Матвеевой. В коррекционной педагогике и психологии изучалась

проблема социального поведения детей этой категории (З.Ф.Абушева, Л.С.Выготский, О.В.Гаврилов, Г.Г.Запругаев, В.В.Ковалев, О.Е.Личко, С.С.Мнухин, М.С.Певзнер, О.П.Северов, В.М.Синев, Г.С.Сухарева, Л.М.Шипицина и др.).

Цель исследования – определить особенности поведения в конфликтных ситуациях лиц юношеского возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Объект исследования: поведение в конфликтных ситуациях лиц юношеского возраста с интеллектуальной недостаточностью.

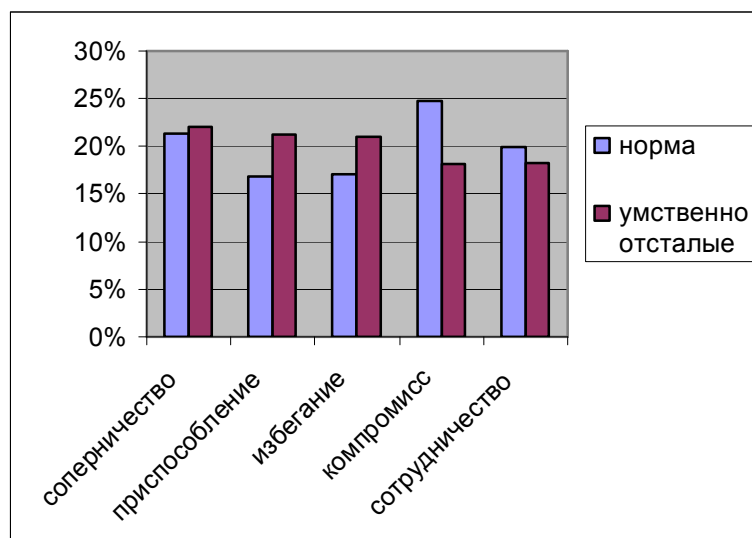
Предмет исследования: особенности поведения в конфликтных ситуациях лиц юношеского возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Основную экспериментальную группу составили 20 юношей и девушек с интеллектуальной недостаточностью и 20 юношей и девушек с нормальным интеллектом в возрасте от 17 до 23 лет. С помощью методики Томаса были выявлены наиболее применяемые стратегии поведения в конфликте для умственно отсталых юношей и девушек и для юношей и девушек, интеллект которых в норме.

Анализ результатов исследования говорит о том, что юноши и девушки, интеллект которых в норме, наиболее часто выбирают конструктивные стратегии поведения в конфликте – компромисс (25 %) и сотрудничество (20%). Для нормальных юношей и девушек присуще подчинение стереотипам и правилам. Поэтому они часто занимают пассивную позицию приспособления (17%) и избегания (17%), исходя из моральных норм. Стратегия приспособления выражается также в желании сохранить отношения, готовностью уступить несмотря на личные интересы. Отмечается высокий уровень выборов стратегии соперничества (21 %). Это связано с проявлением социальной активности и желанием достичь результатов в деятельности. При анализе ответов умственно отсталых юношей и девушек было выявлено, что они чаще выбирают деструктивные формы поведения в конфликте: активные – соперничество (22%) и пассивные – приспособление (21%), избегание (21%). Также достаточно часто умственно отсталые юношеского возраста выбирают такую стратегию поведения, как компромисс (18%). На выбор стратегии сотрудничества приходится 18%. Стратегиями поведения, которым в большинстве случаев отдают предпочтение юноши и девушки с интеллектуальной недостаточностью, являются приспособление, избегание и соперничество. На наш взгляд, выбор этих стратегий обусловлен невозможностью контролировать свои действия и неумением адекватно оценить ситуацию, а также накапливать и использовать жизненный опыт, переносить имеющиеся знания в незнакомую ситуацию [4]. Поведение умственно отсталых при выборе стратегии соперничества в большинстве случаев неосознанно и проявляется как агрессивное желание настоять на своем. Это указывает на недостаточную сформированность личности и самосознания юношей и девушек с интеллектуальной

недостаточностью. Избегание конфликта, частичный отказ от поиска других альтернативных решений свидетельствуют пассивной социальной позиции умственно отсталых юношей и девушек. Основная причина – недоразвитие познавательной и личностной сферы этих учащихся [1]. Когда на эмоционально-волевою сферу умственно отсталых воздействует большое социальное и эмоциональное напряжение, которым и является конфликт, то легче избежать его. Еще одна причина избегания и приспособления в конфликте юношей и девушек с интеллектуальной недостаточностью – несформированность моральных норм и вынужденное согласие с требованиями окружающих. Также довольно высок уровень выбора стратегии сотрудничества и компромисса. При правильно построенной коррекционной работе возможно увеличение выбора этих стратегий.

Диаграмма 1. Преобладающие стратегии поведения в конфликтных ситуациях



С учетом выявленных особенностей поведения в конфликтных ситуациях юношей и девушек с умственной отсталостью можно выделить такие направления деятельности психологов во вспомогательных учреждениях:

- 1) Работа с юношами и девушками (развитие эмоциональной сферы, усиление социальной направленности поведения умственно отсталых; обучение умению распознавания, анализа, осознания и решения различных типов конфликтов; формирование адекватных способов реагирования на конфликтные ситуации; закрепление навыков переноса моделей социальных отношений, продуктивных стратегий поведения в конфликтном взаимодействии в практику реального общения).
- 2) Работа с учителями (объяснение им особенностей работы с данной категорией детей, оказание психологической консультативной помощи во время организации учебно-воспитательного процесса).

3) Работа с родителями (организация семейных консультаций психолога и совместной работы школьной психологической службы с центрами семьи и молодежи и социальными службами).

Выводы. Результаты исследования, представленные в статье, позволяют сделать вывод о том, что преобладающими стратегиями поведения в конфликтных ситуациях у умственно отсталых юношей и девушек являются деструктивные (соперничество, приспособление, избегание). Это ведет к нарушениям общения и замедленному темпу социализации. Полученная психологическая информация позволяет определить направления коррекционной работы с целью профилактики конфликтов и конфликтного поведения среди юношей и девушек с интеллектуальной недостаточностью для повышения уровня социализации.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с. – (Академия пед. наук СССР). **2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.** Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений.- М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2003. – 464 с. **3. Ложкин Г.В., Пovyакель Н.И.** Практическая психология конфликта: Учеб. пособие. – 2-е изд., стереотип. – К.: МАУП, 2002. – 256 с. **4. Специальная психология:** Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.

This article contains the results of investigating predominant strategies of behavior in the conflict situation of mentally backward youths and girls and recommendation, which are concerned the formation in them of the design forms of behavior in the conflict.

УДК373.2:371.26

Н.В. Гавриш, О.В. Янко

ПОЛКРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНКИ ЯКОСТІ РОБОТИ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Останнім часом у педагогічну теорію й практику міцно ввійшов термін «якість освіти», що обумовлено необхідністю зміни суспільних пріоритетів, глобалізацією міждержавних відносин, інтегративними процесами, що відбуваються в суспільстві, у тому числі в освіті, а також

активізацією інноваційного руху в міжнародній і вітчизняній педагогічній практиці.

Проблема підвищення якості освіти в Україні в цілому й у першій його ступені, зокрема, особливо актуальна тепер, коли система дошкільної освіти поступово виходить із тривалої кризи. Зміна пріоритетів у суспільстві підсилила вимоги до якості роботи дошкільних закладів, і тому реалізація концепції якості припускає створення незалежної системи критеріїв оцінки їхньої роботи, конструктивно вимірюваних і достатніх для визначення характеристик, що підлягають позначеній процедурі.

На думку О.М. Новікова, відповідні критерії повинні відповідати таким вимогам, як об'єктивність, адекватність і валідність, а також бути нейтральними стосовно досліджуваних явищ [5, с. 105].

Але про критерії можна говорити за умови чітко певного змісту поняття «якість освіти». Результати аналізу теоретичного вивчення цього питання свідчать про відсутність єдиного підходу до трактування даного поняття. Так, учені визначають його суть, як сукупність істотних якостей і характеристик результатів освіти, які здатні задовольнити запити самих школярів, батьків, учителів, суспільство в цілому як замовників освітніх послуг (В.О.Кальний, О.Н.Моїсєєв, В.М.Полонський, М.М.Поташник, С.Е.Шишов і інші). Більше вузьке визначення знаходимо в монографії М.М.Поташника, що визначає якість освіти, як співвідношення мети й результату як міри досягнення мети, при тім, що ціль(результат) задана тільки операційно й спрогнозована в зоні потенційного розвитку школяра.

Таким чином, результати теоретичного аналізу підходів до визначення сутності поняття «якість освіти» свідчать про те, що більшість авторів розглядають якість освітніх послуг у сукупності процесуальної й результативної складових (О.І.Субетто, П.І.Трет'яков, Т.І.Шамова, С.Е.Шишов і інші).

У сучасній дошкільній педагогіці також можна констатувати відсутність єдиних поглядів на параметри визначення якості дошкільної освіти. Загальну позицію в цьому плані виразила Л.О.Парамонова, пропонуючи визначати якість дошкільної освіти залежно від того, наскільки ми в стані зберегти самоцінність дошкільного дитинства» [4, с.6]. М.В.Крулехт і І.В.Тельнюк розглядають поняття «якість дошкільної освіти як соціальну категорію, що визначає стан і результативність процесу виховання й навчання дітей дошкільного віку. При цьому якість дошкільної освіти розуміється як ступінь досягнення науково обґрунтованих цілей і завдань дошкільної освіти, ступінь задоволення очікувань батьків і педагогів від наданих освітніх послуг.

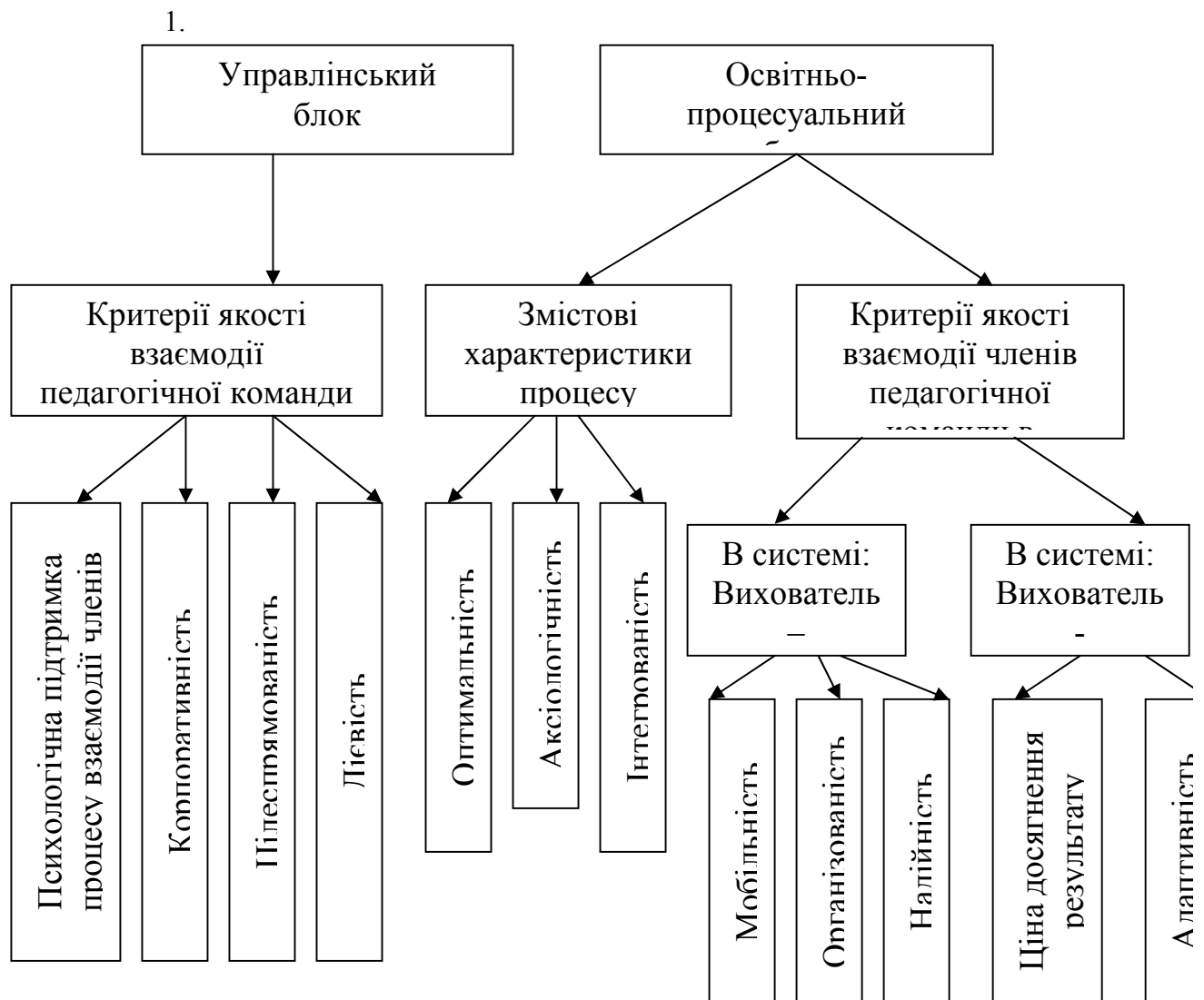
Спроба систематизувати окремі позиції привела до виділення чотирьох основних груп критеріїв: тих, що характеризують матеріально-технічну базу, предметно-просторове середовище дошкільної установи; індикатори якості загальної організації й керування; критерії оцінки якості освітнього процесу й якості кінцевого результату.

У традиційній же практиці роботи дошкільного закладу про якість його діяльності судять, у першу чергу, за рівнем досягнень випускників, зокрема, за обсягом засвоєного в рамках навчальної програми знання, спритності у відповідях на питання; за показниками особистісного росту, за загальним рівнем їхньої готовності до школи (Е.Л. Кононко, С.О. Ладивір, М.О. Машовец і інші).

Таким чином, узагальнення різних позицій переконує в необхідності полікритеріального підходу до оцінки діяльності дошкільної установи.

У даній статті ми представляємо систему критеріїв оцінки якості керування ДНЗ на основі дій педагогічної команди. У сучасних умовах дошкільні заклади змушені здійснювати свою діяльність у жорстких умовах ринкових відносин. І тому якість освітніх послуг припускають об'єднання людських ресурсів, їхня згуртованість, взаємодопомога в процесі своєї діяльності. Практика просунутих колективів показує, що результативність їхньої роботи значно підвищиться, якщо завдання даного закладу будуть реалізовуватися командою однодумців. У теорії сучасного менеджменту поняття команда означає групу людей, взаємини яких здійснюються одночасно в процесі взаємодії кожного члена групи з іншими, і спрямовані на досягнення загального результату (К.Ушаков, Ю.Синягін, К.Фопель, О.Филь). Ознаками команди є: чітко осмислена всіма й кожним ціль спільної роботи, пріоритет інноваційних, ефективних методів роботи; наявність командного духу, задоволеність результатами своєї праці, висока якість міжособистісних відносин, корпоративної культури. Командне керування будується на основі таких принципів: спільності цілей і дій; результативності у виконанні поставлених цілей і відповідальності за результат спільної справи; партнерство; наявність зворотного зв'язку: члени педагогічної команди активно здійснюють двосторонній обмін інформацією; принцип довіри членів команди між собою(Л.Карамушка, О.Филь).

Таким чином, у процесі проведення дослідницької роботи ми виходили з того, що педагогічна команда як колегіальний орган є потужним чинником керування якістю роботи дошкільного закладу. Критерії оцінки розглядалися у двох блоках: управлінському й процесуальному. Це дозволяло, з одного боку, визначити якість взаємодії педагогічної команди з керівником ДНЗ, а, з іншого, - оцінити, як члени педагогічної команди взаємодіють в освітньому просторі дитячого садка один з одним і дітьми. Система критеріїв оцінки представлена на малюнку



1. Критерії оцінки якості роботи ДНЗ на основі дій педагогічної команди

Як бачимо зі схеми, критерії, представлені в першому блоці, дозволяють оцінити організаційно-управлінські вміння керівника, рівень його професійної компетентності, його роль у створенні умов для розвитку й підтримки педагогічної команди, у позиціонуванні себе як одного з її членів.

Показниками якості взаємодії педагогічної команди з керівництвом ДНЗ є: *дієвість* кожного з членів педагогічної команди, яка проявляється в динаміці зростання результатів освітньо-виховної роботи, розширенні поля інноваційних впроваджень, дотриманні раціональних тимчасових параметрів у виконанні певних дій в педагогічній команді.

Наступним показником є «*цілеспрямованість*», як зв'язуюча ланка між ДНЗ та соціумом – соціальним цілям, у яких задаються

соціокультурні запити та очікування суспільства стосовно освіти дошкільників, освітні норми, встановлені державою.

«Корпоративність» – ще один з показників якості взаємодії педагогічної команди з керівництвом ДНЗ, вона буде проявлятися в згуртованості дій всіх співробітників ДНЗ, у своєчасній реалізації управлінських рішень та раціональному розподілі робочого часу керівництва та членами команди, а також гордість всіх членів колективу за свій освітньо-виховний заклад.

Характерною ознакою якості взаємодії педагогічної команди з керівництвом ДНЗ є «забезпечення психологічної підтримки процесу взаємодії членів команди – її адекватність». Це відповідність різних форм методичної роботи новому рівню взаємовідносин, в основі яких лежить толерантність, емпатія, почуття колективної відповідальності. Цей показник передбачає також розвиток комунікативних та рефлексивних навичок (навички спілкування, емоційна саморегуляція) членів педагогічної команди. Психологічні проблеми, з якими зустрічаються члени педагогічної команди можна сформулювати у таких темах: «Навички презентації і техніка публічного виступу», «Сім'я та соціокультурне середовище», «Агресія в ситуаціях професійної взаємодії», «Ефективне спілкування в сучасному ДНЗ».

Зі змістових характеристик освітнього процесу зазначимо «Оптимальність», яка виявляється в наданні дитині права вибору змісту та засобів у спільній діяльності з вихователем. Іноді ігноруються власні сили дитини, суб'єктна активність, що нівелює проблему саморозвитку і випадає з основних чинників розвитку дошкільника його власна діяльність [3. с 3]. Цей показник також характеризується відсутністю зайвої регламентації дитячої діяльності; вибір форм навчання, які забезпечують отримання максимально можливих результатів.

Вважаємо за необхідне виокремити такий критерій, як «Аксіологічність», пов'язаний зі спрямуванням педагогічного процесу на пошук і втілення на практиці оптимальних шляхів трансляції особистості актуальних соціальних цінностей, орієнтацію збереження самоцінності дитини, формування його ціннісної свідомості, розвиток емоційно-чуттєвої і вольової сфери, моральних якостей згідно з визначеними гуманістичними цінностями, а також формування вмільно-цінностей ключових компетенцій [7. с 5].

Критерій «Інтегрованість» визначає спрямованість на розкриття цілісної сутності певних тем засобами різних видів діяльності, що об'єднуються в широкому інформаційно-предметному полі. Взаємопроникнення всіх видів діяльності протягом дня, що забезпечує результативність навчально-виховного процесу з дітьми – активізує пізнавальний розвиток малят, забезпечує їх вільне мислення [1. с 11].

Взаємодію в системі «вихователь-вихователь» характеризує «мобільність» – взаємозамінність членів педагогічної команди та «надійність» як професійна компетентність усіх членів педагогічної

команди, яка на думку Т. Г. Браже, визначається не лише професійними базовими знаннями та вміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та довкілля, стилем стосунків з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [2. с 55].

«Креативність» характеризується активністю в проблемному пошуку, свідомою і цілеспрямованою спробою розширити наявні межі знань, зруйнувати існуючі обмеження [4. с 5]. Цей критерій виявляється в розвивальному стилі педагогічного спілкування, умінні конструктивно вирішувати конфлікти, здатність до емпатії, співчуття, співпереживання і розуміння інших людей.

«Організованість» як спільна мета освітньо-виховної роботи, уміння виконувати послідовно поставлені завдання щодо досягнення загальної цілі, виявляючи повагу до різних думок та пропозицій, терпимість, волю до співпраці та взаємопідтримки; прийняття критики, взаємодовіра та такт, компетентність та чітке сприйняття цілей, солідарність, повага, симпатія, емпатія – також надзвичайно важливий критерій.

Критеріями оцінки в системі «вихователь-діти» є «адаптивність», що проявляється у збереженні пріоритетів охорони життя, зміцнення психічного і фізичного здоров'я дошкільнят, забезпечення їхнього своєчасного та повноцінного фізичного розвитку; виконання освітніх цілей, виходячи з індивідуальних особливостей дитини, стану її здоров'я, раціональна організація життєдіяльності дітей; узгодженість дій між педагогом та дітьми.

«Ціна досягнення результату» - перевантаження та перевтома, іноді супроводжують освітньо-виховний процес в ДНЗ. На першому плані у вихователя мають бути процеси життєдіяльності малюка, а не виконання поставленої мети будь-яким засобом.

Запропонована система критеріїв дозволяє оцінити дії педагогічних колективів в управлінні якістю дошкільних освітніх закладів. Ця система враховує діяльність педагогічного колективу (педагогічної команди) в управлінні ДНЗ, дозволяє оцінити змістові характеристики освітньо-виховного процесу та ступінь взаємодії членів педагогічної команди в освітньому просторі в системах «вихователь-вихователь» та «вихователь-діти». Представлена модель представляє цілісну систему критеріїв оцінки якості роботи ДНЗ.

Література

1. **Гавриш Н.В.** Сучасне заняття: формальні, змістові та структурні ознаки. //Дошкільне виховання. – 2007. - № 8. –с. 10-14
2. **Дитячий садок: управління** / Упоряд. Т.Вороніна. – 2-ге вид, без змін. –К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 128с. – (Б-ка «Шк.. світу»).
3. **Кононко О.** Особистісна орієнтація. – пріоритет сьогодення

//Дошкільнє виховання. – 2007. -№5. –с. 3-6. **4. Манилюк Ю.С.** Креативність як чинник професійної успішності керівника дошкільного навчального закладу: Атореф. дис. канд.. психологічних наук: 19.00.05 – К., 2007 – 17с. **5. Новиков А.М.** Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. Деловые советы: Монография. – М., 1998. – 240с. **6. Полонский В.М.** Оценка качества научно-педагогических исследований. – М., Педагогика, 1987. – 142 с. **7. Ткачова Н.О.** Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: Атореф. дис. доктора пед.наук: 13.00.01. – Луганськ, 2007 – 46 с.

The content of the article is devoted to the discovering of the criterions and indexes of the actions of the pedagogical commands in the direction of the quality of pre-school education.

УДК 376.36

Н.А. ГІРЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЕНСОРНОЇ СФЕРИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ПРАКТИЧНОГО ЗАВДАННЯ

На важливість розвитку сенсорної сфери розумово відсталих дітей вказували Ж.Демор, Є.Сеген, М.Монтесорі, Е.К.Грачева, Т.Головіна, Г.М.Дульнев, Б.І.Пінський, Л.А.Венгер та ін.

Сенсорне виховання – це цілеспрямований вплив на людину з метою розвитку функціональних можливостей органів почуттів. Сенсорне виховання підвищує здатність аналізаторів диференціювати якості навколишніх явищ і об'єктів, формує відчуття і сприймання кольору, форми, загострює слух і тощо.

Основне місце в сенсорному вихованні займає ознайомлення дітей із сенсорними еталонами та способами їхнього використання.

Метою нашого дослідження стало вивчення рівня сформованості уявлень про сенсорні еталони в розумово відсталих першокласників під час виконання ними практичного завдання.

У якості сенсорних елементів, у межах навчальної програми з праці в молодших класах, були обрані такі властивості предметів: форма виробу та його деталей; колір; просторове орієнтування, під яким розуміли співвідношення деталей та їх просторове розташування.

Робота з пластиліном є найбільш інформативним засобом вияву особливостей просторового орієнтування, відображає знання про форму, колір, розмір та взаєморозташування деталей виробу.

Результати оцінювались періодично за серіями спостереження на початку й вкінці навчального року. Урахування проводилося під час контрольних серій експерименту, які включали 3 дослідження: первинне виготовлення виробу, виконання аналогічного завдання через 15 хвилин і після 72 годин.

Доцільність запропонованої періодичності відповідає режиму організації навчального процесу в школі /межі уроку в шкільному розкладі /.

За рівнем розвитку сенсорної сфери на початку дослідження молодші школярі поділились на дві основні групи. До першого рівня були віднесені учні, у яких ступень сформованості сенсорної сфери була знижена /0,7 – 0,9/, а до другого – зі слабкими сенсорними можливостями /0,4 – 0,6/.

Вивчення процесу засвоєння сенсорних еталонів кольору розумово відсталими учнями показало, що у 1 класі /у I серії експерименту/ під час первинного виконання виробу /гриба з пластиліну/ діти першого рівня показали достатньо добрі знання кольору, про що свідчить правильний його вибір і застосування в процесі виконання виробу. Серед учнів II рівня 6 дітей /27,3: від числа першокласників контрольної групи/ допустили не більш 1 помилки, що відобразилося у виборі кольору, близького до необхідного /коричневий колір замінювався червоним, помаранчевим, темно-зелений – темно – синім/.

Після 15 хвилин, під час первинної самостійної роботи, помилки при виборі кольору допускали діти обох рівнів. Учні I рівня складали 9% першокласників, II - 27,3%. Кількість і характер помилок були ідентичні первинному виконанню завдання. Після 72 годин під час самостійної роботи учні I рівня працювали без помилок, а досліджувані другого у 9% випадків зробили помилки при використанні кольору. Небагаточисленність помилок у всіх 3-х дослідженнях /не більш однієї/ пояснюється тим, що в роботі використовувалися всього 3 кольори пластиліну.

У кінці 1 року навчання була проведена 3 серія досліджень, яка показала, що виконуючи програмне завдання /макет з пластиліну за казкою “Ріпка”/ учні 1 класу використовували 5 кольорів пластиліну. Протягом усіх 3 досліджень, працюючи з кольором, учні I рівня допускали не більше 1 помилки. У процесі виконання перших 2-х досліджень дану групу складали 14,3% учнів, а після 72 годин, при повторній самостійній роботі – удвічі менше /7,1%/.

Учні II рівня - /27,3%/, первинно виготовляючи макет, також допускали помилки при використанні кольору, причому майже половина з них допустила по 2 помилки. На нашу думку, це пояснюється тим, що завдання припускало виконання більшої кількості предметів і деталей з

використанням кольору. Колір дітьми, в основному, замінювався при виконанні дрібних деталей та не відповідав гамі необхідного. Під час самостійної роботи учні допускали меншу кількість помилок, але кількість дітей протягом усіх 3-х завдань залишалася майже незмінною, що відповідало 27,3%, 27,3%, 28,6%.

Експеримент передбачав дослідження процесу засвоєння сенсорних еталонів форми.

У 1 класі форму гриба діти передавали за допомогою декількох деталей: шляпки у формі півкулі, ніжки у формі стовпчика і основу у формі плоского кола.

Аналіз виконання завдання показав, що у 1 серії експерименту 18% учнів I рівня, передаючи форму частин предметів, допускали помилки. У наступній самостійній роботі кількість учнів I рівня, які допускали помилки, постійно збільшувалась і склала відповідно 27,3% та 36,4% чоловік. Це виражалося в неправильному розкатуванні і заглажуванні матеріалу, неохайному оформленні роботи, перекручуванні форми під час примазування деталей та інших рухових операцій. Необхідно відмітити, що половина учнів /50%/ вперше виконуючи завдання, допустили по 2 помилки. Разом з тим позитивним є той факт, що у подальшій самостійній роботі вони виконували завдання більш успішніше, що неминуче призвело до зменшення кількості дітей, виконуючих завдання з помилками /15% та 33%/.

В учнів II рівня відмічалось значне зниження якості роботи в порівнянні з показниками учнів I рівня. Насамперед це спостерігалось у передачі форми виконуючого завдання. Виключно усі учні II рівня допускали помилки, передаючи необхідну форму. Причому, первинне виконання виробу показало, що половина з них /50%/ зробили по 2 помилки. Через 15 хвилин, працюючи самостійно, учні 1 класу II рівня допустили 2-3 помилки в одному виробі. Під час повторної самостійної роботи вони повернулися на попередній рівень якості, коли працюючи під керівництвом учителя допускали 1, а у 50% випадків 2 помилки. Нами було підмічено, що передаючи форму предмету і його частин, учні 1 класу відчували труднощі скоріш за все рухового характеру, ніж пізнавального.

Результати дослідження 3-ої серії експерименту показали, що вкінці 1 класу учні досить упевнено і правильно передавали форму предметів і його деталей. Так, виконуючи макет за казкою "Ріпка" протягом 3-ої серії, у учнів I рівня не тільки знизилась кількість помилок /відповідно одним учнем у середньому допускалося 3,3; 3,2; 1,5 помилок/, але і знизилась кількість учнів, які допускали помилки /відповідно 21,4%; 21,4%; 14,3%/.

Практично всі учні 1 класу допускали помилки при виготовленні макету. Причому під час первинного виконання роботи 35,7% від загальної кількості дітей контрольної групи зробили 3 - 4 помилки. Протягом 3 серії показники залишались майже незмінними і склали в середньому відповідно 3; 2,5 і 3 помилки. Насамперед помилки

спостерігалися при виконанні таких деталей, як листя ріпи, форми ріпи, борода старика та його одяг. Більш успішніше учні виконували частини тіла людини.

Наведені дані дозволяють уважати, що самостійна передача форми предмету викликає в учнів 1 класу, особливо II рівня, значні труднощі. Це виражається у тому, що розумово відсталі діти не можуть у повній мірі передати модель геометричної фігури, виконують це неохайно і непевно.

Вивчення динаміки розвитку сенсорної сфери розумово відсталих учнів при виконанні програмних завдань у наступних дослідженнях потребувала від досліджуваних виконання більш складних сенсорних процесів: диференціації предмету на частини, співвідношення деталей за величиною, формою, кольором, розташуванні їх відносно один одного.

Більш складні форми сенсорної діяльності не просто формують в учнів уміння подавати речі в різних видах взаємодії між собою, але і мають істотне значення в сенсорному розвитку дитини. Це та область сенсорних процесів, що тісно взаємодіє з процесами мислення і займає граничне місце між сенсорною та інтелектуальною сферами /М.М.Поддяков/.

Для того, щоб вивчити здатності розумово відсталих дітей відносно відмітки просторового взаємовідношення предмета, ми провели дослідження, у якому враховували такі параметри: наявність деталей, які відносяться до предмета; співвідношення деталей предмета за величиною і формою; розташування предметів і деталей по відношенню один до одного; просторове положення предметів.

Аналіз робіт учнів 1 класу показав, що правильно виконували практичне завдання на початку I серії експерименту половина /50%/ учнів. Інші учні допускали помилки, які були пов'язані з неправильним співвідношенням деталей предмета /гриба/ за величиною і формою /велика шляпка – тонка коротка ніжка, маленька шляпка – товста довга ніжка/. До кінця I серії в учнів II рівня кількість помилок зменшилась /36,7; 36,7: 23,3/, а учні I рівня виконували роботу майже без помилок.

У 3 серії експерименту першокласники виконували з пластиліну макет за казкою “Ріпка”, який складався з двох фігур: старика і ріпки. При виготовленні даної композиції помилки допускалися при розташуванні предметів і деталей по відношенню один до одного; просторовим відтворенням положенням предметів; співвідношенням деталей предметів за величиною і формою.

Учні I рівня в середньому допускали 2-3 помилки, серед яких найбільш часто зустрічаються неправильні співвідношення предметів за величиною і формою. Кількість учнів, віднесених до даного рівня, направлено зменшилась і відповідно складає 21,4%, 17,9%, 14,3%.

Учні II рівня під час виконання макета допускали у середньому 2-4 помилки. Кількісний і якісний аналіз робіт свідчить про те, що учні II рівня виявилися не в змозі виконати роботу без помилок, але протягом 3-

ої серії якість їх роботи постійно поліпшувалася. Цей процес відображений у таких цифрових даних: під час початкового виконання завдання діти допускали у середньому 2,5 помилки; первинної самостійної роботи – 2,2 помилки і в повторній самостійній роботі – 1,8 помилки. Аналогічні показники учнів I рівня відповідно склали в середньому 2; 1,75 і 1,5 помилки.

Аналіз результатів проведеного нами дослідження дозволив зробити такі висновки:

1. Учні 1 класу допоміжної школи, використовуючи в практичній роботі 3-4 кольори, допускають не більше 1 помилки.

2. Характерними помилками є: 1) заміна кольору близького за відтінком; 2) неадекватне застосування кольору при виконанні дрібних деталей.

3. Кількість помилок залежить від кількості застосування кольорів, а не складності завдання.

4. Учні 1 класу допоміжної школи у відповідності з програмою спроможні передати у пластиліні форму, у основі якої лежать геометричні фігури: шар, овал, конус.

5. Допущені в процесі виготовлення композиції помилки відносилися до більш тонких диференційовок, де були потрібні навички руки і практичний досвід.

6. Труднощі, які виникали в розумово відсталих дітей у процесі створення форми, пов'язані скоріш за все з недоліками рухової сфери, ніж пізнавальних можливостей.

Отримані під час дослідження дані переконливо свідчать, що сенсорна діяльність розумово відсталих школярів у процесі навчання може розвиватися і досягати більше високого рівня. Причому на визначеному етапі навчання якість сенсорних операцій досягає ідентичних показників у тих категоріях учнів, які мали більш низький рівень їх розвитку.

Література

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. – М.: Просвещение, 1969. – 364 с.
2. Головина Т.Н О некоторых особенностях развития цветоразличения у умственно отсталых школьников //Специальная школа. – 1968. - №4. – С. 94 – 104.
3. Грошенко И.А. О зрительно-двигательной готовности учащихся вспомогательной школы к изобразительной деятельности //Дефектология. – М., 1970. - №66. – С. 35 – 42.
4. Кузнецов В.В. Развитие сенсорных и двигательных способностей школьников, как фактор ускорения формирования трудовых навыков /на примере занятий техническим трудом в IV – V кл.: Автореф.дис.на соис.учен.степ.канд.пед. наук. – М., 1980. – 19с.
5. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду/Аванесова В.Н., Венгер Л.А., Запорожец А.В., Поддьяков Н.Н., Сакулина Н.П., Усова А.П.: под ред Усовой А.П. и Сакулиной Н.П. – М.: Просвещение, 1965. – 188 с.

The problem of peculiarities of sensor development of junior mentally retarded children in the process of labor education is revealed in the article.

УДК 376.36

Н.М. Голуб

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Несприятливі соціально-економічні умови, погіршення екологічної ситуації призводять до зростання чисельності дітей з порушеннями в розвитку. Збільшується кількість дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), вадами мовлення, при цьому відмічається тенденція ускладнення структури психічних та мовленнєвих порушень. Більш складна мовленнєва патологія спостерігається в тих випадках, коли порушення мовлення включені всиндроми нервово-психічних захворювань. Причиною багатьох таких вад мовлення є наслідки перенесеної дитиною перинатальної, постнатальної патології ЦНС. Навіть мінімальна мозкова дисфункція може спричиняти певну затримку у формуванні ряду психічних процесів, негативно відбиватися на мовленнєвому розвитку дитини. Поєднання органічної патології і функціональних розладів ЦНС часто обумовлює більш стійкий характер вад, утруднює процес їхньої компенсації та корекції внаслідок дезінтеграції певних структур мозку і вираженого церебрастенічного синдрому (К.Лебединська, І.Марковська, М.Певзнер, М.Фішман).

Отже, негативний вплив на нервову систему дитини різних шкідливих факторів часто викликає в неї ЗПР, призводить до недорозвитку усного мовлення, спричиняє виникнення таких вторинних порушень як дислексія, дисграфія, дизорфографія.

Метою статті є визначення тих труднощів, з якими стикаються діти із ЗПР під час формування навичок писемного мовлення, та особливості корекційної роботи при усуненні в них порушень читання та письма (певна увага акцентується і на особливостях дітей із ЗПР церебрально-органічного генезу).

Значний ризик виникнення порушень писемного мовлення в дітей, які страждають на ЗПР, пов'язаний з парціальною несформованістю в них цілого ряду психічних і мовленнєвих функцій. Для таких дітей характерні: низька пізнавальна активність, швидка розумова втомлюваність, зниження об'єму уваги, пам'яті, недостатня сформованість умінь планувати,

регулювати, контролювати свою діяльність. Зниження продуктивності пізнавальних процесів негативно відбивається на формуванні мовленнєвої системи: у дітей спостерігається певна недостатність лексико-граматичних узагальнень, відмічаються недоліки звуковимови, труднощі в розвитку фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, утруднено формування навичок мовного аналізу й синтезу, навичок зв'язного мовлення.

Формування навичок писемного мовлення здійснюється в процесі тривалого та цілеспрямованого навчання. Успішне опанування навичками читання та письма безпосередньо залежить від стану усного мовлення, достатньої сформованості в дитини функціональної бази (уваги, сенсорних, мнемічних, мисленневих процесів), здатності засвоювати спеціальні навчальні дії та їх певний алгоритм (тут важливими є мотивація, програмування, контроль дій; формування необхідного операціонального блоку: вмінь виленювати та оперувати різними одиницями мови (реченням, словом, складом, фонемою), реалізовувати графо-моторні програми, розв'язувати певні лексико-семантичні, граматичні, орфографічні завдання під час розгортання внутрішнього мовлення в зв'язне оформлене висловлювання). У дитини із ЗПР недостатніми для формування писемного мовлення є і усно-мовленнєва база, і функціональна, і операціональна.

У процесі формування навички читання дитина послідовно переходить від стадії оволодіння звуко-буквеними позначеннями до стадії поскладового читання, яка поступово замінюється стадією становлення синтетичних прийомів, а потім стадією синтетичного читання. У дітей із ЗПР процес оволодіння читанням уповільнений. На стадії оволодіння звуко-буквеними позначеннями діти утруднюються в здійсненні операції злиття звуків у склади. Дитині важко перейти від ізольованого узагальненого звучання певного звуку під час переведення букви в фонему до того звучання, яке характерне для нього в живому мовленнєвому потоці. Для розуміння прочитаного слова дитині необхідно співвіднести його із знайомим словом усного мовлення, а це часто викликає утруднення через низький рівень уміння диференціювати схожі за своїм оптичним образом букви, уповільненість або недостатню сформованість фонематичного та складового аналізу і синтезу слів, а також значну віддаленість у часі між зоровим сприйманням, впізнаванням та усвідомленням змісту слова. На стадії поскладового читання впізнаванню, усвідомленню слова заважає його штучне розподілення на окремі частини й іноді учню доводиться по декілька разів повторювати слово по складах, щоб здійснити його синтез та знайти аналог в усному мовленні, відновити змістові зв'язки з іншими словами. Становлення синтетичних прийомів читання значною мірою залежить від достатнього рівня сформованості лексико-семантичних і граматичних узагальнень, а у дитини із ЗПР внаслідок зниження пізнавальної діяльності та рівня самоконтролю

виникають різноманітні порушення у відтворенні та розумінні граматичних та змістових зв'язків у прочитаному тексті.

Оволодіння письмом теж пов'язано для дітей із ЗПР із значними труднощами, оскільки, крім акустичного аналізу та синтезу і переведення фонем в графему, дитині необхідно здійснювати "кодування" зорових схем букв у кінетичну систему послідовних рухів для їхнього запису. Під час утворення писемного висловлювання його якісні характеристики залежать від внутрішнього програмування зв'язного тексту та окремих речень, граматичного структурування, пошуку адекватних лексичних засобів, здатності розв'язувати орфографічні задачі та здійснювати перевірку і редагування написаного, що викликає в дитини із ЗПР різноманітні утруднення. У зв'язному писемному мовленні в дітей із ЗПР часто спостерігається порушення композиційної структури тексту (пропускають зачин, кінцівку або основну його частину), порушують послідовність відтворення подій, перекручують або пропускають факти, плутають імена персонажів, допускають багаторазове повторення назв об'єктів, дій, ознак (не можуть замінювати іменники займенниками, підбирати синоніми, антоніми, споріднені слова, утруднюються встановлювати зв'язки між словами різного ступеню узагальнення і правильно вживати конкретні назви та узагальнюючі поняття). Низький рівень сформованості зв'язного писемного мовлення пов'язаний із слабкістю словесної регуляції дій при ЗПР, недостатньою регулюючою і плануючою функціями мовлення (В.Лубовський), а також із недостатньою сформованістю основних етапів породження мовленнєвого висловлювання (задум, внутрішнє програмування, граматичне структурування). Через недостатність пізнавальної діяльності та труднощі у використанні лексико-граматичних засобів типовим недоліком зв'язного писемного мовлення таких учнів стає порушення зв'язку речень між собою і логічної послідовності всього тексту, до того ж саме у зв'язному писемному мовленні в учнів із ЗПР найбільшою мірою виражена невідповідність її мовним нормам, що виявляється у дисграфічних та орфографічних помилках (Н.Нікашина, О.Російська, О.Слепович, Р.Трігер, Н.Ципіна, С.Шевченко).

Формування таких складних видів діяльності як читання та письмо потребує від дитини відповідних мотиваційних установок, інтересу та бажання переборювати труднощі, а в дітей, які страждають на ЗПР, відмічається відставання у формуванні емоційно-вольової сфери, низька толерантність до психоемоційного навантаження.

Отже, у процесі корекційної роботи з дітьми, які страждають на ЗПР, логопеду необхідно враховувати те, що труднощі засвоєння навичок читання та письма ускладнюються в них через:

- відсутність стійких інтересів і недостатню мотивацію навчально-пізнавальної і комунікативної діяльності;

- слабку активність у перцептивних, мнемічних, розумових діях, низьку спроможність планувати, коментувати, робити звіт про виконані дії в словесній формі;
- недосконалість та уповільненість вироблення і засвоєння знань, умінь, навичок;
- низький рівень довільної регуляції власних дій.

У логокорекційній роботі з дітьми, які страждають на ЗПР церебрально-органічного генезу, необхідно враховувати те, що для них характерні обумовлені порушенням взаємодії основних нейродинамічних процесів зниження працездатності та розлади темпу психічної діяльності. У певних ситуаціях дітям притаманні імпульсивність, розгальмованість, хаотичність дій, які доволі швидко можуть змінюватися на в'ялість, безпорадність, байдужість, прояви скутості, загальмованості із швидкою втратою інтересу до того, що здавалося, було для дитини цікавим і привабливим. Таким дітям важко регулювати свою діяльність, у них часто спостерігаються коливання настрою, що може викликати труднощі спілкування і недостатність емоційних диференційовок.

Робота логопеда буде більш успішною, якщо корекційний вплив буде мати комплексний характер. Дитині, яка страждає на ЗПР, потрібна медична допомога (при ЗПР церебрально-органічного генезу необхідна і патогенетично обґрунтована психофармакотерапія), психологічний супровід, соціальна підтримка. Такій дитині потрібний додатковий відпочинок, більш виважене планування видів навчальної роботи, чітке дозування будь-якого виду навчального навантаження, що забезпечуватиме попередження втоми і небажані психоемоційні реакції.

Робота логопеда повинна бути спрямована на корекцію та формування різних боків мовленнєвої системи, ряду психічних та окремих моторних функцій дитини: фонетико-фонематичної та лексико-граматичної будови мовлення, навичок мовного аналізу та синтезу, навичок зв'язного мовлення, розвиток гностичних функцій, праксису, сукцесивних та симультанних процесів, уваги, пам'яті, мислення, уяви, дрібної моторики пальців рук.

Враховуючи низький рівень мотивації пізнавальної діяльності, недостатність навичок саморегуляції та самоконтролю дітей із ЗПР, логопедична робота повинна здійснюватися за умови забезпечення таких дидактичних положень:

- 1) бути доволі гнучкою, швидко реагувати на зниження активності дітей, стимулювати прояви інтересу та вольових зусиль з боку учнів;
- 2) оптимально сполучати різні форми впливу (індивідуальну, групову роботу), під час будь-якої роботи спиратися на індивідуальний підхід до дитини;
- 3) ті види завдань, які пропонуються дітям, повинні бути доступними, цікавими;
- 4) враховуючи психофізіологічні особливості вказаної категорії дітей, доречною є достатньо часта зміна видів діяльності;

5) складні види діяльності повинні чергуватися з такими, під час яких знімається

інтелектуальне й емоційне напруження, через це необхідним є раціональне поєднання репродуктивних, реконструктивних, творчих видів завдань;

6) під час застосування складних видів завдань доречно пропонувати покрокове (поелементне) виконання їх дитиною, чітко визначати міру педагогічної допомоги, яка може надаватися під час виникнення в учня утруднень;

7) діяльність дітей повинна організовуватися за умов створення позитивного емоційного фону, творчої атмосфери, приносити їм радість, задоволення, успіх, віру в свої сили.

З дітьми, які страждають на ЗПР, доцільно використовувати різноманітні види завдань для індивідуальної роботи. У завданні (рис.1), яке розглянемо як приклад, відповідну мотивацію, зацікавленість в учня викликає те, що він повинен виступити у ролі вчителя, самостійно знайти і виправити припущені помилки (пригадавши правило написання слів з великої літери). Певним видом педагогічної допомоги при цьому може виступати вказівка на те, скільки помилок є у тексті, у кожному окремому реченні. Орієнтування на наявність помилок часто сприяє більш уважному читанню і перечитуванню дитиною тексту, окремих речень, а відповідно, і аналізу, коментуванню виконуваних дій, здійсненню перевірки їхньої правильності, що має позитивний вплив на розвиток уваги, мислення, формування навичок саморегуляції та самоконтролю.

Виправити припущені помилки:

Маленький сашко приїхав до бабусі. Бабуся живе у харкові на вулиці котлова. У бабусі олені є невеличкий будинок, садок. Недалеко від бабусиноного будинку тече річка лопань. Разом із бабусею оленою живуть кіт мурко і песик рекс.

Рис. 1.

У наступному завданні (рис.2) також вирішуються різні корекційні цілі. Дитині необхідно уважно прочитати віршований текст, сприймання якого ускладнюється пропусками закінчень прийменників, відгадати загадку, спираючись на всю сукупність указаних ознак предмету, вписати пропущені закінчення, узгоджуючи прикметники саме з тим іменником, який є словом-відгадкою. Таке завдання використовується з метою корекції або профілактики аграматизму, у той же час сприяє розвитку уваги, мислення, вміння спиратися на певні зорові уявлення та образи.

Відгадати загадку, вписати закінчення:

Круглий, як куля,
Зелен... , як трава,
Червон... , як кров,
Солодк... , як мед. (.....)

Рис. 2.

Наступне завдання (рис.3) спрямоване на формування в учнів навичок мовного аналізу і синтезу (визначення меж речень), у той же час воно сприяє розширенню об'єму оперативної пам'яті, розвитку уваги, логічного мислення. Завдання має лексико-граматичне й логічне навантаження. Щоб його виконати, учню в своїх міркуваннях треба спиратися на певну логіку. Дитині треба зіставити першу і другу частини завдання, визначити, хто з прямо або опосередковано названих осіб може бути пенсіонером, пенсіонеркою, лікарем, водієм (для цього треба розподілити членів родини на дорослих і дітей, встановити різницю між схожими за змістом словами, спираючись на їхні граматичні форми, встановити, що професія водія вантажівки є переважно чоловічою).

1. <u>Визначити межі речень:</u>		
Родина		
Увечері вдома зібралася вся родина матуся готує вечерю татко допомагає старшому синові виконувати домашнє завдання з математики бабуся читає маленькому онукові казку про хитру лисицю дідусь відпочиває біля телевізора		
2. <u>Визначити, хто у родині:</u>		
водій вантажівки -	; пенсіонер -	;
пенсіонерка -	; лікар -	.

Рис. 3.

Висновки. Характерні для дітей із ЗПР форми дизонтогенезу відрізняються певним типом дефіцитарності базових передумов психічної діяльності. Такі діти часто характеризуються низьким ступенем мотивації діяльності, відставанням у розвитку пізнавальних функцій, у них часто страждає формування шкільних навичок, у тому числі навичок читання та письма. У дітей із ЗПР церебрально-органічного генезу, крім вищевказаного, спостерігаються інертність та ригідність нервово-психічних процесів, що обумовлює доволі низьку толерантність до психоемоційного навантаження. Усе це необхідно враховувати під час корекційної роботи.

Виправлення у дітей із ЗПР недоліків писемного мовлення потребує комплексного впливу, тривалої і систематичної роботи з корекції та формування в них фонетико-фонематичного, лексико-граматичного ладу мовлення, розвитку навичок зв'язного мовлення та ряду психічних функцій: гнозису, праксису, мнемічних та мисленневих процесів. Значної уваги потребує також формування в них мотиваційного компоненту, навичок саморегуляції та самоконтролю.

Література

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: МИМ, 1997. – 330 с. 2. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.

In the article difficulties of forming of written speech at children with impaired mental development and features of correction work with them are shown.

УДК 159.922.762

Ю.И. Гордеева

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ГЕНДЕРНЫМИ РАЗЛИЧИЯМИ

В настоящее время проблема конфликта является актуальной как в педагогическом процессе, так и в повседневной жизни.

Существуют различные определения конфликта, но все они подчеркивают наличие противоречия, которое принимает форму разногласий, если речь идет о взаимодействии людей: конфликты могут быть скрытыми или явными, но в основе их лежит отсутствие согласия. Поэтому определим конфликт как столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с острыми отрицательными эмоциональными переживаниями.

Конфликт рассматривается на разных уровнях личности. Внутриличностный конфликт проявляется во внешних межличностных отношениях. Межличностные конфликты сопровождаются эмоциональными переживаниями человека. В той же степени внутренние конфликты человека ведут к определенным особенностям его межличностного поведения. Разные виды конфликтов связаны между собой и могут переходить с одного уровня на другой. Межличностный конфликт, связанный с противоречиями взаимодействия, может переходить в конфликт внутренний: в конфликт мотивов, конфликт выбора и др.; конфликт, который возникает между участниками отдельных групп, может стать началом межгруппового конфликта.

Первые теоретические и экспериментальные исследования межличностных конфликтов были проведены К.Левиним, который рассматривал их в контексте удовлетворения - неудовлетворения

потребностей личности. Конфликт характеризуется им как «ситуация, в которой на индивида действуют противоположно направленные силы приблизительно равной величины», то есть к межличностным конфликтам К.Левин относит противоречия между потребностями человека и внешними вынуждающими силами [9].

В работах Л.И.Божович, Л.С.Славиной, Б.С.Волкова, В.И.Илийчука конфликтное поведение рассматривается как результат внутренних и внешних противоречий между обществом, средой и самим человеком [9].

Н.В.Гришина рассматривает конфликт как осознанное препятствие в достижении целей совместной деятельности, как реакцию на почве несовместимости характеров, несходства культурных основ и потребностей [2].

Конфликты сигнализируют нам о потребности в каком-либо изменении, которое может вести как к регрессу, так и к прогрессу. В наше время психологи все чаще склоняются к той точке зрения, что некоторые конфликты даже при самых лучших взаимоотношениях не только возможны, но и желательны. Надо только управлять конфликтом. И в свете этой проблемы можно выделить конструктивные конфликты, выполняющие позитивную функцию, и деструктивные, выполняющие негативную функцию.

Конструктивные конфликты – это конфликты, для которых характерны разногласия, затрагивающие «принципиальные стороны, проблемы жизнедеятельности коллектива и его членов, разрешение которых выводит коллектив на новый, более высокий и эффективный уровень функционирования и развития» [9].

В.И.Андреев отмечает, что конструктивные конфликты ведут к укреплению групповой сплоченности, способствуют мобилизации способностей группы и индивида по преодолению возникающих в ходе совместной деятельности критических ситуаций и проблем, способствуют расширению сферы познания личности или группы, активному усвоению социального опыта, динамичному обмену ценностями, эталонами и т.д., они могут способствовать формированию антиконформистского поведения и мышления личности [9].

Деструктивные конфликты приводят, напротив, к негативным, часто разрушительным действиям, которые иногда перерастают в клевету, склоку и другие негативные явления. Деструктивная функция конфликта ведет к нарушению определенных форм общения, норм, эталонов поведения и т. д.

При соблюдении определенных условий (своевременное вмешательство в конфликт третьего, незаинтересованного лица, которое должно быть референтным обеим сторонам, желание и стремление сторон разрешить конфликт) негативный конфликт может перерасти в позитивный. Однако слишком часто происходит обратное: конструктивные по своей природе конфликты превращаются в

деструктивные, разрушающие ценности общества, коллектива, личности [9].

В последнее время особый резонанс в обществе приобрела проблема подростковой конфликтности. Это подтверждает информация, приводимая в СМИ, и увеличение количества социальных запросов на работу психолога с трудными подростками. Особенностью конфликтного поведения подростков является то, что, оно обусловлено возрастными свойствами и выступает неотъемлемым атрибутом в сфере общей противоречивости и конфликтности подросткового возраста.

Знание факторов подростковой конфликтности необходимо педагогу для развития у подростков навыков адекватной самооценки, формирования у них умения анализировать ситуацию межличностного взаимодействия; для коррекции их поведения в отношениях с людьми и, таким образом, для преобразования конфликтности в конфликтоустойчивость с помощью активных методов обучения.

Исследования в области специальной психологии свидетельствуют о том, что умственная отсталость является фактором, который в значительной мере влияет на уровень конфликтности поведения подростка, а также на степень его социальной адаптации (Л.С.Выготский, В.В.Гроховский, В.К.Кузьмина, К.С.Лебединская, В.И.Лубовский, М.С.Певзнер). Низкий уровень саморегуляции и самоконтроля в отношениях с другими людьми снижает у подростков возможность правильного выбора способов избегания или преодоления конфликтных ситуаций, контроля над своими действиями. (О.К.Агавелян, Э.Я.Альбрехт, В.Б.Горский, Г.Г.Запрягаев, М.П.Матвеева, О.П.Северов, В.Н.Синёв). Особое обострение этих проблем происходит в подростковом возрасте, так как в этом периоде ребенок становится более агрессивным, раздражительным, он должен постоянно приспосабливаться к физическим и психологическим изменениям, которые происходят в его организме. Эти особенности отрицательно сказываются на эмоциональном состоянии подростков, способствуют возникновению внутриличностных, а также межличностных конфликтов, которые в значительной мере влияют на поведение ребенка и усложняют процесс социализации (Л.И.Божович, Г.В.Грибанова, Н.Л.Коломинский, К.С.Лебединская, М.М.Райская) [1].

Теоретические взгляды на проблему конфликтного поведения лиц с интеллектуальной недостаточностью очень разнообразны. Однако большинство ученых видят основную причину возникновения межличностных конфликтов в субъективном оценивании конфликтной ситуации обеими сторонами (Н.В.Гришина, И.С.Зимица, Г.В.Ложкин, Л.О.Петровская, Б.С.Хасан и др.), указывают на влияние возрастных и индивидуальных особенностей развития личности при возникновении конфликтных ситуаций (В.М.Афонькова, Б.С.Волков, Т.В.Драгунова, Б.П.Жизневский, Я.Л.Коломинский, А.В.Макляева, Ф.М.Бородкин, Н.М.Коряк, Г.В.Ложкин), а также на структуры и степени дефекта (Г.М.Дульнев, Н.Л.Коломинский, Г.Г.Запрягаев, М.С.Певзнер,

В.Н.Синев). Так, авторы считают, что отсутствие критичности мышления, слабость эмоционально-волевой сферы, сниженный уровень самоконтроля умственно отсталых людей не позволяет им адекватно оценить сложившуюся ситуацию и принять конструктивное решение для устранения возникшего конфликта [1].

Большинство исследователей рассматривают возрастные, психологические и интеллектуальные особенности развития личности как основную причину конфликтного поведения умственно отсталых подростков, однако очень редко встречаются исследования конфликтного поведения, обусловленного гендерными различиями.

В последнее время гендерная проблематика все активнее стала заявлять о себе в различных отраслях научного знания. Эта тенденция коснулась и психологии: в психологических публикациях все чаще можно встретить такие понятия, как «гендер», «гендерный», «гендерные исследования». Все более остро актуализируется задача теоретического осмысления феномена гендерной психологии и разработки соответствующего гендерного подхода в ней [3; 8].

Общепринятого определения термина «гендер» нет ни в зарубежной, ни в отечественной литературе, однако попытки проанализировать и раскрыть содержание данного понятия предприняты многими исследователями. Так, например, по мнению отечественных исследовательниц - феминисток О.Вороной и Т.Клименковой, термин «гендер» употребляется для обозначения пола «как социального понятия и явления в отличие от биологического понимания пола как определенной совокупности морфологических и физиологических особенностей. Иными словами, быть женщиной или мужчиной — вовсе не значит просто быть человеком с женской или мужской анатомией. Это значит следовать определенным социокультурным ожиданиям, предъявляемым обществом по отношению к человеку на основании принятых там правил пола». С.Айвазова, анализируя понятие «гендер», отмечает, что поскольку в русском языке нет аналогичного термина, то это понятие можно переводить смысловой фразой «социальные отношения полов» или «социально организованное, социально закрепленное разделение ролей на мужские и женские» [3; 8].

Анализ отечественных и зарубежных исследований в специальной психологии по избранной тематике свидетельствует о явном дефиците конкретных экспериментальных разработок, которые раскрывали бы особенности влияния гендерных различий на специфику поведения в конфликте, в то время как они пронизывают всю личность и являются главными ее характеристиками. Решение указанной проблемы является необходимым для понимания истинных причин поведения умственно отсталых подростков; оно позволит прогнозировать развитие конфликта, а также поможет оппоненту в выборе правильной тактики поведения в конфликтных ситуациях.

Значимость и недостаточная разработанность теоретических и прикладных аспектов проблемы обусловили выбор темы проведенного исследования.

Основную экспериментальную группу составили 16 мальчиков и 16 девочек с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Исследование проводилось в Луганском областном ПТУ-интернате для инвалидов.

Для выявления особенностей конфликтного поведения умственно отсталых подростков были применены три методики:

1. Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К.Томаса.
2. Методика рисуночной фрустрации С.Розенцвейга.
3. Проективная визуально-вербальная методика Рене Жиля.

В результате применения методики М.Томаса было выявлено, что преобладающими у подростков с интеллектуальной недостаточностью являются деструктивные формы поведения: соперничество (21,98%), приспособление (21,26%), избегание (20,71%). Стратегия соперничества предполагает активную борьбу индивида за свои интересы, стремление к достижению поставленной цели. Однако у умственно отсталых подростков в связи с особенностью их самовосприятия, неадекватностью самооценки, а также несформированностью личности в целом данная стратегия характеризуется необоснованной агрессивностью, неадекватным поведением, повышенными требованиями и обвинениями в адрес окружающих, перекладыванием на них ответственности за решение проблемы.

В выборе стратегий поведения умственно отсталых подростков можно выделить гендерные различия. Так, умственно отсталые девочки подросткового возраста стремятся к продуктивному сотрудничеству в конфликте (21,1%) либо приспосабливаются к возникшей ситуации (21,1%). Стремление к принятию компромиссных решений (20%) и избегание конфликтных ситуаций (20%) также имеют высокие показатели. Реже всего в поведении умственно отсталых девочек проявляется стратегия соперничества (17,8%). Особенности выбора данных стратегий поведения в конфликтной ситуации объясняются тем, что у девочек лучше сформированы моральные нормы и правила поведения, они легче подчиняются требованиям общества, что формирует определенный стереотипный стиль поведения, способствующий конструктивному разрешению конфликтной ситуации.

Умственно отсталые мальчики подросткового возраста при возникновении конфликтных ситуаций в большинстве случаев ведут себя деструктивно. Наиболее высокие показатели имеет стратегия соперничества (22,85%), а наименее низкие – сотрудничества (18,6%) и компромисса (18,09%), что проявляется в более агрессивном поведении,

враждебном отношении к окружающим, непринятии моральных норм и требований в сниженном уровне самоконтроля, обвинении окружающих и требовании от них решения возникшей проблемы.

Результаты методики С.Розенцвейга показали, что наиболее часто умственно отсталые подростки отвечают в экстрапунитивной манере (44,42%), при которой осуждается внешняя причина фрустрации, а разрешение конфликтной ситуации требуется от другого лица. Наименьшее количество выборов имеют импунитивные реакции (28,34%), при которых конфликтная ситуация рассматривается как что-то незначительное, неизбежное, преодолимое со временем: обвинение окружающих или самого себя отсутствует. Большинство умственно отсталых подростков обвиняют в возникновении конфликтной ситуации своих товарищей, учителей и других людей из своего окружения.

Следует отметить гендерные различия в выборе направления реакций у мальчиков и девочек с интеллектуальной недостаточностью. Так, умственно отсталые девочки подросткового возраста с повышенной частотой выбирают интропунитивное направление поведения (35,42%). Это указывает на то, что при возникновении конфликта девочки стремятся к конструктивному его разрешению и берут на себя ответственность за исправление возникшей ситуации. В свою очередь, умственно отсталые мальчики подросткового возраста отвечают в экстрапунитивной манере (55,83%). Выбор такого направления реакции говорит о том, что признание собственной вины отсутствует, а разрешения конфликтной ситуации требуют от другого лица.

Приведенные данные являются характерными для мальчиков и девочек с интеллектуальной недостаточностью как старшего, так и младшего подросткового возраста.

Проявления типа реакций имеют отличия у мальчиков и девочек. Так, умственно отсталые мальчики чаще всего выбирают реакцию с фиксацией на самозащите (43,17%), когда отрицание или признание вины направлены на защиту своего «Я». У девочек наиболее распространенной является реакция с фиксацией на удовлетворении потребностей (47,5%), при которой присутствует необходимость найти решение конфликта в виде требования помощи от своего окружения либо принятия на себя ответственности, стремление самостоятельно ликвидировать возникшую ситуацию.

Существенные различия наблюдаются в выборе типа реакций умственно отсталыми мальчиками и девочками младшего и старшего подросткового возраста. У младших подростков, как мальчиков, так и девочек, преобладает тип реакций с фиксацией на препятствии. Для нее характерна остановка в деятельности, невозможность отвлечься от психотравмирующей ситуации или принять какое-либо решение, возможны аффективно-динамические реакции (раздраженность, гнев, агрессия,

аутоагрессия, повышенная плаксивость, желание мгновенного устранения негативной ситуации).

Коэффициентные показатели самозащитных и необходимо-упорствующих реакций практически равнозначны.

В старшем подростковом возрасте у мальчиков становится доминирующим тип реакции с фиксацией на самозащите, а у девочек – тип реакции с фиксацией на удовлетворении потребностей.

Таким образом, частота проявления препятственно-доминантных реакций у мальчиков и девочек с интеллектуальной недостаточностью с возрастом снижается.

Анализ полученных данных GCR показал, что умственно отсталые подростки имеют низкий уровень адаптации к своему социальному окружению, что способствует выбору деструктивных форм поведения в конфликтной ситуации как мальчиками, так и девочками. Уровень социальной адаптации умственно отсталых мальчиков и девочек различий не имеет (низкий уровень – 60%; средний уровень – 40%).

Анализ методики Рене Жиля указывает на некоторые различия в ответах мальчиков и девочек по шкале агрессивности и конфликтности. Так, умственно отсталые мальчики более склонны к решению конфликтных ситуаций путем физической агрессии. В то время как у девочек ярче выражена предрасположенность к вербальной агрессии, плаксивости, истеричности.

При сравнении шкалы конфликтности и агрессивности младших и старших подростков с интеллектуальной недостаточностью необходимо отметить рост показателей, причем у представителей обоих полов, от младшего к старшему подростковому возрасту.

Также некоторые различия наблюдаются у младших и старших умственно отсталых подростков по шкале «реакция на фрустрацию». Для младших подростков характерна фиксация на проблеме, заикливание на возникшем препятствии, что исключает возможность разрешения конфликтной ситуации. Показатель реакции на фрустрацию у старших подростков несколько снижен. Теперь он пробует найти выход из неблагоприятных ситуаций, пытается решить возникшую проблему доступными ему способами.

Существенных различий между мальчиками и девочками по данной шкале не проявляется.

Шкала «доминирование и лидерство» у подростков с интеллектуальной недостаточностью имеет довольно низкие показатели. Это указывает на то, что в силу своей подчиняемости и повышенной внушаемости у умственно отсталых подростков отсутствует стремление к открытому доминированию и лидерству в группе людей. Однако у мальчиков показатели по данной шкале несколько выше, чем у девочек. Это

проявляется в чрезмерном своеволии, упрямстве, непослушании, что в свою очередь оказывает влияние на выбор стилей поведения в конфликтных ситуациях.

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. На выбор стратегии поведения умственно отсталыми подростками в конфликтных ситуациях, кроме возрастных и психологических особенностей, в значительной мере влияют гендерные различия.
2. Преобладающими стратегиями конфликтного поведения умственно отсталых мальчиков подросткового возраста является выбор деструктивных форм поведения: пассивные – приспособление, избегание, и активные – соперничество. Выбор данных стратегий характеризуется повышенной агрессивностью по отношению к окружающим, перекладыванием на них ответственности за решение проблемы, неумением идти на компромисс и находить конструктивное решение в конфликтных ситуациях.
3. Умственно отсталые девочки подросткового возраста стремятся к продуктивному сотрудничеству, поиску конструктивных решений, компромиссному разрешению конфликтных ситуаций путем принятия на себя ответственности за исправление возникшей ситуации.
4. Умственно отсталые подростки недостаточно адаптированы к своему социальному окружению. Низкий уровень социальной адаптации повышает конфликтность умственно отсталых подростков, способствует выбору деструктивных форм поведения в конфликтной ситуации как мальчиками, так и девочками.
5. Для младших подростков с интеллектуальной недостаточностью, как мальчиков, так и девочек, свойственна фиксация на препятствии при возникновении фрустрирующей ситуации, которая характеризуется остановкой в деятельности, невозможностью отвлечься от психотравмирующей ситуации или принять какое-либо решение. В старшем подростковом возрасте у мальчиков становится доминирующей реакция, направленная на защиту своего «Я», а у девочек – на удовлетворение потребностей.
6. У умственно отсталых девочек подросткового возраста конструктивное поведение сформировано лучше, чем у мальчиков-подростков с интеллектуальной недостаточностью.
7. Для повышения уровня конструктивного поведения умственно отсталых подростков необходима разработка и применение профилактических рекомендаций и коррекционных программ.

Литература

1. Быстрова Ю.А. Особенности конфликтного поведения умственно отсталых подростков: Автореф. дис.... кандидата псих. наук: 19.00.08. / Институт специальной педагогики АПН Украины.- К., 2007. - 19 с.

2. **Гришина Н.В.** Психология конфликта. - СПб.: ПИТЕР, 2000. - 456 с.
3. **Дорошенко Н.М.** Гендерная детерминация выбора студентами стратегии поведения в конфликте: Автореферат дис...кандидата психологических наук: 19.00.07. / Институт психологии им. Г.С.Костюка АПН Украины. К., 2003. - 23с.
4. **Емельянов С. М.** Практикум по конфликтологии. СПб.: ПИТЕР, 2000.- 360 с.
5. **Козлов В.В.** Управление конфликтом. - Г.: Экзамен, 2004. - 265 с.
6. **Конфликтология: Учебник.** 4-е изд. / А.С. Кармина. - СПб.: Издательство „Лань”, 2001. - 448 с.
7. **Леонов Н.И.** Конфликты и конфликтное поведение. - СПб.: Питер, 2005. - 260 с.
8. **Логвинова Д.В.** Влияние гендерных установок на полоролевое самоопределение старших подростков: Автореф. дис.... докт. псих. наук: 19.00.07. / Институт им. Г.С. Костюка АПН Украины. - К., 2007. - 21 с.
9. **Теории личности /** Под ред. Б. В. Зейгарник.- СПб.: ПИТЕР, 1999. - 454 с.
10. **Фурманов И.А.** Психология детей с нарушениями поведения. - Г.: ВЛАДОС, 2004. - 351 с.

This article presents the study, carried out on the base of PTU- boarding school for the invalids; is described the influence of gendernykh differences on the special feature of the uncooperative behavior of mentally backward adolescents.

УДК 376.45.035

І.О. Григор'єва

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Роль дитячого колективу в допоміжній школі досить важлива, адже саме через колективну діяльність розумово відсталі учні на практиці застосовують моральні норми поведінки. Соціальний розвиток таких дітей, оволодіння моральними нормами поведінки відбувається в процесі життя і розвитку дитини в колективі.

В підготовці розумово відсталих дітей до життя в суспільному середовищі велике місце належить вихованню в учнів моральних якостей, необхідних для участі в продуктивному житті після закінчення школи. Моральна вихованість у поєднанні з освіченістю і професійною підготовкою забезпечить можливість розумово відсталим учням знайти своє місце в житті. (Н.Л. Коломенський) [4].

Практичне розв'язання цього завдання пов'язане зі значними труднощами, що обумовлюються особливостями протікання інтелектуальних процесів у розумово відсталих школярів, зокрема недостатньою здатністю до узагальнень і абстрагувань. Причому потрібно

зазначити, що в допоміжній школі особливого значення набуває колектив, як один з основних факторів розвитку вихованості в дітей допоміжної школи (Л.С.Виготський) [3].

Згуртування колективу відбувається в процесі спілкування дітей між собою і організації спільної діяльності. Учні встановлюють між собою зв'язки, які характеризуються тією чи іншою стійкістю.

На думку В.А.Варянен, колективні зв'язки постають у ході колективної діяльності за таких умов:

- коли діти разом переживають якусь подію, а не просто спостерігають її;
- коли вони разом діють в ім'я бажаної мети;
- коли обговорюють питання, які хвилюють усіх, і з повним усвідомленням відповідальності приймають рішення.

У формуванні колективних міжособистісних зв'язків велике значення мають почуття учнів. Якщо вони ґрунтуються на почуттях взаємної симпатії, взаємної зацікавленості членів колективу один одним, вони ведуть до розквіту особистості (Н.Л.Коломенський) [4].

У допоміжній школі формування класного колективу іде за тими ж законами, що і в масовій. Ще А.С.Макаренко виділив основні напрямки його формування. Але ми повинні зазначити, що стосовно учнів допоміжної школи вони мають певні закономірності.

Коротко охарактеризуємо.

Перший - постановка спільної мети.

Для того, щоб мета була досягнута, вона повинна бути зрозуміла дітям допоміжної школи і носити емоційне забарвлення. Тому, щоб організувати дитячий колектив, потрібно, насамперед, встановити ділові стосунки між учнями і щоб вони обумовлювались єдністю цілей в спільній діяльності. Ці стосунки А.С. Макаренко називав „відповідальною залежністю” і розглядав їх як найбільш характерні для досягнення мети.

Цілі, поставлені перед учнівським колективом розумово відсталих, і способи їх досягнення, повинні бути зрозумілі і доступні кожній дитині. Тому потрібно максимально конкретизувати цілі і доручення, індивідуалізувати завдання для кожного учня з урахуванням його можливостей. При об'єднанні таких окремих завдань загальною колективною метою, потрібно вчити дітей виконувати доручення.

У цьому важливу роль відіграє залучення розумово відсталих дітей до колективної діяльності, її зацікавлення метою, встановленою перед колективом, формування позитивного ставлення до свого доручення. Потрібно уникати одноманітних завдань, забезпечувати кожному учневі поступовий перехід від виконання простих доручень до більш складних. Адже колектив розвивається і формується в спільній діяльності його членів, спрямованої на досягнення єдиної мети. А закономірність підтверджується і на практиці. При чому роль діяльності і самих школярів в умовах допоміжної школи особливо зростає, оскільки учням допоміжної

школи притаманна слабкість, регулюючої функції слова [4]. Значну роль у цьому відіграє і організація спільної діяльності. Це може бути ігрова, трудова та інші форми. Для цього педагогу потрібно знати особисті якості учнів, їхні інтелектуальні і фізичні можливості, які впливають на активність у грі, на успішність результатів трудової діяльності. Знаючи потенційні можливості дітей, учитель урахує це у своїй роботі. У грі, наприклад, створюються умови, які дозволяють пробудити в дітях почуття товарищескості, взаємодопомоги, вони вчаться співвідносити свої особисті інтереси з інтересами колективу, відчувають свою причетність до спільної діяльності. Організуючи спільну діяльність, педагог повинен підібрати кожній дитині доступну для неї справу, адже від цього залежить успіх усього колективу. При таких формах роботи розвиваються потенційні можливості дітей, які потрібно вчасно помітити і підтримати, допомогти їм розвиватися. І взагалі, будь-який прояв позитивного відношення учня до спільного заняття, бажання ти участь у загальній справі повинні стимулюватися педагогом, адже від цього залежить формування колективу учнів, їхнього розуміння правил співжиття, яке має великий вплив на подальшу соціальну орієнтацію.

Другий напрям – організація і виховання активу класу, адже актив класу на початку вибирає вчитель. Знаючи особливості кожної дитини, він підбирає індивідуальні доручення, з якими вона могла б справитись. Особливої уваги заслуговує питання про виховання активу класу. Для цього можна з великою користю реалізувати принцип паралельної дії А.С.Макаренка в допоміжній школі. Однак, необхідною умовою для цього є наявність в колективі підготовленого свідомого активу. Для нього, звичайно, входять найбільш розвинені і дисципліновані учні, які за структурою дефекту належать до нескладної форми олігофренії. Важливо забезпечити постійний контроль за роботою активу перед всім колективом. Потрібно час від часу змінювати актив класу, тому що в дітей виникають і закріплюються егоїзм, жорстокість до „підлеглих” - такі небажані особистісні якості виникають внаслідок порушення самосвідомості (неадекватність самооцінки і рівня володіння, зниження самокритичності) [4]. Педагог повинен вибирати дітей, яким можна було б довірити, оскільки він не зможе бути поруч. Наставник повинен передати активові частково свої функції, контроль за чергуванням, організацію прибирання в класі, спільне харчування в їдальні, підготовка до свят. Звичайно неможливо залишити все без нагляду, всі ці функції потрібно контролювати через можливу диктатуру активу. Він повинен бути опорою класного керівника.

Великого значення у формуванні і згуртуванні колективу набувають позитивні традиції класу, які створюються і закріплюються під час колективної діяльності. (Л.С.Виготський) [3].

До таких традицій належать: спільні святкування днів народження, новорічна ялинка тощо. Важливим є й те, що згуртовують дітей не свята,

або події, а спільна діяльність, а саме: підготовка до свят, розподіл доручень між групами дітей, виконання цих доручень.

Особливість полягає в тому, що атмосфера підготовки до свята збуджує і запалює дітей (звичайно це відбувається тільки тоді, коли є зацікавлення дітей, прагнення до участі в спільній праці), робить їх дружніми [1].

Вищевказані факти або шляхи сприяють формуванню і розвитку колективу. Коли мета зрозуміла дітям і правильно побудована колективна діяльність, коли забезпечений успіх у формуванні колективу, слід назвати і умови, при яких створюється колектив (Л.С.Виготський) [3].

Отже, головна роль у створенні колективу належить педагогу, який з часом повинен зменшувати опіку над учнями. Він повинен включати кожную дитину в спільну діяльність, розподіляти доручення з урахуванням їх інтересів та психофізичних можливостей, ставитись доброзичливо, сформуванню потребу в самостійності – це і є перша умова створення колективу. Друга умова полягає в ефективній постановці колективних цілей – тобто кожна мета, пов'язана з їх інтересами і бажаннями, розвиток інтересу до колективної мети і позитивне ставлення до особистісних завдань. Найбільш ефективною умовою є трудова діяльність. Джерелом розвитку дитячого колективу є постійне ускладнення поставленої перед ним мети, завдань, перспективи і змісту діяльності (Л.С.Виготський) [3].

Про рівень розвитку учнівського колективу свідчать: мобільність при виконанні колективних справ і доручень, прагнення до вирішення складніших завдань, активна участь кожного в їх розв'язанні, товариські взаємини, повага один до одного, готовність допомогти слабшому, поважання гідності однокласників, здатність до порозуміння без сварок і образ, бажання дітей бути разом, задоволення від спілкування, життєрадісність, бадьорість, зібраність, відсутність нашіптування, почуття гумору, вміння належним чином вирішувати конфліктні ситуації, готовність долати труднощі, виконувати відповідальні доручення, відповідальність за колективну справу, самостійне висунення суспільно значущих цілей і досягнення їх на основі самоврядування (А.С.Белкін) [1].

Отже, у даній статті було охарактеризовано основні закони формування дитячого колективу серед учнів з інтелектуальною недостатністю, проведено аналіз впливу колективних відносин на формування моральних якостей у розумово відсталих учнів.

Подальші дослідження планується провести в напрямку розробки профілактичних та корекційних методів щодо формування моральної самосвідомості підлітків з інтелектуальною недостатністю.

Література

1. **Белкин А.С.** Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы.- М.: Просвещение, 1977. 2. **Варянен В.А.** Оценка своего положения в коллективе подростками вспомогательной школы. //Дефектология, №4, 1971. С.40-63. 3. **Выготский В.С.** Коллектив как фактор развития аномального ребёнка: Собр. соч. в 6-ти томах.- М.: Педагогика, 1985, Т.5. С.234-243. 4. **Коломенский Н.Л.** Развитие личности учащихся вспомогательной школы. - К.: Радянська школа, 1978. 5. **Макаренко А.С.** Проблемы школьного советского воспитания: Собр. соч. в 5-ти томах. - М.: Просвещение, 1958. Т.5. С.247-268.

УДК 376

В.В. Дичко

ОЦІНКА РІВНЯ РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРНИХ ЯКОСТЕЙ У СЛІПИХ ТА СЛАБОЗОРИХ ДІТЕЙ

Мета роботи вивчення психомоторних якостей у сліпих та слабозорих школярів з урахуванням індивідуальних особливостей їх психофізичного статусу за розробленими класичними методиками.

Для виконання поставленої мети було сформовано такі **завдання дослідження:**

- оцінити індивідуальні психомоторні якості в сліпих та слабозорих дітей;
- обґрунтувати методiku розвитку загально фізичних якостей за допомогою вправ;
- оцінка стану рухової активності та моторної пам'яті у дітей з вадами зору за об'єктивними психофізіологічними критеріями.

У нашому дослідженні ми провели визначення рівня психомоторних якостей 94 осіб у віці 10-16 років (40 дітей здорових і 54 дитини з вадами зору). При цьому оцінка розвитку психомоторних якостей особистості проводилась за тестами (вправами) які запропонували Б.В.Сермеєв, Л.П.Сергієнко, В.Г.Григоренко, Б.В.Шеремет, В.А.Романенко, В.В.Дичко.

Постанова проблеми. Своєрідність психофізіологічних процесів, що протікають в організмі людини, у значній мірі обумовлено унікальним генотипом і впливом соціального середовища (В.Г.Григоренко, В.В.Дичко, 2005, Б.В.Сермеєв, Ю.Г.Васин, Б.Г.Шеремет, Шинканюк 2003).

Аналіз результатів сучасних досліджень свідчить, що проблема своєчасного виявлення у сліпих та слабозорих дітей розладів в їх

психоемоційній сфері не знайшли достатнього розвитку в корекційній педагогіці.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних фахівців свідчать, що для дітей з порушеннями зору характерне порушення постави, ходи, координації рухів, сили, швидкості, витривалості, точності рухів (Л.Ф.Касаткин 1967; Б.В.Сермеєв 1973; Р.Н.Азарян, 1974; В.Г.Грігоренко, 1991; Б.Г.Шеремет, 1992; С.В.Федоренко, 1994; Дичко В.В. 2006.).

Психомоторні здібності виступають, як комплекс слабо пов'язаних між собою рухових якостей і умовно останні поділяють на якості фізичного розвитку й власне психомоторні якості.

Визначення психомоторних якостей дозволяє оцінити індивідуальний рівень психомоторного розвитку дітей, віднесених до виконання основних дій, операцій і функцій, які мають важливе значення для успішного виконання професійної діяльності. [2].

Нами для розвитку психофізичних якостей у сліпих та слабозорих дітей використовується розробка тестів, що було адресовано до всіх рівнів ієрархії і психомоторної організації людини, включали і зокрема, соціометрію дослідження мотивації рухових дій.

Згідно з сучасними уявленням успішність виконання координаційних рухових дій у дітей з вадами зору передумовлена такими факторами: психофізичним статусом дитини, первинним дефектом і вторинними відхиленнями; специфічними фізичними якостями; координаційними здібностями; станом психофункціональних систем мозку; індивідуальними психофізичними особливостями (В.В.Дичко).

Пристосування сліпих дітей до фізичних навантажень і їхня рухова активність та працездатність багато в чому залежить від психофізіологічних особливостей, від стану вегетативної регуляції функціонального стану, серцево-судинної й дихальної системи.

Нами була розроблена програма комплексного обстеження сліпих та слабозорих дітей для оцінки розвитку рівня фізичної підготовленості, за допомогою тестів (вправ) здатність школярів виконувати і оцінювати свої психомоторні здібності на основі показників: координації рухів, загальної фізичної підготовки, швидкісно-силових здібностей, а також із вправ для оцінки психофізіологічного статусу дитини.

Для оцінки рівня сформованості психомоторних здібностей нами було використано три тести (вправи), за допомогою яких з'ясувалася здатність школярів оцінювати просторові, часові й силові характеристики рухів.

Уміння контролювати учнями свої рухи в просторі оцінювалося за відтворенням школярами відведення рук і ніг під кутом 45° (**вправа №1**). Вибір цього тесту не був випадковим, оскільки чимало трудових, побутових і особливо спортивних рухів вимагають високої координації і точності рухів рук і ніг. Зауважимо, що найчастіше ці рухи виконуються з амплітудою близькою 45°.

За допомогою тесту (вправа №2) оцінювалися здібності дітей до точного диференціювання часових інтервалів з відтворення 10 або 20с бігу чи ходьби на місці. Фіксувалися помилки - відхилення від заданого інтервалу часу. Вибір таких інтервалів часу був продиктований тим, що саме в межах 10-20с здійснюється більшість фізичних вправ, що використовуються у шкільній практиці (біг 60; 100 м, стрибки з розбігу, лазіння, метання, гімнастичні вправи).

З допомогою наступного тесту (вправа №3) вивчалася здатність сліпих школярів дозувати м'язове напруження у відтворенні зусиль у півсили від максимальної на кистевому динамометрі. Уміння точно розрізняти ступінь м'язових напружень посідає чільне місце в майбутній професійній діяльності сліпих, яка здебільшого здійснюється в обмеженому просторі, але вимагає тонких і точних рухів. Для сліпого школяра вміння контролювати свої рухи за ступенем м'язових зусиль необхідне і для оволодіння шкільною програмою з фізкультури.

Для виявлення вміння учнів з порушеннями зору диференціювати ступінь м'язових зусиль були використані елементи авторських методик Б.В.Сермеєва і Б.Г.Шеремета. Учням пропонувалося відтворити фізичне зусилля, що дорівнює половині максимально можливого.

Отримані в констатувальному експерименті дані стали вихідним тлом для формування психомоторних здібностей у сліпих школярів на уроках фізичної культури при побудові системи корекційного навчання. Відомо, що одноразове виконання рухів не сприяє розвитку точності, необхідне багаторазове повторення вправи, щоб домогтися точного її відтворення.

З метою визначення об'єму навчальних завдань для сліпих школярів під час вправ на точність з використанням психомоторики пропонувалося багаторазове (25-30) виконання спеціальних завдань на точне відтворення рухів у просторі, у часі і за ступенем м'язового напруження (приклад: багаторазове відведення руки до заданого кута).

Крім означених вище тестів-вправ, за допомогою яких можна оцінювати точність відтворення просторового, часового і силового параметрів рухів, використовувались й інші вправи.

З - поміжних: - стрибок у довжину в півсили від максимального результату. Вихідне положення (В.П.) - носки на лінії відштовхування, руки відведені назад, ноги злегка зігнуті й розведені. З двох спроб бралася краща, визначався максимально можливий результат.

Потім учню пропонувалося завдання - стрибнути в півсили; - підскік угору в півсили від максимального результату;

- відтворення 15-метрового відрізка в процесі ходьби;

- кидки набивного м'яча вагою в 1 чи 2 кг на задану відстань (3 або 5 м). В.П. стоячи біля лінії, ноги нарізно, м'яч у зігнутих руках за головою. Випробовуванним пропонувалося виконати кидок на 3 або 5м. Величина помилки вимірювалася сантиметровою стрічкою;

- оцінка часового інтервалу під час стрибків, В.П. руки на пояс, випробовуваному пропонувалося виконати підскоки на двох ногах протягом 10 секунд. Вправа розпочиналася за командою, закінчувалася за суб'єктивною оцінкою часу учнями. Реєстрація часу проводилася секундоміром;

- виконання загально розвивальних вправ у заданому темпі.

Випробовуваним пропонувалося виконувати такі гімнастичні вправи на рахунок 16: В.П. – основне;1-руки вперед;2-руки вгору;3 - руки в боки;4-В.П.

Ці вправи виконувалися з трьох спроб у такій послідовності: а) в повільному темпі - 60 рухів на хв.; б) в середньому темпі - 90 рухів на хв.; в) у швидкому темпі - 120 рухів на хв.

У експерименті перед всіма випробовуваними ставилися одні й ті ж самі завдання (а в навчальному різні).

Результати досліджень засвідчили, що сліпі учні 10-16 років (з повною втратою зору і з залишковим зором) при оцінці просторових характеристик рухових дій допускали помилки, що досягали у сліпих хлопчиків 31,3%, у дівчат - 34,1 %, а в дітей з залишковим зором відповідно 28,6% і 31,0%.

На основі порівняння результатів досліджень, ми дійшли висновку, що при оцінці своїх рухів у просторі різниця в показниках допущених помилок у хлопчиків та дівчаток є незначною. Порівняння здібностей оцінювати свої рухи у просторі в сліпих дітей з повною втратою зору і залишковим зором і зрячих показує значну якісну і кількісну відміну. Так, у дітей 10-12років кількість помилок була значно більшою у сліпих дітей.

Але показники сліпих дітей з віком змінюються більш інтенсивно, ніж у школярів із залишковим зором. Так, у тотально сліпих цей показник від 10 до 12 років збільшується на 17,2%, від 13 до 16 років на 7,2 % (в цілому на 24,4%), тоді як у дітей з залишковим зором відповідно на 14,9%, 11,9% і 17,2%.

Констатувальний експеримент засвідчив, що формування точності рухів у просторі у сліпих і зрячих дітей протікає за однаковими закономірностями. Темпи ж розвитку рухів у сліпих і зрячих дітей різні.

Аналіз результатів експерименту за відтворенням часового параметру засвідчив, що з віком здатність школярів до оцінок часу покращується у всіх категоріях обстежених, що, очевидно, можна трактувати як підтвердження компенсаторної природи навичок самоконтролю і тих єдиних закономірностей, що є їх основою.

Рух і час є мірою простору. На аналізі м'язово-суглобних вражень за їх тривалістю і інтенсивністю базується часова характеристика рухів як міра простору. У проведеному експерименті завдання з відтворення часу включали й інші види інформації, оскільки біг та ходьба виконувалися на місці. Це сприяло тому, що всі категорії випробуваних ставилися в рівні умови. Отже, сліпота не є гальмуючим фактором в розвитку почуття часу. Про це свідчить той факт, що абсолютно сліпі діти всіх вікових категорій

володіють більш розвиненими навичками контролю і оцінки інтервалів часу. Застосовуючи у своїй практичній діяльності повноцінний канал інформації від м'яза - суглобних рецепторів, сліпа дитина постійно використовує час як міру рухів і просторової характеристики руху. Крім того, темпи вікових змін у зрячих і сліпих дітей приблизно однакові, піки і спади, їх інтенсивність і тривалість також збігаються.

Отже, результати констатувального експерименту дали змогу припустити, що вміння контролювати точність своїх рухів абсолютно сліпих і дітей із залишковим зором формується за однаковими закономірностями. Водночас мала місце якісна своєрідність, яка полягала в тому, що тотально сліпі діти здійснювали психомоторні рухи за рахунок аналізу суглобної і м'язової рецепції, що вимагало також цілеспрямованої свідомості на його інтерпретацію, тоді як рухові здібності в дітей з залишковим зором здійснювалися здебільшого за участю пропріорецепторів.

У дослідженні, крім вивчення здібностей дітей оцінювати просторові, силові і часові параметри, досліджувалось уміння точно виконувати конкретні рухові дії (ходьба, стрибки, метання), які включали всі три параметри, що характеризують точність руху. Означені вміння мають життєво важливе значення і входять до програми з фізичної культури у всіх класах шкіл для сліпих.

Як засвідчили експериментальні дані, психомоторних якостей під час виконання рухів учнями 10-12 років були досить низькими (помилки коливалися в межах 26,0 - 69,1%), тобто відповідали найнижчому рівню точності рухів і психомоторні якості, які ми досліджували. Лише в ходьбі оцінка просторового параметру була дещо вищою, тобто спостерігалися помилки. Цей факт можна пояснити за рахунок постійного щоденного тренування сліпих школярів у ходьбі.

Отже, ми одержали підтвердження припущення щодо недостатньої сформованості психомоторних здібностей у сліпих школярів при виконанні життєво важливих рухових дій, що засвідчує необхідність проведення спеціальної цілеспрямованої корекційної роботи з формування психомоторики в сліпих учнів. Наявність таких навичок дозволить сліпим школярам успішно оволодіти навчальним матеріалом з фізичної культури, здобути життєво важливі вміння й навички щодо управління своїми рухами.

Аналіз експерименту засвідчив, що здатність сліпих школярів оцінювати свої рухи за всіма трьома параметрами була різною. Так, за точністю рухів за просторовою і силовою характеристикою сліпі поступаються зрячим. При цьому, найбільш істотна відміна спостерігалася в дітей 10-12 років за такими параметрами: під час аналізу простору відміна від зрячих у точності відтворення рухів склала 19%, при оцінці м'язових зусиль -33%. На кінець навчання психомоторних якостей сліпих дітей за цими двома показниками наблизилися до рівня зрячих школярів,

але все ж були нижчими. Істотних відмінностей між сліпими хлопчиками і дівчатками в рівнях психофізичних здібностей не було виявлено.

Отже, експеримент засвідчив, що динаміка психомоторики у сліпих школярів 10-16 років пов'язана із включенням у компенсацію вищих пізнавальних процесів, тобто з морфа - функціональними особливостями школярів і розвитком здатності аналізувати сприйняття, що йдуть від власного тіла. Ми припустили, що збільшення відсотку точності виконання рухів пояснюється значною активністю дітей, засвоєнні ними великої кількості нових рухів, пластичності їх нервової системи.

Основою для природного формування психомоторних якостей при виконанні точних рухів у просторі, у часі і за ступенем м'язових зусиль виступає здатність аналізаторних систем функціонувати комплексно (вдосконалення функцій центральної нервової системи, накопичений руховий досвід, розвиток вищих пізнавальних процесів). Низький рівень сенсорного забезпечення погіршує умови формування психомоторики, уповільнюючи їх утворення і вдосконалення, створює дефіцит рухів у сліпих.

Відсутність зорового контролю при просторовому аналізі рухів відбивається на збільшенні помилок у 2 рази порівняно із зрячими, а при оцінці м'язових напружень - у 3 рази. Отже, у процесі формування навичок точно оцінювати свої дії сліпі діти повинні використовувати інші форми контролю. Основою контролю за розвитком точності рухів повинно виступити заміщення дії інших збережених аналізаторів - слухових, рухових, тактильних. Проте вирішення цієї проблеми не можливе лише на сенсорно-руховій основі. Сліпі діти повинні навчитися аналізувати свої дії за їх якістю, порівнювати з заданим еталоном. А це вже вимагає включення в самооцінку розумових процесів, моделювання їх на інформаційному рівні.

Дослідження рухової активності дітей із залишковим зором засвідчує, що опора на залишковий зір надає оцінці рухів за всіма трьома параметрами більш точного характеру із сліпими однолітками і створює кращі умови для формування психомоторних здібностей. Абсолютно сліпі школярі впродовж усього періоду навчання у школі мають більш низькі показниками психомоторики в оцінці своїх рухів у просторовому і силовому параметрах. Нижчий рівень показників пояснюється недостатнім розвитком таких компенсаторних процесів, як зіставлення в розумовому плані уявлень про задані рухи, а також неможливістю знаходження зорової інформації під час виконання рухових дій.

Проведене нами дослідження засвідчує необхідність добору засобів і методів формування психофізичних здібностей з метою розвитку точності рухів у сліпих школярів, оскільки вони є основними біодинамічними факторами, на яких базується якість фізичних вправ різної форми і змісту. Отже, ефективним фактором оптимізації якості корекційного навчання рухових дій школярів з порушеннями зору буде резервний розвиток точності рухів психомоторики, оскільки традиційні

методи навчання сліпих дітей рухам не відповідають можливостям дітей і не забезпечують достатньої їх якості.

Література

1. **Благуш П.** К теории тестирования двигательных способностей. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 165с.
2. **Психология** Под ред. В.М. Мельникова-М: Физкультура и спорт 1987 - 367с.
3. **Сингер Р.Н.** Психологические факторы и искусство самоконтроля в спорте Психология и современный спорт – М: Физкультура и спорт 1982. – С. 58-66.
4. **Вяткин Б.А.** Психологическая подготовка спортсмена к соревнованиям как процесс организации деятельности с учётом интегральной характеристики его индивидуальности // Психология и современный спорт. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – С. 183-190.
5. **Захаров Е.Н., Карасев А.В., Сафонов А.А.** Энциклопедия физической подготовки / Методические основы развития физических качеств.- М.: Лептос, 1994.- С.61-75, 130-318.
6. **Психологические тесты** / Э.Р. Ахмеджанов. - М.: Светотон, 1995. – 320 с.
7. **Платонов К.К.** Структура и развитие личности.- М.: Наука, 1976.
8. **Клименко В.В.** Психомоторные способности юного спортсмена. - Киев: Здоровье, 1987. - 16с.
9. **Альманах** психологических тестов /Сост. Р.Р. Римский, С.А. Римский. - М.: КСП, 1996. - 400 с.
10. **Борщов С.М.** Розробка програми і методики психофізичного тренінгу, аутогенного занурення і ідеомоторного тренування юних гімнастів // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб.наук.пр.за ред. С.С.Єрмакова - Харків: ХХІІІ 2002- № 28.- С.11-16.
11. **Дичко В.В.** Оптимізація колекційного навчання рухових дій на основі цілеспрямованого розвитку в молодших школярів з порушенням зору точності рухів, контролю і самоконтролю 2006.
12. **Дичко В.В.** Методика формування точності, контролю і самоконтролю у сліпих школярів у процесі колекційного фізичного виховання 2005.
13. **Григоренко В.Г., Сермеев Б.В.** Теория и методика физического воспитания инвалидов. – Одесса, 1991. – Т 1. – 88 с.
14. **Сермеев Б.В.** Теоретические основы физического воспитания аномальных детей: Автореф. дисс...доктора пед. наук. – М., 1992. – 43с.
15. **Шеремет Б.Г.**–Контроль и самоконтроль в процессе физического воспитания детей с нарушением зрения. – Одесса, 1995. – 43с.

In the article the problem of quoting of development of psychomotorical quantities of blind and short sighted children for differential solving concerning to their capacities by means of physical education.

І.В. Дмитрієва

ПРИНЦИПИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Підгрунття організації системи естетичного виховання розумово відсталих учнів старших класів засобами мистецтва становлять як загальновідомі дидактичні принципи корекційної психопедагогіки (корекційної спрямованості педагогічного процесу, індивідуального й диференційованого підходу, раціонального поєднання слова, наочності та практичної діяльності тощо), так і низка специфічних принципів. До них належать такі принципи: єдності художньо-естетичного розвитку та корекції вищих психічних процесів розумово відсталих школярів; єдності усвідомленого та емоційно-насиченого спілкування з мистецтвом; постійності зв'язку із життям; взаємозв'язку навчальної, позаурочної й позашкільної діяльності; взаємодії різних видів мистецтв; провідної ролі вчителя в процесі художньо-педагогічного спілкування; синергетичний характер системи естетичного виховання розумово відсталих учнів засобами мистецтва.

Прокоментуємо їх докладніше.

1. Принцип єдності художньо-естетичного розвитку та корекції вищих психічних процесів розумово відсталих школярів.

Ураховуючи недоліки психічного розвитку розумово відсталих учнів, необхідною педагогічною умовою повноцінного впровадження естетичного виховання засобами мистецтва в допоміжній школі має бути його спрямування на системний розвиток і корекцію інтелектуальних, емоційно-почуттєвих та ціннісних компонентів свідомості учнів, формування елементів їхньої творчої активності й самостійності. Реалізація умови на практиці передбачає застосування таких методів та засобів педагогічного впливу, які стимулювали б формування, розвиток і корекцію потребово-мотиваційного, когнітивного, почуттєво-аксіологічного та діяльнісного компонентів естетичного розвитку учнів. Для цього потрібні спеціальні прийоми активізації, упорядкування, спрямування, підкріплення пізнавальної діяльності школярів, виклику й закріплення в них адекватних емоційних реакцій, мотивованих естетичних і моральних суджень-оцінок, розвитку самостійної творчої діяльності тощо.

Позитивних результатів корекційного впливу естетичного виховання засобами мистецтва можна досягти за допомогою різних типів навчально-пізнавальних завдань, які потребують:

1) опанування прийомів розумової діяльності в процесі сприймання творів мистецтва, зокрема під час: аналізу сприйнятого тематичного

художнього матеріалу; порівняння художніх об'єктів (предметів, явищ) за подібністю й відмінністю; виділення та узагальнення істотних ознак художнього образу; установлення причинно-наслідкових зв'язків; асоціювання творів мистецтва із життєвими явищами; вербалізації та критичної оцінки отриманих вражень; переносу засвоєних знань до нових умов і ситуацій;

2) оволодіння вмінням вдаватися до інтелектуальних операцій у процесі відтворення художніх образів, а саме: осмислення завдання й кінцевого результату майбутньої роботи; розуміння різного роду інструкцій; попереднього осмислення особливостей сприйнятого художнього матеріалу; цілеспрямованості і планування діяльності; контролювання своєї роботи; самооцінки діяльності та її результатів;

3) відпрацювання виконавських умінь і навичок у конкретному виді художньо-творчої діяльності (музичній, образотворчій, хореографічній, художньо-мовленнєвій та ін.) за допомогою: виконання різних типів завдань (за зразком, аналогічного новому); поступового зростання самостійності в процесі виконання завдання; прояву елементів творчості та уяви.

Естетичний розвиток розумово відсталих учнів залежить як від формування й корекції в них операційних, процесуальних і особистісних компонентів розумової та практичної діяльності, так і від забезпечення якості художньо-естетичних знань, їх усвідомленості, повноти, систематизованості, міцності, що дозволяє школярам свідомо ними користуватися.

Виконання наведених типів завдань на матеріалі мистецтва забезпечує корекцію пізнавальних процесів, підвищує рівень мотивації учнів у набутті знань і в процесі виконання практично-творчих завдань, сприяє активізації не лише пізнавального, а й емоційного досвіду школярів.

2. Принцип єдності усвідомленого та емоційно-насиченого спілкування з мистецтвом.

Організація практичної та розумової діяльності в допоміжній школі – умова необхідна, але недостатня для виховання особистості, здатної у своєму житті й діяльності жити за „законами краси”. Необхідна ще й організація „праці душі” – процесу особистих переживань, у якому відбувається пошук і вибір морально-естетичних цінностей, осмислення навколишнього світу й свого ставлення до нього. Тому постає завдання – через актуалізацію та активізацію особистого емоційного досвіду розумово відсталих учнів захопити їх мистецтвом, зробити заняття цікавими, радісними, динамічними, щоб у школярів з'явилося бажання брати участь у інсценівках, хорових співах, танцях, організації вистав образотворчого, декоративно-ужиткового мистецтва тощо.

Емоційність таких занять є запорукою та стимулом для підтримання стійкого пізнавального інтересу, активного свідомого оволодіння елементарними художньо-естетичними знаннями й вміннями, формування

ціннісних орієнтацій школярів. Спілкування вчителя з учнями на заняттях повинно характеризуватися його підвищеною увагою до дитячих реакцій на художній твір та відтінків їхніх переживань, зацікавленістю в успіхах школярів, активізацією особистісних виявів у процесі сприймання й усвідомлення твору.

Основними шляхами реалізації принципу єдності усвідомленого та емоційно-насиченого спілкування з мистецтвом є: 1) створення ситуацій естетичного переживання (співпереживання); 2) використання різноманітних творчих та проблемних завдань, елементів гри і навчальних ігор, які розвивали в учнів власні оцінні судження, спрямовували на самостійне вирішення питань, актуалізували власний емоційний та життєвий досвід; 3) застосування методу „поетапних відкриттів” (за Б.Неменським [4]), тобто поступовість, повільність „втягування” учнів до усвідомлення виучуваної теми через переживання її основних граней; 4) постійне вживання методу єдності сприймання та практично-творчої діяльності (індивідуальної й колективної).

Під час занять мистецтвом необхідно, щоб і художній матеріал, з яким доводиться працювати, мав яскраво виражене емоційно-естетичне забарвлення. Розумово відсталий учень може не пам’ятати прізвище композитора, письменника, художника, але те відчуття потрясіння, яке він пережив, міцно запам’ятовується й певною мірою впливає на його думки й вчинки. При цьому художній твір здатний викликати переживання лише в разі усвідомленого сприймання його учнем, внутрішньої близькості йому. Окреслюючи критерії добору художніх творів для учнів допоміжної школи, вважаємо за необхідні: 1) відповідність віковим та психологічним особливостям сприймання мистецтва розумово відсталими учнями; 2) художню цінність твору, виражену в чітко обґрунтованому зв’язку засобів художньої виразності; 3) реальну виховну цінність твору мистецтва, що виявляється в можливості осягнення учнями його змістовного та конструктивного боку; 4) наявність у творі мистецтва можливостей для порівняння його з іншими художніми зразками чи особистим життєвим досвідом школяра, встановлення аналогій та асоціацій.

Загалом художній матеріал має активізувати почуття та переживання розумово відсталих учнів, стимулювати продуктивний спосіб оволодіння елементарними знаннями про мистецтво та прийомами розумової діяльності, уможливлювати асоціативні зв’язки з особистими почуттями та переживаннями школяра, тобто „привертати увагу учнів, примушувати дивуватися й бажати вивчати” [6, с.58].

Зауважимо також, що під час добору художніх творів особливе місце мають посідати твори українського мистецтва з їх багатогранним виховним потенціалом, які є ефективним засобом формування національної самосвідомості учнів на основі збагачення уявлень про культурно-історичні надбання українського народу, його традиції та звичаї.

3. Принцип постійності зв’язку із життям.

Мистецтво справляє корекційно-виховний вплив на розумово відсталу дитину лише в тому разі, коли воно не моралізує, не проповідує, не повчає, а в живих художніх образах прилучає до своїх цінностей, збагачує життєвий досвід особистості, перебудовує її внутрішньо. Тим самим мистецтво виступає засобом не лише художньо-естетичного виховання, але й виховання особистості в цілому, засобом усталення її духовного світогляду. Установлення міцних зв'язків мистецтва з навколишнім життям виступає одним з основних шляхів формування морально-естетичного ідеалу особистості розумово відсталої дитини. Без опори на зв'язок із життям учень не зможе співвіднести художній образ, його основний зміст з особистим досвідом, власними потребами та інтересами.

Мистецтво вирізняється як засіб формування світогляду розумово відсталих учнів, їхнього адекватного та усвідомленого ставлення до дійсності завдяки: 1) актуалізації та активізації особистого емоційного, візуального та побутового досвіду учнів; 2) створенню ситуацій спілкування школярів з мистецтвом: екскурсії, відвідування виставок, музеїв, художніх студій; зустрічі з художниками і учнями художніх, музичних шкіл, учасниками місцевих учнівських театральних студій; конкурси, вікторини тощо (емоційність таких зустрічей є запорукою та стимулом для підтримання стійкого пізнавального інтересу й активного опанування художніх знань); 3) колективному (груповому) оформленню виставки, тематичного альбому, інтер'єру класу (школи); 4) використанню міжпредметних зв'язків, що сприяють усвідомленому переносу отриманих знань та практичному застосуванню їх у нових умовах.

Комплекс вказаних методів спричинює інтеріоризацію зовнішніх культурних змістів до внутрішнього світу розумово відсталої дитини. У процесі їх вживання учні не лише опановують елементарні художньо-естетичні знання й оволодівають відповідними уміннями та навичками – сама сутність цих методів дозволяє здійснювати безпосередній зворотний зв'язок між внутрішнім світом дитини і зовнішнім середовищем.

4. Принцип взаємозв'язку навчальної, позаурочної й позашкільної діяльності.

У роботі з розумово відсталими учнями корекційний ефект естетичного виховання засобами мистецтва обумовлений забезпеченням оптимального взаємозв'язку урочної та позакласної виховної роботи.

Комплекс урочної, позаурочної та позашкільної роботи складають: 1) уроки факультативного курсу „Світ мистецтва” (6 – 9-й кл.), упровадження якого зумовлено необхідністю максимальної компенсації недостатньої кількості годин, передбачених на вивчення предметів художньо-естетичного циклу; 2) уроки художньо-естетичного циклу – музика (6 – 7-й кл.), образотворче мистецтво (6-й кл.), література (6 – 9-й кл.); 3) уроки з інших навчальних предметів допоміжної школи (географія, історія, природознавство, уроки трудового навчання, соціально-побутового

орієнтування тощо); 4) позакласна та позашкільна робота, співпраця з місцевими (обласними) закладами культури, творчими колективами тощо.

Зауважимо, що лише поєднання й тісний взаємозв'язок указаних форм роботи з естетичного виховання сприяють накопиченню естетичного досвіду, розвитку й корекції сенсорної, емоційно-почуттєвої, інтелектуальної сфер особистості розумово відсталих учнів, засвоєнню елементарних знань, понять, формуванню художньо-естетичних уявлень, активному включенню до різноманітних посильних видів творчої діяльності.

5. Принцип взаємодії різних видів мистецтв.

Звернення до взаємодії мистецтв є доцільним у допоміжній школі, оскільки в більшості учнів з інтелектуальними порушеннями не виявляється схильності до окремих мистецьких видів, але загальна зацікавленість художньою творчістю наявна. Використання потенціалу взаємодії різних видів мистецтв ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу та творів мистецтва й забезпечує більш ефективний розвиток і корекцію особистісних здібностей та потреб школярів, оскільки кожен із видів мистецтва, взаємодіючи з іншими видами, не дублює їх, а доповнює та збагачує новими засобами виразності, чим поглиблює пізнавальні, виховні та корекційні можливості художніх творів, посилює їх вплив на загальний розвиток особистості.

Ефективність використання творів різних видів мистецтва визначається не кількістю звернень до художніх творів, а доцільністю їх використання для більш зрозумілого пізнання художнього образу конкретного твору. Впливаючи на органи почуттів різноманітністю фарб, звуків, словесних інтонацій тощо, різні види мистецтва викликають в учнів різноманітність прояву емоційно-особистісного ставлення, яке надалі за допомогою вчителя аналізується, порівнюється, зіставляється з уже засвоєними уявленнями та почуттями. Це сприяє інтенсифікації процесу естетичного розвитку, виконує корекційно-розвивальну функцію в емоційній та інтелектуальній сферах особистості.

Взаємодія видів мистецтв обумовлена їх естетичною природою, генетичною, морфологічною й ідейно-моральною спільністю, єдиними законами художнього мислення, діалектикою пізнання. На відміну від традиційного підходу, який ми спостерігаємо в практиці естетичного виховання в допоміжній школі (від елементарного споглядання до логічного мислення й від нього до практики), принцип взаємодії різних видів мистецтв вимагає йти від цілого, від розуміння суті й смислу. Основними тут виступають зв'язки й компоненти вже наявного життєвого досвіду розумово відсталих учнів. Поєднання елементів мистецтв у процесі художнього сприймання окремого виду (музики, поезії, живопису, вистави тощо) вимагає цілісного бачення, результатом чого є узагальнене й осмислене сприймання художнього образу як єдності виражальних засобів і задуму автора, наявність уміння не лише проаналізувати художній твір, але й висловити своє ставлення, адекватно мотивувати

його, дати емоційно-особистісну, морально-естетичну оцінку твору. Усвідомлений таким чином художній образ має узагальнений характер, розкриває різні істотні ознаки й відносини в їх внутрішньому необхідному зв'язку.

Окрім того, залучення учнів до практичної художньої діяльності сприяє розвитку в них естетичної спостережливості, елементів уяви, фантазії, образного мислення, підвищує самостійність вирішення завдань практично-творчого напрямку та якість їх виконання, формує вміння відтворювати враження від одного виду мистецтва в іншому (наприклад, ілюстрування, словотворчість), виховує впевненість у власних силах, інтерес до занять мистецтвом.

Означений принцип найповніше втілено в програмі факультативного курсу „Світ мистецтва” [1,2], технологія якого передбачає перетворення предметно-диференційованого змісту на інтегративний („інтеграція (від лат. *integratio* – поповнення, від *integer* – повний, цілісний) – утворення або відновлення цілісності, вища форма взаємодії, оскільки вона визначає не лише взаємовплив і взаємозв'язок, а й взаємопроникнення елементів”[3,с.8]). Поряд із застосуванням традиційного в допоміжній школі автономного викладання видів мистецтва інтегрований курс „Світ мистецтва” спрямований на максимальне врахування естетичного чинника в процесі художньо-естетичного розвитку розумово відсталих учнів і переслідує мету систематизованого, цілеспрямованого, послідовного та планомірного інтегрованого опанування на змістовому й практично-творчому рівнях таких видів мистецтв: 1) образотворче мистецтво: живопис (пейзаж, натюрморт, портрет, жанрова картина); графіка (книжкова, силуетна, анімаційна, плакат); скульптура (кругла, рельєфна, декоративна, анімалістична, портретна); декоративно-ужиткове мистецтво (писанкарство, витинанки, кераміка, народні іграшки, розпис, народне малярство, дизайн); архітектура (народна, житлова, промислова, громадська); 2) музика (народна, класична, сучасна); 3) література (фольклор, поезія, проза); 4) театр (сценографія, ляльковий); 5) хореографія (класична, народна, сучасна); 6) художня фотографія (пейзаж, натюрморт, портрет, жанрова); 7) кіно (анімаційне, художнє, відео), телебачення (передачі різної тематики); 8) народознавство як комплексне поєднання різних видів мистецтв у синкретичних формах народних традицій, обрядів, звичаїв та свят (відповідно до фенологічного розподілу за циклами „Весна”, „Літо”, „Осінь”, „Зима”).

Таким чином, поряд із домінантними видами мистецтва (музикою, візуальним мистецтвом, літературою) вважаємо за необхідне запроваджувати до навчально-виховного процесу допоміжної школи елементи синтетичних видів мистецтв – хореографічного, театрального, екранних.

6. Принцип провідної ролі вчителя в процесі художньо-педагогічного спілкування.

„Мистецтво виховання мистецтвом” є складним і відповідальним завданням вчителя-фахівця в допоміжній школі.

За часів неухважності до предметів мистецтва допоміжна школа не могла залучити до себе на роботу талановитих, досвідчених педагогів-фахівців у галузях музично-хореографічного, образотворчого, драматичного мистецтва, що їх не злякала б уся складність положення. Адже попри те, що в школі навчаються діти з відхиленнями в психічному розвитку, ще й ставлення до таких предметів зложилося стандартне: музика, образотворче мистецтво – це предмети-розваги, навчальних годин на них виділяється обмаль, вимоги до розумово відсталих учнів незначні, а отже, на позитивні результати доводиться очікувати роками. Зазвичай предмети мистецького циклу викладають вчителі з базовою дефектологічною освітою, як додаток до кількості годин для повної ставки. Через це мало хто з них усвідомлює, що виховання мистецтвом – це теж мистецтво, яке є надзвичайно складною педагогічною діяльністю, що має ґрунтуватися на гуманістичних началах, усвідомленні її творчого характеру й важливої ролі в розвитку особистості розумово відсталої дитини.

У зв'язку із цим значно зростають вимоги до вчителя допоміжної школи, який викладає предмети художньо-естетичного циклу, його професіоналізму, світогляду, культуротворчих здібностей та особистісних характеристик.

Ми розподілили вимоги до діяльності вчителя в процесі естетичного виховання учнів допоміжної школи засобами мистецтва на три групи.

Перша група вимог окреслює соціальний статус вчителя-олігофренопедагога як представника суспільства (гуманістичні інтереси й потреби, естетичні цінності, особистісні морально-етичні та естетичні норми поведінки, любов до своєї праці, професійний оптимізм тощо).

Друга група вмщує вимоги до професійних якостей педагога-дефектолога, що поєднує володіння системою спеціальних дефектологічних знань і вмінь (знання психологічних особливостей учнів різних вікових категорій, змісту та специфіки методики роботи у допоміжній школі, педагогічних умов реалізації принципу корекційної спрямованості роботи з розумово відсталими учнями, володіння практичними вміннями й навичками тощо).

Третя група охоплює вимоги до підготовки вчителя спеціальної школи для ефективної роботи в системі естетичного виховання (різноманітні художньо-естетичні знання, уміння передати естетичні враження, пробудити естетичні почуття, володіння технологіями впливу мистецтва на особистість дитини з вадами розумового розвитку).

У зв'язку із вагомістю інтегрованого засвоєння учнями допоміжної школи різних видів мистецтв слід викликати в учителя потребу опанувати елементарні знання про мистецтво самому та бажання донести їх до серця кожного учня, пробудити його почуття й активізувати розум, перетворити предмети мистецтва на одні з провідних у допоміжній школі – на предмети

формування емоційно-ціннісних орієнтацій, розвитку потенціальних розумових і творчих можливостей учнів з урахуванням індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів і потреб кожного учня.

7. Синергетичний характер системи естетичного виховання розумово відсталих учнів засобами мистецтва.

Художньо-естетична педагогічна система є надзвичайно складною, багатогранною й суперечливою особливо щодо взаємодії внутрішніх і зовнішніх детермінант – естетичного розвитку й саморозвитку, виховання й самовиховання. Незважаючи на те, що розумово відстала дитина в силу особливостей свого психофізичного стану потребує спеціального управління її розвитком і соціалізацією, вона є „соціально-психічною системою, що самоорганізується” [5, с.87]. З огляду на це можна говорити і про синергетичний характер системи естетичного виховання розумово відсталих учнів засобами мистецтва, який уможливорює постійне, безперервне удосконалення, саморозвиток у поліваріантному режимі, корекцію теоретичних положень цієї системи в процесі так званого постійного діалогу традиційних та інноваційних технологій, спонукає до педагогічної творчості завдяки внутрішнім суперечностям та їх подоланню. Саме цей принцип створює найбільш сприятливі умови для розвитку творчих можливостей і схильностей кожного розумово відсталого учня й передбачає гнучку технологію процесу естетичного виховання засобами мистецтва в старших класах допоміжної школи.

Перелічені принципи зорієнтовані на реалізацію основних завдань естетичного виховання розумово відсталих учнів, координують діяльність учителя допоміжної школи у виборі форм, методів і прийомів корекційно-виховної роботи.

Література

- 1. Дмитрієва І.В.** Програма факультативного курсу «Світ мистецтва» для 6 – 9-х класів допоміжної школи. – Слов'янськ: Видавничий центр «Маторін», 2007. – 52 с.
- 2. Дмитрієва І.В.** Методичний посібник для факультативного курсу «Світ мистецтва» у 6 – 9-х класах допоміжної школи. – Слов'янськ: Видавничий центр «Маторін», 2007. – 326 с.
- 3. Масол Л.М.** Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, Е.В.Белкіна, О.В.Калініченко, І.В.Руденко. – Х: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
- 4. Неменский Б.М.** Мудрость красоты: О пробл. эстет. воспитания: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. 255 с.
- 5. Синьов В.М.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина 1. Загальні основи колекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 238 с.
- 6. Щербо А.Б., Джола Д.М.** Красота воспитывает человека.- К.: Рад. шк., 1977.- 103 с.

In the article is an examined principle of aesthetic educational mentally backward teenagers by facilities of art.

УДК 376

О.М. Зінов'єв

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТРУКТУРУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ФІЗИЧНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ІНВАЛІДІВ З ВАДАМИ ФУНКЦІЇ СПИННОГО МОЗКУ В РЕЗИДУАЛЬНОМУ ПЕРІОДІ ВІДНОВЛЕННЯ

Вступ.

Багаторічний та реабілітаційний досвід науково-методичні дослідження вітчизняної і зарубіжної практики роботи з інвалідами, що мають порушення функцій спинного мозку в різних відділеннях хребта показують, що фізична культура і спорт серед даного контингенту є найбільш ефективним методом фізичної і соціальної реабілітації. [1,2,3,4,5,6,7,8,9,10] Як вважає В.Г.Григоренко [3,4,5,6] система фізичної реабілітації означених інвалідів повинна функціонувати у формі лікувально-педагогічної структури, що дозволяє на різних етапах (ранній, проміжний, пізній, резидуальний) корекції, компенсації і відновлення їх психо-моторної сфери, оперативно та ефективно вирішувати часткові і перспективні корекційно-реабілітаційні завдання. При цьому ряд відомих учених, таких як Г.М.Белова [1], В.І.Беляєв [2], В.Г.Григоренко [3,4,5], С.М.Попов [8], Л.В.Шапкова [9] наголошують на тому, що соціальна й фізична реабілітація інвалідів з вадами функцій спинного мозку структурними компонентами, якою є корекція навчання фізичних вправ сімейно-побутових і соціально-актуальних навичок розвиток фізичних якостей нервово-м'язової працездатності, моторно-вісцеральної і вісцеро-моторної регуляції їх організму може бути ефективно тільки за умови оптимальної керованості цієї педагогічної системи.

Аналіз сучасних наукових досліджень соціальної і фізичної реабілітації інвалідів з порушеннями функцій спинного мозку [1,2,3,4,5,6,7,8,9,10] свідчить про те, що тільки етапно-циклічна форма організації корекційно-педагогічної системи забезпечує реалізацію повного механізму її управління, яка включає за даними В.Г.Григоренка [3,1,5] наступне планування організації контроль регулювання процесом корекції компенсації відновлення розвитку психомоторних параметрів особистості цих інвалідів. У повсякденному аспекті цієї проблеми ряд учених аргументовано стверджують, що такі етапи медичної, педагогічної,

психологічної і соціальної реабілітації означених інвалідів, як гострий, ранній, проміжний, пізній періоди досить детально науково-методично розроблені і обгрунтовані, що не скажеш відносно резидуального корекційно-реабілітаційного етапу, особливо в аспекті виконання фізичної культури і спорту [1,2,3,4,5,6,7,8,9,10]. Такі вчені, як В.І.Беляєв, В.Г.Григоренко, С.М.Попов, Л.В.Шапкова аргументовано доводять, що недостатній науково-методичний рівень структурованості резидуального корекційно-відновлюваного етапу значно знижує ефективність фізичної й соціальної реабілітації інвалідів з вадами спинного мозку. [2,3,4,5].

У зв'язку з викладеним у цьому аспекті фізичної і соціальної реабілітації інвалідів означеної категорії присвячене дане дослідження.

Робота виконана у відповідності до тематичного плану науково-дослідної роботи Слов'янського державного педагогічного університету за розділом «Фізична та психолого-педагогічна реабілітація дітей з особистими психофізичними проблемами» (№ 0194822095).

Формулювання цілей роботи. Мета дослідження полягала в теоретичному і експериментальному обгрунтуванні організаційно-педагогічних умов структурування корекційно-тренувального етапу фізичної і соціальної реабілітації інвалідів з вадами функцій спинного мозку в резидуальному періоді відновлення.

Відповідно до мети статті були визначені такі **завдання дослідження:**

1. Визначити організаційно-методичні передумови структурування корекційно-тренувального етапу фізичної й соціальної реабілітації інвалідів з вадами функцій спинного мозку.

2. Розробити корекційно-реабілітаційний руховий режим індивідуалізованого впливу на психомоторну сферу інвалідів з порушенням функцій спинного мозку в шийному відділенні хребта.

3. Визначити ефективність організаційно-педагогічних умов структурування корекційно-тренувального етапу фізичної і соціальної реабілітації інвалідів з вадами функцій спинного мозку в резидуальному періоді відновлення.

Визначенні завдання роботи вирішувались на основі наступних методів дослідження: теоретичний аналіз синтез, класифікація, систематизація, узагальнення, аналітичні тести на визначення рівня розвитку фізичних якостей рухових навичок сформованості дидактико-реабілітаційної мотивації (В.Г.Григоренко, С.М.Попов, Л.В.Шапкова).

У процесі дослідження нами було обстежено 36 інвалідів віком 15-16 років (юнаки) з діагнозом компресійного перелому хребта в шийному відділенні. Синдром часткового порушення спинного мозку, паралічу нижніх кінцівок, які знаходилися у резидуальному періоді.

Термін констатувального і формувального експериментів 1 рік. Бази дослідження були міський реабілітаційний центр "Рубікон" м. Слов'янськ Донецької області та кафедра теоретичних, методичних основ

фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету.

Результати дослідження.

На основі базових положень концепції мотивованих диференційно-інтегральних оптимумів, педагогічних факторів на організм інвалідів у процесі їх фізичної й соціальної реабілітації, що були обґрунтовані доктором педагогічних наук, професором В.Г.Григоренко [3,4,5], здійснювалося розробки організаційно-педагогічних умов структурування корекційно-тренувального етапу фізичних вправ і елементів спорту в процесі корекції, комплексції, відновлення і удосконалення психомоторних функцій у інвалідів з порушенням функцій спинного мозку в шийному відділенні хребта. Системний підхід до корекційно-тренувального етапу фізичної й соціальної реабілітації інвалідів дозволив систематизувати організаційно-методичні умови, на основі яких були визначені завдання формувального експерименту, які в повному обсязі відображають методичні закономірності структурування усього етапу, як відкритої педагогічної системи.

Корекційно-тренувальний етап фізичної реабілітації інвалідів цієї нозології ми розглядали як педагогічну підсистему інтенсивної корекції, компенсації, відновлення та удосконалення психомоторних можливостей інвалідів адекватно сучасним вимогам соціуму. Означена підсистема інтегрована в загальну систему фізичної й соціальної реабілітації інвалідів з вадами функцій спинного мозку й виконує організаційно-педагогічну функцію реалізації систематичних корекційних занять у багаторічному циклі їх фізичної реабілітації, задоволення сімейно-побутових, навчальних, трудових, професійно-орієнтованих та реабілітаційно-актуальних потреб.

У процесі реалізації структури корекційно-тренувального етапу фізичної реабілітації означених інвалідів 48 тижня, 144 заняття на основі об'єктивного врахування їх індивідуальних психофізіологічних особливостей обумовлених структурою дефекту вирішувались такі основні корекційно-педагогічні завдання:

1. Індивідуалізоване тренування всіх життєво важливих органів і систем організму інвалідів (особливо серцево-судинної, дихальної й нервово-м'язової, корекція, компенсація, удосконалення моторно вісцеральної та вісцерально-моторної регуляції).

2. Формування стійкого рухомого режиму інвалідів, виховання здатності до самостійних занять фізичними вправами або адекватним видом реабілітаційного спорту.

3. Індивідуалізоване вдосконалення в інвалідів фонду життєво-важливих рухових навичок, умінь і техніки фізичних вправ змагального характеру за обраним адекватним видом спорту.

4. Інтегральна рухова і функціональна підготовка інвалідів з урахуванням характеру їх сімейно-побутової, навчально-професійної й спортивної діяльності.

5. Корекція психофізичного стану інвалідів на фоні індивідуально розвинених функціональних можливостей їх організму шляхом застосування спеціального мотиваційно-тренувального рухового режиму.

6. Формування в інвалідів системи спеціальних знань з питань теорії й практики фізичної реабілітації спортивної підготовки, виховання дидактиво-реабілітаційної мотивації.

7. Індивідуалізована морально-вольова, мотиваційна й інтелектуальна підготовка інвалідів, яка необхідна в умовах багатолітніх систематичних занять фізичними вправами й адекватним видом спорту, удосконалення позитивної дидактико-реабілітаційної мотивації.

Враховуючи особливий стан психічної та нервово-м'язової системи означених інвалідів на цьому етапі ми особливу увагу приділи розвитку в них координаційних можливостей як основи формування нових рухових дій у процесі реабілітації. Раніше в процесі досліджень [7] нами було встановлено таку методично-корекційну особливість у формуванні координаційних можливостей у інвалідів з вадами функцій спинного мозку в шийному відділі хребта, яка свідчить про те, що в розвитку цієї якості першочергове знання має рівень їх психічної та нервово-м'язової мобілізації при вирішенні рухових завдань ситуативного характеру. У зв'язку з цим нами були сформовані та використані на цьому етапі корекційно-реабілітаційної роботи такі організаційно методичні підходи :

- зміна зовнішніх умов рухової діяльності інвалідів, які обумовлюють необхідність досить активного використання ними раніше набутих навичок та вмінь у варіативній формі в залежності від змісту рухової ситуації;

- пред'явлення до інвалідів нових координаційних вимог на основі виконання рухових дій у незвичних співвідношеннях та вихідних положеннях;

- ускладнення в інвалідів стандартизованої рухової дії додатковими рухами (комбіноване варіювання);

- загальне виконання інвалідами рухової дії, зміна способів виконання, пошук нових способів вирішення рухових завдань;

- включення додаткових об'єктів дії, сигнальних подразників, які вимагають від інвалідів оперативної зміни рухової діяльності;

- зміна часових і просторових параметрів, у яких виконується інвалідами рухова дія;

- використання інвалідами природних умов, технічних засобів, обладнання для розширення діапазону варіативності рухових дій.

Впродовж формувального експерименту, починаючи з етапу пізнього відновлення травмованих, ми досить інтенсивно використовували такі організаційно методичні умови й засоби розвитку, корекції та компенсації в інвалідів координаційних можливостей:

- кругові оберти головою в різних положеннях, з зоровим контролем та без нього;

- виконання рухових дій з різною амплітудою, темпом, ритмом;
- метання на точність різних предметів, спортивних снарядів правою та лівою верхніми кінцівками (з різних положень);
- кругові рухи тулуба в положенні сидячи, на ліжку та креслі-колясці;
- виконання вправ типу жонгливання м'ячами та дрібними предметами;
- рухливі та спортивні ігри;
- інтенсивний рух у креслі-колясці по колу, зигзагом, зміна напрямків руху, слалом, перегони на різні дистанції, подолання перешкод, колове тренування тощо.

З метою вирішення поставлених завдань на корекційно-тренувальному етапі фізичної реабілітації був роздроблений і застосований спеціальний мотиваційно-тренувальний руховий режим, зміст якого склали корекційно фізичні вправи, методи розвитку фізичних якостей та навчання рухових навичок сімейно-побутового та спортивного змісту, форми організації роботи, здатні забезпечити тренувальний ефект та розвиток і удосконалення моторно-вісцелярної та вісцелярно-моторної міжсистемної регуляції. Якісні зміни в організмі інвалідів під впливом цього режиму виражаються в значному поліпшенні стану їх рухової сфери, підвищення функціональних здібностей серцево-судинної, дихальної і нервово-м'язової систем, у значному розвитку основних фізичних здібностей. Позитивні результати, досягнуті під впливом мотиваційно-тренувальним руховим режимом були тією психологічною, морфологічною, моторно-вісцелярною, координаційною, функціональною і руховою базою, на основі якої можна було застосувати більш напружений корекційно-тренувальний руховий режим структурним компонентом якого стали види рухової діяльності (в залежності від рівня психічних можливостей, функціонального потенціалу серцево-судинної, дихальної і нервово-м'язової систем), які виконувались у режимі оптимального поєднання потужності й об'єму фізичних навантажень 70 – 80% від максимуму. При контрольному визначенні в інвалідів можливостей утому чи іншому виді рухової діяльності, потужність фізичного навантаження склала 100%.

Повторне виконання фізичних вправ при цьому руховому режимі забезпечувалось повним і неповним інтервалами відновлення, тобто повторне виконання фізичного навантаження починалось у стані неповного відновлення. Такий підхід забезпечував стимулювання адаптаційних процесів, які були функціональною основою тренувального ефекту. У корекційно-тренувальному руховому режимі однією з провідних форм організації застосовуваних фізичних навантажень була стандартно-повторна та індивідуально-нормативна форма використання фізичних вправ у режимі інтервального впливу. При цій формі повторне навантаження впливало на організм інвалідів тоді, коли у відповідальному періоді чистота серцевих скорочувань(ЧСС) досягала

100-110 уд/хв. Фізичні навантаження циклічного характеру (пересування на візку з різною інтенсивністю) також використовувались серійно по вісім-десять серій тривалістю 30-40 с. У залежності від психічного та фізичного стану інвалідів використовувалась кругова форма тренування в складі 5-7 „станцій” фізичних вправ силового швидкісного та швидкісно-силового спрямування, які виконувались по 4-6 разів, при цьому ЧСС збільшувалась на 20,9%, артеріальний тиск продовжував зростати, але був у межах нормотонічної реакції. Структура розроблених занять була адекватною змісту завдань етапу. У вступній частині корекційно-тренувальних занять (загальний термін 70-90 хв.) після виконання загальних розвивальних фізичних вправ ЧСС мала стійку тенденцію до поступового збільшення і при спеціальній руховій підготовці, з урахуванням змісту основної частини заняття, цей показник досяг 120-130 уд/хв, що свідчило про переборення інертності психофізіологічних процесів та оптимальний стан моторно-вісцеральної й вісцеро-моторної регуляції в організмі інвалідів, які супроводжувалися стійкою динамікою поліпшення показників нервово-м'язової працездатності. Подальший вплив фізичних навантажень у основній частині занять обумовив збільшення ЧСС на 35,8%. Максимальний артеріальний тиск збільшився на 20,5%, а мінімальний - на 16,3%. Фізичні вправи циклічного характеру, які виконувались з потужністю 75-80% від максимальної, обумовили подальше збільшення в інвалідів всіх параметрів гемодинаміки і частоти дихання, яке збільшилося на 28,7% порівняно зі станом спокою. Фізичні навантаження силового і швидкісно-силового характеру, які виконувались з потужністю 80-85% від максимальної, обумовили збільшення в інвалідів ЧСС до 160-170% уд/хв. Максимальний артеріальний тиск збільшився на 48,5% , а мінімальний – на 15,5% частота дихання при цьому збільшилась на 48,5% у відношенні зі станом спокою, показники нервово-мозкової працездатності досягли максимального рівня. У відновлювальному періоді з застосуванням дихальних вправ динамічного характеру показники геодинаміки відновились до заданого рівня протягом 2,5-3,5 хв. Фізичні вправи, що застосувались у комбінованій формі (вправи силового характеру + вправи циклічного характеру + вправи швидкісно-силового характеру + вправи на гнучкість) та формі тренування, виконувались у другій половині основної частини занять і обумовили подальше збільшення ЧСС, яка сягала 175-180 уд/хв. Максимальний і мінімальний тиск характеризувався тенденцією подальшого незначного збільшення відповідно на 12,9% і 9,7%. Подальше виконання фізичних вправ на гнучкість та силового характеру здійснювалось з застосуванням повних інтервалів відновлення. Указані вправи виконувались у повільному темпі, у результаті їх впливу частота серцевих скорочень знизилась до 130-135 уд/хв. Максимальний і мінімальний артеріальний тиск мав теж тенденцію до зниження відповідно на 6,3% та 5,8%. Колективні рухливі й спортивні ігри з предметами або з м'ячем знову обумовили підвищення у інвалідів показників геодинаміки, але вони носили стабільний характер і

знаходились на більш низькому рівні порівняно з показниками геодинаміки в наведених раніше режимах м'язової роботи. В іграх, які застосовувались під кінець основної частини занять, фізичні навантаження мали тренувальний характер і супроводжувались позитивним емоційним фоном, який, очевидно, і зумовив адекватно підвищення показників геодинаміки. Потрібно відмітити, що майже були відсутні в інвалідів спастичні реакції на рухова дії.

У заключній частині занять застосовані засоби фізичної культури забезпечили формування стійкої тенденції до зниження нервово-м'язової працездатності, ЧСС і дихання, максимального і мінімального артеріального тиску, які за 3 -5 хвилин до закінчення занять наближались до вихідних. Така динаміка функціональних показників свідчила про удосконалення в означених інвалідів моторно-вісцеральної та вісцеромоторної між системної регуляції.

Використання в процесі фізичної реабілітації інвалідів з порушеннями функцій спинного мозку фізичних вправ з багатьох видів спорту (легка атлетика, атлетична гімнастика, рухливі та спортивні ігри, плавання, туризм тощо) дозволяє значно урізноманітнити корекційно-тренувальні заняття, робить їх менш утомлюючими, здійснюючи при цьому сприятливий вплив на емоційний стан інвалідів, який всебічно впливає на їх психофізичний розвиток і рухову підготовленість, формуючи в них стійкі мотиви й інтерес до систематичних занять фізичними вправами й реабілітаційно-адекватними видами спорту.

Адекватно корекційним, компенсаторним та реабілітаційним завданням корекційно-тренувального етапу нами були удосконалені дидактичні комплекси педагогічних факторів і спеціальних відновлювано-розвиваючих рухових режимів, що забезпечували оптимальну міру впливу на організм інвалідів фізичних вправ та навантажень різної потужності і обсягу координаційної структури, біокінематичної природи та корекційної спрямованості.

Специфічними, організаційно-педагогічними й корекційними функціями кожного заняття цього етапу було розвиток та спеціалізація функціональних можливостей організму інвалідів, на основі яких можлива їх участь у різних змаганнях силових, швидкісно-силових і аеробних видів рухової діяльності (важка атлетика, метання, подолання перешкод, спринтерські та стаєрські перегони на колясках, швидкісно-силові естафети, метання на точність, настільний теніс, підтягування на перекладені, баскетбол тощо). На основі раніше розвинутих функціональних можливостей (мотиваційно-підготовчий етап пізнього відновлювального періоду) ми здійснювали ціленаправлений розвиток інвалідів, силових, швидкісно-силових якостей, витривалості, швидкості і спритності. Загальна кількість фізичних вправ зменшилась на 42% за рахунок засобів, які віднесли до низки спеціальних корекційно-тренувальних. Спеціальні корекційно-тренувальні вправи використовувались на заняттях у зоні потужності від 65% до 95%, а обсяг

був малий (20-30%) та середнім (40-50%). Паралельно з функціональною підготовкою інвалідів здійснювалося удосконалення в них фонду життєво важливих рухових навичок та умінь, спеціальних компенсованих рухових дій, що забезпечують ситуативну поведінку інвалідів на кріслі-колясці. При цьому один-два рази на тиждень проводили змагання та контрольну ігрову діяльність, які забезпечували особливий, змагальний, фізіологічний та психоемоційний стан інвалідів. Цей стан забезпечував можливість інвалідам максимального прояву їх функціональних, психічних та стабілізацію резервного потенціалу організму.

На цьому етапі основною формою планування корекційно-тренувальної роботи впродовж тижня, місяців була проєктивна модель індивідуально-прогресуючого розподілу фізичних вправ, фізичних навантажень різної потужності та обсягу, методів формування та удосконалення рухових дій (змагальних вправ), розвитку фізичних якостей (спеціальна функціональна підготовка), психічної та змагальної підготовки інвалідів. Індивідуально-прогресуюча форма планування корекційно-тренувальної роботи забезпечила динаміку фізичних навантажень у такому взаємозв'язку: на одному занятті потужність фізичних навантажень сягала 65-75%, а повторний оптимум дорівнював 5-6 повторам (фізичні вправи силового, швидкісного, швидкісно-силового характеру та вправи на спритність; на наступному занятті потужності фізичного навантаження зростала до 75-85%) повторний оптимум дорівнював 3-4 повторам при виконанні фізичних вправ швидкісно-силового, силового, швидкісного спрямування та на спритності, гнучкості та витривалості; на третьому занятті в тижневому циклі потужність дещо стабілізувалися в межах 70-80%, фрагментарно вона сягала 85-90%, повторним оптимумом досягав 2-4 раз в серійному режимі роботи, час серійної роботи визначався за показниками лікарняно-педагогічного контролю. Стабілізація показників корекційно-тренувальних фізичних навантажень досягалася впродовж 6-8 занять (2 тижні). Потім поступово знижувалась потужність фізичних навантажень, а їх обсяг дещо зростав за рахунок повторних оптимумів у режимі спеціальної витривалості. Такий підхід дозволив нам використати механізми «відстаючої трансформації» кумулятивного ефекту корекційно-тренувальних впливів корекційно-реабілітаційних педагогічних факторів. Це явище обумовлено закономірностями формування в інвалідів адаптаційних можливостей, згідно з якими заплановані нормативи, спортивні результати, результати тестування відстають у часі від потужності та об'єму фізичних навантажень корекційно-тренувальної спрямованості. Тому корекційно-тренувальні результати зростали не тоді, коли показники потужності та обсягу повторного оптимуму були максимальними, а тоді, коли вони стабілізувалися з тенденцією незначного зменшення. Органічне поєднання індивідуально-прогресуючої форми планування корекційно-тренувальних педагогічних факторів у часі та хвильоподібних форм динаміки фізичних навантажень у сумі корекційно-тренувальних занять впродовж тижня, декількох тижнів, місяців,

декількох місяців забезпечило стабільну тенденцію значного покращення результатів корекції, компенсації та тренування психомоторної сфери інвалідів з вадами функцій спинного мозку, зростання показників позитивної дидактико-реабілітаційної мотивації.

У структурі мотиваційно-тренувального режиму методи формування в інвалідів з вадами функцій спинного мозку дидактико-реабілітаційної мотивації носили наскрізний характер і використовувалися на основі дидактичної схеми В.Г.Григоренка [3,5] яка включала такі базові технологічні позиції:

- Формування в інвалідів свідомого та конструктивного становлення до рівня своїх психомоторних можливостей;
- формування в інвалідів ціннісних орієнтацій відносно фізичних і соціальної реабілітації;
- систематичне підкріплення діяльності інвалідів в системі їх фізичної й соціальної реабілітації позитивними результатами корекції, компенсації, відновлення й удосконалення своїх психофізичних можливостей;
- стабілізація в інвалідів кумулятивного ефекту дидактико-реабілітаційної мотивації на рівні свідомої потреби;
- трансформація в інвалідів дидактико-реабілітаційних мотивів у соціальні мотиви особистісної самореалізації.

Таким чином, при досягненні позитивного корекційно-тренувального та мотиваційного ефекту фізичної реабілітації означених інвалідів необхідно реалізувати організаційно-педагогічну тенденцію використання різних засобів, методів і форм лікарняно-педагогічного контролю, приділяючи особливу увагу об'єктивному дозуванню потужності та обсягу корекційно-педагогічних факторів. У практичних умовах це дозволяє реалізувати такі організаційно-управлінські форми оптимального використання корекційно-тренувальних фізичних навантажень:

- форма прямолінійного зростаючого впливу фізичного навантаження конкретної потужності – рівень його впливу регулюється терміном впливу на організм в залежності від функціональних можливостей інвалідів;
- форма повторного стандартного впливу на організм інвалідів фізичного навантаження, яке виконується на тлі заданих інтервалів відновлення, які в залежності від їх індивідуальних можливостей і змісту поставлених корекційно-тренувальних завдань можуть бути подовженими, повними і скороченими;
- форма сходинковоподібного впливу фізичного навантаження в повторному варіанті змінюється за такою схемою розподілу потужності 65%+80%+70%+85%;
- форма колового тренування (7-9 станцій по 5-6 разів на кожній).

Сумарне фізичне навантаження, яке досягається використанням корекційно-тренувального рухового режиму, на етапі базової корекційно-

реабілітаційної підготовки (що передбачає широку варіативність засобів, методів, форм організації роботи) дозволило значно підвищити функціональні можливості організму інвалідів з вадами спинного мозку. Такий підхід зумовив стійку тенденцію підвищення показників нервово-м'язової працездатності, рівня функціональних можливостей провідних життєво важливих систем організму, удосконалення моторно-вісцеральної й вісцеромоторної регуляції організму інвалідів дозволити стабілізувати в них рівень позитивної дидактико-реабілітаційної мотивації та оптимістичних сподівань на майбутнє відносно своїх життєво-важливих рухових можливостей, занять реабілітаційним та професійно-трудовою діяльністю.

Висновки.

У процесі теоретичних і експериментальних досліджень проблеми вдосконалення фізичної й соціальної реабілітації інвалідів з вадами функцій спинного мозку було встановлено:

1. Основними організаційно-педагогічними умовами ефективного структурування корекційно-тренувального етапу фізичної й соціальної реабілітації інвалідів з вадами функцій спинного мозку в резидуальному періоді відновлення є:
 - динамічно визначена мета й завдання функціонування цього етапу в загальній системі фізичної й соціальної реабілітації означених інвалідів;
 - комплекс індивідуально дозованих корекційних режимів, методів формованих рухових дій, компенсаторних механізмів, дидактико-реабілітаційної мотивації;
 - суспільно-особистісні цінності орієнтації інвалідів цієї категорії відносно ефективності систематичних занять у структурі їх багатолітньої фізичної й соціальної реабілітації.
2. Визначенні організаційно-педагогічні умови структурування корекційно-тренувального етапу фізичної і соціальної реабілітації інвалідів з вадами функцій спинного мозку забезпечили прояв його ефективності в таких психомоторних показниках:
 - показним силових здібностей зросли на 38,6%(кг-4,8%) швидкості на 25,2% (кг-8,1%), швидкісно-силових здібностей на 30,6% (кг-6,2%), витривалості на 28,2%(кг-5,4%), спритності на 28,8% (кг-7,8%), гнучкості на 29,6% (кг-10,3);
 - із загальної кількості інвалідів, що були охоплені формувальним експериментом, 85,9% (кг-22,1%) респондентів зафіксували свідоме бажання систематично займатися фізичними вправами, реабілітаційним спортом, 82,3% (кг-19,6%)

респондентів пов'язують своє професійно-трудове майбутнє з реабілітаційною фізичною культурою й спортом.

3. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в науковому обґрунтуванні етичних і методичних положень організації й управління спортивною підготовкою інвалідів з вадами функцій спинного мозку з реабілітаційних видів спорту.

Література

1. Белова А.Н. Нейколеобілітація. – М.: Медицина, 2003. – 734 с.
2. Беляев В.Я. Травма спинного мезга. – М.:»ВЛАДМО», 2006. – 356с.
3. Григоренко В.Г. Педагогические основы физической реабилитации инвалидов нарушениями функций спинного мозга. – М.: «Советский спорт», 1991. – Ч. I – 204с.; Ч. II – 184с.
4. Григоренко В.Г. Организация спортивно-массовой работы с лицами имеющими нарушения функций спинного мозга. – М.: «Советский спорт», 1992. 78с.
5. Григоренко В.Г. Теория методики физического воспитания инвалидов. – Одесса: ЮТПУ им.К.Д.Ушинского, 1999. – 188с.
6. Григоренко В.Г., Штерев В.А. Мотивированный дифференциально-интегральный подход в организации коррекционной работы как социально-педагогический фактор непрерывного физического воспитания инвалидов с нарушениями функций спинного мозга. //Состояние и перспективы развития физкультурного образования на современном этапе. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 406с.
7. Зиновьев А.Н., Григоренко В.Г., Штерев В.А. Структурно-национальная организация лечебно-педагогической системы физической и социальной реабилитации инвалидов с нарушением функций спинного мозга / Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за редакцією проф. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2007. - №10. – 162с.
8. Физическая реабилитация / под. общей ред. проф. С.Н.Попова. Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 608с.
9. Частные методики адаптивной физической культуры / под ред. Л.В.Шапковой. – М.: «Советский спорт», 2004. – 464с.
10. Юмашев Г.С., Репкер К.И. Основы реабилитации. – М.: Медицина, 2005. – 348.

Organizationally-pedagogical bases of structure of correction-training stage of physical and social rehabilitation of invalids with violation of functions of spinal cord in the residually period of renewal.

In the article the questions of organizationally-pedagogical government bases by the correction rehabilitation process of invalids are studied with the traumatic defeat of functions of spinal cord in the neck department of vertebral post. Scientifically-methodical approaches are shown to determination of the

optimum physical loadings and Psychological-pedagogical factors of directed on the correction and development of invalids with violations of functions of spinal cord of physical qualities motive skills of nervous muscles-capacity, didactics of rehabilitation motivation, psychical motors mechanisms their adaptation, to the socially-public relations in a country.

УДК 376

В.А. Исаченко

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ЛЕЧЕНИЮ ТЯЖЕЛОЙ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО САНАТОРИЯ

В практике логопедии наиболее сложной является логопедическая работа с детьми, страдающими тяжелыми формами речевой патологии. В г. Днепропетровске по состоянию на 01.01.2008 г. они составляли 52,47% от общего количества детей с расстройствами речи. Чаще всего тяжелые речевые расстройства наблюдаются при органических поражениях ЦНС, задержках психического развития, неврозах и др. Сложность психопатологических проявлений при этих состояниях требуют комплексного подхода к их диагностике, терапии и социальной реабилитации. Амбулаторная помощь эффективна при работе с детьми с негрубой речевой патологией. Неврологические отделения детских больниц позволяют провести полное обследование детей с тяжелой патологией речи и начальный курс реабилитационных мероприятий. А вот полный комплекс лечебно-оздоровительных и педагогических мероприятий, направленных на преодоление недостатков речи, может осуществляться только в специализированном стационаре санаторного типа, являющемся завершающим звеном в цепочке: поликлиника - стационар - санаторий.

Именно этими соображениями руководствовалось Управление здравоохранения г. Днепропетровска, издавая приказ № 172 от 25.03.1981г. о создании психоневрологического санатория для детей с тяжелыми расстройствами речи на 75 коек на базе детского санатория № 4 в Ленинском районе города. Психоневрологический санаторий начал функционировать с 1 апреля 1981 года. Он обслуживал детей с тяжелыми речевыми расстройствами города (80%) и области (20%). Высокая эффективность работы учреждения привела к тому, что пациентами санатория становились дети не только Украины, но и других союзных республик. В настоящее время санаторий обслуживает 75% детей города и 25% - области.

Штатным расписанием в санатории утверждено 5 должностей логопедов; нагрузка на 1 логопеда - 12 человек. В санатории имеется 5 логопедических

кабинетов, оборудованных необходимой мебелью, настенными зеркалами, дидактическим и наглядным материалом, учебниками, игрушками.

Отбор детей в санаторий осуществляется санаторно-курортными комиссиями детских лечебно-профилактических учреждений города и области. Кроме того, в санаторий поэтапно направляются дети, прошедшие обследование и начальный курс логокоррекции в Центре детской неврологии детской городской клинической больницы № 5 и дневном стационаре № 4 - отделении семейной психотерапии городской больницы № 14.

Показаниями для направления в санаторий являются следующие речевые нарушения: заикание, дизартрия, общее недоразвитие речи, алалия, ринолалия, невротические реакции, энурез. Не принимаются в санаторий дети с умственной отсталостью всех степеней, физическими недостатками (ДЦП, врожденные дефекты), эпилепсией, шизофренией, нарушениями поведения.

Возрастной контингент детей, поступающих в санаторий, - от 5 до 10 лет, в летний период лечатся дети от 7 до 15 лет. Прием детей в санаторий проводится одномоментно согласно графику заездов: в учебный период длительность заезда соответствует учебным четвертям, в летний период - два заезда по 1,5 мес.

Санаторий состоит из трех групп - двух дошкольных и одной школьной группы: группа детей шестого года жизни и группа детей седьмого года жизни. В школьной группе пребывают дети 2, 3 и 4 классов. При поступлении в санаторий дети имеют при себе заключение педиатра, психиатра, логопеда. Речевая карта заполняется районным логопедом по установленному образцу (форма № 1 предназначена для заикающихся детей, форма № 2 предназначена для детей с другими расстройствами речи).

Изменение структуры речевой патологии у детей, направляемых на лечение в санаторий, обусловлено структурными изменениями дефектов речи детского населения в целом. Так, если в 1997г. выявленные на первичном приеме в лечебно-профилактических учреждениях г.Днепропетровска дети с заиканием составляли 24,56% от общего количества первичных, с дизартрией - 5,83%, с общим недоразвитием речи - 7,97%, то в 2007г. дети с заиканием составили 6,28% от общего количества первичных, с дизартрией - 16,94%, с общим недоразвитием речи - 16,32%. Кроме того, у многих детей дефекты речи сопровождаются разнообразными нарушениями моторики, различными нервнопсихическими отклонениями в виде гидроцефального, церебрастенического синдромов, разнообразных невротических проявлений и пр. В связи с неоднородностью детей с тяжелыми расстройствами речи возникает необходимость целого комплекса медико-педагогических мероприятий, которые должны быть направлены на оздоровление их нервной системы и всего организма в целом, на коррегирование общей и речевой моторики, на воспитание правильной речи и полноценной личности.

В условиях психоневрологического санатория для детей с тяжелыми расстройствами речи комплексный метод лечения включает в себя следующие компоненты: охранительный речевой режим,

общегигиенические мероприятия, режим рационального питания; медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, психотерапия и психологический тренинг, логоритмика, трудотерапия, лечебная физкультура и массаж, логопедические занятия, лечебная педагогика, работа с родителями.

Охранительный речевой режим предполагает создание в санатории для детей с расстройствами речи благоприятного окружения, спокойной обстановки, где бы они были ограждены от сильных раздражителей, от отрицательных эмоций. Немаловажное значение для нормализации речи ребенка имеет и правильная речь окружающих, поэтому весь обслуживающий персонал санатория придерживается в отношении с детьми следующих правил: тон речи спокойный, доброжелательный; не допускаются резкие окрики; нельзя подражать искаженной речи ребенка, а тем более передразнивать его; не следует торопить ребенка при ответах, т.к. только терпеливое внимание к речи ребенка может вызвать у него желание говорить. Общегигиенические мероприятия: правильный режим дня, нормализация дневного и ночного сна, рациональное физическое и трудовое воспитание - благоприятно влияют на ребенка, укрепляют его нервную систему, улучшают состояние его речи и психики.

Особое место в режиме дня занимают закаливающие процедуры: утренняя гигиеническая гимнастика, ежедневное двухразовое пребывание на свежем воздухе, солнечные ванны летом, УФО - в осенне-зимний период.

Водолечение в виде кислородных ванн и подводного душа - массажа также оказывают благотворное влияние на организм ребенка в целом и на состояние его нервной системы в частности, тонизирующее действие на психосоматическое состояние детей.

В санатории организован режим рационального питания.

Медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, применяемое в санатории, направлено на нормализацию деятельности нервной системы каждого ребенка, устранение судорог речедвигательного аппарата, снятие психических наслоений, укрепление и оздоровление организма в целом. Используемые препараты: ноотропные, седативные, спазмолитические, стимулирующие, общеукрепляющие и др. Медикаментозное лечение проводится курсами по 1 - 1,5 мес, строго индивидуализировано и сочетается с физиотерапевтическими процедурами: д'Арсенваль, амплипульс, электросон, гальванический воротник по Щербаку, УВЧ-терапия, ультразвуковая терапия.

Одно из ведущих мест в комплексе санаторного лечения детей занимает психотерапия: функционирует кабинет психотерапии, где проводится лечение электросном в сочетании с музыкотерапией, аутогенными тренировками. После пробуждения с детьми проводятся занятия по закреплению навыков правильной речи, используются диафильмы, слайды.

С детьми проводятся логоритмические занятия, которые комплектуются с учетом возраста и вида речевого нарушения. Музыкально-двигательные упражнения в сочетании с речью способствуют корригированию общей и речевой моторики ребенка и направлены на координацию движений определенных мышечных групп с его речью. Также на занятиях по

логоритмике большое внимание уделяется пению, поскольку оно способствует регуляции дыхания, выработке плавной, полноречивой речи.

На занятиях по трудотерапии проводится работа над развитием моторики в ручном труде и в изобразительной деятельности детей. Задания (игры с конструктором, рисование, лепка, вырезание и др.) постепенно усложняются, так же, как и речь, сопровождающая выполнение заданий, - от простых констатирующих предложений до рассказов о выполнении задания или планировании последующих действий.

Лечебная физкультура и массаж в логопедическом санатории имеют специфическую направленность. Их основная задача - подготовка всех отделов периферического речевого аппарата к нормальному функционированию в момент речи. В каждой нозологической группе определяются свои приоритетные задачи.

Так, детей с заиканием обучают приемам самомассажа, формируют у них правильное диафрагмальное дыхание, голосовые упражнения предваряют плавную слитую речь. У детей с дизартрией основное внимание уделяется артикуляционным движениям для улучшения подвижности органов артикуляции, их переключаемости с одной артикуляционной позы на другую, выработке согласованности движений дыхательного, голосообразующего и артикуляционного отделов периферического речевого аппарата. У детей с алалией, общим недоразвитием речи активно формируется мотивация речи в речевых играх. У детей с ринолалией формируется дифференцированный ротовой и носовой выдох, активизируется небная занавеска, улучшается подвижность артикуляционных органов. Детям, страдающим ринолалией, дизартрией, проводится дифференцированный массаж мимической и артикуляционной мускулатуры. Логопедическая работа в санатории для детей с тяжелыми расстройствами речи занимает наибольшее по значению и объему место. Она предполагает не только непосредственную работу логопеда с детьми, имеющими речевые нарушения, но и логопедизацию всего разнообразия медико-педагогических мероприятий с ними. Основной формой организации логопедической работы в специализированном санатории являются групповые и индивидуальные занятия. Наполняемость групп 5-6 человек; продолжительность групповых занятий 30 минут с дошкольниками и 45 минут со школьниками.

Групповые занятия в зависимости от формы речевого нарушения и общего состояния ребенка предусматривают различные цели: развитие слухового внимания и фонематического слуха, активизацию и координированность речевой моторики; введение поставленных звуков в спонтанную речь; расширение пассивного и активного словаря, совершенствование грамматического оформления фразы, формирование навыков связанной речи; нормализацию темпа и ритма речи, ее выразительности, активизацию речевого общения.

Помимо групповых в санатории проводятся и индивидуальные занятия, основная цель которых - упорядочение фонетической стороны речи ребенка (постановка звуков, их автоматизация, дифференциация); их продолжительность 15 - 20 минут. Групповые логопедические занятия проводятся ежедневно, индивидуальные - 2-3 раза в неделю.

На каждого ребенка составляется индивидуальный план логокоррекции на заезд, а также ведется дневник, в котором отражается динамика речевого и психического развития. В конце курса коррекции на каждого ребенка оформляется выписной эпикриз, в котором отмечаются успехи ребенка в преодолении речевого недостатка и даются рекомендации по дальнейшей работе с ним: наблюдение логопедом районной детской поликлиники по месту жительства, обучение в специализированном детском саду или в речевой группе детского сада общего типа, обследование в Центре детской неврологии, продление курса санаторного лечения.

Логопедическое воздействие на детей оказывает весь персонал санатория в процессе работы с ними. Все режимные моменты и мероприятия в учреждении проводятся с учетом речевых возможностей детей и необходимости постоянной тренировки их правильной речи и поведения. Единство принципов в подходе персонала к ребенку определяет логопед, ведущий ребенка. Совместно с воспитателями логопеды разрабатывают рекомендации к фронтальным занятиям по развитию речи со всей группой детей, следят за соблюдением воспитателями дифференцированного контроля за речью детей с различной речевой патологией. Контакт логопедов с воспитателями выражается также в совместном проведении культурно-массовых мероприятий. В своей работе педагогический коллектив опирается на принципы лечебной педагогики, где существенная роль отводится воспитанию с учетом индивидуальных особенностей здоровья, психики и речи каждого ребенка. С дошкольниками проводятся развивающие занятия по программе массового детского сада в первой и во второй половине дня. Школьники 2 - 4 классов обучаются по программе средней общеобразовательной школы. Ежедневно в первой половине дня проводится три урока продолжительностью 35 минут с переменами в 10 - 15 минут. Отведено время для индивидуальной работы с детьми, которые в этом нуждаются. Домашние задания учащиеся выполняют под руководством воспитателя во второй половине дня. В это же время со всеми детьми дошкольных и школьных групп проводится подготовка домашних логопедических заданий.

На установочном родительском собрании родителей знакомят с условиями пребывания детей в санатории и основными направлениями лечебно-оздоровительного комплекса. После двухнедельного пребывания ребенка в санатории родители приглашаются на консультацию к логопеду, где их информируют о состоянии речи их детей. В конце заездов проводятся итоговые консультации, на которых демонстрируются достигнутые детьми

успехи, даются установки родителям о дальнейшем лечении ребенка и контроле за правильной речью ребенка в домашних условиях. Информация о расстройствах речи размещена в уголках для родителей. Весь процесс лечебно-коррекционных мероприятий в санатории условно разделяется на три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап продолжается 7 -10 дней. Основная его задача - адаптировать ребенка к новым условиям и подготовить к усвоению навыков правильной речи. В день приема проводится обследование соматического, неврологического и логопедического статуса каждого ребенка, в течение последующих 10 дней - его психического статуса.

Первоначально, когда основной контингент детей составляли заикающиеся, на протяжении подготовительного периода в санатории соблюдался режим молчания; он распространялся на всех детей, поступающих в санаторий, с целью достижения максимального эффекта от его проведения. В настоящее время структура речевой патологии изменилась в сторону резкого уменьшения количества заикающихся детей, и адаптационный период в санатории именуется как период максимального ограничения речи. В этот период дети находятся под наблюдением воспитателя и медицинской сестры, которые организуют спокойные игры, занятия, конструирование, рисование, читают сказки, слушают музыку. Речевое общение детей ограничено и разрешается только в необходимых случаях только шепотом или сопряженно тихим голосом.

С детьми, имеющими нарушение звукопроизводительной стороны речи или системные нарушения речи, проводятся занятия по стимуляции познавательной и речевой активности, дифференцированный логопедический массаж, воспитывается правильное речевое дыхание, артикуляционный аппарат готовится к правильному произношению звуков.

Проводится углубленное обследование речи детей совместно с врачом-психиатром для уточнения речевого диагноза. Первичный осмотр логопеда, динамика результатов коррекционной работы фиксируются в истории болезни ребенка. Комплекуются группы детей для логопедических занятий по возрастному принципу и однородности речевых нарушений.

С 8 - 11 дня пребывания детей в санатории начинается основной этап лечебно-коррекционной работы в санатории, основной задачей которого является формирование у детей правильных речевых навыков и их тренировка. Дети посещают занятия по ЛФК, сеансы массажа и психотерапии. Вся коррекционная работа проводится на фоне индивидуально подобранного для каждого ребенка интенсивного медикаментозного и физиотерапевтического лечения. Правильная речь тренируется не только на логопедических занятиях, но и во время психотерапевтических сеансов, проводимых совместно психотерапевтом и логопедом, психологических тренингов, проводимых психологом, занятий и уроков, проводимых воспитателем, а также во все режимные моменты. Для закрепления навыков правильной речи активно используются совместные функциональные тренировки для детей из разных логопедических групп,

праздничные концерты и развлечения. На заключительном этапе санаторного лечения дети самостоятельно используют полученные навыки правильной речи и поведения в санатории и дома, активно готовятся к итоговому концерту в присутствии родителей и сотрудников санатория. На заключительном этапе подводятся итоги работы на протяжении заезда, оформляются выписные эпикризы, проводятся итоговые консультации для родителей.

**Эффективность логопедического воздействия по
нозологическим единицам в 2007г.**

Эффективность Нозология	Значительное улучшение	Улучшение	Без изменений	ВСЕГО
Заикание	25-28,41%	61 -69,32%	2 - 2,27%	88
Дизартрия	55-34,38%	102-63,75%)	3- 1,87%	160
Общее недоразвитие речи	48-42,11%	66 - 57,89%		114
Алалия	-	8-100%)		8
Ринолалия	2-11,76%	14-82,35%	1 - 5,89%	17
ВСЕГО	130-33,59%	251-64,86%	6-1,55%	387

Двадцатипятилетняя практика доказала высокую эффективность такой формы коррекции тяжелых речевых расстройств как комплексное лечение в условиях специализированного санатория. Ежегодно около 400 детей Днепропетровской области с тяжелыми расстройствами улучшают качество своей речи в стенах логопедического санатория. За весь период существования этого заведения здесь оздоровлено более 9 тысяч детей с речевой патологией. 98,45% детей выписывается с положительными результатами в психологическом и речевом развитии.

По окончании лечения в санатории дети передаются под наблюдение логопедов районных детских поликлиник. Такая преемственность обеспечивает оптимальную социальную реабилитацию детей с тяжелыми формами речевой патологии.

Литература

1. **Заикание.** /Под ред. Н.А. Власовой, К.-П, Беккера. - М: Медицина, 1983.
2. **Логопедия.** /Под ред. Л.С. Волковой. - М.: Просвещение; Владос, 1995.
3. **Фомичева М.Ф.** Нарушение речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1969.
4. **Проблемы** патологии речи. Тезисы Всесоюзного симпозиума. - М.; 1989.

In the article the author analyzed the complex way for the treatment of hard speech pathology in the specialized institution.

УДК 376

А.М. Ільченко

ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Ставлення суспільства до людей із особливими потребами, у тому числі й до дітей із порушеннями психофізичного розвитку, є однією із сучасних соціальних проблем як в Україні, так і в інших країнах світу. Соціально-економічні й правові умови життя таких людей мають бути наближеними до умов і стилю життя суспільства, у якому вони проживають.

Законодавчі засади освітньої політики України, а саме: Конституція України, Закон „Про освіту”, Державна програма „Діти України”, „Державний стандарт спеціальної освіти”, „Програма соціально-психологічної підтримки осіб із психофізичними вадами”, концепція „Спеціальна освіта осіб із особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки і перспективу”, передбачають забезпечення оптимальних умов для здобуття якісної освіти кожної дитини. Актуальними завданнями також залишаються соціальна адаптація та реабілітація осіб із особливими освітніми потребами, їх інтеграція в сучасні суспільні відносини.

Одним із засобів включення дітей із порушеннями психофізичного розвитку в соціум є впровадження інтегрованого навчання, що є провідним у політиці розвитку спеціальної освіти в Україні. Питання впровадження такого навчання в сучасну освітню систему потребують виваженого підходу й детального вивчення.

У зв'язку з цим метою даної статті є обґрунтування доцільності інтегрованого навчання та визначення шляхів розв'язання проблеми спільного навчання та виховання дітей із особливими потребами разом з їхніми здоровими однолітками.

Для досягнення поставленої мети необхідно було вирішити завдання: по-перше, розкрити поняття „інтеграція навчання”; по-друге, проаналізувати досвід впровадження інтегрованого навчання в зарубіжних країнах та в Україні; по-третє, розробити рекомендації щодо організації навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку в масових навчальних закладах. Основними методами вирішення поставлених завдань були: вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури з обраної проблеми, аналіз та систематизація теоретичних даних.

Термін „інтеграція” розкривається в працях відомих науковців по-різному. У документі "Міжнародні консультації з питань раннього навчання

дітей з особливими освітніми потребами" зазначено, що інтеграція – це введення дітей у регулярний освітній простір [5].

Зарубіжні вчені М.Браун і Н.Прешес зазначають, що поняття „інтеграція” можна використовувати, як:

- інтеграція дітей та приміщення у процесі навчання, тобто діти можуть вільно переміщуватися туди, куди хочуть, але в межах дозволеного;
- інтеграція позашкільного оточення, суспільства із середовищем школи, що передбачає зв'язок навчального матеріалу з життям;
- інтеграція інтересів дітей з предметом вивчення;
- соціальна інтеграція дітей;
- інтеграція шкіл, щоб у дітей був досвід взаємодії з іншими дітьми різних вікових груп;
- інтеграція домашнього та шкільного життя [10].

Інтегроване навчання, на думку сучасних вітчизняних науковців, дефектологів – це перебування дітей із особливими потребами в масовому загальноосвітньому дошкільному чи шкільному закладі, оволодіння знаннями, уміннями та навичками в ті ж самі терміни, що й здоровими дітьми [4].

Проблеми інтеграції дітей даної категорії досліджуються та розкриваються у працях Л.Андрушко, В.Бондаря, З.Гулько, В.Засенка, В.Золотоверх, А.Колупаєвої, Г.Савіцької, М.Сварник, В.Синьова, Н.Софій, М.Супруна, П.Троханіс, М.Шеремет та інших учених і практиків. Так, В.Бондар зазначає, що дитина із особливими потребами – це особистість, яка має право на задоволення власних соціальних потреб, на працю, відпочинок, доступ до культурних цінностей. Одним із засобів реалізації прав дитини на рівний доступ до якісної освіти є інтеграція в загальноосвітні навчальні заклади [2].

Діти з порушеннями психофізичного розвитку мають рівні права з іншими людьми, як наголошує А.Колупаєва. Для цих дітей мають бути створені всі умови для навчання та виховання в масових закладах освіти [4]. Соціалізація та інтеграція дітей із особливостями психофізичного розвитку, вважають З.Гулько та М.Шеремет, – важлива проблема сучасної дефектологічної науки. Тому вихователям дитячих садків, учителям загальноосвітніх шкіл, психологам необхідно підбирати такі засоби й методи роботи з дітьми, які б сприяли їх мовленнєвій та психологічній готовності до навчання в загальноосвітніх закладах [7].

На думку Н.Аксенова, Л.Андрушко, Б.Архипов, Л.Белякова та інших науковців, одним із можливих шляхів розв'язання проблеми навчання дітей із особливими потребами разом зі здоровими ровесниками є використання педагогічної системи відомого італійського лікаря, педагога і психолога Марії Монтесорі. Використання даної системи в змішаних групах (класах) дозволяє дітям не лише краще й швидше засвоювати навчальний матеріал, а й сприяє розвитку соціальних навиків [6].

Вивчення можливостей та ефективності використання педагогіки М.Монтесорі в процесі навчання й виховання дітей із відхиленнями в розвитку проводилося впродовж багатьох років як за кордоном, так і в нашій

країні. Так, у США, Великобританії, Німеччині, Швеції, Італії спостерігаються окремі успіхи у вирішенні цієї проблеми.

Для реабілітації дітей із порушеннями поведінки та емоційними розладами в Дубліні (Ірландія) педагогом Н.Джордан у співробітництві з доктором психіатрії Уолша у 1956 році була організована спеціальна дошкільна група, де у процесі роботи з дітьми використовувалися основні ідеї італійського педагога. Це: врахування сензитивних періодів розвитку дитини; доброзичливе та гуманне ставлення до дітей та до їхніх батьків; дотримання принципу „свободи вибору” в навчанні; своєчасна психолого-педагогічна допомога дитині; розумне дозоване керівництво діяльністю дітей; використання автодидактичних матеріалів, розроблених М.Монтессорі. Важливого значення у процесі навчання надавалося грі, як провідному виду діяльності в дошкільному віці. Пізніше, в 1960 році, на базі дошкільної групи була створена початкова школа, де мали змогу отримувати освіту діти з порушеннями психофізичного розвитку, а в 1963 році було відкрито другу подібну школу [8].

Спеціальна школа для дітей із порушенням інтелектуального розвитку, у якій використовувалися провідні ідеї педагогічної системи М.Монтессорі, була відкрита в 1962 році в Турині (Італія) педагогами Дж.Луссо і А.Гроссо. У школі працювали спеціалісти різних галузей: корекційні педагоги, фізіологи, фізіотерапевти, психологи, соціальні педагоги, лікарі педіатричної клініки Туринського університету. Пізніше на базі школи було організовано дитячий садок. У навчально-виховному процесі вихователі надавали важливого значення використанню вправ повсякденної практичної діяльності й сенсомоторному вихованню, використовуючи класичні та модифіковані дидактичні матеріали М.Монтессорі. Однак представники офіційної спеціальної освіти не підтримали педагогічні ідеї А.Гроссо, Дж.Луссо та інших педагогів, і в 1970 році діяльність школи припинилася у зв'язку з недостатнім фінансуванням із боку держави [8].

Окремі педагоги (Л.Андерлік, М.Аурін, М.Дешле, Р.Фрей, Б.Шуманн) визначили, що класичні Монтессорі-матеріали можна модифікувати, урахувавши порушення психічного чи фізичного розвитку дитини. Так, при навчанні розумово відсталих дітей роботу слід починати зі спрощеними матеріалами, а далі поступово переходити до більш складних матеріалів та видів діяльності з ними. Враховуючи ступінь і характер порушення кожної дитини слід індивідуально підібрати дидактичні матеріали, розробити вправи з ними. Для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату рекомендується використовувати більші за розміром предмети та зменшувати їх численність. Для дітей із порушеннями зору поверхня матеріалів може бути різною, щоб вихованці за допомогою дотику вчилися працювати з ними [8].

Нині інтегровані дитячі садки та школи за системою М.Монтессорі функціонують у США, Німеччині, Нідерландах, Польщі та інших країнах. У таких закладах діти з особливими освітніми потребами мають змогу виховуватися і навчатися з раннього віку разом зі здоровими дітьми. Досвід показує, що вихованці стають більш самостійними, уважними,

відповідальними, упевненими у своїх силах, життєрадісними. Вони відрізняються від своїх однолітків підвищеною мотивацією до навчання, готовністю допомогти іншим [6].

Прикладом може бути інтегрований дитячий садок і школа за системою М.Монтессорі, що існують при мюнхенському Дитячому центрі соціально-педіатричного профілю. Лікарі, психологи, соціальні педагоги та дефектологи надають комплексну медико-психолого-педагогічну допомогу дітям із порушеннями психофізичного розвитку та їхнім батькам. У центрі під керівництвом Т.Хелльбрюгге створена „медична педагогіка Монтессорі”, метою якої є корекція порушень психофізичного та соціального розвитку, інтеграція дітей з відхиленнями в суспільство здорових людей. „Медична педагогіка Монтессорі” включає індивідуальну терапію, терапію в малих групах, інтегроване виховання й навчання в дитячому садку й школі [9].

Індивідуальна терапія, призначається у тому випадку, коли дитина має значне відставання в розвитку й не готова відвідувати інтегрований дитячий заклад. Монтессорі-терапевт працює індивідуально з дитиною в присутності батьків, а по закінченню сеансу надає їм рекомендації та консультації щодо проведення подібних занять удома.

Терапія в малих групах проводиться з 2-3 дітьми з різнорідними порушеннями. Спочатку педагоги працюють із дітьми в присутності батьків, а згодом без них. Діти вчаться самостійно задовольняти свої потреби, спілкуватися з іншими, розвивати свої здібності на навички. По закінченню терапії вони готові до відвідування інтегрованого дитячого садка чи школи.

Ідеї інтегрованого виховання й навчання в дитячому садку й школі реалізуються не тільки в процесі навчання, а й поза ним: на перервах, ігрових майданчиках, під час екскурсій [9].

Нині аналогічні спеціальні соціально-педіатричні центри відкриті у м. Дрездені, м. Ерфурті, м. Регензбурзі, м. Грайфсвальді (Німеччина), у м. Празі (Чехія), м. Братиславі (Словенія), м. Кракові (Польща), м. Спліті, м. Загребі (Хорватія), м. Хідерабаді, м. Трівандрумі (Індія), м. Бандунзі (Індонезія), у Кіто (Еквадор), Кордові (Іспанія). На думку Т. Хелльбрюгге, доцільним є створення таких центрів у сільській місцевості, на лоні природи [9].

Отже, аналіз діяльності зарубіжних загальноосвітніх і спеціальних закладів за педагогічною системою М.Монтессорі показав, що дана система діє у навчанні та забезпечує умови всебічного розвитку дітей, які розвиваються нормально, а також дітей, які мають порушення психофізичного розвитку.

В Україні, з урахуванням світового досвіду впровадження інтеграції, на науковій основі було започатковано навчання дітей із особливими потребами в інтегрованих умовах. Науковці Інституту спеціальної педагогіки АПН України провели науково-педагогічний експеримент „Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей із особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах”. Результати дослідження показали, що в інтегрованих класах діти з особливими потребами краще розуміють широкі можливості людського потенціалу, починають

усвідомлювати, що мають також можливості досягти успіху [4].

Беззаперечно, що впровадження інтегрованого навчання передбачає пошук шляхів інноваційної психолого-педагогічної діяльності. Думки про те, що методика М.Монтессорі дозволяє розв'язати проблеми інтегрованого навчання в нашій країні, дотримуються чимало вчених та практиків. У зв'язку з цим Українським Вільним Університетом у Мюнхені та Фондацією „Промінь сонця” спільно зі Львівською Асоціацією творчих вчителів „Школа без сліз” був організований курс „Навчання дітей методами Марії Монтессорі”. Метою даного курсу є підготовка педагогів до роботи за педагогічною системою М.Монтессорі в інтегрованих групах та класах [1].

Інтегровані групи (класи), у яких навчаються і виховуються діти з нормальним розвитком, а також діти з психофізичними порушеннями: діти із затримкою психічного розвитку, з порушеннями мовлення, із дитячим церебральним паралічем, функціонують у навчальних закладах по всій Україні. Прикладом може бути навчально-виховний комплекс №10 м. Полтави, де педагогічний колектив вивчає і впроваджує методичні основи особистісно-орієнтованої виховної моделі М.Монтессорі. Створені в НВК умови дозволяють усім дітям розвиватися відповідно до своїх можливостей та індивідуальних особливостей. Це: надання дитині свободи вибору діяльності, як необхідної умови розкриття індивідуальності; створення середовища, яке дає змогу кожній дитині якнайповніше пізнати світ і саму себе в ньому; забезпечення постійного розвивального взаємозв'язку з навколишнім середовищем; розвиток пізнавальної активності й підтримка природної активності кожної дитини, без оцінювання та порівняння себе з іншими; розвиток умінь самостійно оцінювати себе, зіставляти свої дії з іншими; урахування в процесі навчання й виховання прав та інтересів дитини; створення доброзичливої атмосфери, на тлі якої відбуваються позитивні виховні та розвивальні процеси [3].

Отже, практика доводить, що педагогічна система М.Монтессорі створює реальні можливості для реалізації інтегрованої освіти, тому що вона зумовлює відповідний рівень розвитку дитини. Дана система дозволяє розвиватися кожній дитині в індивідуальному темпі й забезпечує ефективність корекційних впливів. Це дає можливість формувати в дітей з особливостями психофізичного розвитку соціальну компетентність.

Використовуючи педагогічну систему М.Монтессорі для розв'язання проблеми спільного навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами разом з їхніми однолітками, слід дотримуватися таких рекомендацій:

- 1) враховуючи закони психічного та фізичного розвитку дитини, педагог має створити розвивальне середовище з автодидактичними матеріалами, які впродовж навчального року слід доповнювати й ускладнювати;
- 2) планувати види діяльності необхідно з урахуванням віку, індивідуального темпу розвитку дитини, характеру порушення, а також з урахуванням здібностей, інтересів, стилю життя дитини та стосунків у сім'ї;
- 3) у процесі викладання різноманітних дисциплін доцільно підбирати

різноманітні методи й прийоми навчання, які розкривають чи доповнюють спосіб засвоєння навчального матеріалу.

Отже, проаналізувавши науково-педагогічну літературу з обраної проблеми, ми дійшли висновку, що інтегроване навчання – це процес, який набуває все більшого розповсюдження в освіті України, а педагогічна система М.Монтессорі є перспективною для організації інтегрованої освіти осіб із порушеннями психофізичного розвитку.

Література

- 1. Андрушко Л., Єфімова С.** Львів-Мюнхен. Навчання дітей методами Марії Монтессорі // Психолог. – 2004. – №17. – С. 30.
- 2. Бондар В.І.** Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти// Дефектологія. – 2003. – №3. – С. 2-5.
- 3. Джупій Н.Ю.** Інноваційні педагогічні технології в системі роботи з дітьми, які мають мовленнєві вади // Теорія і практика навчання і виховання дітей з обмеженими фізичними і психічними можливостями: інноваційний підхід. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 6–8 жовтня 2004 р. / Укл. Л.О. Хомич, С.П. Олійник, Л.О. Федорович. – Полтава: ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2004. – С. 20–21.
- 4. Колупаєва А.** Інтегративні тенденції в спеціальній освіті сучасної України // Імідж сучасного педагога. Спеціальна педагогіка: реалії та перспективи. – 2004. – № 8-9 (47-48). – С. 5-7.
- 5. Міжнародні консультації з питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами // Інформаційний збірник "Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами. Всеукраїнський фонд "Крок за кроком". – К., 2004. – С. 51-74.**
- 6. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – 3-е изд.; испр. – М.: Изд. "Академия", 2004. – С. 371-381.**
- 7. Шеремет М., Гулько З.** Формування готовності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до навчання в школі в умовах спеціального дошкільного закладу // Імідж сучасного педагога. Спеціальна педагогіка: реалії та перспективи. – 2004. – № 8-9 (47-48). – С. 82-84.
- 8. Die Montessori-Padagogik und das behinderteb Kind / Hg. Von T. Hellbrugge, M. Montessori (sen.). – Munchen, 1978. – S. 90-376.**
- 9. Hellbrugge T. Unser Montessori – Model. – Munchen, 1997. – P. 33-40.**
- 10. Morrison G.** Early childhood education today. – Columbus, 1976. – P. 89-90.

In this article the author considers a problem of integration of children with deviations in development, spend the analysis integration of training abroad and in Ukraine, and also offers the decision of the given problem by use of the basic pedagogical ideas of M.Montessori in integration groups (classes).

В.Г. Ковылина

ОРГАНИЗАЦИЯ ОКАЗАНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ПЕРЕНАТАЛЬНОЙ ЭНЦЕФАЛОПАТИИ

С развитием общечеловеческих ценностей: милосердия, гуманизма - наметилась положительная динамика в изменении отношения общества к людям с особыми нуждами, детям-инвалидам. По данным специальных исследований доля здоровых новорожденных в течение 7 лет наблюдений снизилась с 48,3% до 26,5% [1;2;7]. В структуре причин детской инвалидности преобладают нарушения функций центральной нервной системы умственная отсталость нервно-психические нарушения опорно-двигательного аппарата; отмечается большое количество детей с сенсорными нарушениями.

В Украинском государстве закреплено право сохранения жизни человеку независимо от риска развития у него серьезных нарушений в будущем, возможности максимального использования его потенциальных возможностей и перспектив дальнейшего развития.

В 1991 году наше государство ратифицировало ведущие международные документы, принятые Организацией Объединенных Наций Всеобщую декларацию прав человека (1948); Декларацию прав ребенка (1959); Декларации «О правах умственно отсталых лиц» (1971), «О правах инвалидов» (1975), взяв на себя обязательства по их соблюдению. Данные документы являются основополагающими для обеспечения и реализации прав всех детей Украины, в том числе детей-инвалидов, на достойную жизнь, охрану здоровья, получение образования, а также на все виды реабилитации. В ст. 54 Семейного кодекса установлено, что все дети независимо от состояния их здоровья имеют право жить и воспитываться в семье. Но, несмотря на то, что правовое обеспечение защиты детства, матери и ребенка является одним из самых разработанных направлений в нашей стране, эффективность и качество предлагаемой помощи пока еще остаются довольно низкими.

Однако специальных исследований, раскрывающих особенности включения родителей в процесс коррекционно-педагогической работы с ребенком младенческого и раннего возраста с перинатальным поражением ЦНС не проводилось. Незавершенность содержания консультирования и способов сопровождения специальным педагогом такой семьи определила актуальность проведения данного исследования.

Указанный контингент детей должен стать объектом приоритетного внимания медиков, специальных педагогов, детских психологов, так как уже на ранних стадиях развития у этих детей имеются отклонения в психомоторном развитии, отмечается незначительная положительная

динамика, и, как правило, у многих из них предполагается отдаленный неблагоприятный прогноз в психическом развитии [5;8;9].

Поэтому дети с диагнозом перинатальное поражение ЦНС, поставленным в периоде новорожденности, выделены нами для динамического изучения и поиска новых организационных форм в специальном образовании.

Существует большое количество научных исследований в области медицины и специальной педагогики, подтверждающих, что перинатальное поражение ЦНС ведет к замедлению темпов умственного развития, повышенной возбудимости, быстрой утомляемости, негативизму, психической пассивности, нарушению поведения у детей (Т.А.Власова (1973), А.Н.Граборов (2005), С.Д.Забрамная (1979), Л.В.Занков (1971), В.В.Ковалев (1979), Н.Б.Лурье (1972), Е.М.Мастюкова (1989), М.С.Певзнер (1982), С.Л.Рубинштейн (1999) и др.).

Формирование жизненно необходимых навыков у этой категории детей значительно затруднено из-за функциональной неспособности к длительному активному напряжению внимания, слабости деятельности коры головного мозга, плохой концентрации нервных процессов и других причин. Механизм приобретения навыков детьми с перинатальным поражением ЦНС проходит через образование у них условно-рефлекторных связей. Все авторы указывают на сравнительную легкость образования у них условных рефлексов, но в то же время - на их неустойчивость. Все перечисленные нарушения характерны для детей с задержкой психического развития (ЗПР), минимальной мозговой дисфункцией (ММД) и умственной отсталостью.

Для исследователей в области специальной педагогики является важным и достаточно новым аспектом вопрос оказания ранней коррекционной помощи детям с органическим поражением ЦНС и включения семьи в коррекционно-педагогический процесс, а также разработка форм взаимодействия специального педагога с семьей.

Вопрос выбора вида воспитания - семейного, общественного или их совокупности — всегда волновал лучших философов, педагогов-исследователей и постоянно пересматривался на протяжении развития человеческого общества на фоне изменений исторических условий и общественных процессов.

Анализ исторической литературы о воспитании детей показал, что основной и наиболее приемлемой формой воспитания детей раннего возраста всегда оставалось воспитание в семье. И только в некоторые исторические периоды общество прибегало к выбору общественной формы воспитания детей.

Так, многие философы и педагоги прошлого видели минусы в семейном воспитании (Платон, Аристотель, Р.Оуэн и др.). Они считали, что в семье из-за недостатка специальных знаний и неподготовленности родителей к роли воспитателя ребенок не может получить необходимых знаний и практических трудовых умений, которые необходимы в дальнейшем при

включении человека в общественную жизнь. Общественное воспитание в разные исторические периоды объединяло детей-сирот, нуждающихся и малоимущих. В XIX веке рамки общественного воспитания расширились. Переход к общественному воспитанию был связан с идеей радикального освобождения женщины для общественной и профессиональной деятельности, с одной стороны, и возросшими требованиями общества к образованию детей, с другой. Количество учреждений общественного воспитания для детей раннего возраста к началу 20 века составило: в Англии -13000; во Франции - 2405; Америке — 4300; в России - 10. Все они находились под покровительством системы здравоохранения указанных стран. Первые детские сады, организованные системой образования в нашей стране, появились в 60-х годах XIX века.

Особую популярность общественное воспитание получило в XX веке. В конце XIX — начале XX веков в нашей стране, в связи с повышением смертности детей раннего возраста, вызванного низким социальным уровнем жизни основной массы населения, появляются специализированные учреждения для бедных семей, воспитывающих детей раннего возраста. Они призваны оказывать профилактический прием и консультации по вопросам лечения и воспитания грудных детей. К 1914 году число учреждений, организованных отечественной системой здравоохранения и образования для детей раннего и дошкольного возраста, выросло до 170.

В 1908 году в Москве Г.Н.Сперанским организована при родильном доме консультация для матерей по уходу за детьми. Со временем появляются новые типы детских учреждений: приюты, санатории и ясли для грудных детей и детей раннего возраста. Ясли в дореволюционном государстве мало соответствовали современному понятию о данном типе учреждений: возрастной состав детей был от 1 мес. до 10 лет; не было создано единой системы воспитания и обучения детей; медицинский контроль над состоянием здоровья детей был нерегулярным, несмотря на то, что данными учреждениями руководили врачи.

К 1917 году в нашем государстве появились многочисленные теоретические разработки по организации охраны здоровья матери и ребенка, которые были взяты за основу при организации системы общественного воспитания в последующие годы. В течение первых 10 лет советской власти правительство пропагандировало общественную форму воспитания детей, поэтому за этот срок было создано 19 тыс. учреждений общественного воспитания детей раннего возраста. Выбор общественного типа воспитания детей младенческого и раннего возраста был вызван социально-экономическими причинами, а также изменением политического строя в стране. В связи с этим руководством страны были выдвинуты новые требования по максимальному охвату системой общественного воспитания и обучения детей раннего возраста.

В создании единой системы воспитания детей раннего возраста большую роль сыграли Н.М.Щелованов, Н.М.Аксарина. Под их

руководством были разработаны «Основные положения по воспитательной работе в яслях и домах младенца» (1957).

Большое влияние на научное обоснование системы общественного воспитания детей раннего возраста оказали работы отечественных физиологов: В.М.Бехтерева, И.П.Павлова, И.М.Сеченова; специальные многолетние исследования высшей нервной деятельности ребенка Н.И.Касаткина, Н.И.Красногорского, Н.М.Щелованова; работы психологов Л.С.Выготского, А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева, Л.Р.Лурия. Система общественного воспитания детей раннего возраста строилась на основе научных исследований Института Педиатрии АМН СССР, периферийных медицинских институтов и Института охраны материнства и младенчества, а с 1950 года — Центрального института усовершенствования врачей. До сих пор на нее опирается современная система общественного воспитания детей раннего и дошкольного возраста. Однако в ходе анализа общественной системы воспитания были выявлены и отрицательные факторы воздействия на маленького ребенка долгого пребывания в закрытых учреждениях, отмечено появление характерных психических отклонений у детей (М.Аinsworth (1962), Н.М.Аксарина (1972), М.И.Лисина (1986), И.Лангмейер, З.Матейчек (1984), С.Ю.Мещерякова (1972), Р.В.Тонкова-Ямпольская (1987) и др.)

Постепенно в советской государственной системе здравоохранения и образования возникло понимание того, что наиболее полное и гармоничное развитие ребенка возможно только при тесной взаимосвязи общественного и семейного воспитания.

В 70-е годы XX столетия помощь семьям в воспитании детей раннего возраста стала рассматриваться в СССР как важное направление социальной программы развития общества. Были приняты дополнительные меры, облегчающие положение работающих матерей. С 1981 года вводится частично оплачиваемый отпуск работающим женщинам по уходу за детьми до одного года и одновременно предоставляется возможность получения дополнительного отпуска по уходу за ребенком без сохранения заработной платы до полутора, а в дальнейшем и до двух лет (при сохранении непрерывного трудового стажа).

На фоне стабильной социально-экономической ситуации в нашей стране в период с конца 70-х и начала 80-х годов XX столетия за счет оказания государственной поддержки семье возрос общий образовательный и культурный уровень населения, сформировались единые принципы воспитания детей в дошкольных учреждениях и в семье. Все это способствовало повышению качества семейного воспитания.

Вместе с тем социально-педагогические исследования условий семейного воспитания, а также практическая работа с семьей убедительно указывали на то, что за годы становления отечественной системы общественного воспитания ориентация населения на массовую систему дошкольных учреждений существенно повлияла на психологию родителей и на их социально-воспитательные установки, что выразилось, прежде

всего, в утрате навыков материнского поведения, а также в переносе исконно родительских функций на ясли, детские сады. Поэтому большое внимание государство и общественные организации стали уделять непосредственной работе с родителями, повышению их педагогической культуры, практическому взаимодействию дошкольных учреждений с семьей. На учреждения общественного дошкольного воспитания возлагалась большая ответственность в активизации педагогического просвещения родителей.

Необходимо отметить, что в ходе проводимых в нашей стране политических и экономических реформ начала 90-х годов XX столетия были разрушены многие ранее созданные механизмы взаимодействия учреждений здравоохранения и образования, формы помощи семье, система воспитания детей раннего возраста. В связи с этим произошло сокращение числа учреждений, воспитывающих детей раннего возраста, и ухудшение качества обслуживания в них. Данные обстоятельства снизили популярность общественных учреждений у населения. Большинство семей выбирает форму семейного воспитания, в результате чего большая часть детей раннего возраста воспитывается в домашних условиях.

Однако популяризация семейного воспитания и переход к семейному воспитанию произошли именно в тот период, когда увеличилось количество детей с отклонениями в развитии. Этому способствовало ухудшение состояния здоровья матерей и частично развитие медицинского прогресса: развитие реанимационной помощи, появление новых лекарственных средств, способных сохранить жизнь детям, ранее признаваемым нежизнеспособными.

В настоящее время многие дети с отклонениями в развитии воспитываются в семье без учета их физиологических и психологических возможностей.

Известно, что с рождением больного ребенка нормальное функционирование семьи нарушается. Такая семья остро нуждается в квалифицированной медицинской помощи, социальной защите, в поддержке со стороны близких и общества и систематической консультативной помощи по вопросам воспитания детей. У нее появляются специфические потребности, связанные с организацией быта и проведением лечебных мероприятий. Родителям больного малыша чаще приходится сталкиваться с проблемами во время выполнения режимных моментов: ослабленным питанием, приемом лекарств и создании особой внешней среды. Часто им трудно установить взаимодействие со своим малышом и организовать полноценное воспитание и обучение ребенка.

Состояние здоровья ребенка, тяжесть и специфика его первичного нарушения, как правило, не являются для родителей фактором, определяющим и дезадаптирующим реабилитационную деятельность. В то же время любое нарушение в развитии ребенка приводит к дезинтеграции сознания родителей, а эмоциональное отчуждение ребенка приводит к эмоциональному отчуждению от него родителей. Вся эта совокупность

явлений представляет собой психологические факторы, вызывающие переход к устойчивой форме невротического реагирования со стороны родителей и нарушению поведения со стороны детей. Ранее в течение многих лет наше государство ориентировало родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии, на воспитание и образование их в рамках системы специальных закрытых учреждений интернатного типа. Основами законодательства СССР о здравоохранении было предусмотрено содержание за государственный счет детей с дефектами физического и психического развития (статья 42). Многие дома ребенка были полностью перепрофилированы для обслуживания детей с органическим поражением ЦНС. Организация таких учреждений была призвана оказать этой группе детей высококвалифицированную помощь и максимально возможную реабилитацию, а также освобождала родителей от содержания тяжелобольных детей в домашних условиях, способствуя их реализации в общественной жизни.

Подобный подход приводил практически к полному исключению семьи из процесса воспитания ребенка. Такие дети, вырастая, не могли быть полноценно интегрированы в семью, общество и оставались в системе учреждений социального обеспечения.

В связи с распространением гуманистических идей в нашей стране возникла необходимость поиска новых организационных форм помощи родителям в создании оптимальных условий воспитания и обучения в семье детей с особенностями в развитии. Большинство родителей, имеющих детей раннего возраста с органическим поражением ЦНС, не хотят использовать существующую форму воспитания в закрытых стационарах и домах ребенка, в то время как формы работы, поддерживающие семейное воспитание, только создаются.

В системе здравоохранения, куда, как правило, поступает ребенок после рождения, отсутствуют именно педагогические формы работы с семьей, программы по включению родителей, воспитывающих проблемного ребенка младенческого возраста, в коррекционно-педагогический процесс, не разработано содержание педагогического сопровождения семьи. В существующих консультативных центрах помощь семье, воспитывающей ребенка раннего возраста с особенностями в развитии, ограничивается оказанием психотерапевтической помощи родителям, включая медицинскую помощь ребенку.

Исходя из вышесказанного можно констатировать, что на современном этапе развития консультативной практики с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с органическим поражением ЦНС, появилась потребность в исследованиях, где изучается вопрос о том, какую помощь хотят получать родители и как правильно наладить взаимодействие между специалистом-дефектологом и родителями.

В связи с этим необходимо изучить потребности родителей, поступают в стационар для реабилитации ребенка, уровень их готовности к воспитанию ребенка раннего возраста с органическим поражением ЦНС, к

участию в совместной работе с представителями общественных и государственных структур в деле оказания максимально эффективной и своевременной помощи детям с последствиями перинатальных поражений нейроструктур головного мозга.

Таким образом, в результате анализа научных данных по проблеме организации ранней специализированной коррекционной помощи детям с последствиями перинатального поражения ЦНС следует прийти к заключению о недостаточной разработанности этого научного направления в нашем государстве.

Для дальнейшей разработки форм и методов проведения коррекционной работы с детьми, имеющими в результате перинатального поражения ЦНС сложные, комплексные нарушения психофизического развития, актуальным является реализация следующих методологических подходов:

- организация ранней комплексной реабилитационной помощи, поскольку уже в младенческом возрасте у детей, имеющих перинатальное поражение ЦНС, отмечается наличие отклонений и низкий темп психомоторного развития, что позволяет прогнозировать неблагоприятное психофизическое развитие в дальнейшем;

- проведение коррекционно-восстановительного лечения, при условии правильной организации системы воспитания ребенка и обучения родителей воспитательной деятельности;

- активизация разработки методов развивающего обучения и обеспечение эффективной социальной адаптации детей при организации взаимосвязи и согласованности действий медиков, педагогов, психологов, социальных работников и семьи ребенка;

Семейное воспитание является наиболее приемлемой организационной формой для оптимального развития ребенка младенческого и раннего возраста с последствиями перинатального поражения центральной нервной системы. В ходе совместной деятельности родителей и специалистов различного профиля, участвующих в процессе комплексной реабилитации ребенка при использовании адекватных педагогических методов и форм воздействия на родителей и ребенка, которые изменяются на каждом последующем этапе реабилитации детей, будет создаваться благоприятная социальная ситуация для полноценного психофизиологического развития ребенка раннего возраста с перинатальным поражением нейроструктур головного мозга.

Литература

1. Барашнев Ю.И. Принципы реабилитационной терапии перинатальных повреждений нервной системы у новорожденных и детей первого года жизни//Российский вестник перинатологии и педиатрии. 1999. № 1. С. 7 – 13.
2. Кожухар Г.В. Механізми розвитку пологів у вагітних з наркотичною

залежністю. Автореф. дис. к.м.н., Одеса 2000. **3. Куликова Т.А.** Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М., 2001. **4. Лисина М.И.** Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. - С. 118. **5. Маковецкая Г.А.,** Захарова Л.И. Ребёнок и семья. – Самара, 1994. **6. Мастюкова Е.М.** Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М., 1997. **7. Никитюк В.А.** Біофізичний моніторинг у прогнозуванні та діагностиці затримки розвитку плода. Автореф. дис. к.м.н., Одеса 2000. **8. Панасюк А.Ю.,** Бударева Л.А. Определение уровня психического развития детей раннего возраста. М.,1984. 47с. **9. Якунин Ю.А., Ямпольская, Кипнис С.Л., Сысоева И.М.** Болезни нервной системы у новорожденных и детей раннего возраста, М., 1979г.

In the article the necessity of providing of early correction help children with consequences of prenatal encephalopathy and including of family is shown for a correction-pedagogical process, and also the analysis of historical literature is presented about education of children.

УДК 159.9.07+159.942.001

О.В. Коломійцева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙ В ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ ТА ЇХ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЗАГАЛЬНІЙ І СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

В наш час проблема вивчення емоцій і почуттів велика і багатогранна. І досі далеко не всі пов'язані з нею питання на сьогодні вирішені, а з того, що відомо, багато дискусійного, бо емоційно-почуттєвий аспект поведінки складно описати, класифікувати і відобразити у визначених законах. Однак, філософи та психологи, фізіологи і лікарі змогли не тільки одержати багато відомостей про сутність емоцій та почуттів, але й обґрунтувати можливість активного, спрямованого впливу на стан емоційної сфери людини.

Емоції - найважливіший із компонентів людського „я”. Вони супроводжують людину з моменту її народження впродовж всього життя, визначають рівень активності мислення і діяльну активність, ставлення до людей, подій, життєвих завдань, оцінку власних дій і вчинків, впливають на функції органів і тканин організму. Їх наявність зумовлює своєрідний фізіологічний стан організму. Слова „емоції” і „почуття” вживаються деякими вченими як синоніми, але прийнято (за академіком І.П.Павловим [9] почуттями називати вищі переживання, властиві тільки людині, а емоціями вважати більш примітивні переживання, властиві як людині, так і тваринам).

В античній філософії емоції розглядались як особливий вид пізнання, а стани задоволення чи страждання пов'язувались із уявленнями про майбутнє благо чи лихо (Арістотель [4] та ін.) Протилежна характеристика емоцій ґрунтується на визнанні існування самостійної здатності почування, неототожнюваної із процесами пізнання та волі (І.Кант) [7]. Поряд із цими двома основними підходами до вирішення питання про сутність та природу емоцій слід відзначити ще один, що знайшов свій вияв у пошуках вчених XVIII-XIX століть, зокрема Р.Декарта, Н.Мальбранша і особливо Б.Спінози [4].

Емоції виникли у процесі еволюції як засіб, за допомогою якого живі істоти реагували на зовнішні впливи і пристосовувались до них. Під час еволюційного розвитку емоції диференціюються і утворюють різноманітні види, що відрізняються своїми особливостями та закономірностями свого перебігу. Найпростіша форма емоцій - емоційний тон відчуттів - вроджені гедонічні переживання (від грецьк. hedone – насолода), що супроводжують окремі життєво важливі впливи /напр., смакові, температурні, больові/. Вже на цьому рівні емоції диференціюються на два полярних класи. Позитивні емоції, що викликаються корисними впливами, спонукають суб'єкт їх зберігати. Негативні емоції стимулюють активність, спрямовану на уникання шкідливих впливів. У екстремальних умовах, коли суб'єкт не справляється із ситуацією, що виникла, розвиваються так звані афекти - особливий вид емоцій, що характеризуються великою силою, здатністю гальмувати інші психофізіологічні процеси та нав'язувати визначений спосіб, що закріпився в еволюції, зокрема, „аварійного” розв'язування ситуації (напр., втечу, агресію). У цілому біологічні емоції є формою актуалізації видового досвіду, користуючись яким індивід здійснює необхідні дії (напр., уникнення небезпеки., продовження роду тощо), вияв яких є для нього часто неусвідомленим. Емоції важливі для набуття індивідуального досвіду. Здійснюючи функцію позитивного і негативного підкріплення, вони сприяють набуванню корисних та усуненню шкідливих форм поведінкової активності.

Емоційна реакція, як реакція активна, - могутній організатор поведінки. Емоції були б непотрібні, якби вони були не активні. Цей момент активності в емоції складає найважливішу, на думку Л.С.Виготського, рису у вченні про її психологічну природу [4, с.136]. Будь-яка емоція є спонукою до дії чи відмовою від неї. Емоції є таким внутрішнім організатором наших реакцій, які напружують, збуджують, стимулюють чи затримують ті чи інші реакції. Таким чином, за емоціями залишається роль внутрішнього організатора поведінкової активності.

У множині емоційних виявів, у широкому розумінні, прийнято вирізняти власне емоції. На відміну від афектів, власне емоції іноді тільки слабо виявляються у зовнішній поведінці. Вони мають чітко виражений ситуативний характер, тобто є оцінним ставленням суб'єкта до можливих ситуацій, або ситуацій, що складаються, до своєї та інших людей

діяльності та її виявів у цих ситуаціях. Наукові дослідження особливостей розпізнавання емоцій стосуються передусім їхніх виявів: вегетативних, біохімічних, фізіологічних, експресивно-мімічних, жестових, інтонаційно-комунікативних [12]. Для педагогічної роботи останні 4 групи ознак найбільш важливі, але мало досліджені.

Власне емоції мають також ідеаторну ознаку – вони здатні передбачати ситуації та події, які реально ще не настали, - і виникають у зв'язку з актуалізацією уявлень про пережиті або уявні ситуації [9,с.49]. Найважливіша особливість емоцій полягає у зумовленості ними різних видів комунікації, тому емоційний досвід людини значно ширший, ніж досвід її індивідуальних переживань, - він формується також внаслідок емоційних співпереживань, що виникають у спілкуванні з іншими людьми та, зокрема, тих, що викликаються засобами мистецтва, найважливішою з функцій якого є комунікативна.

Вченими-психологами та фізіологами встановлено, що інтелект і емоції тісно взаємодіють у структурі внутрішнього світу людини. Все, що індивід усвідомлює у визначеному часі та просторі, М.Бердслі називає феноменальним полем. Феноменальне поле він ділить на дві частини: об'єктивну, куди включає все те, що стосується зовнішніх об'єктів світу, які індивід сприймає за допомогою своїх органів чуття, і суб'єктивну, куди включає все те., що належить внутрішньому світу індивіда; його „я” - думки, переживання, мотиви та ін., тобто його інтроспекція [6].

Виходячи з такого розуміння феноменального поля, емоції індивіда можна диференціювати на ті, що належать його „я” (напр., самопочуття) і ті, що залежать від оцінки об'єктів світу, який ним сприймається. Емоції входять до обох частин феноменального поля свідомості. Це поле є двочастинним варіантом картини світу: внутрішній світ людини, природа. І перші, і другі емоції логічно аналізуються особистістю. При цьому чітко прослідковується взаємопроникнення раціонального і емоційного як двох складників світогляду. Характерно, що в філогенезі емоції передують інтелекту, що особливо помітно під час спостереження за мовною поведінкою дитини: до певного віку дитяча оцінка всіх ситуацій виявляється лише в емоціях. На те, що *emotio* і *ratio* все-таки різні аспекти світогляду, вказують, наприклад, такі факти, коли у дорослого індивіда емоційна і раціональна оцінки предмета, події не лише не збігаються, але навіть уможливають протиріччя між ними. Факти вербального приховування, маскування, фільтрування істинних емоцій, як і факти їх свідомої маніфестації, що характеризує певну референтну ситуацію, прямо і беззаперечно вказують на різницю між інтелектуальними (соціологізованими) емоціями та емоціями-інстинктами, а зовнішній вияв яких, зокрема через кінетику та фонацію, не завжди керується свідомістю індивіда. Сам засіб вияву емоцій набуває риси соціально формуючої, історично змінної „емоційної мови”, про що свідчать як численні етнографічні описи, так і інші факти, наприклад, своєрідна збідненість міміки у вроджено незрячих людей.

Досліджуючи пізнавальні та емоційні процеси, психологи Л.Виготський, С.Рубінштейн, довели помилковість відриву емоційної сфери від мислення. У працях Л.Виготського аргументовано доводиться єдність інтелекту та афекту [4]. В роботах С.Рубінштейна стверджується, що мислення є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція - єдністю емоційного та інтелектуального [11].

У зв'язку з цим необхідно сказати про так звану емоційну пам'ять. За даними психологів, емоційна пам'ять стійка, особливо пам'ять про негативні емоції, яка як сигнал про небезпеку утримується у свідомості індивіда більш довго і тому перешкоджає його спілкуванню з іншими індивідами [5,с.15]. Так, емоційна пам'ять може заважати естетичному сприйманню музики, кінофільму, спектаклю, інсценізації. Вона пояснює необхідність гриму та костюмів для акторів, бо при їх відсутності накладає відбиток на сприймання чергової ролі актора, змішуючи її з попередніми образами - ролями або особистістю самого актора і перешкоджаючи адекватній емоційній реакції глядача на неї. Існує емоційний тип пам'яті та її більш слабкий варіант, що називається емоційним слідом [5].

Визначаючи провідну роль емоцій у розумовій та мовленнєвій діяльності, сучасна наука виділяє емоційне мислення як його самостійний тип. І.О.Васильєв, В.Л.Поплужний, О.К.Тихомиров у зв'язку з цим звернули увагу на те, що у багатьох зарубіжних роботах, всупереч загально визнаній точці зору, проблема емоційних компонентів мислення навіть попутно не порушується.

У науковій літературі мислення визначається як психічний процес за участю і логічних, і емоційних компонентів одночасно, тобто як жива людська діяльність. Оскільки, на думку Л.С.Виготського, у людей емоції ізольовані від інстинктів і переносяться у зовсім іншу сферу-психологічного [4,с.13], то справедливі висновки вчених про те, що переважна більшість емоцій людини інтелектуально опосередкована, що між емоційними та інтелектуальними процесами мислення існує закономірний зв'язок, що розвиток емоцій відбувається в єдності з розвитком мислення, що емоції беруть участь у регуляції мислення та його мотивації, і що, у такий спосіб, емоції - складник мислення. Цю тезу Л.С.Виготський підтвердив такими словами: „Хто відірвав мислення з самого початку від афекту, той назавжди заклав собі дорогу до пояснення причини самого мислення, тому що детерміністський аналіз мислення передбачає розкриття рушійних мотивів думки, потреб та інтересів, спонукань і тенденцій, що спрямовують рух думки в той чи інший бік „[4,с.14].

Отже, емоції - це особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами та мотивами, які відбивають у формі безпосереднього переживання значущість явищ та ситуацій, що впливають на індивіда і зумовлюють його життєдіяльність.

Розвиток емоційної сфери розумово відсталих дітей – пріоритетна корекційна задача. Відомо, що багато труднощів шкільної адаптації у цих

дітей зумовлені незрілістю їх хвилювань та своєрідністю емоційної регуляції поведінки. Багато хто з них має низький або нестійкий інтерес до різноманітних видів діяльності, схильність до відмови від неї через непевність у власних силах, при необхідності діяти самостійно і целенаправлено. Вони своєрідно переживають ситуацію оцінки своєї діяльності.

Поверхневі уподобання, емоційна збуджуваність і лабільність, часта зміна настроїв, прояви афекту призводять до складностей у спілкуванні з однолітками і дорослими. Негативізм, страх, агресивність не сприяють бажаному позитивному розвитку особистості дитини, тому кожний, хто займається вихованням і навчанням такої дитини, розуміє, як важлива своєчасна корекція його емоційної сфери.

У існуючій системі підготовка розумово відсталих дітей до життя визначені умови виховання і шляхи розвитку цієї категорії дітей (В.Бондар, Т.О.Власова, О.Граборов, Г.Дульнев, І.Єременко, В.І.Лубовський, В.Синьов, О.Хохліна і др).

І все ж практика показує, що потрібно окрема, додаткова розробка методів корекції емоційної сфери розумово відсталих дітей.

Вивчення важких підлітків-олігофренів показало, що основною причиною розладу їхньої поведінки є хворобливе переживання власної неповноцінності, ускладнена нерідко інфантилізмом, несприятливим впливом середовища й інших обставин (К.С.Лебединська, Г.Г.Запругаєв).

Емоційна сфера розумово відсталих дітей, особливо молодшого шкільного віку, характеризується незрілістю й істотним недорозвиненням, зв'язаними переважно з недостатньою сформованістю довільних психічних процесів. Учні-олігофрени схильні до полярних, позбавлених тонких відтінків емоцій, що поверхневі, хитливі, піддані швидкими, часом різким змінам. Однак у деяких учнів спостерігається затягнутість, інертність емоційних реакцій, які часто мають стійкий егоцентричний характер. У ряді випадків виникаючі у школярів емоції неадекватні зовнішнім впливам, що робиться на них. Розумово відсталі учні слабо контролюють свої емоційні прояви, а часто і не намагаються це робити [10].

Значимість емоційних явищ у структурі психічної діяльності розумово відсталих дітей може бути проілюстрована результатами конкретних досліджень.

Показано, що учні навіть молодших класів спеціальної школи не залишаються байдужими при прослуховуванні доступних для їхнього розуміння текстів, що включають емоційно пофарбовані компоненти. Відношення до сприйманого тексту виявляється в їхній зацікавленості, сприйнятті окремих фрагментів розповіді або казки, співчуття героям, негативне відношення до їхніх кривдників виражаються мімікою, жестами, словесною реакцією [10].

Теоретичну основу технології емоційного виховання дітей з інтелектуальною недостатністю складає концепція системної організації

психіки людини (П.К.Анохін), положення про співвідношення афекту й інтелекту (Г.Дульнев, Л.С.Виготський), положення про більшу збереженість емоційної сфери дітей з інтелектуальним недорозвиненням (С.Д.Забрамна). Приймався до уваги взаємозв'язок базальних нейропсихологічних факторів (модально-специфічних, кінетичних, просторового, факторів енергетичного забезпечення і взаємодії між кулями) з емоційною сферою і когнітивним процесами [13].

В своїх дослідженнях В.Хвойницька вказує, що наявність причинно-наслідкової залежності між емоціями, сенсорикою і моторикою дозволяє педагогам використовувати два канали опосередкованого впливу на емоційний розвиток дітей. Перший канал - включення емоцій через актуалізацію моторних паралінгвістичних паттернів. Другий канал стимулювання емоцій за допомогою підключення сенсорних аналізаторів.

Ціль реалізованої технології - емоційний розвиток дітей з інтелектуальною недостатністю. Корекція емоційного розвитку здійснюється на основі гедонічних переживань, одержуваних через канали сенсорної і моторної стимуляції, а також через включення учнів у різноманітну і специфічну діяльність, що сприяє їхньому емоційному розвитку (у першу чергу, естетичній діяльності). Корекція емоційної сфери, гедонічні переживання і естетична діяльність створюють необхідні умови для соціально-емоційного розвитку школярів. Технологія емоційного виховання ґрунтується на обліку структури емоційної сфери й об'єктивній логіці поступової появи емоційних механізмів в онтогенезі. Першим з'являється емоційне реагування - психологічний механізм, що забезпечує важливий момент суб'єктивної афективно-сенсорної поведінкової адаптації. Потім розвивається емоційна диференціація. Дитина навчається виражати різні емоційні стани і диференційовано їх використовувати. Згодом здобувається здатність до емоційно-рольової ідентифікації, здатність наслідувати, бути схожим на зразок емоційної поведінки. Останнім дитина освоює емоційне відокремлення, опановує власним емоційним станом [13].

Л.Виготський, С.Рубінштейн в своїх роботах вказують на те, що „вищі почуття” є більш пізніми і більш складними новотворами в структурі емоційної сфери особистості. Складаючись на визначеному етапі онтогенезу, „вищі почуття” залежать і одержують імпульс до подальшого удосконалювання від більш ранніх утворень. Їхнє виховання не може відбутися при ущербності, дефіцитарності власних емоцій. У силу цих обставин у методичному забезпеченні технології емоційного розвитку В.Хвойницька виділяє наступні основні напрямки:

- розвиток навичок адекватного емоційного реагування у процесі сенсомоторної стимуляції;
- навчання „мові почуттів” або навички декодування і відтворення емоцій;
- навчання навичкам релаксації;

- соціально-емоційний розвиток, що припускає навчання поведінковій етиці на емоційній основі і просоціальної поведінці, навчання умінню аналізувати свої і чужі емоційні стани і причини, їх що породжують, навчання розумному емоційному регулюванню, розвитку „вищих” емоцій (інтелектуальних, моральних, естетичних) [13].

Н.Тхинь, А.Токомбаєва в своїх дослідження, спрямованих на вивчення пам'яті розумово відсталих учнів, дозволили побачити, що у своїх переказах діти не тільки не пропускають емоційно пофарбовані фрагменти зразку, але й акцентують на них увагу, ставлять на перший план, відтворюють з більшою частотою і виразністю [10].

Найбільш зрозумілими для учнів з недоліками розумового розвитку є реальні життєві ситуації. Можна вважати встановленим, що, виявившись у доступній для розуміння ситуації, вони здатні до співпереживання, до емоційного відгуку на переживання іншої людини, можуть прийти на допомогу у тих випадках, коли вона потрібно (В.А.Вярянєн).

Щоб отримати фактичні матеріали, які характеризують емоційну сферу розумово відсталих учнів, були проведенні спеціальні психологічні дослідження, спрямовані на вивчення цієї проблеми (Н.Ю.Борякова, Т.М.Головіна, Е.А.Євлахова, Ж.І.Намазбаєва, І.М.Соловйов і ін.). зокрема, дослідників зацікавило питання про те, наскільки успішно учні різних років навчання розпізнають переживання людини, зображеної на сюжетній художній картині. Розглядалася можливість дітей сприймати і розуміти емоційні стани персонажів, представлених у чорно-білих і кольорових малюнках.

Відомо, що емоційні стани суб'єкта знаходять своє вираження у зовнішніх проявах – у міміці його особи і виразних рухах. Кожному станові відповідає визначена міміка – вираження очей, положення губ і брів, а також характерної рухової реакції – загальний характер рухів, прийняті пози, жести. Перед учнями ставили завдання визначити, які елементи малюнка є найбільш істотними для правильного дізнання характеру емоцій зображеного суб'єкта. Дослідники визначали, чи досить для розуміння емоцій сприймати тільки особу людини або важливо побачити усю фігуру, позу, положення рук, ніг і т.п. Простежувалося, як поступово в міру навчання зростають можливості учнів правильно розуміти емоційні стани зображених персонажів. Вихідним було положення про те, що розуміння емоційного стану іншої людини певним чином характеризує емоційний світ дитини [10].

В дослідженнях Н.Ю.Борякова, Т.М.Головіної, Е.А.Євлахової, Ж.І.Намазбаєва, І.М.Соловйова встановлено, що розумово відсталі школярі молодших класів недостатньо співвідносять рухи персонажів картини з внутрішнім станом, переданим цими рухами. Учні допускають грубі помилки і навіть перекручування при тлумаченні міміки персонажів, зображених на сюжетній картині, їм недоступні складні і тонкі переживання, вони зводять їх до більш простих і елементарних. Особливо різко ці недоліки виявляються в учнів із психопатичними рисами

характеру, а також з порушеннями в області лобних часток великих півкуль головного мозку. Учні з недоліками розумового розвитку суттєво відстають від вікової норми. Однак майже всі учні правильно розуміють і називають найбільш часто пережиті ними самими і людьми, що їх оточують, стани радості, образи і т.п. Разом з тим складні емоції соціально-морального характеру, тонкі відтінки почуттів залишаються недоступними для розуміння і позначення багатьом випускникам спеціальних шкіл. Це у відомій мірі зв'язано з загальним порушенням розвитку пізнавальних процесів, характерним для розумової відсталості [10].

Допомога з боку вчителя, яка проявляється у формі запитань, досягає своєї мети лише у тих випадках, коли розуміння зображених емоцій знаходиться у межах зони найближчого розвитку школярів. У протилежному випадку питання тільки збивають учнів, спонукують них до безглузвих висловлень.

Спостереження за розумово відсталими учнями, а також психологічні дослідження переконливо свідчать про своєрідність їхнього емоційного розвитку, бідності емоційних проявів. І все-таки цей особистісний компонент виявляється більш збереженим у порівнянні з пізнавальною діяльністю.

В нашому дослідженні ми спробували експериментально вивчити деякі особливості емоційної сфери розумово відсталих дітей в процесі сприймання музики.

В якості критеріїв оцінки розвиненості емоційної сфери даної категорії дітей ми беремо за основу:

- зміну якості зовнішньої емоційної виразності (адекватна міміка, пантоміміка);
- зміну стійкості і глибини емоцій (від ситуативних емоцій до стійких форм емоційних відгуків);
- уміння розуміти характер і причини різних емоційних проявів;
- здатність здійснювати розумний контроль над емоційними проявами;
- зміну характеру переживань, розширенням кола явищ, предметів, видів діяльності, що робляться об'єктом емоційного відгуку;
- виникнення нових стійких почуттів.

Отже, визначення вищезазначених напрямків розвитку емоцій у дитини має важливе значення для вирішення психолого-педагогічних проблем виховання, що виявляється в оптимальному сполученні адекватного емоційного реагування на прояви та явища навколишньої дійсності.

Узагальнення результатів наукових психолого-педагогічних досліджень та аналіз практики роботи допоміжних шкіл свідчить про те, що потрібна окрема, додаткова розробка засобів, методів та прийомів корекції емоційної сфери розумово відсталих дітей. Одним із таких засобів виступає мистецтво, яке по своїй суті є універсальним засобом

формування творчих здібностей, образного мислення, естетичних потреб і смаків, емоційно-чуттєвої сфери. Мистецтво є особливою формою духовно-практичної діяльності, у якій відбувається емоційно-ціннісне самовизначення особистості дитини.

Література

1. **Аристотель.** Метафизика. О душе // Сочинения: В 4-х т. / Ред. В.Ф. Асмус. – М.: Мысль, 1976. – Т. 1. – 550с.
2. **Бюлер К.** Духовное развитие ребенка. – М.: Госиздат, 1924. – 62с.
3. **Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К.** Эмоции и мышление. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 192с.
4. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479с.
5. **Гозман Л.Я.** Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 174с.
6. **Изард К.** Эмоции человека. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 439с.
7. **Кант И.** Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980. – 709с.
8. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304с.
9. **Ольшанникова А.Е.** К психологической диагностике эмоциональности // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – С.38-50.
10. **В.Г.Петров, И.В.Белякова** Психология умственно отсталых школьников. – Москва, 2002.
11. **Рубинштейн С.Л.** О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во Ан СССР, 1958. – 147с.
12. **Чебыкин А.Я.** Распознавание педагогами выражения эмоций у учащихся // Вопросы психологии. – 1991. - № 5. – С. 74-80.
13. **Хвойницкая В.Ч.** Технология социально-эмоционального воспитания детей с нарушениями интеллекта как фактор их интеграции//Интегративные тенденции современного специального образования/Материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегративного обучения лиц с ограниченной возможностью здоровья (с особыми образовательными потребностями) – 26-28 ноября 2003 Минск, Беларусь. – Москва: Полиграф сервис 2003.- с. 192-196

Theoretical aspects of the significance of emotional sphere in the vital activity of a person and certain generalizing data are considered in the article. Some criteria of evaluating the degree of emotional sphere development with intellectually backward children are defined.

УДК: 371.92+371.07+371.3

Л.М. Коргун, Ю.Е. Колосович

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ

Ратифікація Верховною Радою України Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей з особливими потребами загострила увагу громадськості до проблем дітей з особливостями психофізичного розвитку, зумовила необхідність створення найсприятливіших умов їх інтеграції в систему сучасних суспільних відносин [3;5].

Актуальність нашого дослідження обумовлена необхідністю створення нових підходів до вирішення проблеми соціалізації дітей з розумовою відсталістю, а також необхідністю розробки нових шляхів для прискорення процесу їх інтеграції в суспільство.

Слід зазначити, що конкретних досліджень проблеми соціалізації розумово відсталих дітей серед вітчизняних вчених нами не було знайдено. Розглядаються лише окремі сторони процесу соціалізації: формування моральних якостей розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі (О.М.Вержиховська), розвиток життєвих орієнтацій (І.В.Татьянчикова), формування активної життєвої позиції (Т.І.Пороцька), формування в розумово відсталій дитини сталих моральних якостей (Г.М.Дульнев), формування довільної моральної поведінки, свідомої дисципліни, навичок і звичок суспільної дисципліни (В.М.Синьов, О.С.Белкін, Н.М.Буфетов, В.Ф.Мачихіна), трудове виховання учнів допоміжних шкіл (В.М.Бондар, О.П.Хохліна, К.В.Рейда та ін).

У більшості випадків учні використовують термін „корекційно-виховна робота” і розглядають його як різнобічну підготовку учнів допоміжних шкіл до життя, формування в них моральних якостей, розвиток трудових навичок і вмінь, навичок самообслуговування та особистої гігієни, навчання соціально-побутової орієнтації тощо. Тобто питання соціалізації не виділяється окремо і розглядається в межах проблеми виховання розумово відсталих дітей.

Численні дослідження розвитку особистості дітей з розумовою відсталістю показують, що цей процес відбувається із значними ускладненнями та відхиленнями від норми і характеризується особливою своєрідністю (Л.С.Виготський, С.Я.Рубінштейн, В.І.Лубовський, Ж.І.Шиф, Г.М.Дульнев, О.П.Гаврилушкіна, Н.Л.Коломінський, Л.В.Занков, Б.П.Пузанов, А.А.Катаєва та ін.).

Комплексний педагогічний вплив, який реалізується тільки в умовах спеціального навчання, дозволяє в значній мірі згладжувати

відхилення в розвитку, а також попереджувати виникнення вторинних дефектів, які Л.С.Виготський охарактеризував як соціальні, такі що виникають у результаті несприятливих соціальних умов. Розглядаючи розвиток дітей як наслідок організації їх життя дорослими, учений уперше чітко показав провідну роль навчання в цьому процесі. Великою заслугою Л.С.Виготського була спроба показати зміну всієї особистості дитини в умовах раціонально організованої педагогом практичної діяльності [1].

Якщо сім'ю називають інститутом первинної соціалізації, то школа є головним агентом та інститутом вторинної соціалізації. Цілком погоджуємося з А.І.Кравченко відносно того, що: «Міська школа залишається осередком всього культурного життя старшокласників і представляє собою мікромодель великої культури. Школа продовжує процес соціалізації, який розпочався в сім'ї» [4; 290]

Соціалізуюча функція школи проявляється в тому, що діти вчаться соціальним нормам та ролям, які їм прийдеться виконувати в житті. Незвичність ситуації, у якій опинився школяр, - відсутність нагляду зі сторони рідних та батьків. У школі дитина вчиться підкорюватись незнайомим людям не тому, що відчуває до них особливу приязнь та любов, а тому, що так вимагає соціальна система, заснована на однорідності вимог, норм, правил та соціальних ролей.

Ставши школярем, дитина перестає бути незамінною та унікальною, якою вона була в сім'ї. Вона – одна з багатьох і підкорюється тим же правилам, яким підкорюються всі інші. Стандартизація думок та поведінки досягається завдяки чітко встановленому розкладу уроків, стандартному набору підручників та стабільності контингенту викладачів та учнів. Успіхи дітей також оцінюються стандартно – за допомогою шкільних оцінок.

Таким чином, соціалізація в умовах школи залишається важливою проблемою дитячої психології. Відмітимо, що в нашому дослідженні мова йде про соціалізацію дітей в умовах школи, хоч найважливішим інститутом соціалізації дитини є сім'я, адже під її впливом формується світогляд дитини, ставлення до довкілля й, зокрема, соціуму. Але науковці також звертають увагу на недоліки сімейної соціалізації, яка, на думку О.Кононко [2], виявляється в центрації малюка на своїх проблемах, домінуванні егоїстичних прагнень; відсутності в оточенні дитячого товариства, партнерів, серед яких малюк навчається домовлятися, розв'язувати конфлікти; дефіциті елементарних обов'язків та ділових стосунків.

Останнім часом відбувається поступове зростання ролі дитячого співтовариства, яке, за твердженням Ю.Лотмана, починаючи зі старшого дошкільного віку, суттєво впливає на процес соціалізації дитини. Отже, постає необхідність розробки спеціальних засобів впливу на особистість учня в умовах школи та під керівництвом педагога, якому належить все більш значна та відповідальна роль у процесі соціалізації дітей [2].

Для вітчизняної олігофренопедагогіки вказана проблема залишається однією з найбільш актуальних та складних. Більшість українських учених олігофренопедагогів вважають, що ця складність визначається тим, що діти, які навчаються в допоміжній школі, відрізняються різноманітними глибокими порушеннями в психофізичному розвитку.

Так, відомий український олігофренопедагог В.О.Липа на сучасному етапі в підході до виховання розумово відсталих дітей у нашій країні відмічає дві помилки. Перша з них – це відмова від пошуків шляхів реалізації виховання в умовах допоміжної школи. У цьому випадку на перший план висувуються або задачі корекції розумового розвитку дітей, або задачі виховання системи практичних навичок самообслуговування та особистої гігієни. В одному випадку справа обмежується спробою виховати суму навичок зовні благопристойної поведінки, без формування в дітей хоча б найпростішого усвідомлення суспільних мотивів своєї діяльності. В іншому випадку справа може звестись до намагання сформуванню в дітей за допомогою формальних словесних засобів поняття про норми їх поведінки в тій чи іншій ситуації, що далеко не завжди виходить у роботі з розумово відсталими дітьми.

Друга помилка, на думку В.О.Липи, полягає в тому, що при визначенні задач і методів виховної роботи допоміжною школою ігноруються специфічні особливості розумово відсталих дітей [5; 112].

Тому *метою* нашого дослідження на першому етапі є вивчення особливостей соціалізації розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

У першому етапі дослідження брали участь діти молодшого шкільного віку з двох третіх класів спеціалізованої школи №175 та учні 5-Б класу загальноосвітньої школи №100 м. Одеса. У кожному класі спеціалізованої школи було по 12 дітей, у 5-Б класі загальноосвітньої школи було 18 дітей. Тобто в експерименті брало участь 42 дитини.

З метою діагностики та реєстрації параметрів сформованості рівня соціалізації розумово відсталих дітей використовувались модифікована методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн, а також метод експертних оцінок.

Методика Дембо-Рубінштейн проводилась індивідуально з кожною дитиною. Дітям було пред'явлено аркуш паперу з намальованими на ньому п'ятьма сходинками. Інструкція: „Якщо всіх дітей розмістити на цих сходинках, то на верхніх сходинках опиняться хороші діти: розумні, добрі, слухняні, веселі, працьовиті – чим вище, тим краще. А на трьох нижніх сходинках опиняться погані діти – чим нижче, тим гірші. На середній сходинці діти не погані і не хороші. Покажи на яку сходинку ти поставиш себе. Поясни чому?“. Після відповіді дитину запитують „Ти такий насправді чи хотів би бути таким? Відміть, який ти насправді і яким хотів би бути“.

Були отримані такі результати. В експериментальній групі: середній рівень самооцінки – 5 дітей; високий рівень самооцінки – 7 дітей; низький рівень самооцінки в експериментальній групі не виявила жодна дитина. В 5-Б класі загальноосвітньої школи: низький рівень самооцінки – 4 дітей; середній рівень самооцінки – 10 дітей; високий рівень самооцінки – 4 дітей.

Перш за все, звертає на себе увагу досить високий рівень самооцінки обстежених учнів допоміжної школи в порівнянні з учнями загальноосвітньої школи. Відповідаючи на питання „Який ти насправді і яким ти хотів би бути?“, майже всі розумово відсталі діти ставили себе на найвищу сходинку, що, на думку авторів методики, є нормою для дітей дошкільного віку, що розвиваються нормально, оскільки вони ще не здатні адекватно оцінювати себе. Тобто рівень сформованості самооцінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку відповідає рівню дошкільника, що розвивається нормально.

Отже висока самооцінка розумово відсталих дітей не може свідчити про високий рівень їх соціалізованості, оскільки вона характеризується неадекватністю та низьким рівнем самоусвідомлення. Слід також зазначити, що отримані результати відповідають даним Ж.І.Намазбаєвої, яка встановила, що самосвідомість учнів молодших класів допоміжних шкіл знаходиться на дуже низькому рівні узагальненого уявлення про себе [6].

За допомогою методу експертних оцінок здійснювалось виявлення об'єктивних показників соціальної дезадаптованості дітей.

Перед початком обстеження нами була розроблена спеціальна анкета, яка включала перелік ознак, що, на нашу думку, можуть свідчити про такі показники соціальної дезадаптованості, як невротичні симптоми (гризе нігті, заїкається, смокче палець), депресія (апатичний, пасивний, неуважний, рідко сміється, говорить невиразно), тривожність (уникає інших людей, довго не може наважитись щось зробити) та ін. Анкети заповнили троє фахівців, що безпосередньо працюють з дітьми та мають можливість щоденно спостерігати за ними, а саме: класний керівник, музичний керівник та вчитель продовженого дня. За кожну ознаку виставлявся 1 бал, відсутність ознаки – 0 балів. Для кожної дитини була підрахована загальна кількість балів, виставлених кожним експертом. Ми отримали таке середнє арифметичне для кожної з обстежених груп: учні допоміжної школи – 14 балів; учнів загальноосвітньої школи – 10 балів.

Тобто, рівень соціальної дезадаптації розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку був вищим ніж у дітей, що розвиваються нормально. Показниками, які найчастіше відмічали експерти в розумово відсталих дітей, були: не підходить до вчителя за власною ініціативою; часто мріє вголос; розмовляє невиразно, „бубонить”. Вони були відмічені майже в усіх учнів допоміжної школи. Виявлені одиничні випадки таких порушень як невротичні симптоми – гризе нігті, заїкається, смокче палець.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що виявлені особливості соціалізації даної категорії дітей потребують розробки деяких спеціальних заходів щодо їх подолання.

Література

1. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.5. Основы дефектологии /под ред.. Т.А.Власовой. – М.:Педагогика, 1983. – 368 с.
2. **Діти і соціум:** Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку/ Під ред.. А.М.Богущ, Н.В.Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368с.
3. **Конвенція** про права дитини Організації Об'єднаних націй. Прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1989 року. – Преамбула.
4. **Кравченко А.И.** Культурология. –М.:Учпедгиз,2005. – 354с.
5. **Липа В.А.** Основы коррекционной педагогики. – Славянск, 2000. – 203с.
6. **Намазбаева.Ж.И.** Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Дис.канд.пед.наук. 19.00.10

The article is dedicated to problem to socializations mentally retarded children of the younger school age in condition of the auxiliary school. The Results of the called on study enable to draw a conclusion about that that this process comes of some complications and requires the development of the special events for their removal.

УДК 376

Т.Г. Кузнецова

ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Серед багатьох теоретично й методично значимих проблем у дошкільній дефектології особливе місце займає розвиток мовлення, що характеризує рівень інтелектуального розвитку дитини. Важливим завданням цього напрямку корекційної роботи є формування лексичних узагальнень у розумово відсталих дошкільників.

Мова це засіб соціального спілкування, вона виникає з потреби в засобах спілкування. Вся особливість спілкування полягає в тому, що

воно неможливо без узагальнення. Будь-який елемент мови, яким дитина ділиться з дорослим, одержує від дорослого, є узагальнення (Л.С.Виготський). Ріст і розвиток мови пов'язані з диференціацією змісту слів.

При розумовій відсталості розуміння значення окремих слів різко збіднюється, головне місце зберігається за конкретним або наочно-образним уявленням про значення слова. Переносне або відвернене значення слів стає недоступним, і все розуміння здобуває виражений конкретний характер (О.Р.Лурія). Така своєрідність у становленні мовлення відбивається й на процесах узагальнення, зокрема на лексичних узагальненнях.

Метою нашого дослідження стало вивчення особливостей лексичних узагальнень старших розумово відсталих дошкільників. Методика констатувального експерименту розроблена на основі методики С.Г.Шевченко для обстеження рівня сформованості понятійних уявлень у дітей дошкільного віку та адаптована нами з урахуванням вікових і психічних особливостей розвитку дошкільників-олігофренів.

Метою першої серії експерименту було виявлення знань дітьми конкретного змісту й обсягу досліджуваних родових понять.

Для досягнення цієї мети ми використовували три види завдань, при виконанні яких дітей просили назвати відомі їм предмети, що ставляться до певного родового поняття. Для цього нами було відібрано 20 родових понять, у яких відбиті повні уявлення дітей про навколишній предметний світ.

Друга серія експерименту мала на меті перевірити, як діти вміють позначати групи предметів узагальнюючими словами-термінами.

У другій серії використовувався наочний матеріал, що відрізняло її від першої серії. Ми пропонували дітям картки з кольоровим зображенням предметів, які були підібрані з урахуванням тематики завдань, що використалися в першій серії експерименту.

Дослідження проводилося з розумово відсталими та нормально розвиненими дошкільниками 4-го року навчання.

Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що у розумово відсталих дошкільників рівень сформованості узагальнюючої лексики значно відрізняється від рівня узагальнюючої лексики нормально розвинених дошкільників. Розглянемо детально кожну серію експерименту.

У першій серії експерименту ми визначали знання дітьми змісту родових понять. Результати дослідження показали, що в нормально розвинених дітей, кількість правильних відповідей було набагато більше, ніж у розумово відсталих - 98% й 12,3% відповідно.

Діти з нормальним інтелектом відповідали швидко, іноді перед відповіддю замислювалися, у випадку помилкової відповіді виправлялися самі або за допомогою педагога. Вони зосереджено й цілеспрямовано згадували відомі їм предмети й досягали гарної продуктивності при виконанні завдань. Розумово відсталі дошкільники відповідали на питання, як правило, не замислюючись, найчастіше відповіді їх були невпевненими, вони плуталися в назвах предметів, заміняли предмети описом, часто змішували родові поняття.

Серед помилок, які допускали у відповідях розумово відсталі дошкільники, найбільш характерними були два види: неправильне включення видових понять в обсяг родового поняття, так зване „розширення” поняття та недостатня диференціація понять.

Дві третини всіх помилкових відповідей у дітей даної категорії обумовлені недостатньою диференціацією зазначених вище понять. Такої концентрації помилок у нормально розвинених дошкільників ми не спостерігали. При виконанні завдань дітьми з нормальним інтелектом зустрічалися випадки недостатньої диференціації предметів і віднесення їх до інших тем (наприклад, діти часто змішували предмети за темами „Ягоди” й „Фрукти”). Таких випадків ми зафіксували 25%. Однак, такі помилки помічалися звичайно самими дітьми, які пояснювали їх так: „Я сказав, що малина - це фрукти, а правильно, що це ягоди”, або: „Я не знаю, банани це овочі або фрукти? А як вони ростуть?”.

Приблизно 8% дошкільників з нормальним інтелектуальним розвитком змішували такі поняття як „одяг”, „взуття” й „головні убори”. Ці помилки відбувалися через недостатнє розуміння дітьми змістовного значення узагальнюючих слів. У багатьох дітей це виявлялося й у питаннях, з якими вони зверталися до експериментатора.

Розумово відсталі дошкільники не зверталися за допомогою до дорослого, не задавали уточнюючих питань. Вони дуже часто помилялися, не могли правильно віднести предмет в ту або іншу групу, і навіть після пояснення й допомоги педагога не виправляли помилку.

Ми відзначили загальну низьку зацікавленість цих дітей при виконанні завдань. Вони відповідали на питання експериментатора неохоче, часто не замислюючись, швидко відволікалися й стомлювалися.

Багато дошкільників зі зниженим інтелектом не почували змістовного розходження між видовими й родовими поняттями, відносили їх в один ряд. Узагальнююче слово „тварини” діти зрозуміли звужено, відносили до цієї категорії тільки домашніх тварин (65%). Для порівняння діти з нормальним інтелектом в основному правильно називали як домашніх, так і диких тварин, помилкових відповідей було 2% й 4% відповідно.

Таким чином, розумово відсталі дошкільники характеризуються недостатньою сформованістю багатьох понять, що пов'язане з порушенням змістовного значення узагальнюючих слів. Вони не повною мірою володіють умінням співвідносити відомі конкретні предмети зі словами, що позначають родові поняття.

Друга серія експерименту була спрямована на виявлення вміння дітей позначати групи предметів узагальнюючими словами.

При виконанні цього завдання найбільш характерними були помилки, які ми поділили на три групи.

До першої групи віднесені такі помилки, як заміна родової назви функціональним визначенням. Замість узагальнюючої назви групи, указувалася дія, яку можна робити із предметом (або із групою предметів). Наприклад, узагальнюючі слова діти заміняли словами-визначеннями: „якими пишуть”, або „які...ними їдять”.

До цієї ж групи помилок ми віднесли заміну родового поняття назвою одного з виду, вжитим у множині. Наприклад, замість „взуття” діти говорили „черевики”. Помилки такого типу зустрічалися як у нормально розвинених (13%), так й у розумово відсталих дошкільників (9%).

Другим типом помилок ми вважали неадекватне вживання слів-термінів, коли дитина знає узагальнююче слово, але неправильно використовує його при позначенні предметів, що не входять у дану групу. Наприклад, діти називають ягоди овочами або фруктами.

До цієї ж групи нами були віднесені й ситуативні узагальнення, коли узагальнені поняття виникають у дітей не на основі істотних ознак предметів, а на основі відомих життєвих ситуацій. Наприклад, замість узагальнюючого слова „дерева”, діти визначали групу предметів словом „ліс”, або замість слова „меблі” уживали слово „кімната”. Ситуативні узагальнення склали незначний відсоток від загального числа помилкових відповідей (4% у нормально розвинених і 16% у розумово відсталих дошкільників).

Причиною помилкових відповідей, на нашу думку, було, по-перше, виділення й узагальнення ознак, які не є істотними для певної групи предметів, а, по-друге, невміння виділити ознаки, загальні для групи предметів.

До третьої групи помилок ми віднесли відсутність словесного узагальнення групи однорідних предметів, коли дитина не могла підібрати узагальнююче слово. У цих випадках діти говорили: „Не знаю, як назвати всі предмети”, або „Забув, як це називається”. Такі відповіді ми зафіксували в нормально розвинених дітей в 5% випадків, а в розумово відсталих - в 70% випадків.

Щоб з'ясувати, які ознаки для дітей є опорними при впізнанні конкретних об'єктів, ми запропонували їм назвати зображених на малюнку птахів, а потім розповісти, як вони їх впізнали. Результати показали, що більшість дітей навіть називаючи окремих птахів, не могли виділити їхні відмінні ознаки. Замість вказівки характерних рис розглянутого птаха діти приводили найрізноманітніші відомості про них. Причому були наведені не тільки особливості, що характеризують спосіб життя птахів, але й ознаки несуттєві, які не сприяли розпізнанню даного птаха. Розумово відсталі діти в 80% випадків не змогли назвати жодної характерної ознаки. Нормально розвинені діти в 60% також погано впоралися із завданням.

Зіставивши висловлення нормально розвинених та розумово відсталих дошкільників, ми відзначили, що в дітей першої категорії є виразний, яскравий образ названого ними предмету, причому вони досить чітко співвідносять своє уявлення із зображенням. У розумово відсталих дітей є змішання ознак різних предметів. В опису вони використовували навіть ті ознаки, які не сприймалися ними при безпосередньому розгляданні, тобто ті ознаки, яких не було на картинці.

Таким чином, розходження між нормально розвиненими та розумово відсталими дітьми виявилися за рівнем сформованих уявлень про кожен предмет. Якщо діти з нормальним розвитком виділяли в середньому від 4 до 7 відмінних ознак кожного розглянутого предмета, то розумово відсталі дошкільники в найкращому разі - 1-2 ознаки.

При аналізі відповідей, ми встановили, що дітям обох категорій легше проводити узагальнення за наочним матеріалом, однак нормально розвинені дошкільники значно краще проводили й вербальні узагальнення. Розумово відсталі діти самостійно, без допомоги експериментатора узагальнення на вербальному рівні не робили.

Результати констатувального експерименту показали, що низький рівень сформованості узагальнюючої лексики в дошкільників із зниженим інтелектом залежить не тільки від недостатності їхніх розумових процесів, але й від недосконалості уявлень про навколишнє середовище.

Література

1. **Выготский Л.С.** Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М.:Изд-во АПН РСФСР, 1956.
2. **Выготский Л.С., Сахаров Л.С.** Исследование образования понятия. –М., 1972.
3. **Лурия А.Р.** Речь и мышление. –М.: Педагогика, 1975.

The results of the experimental investigation concerning the problem of generalizing process formation with pre-school intellectually disturbed children are represented in the article.

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ДОБОРІ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ КОМПЕТЕНТІСТНОГО НАВЧАННЯ

У педагогіці зустрічаються факти неоднозначності понятійного апарату, що призводить до того, коли формулювання основних понять, які надаються різними авторами, істотно різняться між собою. Тому педагог - учений змушений проводити вишукування із приводу формулювань основних понять з проблеми, що найкраще відповідають його вимогам як дослідника.

Одним з підходів, „запозичених” педагогікою з інших наук, є системний підхід. Він застосовується в таких розділах педагогічної науки, як добір змісту у викладанні, оптимізація пізнавальної діяльності учнів, керування освітою тощо. Застосування системного підходу є, безумовно, плідним. Але система освіти не може обмежуватися тільки цим підходом. Тим більше, коли вона підкоряється законам розвитку, які потребують в освіті компетентністність підходу. Зараз подібні підходи об'єднані назвою „синергетика”. У широкому змісті синергетика вивчає системи, що обмінюються з навколишнім середовищем потоками інформації.

Загальною й основною властивістю систем, досліджуваних синергетикою, є здатність до самоорганізації. Самоорганізація виражається в ускладненні структури системи, що виникає при зовнішніх впливах на неї. При цьому в таких системах з'являються нові структурні елементи або відбувається спеціалізація старих так, що починають виконувати нові функції. Завдяки цій спеціалізації ефективність „роботи” системи в цілому зростає, так що вона справляється зі зрослими вимогами навколишнього середовища.

Відповідно до класифікації наукового знання педагогіку варто віднести до наук, об'єкт і предмет яких характеризуються, насамперед, процесами інформаційних обмінів. Педагогічний процес - це спеціально організована взаємодія (ланцюжок взаємодій) старшого й молодшого (учня й того, хто навчає). Метою цієї взаємодії є передача старшими й засвоєння молодшими соціального досвіду, необхідного для життя й праці в суспільстві. Безумовно, до таких систем можна віднести й предмет дослідження педагогічної науки, а це і є тією загальною підставою, яка необхідна, як відзначалося вище, для переносу загальних закономірностей синергетики в галузь педагогіки. Очевидно, що при такому переносі необхідно враховувати вже наявний досвід прямого застосування ідеології синергетики в науках, об'єктом яких також не є класичні системи (економіка, соціологія, екологія). Але на відміну від економіки й соціології, що мають формалізовані моделі, до яких застосовується математичний опис, пряме використання апарату синергетики в області педагогіки поки неможливо, тому що формування її власних моделей перебуває на початковому етапі. Проте, представляється

можливим і необхідним перенос загальних закономірностей систем, досліджуваних синергетикою, і в педагогіку, насамперед, з метою полегшити надалі формування власних формальних моделей, що враховують специфіку об'єктів, досліджуваних педагогікою, зокрема - корекційною.

Зараз у теорії педагогіки з'явилося досить багато робіт, у яких застосовність методів синергетики зізнається самоочевидною. Інша справа - конкретні способи її застосування - про них практично немає конструктивної інформації.

Необхідно спробувати узагальнити й конкретизувати застосування синергетики на прикладі природничо-наукової освіти, області, у якій існує зручна можливість переходу від загальних принципів до їхньої предметної реалізації.

Будь-які об'єкти навколишнього світу являють собою системи, тобто сукупність елементів і зв'язків між ними. При досягненні даним обсягом деяких критичних значень відбувається ускладнення структури, як наукового знання, так і змісту освіти. Як показали результати досліджень, це підтверджується історією педагогіки й - у більше широкому змісті - історією людської культури. Спостережуване зараз „переповнення” інформацією відбувається далеко не вперше в історії людства.

Можна розглядати зростаючий у сучасних умовах обсяг інформації як зовнішній вплив на об'єкт педагогіки. Традиційна модель освіти в тому вигляді як вона склалась в рамках європейської культури за останні кілька сотень років, занадто статична, монологічна, орієнтована на дисциплінарне розмежування знань у вигляді відносно автономних, замкнутих систем збереження інформації, якій слід бути „вкладеною” у голови учнів.

У сучасній системі освіти одна із проблем пов'язана зі збільшенням обсягу змісту освіти й необхідністю його структурування. Як наслідок - відбувається диференціація природничо-наукових знань за різними напрямками, і зміст наскрізної лінії природничо-наукової освіти розпадається на кілька галузей, що відповідають різним курсам. У міру збільшення обсягу досліджуваного матеріалу самі курси розпадаються на окремі дисципліни (розташовані паралельно або послідовно). Необхідно враховувати, що єдину модель розгалуженої структури в школі реалізувати важко.

Суть корекційного навчання полягає в забезпеченні одночасного впливу на учня як освітніх так і корекційно-розвивальних компонентів навчального процесу. Для підвищення ефективності корекційного навчання необхідно узгоджувати як цілі навчання так і корекційно-розвивальну мету кожного начального предмета в напрямку взаємного підсилення корекційного впливу змістовного і діяльнісного компонентів навчальних дисциплін на формування відповідних компетенцій.

Синергетичний підхід у дидактиці дозволяє пояснити процеси розвитку, самоорганізації інтелектуальної системи учня, він дозволяє пояснити появу нових властивостей на базі комбінацій відомих здібностей і обґрунтувати процес формування освітніх компетентностей.

Синергетика займається вивченням систем, що складаються з дуже

великого числа частин, компонентів або підсистем, одним словом, деталей, складним чином взаємодіючих між собою. Слово „синергетика” і означає „спільна дія”, підкреслюючи погодженість функціонування частин, що відбивається в поведінці системи як цілого.

Через кооперацію окремих частин у системи з’являються нові якості, тому багато з цих якостей з’являються в результаті самоорганізації. У цілому, синергетика здатна пояснити явища й процеси, характерні для систем, що розвиваються.

У моделі динаміку розвитку інтелектуальної системи можна представити у вигляді імпульсно-розвивальної системи, у якій при кожному імпульсі освоюється зона найближчого розвитку (Л.С.Виготський) і організується якісно нова система за рахунок кількісного нагромадження знань і „народження” нових компетентісних властивостей.

Компетентісний підхід інтегрує інтелектуально-інформаційну й навикову складову освіти й націлює учня на особистісну інтерпретацію змісту, застосування знань у практичній діяльності, що є однією з умов успішності в житті. Переоцінка пріоритетних цілей освіти полягає в тому, що їх результати визнаються значимими не стільки як показник успішності навчального процесу, але як інструмент успішної діяльності за межами системи освіти. Тому параметри стандартів освітнього процесу задаються „від результату”.

Для педагога компетентісний підхід повинен означати, що результатом світи буде не сума предметно-спеціальних знань і навичок, а здатність людини приймати адекватні рішення в різних життєвих проблемних ситуаціях.

Якщо особистість розглядати як об’єкт, що володіє великою кількістю властивостей, то варто підкреслити, що не всі властивості особистості розвиваються однаково. Деякі властивості в комплексі залишаються стабільними в період усього життєвого циклу (темперамент, тип), а, наприклад, здібності (як особистісні технології підтримки діяльності) розвиваються й здобуваються під впливом змістовної системи, соціального середовища й інших властивостей особистості в кооперації.

Про компетентність або некомпетентність фахівця звичайно судять за результатами вирішення ним проблем у певній області діяльності.

Таким чином, компетентність скоріше поняття практичне, чим теоретичне й обов’язково прив’язується до проблем з певної компетенції.

З контексту наших міркувань виходить, що компетентність - це придбана властивість фахівця й цю властивість необхідно увесь час підтримувати на актуальному рівні за рахунок навчання, тобто за рахунок придбання нових ресурсів (знань, освоєння нових інструментальних засобів тощо), а також за рахунок підвищення рівня розвитку проектно-конструктивних здібностей. Дефіцит ресурсів, збільшення складності проблем, зниження рівня розвитку особистісних технологій веде до збільшення числа невирішених проблем, а отже й стану некомпетентності фахівця.

Особлива нестійкість стану компетентності проявляється в швидкозмінюючихся областях діяльності, наприклад, у багатопредметному змісті шкільного навчання. По-перше, як уже було сказано, внаслідок швидкої зміни області діяльності (змісті різних навчальних дисциплін, коли стрімко міняється змістовна частина компетенції, тобто інформаційні ресурси як допоміжні засоби, наприклад, знання, уміння, навички, використовувані при вирішенні проблем з різних областей предметної компетенції). По-друге, у цій ситуації стан рівня розвитку здібностей учня у вирішенні проблем в області предметних компетенцій падає, знову таки через швидкий ріст складності проблем у цьому середовищі діяльності й змін у методології. Ці зміни в методології спричиняють появи нових навчальних прийомів, що вимагають більш високого стану розвитку здібностей, як особистісних технологій ефективною підтримки діяльності.

Таким чином, із самого початку навчання педагогічний вплив повинен бути спрямований на гармонізацію стану здібностей шляхом побудови індивідуальної коригувальної траєкторії в навчально-виховному процесі.

This article is devoted to the system synergetic way of content of learning material for the correctional direction of the competent study.

УДК 376.36

В.В. Липа

ОБЩАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА О ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Готовность ребенка к обучению в школе является важнейшим итогом воспитания и обучения дошкольника в детском саду. Ее содержание определяется системой требований, которые школа предъявляет к ребенку. Эти требования заключаются в необходимости ответственного отношения к школе и учебе, произвольного управления своим поведением, выполнения умственной работы, обеспечивающей сознательное усвоение знаний, установления взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, определяемых совместной деятельностью.

В общей психологии твердо установлено, что любые психические свойства и способности складываются лишь в ходе той деятельности, для которой они необходимы. Поэтому качества, требующиеся школьнику, не могут сложиться вне процесса школьного обучения. Следовательно, психологическая готовность к школе заключается не в том, что у ребенка оказываются уже сформированы сами

эти качества, а в том, что он овладевает предпосылками к последующему их усвоению. Задача выявления содержания психологической готовности к обучению в школе – это и есть задача установления предпосылок собственно «школьных» психологических качеств, которые могут и должны быть сформированы у ребенка к моменту поступления в школу.

Первым условием успешного учения ребенка в начальной школе является наличие у него соответствующих мотивов учения: отношение к нему как к важному, общественно значимому делу, стремление к приобретению знаний, интерес к определенным учебным предметам. Только наличие достаточно сильных и устойчивых мотивов учения может побудить ребенка к систематическому и добросовестному выполнению обязанностей, налагаемых на него школой.

Проведенные опросы детей в подготовительных группах детского сада показали, что поступить в школу хотят практически все дети, хотя обоснование этого желания они дают весьма различное. Если часть детей в качестве привлекающих моментов школьной жизни указывает получение знаний, то другая часть ссылается на внешние аксессуары – обладание портфелем, звонки, перемены, встреча с друзьями и др. Это, однако, не означает, что подобные дети мотивационно не готовы к школе: решающее значение имеет само положительное отношение к ней, создающее благоприятные условия для последующего формирования более глубокой, собственно учебной мотивации.

Формирование любознательности, умственной активности непосредственно связано с выделением познавательных задач, которые первоначально не выступают для ребенка как самостоятельные, будучи вплетены в выполнение практической деятельности, в выполнение заданий собственно познавательного характера, направляющих детей на осознанное выполнение умственной работы.

Следующее условие успешности учения заключается в достаточной произвольности, управляемости поведения, обеспечивающей реализацию имеющихся у ребенка мотивов учения. Произвольность внешнего, двигательного поведения обеспечивает ребенку возможность выдерживать школьный режим, в частности, организованно вести себя на уроках. Последний год пребывания ребенка в детском саду – переломный, критический во многих отношениях.

Педагоги единодушны в определении основных компонентов подготовки детей к школе в течение нахождения ребенка в дошкольном учреждении. Ученые определяют такие виды готовности детей к школе: умственная, моральная, физическая, трудовая, эстетическая.

Проблема умственной подготовки детей к школе освещена в работах З.Лебедевой, В.Логиновой, А.Усовой и др. Так, А.Усова впервые в дошкольной педагогике ввела в научное обращение термин «обучение». По мнению автора, обучение не может заменить ни игра, ни трудовое воспитание, оно органически связано с ними. Именно путем развития этих

видов деятельности появляется возможность решать образовательно-воспитательные задачи, направлять должным образом развитие ребенка и его подготовку к школе. В работе с детьми в дошкольном учреждении наибольшая эффективность, указывает автор, принадлежит обучению как такому способу, «где взрослый дает ребенку не только знания и умения, но и сам способ овладения ними, активно влияя на детей». Дидактический процесс заключается в том, что взрослый «ведет ребенка надежным путем к освоению знаний, умений, вызывает у него подражание к способу овладения материалом» (А.Усова).

Отечественная дошкольная педагогика, общая и коррекционная, базируется на теоретических положениях таких психологов и педагогов, как П.Блонский, Л.Выготский, А.Запорожец, А.Леонтьев, А.Люблинская, А.Усова, Д.Эльконин, которые установили, что процессы воспитания и обучения являются решающими факторами детского развития.

Воспитание психологической готовности к обучению в школе – одна из главных задач специального дошкольного воспитания. Решение её предполагает не только привитие умственно отсталому ребёнку навыков адекватного поведения на занятии (умения слушать учителя, находить способы выполнения заданий, соотносить полученный результат с поставленной целью, оценивать свою работу), но и включает в себя широкий социальный контекст. Для того чтобы дошкольник смог достаточно органично, естественно перейти из условий детского сада в школу, он должен быть элементарно подготовлен этически, нравственно. По-другому, нужно научить такого ребёнка ориентироваться не только в мире вещей, но и в мире человеческих отношений, осознать взаимозависимость людей, понять элементарную логику простейших социальных отношений ответственности.

Решающая роль в подготовке к школе принадлежит социальной среде, условиям воспитания и обучения. При этом воспитание и обучение должны носить развивающий характер, т.е. максимально способствовать развитию познавательных возможностей ребёнка, формированию его личностных качеств, социальных потребностей и интересов.

Подготовка детей с нарушениями интеллекта к школьному обучению осуществляется в основном в специальных дошкольных учреждениях. Основные требования к физическому, умственному и нравственному воспитанию детей с нарушениями интеллекта определены в «Программе воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста». Там же определены и основные требования к усвоению детьми определённых знаний, умений, навыков.

Готовность такого ребёнка к школьному обучению включает в себя несколько компонентов:

- 1) умственная готовность предполагает сформированность предпосылок к учебной деятельности (умение принять задание, инструкцию и самостоятельно руководствоваться ею; степень овладения некоторыми элементарными учебными навыками; осуществление

звукового анализа слова, навыка чтения и подготовленности руки к письму);

2) мотивационная готовность, включающая в себя наблюдение, беседу, познавательный интерес и познавательную активность;

3) эмоционально-волевая готовность – основной показатель эмоционально-волевой сферы, к которой относятся: владение основными правилами поведения, умение правильно реагировать на оценку выполненного задания, умение оценивать свою работу и преодолевать трудности;

4) сформированность коммуникативной деятельности, к которой относятся: умение строить свои отношения со сверстниками и новыми взрослыми, умение удерживать внимание на уроке, умение общения в поиске различных путей адаптации к школе.

Особое значение для коррекции психического развития детей с нарушениями интеллекта и подготовки их к школе имеет развитие эмоциональной сферы.

Педагоги и воспитатели должны всегда помнить, что в специальном дошкольном учреждении должен быть в первую очередь установлен здоровый эмоциональный климат – спокойный, доброжелательный, радостный. Надо опираться на личностно-ориентированный подход к каждому ребёнку, проявлять любовь и ласку, окружать их настоящим вниманием. Но при этом помнить, что ласка не должна переходить в заласкивание, сюсюканье. Создание благоприятного эмоционального климата требует искренности и сдержанности по отношению к детям, без резких переходов от крика к ласке, которые вызывают у ребёнка неуверенность и тревожность.

Бывают случаи, когда педагоги или воспитатели реагируют резкими окриками, запретами, даже наказаниями за поведение, мотивы которого им непонятны. А между тем, если бы они внимательно в них разобраться, реакция была бы совсем иной. К примеру, может казаться, что ребёнок из упрямства не хочет выполнить требование воспитателя, на самом же деле ребёнок просто не может сделать то, что от него требуют (или, может быть, ему кажется, что не может).

Радость необходима ребёнку для нормального мироощущения. Но она не может возникнуть беспричинно. Задача воспитания заключается в том, чтобы радостный эмоциональный фон возникал на подлинной нравственной основе. Мы хорошо знаем, что ребёнок с нарушениями интеллекта может радоваться и тогда, когда он порвал книжку, ударил товарища, отнял у него игрушку. Но такую радость поощрять нельзя. Ребёнку необходимо привить умение радоваться достижениям, радоваться тому, что помог товарищу, принял участие в общем труде, правильно выполнил определённые требования и получил заслуженную похвалу. Конечно, такая радость сопряжена с преодолением препятствий, с умением подчинять своё поведение определённым требованиям, т.е. с волевыми процессами. Здесь эмоциональная сфера тесно связана с

волевой. Однако волевые процессы не ограничиваются чисто эмоциональными переживаниями, но смыкаются и с познавательной сферой, и с развитием деятельности. В самом деле, для решения познавательной или практической задачи необходимы волевые усилия.

Для того чтобы достичь цели в труде, в рисовании, в игре, в приобретении новых знаний, ребёнку необходимо, прежде всего, произвольное внимание, достаточно устойчивое, сосредоточенное, нужно умение длительно двигаться к цели, не отвлекаясь, преодолевать трудности, которые встречаются на пути, ошибки. Лишь в этом случае ребёнок с нарушениями интеллекта будет готов к школьному обучению, которое потребует от него и положительного эмоционального настроя, способствующего усвоению знаний, овладению учебным трудом, вхождению в детский коллектив и становлению правильных взаимоотношений со сверстниками и учителями.

От развития эмоционально-волевой сферы зависит формирование личности ребёнка в целом. В специальном дошкольном учреждении дети усваивают моральные нормы, умение подчинять свои поступки и действия моральным и этическим правилам, у них складываются навыки поведения в коллективе.

Педагогический коллектив должен помнить о том, что эмоционально-волевая сфера развивается не сама собой, а требует длительной кропотливой воспитательной работы. При правильном воспитании к восьмилетнему возрасту ребёнок с нарушениями интеллекта не только усваивает основные нравственные нормы, но и приучается в определённых условиях действовать в соответствии с ними.

Встреча с непосильными трудностями, внезапно возникшими перед ребёнком с нарушениями интеллекта при переходе в школу, может привести к неуверенности в себе, к появлению заниженной самооценки, к негативному отношению к учёбе, к нарушениям поведения.

Поэтому очень важно определить ещё в дошкольном возрасте тип школы, в которую должен попасть ребёнок. Помещение ребёнка с нарушениями интеллекта в условия, не учитывающие его особенностей и темпа развития, может привести к искажению личностного развития, к возникновению дополнительных отклонений – психопатоподобного поведения, агрессивности, отказа от деятельности, логоневроза, энуреза и т.п.

Но и при правильном определении типа школы ребёнок встретится с определёнными трудностями, связанными с изменением условий жизни и характера деятельности. Поэтому в дошкольном учреждении детей постепенно и повседневно нужно учить преодолевать посильные трудности.

Ещё одним необходимым условием для того, чтобы обеспечить подготовку к школе, оказывается ситуация успеха.

Длительный неуспех, который часто переживает ребёнок с нарушениями интеллекта, не только отрицательно сказывается на

развитии его деятельности, формировании его психических процессов, но и на становлении его личности – у ребёнка появляются такие нежелательные качества, как неуверенность, тревожность, отказ от деятельности, нежелание сотрудничать со взрослым. Взрослые должны обеспечить ребёнку такие условия деятельности, в которых он обязательно встретится с успехом. Но успех должен быть реальным.

Одним из важных условий для поступления ребенка с недостатками в развитии в школу является и речевая подготовка.

Формирование речевой готовности к школе – это результат организованного учебно-воспитательного процесса, реализация установок на обеспечение благоприятных условий для подобающего развития каждого ребенка на занятиях и вне занятий. Если коррекционно-воспитательная работа компенсирующего типа в дошкольных учреждениях не отвечает современным требованиям, не основывается на логодидактических принципах и не является четко организованной и спланированной, то не исключена возможность поступления в школу детей не готовых к обучению. Именно этот факт становится причиной трудностей в усвоении ими программы и адаптации к школьной жизни. Предотвратить эти явления – не только важное задание педагогического коллектива дошкольного учреждения, а и их непосредственная обязанность. (А.Богущ, М.Шермет).

Выше мы охарактеризовали те условия, которые обеспечивают весь процесс коррекционно-воспитательной работы с ребёнком с нарушениями интеллекта, который будет иметь непреходящее значение на протяжении не только дошкольной, но и его школьной жизни. В самом деле, сотрудничество ребёнка со взрослыми лишь изменит свои формы, станет ещё более насущной необходимостью, потребность в успехе и в общении тоже будет сопровождать ребёнка в новых, школьных условиях.

Непреходящее значение будут иметь и сформированные в дошкольном возрасте общие интеллектуальные умения, позволяющие ребёнку не только реализовать полученные в дошкольном учреждении знания, умения и навыки, но и успешно приобретать новые.

Таким образом, можно сделать выводы:

1. Формирование нравственной и волевой готовности к обучению в школе должно планомерно осуществляться на протяжении всего периода пребывания умственно отсталого ребёнка в специальном дошкольном учреждении.

2. Нельзя рассчитывать на то, что за один-два года коррекционно-воспитательной работы удастся воспитать у дошкольника-олигофрена ответственность за порученное дело, ориентировку на моральные нормы поведения, выдержку, навыки поведения в коллективе.

Эти качества по крупице складываются на основе кропотливой, в основном индивидуальной, работы с детьми.

3. Учитывая весьма разнообразную структуру дефекта при олигофрении, особенности личностных проявлений, связанных с

депривационными условиями жизни большинства детей в преддошкольный период детства, следует по возможности раньше начинать целенаправленную воспитательную работу. В основу её должны быть положены те принципы, о которых говорилось выше.

Для того чтобы усилить нравственную составляющую развития умственно отсталых дошкольников старшего возраста при подготовке их к школе, следует придать содержанию сюжетно-ролевых игр, в которые играют дети, нравственно - развивающий характер.

У воспитанников подготовительной группы необходимо формировать осознанное, ответственное отношение к выполнению ролевых задач, учить самопроверочным и взаимопроверочным действиям, правилам контролирующего поведения. Для того чтобы обеспечить перевод нравственно-волевых качеств, возникающих у детей в процессе игр, в реальную жизнь, следует проводить с ними занятия «игра-труд», обеспечивающие закрепление морального опыта, применение навыков самоконтроля и взаимно-проверочных действий.

Таким образом, весь процесс коррекционно-воспитательной работы, осуществляемой педагогическим коллективом специального дошкольного учреждения, и есть процесс, обеспечивающий подготовку умственно отсталых детей к школьному обучению.

Литература

- 1. Богуш А.М., Гавриш Н.В.** Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М. Богуш. – К.: Вища шк., 2007.
- 2. Выготский Л.С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5.– М.: Педагогика, 1983.
- 3. Запорожец А.В.** Вопросы психологии обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста.- «Советская педагогика», 1968, №7.
- 4. Особливості освіти дітей шестирічного віку:** Проблеми, пошуки, досвід, знахідки. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2004.
- 5. Подготовка детей к школе в детском саду.** /Под ред. Ф.А. Сохина, Т.А. Тарунтаевой. – М.: Педагогика, 1978.
- 6. Усова А.П.** Обучение в детском саду. Изд. 2-е. /Под ред. А.В. Запорожца.– М., 1970.

Readiness of a child for school learning is the most important result of the upbringing and education of a pre-school child in the kindergarten.

The problems of the general and correctional pedagogical science relating to the formation of the readiness for education of a mentally retarded child are considered in the article.

Л.Л. Логвинова, Т.Л. Лактюшина

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА В ДІТЕЙ ІЗ НЕВИРАЖЕНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У спеціальній логопедичній, психологічній, педагогічній, психолінгвістичній літературі досить глибоко висвітлені питання обґрунтування та формування навичок грамотного письма в дітей з його порушеннями. Зокрема, механізми письма розкриті в роботі О.Р.Лурії (1950), процес взаємодії аналізаторів при формуванні навички письма вивчався Р.С.Левіною (1941; 1961); І.К.Колповською та Л.Ф.Спіровою (1968); М.Ю.Хватцевим (1959) та ін.; порушення письма у дітей з недорозвиненням мовлення (Р.С.Левіною; 1963); недоліки вимови, що супроводжуються порушеннями письма (Л.Ф.Спіровою, 1965); попередження порушень читання та письма в дітей з недоліками звуковимови (Г.А.Каше, 1965); механізми дизграфії Р.І.Лалаєвою та Л.В.Венедиктовою (2001).

У багатьох роботах Г.А.Каше(1965); Р.І.Лалаєвої(1989); Р.С.Левіної(1963) відмічаються труднощі в засвоєнні правил орфографії, їх застосуванні на письмі. Причина таких порушень полягає в несформованості фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення.

У ході нашого дослідження вирішувались такі завдання:

- 1) виявити особливості сформованості процесу письма в дітей з невираженим загальним недорозвиненням мовлення;
- 2) визначити характерні види акустичних, оптичних та аграматичних помилок на письмі, які проявляються на різних етапах навчання грамоти;
- 3) розробити педагогічні шляхи, що сприяють успішному формуванню навичок правильного письма в учнів молодших класів, які страждають на НЗНМ;
- 4) експериментально перевірити ефективність запропонованої методики в корекційному процесі в умовах логопедичного пункту при загальноосвітній школі.

Методологічною основою дослідження були: фундаментальні наукові теорії М.І.Жинкіна, О.О.Леонтьєва, О.Р.Лурії про головні закономірності формування та розвитку функціональних систем, до яких відноситься мовлення, системний аналіз мовленнєвої діяльності в дітей з відхиленнями у розвитку Р.С.Левіної.

З метою вивчення особливостей проявлення порушень письма в учнів молодших класів загальноосвітньої школи, що страждають на нерізко виражене загальне недорозвинення мовлення, нами було

проведене спеціальне дослідження, у якому брали участь 58 учнів других-третьох класів, що відвідували логопедичні пункти при загальноосвітніх школах №12 м. Сніжного, №17 та №12 м. Слов'янська, № 18 та № 21 м. Краматорська та інших шкіл Донецької області.

Спеціально розроблена нами методика констатувального дослідження проводилася в три етапи. На першому – ми вивчали стан розвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення школярів, на другому – проводили обстеження стану сформованості оптичних систем, на третьому – ретельно досліджували процес письма (виявляли наявність у дітей різних типів помилок: акустичного, оптичного характеру та різних видів аграматизмів).

Проведений нами аналіз стану розвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін усного мовлення учнів загальноосвітніх шкіл із НЗМН показує, що він знаходиться в тісній залежності від загального володіння мовленням. Учні молодших класів з даним порушенням мовлення, оволодіваючи фонематичними, лексичними й граматичними засобами спілкування, стикаються зі значними труднощами, що зумовлені, з однієї сторони, недостатньою сформованістю знань про ті чи інші фонетичні та лексичні засоби, а з другої, невмінням розрізняти фонетичні, лексико-семантичні, морфологічні значення слів, які виступають у якості керуючих.

Таким чином, проведене нами дослідження показало, у дітей із нерізко вираженим мовленнєвим недорозвиненням, що проявляється в несформованості граматичного, лексичного та фонематичного рівнів мовлення на письмі спостерігається безліч специфічних помилок, які не можна вважати опісками, такі помилки можуть викликати зниження якості не тільки письма, але й читання. У дітей спостерігаються на письмі аграматизми, які проявляються в перекрученні морфологічної структури слова, заміні частин слова (префіксів, флексій), у порушеннях складання прийменниково-відмінкових конструкцій, порушеннях узгодження, словозміни, спостерігаються також труднощі в побудові складних речень, пропуски членів речення, порушення послідовності слів у реченні.

Аналізуючи порушення письма при аграматичній дизграфії, треба відзначити, що вони носять стійкий, системний характер, тому корекційна робота повинна бути спрямована на мовленнєву систему в цілому, а не на усунення порушення як ізольованого виду. Формування морфологічної структури мовлення (навичок словотворення та словозміни) і структури речення повинно проводитись паралельно та в тісному зв'язку з розвитком словника, фонематичного аналізу та синтезу.

Кількісний аналіз помилок, допущених у письмових роботах дітей молодшого шкільного віку, що страждають на НЗМН, дозволив виділити найбільш поширені групи помилок:

1 група - фонетичні помилки, їх кількість складає до 47% від загальної кількості помилок;

2 група - помилки на вивчені правила, вони складають біля 27% від загальної кількості;

3 група - граматичні помилки різних видів, на них приходиться біля 18% помилок від загальної їх кількості.

4 група - оптичні помилки, які спостерігались у 8% школярів із порушеннями письма.

При цьому треба відзначити, що у більшості дітей (до 60%) переважали змішані форми дизграфій.

На основі аналізу отриманих у результаті констатувального обстеження даних, можна зробити такі висновки:

1. Формування навички письма – це складний процес для учнів молодших класів, які страждають на НЗМН.
2. Оволодіння навичкою письма учнями тісно пов'язане з удосконаленням вищих психічних функцій, які приймають участь у процесі письма, наявність елементів мовленнєвого недорозвинення в тому числі й порушень фонематичного слуху, процесів аналізу та синтезу приводить до своєрідного рівня його сформованості.
3. Для обстежених нами дітей характерна наявність різноманітних помилок: пропусків, замін, змішувань букв, відповідні звуки яких порушені в мовленні дітей.
4. Нами встановлено, що серед великої кількості різноманітних помилок переважають помилки акустичного характеру, пов'язані саме з неповноцінним розвитком фонематичних процесів у обстежених дітей, на другому місці знаходяться орфографічні помилки та різні види аграматизмів, а на третьому – оптичні порушення письма.
5. У зв'язку з цим логопедична робота в наступному розділі нашого дослідження була спрямована саме на корекцію змішаних видів дизграфії в учнів молодших класів, що страждають на НЗМН.

Корекційна логопедична робота при акустичних порушеннях письма передбачала проведення трьох етапів: підготовчого, основного та заключного.

Основними завданнями та напрямками корекційної роботи на підготовчому етапі були: розвиток слухової й зорової уваги, розвиток слухової диференціації та фонематичного сприймання, уточнення артикуляції звуків у слуховому й зоровому плані. При необхідності проводилася корекція звуковимови.

У ході основного етапу здійснювався розвиток слухової та зорової уваги, фонематичного аналізу й синтезу, слухових диференціювань (диференціація опозиційних звуків на рівні складу, слова, словосполучення, речення та тексту).

На заключному етапі корекції проводилось закріплення отриманих знань і формувалось уміння переносити їх на інші види діяльності.

Таким чином, основними завданнями корекції акустичної дизграфії були: розвиток фонематичного сприймання, навчання простим і складним формам звуко-буквеного аналізу й синтезу слів, уточнення та зіставлення

звуків у плані їх вимови з опорою на слухове й зорове сприймання, а також на тактильні та кінестетичні відчуття, виділення певних звуків на рівні складу, слова, словосполучення, речення й тексту, визначення положення звуку стосовно інших.

Зміст корекційної роботи при аграматичній дизграфії реалізувався протягом трьох взаємозалежних етапів.

На першому відбувалось навчання зв'язності висловлювання (оволодіння навичкою диференціації зв'язного тексту, правильної побудови висловлювання, складання висловлювання з 2-3 фраз. На цьому етапі відбувалось закріплення найбільш продуктивних словотворчих моделей: утворення іменників із зменшувально-пестливим значенням і оволодіння їх суфіксами; утворення та диференціація зворотних і незворотних дієслів; утворення присвійних прикметників з відповідними суфіксами; диференціація іменників називного відмінку однини та множини; відпрацювання безприйменникових конструкцій іменників однини; узгодження іменника та дієслова дійсного часу третьої особи у числі.

Другий етап включав засвоєння мовних засобів міжфразового зв'язку (граматичних правил утворення словосполучень; ознайомлення з граматичними ознаками частин мови); роботу над словотворенням менш продуктивних моделей: іменників із зменшувально-пестливими суфіксами та іменників з іншими суфіксами; утворення та диференціація дієслів доконаного та недоконаного виду; присвійних і відносних прикметників, формування більш складних і менш продуктивних форм словозміни: розуміння та вживання прийменниково-відмінкових конструкцій з іменниками у непрямих відмінках; закріплення безприйменникових форм іменників множини; диференціація дієслів 1-ої, 2-ої, 3-ої особи дійсного часу; узгодження іменників і дієслів минулого часу в особі, числі та роді; узгодження прикметника й іменника в називному відмінку однини та множини.

Третій етап передбачав оволодіння більш складними формами міжфразового зв'язку, закріплення більш складних за семантикою та зовнішнім оформленням менш продуктивних форм словозміни: закріплення навички вживання прийменниково-відмінкових конструкцій з іменниками у непрямих відмінках; узгодження прикметників та іменників у непрямих відмінках; узгодження займенників з іменниками.

Логопедична робота при оптичних дизграфіях передбачала поступове проведення трьох етапів: підготовчого, спрямованого на розвиток у дітей зорового сприймання та розпізнавання предметів і зорового гнозису (розвиток сприймання кольору, форми, розміру й величини предметів і буквеного гнозису, розвиток сприймання кольору букв; розвиток сприймання форми, розміру та величини предметів і букв; диференціації розташування елементів букв; розвиток зорового аналізу й синтезу; уточнення та розширення обсягу зорової пам'яті (зорового мнезису); розвиток запам'ятовування форми кольору предметів; послідовності й

кількості букв і предметів (спочатку розвивали зорову пам'ять при розгляданні предметів, потім – геометричних фігур і лише наприкінці – букв); формування просторового сприймання та уявлень, орієнтування у схемі власного тіла; диференціація правих і лівих частин предмета; орієнтування в навколишньому просторі; формування мовленнєвих засобів, що відображають зорово-просторові відносини, розвиток зорово-моторних координацій.

У ході основного етапу відбувалось: закріплення зв'язків між вимовою звуку та його графічним зображенням на письмі, автоматизація та диференціація звуків і букв, що змішуються й замінюються (ізолюваних, у складах, словосполученнях, реченнях та текстах).

Робота на цьому етапі проводилась протягом усього періоду навчання. На даному етапі роботи передбачалось проведення фронтальних і індивідуальних занять.

На третьому, заключному, етапі учні закріплювали отримані знання та вчилися їх переносити на інші види діяльності.

Отримані дані підтвердили нашу гіпотезу про те, що в процесі планомірної та цілеспрямованої системи вправ, спрямованих на корекцію певних видів порушень письма, якими характеризуються особливості формування цього процесу в даній категорії логопатів, можливе якісне поліпшення його стану.

Введення в процес логопедичної корекції спеціально організованої та диференційованої системи логопедичних вправ, яка враховує специфіку проявів різних видів дизграфій у дітей із НЗМН, дозволяє конкретизувати одне з важливих положень психології про можливість формування навчальних дій в умовах спеціально організованого навчання. Запропонована нами система роботи дозволить своєчасно усунути специфічні прояви різних видів дизграфії у вищевказаної категорії дітей, підвищить якість і ефективність їх навчання писемному мовленню.

Література

- 1. Жинкин Н.И.** Механизмы речи. – М., 19578. – 204 с.
- 2. Каше Г.А.** Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения. – В сб. «Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы» /Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1965.
- 3. Колповская И.К., Спирова Л.Ф.** Характеристика нарушений чтения и письма. – В кн. «Основы теории и практики логопедии» /Под ред. Левиной Р.Е. – М., 1968. – С. 166-190.
- 4. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В.** Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб: «Союз», 2001.
- 5. Левина Р.Е.** Недостатки чтения и письма у детей. – М., 1941.
- 6. Левина Р.Е.** Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961. – С. 148-197.
- 7. Леонтьев А.Н.**

Проблемы развития психики. – М.: АПН РСФСР, 1970. – С. 195; 407-474.
8. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии, письма. – М., 1950. 9. Хватцев М.Е. Логопедия. – М., 1959. – С. 382-340.

The peculiarities of manifesting different kinds of disgraphy with schoolchildren suffering of indistinctly expressed speech underdevelopment are revealed in the article. Methods of removal such a defect have been worked out.

УДК 376.1 – 056.36

О.А. Лук'янович

ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Одним із найважливіших напрямів роботи спеціального психолога та корекційного педагога є надання допомоги дитині з вадами в розвитку в процесі її соціальної адаптації. У тих випадках, коли розумова відсталість ускладнена емоційними розладами і неадекватними соціально-педагогічними вимогами до дитини, у неї може виникнути внутрішньоособистісний конфлікт, деформуватися міжособистісні стосунки, що призведе до порушення поведінки у цілому (Т.Власова, К.Лебединська, В.Малінауспене, М.Певзнер). З огляду на це, одним із важливіших елементів адаптації розумово відсталої дитини є запобігання негативним явищам у середовищі, у якому вона виховується, зокрема, своєчасне рішення внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів.

У зв'язку з цим актуальна профілактика поведінки в ситуації конфлікту в молодшому шкільному віці, тому що соціальна ситуація розвитку передбачає психологічну готовність до шкільного навчання, але не у всіх молодших школярів з розумовою відсталістю вона сформована, слабо розвинуті навички спілкування в різних ситуаціях. Все це при зовнішніх конфліктних ситуаціях призводить до порушення поведінки та шкільної дезадаптації. Тому проблеми конфліктів молодших школярів з інтелектуальною недостатністю, особливості їх поведінки в ситуації конфлікту є актуальними, тому що пов'язані з соціальною адаптацією таких дітей [1].

Особлива увага щодо досліджень в області вивчення конфліктів почалася в другій половині ХХ ст., в основному в працях зарубіжних соціологів Т.Парсона, Э.Мейо, Л.Козера, Р.Дарендорфа, А.Гоулднера. Великий внесок у дослідництво психології конфліктної поведінки зробили

Б.С.Волков, Т.В.Драгунова, К.Леонгард, Г.В.Ложкін, Д.Скотт. Але в спеціальній психології проблема конфліктів і конфліктної поведінки розумово відсталих молодших школярів є недостатньо вивченою. Дослідництвом міжособистісних відносин розумово відсталих займалися М.С.Певзнер, В.П.Кашенко, М.П.Матвеева. У багатьох наукових роботах підкреслюється вплив ступеня розумової відсталості на характер і динаміку формування особистості дитини та її міжособистісних стосунків (Т.Аунапуу, Бистрова Ю.О., В.А.Вярянєн, Л.І.Даргевичене, Г.М.Дульнєв, Н.Л.Коломінський), указується на роль взаємодії соціальних і біологічних чинників у розвитку особистості (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.М.Синьов) [2;3].

Об'єкт дослідження - поведінка молодших школярів з розумовою відсталістю в ситуації конфлікту.

Предмет дослідження - особливості вибору стратегії поведінки у молодших школярів з розумовою відсталістю в ситуації конфлікту.

Мета дослідження - виявити переважаючі стратегії поведінки в ситуації конфлікту в молодших школярів з розумовою відсталістю.

Психодіагностичне дослідження проводилося на базі Суходільської обласної спеціальної загальноосвітньої школи - інтернату № 3. У ньому взяло участь 25 дітей, що навчаються у 2-4 класах у віці від 8 до 14 років, що мають діагноз олігофренія в ступені дебільність від легкого до глибокого ступеня. Для диференціації результатів була сформована група дітей, до якої увійшли молодші школярі (25 учнів) загальноосвітньої середньої школи №5 міста Суходільська.

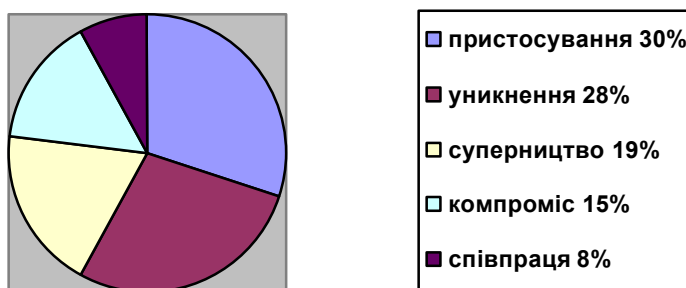
За допомогою методики К.Томаса були виявлені властиві молодшим школярам з інтелектуальною недостатністю стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях. Аналіз результатів дослідження говорить про те, що молодші школярі з розумовою відсталістю найчастіше вибирають пристосування (30% досліджуваних) і уникнення (28%). Рідше вибираються такими дітьми суперництво (19%) і компроміс (15%). Такий стиль поведінки в конфлікті як співпраця використовується дуже рідко (8%).

Великий вибір стратегії пристосування в молодших школярів з розумовою відсталістю обумовлений бажанням влитися в колектив однолітків. Стратегію уникнення діти даного віку вибирають у зв'язку з несформованістю соціальної ситуації розвитку, часткова відмова від пошуку інших альтернативних рішень свідчать про пасивну соціальну позицію. Ще одна причина уникнення і пристосування в конфлікті молодших школярів з інтелектуальною недостатністю – несформованість моральних норм і вимушеною згодою з вимогами оточуючих. Також дуже часто вони вибирають стратегію суперництво, але це в більшості випадків відбувається неусвідомлено. Суперництво у розумово відсталих часто виявляється як крик відчаю, а не як соціальна активність в досягненні мети, яка властива нормі. Це указує на несформованість особи, самосвідомості молодших школярів. Для

вирішення конфлікту не дуже часто дітьми вибирається компроміс. Це пов'язано з нерозумінням конфліктної ситуації і мотиву відмови від своєї думки, а також з недорозвиненістю пізнавальної і емоційно-вольової сфери. Для вирішення конфліктної ситуації дуже рідко вибирають співпрацю у зв'язку з несформованими навичками спілкування. Розвиток конструктивних стратегій поведінки, а саме співпраці і компромісу, є «зоною найближчого розвитку» для молодших школярів з інтелектуальною недостатністю.

Діаграма 1.

Стратегії поведінки молодших школярів з інтелектуальною недостатністю в конфліктних ситуаціях.

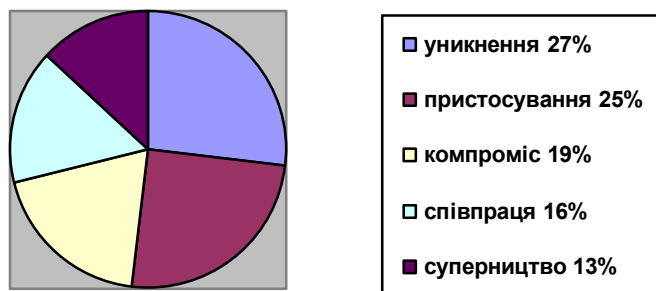


Аналіз результатів дослідження говорить про те, що молодші школярі з інтелектом у нормі найчастіше вибирають такі стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях: уникнення (27% досліджуваних) і пристосування (25%). Для даного віку досить високий вибір конструктивних стратегій поведінки – компромід (19%), співпраця (16%). Вибір стратегії суперництва – 17%.

Великий вибір стратегій поведінки, як уникнення і пристосування, обумовлений недостатньою сформованістю самосвідомості, особливостей молодших школярів, дітям легше уникнути конфліктної ситуації або пристосуватися до неї. Стратегію суперництва в основному вибирають діти з демонстративним типом поведінки.

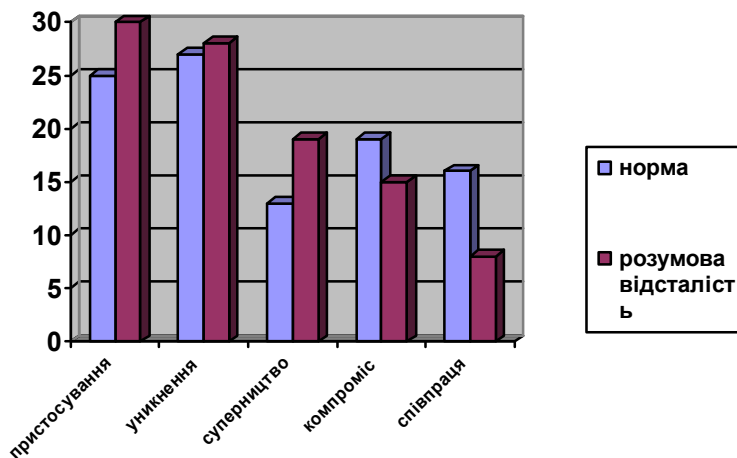
Діаграма 2.

Стратегії поведінки молодших школярів з інтелектом у нормі в конфліктних ситуаціях.



Діаграма 3.

Порівняльні дані стратегій поведінки в конфлікті молодших школярів з інтелектом у нормі і молодших школярів з розумовою відсталістю.



Після порівняння отриманих даних дослідження стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях молодших школярів з інтелектом у нормі і з розумовою відсталістю можна зробити такі висновки. Молодші школярі з інтелектом у нормі більш здібні до вибору конструктивних стратегій поведінки – співпраці і компромісу. А у молодших школярів з інтелектуальною недостатністю через недорозвиненість контролю над своїми діями, нерозуміння моральних норм, унаслідок неможливості адекватно оцінити ситуацію переважають деструктивні форми поведінки в конфлікті: уникнення, пристосування, суперництво. Хоча кількість виборів стратегії уникнення в нормі і при розумовій відсталості майже однакове.

Література

1. **Бистрова Ю.О.** Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків: Автореф. дис.... канд. псих. наук: 19.00.08 / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2007. – 19 с.
2. **Гришина Н.В.** Психологія конфлікту. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.
3. **Кулагина І.Ю., Колюцкий В.Н.** Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений.- М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2003.- 464с.
4. **Ложки Г.В., Пovyкель Н.И.** Практическая психология конфликта: Учеб. пособие. – 2-е изд., стереотип. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.

In this article contains the results of research of prevailing strategies of junior schoolboys with a mental backwardness in a conflict situation.

УДК 37. 013. 42

І.В. Макаренко

АКТУАЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

На сучасному етапі розвитку теорії і практики навчання і виховання дітей раннього віку з особливими потребами велика увага приділяється проблемам їх соціального становлення. Успішність соціалізації багато в чому визначається не тільки умовами спеціально організованого розвиваючого середовища, але перш за все особливостями сімейних відносин, реабілітаційною активністю самих батьків. Проблематика дитячих і батьківських відносин залишається актуальною впродовж всього розвитку педагогічної і психологічної наук. Ученими Л.С.Виготським, М.І.Лісіною, В.В.Століним, Г.Г.Філіповою розглядалося материнське і батьківське відношення як чинник психічного розвитку дитини.

Ранній розвиток дитини відбувається в тісній залежності від умов його виховання і соціального середовища, яке різним чином впливає на формування у нього психічних новоутворень. Дитина з особливими потребами у ще більшій мірі залежна від близьких людей, що її оточують. Сім'я з народженням дитини, „не такої як у всіх” переживає глибоку психологічну травму: руйнуються всі надії і плани на сумісне щасливе майбутнє. З часом батьківський стрес не зменшується, а може навіть збільшуватися. Ученими О.К.Агавелян, Р.Ф.Майрамян, М.М.Семаго підкреслюється висока вірогідність розпаду сімей, що не зуміли подолати кризу, викликану народженням дитини з порушенням психофізичного розвитку. В.В.Ткачова стверджує, що переживання кризи зачіпає

значущі для матерів цінності, вони частіше знаходяться в пригніченому стані, більш зайняті з дітьми і мають великі труднощі з самоконтролем негативних емоцій по відношенню до своїх дітей, ніж матері дітей, що нормально розвиваються. Стабільність сімейного середовища, відносини матері і батька є найважливішим чинником для емоційної рівноваги і психічного здоров'я дитини. Шлях, по якому йде розвиток дитини з особливими потребами, обумовлений як характером і ступенем патології так і відношенням батьків до наявності даної патології. Відомо, що соціальна адаптація цих дітей безпосередньо залежить від грамотної батьківської поведінки. Дуже часто батьківська поведінка є не позитивним, а навпаки, негативним чинником в розвитку дитини з особливими потребами. У роботах дослідників В.І.Гарбузова, О.І.Захарова підкреслюється ідея про рівність впливу як батьків на дитину, так і дитини на батьків. З одного боку, батьківське відношення може провокувати вторинні порушення у дитини, а з іншого – порушення психофізичного розвитку дитини приводить до різних спотворень батьківського відношення.

На думку Т.Л.Крюкової, існують як захисні чинники, що допомагають самостійно подолати кризу, так і чинники, що роблять членів сім'ї неспроможними боротися із стресом, а сім'ї навіть деструктивними. На нашу думку, значний вплив на стійкість сім'ї, до стресу мають такі чинники, як реабілітаційна культура батьків, педагогічна діяльність батьків в сім'ї, готовність сім'ї до співпраці з різними соціальними інститутами.

Соціально-психологічну підтримку сім'ї, що має дитину раннього віку з особливими потребами неможливо організувати без досліджень сім'ї у важкій життєвій ситуації або в ситуації стресу (народження і виховання дитини з особливими потребами). Справжнє дослідження направлене на визначення стану соціально-педагогічної діяльності батьків щодо вирішення сімейних проблем, зумовлених появою дитини з особливими потребами, для забезпечення нормального функціонування сім'ї й виховання в ній власної дитини.

У нашому дослідженні взяли участь 100 сімей (враховуючи матір і батька), що виховують дітей у віці від 2-х до 3-х років з різними порушення розвитку (глибока недоношеність у поєднанні з органічним ураженням ЦНС, розумова відсталість, затриманий розвиток, порушення рухової і емоційної функції). Дослідження проводилося на базі 2-ої дитячої поліклініки Артемівського району м.Луганська. У дослідженні були використані наступні методики: опитувальник CISS (EndlerN., Parker D.) - «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (адаптація Т.Л.Крюкової,2001); копінг-тест WCQ (LasarusR., FolkmanS.) - «Опитувальник про способи копію»; «Опитувальник батьківського відношення» (ОБВ) О.Я.Варги і В.В.Століна, опитувальник «Аналіз сімейних стосунків» (АСС) Е.Г.Ейдемилера, а також анкети, розроблені автором.

Наше дослідження складалося з двох етапів: I етап — вивчення

реабілітаційної культури батьків дітей із особливими потребами, як складової загальної культури сім'ї, й визначення реакції й позиції батьків на стан власної дитини після встановлення діагнозу; II етап — з'ясування стану соціально-педагогічної діяльності батьків щодо вирішення сімейних проблем спільно з різними соціальними інституціями.

На першому етапі вирішувалося завдання: визначити критерії, показники і рівні реабілітаційної культури батьків дітей з особливими потребами за допомогою наявних та розроблених анкет і опитувальників. Реабілітаційна культура батьків становить специфічну систему цінностей ідей, знань і навичок, які допомагають вирішувати конкретні завдання сімейного виховання дитини з особливими потребами. Критеріями реабілітаційної культури батьків дітей з особливими потребами було визначено: перший — наявність аксіологічних, когнітивних, праксеологічних знань і умінь як результату сформованої реабілітаційної культури. Показниками названого критерію виступав стан батьків: розгубленість, активність, самостійність і творчість; другий — позиція батьків дітей з особливими потребами у вирішенні сімейних проблем, як виявлення ставлення до власної дитини. Показниками критерію виступали умовно визначені позиції: активна, пасивна, байдужа і супротивна. Було розроблено характеристику станів і позицій батьків. Зібраний фактичний матеріал ми диференціювали за чотирма рівнями: високий рівень, достатній, середній та низький. Аналізуючи в цілому рівні реабілітаційної культури через призму досліджених станів (розгубленість, активність, самостійність і творчість) і позицій (активна, пасивна, байдужа і супротивна) батьків дітей із особливими потребами, ми виявили низький рівень реабілітаційної культури, високий рівень взагалі був відсутній.

Аналізуючи емпіричні дані, зупинимося на розгляді основних результатів. 1. Дані ОБВ, показують, що в сім'ях, що виховують дітей раннього віку з особливими потребами, батьки мають достовірно менш близький емоційний контакт з дитиною, ніж батьки дітей, що нормально розвиваються. 2. Дослідження рівня протекції (АСС) дозволяє нам говорити про те, що матері і батьки дітей раннього віку з особливими потребами більш схильні до гіперопіки, чим батьки дітей, що нормально розвиваються. При цьому показник гіперопіки достовірно вище у матерів, а у частини батьків простежується недолік уваги до своїх дітей. 3. Батьки дітей раннього віку з особливими потребами, порівняно з батьками дітей, що нормально розвиваються, мають вищий показник за шкалою „Фобія втрати дитини”. Причиною страху виступають перебільшені уявлення батьків про хворобливість малюка, його беззахисності і беспорядності. Провідними стилями виховання в сім'ї, що має дитину з особливими потребами, є або потураюча гіперпротекція, або емоційне відкидання.

Матері таких дітей віддають перевагу відходу від проблем і відверненню від стресової ситуації, вони більш схильні до дистанціювання від проблем. Батьки у важких ситуаціях прагнуть регулювати свої відчуття, тобто, віддають перевагу „самоконтролю”. Таким чином, батьки дітей раннього віку з особливими потребами схильні віддалятися від проблем, не вирішуючи їх, що свідчить про низький рівень реабілітаційної культури.

Оскільки, зміст соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливими потребами передбачав послідовне розширення їх соціального досвіду в діяльності з соціальними інституціями й спілкуванні з їх працівниками, то другий етап дослідження передбачав з'ясування стану соціально-педагогічної діяльності батьків дітей раннього віку щодо вирішення сімейних проблем спільно з різними соціальними інституціями.

На іншому етапі нашого дослідження вирішувалося завдання: визначити рівні, критерії і показники спільної діяльності сім'ї з різними соціальними інституціями та їх фахівцями за допомогою розроблених анкет і опитувальників. Критеріями соціально-педагогічної діяльності батьків з різними соціальними інституціями визначаємо: перший — наявність спільної діяльності сім'ї з різними соціальними інституціями. Показниками названого критерію виступали взаємодія та її рівні: бездіяльність, співпідпорядкування, співробітництво й співтворчість; другий — задоволення споживи батьків і дітей в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з фахівцями. Показниками критерію соціально-педагогічної діяльності батьків дітей раннього віку виступали задоволеність і комфортність та їх рівні, а саме: невизначеність, незадоволеність, задоволеність і комфортність.

З метою реалізації завдання іншого етапу і визначення показників критеріїв проводилося опитування батьків, анкетування за спеціально розробленою автором системою питань інтерв'ювання. Ми намагалися, з одного боку, дослідити процес взаємодії сім'ї з різними соціальними інституціями, а з іншого — батьків з фахівцями соціальних інституцій та їх рівні. Виявлення стану функціонування взаємодії батьків складало певні труднощі, бо до моменту звернення в поліклініку їх більша частина не організована і не охоплена цілеспрямованим педагогічним впливом. Зібраний фактичний матеріал свідчить, що батьки недостатньо усвідомлюють і розуміють значення взаємодії сім'ї і соціальних інституцій, часто бездіяльні, а в окремих випадках взаємодія носить стихійний характер.

Отже, узагальнення результатів показало, що батьки розділилися як за рівнями реабілітаційної культури, так і за рівнями співробітництва з переважанням низького рівня, що свідчить про невідповідність соціально-педагогічної діяльності батьків дітей раннього віку з особливими потребами сучасним вимогам в цілому й зумовлює необхідність поглиблення гуманізації процесу сімейного виховання

через цілеспрямовану організацію педагогічної діяльності батьків дітей з особливими потребами.

Результати даного дослідження, по-перше, дозволяють розширити круг уявлень, що стосуються аспектів змісту соціально-педагогічної підтримки сім'ям, що мають дітей раннього віку з особливими потребами. По-друге, можуть бути використані в практиці соціально-педагогічної підтримки батьків з метою визначення коректувальних напрямів в роботі з ними, що в цілому забезпечують необхідні педагогічні умови нормального функціонування сім'ї з дитиною з особливими потребами.

Література

1. **Варга А.Я.** Структура и типы родительского отношения: Автореферат канд. психол. наук. – М, 1987. – 20с.
2. **Выготский Л.С.** Раннее детство. Собр. Соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 5-367.
3. **Гарбузов В.И.** Нервные дети: Советы врача. – Л.: Медицина, 1990. – 176 с.
4. **Захаров А.И.** Неврозы у детей и психотерапия. – СПб.: Издательство „Союз”, 2004. – 336с.
5. **Лисина М.И.** Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослыми / М.И. Лисина. // Развитие общения у дошкольников. – М., 1974. – С. 113-152.
6. **Макаренко І.В.** Совместная работа логопеда и родителей с детьми раннего возраста в условиях детской поликлиники // Зб. наук. праць Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. — Серія „Педагогічні науки”. 2005. — № 13 (93) грудень. — С.102-106.
7. **Макаренко І.В.** Робота з батьками як соціально-педагогічна проблема // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія „Соціально-педагогічна”. — Випуск VI / Відп. ред. В.І. Співак. Упорядник О.В. Гаврилов. — Кам'янець-Подільський: ПП. Мошинський В.С. 2006. — С.317-320.
8. **Майрамян Р.Ф.** Особенности невротических расстройств в семьях умственно отсталых детей. // 3-й Всероссийский съезд невропатологов и психиатров: Тезисы докладов. – Т.2. – М., 1974.
9. **Ткачева В.В.** К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007. – С.118-129.

У статті розкривається визначення стану соціально-педагогічної діяльності батьків щодо вирішення сімейних проблем, зумовлених появою дитини з особливими потребами, для забезпечення нормального функціонування сім'ї й виховання в ній дитини.

Н. Малій, О. Мамічева

ОСОБЛИВОСТІ КЛІНІКО-ОНТОГЕНЕТИЧНОЇ СТРУКТУРИ ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Проблема труднощів адаптації дітей до умов початкової школи в даний час має високу актуальність. У масовій школі вчиться значна кількість дітей, які вже в початкових класах не проявляються з програмою навчання і мають труднощі у спілкуванні. Основні чинники, здатні стати причиною шкільної неуспішності: недоліки в підготовці дитини до навчання в школі, тривала психічна депривація, соматична ослабленість, порушення формування шкільних навичок унаслідок дислексії, дисграфії, рухові порушення, емоційні розлади. Під впливом постійних невдач, що виходять за рамки власне навчальної діяльності і взаємин, які розповсюджуються на комунікативну сферу, з однолітками, у дитини формується відчуття власної малоцінності, з'являються спроби компенсувати власну неспроможність.

Вивчення закономірностей виникнення і усунення причин шкільної неуспішності дітей є необхідним завданням не тільки шкільної педагогіки, але і патопсихології і дефектології, саме пошук цих закономірностей, вивчення причин і механізмів формування того або іншого дефекту психічного розвитку дозволяють своєчасно діагностувати порушення і шукати способи їх корекції. Спектр порушень психічного розвитку в дітей достатньо широкий, але значно частіше зустрічається затримка психічного розвитку. Клінічне вивчення ЗПР має певні складнощі, оскільки в цих випадках йдеться про структурні ознаки і закономірності динаміки не хворобливого стану, а аномалії розвитку – психічного стану дитини.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – синдром тимчасового відставання розвитку психіки в цілому або окремих її функцій, уповільнення темпу реалізації потенційних можливостей організму, частіше виявляється під час вступу до школи і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малою інтелектуальною цілеспрямованістю, переважанні ігрових інтересів, швидкої перенасиченості в інтелектуальній діяльності. Причини виникнення ЗПР можна розподілити на дві великі групи:

- біологічного характеру;
- соціально-психологічного характеру.

До причин біологічного характеру відносять:

- 1) різні варіанти патології вагітності (важкі інтоксикації, резус – конфлікт тощо);
- 2) недоношеність дитини;
- 3) пологові травми;

4) різні соматичні захворювання (важкі форми грипу, рахіт, хронічні хвороби – пороки внутрішніх органів, туберкульоз, синдром порушеного шлунково-кишкового всмоктування і тощо).;

5) неважкі мозкові травми.

До причин соціально-психологічного характеру відносяться:

1) ранній відрив дитини від матері і виховання в повній ізоляції в умовах соціальної депривації;

2) дефіцит повноцінної, відповідної віку діяльності: наочної, ігрової, спілкуванні з дорослими і т.д.

3) спотворені умови виховання дитини в сім'ї або авторитарний стиль виховання.

У основі ЗПР лежить взаємодія біологічних і соціальних причин.

При систематизації ЗПР, Т.А.Власова і М.С.Певзнер виділяють дві основні форми:

1. Інфантилізм – порушення темпу дозрівання мозкових систем, що найбільш пізніше формується. Інфантилізм може бути гармонійний (пов'язаний з порушенням функціонального характеру, незрілістю лобних структур) і дисгармонійний (обмовлений явищами органіки головного мозку);

2. Астенія – різка ослабленість соматичного і неврологічного характеру, обумовлена функціональними і динамічними порушеннями центральної нервової системи. Астенія може бути соматична і церебрально-астенічна (підвищена виснажуваність нервової системи).

Класифікація основних видів ЗПР за К.С.Лебединською пов'язана з класифікацією Т.А.Власової та М.С.Певзнер, в її основі лежить етіологічний принцип:

- ЗПР конституціонального характеру (причина виникнення – не дозрівання лобових відділів головного мозку). Сюди відносяться діти з нескладним гармонійним інфантилізмом, вони зберігають риси більш молодшого віку, у них переважає ігровий інтерес, не формується навчальний. Ці діти за сприятливих умов показують добрі результати вирівнювання.

- ЗПР соматогенного походження (причина – перенесення дитиною соматичного захворювання). До цієї групи відносять дітей з соматичною астенією, ознаками якої є виснажуваність, ослабленість організму, знижена витривалість, млявість, нестійкість настрою і т.п.

- ЗПР психогенного походження (причина – несприятливі умови виховання в сім'ї (гіперопіка, гіпоопіка і тощо).;

- ЗПР церебрально-астенічного генезу (причина – мозкова дисфункція). До цієї групи відносять дітей з церебральною астенією, тобто підвищеною виснажуваністю нервової системи. У дітей спостерігаються неврозоподібні явища; підвищена психомоторна збудливість; афектні порушення настрою, апатично-динамічний розлад – зниження харчової активності, загальна млявість, рухова

разгальмованість. У клініко-психологічній структурі кожного з перерахованих варіантів ЗПР є специфічне поєднання незрілості емоційної і інтелектуальної сфери.

Аномалії розвитку соматогенного походження обумовлені тривалою соматичною недостатністю різного генезу: хронічними інфекціями і алергічними станами, вродженими і придбаними вадами розвитку соматичної сфери, у першу чергу серця (В.В.Ковальов,1979). Діти із затримкою психічного розвитку цього типу не мають таких важких відхилень в розвитку, як розумова відсталість, первинне недорозвинення мови, слуху, зору, рухової системи. Основні труднощі, які вони випробовують, пов'язані перш за все з соціальною (зокрема шкільною) адаптацією і навчанням.

В уповільненні темпу психічного розвитку цих дітей значна роль належить стійкій астенії, що знижує не тільки загальний, але і психічний тонус. Нерідко має місце і затримка емоційного розвитку – соматогенний інфантилізм, обумовлений кількістю невротичних проявів – невпевненістю, боязливістю, пов'язаною з відчуттям своєї фізичної неповноцінності, а іноді зумовленою системою певних обмежень і заборон, у яких знаходиться соматично ослаблена або хвора дитина. У клінічних і психологічних дослідженнях, присвячених питанням шкільної неуспішності, про ЗПР так званої прикордонної розумової відсталості, майже завжди обговорюється роль соціального чинника в уповільненні темпу психічного розвитку дитини.

Найбільш яскравою ознакою ЗПР дослідники називають незрілість емоційно-вольової сфери; інакше кажучи, такій дитині дуже складно зробити над собою вольове зусилля, примусити себе виконати що-небудь. А звідси неминуче з'являються порушення уваги: його нестійкість, знижена концентрація, підвищена відволікаємість. Порушення уваги можуть супроводжуватися підвищеною руховою і мовною активністю. Такий комплекс відхилень (порушення уваги + підвищена рухова і мовна активність), не ускладнений ніякими іншими проявами, у даний час позначають терміном „синдром дефіциту уваги з гіперактивністю” (СДУГ). Виявлено, що таким дітям необхідно більше часу для прийому і опрацювання сенсорної інформації.

Порушення сприйняття виражається в утрудненні побудови цілісного образу. Наприклад, дитині може бути складно впізнати відомі їй предмети в незнайомому ракурсі. Така структура сприйняття є причиною недостатності, обмеженості, знань про навколишній світ. Також страждає швидкість сприйняття і орієнтування в просторі. Якщо говорити про особливості пам'яті в дітей із ЗПР, то тут виявлена одна закономірність: вони значно краще запам'ятовують наочний (немовний) матеріал, ніж вербальний. Крім того, встановлено, що після курсу спеціального

навчання різній техніці запам'ятовування показники дітей із ЗПР поліпшувалися навіть в порівнянні з нормально розвиненими дітьми.

ЗПР нерідко супроводжується проблемами мовлення, пов'язаними в першу чергу з темпом його розвитку. Інші особливості мовного розвитку в даному випадку можуть залежати від форми тяжкості ЗПР і характеру основного порушення: так, в одному випадку це може бути лише деяка затримка або навіть відповідність нормальному рівню розвитку, тоді як в іншому випадку спостерігається системне недорозвинення мовлення – порушення його лексико-граматичної сторони.

У дітей із ЗПР спостерігається відставання в розвитку всіх форм мислення; воно виявляється в першу чергу під час рішення завдань на словесно-логічне мислення. До початку шкільного навчання діти із ЗПР не володіють повною мірою всіма необхідними для виконання шкільних завдань інтелектуальними операціями (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування). При цьому ЗПР не є перешкодою на шляху до освоєння загальноосвітніх програм навчання, які, проте, вимагають певного коректування відповідно до особливостей розвитку дитини. Тому проблема розвитку такої дитини пов'язують в першу чергу з недоліком спілкування і інформації, що приводить до обмеження її сенсорного, інтелектуального і емоційного досвіду.

Крім того, формування затримки психічного розвитку в дітей може бути пов'язане з роллю середового чинника.

Відоме положення Л.С.Виготського про сенситивні періоди розвитку психічних функцій дозволяє припустити особливе значення чинника стимуляції сприйняття, пам'яті, мови, моторики і т.п. на вивчених, найбільш значущих для кожної з даних функцій вікових етапах. Виходячи з цього зворотна ситуація – тривалий недолік інформації, явища соціально-педагогічної занедбаності в перед-дошкільному і дошкільному віці – може понизити потенційні можливості навчання. Чинники гіпо- і гіперопіки негативно впливають на розвиток, можуть бути причиною і штучної інфантилізації. Проте, повсякденна клінічна й педагогічна практика показує, що діти з явищами соціально-педагогічної занедбаності й навіть патологічного розвитку особистості можуть заповнити пропуски в своїх знаннях в умовах масової школи за наявності адекватного індивідуального підходу в навчанні. Набагато пагубна роль негативного середового чинника, для дітей з органічною недостатністю соматогенного і навіть у ряді випадків церебрально-органічного генезу, може бути повністю, або значною мірою компенсована, направленою активізацією різних сторін їх інтелектуальної і емоційної сфери.

У неблагополучних сім'ях психічний розвиток у таких дітей посилюється. Цьому сприяє і типове для неповноцінних умов виховання нашарування психічних відхилень, обумовлених ситуаційно (невротичних утворень, порушень поведінки). Більш того, ті ж несприятливі сімейні чинники, які викликають педагогічну занедбаність, нерідко сприяють і

виникненню самої неповноцінності мозку дитини (унаслідок впливу на плід алкоголізму матері, більшої частоти соматичних і церебральних інфекцій і травм, відсутність вчасного звертання до лікаря і регулярного лікування і т.п.). Тому, відносно вищий відсоток дітей із ЗПР в неблагополучних сім'ях іноді призводить до помилкової думки про соціальну причину їх психічної незрілості. Результати ж клінічних і нейрофізіологічних досліджень дітей із стійкою неуспішністю в більшості випадків виявляють у них явища того або іншого патологічного „ґрунту” з боку ЦНС або самотинної сфери. Н.Л.Білопольська (1976) в спеціальному експериментально-психологічному дослідженні показала, що це відчуття власної неповноцінності пов'язане не тільки з об'єктивними труднощами, але і з несприятливою емоційною атмосферою, що створюється в класі навколо неуспішних дітей. Низька оцінка однолітками інтелектуальних можливостей цих дітей неправомірно розповсюджується і на їх зовнішність, моральні якості. Тривала психотравмуюча ситуація, що приводить до невротичних утворень, викликає в дітей із ЗПР різного генезу негативне відношення до школи, нерідко штовхає на посылкові шляхи самоствердження і сприяє формуванню ряду асоціальних форм поведінки в підлітковому віці (Т.А.Власова, М.С.Певзнер, 1973; К.С.Лебединська і ін., 1980). Таким чином, затримка психічного розвитку є аномалією розвитку, що володіє значним поліморфізмом клініко-онтогенетичної структури, ступеня тяжкості і прогнозу. Знання цього клінічного поліморфізму повинне служити цілям диференціації не тільки медикаментозної терапії, але і психолого-педагогічної корекції. Для дефектології найбільше значення має ЗПР церебрально-органічного генезу, при якій порушення темпу психічного дозрівання, як емоційного, так і інтелектуального, найбільш стійки і посилені ряд енцефалопатичних розладів, що ще більш знижують можливість пізнавальної діяльності таких дітей. З погляду психолого-педагогічної діяльності ці діти володіють значною спільністю структури психічного дефекту, що виявляється саме у феномені затримки розвитку знань, навичок, емоційної сфери, активності. На ліквідацію цієї загальної недостатності і направлена вся сучасна система психолого-педагогічної корекції. Але ця спільність, як нам хотілося показати, є кінцевим результатом різних клінічних проявів дефіцитарності нервово-психічної сфери дитини. Тому разом із загальними методами корекції ЗПР доцільна і індивідуалізація, обумовлена вищеописаними особливостями клінічної структури різних варіантів ЗПР церебрально-органічного генезу. І тут клінічний поліморфізм повинен з'явитися чинником пошуку диференційованих форм психолого-педагогічної корекції. Підхід до навчання і виховання дитини із ЗПР церебрально-органічного генезу, очевидно, повинен все ж таки бути різним залежно від того, чи йде мова про органічний інфантилізм або про порушення інтелектуальної працездатності унаслідок вираженої астенії, психічної інертності, недостатності окремих кіркових або підкіркових функцій.

Диференційованим також повинен бути і лікувальний підхід, направлений перш за все на ліквідацію енцефалопатичних розладів. Від адекватності цієї лікувально-педагогічної диференціації в більшій мірі залежить прогноз навчання і подальшої соціальної адаптації дитини.

Література

1. Актуальні проблеми діагностики затримки психічного розвитку дітей./ Під ред. К.С. Лебединської. – М., 1992. – 99с. **2. Діти** із затримкою психічного розвитку/ Під ред. Лубовський В.И., Кузнецова М.Ф., Пересліник Т.Ф. – М.: Освіта; ВЛАДОС, 1995. – 200с. **3. Лапшин В.А., Пузанов Б.П.** Основи дефектології: Навчань. Допомога для студ. Пед. инст-тов. М.: Просвещение, 1991. – 142 с. **4. Основні** питання клініки і систематики затримки психічного розвитку. Глава з колективної монографії під ред. К.С. Лебединської// Альманах № 9/ 2005.

In the article the problem of investigation and origin of mechanisms of forming of retardation of psychical development of children dependant of environment is discovered.

УДК 159.922

Е.А. Мамаева, О.В. Черепанова

ПСИХИЧЕСКИЙ ИНФАНТИЛИЗМ И ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

К сожалению, на сегодняшний день проблема школьной неуспеваемости и трудновоспитываемости не является редкостью. Буквально в каждом классе абсолютно любой школы встречаются неуспевающие и так называемые «трудные» школьники. Эта проблема, конечно, не остаётся без внимания. Казалось бы, система образования развивается, усовершенствуется, а проблемы неуспеваемости как были, так и остались, а в некоторых случаях даже увеличились. Особенно актуальной эта проблема становится в условиях перехода образования в рамки инклюзии - эта система образования предполагает обучение всех категорий детей в массовых школах.

По данным статистики практически 60% будущих первоклассников относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической

дезадаптации. Число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, возросло в 2,5 раза. Опираясь на данные медицинской статистики, можно отметить, что ухудшение состояния здоровья учащихся становится одной из причин трудностей адаптации к школьным нагрузкам.

По-прежнему распространенной патологией является задержка психического развития (ЗПР), в особенности такая ее разновидность, как психический инфантилизм.

Психический инфантилизм – это психическая и физическая незрелость ребенка, приводящая при неправильном воспитании к задержке возрастной социализации. Предпосылки к нему возникают генетически, на уровне эндокринно-гормональных факторов, гипоксией или инфекционно-токсическими вредными влияниями в период беременности, асфиксии в родах, болезней первых месяцев жизни. Его развитию способствует и усугубление неблагоприятных предпосылок эгоцентрическим и тревожно-мнительным воспитанием.

В исследованиях Т.А.Власовой, Д.Д.Еникеевой, К.С.Лебединской, М.С.Певзнер, Е.Е.Сухаревой выделены основные формы задержки психического развития, среди которых на первый план выступает психический инфантилизм.

Целью данной работы является изучить особенности проявлений психического инфантилизма как разновидности задержки психического развития у учеников средних классов массовой школы.

В клинико-психологической структуре каждого из вариантов ЗПР имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Рассмотрим подробнее ЗПР конституционального происхождения, к которой относится гармонический психический и психофизический инфантилизм. Такие дети отличаются явным физическим недоразвитием, для них характерна детская пластичность мимики и моторики. Эмоциональная сфера этих детей находится на более ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребенка более раннего возраста.

Ученик Д., 12 лет. Выглядит значительно младше. В познавательной деятельности пассивен. Личностная сфера не - достаточно развита, на просьбу нарисовать себя отвечает: «Я не представляю себя». Наблюдается эмоционально-волевая расторможенность.

Гармонический психофизический инфантилизм представляет собой некоторое запаздывание темпа физического развития, выражающееся в незрелости эмоционально - волевой сферы, влияющей на поведение ребенка и его социальную адаптацию. Такие дети неутомимы в игре и в то же время при выполнении практических заданий наблюдается их быстрая утомляемость. Особенно быстро таких детей утомляют задания, требующие сосредоточения внимания довольно длительное время. Детям свойственны слабая способность к умственному напряжению, повышенная

подражательность, внушаемость. Такие дети не самостоятельны и некритичны по отношению к своему поведению. Психическая и физическая незрелость в данном случае тотальна.

Ученик С., 12 лет. Ребенок эмоционально расторможен, на переменах ведет себя неадекватно. Способен воспринимать информацию не более 10 минут, после чего его внимание рассеивается. Но при этом, выполняя задания, не требующие интеллектуальной нагрузки, он один из первых.

Дисгармонический психический инфантилизм может быть вызван эндокринными заболеваниями, при недостаточной выработке гормонов надпочечников и половых желез в возрасте 12 – 13 лет возникает задержка полового созревания. Такие подростки медлительны, быстро устают; работоспособность у них крайне неровная. Обнаруживается снижение памяти, нарушение концентрации внимания. Двигательные навыки и умения развиты недостаточно: лица с дисгармоническим психофизическим инфантилизмом неуклюжи, медлительны и неповоротливы. Они очень обидчивы, болезненно переживают свои неудачи в учебе.

Психогенно обусловленный инфантилизм может быть связан с неправильными условиями воспитания, обычно это происходит в семьях, где растет лишь один ребенок, которого опекают сразу несколько взрослых, что часто препятствует развитию у ребенка самостоятельности, воли, умения, а в последующем и желания преодолевать жизненные трудности.

При нормальном интеллектуальном развитии ребенок учится неровно, так как не приучен трудиться, не хочет самостоятельно выполнять задания. Адаптация, как правило, затруднена из-за эгоизма и противопоставления собственных интересов интересам окружающих.

Ученик П., 13 лет. Ребенок капризен. Старается обратить на себя внимание любым способом. На уроках не хочет самостоятельно работать, ждет помощи со стороны. Познавательная активность слабая.

Несмотря на то, что психический инфантилизм психогенного происхождения связан с неблагоприятными условиями воспитания, не исключается и его патологический характер. Неблагоприятные условия жизни могут способствовать патологическому формированию личности по неустойчивому типу.

В целом для детей с различными формами инфантилизма характерна личностная и эмоционально – волевая незрелость. За счет задержки развития эти дети попадают в разряд неуспевающих.

Ситуация систематического неуспеха, в которую попадают дети в школе, отрицательно влияет не только на дальнейшее развитие их интеллектуальной сферы, но и способствует дисгармоническому развитию личности. Стремясь к гиперкомпенсации, эти дети еще больше фиксируются на более ранних этапах развития. Таким образом, возникают вторичные нарушения поведения и невротические расстройства.

Ученик М., 13 лет. Отличается плохим поведением. Мешает учителю вести урок, на замечания реагирует агрессивно. На вопросы учителя отвечать отказывается. Интеллектуальная сфера развита недостаточно.

Говоря об обучаемости детей с инфантилизмом, необходимо обращать внимание на его тип. Так, при гармоническом инфантилизме, микросоциальной запущенности и соматической ЗПР оптимальным является обучение в классах интенсивной педагогической коррекции. В подростковом возрасте у этих детей возможно появление нарушения поведения, формирование неустойчивой акцентуации, неврозоподобных проявлений.

Таким образом, можно констатировать, что неуспеваемость и плохое поведение школьников зависят не только от характерологических особенностей и стиля воспитания, но и от состояния здоровья. Своевременное выявление причин, которые приводят к неуспеваемости и дезадаптации учащихся, и внедрение инновационных технологий обучения могут улучшить условия обучения детей с инфантилизмом, и это способствует снижению возможности возникновения у ребенка нервно – психических и психосоматических расстройств как последствий отрицательных эмоций. Правильное воспитание со стороны родителей и занятия по коррекционно-развивающей программе будут способствовать улучшению поведения и успеваемости школьников. Также можно сказать, что для продуктивной, успешной деятельности необходим индивидуально ориентированный подход к каждому ученику.

Литература

- 1. Степанов В.Г.** Психология трудных школьников: учебное пособие для вузов. – М., Академический проект, 2006 . – 560 с.
- 2. Мамайчук И.И.** Конституциональность и ЗПР: СПб.: Речь, 2006, - 352 с.
- 3. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л., Пискун В.М.** Основы детской патопсихологии: Учебное пособие. – К.: НПЦ Перспектива, 1999. – 432 с.

The article is devoted to description of particularities of psychological infantilism of the pupils of middle school classes which study in common school.

Т.В. Махукова

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Тема мовленнєвого дизонтогенезу завжди була і буде значимою для вчених різних наук, що вивчають мову та мовлення: психології, лінгвістики, психолінгвістики, логодідактики, фізіології, медицини, педагогіки та ін. Для логопедії, що знаходиться в системному зв'язку з усіма із названих галузей знань, ця тема має значення в практичному плані надання допомоги дітям із відхиленнями у формуванні мовленнєвої функції.

В останні роки зростає кількість дітей з порушеннями пізнавальної діяльності, стан яких психологи характеризують як „затримка психічного розвитку” (ЗПР), для педагога ж це - діти із труднощами в навчанні. Саме цей факт актуалізує дослідження особливостей становлення та розвитку мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР, механізмів та структури її порушень, щоб розробити, науково обґрунтувати та практично застосувати корекційні технології, вплив яких був би максимально ефективним.

Особливого значення набуває аналіз даних про розвиток усіх компонентів мовленнєвої системи дітей старшого дошкільного віку із ЗПР, бо це безпосередньо пов'язано із проблемою мовленнєвої готовності цих дітей до шкільного навчання. Неуспішність, що виникає в ланці початкової школи, створює реальні труднощі для нормального розвитку дитини. Не маючи змоги оволодіти основними розумовими операціями та навичками, учні не справляються із зростаючим обсягом знань і на подальших етапах через труднощі випадають з процесу навчання.

Сучасний і перспективний аспект розгляду питання про структуру мовленнєвого дефекта у дітей із ЗПР зумовлюється тісним зв'язком процесів розвитку мовленнєвої та пізнавальної діяльності дитини, співвідношенням мовлення та мислення в процесі онтогенеза (Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн). Принциповою відмінністю від традиційного підходу до аналізу порушень мовлення у цієї категорії дітей, що спрямовував на виявлення та усунення їх зовнішніх проявів, є пошук психологічних механізмів цих порушень. Такі психологічні механізми, згідно з психолінгвістичним підходом, угруповуються таким чином: специфічні мовленнєві та загальнофункціональні (Є.Ф.Соботович).

Специфічний мовленнєвий механізм у рецептивній ланці приймає акустичні сигнали, здійснює їх внутрішню переробку, перешифрує їх в мовні знаки – фонеми. У його мовновідтворюючій ланці відбувається

зворотний процес - перешифровується смисловий зміст майбутнього висловлювання в систему мовних знаків та їх моторну організацію.

Загальнофункціональні механізми забезпечують засвоєння усіх семантичних одиниць мови – лексичного та категоріального значення слова, предметно-синтаксичного значення морфем, синтаксичних значень відношення та ін. Роль таких механізмів виконують інтелектуальні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, осмислення, упереджуючий синтез, довготривала та оперативна пам'ять, увага [4].

Процес аналізу особливостей психічного розвитку (Т.О.Власова, О.О.Єкжанова, М.С.Певзнер, У.В.Ульєнкова) та структури мовленнєвого дефекту у дітей із ЗПР (Н.Ю.Борякова, В.О.Ковшиков, О.В.Мальцева, О.С.Слепович), зокрема, дітей старшого дошкільного віку, на передній план виводить порушення загальнофункціональних механізмів їх мовлення і визначає відставання В засвоєнні інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності. Це виражається в особливостях засвоєння дитиною із ЗПР семантики мовних знаків на лексичному й граматичному рівнях мови (Є.Ф.Соботович). Отже, внаслідок первинно порушеної пізнавальної діяльності, затримується і формування вербальних дій та знакових операцій мовленнєвої діяльності, що визначаються рівнем розвитку інтелекту [3].

Згідно з теорією мовленнєвої діяльності (МД) як специфічного виду діяльності людини (С.Л.Рубінштейн, О.О.Леонт'єв, І.О.Зімяя, Т.О.Ладиженська), МД характеризується рівневою або фазною будовою [1]. „Одиничний акт діяльності являє собою єдність усіх трьох її сторін (або фаз). Він починається мотивом і планом і завершується результатом, досягненням наміченої на початку цілі; в середині лежить динамічна система конкретних дій та операцій, які направлені на це досягнення”. Звичайно, у механізмі формування мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР є значна вірогідність порушення саме В першій фазі – мотиваційній, бо джерелом МД в усіх її видах є комунікативно – пізнавальна потреба та відповідний їй комунікативний мотив (О.О.Леонт'єв). Первинне порушення пізнавальних потреб, безумовно, відбивається на структурі мовленнєвого дефекту при ЗПР. Але аналіз мотивів МД у старших дошкільників із ЗПР не є **предметом** розгляду у даній статті. Окреслення нами провідного, інтелектуального, компоненту порушення мовленнєвого розвитку у дітей із ЗПР, зобов'язує нас конкретизувати вербальні дії та знакові операції, що є основними структурними компонентами мовленнєвої діяльності, та охарактеризувати їх особливості у цієї категорії дітей.

Основними мовленнєвими діями в рамках МД згідно з концепцією О.О.Леонт'єва, прийнято вважати дію мовленнєвого висловлювання та дії його сприйняття та розуміння. Діти старшого дошкільного віку із ЗПР в різній мірі оволодівають одиницями мовленнєвих дій: одиничним (речення) та розгорнутим (текст) мовленнєвими висловлюваннями. Особливості використання цих одиниць у дітей із ЗПР виявляються і у

висловлюваннях при передачі нової інформації і у висловлюваннях – умовиводах. Стосовно побудови одиничного мовленнєвого висловлювання (речення) спостерігаються такі специфічні особливості:

- вузький набір синтаксичних компонентів речень із значенням причини, мети, спільної дії;
- спрощена, порівняно із віковою нормою, ієрархічна структура речення; не спостерігається розвиненість та поглибленість залежності одних компонентів від інших, зокрема пов'язаних відношеннями послідовного підпорядкування;
- діти не використовують засоби висловлювання суб'єктивної оцінки: вставні слова, що означають послідовність думок або висловлюють емоційне відношення до змісту сказаного [2].

Це лише незначний перелік особливостей дій конструювання одиничного мовленнєвого висловлювання старшими дошкільниками із ЗПР, що стосуються передачі нової інформації щодо близьких і зрозумілих дитині побутових та ігрових ситуацій. Щодо умовиводів при оцінці зображених на картинці сюжетів та обговоренні сприйнятого на слух невеликого за обсягом тексту дошкільники із ЗПР спостерігаються значні труднощі у здійсненні самостійних вербальних дій побудови навіть одиничного мовленнєвого висловлювання, що відповідає конструкції простого поширеного речення. Постійна стимуляція за допомогою запитань сприяє оптимізації дій розуміння ситуації, але мовленнєве оформлення умовиводу, в основному, представляє собою використання одиничного слова замість речення.

З вищесказаного можна зробити висновок, що дії сприйняття, розуміння інформації, представлені у вербальній формі і дії самостійної побудови мовленнєвого висловлювання у старших дошкільників дітей із ЗПР є недостатньо сформованими. З кола причин, що можуть пояснити наявність низького рівня володіння вербальними діями, на перше місце слід поставити недостатність розвитку пізнавальних процесів, або, згідно з теоретичними розробками Є.Ф.Соботович - дефекти загальнофункціональних психологічних механізмів: аналізу, синтезу, узагальнення, умовиводів, розуміння причинно – наслідкових зв'язків.

Розглянемо ще один структурно – утворюючий компонент мовленнєвої діяльності, яким є операція, і рівень оперування дітьми морфологічними одиницями. Щоб розуміти інших та говорити самій, дитина повинна оволодіти цілим арсеналом мовних одиниць, засвоїти правила їх використання в МД, оволодіти мовними, семантичними, власне мовленнєвими операціями для реалізації мовленнєвої діяльності. Особливістю МД є те, що основні дії, які входять до її складу, включають у себе цілий набір взаємопов'язаних між собою операцій, які із збагаченням мовленнєвого досвіду автоматизуються і стають засобом виконання основної дії.

За умови нормального онтогенезу при спілкуванні з дорослим, в ході операцій аналізу, порівняння, вибору смислових та мовних елементів,

їх набору, замін перестановки, дитиною самостійно засвоюються мовні правила конструювання мовленнєвих одиниць [4]. Ці закономірності стосуються і дітей із ЗПР, які самостійно, хоча повільніше, ніж у нормі, засвоюють мову та оволодівають мовленням. Та характер первинного дефекту – ЗПР, зумовлює деякі особливості операцій з одиницями мови та мовлення. Ці особливості шестирічних дітей із ЗПР чітко виявляються при аналізі сформованості умінь та навиків оперування з одиницями граматичної системи, зокрема, морфемами. Морфологічна форма може бути сприйнятою та осмисленою тільки завдяки тому, що вона має конкретне означуюче, втілене у звуковій послідовності і є доступним для сприйняття. Дитина встановлює зв'язок словоформою та предметною дійсністю і це приводить її до розуміння того нового, що вносить морфема в значення уже відомого слова. Кожна морфологічна категорія являє собою нерозривну єдність плану змісту і плану вираження, означуваного та означуючого. Готовність дитини до засвоєння плану змісту морфологічної категорії обумовлюється в першу чергу рівнем його когнітивного розвитку. Мовленнєвий розвиток іде за когнітивним, первинно порушеним у дитини із ЗПР, внаслідок чого інертність та неповноцінність аналізу та осмислення змісту предметних ситуацій дійсності безпосереднім чином відбивається на розвитку та функціонуванні в мовленні способів граматичного вираження елементів дійсності. За схемою нормального розвитку дитячого мовлення А.Н.Гвоздева, граматичний рівень вже в три роки є засвоєним і це стосується засвоєння саме плану змісту морфологічних категорій, а також основних стандартних засобів плану вираження. Остаточне оволодіння планом вираження морфологічних категорій в нормі ще продовжується до 5 – 6 років, на відміну від дітей із ЗПР, у яких і в старшому дошкільному віці залишаються несформованими інтелектуальні операції осмислення змісту морфологічних категорій і, як наслідок, операції вираження цього змісту. Зовні симптоматика порушень на граматичному рівні виявляється схожою як у старших дошкільників із первинним мовленнєвим дефектом (НЗНМ, ЗНМ), так і у дошкільників із ЗПР. Але в основі схожих проявів дефекту лежать різні психологічні механізми, які слід урахувати при плануванні та проведенні корекційної роботи.

У даній роботі вже було зазначено, що загальнофункціональні механізми забезпечують засвоєння усіх семантичних одиниць мови. Розглянемо деякі особливості лексичного рівня дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. За даними спеціальної літератури (Р.І.Лалаєва, І.С.Марченко) та на основі власних спостережень, можна дати таку узагальнену характеристику їх словника: обмеженість лексичного складу, неповноцінність понять, значна кількість помилок, пов'язаних з неточним, а інколи і неправильним розумінням їх смислу. Недостатність словникового складу дітей із ЗПР, як правило, пояснюється недостатністю знань про оточуючий світ, про кількісні, просторові, причинно – наслідкові відношення, що в свою чергу зумовлюються особливостями

пізнавальної діяльності особистості при затримці психічного розвитку. Аналіз стану словникового рівня у інших груп старших дошкільників, наприклад, дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня мовленнєвого недорозвитку (Р.Є.Левіна), свідчить про східну симптоматику несформованості лексичного рівня. Словесні заміни, звуження та розширення значень слів спостерігаються і у дітей з педагогічною запущеністю внаслідок гіпо- чи гіперопіки при нормальній пізнавальній діяльності, але із затримкою формування мовлення. Але механізм порушення формування словникового складу та слова як семантичної одиниці у старших дошкільників із ЗПР можна пояснити не тільки особливостями пізнавальної діяльності. Семантичний компонент слова, звичайно, у більшій мірі залежить від рівня розвитку інтелекта суб'єкта. Але є дані (Т.М.Ушакова) про підтримку семантичного компонента суб'єктивними складовими, які, крім інтелектуального компонента, містять в собі також емоційну складову. Сліди емоційних реакцій та мисленнєвих операцій тим чи іншим чином включаються в семантичну структуру багатьох слів та висловлювань. Враховуючи положення теорії про психолого – педагогічні особливості дітей із ЗПР, зокрема, порушення емоційно – вольової сфери (Борякова Н.Ю., Стрєкалова Т.О.,), бідність та недиференційованість словникового складу старших дошкільників із ЗПР в деякій мірі можна пояснити специфічністю переживань, мисленнєвих дій, що супроводжують засвоєння слів. Дані теорії про роль емоційного компоненту засвоєння лексики в ході онтогенезу, мають практичну цінність для корекційних педагогів та логопедів при організації змісту корекційного впливу.

Дефекти фонетичного рівня старших дошкільників із ЗПР пояснюється уповільненими темпами розвитку мовно – рухової моторики [3]. Значна роль нормального функціонування мовно-рухового аналізатора і в формуванні механізмів фонематичного розрізнення. Фонематичне розрізнення формується перш за все на матеріалі слів, які дитина спроможна назвати сама. При повторенні дитиною східних звукокомплексів різні варіанти звучання однієї і тієї ж фонемі здійснюються одним і тим же комплексом артикуляційних рухів, що сприяє фіксації їх постійних ознак [4]. Зазначені психофізіологічні закономірності, дають підстави для ствердження, що особливість порушень фонематичного сприймання у дошкільників із ЗПР в більшій мірі обумовлена недостатністю їх інтелектуального розвитку, бо саме загальнофункціональний механізм мовленнєвої діяльності забезпечує операції виділення та узагальнення постійних, корисних ознак фонем, встановлення зв'язку між звучанням слова та відповідними предметами та явищами навколишньої дійсності.

У даній статті ми розглянули деякі особливості дій та операцій дітей старшого дошкільного віку із ЗПР при побудові одиничного мовленнєвого висловлювання інформативного характеру та умовиводу; особливості засвоєння плану змісту та плану вираження морфологічних

категорій; особливості відхилень у функціонуванні одиниць лексичного та фонематичного рівнів. Виявлені особливості мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР повинні враховуватись логопедами та корекційними педагогами при цільовій установці та плануванні змісту корекційно – розвивального навчання цієї категорії дітей, що максимально враховує специфіку порушень їх пізнавальної та мовленнєвої діяльності у фонологічній, лексичній та граматичній ланках.

Висновки:

1. Виходячи з аналізу внутрішньої структури особливостей мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗПР, можна зробити висновок про те, що низький рівень лексичного та граматичного компонентів мовленнєвого уміння не сприяє достатньому розвитку їх мовних здібностей.
2. Семантичний компонент мовленнєвого уміння, як компонент власне мовленнєвої здібності, розвиток якої залежить від нормального функціонування операцій аналізу предмета мовлення, планування та програмування власних мовленнєвих висловлювань, адекватного сприймання інформації в умовах мовленнєвої комунікації у старших дошкільників із ЗПР є несформованим, бо гальмується інертністю пізнавальної діяльності, що становить первинний дефект дошкільника із ЗПР.
3. Невідповідність між необхідним рівнем мовленнєвої готовності як одного з факторів успішного засвоєння дитиною програми початкової школи і окреслених нами особливостей мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку із ЗПР, вимагають обов'язкового логопедичного та корекційно – попереджувального навчання та виховання цих дітей з урахуванням специфіки їх когнітивної та емоційно – вольової сфери.
4. Змістом корекційно – логопедичного впливу має стати формування в дошкільника із ЗПР комплексного мовленнєвого уміння – здібності до адекватного здійснення мовленнєвої діяльності в усіх формах її вияву.

Література

1. **Основы** психолінгвистики: Учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов – М.: АСТ: Астрель, 2005.
2. **Лалаева Р. И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В.** Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. **Соботович Є. Ф.** Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку// Дефектологія. – 2002. – № 1. – с. 2 – 7.
4. **Соботович Є. Ф.** Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. – К., 1997.

In this article the author investigates the particularities of syntax, morphological, fonetical components of speech activity of children of senior school age with retardation of psychical development.

УДК 371.132.: 376.1

С.П. Миронова

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

Досліджуючи проблеми професійної підготовки вчителя-дефектолога, вчені наголошують на необхідності їх розгляду в певній системі. Зауважимо, що системний підхід у сучасній науці в цілому і педагогіці, зокрема, широко використовується як у теорії, так і практиці (В.П.Беспалько, Вол.І.Бондарь, Н.В.Кузьміна, Н.М.Назарова, В.М.Синьов, В.А.Сластьонін, Л.О.Хомич та ін.).

Системний підхід до підготовки означає, що всі підсистеми мають функціонувати в такому взаємозв'язку, який забезпечить ефективну реалізацію загальної мети системи загалом. У професійній підготовці корекційного педагога – це випуск спеціаліста відповідно до завдань фундаментальної педагогічної освіти загалом та дефектологічної, зокрема; державного замовлення та соціальних потреб; світових стандартів професії. Особливою метою є формування готовності дефектологів до виконання специфічних завдань спеціальної освіти, які реалізуються шляхом корекційного впливу на розвиток особистості вихованців. Цьому аспекту підготовки фахівців було присвячено наше дослідження, окремі аспекти якого висвітлено у статті.

Моделюючи систему підготовки дефектологів до корекційної роботи, ми взяли за основу компоненти, сформульовані у спеціальній педагогіці Н.М.Назаровою. Нами було виділено такі підсистеми: студенти, викладачі, зміст підготовки, дидактичні процеси, форми та методи організації навчання. У процесі експериментального дослідження доведено, що ефективна підготовка до корекційної роботи можлива лише за умови урахування в усіх підсистемах специфічного компоненту майбутньої професійної діяльності педагога-дефектолога та вимог до його особистості. Запропонована нами модель підготовки містить у якості орієнтира особистісно-діяльнісну модель педагога-дефектолога і спрямована на реалізацію кінцевої мети – формування готовності випускників до корекційної роботи у єдності таких складових, як особистісна, когнітивна, діяльнісна готовність (див. рис. 1). Опишемо цю модель.

Одним із найважливіших компонентів системи підготовки корекційного педагога є **студенти**. Ефективність їхньої професійної компетентності залежить передусім від цілісності особистості кожного з них. Тому таким важливим вбачається нам професійний відбір, виявлення професійно-ціннісних орієнтацій кожного абітурієнта. Вже з першого курсу слід проводити спеціальну роботу, спрямовану на формування у студентів стійких професійних інтересів, готовності до корекційної роботи і постійного професійного вдосконалення.

Підготовка у вищому навчальному закладі				
Студенти	Зміст підготовки до корекційної роботи	Форми і методи навчання	Дидактичні процеси	Викладачі
- професійний відбір; - формування готовності до корекційної роботи; - формування готовності до постійного професійного вдосконалення.	Знання і вміння корекційної функції діяльності вчителя-дефектолога, вимоги до особистості, інтегровані у програми базових та дисциплін спеціалізації, педагогічної практики, удосконалені при вивченні спецкурсу.	- поєднання традиційних та новітніх технологій навчання; - програмований контроль знань; - модернізація самостійної та науково-дослідної роботи студентів; - використання спеціальних навчальних посібників; - розвиток творчих здібностей студентів.	- застосування особистісно-діяльничої моделі як вихідного базового документа при викладанні навчальних предметів всіх блоків; - професійне виховання студентів; - взаємопроникнення навчальної, наукової і майбутньої фахової діяльності студентів; - відповідність результатів підготовки вимогам сучасної корекційної освіти.	- висока професійна кваліфікація водночас з власною готовністю до корекційної роботи.

Особистісно-діяльнісна модель педагога-дефектолога	
Соціальна характеристика спеціальності «Дефектологія»	
Вимоги до особистості спеціаліста	Зміст діяльності (навчальна, виховна, корекційна, методична робота, робота з батьками, науково-дослідна і пропагандистська діяльність)
	Професійні функції

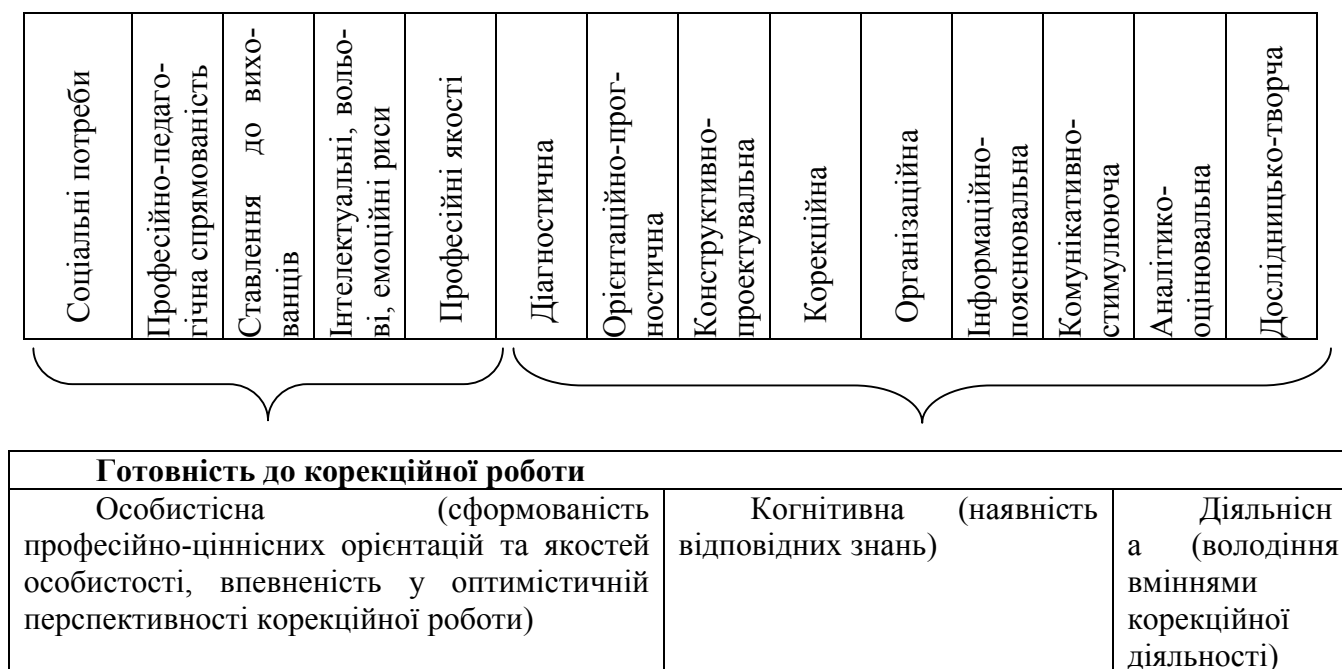


Рис. 1. Модель підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи

Специфічною частиною професійної освіти вчителя-дефектолога має виступати *зміст і методика здійснення корекційної роботи*. Власне робота з формування готовності студентів до виконання корекційної функції майбутньої професійної діяльності здійснювалась нами поетапно. Було розроблено цілі, завдання і зміст різних стадій формування у студентів професійно корекційних компетенцій від 1-го до 5-го курсу, зокрема: загальнотеоретична і наукова підготовка (1-й етап); методологія корекційної роботи (2-й етап); методична і технологічна підготовка (3-й етап); удосконалення професійно корекційних компетенцій (4-й етап).

Для реалізації поставлених завдань було модифіковано зміст підготовки студентів до корекційної роботи. Поетапна модифікація змісту підготовки студентів до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми здійснювалась шляхом уточнення, доповнення, деталізації і внесення змін у навчальні програми з медико-біологічних і клінічних дисциплін, базових предметів та дисциплін спеціалізації. Змістовим ядром виступали дисципліни „Основи дефектології” (1-й етап); „Спеціальна психологія”, „Олігофренопедагогіка”, „Історія олігофренопедагогіки” (2-й етап); спеціальні методики навчання і виховання (3-й етап), до кожної з яких нами було введено додаткові теми корекційно-педагогічної спрямованості, вивчення особистісно-діяльнісної моделі педагога-дефектолога.

Було внесено зміни і у програму педагогічної практики, зокрема, на 3 курсі студентам давались завдання на використання набутих знань про сутність і засоби педагогічної корекції у роботі з розумово відсталими дітьми та вмінь визначати зміст корекційної роботи у різних типах

закладів для дітей з вадами інтелекту; на 4 курсі – на розвиток вмінь визначати корекційні цілі уроку, добирати до них відповідні прийоми корекції, узгоджувати зміст і прийоми корекційної роботи з індивідуальними особливостями дитини; на 5 курсі – на розширення знань та закріплення вмінь, необхідних для реалізації корекційної функції діяльності дефектолога, представленої у моделі спеціаліста.

Були удосконалені й **форми та методи** підготовки до корекційної роботи передусім за рахунок поєднання традиційних та новітніх технологій навчання, програмованого контролю знань, модернізації самостійної та науково-дослідної роботи студентів. Всі навчальні дисципліни та методика їх проведення спрямовувались не лише на формування знань і вмінь корекційної діяльності, а й відповідних особистісних якостей.

Значну роль у реалізації експериментальної моделі відіграв розроблений і впроваджений на 4-му етапі спецкурс „**Корекційна робота педагога з розумово відсталими дітьми**”, який викладався на 5 курсі після вивчення спеціальних методик і педагогічної практики. Спецкурс складається із 54 годин, з яких: 16 - лекційні, 8 – семінарські, 4 - практичні, 12 - лабораторні заняття, 14 – самостійна робота; і містить такі основні теми: теоретичні основи корекційної роботи з розумово відсталими дітьми; зміст і організація корекційної роботи у різних типах спеціальних навчальних закладів; прогнозування і методика реалізації корекційних цілей у процесі навчання дітей; корекційні можливості новітніх освітніх технологій; інтеграція корекційних завдань із вихованням учнів допоміжної школи; підготовка батьків до здійснення корекційного впливу на розвиток дитини; удосконалення професійно корекційних компетенцій педагога у процесі післявузівської методичної роботи. Проведений спецкурс сприяв налагодженню міжпредметних зв'язків у знаннях і вміннях студентів, осмисленню та узагальненню ними теоретичних і прикладних знань про корекційну роботу, а також її найбільш гострі проблемні аспекти; удосконаленню вмінь корекційної діяльності; формуванню емоційно позитивного ставлення до специфіки професійної діяльності, впевненості у оптимістичній перспективності корекційної роботи та закріпленню професійних ціннісних орієнтацій.

Якість підготовки спеціалістів залежить від фаховості **викладачів**, які забезпечують навчально-виховний процес. Підготувати майбутніх дефектологів до виконання специфічного компоненту педагогічної діяльності можуть лише викладачі, які володіють високою професійною кваліфікацією водночас з власною готовністю до корекційної роботи. Тому високі вимоги до кадрового забезпечення навчального процесу у вищих навчальних закладах є достатньо вагомою умовою якісної підготовки корекційних педагогів.

Ще одним компонентом системного підходу до моделювання підготовки студентів до корекційної роботи є **дидактичні процеси**, зокрема: застосування особистісно-діяльнісної моделі як вихідного

базового документа при викладанні навчальних предметів всіх блоків; професійно спрямоване виховання студентів; взаємопроникнення навчальної, наукової і майбутньої фахової діяльності студентів; відповідність результатів підготовки вимогам сучасної корекційної освіти, забезпечення конкурентноспроможності майбутніх спеціалістів.

Отже, забезпечення підготовки педагога-дефектолога відповідно до завдань фундаментальної педагогічної освіти в цілому і дефектологічної, зокрема, можливе лише за умови впровадження моделі підготовки, що ґрунтується на принципі системного підходу з обов'язковим урахуванням в усіх підсистемах специфіки корекційної роботи і вимог до особистості корекційного педагога.

Література

1. Назарова Н.М. Системный подход к организации профессиональной подготовки учителя-дефектолога // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 78-84. **2. Миронова С.П.** Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

The model of professional preparation of defectolog-teachers to correctional work in institutions for children with intellectual defects are showed in the article.

УДК 159.922

В.С.Молоткова

СИСТЕМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ПОДРОСТКАМИ И ЮНОШАМИ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Одной из проблем на современном этапе развития общества является помощь молодежи в профессиональном самоопределении в соответствии с ее психофизическими и личностными качествами. Это важно в связи с незначительным жизненным опытом школьников и недостаточными знаниями собственных возможностей (К.Гуревич, Е.Климов, К.Платонов).

Проблемами профориентации и самоопределения старшеклассников занимались такие ученые, как Е.И.Витковская, Дж.Голланд, А.Е.Голомшток, Н.Н.Захаров, М.Ирле, Е.А.Климов, Н.С.Пряжников, Н.К.Степаненков, В.Б.Успенский, А.П.Чернявская и другие.

Профориентация традиционно занимает важное место в системе образования и воспитания, но нынешняя система профориентационной работы в учебно-воспитательных учреждениях не соответствует требованиям современной жизни. Она оторвана от реальных потребностей и проблем молодежи, поскольку сосредоточена не на личности и не на явлениях ее психической реальности, а на комплексе мероприятий, которые, как правило, являются внешними по отношению к личности и осуществляются по достаточно неэффективным схемам.

В настоящее время почти прекращается деятельность различных профориентационных служб, а педагогические коллективы школ отказываются от профориентационной работы, считая, что их главная цель – обеспечить школьников знаниями. Повсеместно закрываются учебно-производственные комбинаты.

Данная проблема имеет место и в коррекционной педагогике, и её решение усложняется психофизическими недостатками развития детей, недостаточной сформированностью у них высших психических функций.

В коррекционной педагогике над вопросом профориентации работают В.Золотоверх, Т.Копылова, О.Лашина, Г.Мерсиянова, К.Рейда, В.Товстоган, Е.Чепурных и другие.

Воспитанники вспомогательных школ с самого раннего возраста нуждаются в специальных условиях воспитания и обучения. Коррекционные учреждения нацелены на подготовку детей к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном окружении. Решение данной задачи позволяет выпускнику быть готовым к получению профессиональной подготовки и полноценному включению в производительный труд.

Однако существует ряд серьезных проблем, нерешенность которых препятствует профессиональной интеграции в общество лиц с интеллектуальным недоразвитием.

В решении проблемы профессиональной интеграции в общество умственно отсталых лиц существенную роль может сыграть система организационно-методических и практических мероприятий по профессиональной ориентации учащихся коррекционной школы, ставящая целью не только предоставление информации о мире профессий и дающая основу профессиональной ориентации, но и способствующая личностному развитию учеников, формированию у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессии, помогающая развивать навыки самопрезентации и уверенного поведения, необходимые для успешной социальной и профессиональной адаптации.

Цель данной работы разработка и апробация системы профориентационной работы с умственно отсталыми подростками и юношами в условиях коррекционной школы.

Было проведено исследование на базе детского дома “Повір у себе”. В нем участвовало 20 детей в возрасте от 16 до 18 лет с умственной отсталостью в степени дебильность.

Цель эксперимента: определение уровня готовности к выбору профессии умственно отсталых подростков и юношей в условиях коррекционной школы.

Готовность к выбору профессии:

- способность к познанию индивидуальных особенностей, анализу профессий и принятию решения на основе сопоставления этих двух видов знаний, то есть способность к сознательному выбору профессии;

- устойчивое состояние личности учащегося, в основе которого лежит динамическое сочетание определенных свойств, включающее направленность интересов и склонностей, его практический опыт и знание своих особенностей в связи с выбором профессии.

Готовность к выбору профессии формируется с помощью специальных форм и методов профориентационной работы.

Для исследования уровня психологической готовности к выбору профессии у умственно отсталых подростков и юношей были выбраны следующие психодиагностические методы:

1. “Дифференциально-диагностический опросник” (ДДО). Предназначен для выявления наиболее привлекательных профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е.А. Климова: “человек – природа”, “человек – техника”, “человек – человек”, “человек – знаковая система”, “человек – художественный образ”.

2. Индивидуальная беседа с учащимися. Цель: получить первичную информацию об интересах, склонностях, способностях и возможностях учащихся, уровне их самооценки, а также о главных направлениях профориентационной работы.

3. “Опросник для выявления готовности школьников к выбору профессии” (профессор В.Б. Успенский). Цель: определение готовности учащихся к выбору профессии. Успенский выделяет четыре уровня готовности к выбору профессии: неготовность, низкая готовность, средняя готовность, высокая готовность.

4. “Опросник Дж.Голланда” направлен на диагностику основной профессиональной направленности личности. Дж. Голланд считал, что можно выделить шесть типов личности: реалистичный, интеллектуальный, социальный, конвенциальный, предприимчивый и артистичный. Каждому типу личности свойственно выбирать определенный тип профессий. Это гарантирует ему успех и удовлетворенность от производственной деятельности.

5. Методика “Мотивы выбора профессии”. Цель: определение преобладающего вида мотивации при выборе профессии. Выделяют внутренние индивидуально значимые мотивы, внутренние социально значимые мотивы, внешние положительные мотивы, внешние отрицательные мотивы.

После проведения исследования стало видно, что уровень готовности к выбору профессии умственно отсталых подростков и юношей низкий.

При выборе будущей профессии учащиеся руководствуются внешними мотивами. Они не задумываются о личной и общественной значимости профессии. В основном их не привлекает возможность общения, умственного и физического развития. Для умственно отсталых подростков и юношей самым важным оказывается материальное стимулирование, одобрение коллектива, расположение места работы, престиж профессии.

Умственно отсталые учащиеся не осознают своих интересов, склонностей и способностей, не знают своих возможностей. Об этом говорит тот факт, что в разных методиках дети отдавали предпочтение различным профессиям. У них нет четкой профессиональной направленности.

Старшеклассники не знают о содержании избираемой профессии, об условиях работы, не знают требований данной профессии к человеку. Они не обращают на это внимания при выборе профессии.

Самооценка у большинства детей завышенная или заниженная. Это также мешает самостоятельно сделать правильный выбор.

Обобщая все выше сказанное, можно сделать вывод, что существует ряд серьезных проблем, которые препятствуют профессиональной интеграции в общество лиц с интеллектуальным недоразвитием.

Однако практика показала, что организация системы профориентационной работы с умственно отсталыми подростками и юношами в условиях коррекционной школы помогает решить большинство проблем, связанных с профессиональным самоопределением.

Разработка системы профориентационной работы была проведена по таким направлениям:

- 1) предоставление информации о мире профессий;
- 2) изучение динамической структуры личности учащегося с целью осуществления коррекционного воздействия на ее развитие и определения наиболее подходящей сферы трудовой деятельности;
- 3) изучение профессионально-трудовых возможностей учащихся и содействие их развитию;
- 4) формирование у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессии;
- 5) подготовка учащихся к самостоятельной трудовой деятельности, содействие процессу профессионального и личностного самоопределения;
- 6) содействие личностному развитию учеников;
- 7) формирование навыков самопрезентации и уверенного поведения старшеклассников.

В круг вопросов, решающихся в процессе реализации предлагаемой системы профориентационной работы, входят:

- профессиональное просвещение умственно отсталых учащихся;
- психологическое изучение и классификация профессий;
- пропаганда профессий, наиболее востребованных обществом и овладение которыми доступно для выпускников коррекционной школы;
- изучение учащимися своих индивидуально-психологических особенностей и возможностей (через использование различных психодиагностических методик, адаптированных для школьников со сниженным интеллектом);
- тренинг профессионального самоопределения;
- индивидуальные консультации с целью оказания помощи конкретному воспитаннику в выборе профессии;
- профессиональные пробы, которые заключаются в выполнении учащимися конкретного вида деятельности, связанного с какой-либо профессией.

Литература

1. **Вітковська О.І.** Професійне самовизначення як життєва проблема особистості // Педагогіка та психологія. – 1998. - № 3. – с. 171-179.
2. **Галишнікова М.** Этапы профессионального самоопределения подростков // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. - № 2. – с. 59-64.
3. **Климов Е.А.** Как выбирать профессию. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
4. **Кон И.С.** Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.: ил.
5. **Пряжников Н.С.** Основы организации и планирования профориентационной работы в школе // Психологическая наука и образование. – 2004. - № 4. – с. 85-94.
6. **Пряжникова Е.Ю.** Профориентация: Учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2005. – 496 с.

Данная статья посвящена вопросу профориентационной работы с умственно отсталыми подростками и юношами в условиях коррекционной школы.

А.Ю. Мухина

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ

Умственно отсталые дети - это категория детей со стойко выраженным снижением познавательной деятельности, возникшим на основе органического поражения центральной нервной системы, что приводит к недоразвитию сложных форм высшей нервной деятельности. Наряду с недоразвитием познавательной деятельности у данной категории детей наблюдается нарушение целенаправленности умственной и практической деятельности, своеобразии поведенческих реакций [1]. Данной категории детей свойственно определенное недоразвитие эмоционально-волевой сферы, личностных качеств, что проявляется в бедности эмоциональных переживаний, слабости волевых усилий, сниженной критичности и самостоятельности. В большинстве случаев эти недостатки являются вторичными отклонениями в развитии, то есть теми отклонениями, которые можно предупреждать или коррегировать.

В психологии под коррекцией понимается психологическое влияние на определенные структуры психики с целью полноценного функционирования личности, а также внесение изменений в явление, для которого характерна статичность и деструктивность тенденций [3].

Наряду с индивидуальной формой коррекции существует групповая коррекционная работа, которая меньше распространена в работе с умственно отсталыми детьми. Групповая психокоррекция не является самостоятельным направлением психокоррекции, а представляет лишь специфическую форму, при использовании которой основным инструментом является группа клиентов в отличие от индивидуальной психокоррекции, где таким инструментом является сам психолог.

В общей психологии разработкой данной проблемы занимались А.М. Прихожан, А.А. Осипова, Т.С. Яценко, А.И. Соложенкин и др. Противопоказанием для групповой работы является низкий интеллект клиента [2]. Человек осознает свой недостаток, свою неполноценность и направляет все силы на решение проблемы, если осознает и признает ее [2]. Умственно отсталый ребенок ввиду своих интеллектуальных особенностей не может работать над своей проблемой, так как он ее не осознает. Однако, поскольку данный вид работы все больше внедряется в работу с умственно отсталыми детьми, будет логичным проведение анализа групповой коррекционной работы в норме и выделение особенностей, характерных для данной работы с умственно отсталыми детьми.

Психокоррекционная группа – это искусственно созданная малая группа, объединенная целями межличностного исследования, личностного научения, самораскрытия. А.Адлер обратил внимание на значение социального окружения в проявлении нарушений у клиента. Он считал, что группа представляет собой соответствующий контекст для выявления эмоциональных нарушений и их коррекции [2].

Отличительные особенности в работе групп с нормой и умственно отсталыми детьми будут как в целях, задачах, так и в самой структуре коррекционного занятия, его продолжительности. При работе с нормой, группы могут быть большими (25-30) человек и малыми (8-12) человек, если это оправдано целью, то группа может состоять из 4-5 человек. В основном групповая психокоррекция предусматривает одну – две встречи в неделю, хотя их количество может быть от одной до пяти, продолжительность 60-90 минут: оптимальным количеством встреч есть 60-70. Существуют еще так называемые марафоны: 16-18 часов работы без перерыва [2]. Количество умственно отсталых детей, участвующих в коррекционном занятии: будет отличаться от работы с нормой, так как работая с детьми, имеющими нарушения интеллекта, психолог должен контролировать и направлять деятельность каждого ребенка значительно в большей степени, чем в работе с нормой. Разница будет и во времени проведения, только лишь в старших классах дети выдерживают занятия до часа, если психолог сумел их заинтересовать данным видом деятельности, а в младшем школьном возрасте - 25-35 минут с чередованием видов деятельности. Такой вид работы, как марафон не практикуется с умственно отсталыми детьми. Количество занятий в неделю 2-3. Среди коррекционных групп выделяют группы для решения проблем, для обучения межличностным взаимодействиям, роста, самосовершенствования, естественно, не все параметры можно осветить в работе с умственно отсталыми, но есть отдельные направления, которые можно использовать. Если говорить о задачах групповой психокоррекции, то она фокусируется на трех составляющих самосознания:

- самопонимание** (когнитивный аспект);
- отношение к себе** (эмоциональный аспект);
- саморегуляция** (поведенческий аспект) [2].

В когнитивном аспекте (интеллектуальное осознание) групповая психокоррекция должна быть направлена на осознание аспекта «личность-ситуация-проблема», например, существующее рассогласование между собственным образом «Я» и восприятием себя другими. В работе с умственно отсталыми детьми было отмечено, что ребенок приходит к решению определенной проблемы не путем самоанализа, а путем наблюдения себя со стороны, когда его сверстники проигрывают ситуации, касающиеся его самого, когда на рисунке изображают портрет ребенка в гневе и т.д. Здесь важным и необходимым является анализ действий и поступков детей взрослым, а так как дети с умственной отсталостью являются довольно внушаемыми, они воспринимают данную

информацию, не оценивая ее критично. Однако подобная форма проведения и анализа характерна для старшеклассников, а для учащихся младших классов будет объективной оценкой результат выполнения ими определенных познавательных задач, например, задачи на логику, внимание, где учитель словесно подкрепляет определенные действия детей, дает им объективную оценку, а далее для реализации межличностного взаимодействия предлагает детям, которые справились с заданием, помочь ребенку, который затрудняется его выполнить.

В эмоциональной сфере групповая психокоррекция должна помочь клиенту получить эмоциональную поддержку со стороны группы и психолога, а также пережить в группе те чувства, эмоциональные ситуации, с которыми раньше он не мог справиться. Данный параметр возможно адаптировать для умственно отсталых в контексте профилактики аффективных вспышек, формирования стереотипных шаблонов в поведении.

Зачастую учителя и родители бьют тревогу тогда, когда их ученик, ребенок проявляет элементы девиантного, делинквентного или же криминального поведения. Начинают применять методики для устранения агрессивного поведения к ребенку, который в данный момент находится в аффективном состоянии, а после говорят об их несоответствии для данной категории, детей об их несовершенстве. Остановить аффект нельзя, нужно уметь его предупредить. В большинстве семей, где живет умственно отсталый ребенок, наблюдается неблагоприятная картина домашнего микроклимата, что может приводить к агрессии, тревожности, замкнутости, поэтому есть все основания начинать работу с такой категорией детей как можно раньше, предупреждая тем самым серьезные психические расстройства.

Снижение уровня дезадаптированности у умственно отсталого ребенка – это, прежде всего, снижение уровня таких невротических проявлений, как тревожность и агрессивность. Невротические расстройства характеризуют нарушения отношений с окружающей средой и пагубно влияют на весь ход развития, мешают нормальной адаптации личности к условиям жизнедеятельности. Основное противоречие в развитии личности с невротическими расстройствами – противоречие между желанием к признанию как базовой потребности личности и невозможностью реализоваться в процессе социальной адаптации. По отношению к умственно отсталому ребенку можно сказать, что обучение определенным формам поведения в группе, поможет ему «примерить» и найти определенный стиль поведения, манеру общения, не бояться высказывать свое мнение, делиться впечатлениями, касающимися, каких-либо событий, так как в жизни данная категория детей имеет проблемы в общении, что связано с отсутствием опыта, мотивации, с низким уровнем развития моторной функции речи.

В поведенческой сфере групповая психокоррекция направлена на то, чтобы развивать формы поведения, связанные с сотрудничеством, взаимопомощью, ответственностью и самостоятельностью, а также на то,

чтобы закреплять новые формы поведения, реагирования, в частности те, которые будут способствовать адекватной адаптации и функционированию в реальной жизни умственно отсталого ребенка. Что касается категории детей с умственной отсталостью, то еще Э.Сеген Э. отмечал, что у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями нужно формировать привычки, стереотипы в поведении, но если у ребенка с легкой степенью умственной отсталости наблюдаются нарушения в эмоциональном плане, а аффект тесно граничит с интеллектом, то контролировать и обдумывать свое поведение он затрудняется, поэтому формирование привычек является логичным и для данной категории детей.

Использование групповой психокоррекции в работе с умственно отсталыми детьми возможно при учете ряда особенностей. Этот вид работы будет эффективен как профилактика нарушений в поведении, а также при обязательном использовании индивидуальной работы с умственно отсталым ребенком.

Литература

1.Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2004. – 400 с. **2. Осипова А.А.** Общая психокоррекция. – М. ТЦ Сфера, 2000. – 512с. **3. Яценко Т.С.** Групова психокорекція. – К.: «ДІА», 2004. – 879с.

The article deal with the issues of correction work in groups with children who need mental development. The anthem describes the peculiarities of this activity with these children

УДК 376.36

Л.К. Одинченко

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КРАЄЗНАВЧОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

Серед предметів допоміжної школи, яким належить важлива роль у розвитку уявлень про явища природи, формуванні світоглядних поглядів, практичній підготовці розумово відсталих школярів, є географія. Вона повинна починатися біля рідного порогу, а закінчуватися далеко за межами своєї країни – у Всесвіті. Значне місце в системі спеціальної освіти відводиться краєзнавству як засобу взаємозв'язку школи з життям, залучення учнів до суспільно корисної праці.

Краєзнавчий принцип дає можливість будувати навчання на підставі дидактичного правила доступності й наочності: від відомого до невідомого, від близького до далекого. Вивчаючи найближче довкілля,

школярі ознайомлюються з найпростішими явищами. Цей етап забезпечує формування в розумово відсталих учнів умінь спостерігати за об'єктами і явищами навколишньої природи, встановлювати їх подібність і розходження, виділяти суттєві ознаки, порівнювати і класифікувати, робити висновки й узагальнення. Оволодівши вищезазначеними прийомами на навчальному матеріалі найближчого оточення розумово відсталі школярі використовують придбаний досвід надалі, вивчаючи більш складний програмний географічний матеріал.

Краєзнавча робота на всіх етапах розвитку шкільної географії займає важливе місце в навчально-виховному процесі. Методичні основи шкільного краєзнавства висвітлені в працях відомих вчених: А.В.Даринського, В.П.Корнєєва, М.П.Откаленка, А.Й.Сиротенка, Є.Й.Шипович, М.Т.Янко та інших науковців. Ними розроблена певна система пошукової діяльності школярів у навколишньому середовищі; визначені структура, зміст, завдання та основні напрями шкільного краєзнавства; сформована методика програмового та позапрограмового краєзнавства.

У спеціальній методиці викладання географії в допоміжній школі (В.А.Грузинська, А.Г.Григорянц, В.О.Липа, О.І.Липецька, Т.І.Пороцька, В.А.Постовська, В.М.Синьов та ін.) переконливо доведена дидактична, виховна та корекційна цінність краєзнавчої роботи при вивченні різних курсів географії в допоміжній школі. Відомі вчені-методисти вважають, що вивчаючи місцеву природу, населення і особливості господарства, шляхи поліпшення та раціонального використання природи, оволодіваючи пошуково-дослідницькими навичками, розумово відсталі школярі ознайомлюються з досвідом складних взаємовідносин природи і суспільства. Краєзнавча робота, яка забезпечує емоційне, наукове і всебічне пізнання свого краю, посилює навчально-виховну функцію й ефективність педагогічного процесу.

У спеціальній методиці визначені завдання та основні напрями шкільного краєзнавства на уроках та в позаурочний час. Розроблені методичні підходи не втратили своєї актуальності і нині. У той же час на сучасному етапі реформування спеціальної освіти відбувається становлення нового змісту і структури навчальних предметів, і краєзнавча робота в допоміжній школі вимагає відповідного узгодження з нині діючими програмами з географії та конкретизації її змісту. Тому необхідне подальше вдосконалення методичних основ застосування краєзнавчого підходу при вивченні природи рідного краю на уроках географії в шостому класі допоміжної школи та використання краєзнавчої інформації для розкриття найважливіших географічних понять та закономірностей.

Згідно з діючими сьогодні навчальними програмами для допоміжних шкіл вивчення України як рідного краю починається з першого класу. Тут елементи знань про нашу Батьківщину входять у навчальний предмет „Я і Україна” (1-5 класи).

Зміст курсу регламентує для розумово відсталих учнів поетапне усвідомлення довкілля й себе в ньому, від сім'ї, вулиці, школи, завершуючи Україною, а обов'язкові результати навчання вимагають від них знати історію своєї вулиці, населеного пункту (міста, села), району і області, головні історичні і культурні пам'ятки, підприємства, природні особливості свого краю. Тобто тут йдеться в основному про рідний край у вузькому розумінні слова.

З проголошенням Української держави краєзнавство, у тому числі й географічне, отримало новий імпульс. У школах всіх областей країни почав запроваджуватися курс географії рідного краю, затверджений Міністерством освіти і науки України.

У нових програмах з географії для допоміжних шкіл (2006 р.) шкільне краєзнавство розглядається не тільки як діяльність учнів, яка спрямована на вивчення рідного краю, але і як одна з умов, що забезпечує викладання географії на конкретному життєвому матеріалі. Програмовий зміст дозволяє вчителю широко використовувати краєзнавчий матеріал при вивченні різних розділів усього шкільного курсу географії.

Початок географічної освіти в допоміжній школі надає в 6 класі курс "Природа рідного краю". Цей курс повністю присвячений географії рідного краю (області), перегляду фізичної карти області, знайомству учнів із її кордонами, назвою районів, природою, кліматом і працею людей у своїй області. Даються короткі відомості про природні багатства області і основні заняття населення. Курс побудований таким чином, щоб на знайомому краєзнавчому матеріалі сформувати в дітей початкові уявлення про системоутворюючі географічні поняття.

Завдання курсу в 6-му класі - зробити вступ у географію на прикладі своєї місцевості, увівши елементарний понятійний апарат, формуючи в розумово відсталих учнів розуміння характерних для географічної науки аспектів вивчення об'єктів і явищ, а також продовжити закладання основ для вивчення інших природничих предметів.

Підхід, що передбачає вивчення географії рідного краю на початку здобуття географічної освіти в допоміжній школі, забезпечує підґрунтя для того, щоб у подальшому перейти до засвоєння шкільних курсів: „Фізична географія”, „Географія світу”, „Географія України”. Краєзнавчі матеріали, використовувані на уроках, допомагають формуванню в учнів необхідних географічних уявлень та понять, сприяють прищепленню в учнів любові до рідної Землі і бережливого ставлення до природи, вихованню патріотизму, національного самоусвідомлення.

Для розумово відсталих дітей створюються можливості наочно пізнавати природні явища, систему розселення, особливості господарської діяльності людей тощо. Безпосередній контакт із середовищем, його природою, історією, культурою викликає в дитині почуття особистої причетності до нього. Об'єкти оточуючого світу викликають в учнів

конкретні чуттєві враження, стимулюють наочно-образне мислення, тому створюють умови для розвитку пізнавальної активності розумово відсталих школярів.

Розглянемо деякі шляхи реалізації краєзнавчого підходу на уроках географії при вивченні курсу «Природа рідного краю» в шостому класі допоміжної школи. Досвід співпраці з учителями географії допоміжних шкіл свідчить, що систематизація найзагальніших понять у курсі географії рідного краю, вичленення найважливіших з них сприяє цілеспрямованій організації навчально-виховного процесу при вивченні довкілля, підвищенню краєзнавчої бази у зміцненні логічних зв'язків не тільки між окремими темами, а й між окремими курсами шкільної географії. Тому, вже в шостому класі необхідне передбачення попередніх міжкурсових зв'язків із фізичною географією, що вивчається у сьомому класі. При цьому перевага повинна віддаватись проблемно-пошуковим та інтерактивним методам навчання, які забезпечують активізацію навчальної діяльності розумово відсталих учнів, реалізацію їхніх пізнавальних можливостей. Важливою передумовою успішної реалізації краєзнавчого принципу при вивченні природи своєї області на уроках географії і в позаурочній діяльності є систематичне використання матеріалів краєзнавчого куточка.

При розробці методичних прийомів вивчення природних особливостей рідного краю необхідно враховувати можливості шестикласників проводити власні спостереження під керівництвом учителя. Деякі географічні об'єкти та явища природи, недоступні для таких спостережень, переважно розкриваються шляхом розповіді, пояснення чи бесіди. У більшості початкові географічні знання діти отримують стихійно, ще до вивчення географії рідного краю, у ході безпосереднього спілкування з навколишнім середовищем. У той же час, на уроці та під час екскурсії, така стихійно усвідомлена інформація узагальнюється та переосмислюється, формуються початкові вже наукові уявлення і поняття про географічні особливості довкілля та природного середовища в цілому, забезпечується більш глибоке усвідомлення суті географічних об'єктів і явищ у навколишньому середовищі. Розумово відсталі школярі набувають практичних умінь і навичок самостійно встановлювати природні об'єкти найближчого довкілля, виявляти в них закономірні та причинно-наслідкові зв'язки.

Наприклад, при ознайомленні учнів з формами поверхні своєї місцевості перед ними ставляться відповідні завдання, а саме: відшукати на місцевості рівнинну та горбкувату поверхню, яр, пагорб і описати їх характерні особливості, реальні розміри; піднятися на пагорб і спуститися з однієї та іншої сторони; розповісти, як проходив підйом і спуск, визначити різницю між схилами; уважно розглянути, яка рослинність і в якій кількості зростає на схилах пагорбу, рівнинної поверхні, ярах; дати порівняльну характеристику різних частин поверхні своєї місцевості; зібрати зразки мінералів і порід рідного краю тощо.

Будь-яке дослідження, у тому числі навчальне, передбачає систематизацію зібраної інформації. Одним із видів такої роботи є складання схем. Тому, під час екскурсії учням пропонується самостійно виконати схематичні малюнки горба з крутим та пологим схилами, яру.

На уроках з даної теми вчитель додає інформацію про особливості поверхні своєї області. Школярі за картою, за умовними позначками визначають основні форми поверхні області, уточнюють назви рівнин, гір, височин. Учні описують окремі балки, виявляють закономірну сутність процесу перетворення ярів у балки, заходи боротьби з ними. Використовуючи колекції корисних копалин, шестикласники складають характеристики мінералів і порід рідного краю: вказують місця видобутку, способи використання. За умовними позначками на карті учні знаходять місця видобутку корисних копалин у своїй області; визначають, які саме добувають корисні копалини.

Таким чином, роль краєзнавчого принципу на уроках географії та в позаурочний час в допоміжній школі зростає при застосуванні проблемно-пошукових методів навчання, при забезпеченні логічної єдності географічних спостережень у природному середовищі з процесом активного переосмислення учнями зібраної інформації про рідний край.

Література

1. **Липа В.О., Одинченко Л.К.** Програми для допоміжної школи. Географія 6-9 класи. – Київ: Богдана, 2006. 2. **Програми** загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів. 2-4 класи. – Київ: Богдана, 2005. – С. 33-49.

Study of local lore occupies an important place in the educational-upbringing process of a special correction school. We consider such problems as certain sequence of out-of-class study of local lore with actual curriculum and concretization of its content; systematic approach to the usage of information about the nearest surrounding; wide usage of problem-searching interactive methods of education; organization of educational investigations of schoolchildren under the guidance of their teacher – to be the most important things in the process of successful realization of the principle of local lore study while learning the natural peculiarities of one's home land during geography at the auxiliary school.

І.М.Омельченко

ЗМІСТОВА МОДЕЛЬ КОМПОНЕНТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Проблема формування соціальної перцепції розглядається в руслі проблеми становлення спілкування як міжсуб'єктної взаємодії в різних аспектах її вивчення. Розвиткові соціальної перцепції на різних вікових етапах присвячені психологічні дослідження Г.М.Андрєєвої, О.О.Бодальова, Л.М.Галігузової, Б.С.Волкова, М.І.Лісіної, О.В.Мудрика, Т.О.Піроженко та ін. У дитини з ДЦП відмічаються кількісні та якісні порушення у сфері соціальної перцепції. Недорозвиток соціальної перцепції у дітей із ДЦП знижує рівень їхнього спілкування, сприяє появі психологічних новоутворень в структурі особистості, породжує специфічні риси загальної і мовленнєвої поведінки (обмежену контактність, повільне входження в ситуацію спілкування, невміння підтримувати бесіду, дослухатися до партнера по спілкуванню).

У зв'язку з цим, метою нашої статті є моделювання процесу вивчення змістових компонентів соціальної перцепції в дітей дошкільного віку із ДЦП.

Мета нашої статті була втілена у таких завданнях: по-перше, коротко окреслити основні підходи до вивчення соціальної перцепції на сучасному етапі, а саме які структурні компоненти цього явища виділяють науковці; по-друге, охарактеризувати їх.

Соціальна перцепція — це напрямок соціально-психологічних досліджень, у якому вивчаються особливості, процеси і механізми сприйняття людиною різних соціальних об'єктів, подій, людей, себе, соціальних груп.

Для нас найбільш прийнятним є уявлення про системну природу психічного Б.Ф.Ломов [6], в яких психіка виступає у вигляді багатовимірного, ієрархічно організованого, розвинутого цілого, або органічної системи, функціональні компоненти якої онтологічно нерозділені. Системні уявлення безпосередньо можуть бути використані у вивченні соціальної перцепції. Слово система означає утворення, складення. Це порядок, зумовлений правильним розташуванням частин чи елементів, структурний ряд, цілісність. Передбачається також структурованість кожного системного об'єкта. Невід'ємною ознакою будь-якої системи є не лише наявність зв'язків і відношень між елементами, що її утворюють, а й нерозривна їх єдність. Цілісність системи полягає у взаємозв'язках із навколишнім середовищем. Розглядаючи психіку як цілісне системне утворення, учені намагалися розкрити її внутрішню динамічну сутність, від розуміння якої залежить

прогнозування поведінки суб'єкта. Такий підхід спрямовує дослідників на розкриття цілісності об'єкта і механізмів, що її забезпечують, на виявлення багатоманітності взаємозв'язків і зведення їх в єдину концептуальну систему.

Структурна побудова дослідження процесів соціальної перцепції не має однозначних меж. На сучасному етапі існують різні варіанти її змістового вивчення. Спроби структурного аналізу соціальної перцепції вирішувались вітчизняними науковцями в контексті проблеми спілкування і належать Б.Г.Ананьєву, М.І.Лісіній, В.М.Мясищеву, Б.Д.Паригіну, О.О.Леонтєву.

При побудові універсальної моделі вивчення соціальної перцепції ми орієнтуємося на існуючі моделі спілкування, зокрема на процесуальні, у яких спілкування описується як визначений процес. Зупинимось на цих моделях більш детально.

Так, В.Н.Мясищевим було запропоновано трикомпонентну модель спілкування, в якій спілкування складається з психічного відображення один одного його учасниками, їх відносин і звертання один до одного, тобто мовленнєвої і немовленнєвої поведінки[7].

Б.Г.Ананьєв також указує на взаємозв'язок між трьома компонентами спілкування: інформацією про людей і міжособистісні стосунки; комунікацією і саморегуляцією вчинків людини у процесі спілкування; перетворенням внутрішнього світу самої особистості.

Крім цього заслуговує на увагу структурний аналіз спілкування запропонований М.І.Лісіною, яка виділила такі його компоненти: предмет спілкування; потреба в спілкуванні; комунікативні мотиви; дії спілкування; завдання спілкування; засоби спілкування; продукти спілкування [5, с.13].

Інакше підійшов до вирішення цього завдання О.О.Леонтєв: „...якщо розуміти спілкування як діяльність, то очевидно що для нас аксіомою є, по-перше, його *інтенціональність* (наявність специфічної мети, самостійної чи підлеглої іншим; наявність специфічного мотиву); по-друге, його *результативність* – міра поєднання досягнутого результату з запланованою метою; по-третє, *нормативність*, що виявляється перш за все у факті обов'язкового соціального контролю за протіканням і результатами акта спілкування” [4].

В іншій площині та більш чітко провів структурний аналіз спілкування Б.Д.Паригін. Він виділив у спілкуванні зміст (комунікацію) і форму (взаємодію чи інтеракцію), а потім в цих двох структурних складових знову виділив зміст і форму. Зміст спілкування був схарактеризований через психологічні поняття (взаєморозуміння, співчуття, ступінь погодження), а форма – в поняттях семіотичних систем (вербальні й невербальні засоби). Зміст інтеракції відповідно був представлений як соціальні стосунки (економічні, правові, політичні та ін.), а форма – як практична поведінка людей в спільній діяльності (дія, протидія, конфлікт, кооперація, диференціація, інтеграція) [9,с.223].

Н.І.Непомнящая в своїй моделі базового розвитку особистості пропонує враховувати в якості провідних основ особистісної сфери такі чинники: 1)цінність; 2)суб'єктивну форму взаємин з іншими людьми, так звані стосунки „Я – інший”. Ведучими показниками цього відношення є, по-перше, те, як, у яких якостях, у якому їх поєднанні і засобами яких механізмів сприймає суб'єкт іншу людину. Оптимальній моделі базового рівня особистості при цьому відповідають: 1)негоцентричне сприймання іншої людини, коли стосунки з нею будуються не через те чи інше ставлення до себе або через уподібнення її своїм особливостям, а через самоцінність іншої людини; б) сприйняття, розуміння іншої людини в різноманітні її якостей, потенційній безкінечності [8, с.17].

По-друге, те, настільки і яким чином суб'єкт може поєднувати власні інтереси, цінності з інтересами інших людей. Н.І.Непомнящая дає назву цій здібності – „бути собою й іншим”. Таким чином, проблема полягає в організації виховного процесу з метою створення умов для ефективного особистісного розвитку дитини з дитячим церебральним паралічем.

Як бачимо, у цих вище представлених структурних побудовах процесу спілкування недостатньо чітко окреслена роль соціальної перцепції, саме тому ми прагнемо проаналізувати дослідження, у яких безпосередньо розглядається сприймання іншої людини. З цієї точки зору варто розглянути дві групи досліджень: по-перше, в контексті спілкування (вербального і невербального) і спільної діяльності людей (Г.М.Андреева, О.О.Бодальов, В.О.Лабунська, Б.Ф.Ломов та ін.); по-друге, з точки зору формування образу іншої людини, роль в цьому процесі Я-концепції, комунікативного досвіду, установок, взаємин, станів сприймаючого, соціальної ситуації (О.О.Бодальов, В.О.Барабанщиков, В.М.Носуленко, S.T.Fiske).

Г.М.Андреевою було запропоновано вісім варіантів для вивчення і теоретичного аналізу соціальної перцепції в залежності від об'єкта і суб'єкта сприймання, нею виділені такі її варіанти: внутрішньогрупове міжособистісне сприймання, сприймання особистістю власної групи, сприймання особистістю іншої групи, міжособистісно-міжгрупове сприймання, сприймання групою одного із своїх членів, групове сприймання представника іншої групи, міжгрупове сприймання, сприймання групою себе або „групове самосприймання” [1]. Дослідниця наголошує на тому, що вісім варіантів дослідження соціальної перцепції передбачають різні методи її вивчення, а також зауважує, що психолог зустрічається з різними закономірностями, механізмами і ефектами соціального сприймання.

О.О.Бодальов в явищі соціальної перцепції виділяє дві групи психічних якостей. Перша пов'язана з активізуючими характеристиками (мотиваційна), друга – з організаційно-виконавчою стороною психічної регуляції поведінки. Він зауважує: „...сприймаючи дії, вчинки, діяльність людини, люди проникають у внутрішній психологічний зміст, пізнають її

потреби, інтереси, почуття, здібності” [2,с.111].

Таким чином О.О.Бодальов в явищі соціальної перцепції виділяє орієнтовну і виконавчу частини. Основою орієнтовної частини є соціоперцептивні здібності, які необхідні для успішності сприймання, розуміння та оцінки іншої людини. Виконавча частина це операції, які забезпечують сприймання і розуміння – аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, а також рухи людини.

Найбільш змістовною є структура соціальної перцепції, запропонована В.О.Барабанщиковим. Він наголошує на тому, що апперцептивний комплекс включає в себе чотири взаємопов’язані компоненти: конативний (перцептивна потреба, оцінка), когнітивний (схема), виконавчий (перцептивний план, операції) і диспозиційний (перцептивна установка, ставлення)[2, с.144]. Останній відіграє роль внутрішньої форми, яка утримує компоненти в рамках цілого. Вони розгортаються в ході розвитку події: опредметнення потреби, актуалізації схеми, побудови плану і формування установки відбувається практично одночасно, опосередковуючи один одного.

Спробуємо схарактеризувати кожен з компонентів більш детально і тим самим змодельовати явище соціальної перцепції в усіх його суттєвих взаємозв’язках. Провідним методом нашого дослідження стає теоретичне моделювання, яке передбачає умовне відтворення внутрішніх і зовнішніх зв’язків об’єкта чи системи дослідження. Експериментальна модель виконує дві головні функції: перша з них полягає в об’єктивному реальному відбитті явища соціальної перцепції, друга пов’язана з ідеальним її конструюванням, науковим уявленням про структуру її компонентів та складових механізмів з її специфікою, що відображає нову наукову ідею. Такою ідеєю є формування соціальної перцепції, що зумовлює побудову уявної ідеальної моделі як проміжної ланки між висунутим теоретичним положенням та її перевіркою у реальному психолого-педагогічному процесі. У відповідності до гіпотези нашого дослідження, моделювання передбачає створення в уяві дослідника ідеального аналога дослідження соціальної перцепції в умовах реабілітаційного центру для дітей із дитячим церебральним паралічем.

У відповідності до завдань дослідження нашою метою є побудова моделі дослідження і формування соціальної перцепції на основі внутрішньогрупової взаємодії дітей, яка б відображала соціально-психологічні умови та взаємозумовленість і взаємозв’язки як структурних складових, так і окремих конкретних суб’єктів психолого-педагогічного процесу, цілісного формування особистості та її компетентності. Центром такої взаємодії є *суб’єкт соціальної перцепції з індивідуальними особливостями*. Кінцевим продуктом соціальної перцепції є *образ іншої дитини, людини з якою спілкується дошкільник із ДЦП*.

На основі теоретичного обґрунтування запровадженого нами психологічного аспекту й емпіричного дослідження сучасної практики нами визначено конкретне завдання моделі вивчення і формування

соціальної перцепції, а саме: сприяння особистісному розвитку дитини із ДЦП.

Перший конативний компонент соціальної перцепції представлений перцептивною потребою, яка є ефективним активізатором націленого сприймання. Перцептивна мотивація не дається індивіду в готовому вигляді; вона формується під час інформаційної взаємодії з середовищем, здійснюється в акті сприймання. Хроноструктура мотивації сприймання має чотири ключові фази: виникнення, використання, насичення і зняття. Задоволена потреба нікуди не зникає; вона змінює лише форму свого існування (стає латентною) а через певний проміжок часу може бути актуалізована знову.

Предметно-змістова організація інформаційного простору сприймання забезпечується перцептивною схемою або *когнітивним компонентом*, який забезпечує розуміння ситуації, її вузлові і типові риси. Завдяки схемам дійсність сприймається не хаотично, а як організоване ціле, за допомогою яких здійснюється категоризація середовища і особистості комунікантів. Вони несуть в собі норми взаємозв'язку елементів ситуації, включаючи координати простору і часу, еталони гармонії, а також правила, за якими будується перцептивний світ.

Виконавчий компонент представлений перцептивним планом і операціями. Перцептивний план – це стратегія і тактика пізнавальної активності суб'єкта, проект побудови чуттєвого образу. План відіграє роль не тільки програми активності суб'єкта сприймання, а й проекту побудови чуттєвого образу іншої людини. Реалізація перцептивного плану не можлива без аналізу, синтезу, оцінювання, що відносяться до ментальних операцій і рухів очей, голови, корпусу тіла, які ми визначаємо як рухові операції.

Диспозиційний компонент у формі перцептивної установки забезпечує вибірковість відображення, відіграє роль контексту, у рамках якого інтерпретується сприйнятий зміст, завдяки установці індивід може зорієнтуватися в умовах наявності неструктурованої інформації.

Наша модель відображає взаємодію чотирьох компонентів соціальної перцепції: конативний компонент, когнітивний компонент, виконавчий та диспозиційний компоненти.

Таким чином, модель вивчення соціальної перцепції — це штучна система, яка відображає з певною точністю властивості досліджуваного об'єкта, а саме — соціальної перцепції. Оскільки модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі, то це потребує перенесення знань з теоретичної моделі вивчення соціальної перцепції на оригінал. У зв'язку з цим нами була сконструйована модель, запроваджена у реальний процес центру соціальної реабілітації, вона дасть можливість нам уточнити її специфічні ознаки, а також прогнозувати можливий експериментальний ефект.

Література

1. Андреева Г.М К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопросы психологии. – 1977. – №2. – С. 3-14
2. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. – М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. – 240с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200с.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144с.
6. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. – М. –Воронеж: АПСН, 1996. – 384с.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.- Воронеж: АПСН, 1995. – 356с.
8. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160с.
9. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. С.180-345.

In this article the author analyses the research components of social perception of children the nursery school age with cerebral paralysis.

УДК 376. 36: 616.89 – 008.434.3 – 053.4

Н.Г. Пахомова

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

В сучасній лінгвістиці, психології, психолінгвістиці, загальній педагогії оволодіння граматичною стороною мовлення є однією з важливих умов розвитку мовної здібності та мовленнєвої комунікації дитини в цілому. Оволодіння граматичною будовою мовлення відбувається в нерозривному зв'язку із психічним розвитком, у єдності з розвитком предметно-практичної діяльності, спілкування, мислення. Формування граматичного компоненту мовного чуття є спонтанним процесом, рушійними силами якого є внутрішні протиріччя у взаєминах дитини і довкілля. Провідну роль у засвоєнні мови дитиною відіграють протиріччя між цілями і наявними засобами спілкування, між бажаним і досягнутим, між формою і змістом висловлювання (О.Запорожець, К.Крутій та ін.). Головною умовою виникнення і вирішення цього протиріччя є спілкування дитини з дорослим, у процесі якого останній спонукає й заохочує до використання граматично правильного мовлення.

Проблема формування граматичної компетенції дітей дошкільного віку знайшла широке відображення в дослідженнях психолінгвістів, лінгвістів, педагогів, дефектологів (А.Богущ, О.Гвоздєв, Л.Калмикові, К.Крутій, Л.Трофименко, Є.Соботович, Ф.Сохін, В.Тищенко та ін.), що свідчить про її складність і багатоаспектність. У контексті проблем спеціальної педагогіки вивчалися особливості сформованість граматичних умінь у дітей із затримкою психічного розвитку (А.Колупаєва, Т.Марчук, Р.Тригер, С.Шевченко та ін.), порушення усного і писемного мовлення у школярів із дитячим церебральним паралічем (О.Гопіченко, Е.Данілавічюте, О.Мастюкова, В.Тищенко, Л.Халілова та ін.), питання формування та удосконалення лексико-граматичної сторони мовлення в дітей із загальним недорозвитком мовлення (Л.Бартенєва, Л.Вавіна, Л.Дідкова, Л.Журова, Н.Нікашина, Н.Орланова, Є.Соботович, В.Тарасун, Л.Трофименко, Г.Чіркїна, М.Шевченко, М.Шеремет та ін.).

Отже, актуальним залишаються питання пов'язані з вивченням особливостей процесів словозміни і словотворення в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, їх вплив на розвиток усного і писемного мовлення та розвиток науково обґрунтованих методів формування граматично правильного мовлення в таких дітей, як підґрунтя успішного оволодіння шкільними знаннями й набуття мовленнєвої компетентності.

У зв'язку з цим, необхідно з'ясувати стан та особливості формування граматичної компетенції, її складових компонентів, як показників мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією до навчання та теоретично обґрунтувати специфіку організації корекційно-попереджувального навчання й напрями формування граматично правильного мовлення таких дітей в період мовленнєвої підготовки.

Завданнями дослідження були: аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування граматичної компетенції у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією, її специфіки й структури; визначити особливості та структурні компоненти граматичної компетенції дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією; визначити основні напрями формування граматичної компетенції дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією.

За результатами багатьох досліджень, граматична будова мовлення дітей зі стертою дизартрією характеризується незасвоєністю складних граматичних форм: місцевого відмінку, атипових форм, розмежування закінчень по типам відмін. Такі діти оволодівають граматичною будовою мовлення значно пізніше, ніж діти з нормальним мовленнєвим розвитком. На думку Л.Лопатіної Л.Парамонової, Є.Соботович, аграматизми в усному мовленні даної категорії дітей пов'язані перш за все з порушенням рухової диференціації фонем. Інші помилки пов'язані з порушенням звукового образу слова. Нечіткість слухового і кінестетичного образу слова (особливо закінчень) призводить до порушення морфологічної системи мови,

формування якої тісно пов'язане зі співвідношенням закінчень за їх звуковим складом. Показовими симптомами морфологічних порушень є неправильна узгодженість за родом і числом, достатньо стійкі порушення парадигми відміни. Порушення морфологічної системи мови в дітей із дизартрією, як уважають Л.Лопатіна, Н.Серебрякова, виражається у суттєвих труднощах словозміни, що виявляється у великій кількості атипових словозмін, несформованості системи продуктивних словозмінних моделей, наявності варіативних заміни афіксів, які розрізняються за значенням. Такі порушення зумовлені різними факторами: несформованістю або порушенням систематизації словозмінних моделей, неправильним вибором суфіксів, порушенням процесу комбінування морфем. Відмічається відсутність прийменників, викривлені закінчення, які відображають різне розташування предметів у просторі та часі. Діти не вміють правильно використовувати дієслова у зворотній формі, в різному часі, речення з порівняльним зворотом і прислівником, які визначають різну міру й повноту дії.

Отже, особливості лексико-граматичної сторони мовлення при стертих формах дизартрії зумовлені не тільки фонетико-фонематичними порушеннями, але й роботою дихання, словесна й складова структура мовлення відображається в динамічній роботі видихувальних м'язів живота, міжреберних м'язів та м'язів бронхів і забезпечується їх правильною роботою. Порушення м'язового тону дихального апарату та обмежена його рухливість у неврологічному аспекті зумовлює порушення фонаційних процесів, що відображається на формуванні всіх складових компонентів мовлення.

Оскільки компетенція в перекладі з латинської "competentia" — „взаємно прагну”, „відповідаю”, „обізнаність”, „поінформованість”, „галузь питань, в яких особа гарно обізнана, поінформована”[5], то мовленнєва компетенція передбачає не тільки теоретичні знання, а й навички, вільного володіння мовленням. У контексті нашого дослідження показниками сформованості граматичної компетенції є: вживання слів у правильній граматичній формі (морфологічна правильність, володіння словозміною та словотворенням), правильна граматична й синтаксична будова мови, наявність складних речень у мовленні.

Існують різноманітні варіанти тлумачень терміна „формування” як у психологічній, так і педагогічній літературі: надавати будь-чому будь-яку форму, вигляд; надавати завершеність, визначеність; створення чогось, розвиток; надавати форми, закінченість [5,с.948]. У психології під формуванням усвідомлюють сукупність прийомів і способів впливу на індивіда, метою яких є створення в нього системи певних цінностей, якостей тощо. Таким чином, формування граматичної компетенції у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією спрямовано на процес формування граматично правильного мовлення, що поєднує елементарні знання з морфології і словотворення, засвоєння та закріплення загальних правил граматики на практичному рівні, уміння використовувати правильні

мовні конструкції в процесі спілкування.

Граматику рідної мови та правила, моделі й норми використання її у мовленні на прагматичному рівні повинна засвоїти кожна дитина ще до початку шкільного навчання, підсвідомо, наслідуючи мовленнєві зразки дорослих — батьків, друзів, педагогів, користуючись методом спроб і помилок, самостійного комбінування мовних одиниць і добору оптимальної, яка відповідає ситуації спілкування і задовольняє потреби розуміння сприйнятої інформації комунікантами-реціпієнтами. Такий спосіб засвоєння мовлення є за своєю природою творчим, евристичним, але водночас неусвідомленим, мимовільним. Дитина опановує норми мови, оволодіваючи “підсвідомою граматиною”, тобто інтуїтивно, підсвідомо засвоює значення мовних знаків: морфем, слів та сполучення слів, запам’ятовуючи традиційне поєднання мовних одиниць у мовленнєвому потоці [7]. К.Ушинський наполягав на терміні “чуття”, а не розуміння, бо був упевнений, що діти засвоюють мову підсвідомим чуттям та вродженими задатками, а не осмисленням [2]. Проте, однозначні пояснення механізмів “мовного чуття” в наукових дослідженнях відсутні.

Оскільки мислення матеріалізується мовними засобами: думки висловлюються в мовленні у формі речень, передусім за допомогою словосполучень, то для дитини опанування граматичною будовою мови означає одночасно оволодіння мисленням і рідною мовою. Словосполучення, з одного боку, як і слово, виконує номінативну, узагальнюючу функцію, формуючи поняття, розкриваючи його значення, а з іншого, є засобом вираження відношень, що існують реально, та засобом реалізації логічних зв’язків. Діти оволодівають словниковим складом і граматичною будовою мови в процесі мовленнєвого спілкування, сприйняття мовлення інших і в ході представлення власних думок. У складі словосполучень наявні прийменники, які в поєднанні з відмінками відіграють структуруючу й організуючу роль синтаксичних одиниць та за частотою функціонування в мові посідають провідне місце. Семантична система прийменників відображає складну галузь абстрактних відношень, узагальнює суспільне розуміння найрізноманітніших зв’язків між предметами, ознаками, станом і діями. Доведено, що початок уживання прийменників у дитячому мовленні — істотний момент у психічному розвитку дитини, показник зв’язку між процесами засвоєння нею мови й розвитком когнітивної діяльності. Оволодіння відмінково-прийменниковими формами — це насамперед вагомий чинник інтелектуального зростання дошкільника. Оскільки саме вживання і розуміння прийменників є складним для засвоєння дітьми з дизартрією, то цій частині мови приділяють особливу увагу при мовленнєвій підготовці до навчання. Засвоєння граматичної компетенції означає послідовний розвиток пізнавальної діяльності дитини, опанування нею логічних операцій узагальнення, здійснюваних під час уживання сполучень слів у різному семантико-смісловому контексті. Хід засвоєння кожної частини мови засвідчує складний і всебічний характер зв’язку між розвитком дитячого

мовлення й пізнавальною діяльністю дитини.

Таким чином, формування граматичної компетенції в дітей зі стертою дизартрією ґрунтується на розвитку мовленнєвих (граматичних) навичок дошкільника, що відображають не тільки закони мови, особливості усно-розмовного мовлення, а й закономірності розвитку мислення індивіда, пізнання ним навколишнього середовища. Граматичні вміння і навички дітей дошкільного віку є основою під час вивчення граматики та стилістики в школі та формування мовної і мовленнєвої компетенції.

Отже, формування граматичної компетенції в дітей зі стертою дизартрією передбачає: а) практичне ознайомлення дітей із граматичними формами рідного мовлення (морфологічний склад (частини мови)); б) засвоєння правильної словозміни: відмінкові закінчення, узгодження слів у реченні, чергування звуків у основі слів, зміна наголосів тощо; в) активне використання в мовленні прийменників; г) засвоєння основних способів словотворення; д) формування граматичного чуття рідної мови, помилок, навичок самокорекції, самоконтролю та взаємоконтролю мовлення; ж) розвиток і вдосконалення синтаксичної сторони мовлення; з) навчання висловлювати власну думку правильними граматичними формами.

Література

1. Бодуэн де Куртене И.А. Языкознание // Избр. тр. по общему языкознанию: В 2 т. — М.: Изд-во АН СССР, 1963. — Т. 1. — 384 с.; Т. 2. — 392 с.
2. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. — №1. — 1997. — С. 33-44.
3. Крутий К.Л. Можливості формування мовної особистості у дошкільному віці // Дошкільна освіта. — Запоріжжя, 2003р. — № 1. — С. 32-38.
4. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: Учебное пособие /Под ред. Е.А. Логиновой. — СПб.: Изд-во «Союз», 2004. — 192 с. (Коррекционная педагогика).
5. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. — К.: УРЕ, 1977. — 775с.
6. Соботович Є.Ф., Тищенко В.В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: Програмно-методичний комплекс. — К.: Актуальна освіта, 2004. — 144с.
7. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. — М., 1958. — 115 с.

The article clause the state and features of forming of grammatical jurisdiction of children of senior preschool age with effaced disartry are examined, basic directions of forming of speech competence are determined.

А.В. Пимшина

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ЛИШЕННЫХ
РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

Тяжелейшим проявлением кризиса современного украинского общества стало увеличение числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Переход к рыночной экономике и связанные с ним процессы имущественного расслоения населения, кризиса моральных ценностей, последовательного разрушения института семьи еще в большей степени усилили распад многих семей и привели к росту числа отвергнутых детей.

Такое общественное явление, как учреждение интернатного типа, на протяжении многих лет считавшееся временным, обусловленным объективными причинами появления массового сиротства послереволюционной и послевоенной разрухи, к сожалению, не изжило себя и в наши дни. Интернат – это школа закрытого типа, в которой учащиеся живут и находятся на полном государственном обеспечении.

Проблемы этой категории детей освещаются во многочисленных психолого-педагогических исследованиях как отечественных (М.И.Буянов, И.А.Залыгина, А.И.Захаров, Е.М.Рыбинский, Г.В.Семья, Е.О.Смиронова и др.), так и зарубежных (У.Боулби, М.С.Раффер, С.Броу и др.) ученых. Однако, несмотря на все попытки ученых, некоторые проблемы остались недостаточно разработанными [10].

По данным Комитета Верховной Рады Украины по вопросам охраны здоровья, материнства и детства на каждые 160 детей приходится один ребенок, не имеющий дома и семьи, поэтому независимо от тех или иных обстоятельств ребенок-сирота, достигший 6 – 7, лет рано или поздно поступает в школу-интернат, где ему приходится определенное время жить (до 16 лет), при этом адаптироваться к специальным условиям жизни в данном учреждении.

Особенно сложно для ребенка поступление в школу-интернат, которое сопровождается резким изменением всех сторон его жизни, что значительно усложняет и изменяет не только процесс адаптации к школьному обучению, но и психическое развитие в целом.

Адаптация представляет собой постоянный процесс и результат активного приспособления индивида к условиям изменяющейся социальной среды. Она является главным детерминантом формирования навыков общения, поведения и деятельности. А это дает личности возможность самоутвердиться, реализовать свои потребности, интересы и творческий потенциал.

Одной из сторон процесса адаптации является широкий диапазон потребностей детей-сирот. Потребность – состояние потребности организма, индивида, личности в чем-то, необходимом для их нормального существования. Удовлетворение тех или иных потребностей оказывает существенное влияние на общее психическое и личностное развитие детей [6].

Адаптация к интернатным условиям жизни во многом зависит от индивидуальных особенностей детей: стажа пребывания на улице, особенностей полученного ранее жизненного опыта, образа жизни воспитания и т.д.

Очевидно, что разный опыт жизни и воспитания, которые получают дети, растущие в семье и вне семьи, существенно влияет на их психологическое развитие. В чем заключается это влияние, как разные условия воспитания отражаются на личностном и психологическом развитии ребенка, в общих чертах проанализировано применительно к младшему школьному возрасту [7].

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы определили тему исследования – «Социально-психологические условия формирования личности детей-сирот и лишенных родительской опеки младшего школьного возраста в условиях школы-интерната».

Цель данной работы на основе теоретического исследования социально-психологических условий жизни в школе-интернат изучить и рассмотреть психологические особенности формирования личности детей-сирот младшего школьного возраста

Объект исследования влияние социально-психологических условий на формирование личности детей-сирот младшего школьного возраста в условиях жизни школы-интерната.

Предмет исследования психологические особенности формирования и развития личности детей-сирот младшего школьного возраста.

Гипотезой является предположение о том, что успешному процессу формирования личности детей-сирот младшего школьного возраста в условиях школы-интерната будет способствовать сосредоточенность внимания специалистов на особенностях социально-психологических условий жизни детей данной категории.

Задачи:

1. Изучить и обработать научно-методическую литературу.
2. Провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме.
3. Рассмотреть факторы, влияющие на личностные особенности развития детей-сирот младшего школьного возраста.

4. Провести сравнительный анализ формирования личности младших школьников, воспитывающихся в условиях семьи и интернатного учреждения.

Сегодня общество уяснило уже достаточно четко, что дети, все без исключения, – это его будущее. Существует множество законов, защищающих права ребенка, как растущего в семье, так и сироты, либо лишенного родительской опеки, проживающего в условиях школы-интернат.

Дети-сироты и лишенные родительской опеки до последнего времени не являлись объектом широкого изучения специалистов, хотя есть отдельные исследования, проведенные у нас в стране и за рубежом (Т.М.Землянухина, М.И.Лисина, 1982; В.С.Мухина, 1989; J.Bowlby, 1951; M.Rutter, 1973; L.Y.Yarrow, 1972 и др.) показали, что в развитии детей-сирот имеется ряд специфических особенностей, характеризующих низкий уровень межличностных отношений. Вследствие дефицита общения и отсутствия семейных привязанностей у детей не формируется устойчивое положительное самоощущение и активная позиция к окружающему миру, навыки совместных действий; умственные действия у большинства детей ситуативные, познавательная инициатива слабая и т. д. [5].

Также в некоторых исследованиях дается сравнительная характеристика развития детей, оставшихся без родительского попечения («Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения», 1995). Авторы очерков И.В.Дубровина, Э.Ф.Минкова, М.К.Бардышевская показали, что темп психологического развития замедлен, имеется ряд негативных особенностей: ниже уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера, воображение, позднее и хуже формируются навыки саморегуляции и правильного поведения.

Практически у всех сирот, попавших в школу-интернат, наблюдается:

1. Эмоциональная депривация – это лишение эмоциональных контактов с другими людьми, особенно с близкими.
2. Материнская депривация – это недостаток должного ухода и внимания, любви и заботы. Проявляется в недоверии, подозрительности к людям и к миру в целом. Последствия ее: «Хочу быть любимым, но у меня не получается».
3. Сенсорная депривация – у большинства детей не развивается своевременно речь, двигательные навыки, сообразительность, тормозится умственное развитие.
4. Двигательная депривация, которая приводит к повышенной тревожности или состоянию эмоциональной вялости, депрессии.

5. Психологическая депривация, которая деформирует личность ребенка, является фактором, ведущим к нарушениям психического развития, создает многогранные препятствия на пути интеграции личности в общество.

Все они чреваты серьезными последствиями, сказываются на формировании личности детей-сирот и их поведение. В результате этого дети в данном учебном заведении ведут себя неодинаково. Особенности личности младшего школьника и их поведения в значительной мере определяются теми потребностями, которые сложились к моменту прихода их в школу-интернат [9].

Рассматривая особенности психического развития младших школьников, растущих вне семьи, А. М.Прихожан и Н.Н.Толстых в качестве основной отличительной характеристики этих детей выделяют недостаточное развитие внутреннего плана, которое порождает ситуативность их мотивации и поведения [8].

Одно из наиболее серьезных психологических исследований по этой теме - изучение детей в школе интернате, проведенное под руководством Л.И.Ботович (1960). В нем разработаны методы изучения личности детей, а также методика составления психолого - педагогической характеристики как необходимого условия накопления знаний об учащихся для диагностических и прогностических суждений о них.

И. В. Дубровина и М.И.Лисина прежде всего изучали особенности общения детей со взрослыми и сверстниками. При этом они основывались на том значении, которое придается в психологии общению как основному контексту «социального присвоения» детьми общественно - исторического опыта человечества. Кроме того, они учитывали, что различия в воспитании детей в семье и вне семьи связаны прежде всего и больше всего с разницей в их общении с окружающими людьми. Чем младше ребенок, тем большее значение приобретает его общение со старшими, поскольку тем сильнее оно опосредствует все остальные связи ребенка с миром [1].

Исследования Н.М.Неупокоева (1980) свидетельствуют, что даже поступившие в школу-интернат из самой неблагополучной семьи дети коммуникативны и восприимчивы к воздействию взрослых, чем дети, совсем не знающие семьи.

По мере взросления детей все более важное место в их жизни завоевывает их общение со сверстниками. В закрытых учреждениях ребенок пребывает в группе своих сверстников постоянно. Если в семье обычно имеется два - три ребенка разного возраста, то в закрытых учреждениях в одной группе бывает от 10 - 12 до 25 воспитанников одного и того же возраста.

«Рядом с ребенком, где бы он ни находился - в полной семье, неполной, в детском учреждении любого типа, - должен быть человек, который мог бы с самого раннего возраста замечать и «оценивать» его

первые успехи в жизни. Умный и добрый воспитатель в принципе может организовать с малышом тесные доверительные отношения, полностью обеспечивающие глубокое удовлетворение социальных потребностей ребенка и его гармоническое развитие. Но нередко воспитателю на - много труднее наладить эмоционально личностные связи со своим подопечным, чем матери: в его группе слишком много детей, он проводит, с ними лишь часть дня и т.д. А это ведет к серьезным нарушениям в психическом и личностном развитии ребенка».

Чехословацкие авторы справедливо отмечают, что кто-то должен радоваться первой улыбке ребенка, его первым шагам, первым словам, давать определенный смысл его изобретениям и открытиям. Без этого ребенку будет очень трудно не только физически, но и морально. Он будет меньше знать и уметь, нежели его сверстники, имеющие рядом таких взрослых, будет ограничен в самой важной способности, - учиться [2].

Было бы крайне полезно прислушаться также к голосу мудрых ученых и врачей, утверждающих, что связи персонала с детьми в детских учреждениях закрытого типа «не имеют и не должны иметь характер семейных», что воспитание вне семьи не следует строить как имитацию воспитания в семье, как его ухудшенный вариант. Любая имитация человеческих отношений приносит вред формированию личности ребенка. И.В.Дубровина и М.И.Лисина считают, что нужно найти свойственную только ему (воспитанию детей вне семьи) качественную специфику, которая бы обеспечивала благоприятное эмоциональное самочувствие и развитие способностей каждого ребенка, осознание им своей индивидуальности и нужности людям [1].

К сложнейшим проблемам психологии общения относится вопрос о коммуникативных потребностях. Характер потребностей решающим образом определяет поведение ребенка при общении с людьми, динамику и, главное, содержание развертываемой им деятельности.

Раннее и дошкольное детство в крайне неблагополучной семье или доме ребенка, а затем в детском доме и школе-интернате, безусловно, оказывает влияние на особенности формирования личности ребенка. Общение воспитанников со взрослыми и друг с другом, содержание и формы взаимоотношений, сложившиеся в школе-интернате, во многом определяют особенности формирования одного из центральных в формировании личности - образа «Я» ребенка, его отношения к себе и представления о себе.

Общение со взрослыми, являясь общественным фактором важнейшего общего развития ребенка, на каждом возрастном этапе имеет свои специфические особенности, обнаруживающиеся в содержании общения и его значении для формирования личности [5].

М.И.Лисина рассматривала развитие общения со взрослыми в детском возрасте как смену качественно своеобразных форм общения. Каждая из этих форм представляет собой целостное образование,

характеризуемое соответствующими потребностями, мотивами и средствами общения. При этом содержательной основной характеристикой формы общения является та потребность, на удовлетворение которой оно направлено [3].

Для того чтобы определить уровень развития общения, недостаточно констатировать наличие у ребенка потребности в общении, т. е. установить, что ребенок тянется к другим людям, нуждается в них. Здесь важно выяснить, что именно побуждает ребенка вступить в общение, что он хочет получить от другого, какие качества ребенок выделяет и ценит в своем партнере.

У детей-сирот младшего школьного возраста, поступающих в школу-интернат, общение внеситуативно-личностное, которое характеризуется потребностью во взаимопонимании и сопереживании взрослого. В концепции генезиса общения, разработанной М.И. Лисиной, под этой потребностью понимается стремление к общей оценке происходящего, к созвучному чувству, вызванному общностью понимания явления. Наличие такого стремления свидетельствует о высоком уровне развития общения и о становлении важных нравственных черт личности. Поэтому вопрос о влиянии условий жизни и воспитания на развитие потребности во взаимопонимании и сопереживании имеет особенно важное значение [4].

Если следовать выделенным критериям форм общения, можно констатировать, что общение со взрослым у воспитанников школы-интерната не отвечает ни одной из известных форм. Эти дети проявляют значительно больший интерес ко взрослому, они всячески стремятся завладеть вниманием и расположением взрослого, испытывают обостренную потребность во внимании и доброжелательности взрослого.

При нормальном развитии общения потребность во внимании и доброжелательности взрослого характерна для детей дошкольного возраста. Она удовлетворяется на уровне экспрессивно-мимических средств. Для детей дошкольного возраста свойственны более сложные формы потребности в общении (потребность в сотрудничестве, в уважении, в сопереживании). У детей-сирот младшего школьного возраста доминирующей (а может быть, и единственной) остается потребность во внимании и доброжелательности взрослого.

Эти дети не проявляют особой настойчивости в ходе познавательных контактов, их удовлетворяют поверхностные ответы взрослого, что свидетельствует об отсутствии острой потребности в уважении. Стремление к сотрудничеству и к совместной деятельности со взрослым у них слабо выражено (в отличие от детей, воспитывающихся в семье), а потребность во взаимопонимании и сопереживании со взрослым недостаточно развита. Однако интерес ко взрослому, инициативные действия, обращенные к нему, обостренная чувствительность к его оценкам свидетельствует о том, что дети испытывают нужду во внимании и доброжелательном отношении взрослого [3].

Мотивы, побуждающие детей к общению, носят личностный характер: ребенка привлекает сам взрослый человек независимо от уровня его компетенции и умения наладить совместную деятельность. Дети охотно принимают любые обращения и предложения взрослых, однако все контакты с ними сводятся к поиску, их внимания и расположенности. Рассматривая такое общение можно говорить о своеобразной форме ситуативно-личностного общения, где потребность во внимании и доброжелательности взрослого удовлетворяется на уровне речевых средств. Такое отставание в развитии мотивационно-потребностной стороны общения от его операционального состава или средств характерна для дошкольников, растущих в дефиците общения со взрослым.

Поскольку основной причиной указанных особенностей и отставаний в психическом развитии детей является дефицит общения со взрослым, основным путем преодоления этих негативных явлений должна быть правильная организация общения ребенка со взрослым.

Наличие обостренной потребности во внимании и доброжелательности взрослого свидетельствует о том, что ребенок открыт для воздействия взрослого, что он охотно идет на любые контакты с ним, напряженно ждет одобрения и участия.

Эта открытость, сензитивность ко всякому обращению взрослого может стать залогом эффективности педагогических воздействий при учете их возрастных потребностей. Проявляя к ребенку внимание, ласку и одобрение, взрослый может удовлетворить детскую потребность. Однако здесь важно помнить, что потребность во внимании и доброжелательности не должна оставаться единственной коммуникативной потребностью детей. На ее основе необходимо формировать потребности более высокого порядка — в познании, в сотрудничестве, в уважении, во взаимопонимании и сопереживании. Эти потребности формируются в совместной деятельности ребенка и взрослого в процессе познавательных и личных бесед. Но потребность во внимании и доброжелательности, которая так ярко проявляется у воспитанников школы-интерната, является необходимой предпосылкой их коммуникативного и общего психического развития. Она должна стать той основой, на которой строится педагогическая работа с младшими школьниками, растущими вне семьи.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что основным условием и движущей силой общего психического развития ребенка является его общение со взрослым. Именно через это общение ребенок усваивает основные человеческие способности, ценности и формы деятельности. В общении со взрослым происходит и актуализация важнейших достижений ребенка в самых разных аспектах практики. Поэтому главным социально-психологическим условием формирования личности детей-сирот младшего школьного возраста является удовлетворение коммуникативной потребности.

Литература

- 1. Возрастные** особенности психологического развития детей./ Под ред. М. И. Лисиной, И. В. Дубровиной. – М.: 1982.
- 2. Воспитание** детей в неполной семье. - М.: 1980.
- 3. Галигузова Л. Н., Лисина М. И.** Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками. – В кн.: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии./Под ред. М. И. Лисиной. – М.: 1980.
- 4. Лисина М. И.** Генезис форм общения у детей. – В кн.: Принцип развития в психологии./Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 1978.
- 5. Мухина В. С.** Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях / И. А. Мухина // Воспитание и развитие детей в детском доме. – М., 1996.
- 6. Общая** психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2003.
- 7. Прихожан А. М., Толстых Н. Н.** Дети без семьи. – М., 1990.
- 8. Прихожан А. М., Толстых Н. Н.** Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи. – Вопросы психологии. 1982, № 2.
- 9. Психологическое** развитие воспитанников детского дома / Под ред. Дубровиной И. В., Рузской А. Т. – М.: Педагогика, 1990.
- 10. Шахманова А. Ш.** Воспитание детей-сирот дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. С. А. Козловой. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.

УДК 159.922.763

И.А. Пинчук

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ-ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества, в котором за последние годы резко увеличилась молодёжная преступность, особенно преступность подростков. Участились случаи групповых драк, носящих ожесточённый характер. При этом тревожит факт увеличения числа преступлений против личности, влекущих за собой тяжкие телесные повреждения, а также огромный спектр проявлений поведенческих девиаций в среде несовершеннолетних.

Одним из наиболее распространенных проявлений отклоняющегося поведения у подростков-правонарушителей является агрессия, нередко принимающая враждебную форму (драки, оскорбления). Для некоторых подростков участие в драках, утверждение себя с помощью кулаков является устоявшейся линией поведения. Ситуация усугубляется нестабильностью

общества, межличностными и межгрупповыми конфликтами. Снижается возраст проявления агрессивных действий. Всё чаще встречаются случаи агрессии у девочек.

Проблема агрессии является актуальным направлением в современной психологии (общей и специальной). Психологические особенности проявления агрессии у подростков-првонарушителей и его коррекции нашли отражение в работах отечественных и зарубежных авторов (С.А.Беличева, Т.Н.Балашова, Р.Бэрона, Д.Вольфа, Е.Н.Волкова, А.Гуггенбюля, Т.А.Добровольской, Е.В.Змановской, Ф.Зимбардо, Л.Н.Комиссарова, Б.Крэйхи, Ю.А.Клейберг, М.Ляйппе, Е.Л.Медведева, Г.М.Миньковской, Э.Мэш, Н.М.Платонова, А.А.Реан, Д.Ричардсона, Е.И.Рогова, В.Н.Синёва, Л.М.Семенюка, Т.П.Смирновой, Э.Фромма, И.А.Фурманова и др.)

В науке высказывались разные точки зрения относительно причин возникновения агрессии, её природы и факторов. Самое раннее и, возможно, наиболее известное теоретическое положение, имеющее отношение к агрессии, - это то, согласно которому данное поведение по своей природе преимущественно инстинктивно: агрессия возникает потому, что человеческие существа генетически или конституционально «запрограммированы» на подобные действия.

Психоаналитический подход. Фрейд в своих ранних работах утверждал, что всё человеческое поведение проистекает, прямо или косвенно, из эроса, инстинкта жизни, чья энергия (известная как либидо) направлена на сохранение и упрочение жизни. В этом общем контексте агрессия рассматривалась как реакция на блокирование или разрушение либидозных импульсов. Агрессия как таковая не трактовалась ни как неотъемлемая, ни как постоянная и неизбежная часть жизни [3]. Но постепенно Фрейд пришёл к более мрачному утверждению в отношении сущности и источника агрессии. Он предположил существование второго основного инстинкта, танатоса – влечения к смерти, энергия которого направлена на разрушение и прекращение жизни. Он утверждал, что всё человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия этого инстинкта с эросом и что между ними существует постоянное взаимодействие и напряжение. Таким образом, танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других.

Эволюционный подход. Данные в поддержку этой теории были получены прежде всего в результате наблюдений за поведением животных. Три подхода, о которых пойдёт речь, сходятся в признании того, что предрасположенность человека к агрессии является следствием влияния естественного отбора.

По мнению представителей *этнологического подхода*, агрессия берёт начало прежде всего из врождённого инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у других живых существ.

Представители *социобиологического подхода* рассматривают агрессию как средство, с помощью которого индивидуумы пытаются получить свою долю ресурсов, что, в свою очередь, обеспечивает успех (преимущественно на генетическом уровне) в естественном отборе.

Подход агрессивного побуждения предполагает, что источником

агрессии является, в первую очередь, вызываемый внешними причинами позыв или побуждение причинить вред другим. Наибольшим влиянием среди теорий этого направления пользуется теория фрустрации – агрессии, предложенная несколько десятилетий назад Доллардом и его коллегами, предполагающая, что у индивида, пережившего фрустрацию, возникает побуждение к агрессии. В некоторых случаях агрессивный позыв встречает какие-то внешние препятствия или подавляется страхом наказания. Однако побуждение остаётся и может вести к агрессивным действиям, но при этом они будут нацелены не на истинного фрустратора, а на другие объекты, где агрессивные действия будут безнаказанны. Это общее положение о смещённой агрессии было расширено и пересмотрено Миллером, выдвинувшим систематизированную модель, объясняющую появление этого феномена.

Когнитивный подход к агрессии помещает в центр рассмотрения эмоциональные и когнитивные процессы. Согласно теориям данного направления, характер осмысления или интерпретации индивидом чьих-то действий, например, как угрожающих или провокационных, оказывает определяющее влияние на его чувства и поведение. В свою очередь, степень эмоционального возбуждения или негативной аффектации, переживаемых индивидом, влияет на когнитивные процессы, занятые в определении степени угрожающей ему опасности.

И последнее теоретическое направление толкования возникновения агрессии - *социальное*, а именно как форма поведения, усвоенного в процессе научения. В соответствии с *теориями социального научения*, глубокое понимание агрессии может быть достигнуто только при обращении пристального внимания: 1) на то, каким путём агрессивная модель поведения была усвоена; 2) на факторы, провоцирующие её проявление; 3) на условия, способствующие закреплению данной модели поведения. Агрессия проявляется только в соответствующих социальных условиях, то есть, в отличие от других теоретических подходов, теории этого направления гораздо более оптимистично относятся к возможности предотвращения агрессии или взятия её под контроль [8].

Анализ имеющейся литературы по проблеме агрессии позволяет утверждать, что на сегодняшний день в психологии отсутствует единое понимание термина "агрессия". Так, например К.Бютнер понимает «под агрессией чувства, оскорбляющие, ранящие партнера и даже направленные на его уничтожение» [4]. А.Басс разделяет агрессию и враждебность, подчеркивая, что они не всегда сочетаются и не всегда встречаются одновременно. При этом, описывая агрессию, А.Басс и А.Дарки опираются на такие ее проявления, как нападение, раздражение, вербальная и косвенная агрессия. Враждебность, с точки зрения авторов, выражается в обидчивости и подозрительности. Также заслуживает внимания точка зрения авторов, полагающих, что вопрос выбора определения очень сложен, поскольку агрессия представляет собой многостороннее явление. Чтобы подойти к ней научно, нужно постараться

увидеть различные стороны и их связи друг с другом, а не пытаться найти единственное исчерпывающее определение.

Несмотря на разногласия относительно определений агрессии, в настоящее время большинством принимается следующее определение: Агрессия – (от лат. «agressio» - нападение, приступ) – это мотивированное, деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее физический вред объектам нападения (одушевлённым и неодушевлённым), а также моральный ущерб живым существам (негативные переживания, состояние напряжённости, подавленности, страха и т.п.) [7].

В связи с изучением проблемы агрессии у подростков нужно определить и развести понятия «агрессия» и «агрессивность». В современной психологии под агрессивностью понимают разнообразные действия, нацеленные на оскорбление или причинение вреда другим людям.

Необходимо подчеркнуть различие между агрессивным поведением животного и человека: первое понятие остается сугубо в рамках биологических закономерностей, в то время как агрессивное поведение группы людей или одного человека определяется социальными общественно-историческими условиями. Однако «признание детерминированности агрессивными общественными факторами и, прежде всего, воспитанием не должно приводить к отрицанию биологического фактора в возникновении и развитии агрессивного поведения» [5]. «Агрессия» - по существу, понятие описательное и ничего не сообщает о причинах, мотивах агрессивного поведения. Агрессия имеет динамику, и обострение такого поведения отмечается именно в периоды кризисов личностного развития, эмоциональной нестабильности подростка [2].

Изучение связи агрессии и ряда психологических состояний и свойств личности, которые могут как способствовать развитию агрессии, так и препятствовать ее проявлениям, заслуживает особого внимания. Агрессия возникает на фоне определенного психологического состояния, в данном случае - агрессивного. Выделяют познавательный, эмоциональный и волевой компоненты агрессивного состояния. Познавательный - представляет собой ориентировку в ситуации (ее понимание), выделение объекта для нападения, идентификацию своих «наступательных» средств. Эмоциональный компонент характеризует появление гнева, принимает иногда форму аффекта, ярости, способствуя утрате контроля над совершаемыми действиями. Волевой компонент выражает «в агрессивном действии все формальные качества воли: целеустремлённость, настойчивость, решительность. В ряде случаев – инициативность и смелость.

Агрессия часто возникает и развивается в борьбе, а всякая борьба требует выше указанных качеств [5]. Возникая на самых ранних этапах развития ребёнка, агрессия долгое время не осознаётся в той степени, в которой это необходимо для регуляции поведения, и часто отражает не способность адекватно оценивать ситуацию, а последствия его действий или неумение справиться с эмоциями.

Существует несколько форм агрессии, среди которых можно условно выделить такие категории:

1. По направленности на объект разделяют:

-*внешнюю (гетеро)*, характеризующуюся открытым проявлением агрессии в адрес конкретных лиц (*прямая агрессия*) либо направленной на безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение (*смешанная агрессия*).

-*внутреннюю (аутоагрессия)*, характеризующуюся выражением обвинений или требований, адресованных самому себе. Подросток мучается «угрызениями совести», занимается самонаказанием, а иногда и самоистязанием (грызет ногти, кусает, царапает, бьет себя по голове и т. д.).

2. По способу выражения существует:

-*произвольная*, возникающая из желания воспрепятствовать, навредить кому-либо, обойтись с кем-то несправедливо, оскорбить кого-нибудь;

-*непроизвольная*, представляющая собой нецеленаправленный и быстро прекращающийся взрыв гнева или ярости, когда действие неподконтрольно субъекту и протекает по типу аффекта. Например, детская истерика, когда ребенок бросает в обидчика все, что подвернется под руку, всех оскорбляет.

3. По конечной цели выделяют:

-*инструментальную*, когда действия имеют позитивную ориентацию и направлены на достижение цели нейтрального характера, а агрессия используется при этом лишь в качестве средства. Например, врач, который делает операцию больному с целью спасти его жизнь, причиняет ему совершенно определенную физическую боль и душевные страдания;

-*враждебную*, когда в действиях прослеживается стремление к насилию, а их целью является нанесение вреда другому человеку.

4. По форме выражения различают:

-*физическую агрессию* – предпочтительное использование физической силы против другого лица (драка, толчки, подножки и пр.);

-*вербальную агрессию* – выражение негативных чувств через форму (крик, визг) или через содержание (оскорбления, ругань, сплетни, распускание слухов) словесных ответов;

-*косвенную агрессию* – действия, направленные окольным путем на другое лицо, хоть как-то связанное с обидчиком, или ни на кого не направленные;

-*негативизм* – оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета или руководства.

Всё многообразие форм агрессии можно также объединить в гетероагрессию (направленность на других) и аутоагрессию (направленность на себя). В свою очередь и гетеро- и аутоагрессия подразделяются на прямую и косвенную формы. Прямая гетероагрессия – это убийства, изнасилования, нанесение побоев и т.д.; косвенная гетероагрессия – угрозы, имитация убийства, оскорбления, ненормативная лексика и т.д. Крайнее проявление прямой аутоагрессии – самоубийство. В рамки косвенной аутоагрессии следует поместить все психосоматические заболевания, болезни адаптации, все

неспецифические заболевания внутренних органов, имеющих гладкую мускулатуру и вегетативную иннервацию [3].

Агрессия имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до ее предельного развития. Отсутствие агрессии приводит к пассивности, ведомости, конформности и т.д. Чрезмерное ее развитие начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию и т.д. Сама по себе агрессия не делает субъекта сознательно опасным, так как, с одной стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, а с другой, сам акт агрессии может не принимать сознательно опасные и неодобряемые формы.

Уровень проявления агрессии в условиях подросткового кризиса не всегда зависит от конкретной ситуации, а определяется устойчивыми индивидуально-типологическими особенностями детей. Выделяют следующие индивидуально-типологические характеристики подростков, склонных к агрессии в поведении:

1. Нарушение чувствительности — сензитивность (чрезмерно высокая или явно сниженная чувствительность к любому внешнему воздействию, в том числе болевая чувствительность).
2. Высокая эмоциональность, эмоциональная лабильность.
3. Повышенная двигательная активность.
4. Импульсивность (склонность к быстрой, необдуманной, неконтролируемой реакции).
5. Пониженный фон настроения.
6. Низкая адаптивность (неспособность быстро и эффективно изменять свое поведение в ответ на изменение ситуации).
7. Склонность к быстрому формированию стойких поведенческих стереотипов (привычки либо очень стойкие, либо чрезмерно быстро формируются).
8. Ригидность — склонность к «застреванию» на какой-либо активности (мыслях, чувствах, действиях).
9. Алекситимия — слабая речевая регуляция (непонимание своих переживаний и неумение формулировать их в словах, склонность отыгрывать аффекты в действиях, слабое развитие рефлексии).
10. Низкий интеллект.

К вышеуказанным характеристикам можно добавить патогенное мышление, отсутствие навыков саногенного мышления [1].

В периоды возрастных «кризов» часто в норме проявляется доброкачественная агрессия, способствующая адаптации. К доброкачественной агрессии относится самооборона и псевдоагрессия, при которых вред наносится ненамеренно, например, несчастные случаи и агрессия как социально приемлемое самоутверждение в условиях конкуренции. В современной литературе последний вид поведения принято называть напористым, ассертивным, а не агрессивным. Таковую агрессию называют «доброкачественно-адаптивной» в отличие от «деструктивно-дезадаптивной».

Для развития личности подростка опасны не столько сами агрессивные проявления, сколько их результат и неправильная реакция окружающих.

Стремление окружающих подавить агрессию силой часто приводит к эффекту, противоположному ожидаемому. Если агрессия дает подростку какие-либо привилегии (признание, внимание), то формируется поведение, основанное на культе силы, происходит закрепление агрессивных форм поведения.

В житейском сознании агрессия является синонимом «злонамеренной активности». Однако само по себе деструктивное поведение «злонамеренностью» не обладает, таковой ее делает мотив деятельности, те ценности, ради достижения и обладания которыми деятельность разворачивается. Внешние практические действия могут быть сходными, но их мотивационные компоненты – прямо противоположны.

Исходя из этого, можно разделить агрессию на два основных типа: первый – мотивационная агрессия как самооценности, второй – инструментальная как средство (подразумевается при этом, что и та, и другая могут проявляться как под контролем сознания, так и вне его и сопряжены с эмоциональными переживаниями: гнев, враждебность). Определив степень агрессивных тенденций, можно с большой степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии.

Агрессию надо отличать от настойчивости и напористости. Такие формы поведения, если они не наносят вреда окружающим людям, могут быть вполне допустимыми. Агрессия, кроме того, существует в двух формах: ситуативной и личностной, устойчивой и неустойчивой. Под ситуативной агрессией имеется в виду ее эпизодическое проявление у человека, а под личностной агрессивностью – наличие у человека соответствующей устойчивой индивидуальной черты поведения, выступающей везде и всегда, когда для этого складываются подходящие условия.

При попытках оказать воспитательное воздействие с целью устранения агрессии подростков нередко возникает своеобразный порочный психолого-педагогический круг: высокоагрессивный ребенок вызывает враждебное отношение к себе со стороны окружающих людей. В результате собственные агрессивные действия не тормозятся, а укрепляются, так как они получают поддержку со стороны агрессивных действий со стороны других людей.

Итак, на основании теоретического и практического опыта, отраженного в трудах отечественных и зарубежных психологов, при изучении феномена агрессии у подростков-правонарушителей целесообразно использовать следующее её определение: *агрессия* - мотивированное, деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее физический вред объектам нападения [7].

Отметим, что агрессия подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что проявляется и в соответствующем поведении. Вместе с тем, на развитие агрессии подростка могут влиять и природные особенности его личности, темперамента, силы и уравновешенности нервных процессов, характера. Все это следует оценивать при анализе агрессии детей и подростков.

Для получения достоверных заключений при исследовании агрессии необходимо обработать информацию по следующим трем эвристическим областям:

- 1) по анамнезу, который может быть собран на основе анкеты;
- 2) по наблюдению за ребенком в естественных и смоделированных ситуациях;
- 3) по тестовым экспериментальным ситуациям, вызывающим эмоциональный ответ.

Профилактика агрессии подростков должна строиться с учётом гибкого чередования и комбинирования стратегий (методов) и тактик (приемов) поведения взрослого в зависимости:

- от особенностей структуры (вида) и выраженности меняющегося поведения ребенка (агрессора, жертвы, свидетелей притеснения);
- от конкретных внешних обстоятельств, условий проявления агрессии (которые зачастую не может изменить игротерапевт в ситуации «здесь и теперь»).

Психологическая коррекция агрессии подростков должна носить комплексный, системный характер и учитывать основные характерологические особенности таких детей, и в первую очередь - такие, как: отсутствие контроля над своими эмоциями; ограниченный набор реакций в проблемных ситуациях; отсутствие эмпатии и высокий уровень личностной тревожности [7].

Воспитательно-профилактическая деятельность не может ограничиваться лишь мерами индивидуального воздействия и коррекции, применяемыми непосредственно к несовершеннолетнему. Социального оздоровления и социально-педагогической коррекции требует неблагоприятная среда, которая вызывает социальную дезадаптацию несовершеннолетнего.

Литература

1. Бандура А., Уолтс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Апрель Пресс, 1999.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности. – М., - 1875.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 1997.
3. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. - М., 1991.
4. Гурьева В.А., Семке В.Я., Гиндикин В.Я. Психопатология подросткового возраста (теоретический, клинический и судебно-психиатрический аспекты).— Томск: Изд-во Том. ун-та, 1994.
5. Левитов Н.Д. Психиатрический состав агрессии // Вопросы психологии . 1972. - №6.
6. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология. - М.: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996.
7. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004.

In the article the concept of aggression and aggressive behavior psychological aspects of this problem concerning to the delinquent adolescents.

Е.А. Поліщук

ТРУДОВА РЕАБІЛІТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЮНАКІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЯК СКЛАДОВА ЇХ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ

Процес трудової реабілітації підлітків та юнаків з обмеженими можливостями в розвитку тісно пов'язаний з їх соціальною адаптацією у суспільстві та, як наслідок, самореалізацією в майбутньому. Самореалізація осіб з обмеженими можливостями в розвитку – складна й актуальна проблема, що включає соціальні, соціально-гігієнічні, соціально-трудова, правові, клінічні та психолого-педагогічні аспекти.

Вітчизняними та зарубіжними вченими проводилися численні дослідження, спрямовані на вивчення дітей з обмеженими можливостями в розвитку, узагальнено результати та порівняно з новими даними, отриманими суміжними з педагогікою науками – соціологією, психологією, генетикою, нейропсихологією, доведено вплив трудової діяльності на формування в аномальних дітей пізнавальної та мовленнєвої діяльності, на розвиток спілкування та моторики, на формування самооцінки та самореалізацію (В.І.Бондар, О.П.Хохліна, В.М.Блейхер, В.І.Лубовський, Г.С.Костюк, В.М.Синьов, О.П.Глоба, В.Г.Григоренко).

Проблеми соціально-педагогічного захисту дитинства в Україні, вітчизняних і зарубіжних концепцій соціалізації особистості, існуючих умов соціального захисту дитини на державному, регіональному і місцевому рівні знайшли своє відображення у роботах І.Зверевої, В.Алфімової, Н.Ничкало, Л.Міщук, Л.Волинець, А.Зінченко, С.Харченко, О.Караман, Ю.Мацкевіч, А.Мудрик, О.Киричук та ін.

Але в зарубіжній та вітчизняній літературі поки ще недостатньо розкриті питання організації процесу трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями в умовах реалізації регіональних програм соціального захисту населення, теоретичні та практичні аспекти міжгалузевого співробітництва працівників соціальної сфери з педагогами, медиками, психологами, реабілітологами.

Дослідження звернене до підлітків і юнаків з опорно-руховими порушеннями. Через численність й тяжкість порушень у руховій і психічній сферах вони зазнають суттєвих труднощів у соціальній адаптації, і безпосередньо в процесі реалізації власного потенціалу. У сучасних умовах проблема соціальної-трудова реабілітації дітей з церебральним паралічем не втрачає актуальності. Це обумовлює необхідність пошуку шляхів для оптимізації соціального статусу хворих церебральним паралічем, що в свою чергу тісно пов'язане з їх самореалізацією в житті.

Вивчення етіології й патогенезу опорно-рухових порушень дозволило створити ефективну систему поетапної медичної та соціально-трудова

допомоги дітям з даним захворюванням, але значна частина осіб з опорно-руховими порушеннями довічно залишаються інвалідами та не мають працевлаштування. Етіології, патогенезу, клініці й лікуванню дитячого церебрального паралічу присвячені численні роботи вітчизняних і зарубіжних фахівців. Значне число досліджень стосуються питань розвитку психіки в умовах рухової депривації, а також навчання й виховання цієї категорії дітей, їх трудової реабілітації (Є.Ф.Архипова, 1981, 1998; Р.Д.Бабенкова, 1986; Л.А.Данілова, 1977; М.В.Іпполітова, 1989; Е.С.Калижнюк, 1987; Є.М.Маєтнюкова, 1992,1997; Н.В.Симонова, 1979, 1999; О.П.Глоба 1990, 1998 й ін.). Вони показали важливість вивчення порушень пізнавальної діяльності й особливостей особистості, що формується, в дітей з опорно-руховими порушеннями, унаслідок раннього враження мозку й рухової депривації. На жаль, питання, що стосуються особистісних особливостей при порушеннях рухової сфери, важливі для розробки проблем адаптації й інтеграції, досліджувалися мало, до того ж, в основному вивчалися діти дошкільного й молодшого шкільного віку (Е.С.Калижнюк, 1979, 1987; І.І.Мамайчук, 1991). Для них розроблялися програми медичної реабілітації й частково соціальної адаптації. Робіт, присвячених підлітковому й юнацькому віку, значно менше. Саме в підлітковому й ранньому юнацькому віці особистості з проблемами в розвитку потребують спеціальної допомоги для того, щоб досягти повноцінного суспільного буття. На цих вікових етапах закладаються основні соціальні зв'язки, відносини із суспільством, відбувається соціальне становлення людини, професійне самовизначення. Від успішності психолого-педагогічних і соціально-трудова заходів у цей період залежить подальша доля підлітків. Помилки в цій роботі можуть привести до небажаних наслідків - заглиблення в хворобу, соціальної ізоляції й тощо. Тому дуже важливого значення набувають дослідження чинників, що впливають на формування процесів самоствердження, самореалізації, самовизначення й ін., що впливають на повноцінну соціалізацію й адаптацію підлітків і юнаків з обмеженими можливостями.

Пошкодження ще незрілих мозкових структур істотно впливає на подальший розвиток пізнавальних процесів і особистості дітей з опорно-руховими порушеннями. Відомо, що загиблі нервові клітини не здатні до відновлення, але незвична функціональна пластичність нервової тканини дитини сприяє розвитку компенсації дефекту. Тому своєчасно розпочата корекційна робота з хворими дітьми має важливе значення в ліквідації дефектів мови, зорово-просторових функцій, особистісного розвитку [3,211].

У підлітковому й ранньому юнацькому віці активно формуються риси дорослої людини. Підліток сам починає усвідомлювати своє наближення до дорослого віку й прагне до самостійності. Для дітей з порушеннями рухів *вікові* труднощі доповнюються гострою психічною травмою, пов'язаною з фізичною недостатністю [2].

Дослідження, що проводилося Т.В.Єсиповою протягом трьох років, дало підставу виділити серед дітей з порушеннями рухової сфери три основні групи щодо відношення до свого фізичного дефекту.

Діти першої групи, найбільш благополучні, повністю розуміють наслідки захворювання, тверезо оцінюють свої сили й можливості, і готові до подолання труднощів. Як правило, завдяки цілеспрямованості й вольовим якостям вони добиваються успіхів у навчанні, утверджуються в колективі здорових людей.

Для дітей другої групи типовим є пригнічений настрій, втрата віри в поліпшення їх стану. Це робить вплив на всі сфери життя й діяльності цих дітей, ускладнює лікувальну, психолого-педагогічну роботу з ними.

До третьої групи входять підлітки, що порівняно спокійно ставляться до свого захворювання. У одних це пояснюється компенсацією фізичної недостатності іншими якостями, що розвиваються, і певними досягненнями (успіхи в окремих видах спорту, хороша успішність, суспільна робота тощо), у інших - розпеченістю в сім'ї, утриманством, у третіх - недостатнім розвитком особистості в цілому. У підлітків цієї групи немає об'єктивної оцінки своїх можливостей, критичного ставлення до них [2].

Як видно, переживання фізичної недостатності одних мобілізують на боротьбу з хворобою, на зайняття повноцінного місця в соціальному житті, у інших ці переживання починають займати центральне місце, відводять підлітка від активного життя.

Різниця в реакціях підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату на фізичний дефект, як показує дане дослідження, визначається спрямованістю особистості дитини: в одних переживання пов'язані з підвищеною увагою до свого зовнішнього вигляду, тобто до косметичної сторони дефекту, у інших спостерігається інтерес до внутрішнього змісту, до інтелектуальних і етичних сторін особистості. У цілях правильного розвитку особистості дуже важливо подолати переживання, направлені лише на косметичну сторону дефекту. Це досягається не стільки лікуванням фізичної недуги, скільки грамотною психологічною роботою з дитиною.

Розвиток особистості пацієнтів з опорно-руховими порушеннями частіше проходить за дефіцитарним типом. У хворих спостерігаються явища ускладненого психічного інфантилізму. Літературні джерела вказують, що в підлітків з опорно-руховими порушеннями спостерігаються ускладнені форми психічного інфантилізму: невропатологічний, цереброастенічний і органічний. Ці невротичні й цереброастенічні риси характеру зберігаються й в зрілому віці. Аномалії особистісного розвитку як правило не досягають грубих форм (психопатій). Особливості особистості виявляються у вигляді яскраво виражених (акцентуєваних) рис характеру. За допомогою різних методик були виявлені однакові види акцентуації [2]. Виявлені такі види акцентуації: астено-невротичний, нестійкий, психастенічний, епілептоїдний і сензитивний типи акцентуації.

Акцентуація характеру осіб з порушеннями опорно-рухового апарату розвивається під впливом пролонгованої травми, яка викликається переживанням дефекту. Психічна травматизація починається з усвідомлення свого дефекту. Точних відомостей про час виникнення процесу усвідомлення свого захворювання немає. Проте з розповідей батьків витікає, що хворі

починають розуміти свою неповноцінність досить рано (у 5-7 років). Відчуття неповноцінності посилюється з часом, може досягати пікових значень у підлітковому віці.

Підлітковий вік є одним з важливих кризових періодів онтогенезу. Це відчуття може спостерігатися як у здорових, так й інвалідів. Фізично здорові підлітки компенсують відчуття неповноцінності цього віку шляхом фізичної досконалості через заняття спортом, а також розвиток практичних навиків. Можливі асоціальні способи компенсації (куріння, наркоманія тощо). Аналогічні способи компенсації виявляються в підлітків з опорно-руховими порушеннями. Особливості компенсаторного процесу в осіб з порушеннями опорно-рухового апарату полягають в малій питомій вазі в ньому фізкультури. Це пояснюється зниженням фізичної активності в пацієнтів з опорно-руховими порушеннями, хоча вже досить тривалий час розвивається параолімпійський спорт, який грає важливу роль в житті багатьох людей з опорно-руховими порушеннями. Компенсація в них також проходить через розвиток творчих здібностей тощо,

ДЦП є захворюванням, з яким людина живе все життя. У пацієнтів складається власна внутрішня картина хвороби. Під внутрішньою картиною хвороби (ВКБ) розуміється "все те, що відчуває хворий, весь той величезний світ хворого, який складається з вельми складних поєднань сприйняття й відчуттів, емоцій, афектів і конфліктів, психічних переживань і травм [Л.С.Виготський]. Дослідження внутрішньої картини хвороби проводилися в основному в хворих соматичними захворюваннями. Були виявлені закономірності дії соматичних хвороб на особистість хворого [4].

Р.А.Лурія виділяє два рівні у ВКБ - суб'єктивні відчуття й інтелектуальна частина. Він відводить особливе значення інтелектуальній частині ВКБ, оскільки вона має великий вплив на адаптаційні процеси й процеси самореалізації себе в житті. За нашими спостереженнями, ВКБ хворого ДЦП відрізняється від ВКБ соматичного хворого. У пацієнтів з опорно-руховими порушеннями:

- не спостерігається дії механізму "замкнутого круга";
- наявність зовні вираженого дефекту;

захворювання починається в ранній період онтогенезу, у більшості випадків протікає без прогресування.

Л.С.Виготській [1] описав триланкову структуру компенсаторного процесу: компенсація - відчуття неповноцінності - гіперкомпенсація. У цій системі відчуття неповноцінності є необхідною ланкою, оскільки тільки унаслідок порушення рівноваги досягається надкомпенсація,

Гіперкомпенсація - крайня точка одного з двох можливих результатів цього процесу. Інший - невдала компенсація, яка викликає реакцію втечі в хворобу. Для осіб з опорно-руховими порушеннями характерні види надкомпенсації типу заглиблення в роботу або в мистецтво.

Для осіб з опорно-руховими порушеннями характерна наявність дії захисних механізмів. Структурою самосвідомості, що найбільш часто зустрічається, є порушення його цілісності. Потреби особистісного розвитку

не забезпечуються можливостями реалізації, виникає розкол внутрішнього світу, його „чорнобілість”, залежна від власної успішності або неуспішності. У літературі подібна структура одержала назву „розколених самосвідомості”. Розколена самосвідомість складена з двох Я: зовнішнього - захисного, що ідеалізується, грандіозного, і глибинного - нерозвиненого й неефективного. Їх співіснування виявляється можливим завдяки дії захисного механізму „роз’єднання” Я. При домінуванні зовнішнього Я, реальне Я є рудиментарною структурою, що утворилася внаслідок фрустрації в дитинстві. Пацієнти, у яких виявлений цей захисний механізм, не можуть досягти великих успіхів у професійній діяльності, оскільки їх домагання не підкріплюються внутрішнім досвідом.

Мотивація професійної активності лежить не у сфері справи, а в прагненні до швидкого успіху, задоволенні честолюбних амбіцій і досягнення загального захоплення. Рутинна робота викликає нудьгу, і з цієї причини досягнення професійних успіхів рідко буває творчим, частіше - поверхневим. Примітно, що дія подібного захисного механізму спостерігається переважно в інвалідів випускників масових шкіл. Це пояснюється тим, що хвора дитина, знаходячись удома, була під підвищеною увагою зі сторони дорослих, а будучи в колективі серед здорових дітей, вона відчуває фрустрацію, оскільки не може брати рівноправної участі в діяльності дитячого колективу через своє захворювання. Тому її взаємини із здоровими дітьми найчастіше не були рівноправними, тому що носили характер підлеглості. Відношення до неї в сім’ї дбайливі, спостерігалися явища гіперопіки. Склався комплекс з первинних і вторинних порушень. Як правило, у таких *пацієнтів* невелике число друзів, вони займають пасивну життєву позицію. У них наголошується вторинна аутизація. Вторинні порушення легше піддаються корекції, оскільки обумовлені соціальними чинниками.

Іншою формою психологічного захисту, що часто зустрічається, є механізм витіснення. Він діагностується в пацієнтів з істероїдним типом акцентуації характеру. Для цих пацієнтів характерна наявність внутрішнього особистісного конфлікту, який обумовлений зіткненням потреби бути самостійним і залежністю від інших людей. У них існує тенденція задовольняти свої потреби за допомогою інших.

Механізми психологічного захисту спочатку нестійкі, формуються як форми психологічної адаптації. Потім вони змінюються все більш стійкими, ригідними, патологічними механізмами. Б.Д.Карвасарський відзначає, що дія патологічних захисних механізмів тісно пов’язана з „пасивною позицією хворих, їх особистісними особливостями й симптоматикою” [3]. Тому для попередження розвитку патологічних механізмів у пацієнтів і їх соціалізації необхідна комплексна система адаптації. Вона складається з декількох напрямів:

- медична допомога;
- отримання загальної освіти;
- спеціальна педагогіка;

- психокорекція;
- трудова реабілітація;
- профорієнтація й профконсультація;
- професійна освіта;
- працевлаштування;
- соціальна допомога.

Термін „реабілітація” в буквальному розумінні означає повернення колись втрачених можливостей. Особливість захворювання ДЦП полягає в тому, що воно починається безпосередньо при народженні або на найраніших стадіях онтогенезу, коли ці можливості ще не сформовані. Тому застосування терміну „реабілітація” в даному випадку недоречно. Правильнішим буде застосування терміну „адаптація”, що означає пристосування, приведення в згоду пацієнта з навколишнім світом, яка виявляється в готовності до виконання різних соціальних ролей і функцій, у стійкості соціальних зв'язків, сформованості навичок суспільного існування, і так само важливе значення має для самореалізації особистості.

Дослідження Левченко І.Ю. у дисертаційній роботі дозволило охарактеризувати структуру мотиваційно-потребчої сфери осіб з опорно-руховими порушеннями юнацького віку; мотив спілкування, встановлення міжособистісних контактів є в них провідним і смислоутворюючим у загальній ієрархії мотивів [2].

Одне з основних досягнень вітчизняної психології у вивченні феномена спілкування - формулювання положення про єдність, нерозривність спілкування й діяльності, У класичному варіанті теорії діяльності спілкування розглядається як елемент діяльності, що забезпечує її протікання. Ряд дослідників розглядає спілкування як один з видів діяльності (А.А.Леонтьєв, 1975; Д.Б.Ельконін, 1971). Відповідно до концепції періодизації психічного розвитку, запропонованої Д.Б. Ельконіним, спілкування може бути провідною діяльністю, але лише в певні життєві періоди (наприклад, у підлітковому віці).

Дані медичної психології свідчать про те, що порушення механізмів спілкування можуть стати причиною невротичних розладів, наркоманії, психосоматичних захворювань (Б.Д.Карвасарській, 1980). Йдеться не стільки про порушення механізмів спілкування, скільки про зовнішні його обмеження, аж до практично повної відсутності міжособистісних контактів.

Дослідження Левченко І.Ю.[2] підтверджують самоцінність спілкування, незводимість його до ролі інструменту, обслуговуючого яку-небудь іншу діяльність. Більше того, ці дані свідчать про те, що спілкування може бути не просто самостійно мотивоване, самоцінне, але за певних умов перетворюється на основну життєву цінність, або, дотримуючись термінології теорії діяльності, виступає як провідний вид діяльності, опосередковує й трансформує інші її види. Дослідження показало, що в разі депривації спілкування воно ніби „екстеріоризується”, потреба в ньому усвідомлюється людиною.

Розглядаючи дану проблему не можна не торкнутися „індивідуальної теорії особистості” Альфреда Адлера, де він указував, що процес компенсації має місце в психічній сфері, також, що неповноцінність органу, тобто його природжена слабкість або недостатнє функціонування, може призводити до вражаючих досягнень в житті людини. Але вона ж може спричинити за собою й надмірно виражене відчуття власної неповноцінності, якщо зусилля, направлені на компенсацію дефекту, не приводять до бажаного результату.

Адлер уважав, що відчуття неповноцінності бере свій початок в дитинстві. Він пояснював це таким чином: дитина переживає дуже тривалий період залежності, коли вона абсолютно безпорадна і, щоб вижити, повинна спиратися на батьків. Цей досвід викликає в дитини глибокі переживання неповноцінності в порівнянні з іншими людьми в сімейному оточенні, сильнішими й могутнішими. Поява цього раннього відчуття неповноцінності позначає початок тривалої боротьби за досягнення переваги над оточенням, а також прагнення до переваги є основною мотиваційною силою в житті людини.

Таким чином, згідно з Адлером, фактично все, що роблять люди, має на меті подолання відчуття своєї неповноцінності й зміцнення відчуття переваги. Проте відчуття неповноцінності з різних причин може у деяких людей стати надмірним. У результаті з'являється комплекс неповноцінності - перебільшене відчуття власної слабкості й неспроможності.

Адлер розрізняв три види страждань, що відчуваються в дитинстві, які сприяють розвитку комплексу неповноцінності:

- неповноцінність органів;
- надмірна опіка в сім'ї;
- відкидання з боку батьків.

Як можна простежити далі, кожний з цих трьох видів страждань в дитинстві може зіграти вирішальну роль у виникненні неврозів у зрілі роки.

Проте, незалежно від обставин, що грають роль ґрунту для появи відчуття неповноцінності, у індивідуума у відповідь на них може з'явитися гіперкомпенсація і, таким чином, розвивається те, що Адлер назвав комплексом переваги. Цей комплекс виражається в тенденції перебільшувати свої фізичні, інтелектуальні або соціальні здібності.

Таким чином, можна припустити, що існують чинники як негативно впливаючі на потребу, можливість і бажання людини з опорно-руховими порушеннями самореалізувати свій потенціал, так і позитивно, тобто, сприяють самовизначенню, мотивують до діяльності. Найбільш сприятливою є самореалізація людини одночасно в різних сферах. Самореалізація людини в якій-небудь окремій сфері не може зробити її щасливою і гармонійною, тому, розглядаючи особистісні особливості дітей з опорно-руховими порушеннями, слід звернути особливу увагу на різноманітність і різносторонність їх життєдіяльності. Також слід враховувати вікові особливості, оскільки підлітковий і юнацький вік є одним з найбільш активних вікових періодів, коли особистість прагне проявити себе в декількох видах діяльності,

приділяє особливу увагу міжособистісним відносинам, що дає можливість розвивати орієнтованість у нормах людських відносин. Як у здорових, так і в осіб з опорно-руховими порушеннями, даний вік є кризовим періодом, у який загострюється відчуття неповноцінності, що впливає на подальший розвиток особистості. Виділивши особливості особистості підлітків і юнаків з опорно-руховими порушеннями, що зустрічаються в практиці, можна зробити висновок, що залежно від середовища, в якому виховується дитина, від психологічної, педагогічної й медичної та трудової реабілітації, що надається, й інших важливих чинників, що впливають на розвиток дитини, залежить її адаптація в соціумі, яка в свою чергу, безпосередньо, впливає на процес, що розглядається в даній роботі, - процес самореалізації.

Література

1. Виготский Л.С. Собр.сочинений. – Т. 5. – Основы дефектологии. – М., 1983. **2. Левченко И.Ю.** Система психологического изучения лиц с детским церебральным параличом на разных этапах социальной адаптации // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – М., 2001. **3. Мамайчук И.И.** Психокоррекционные технологии для детей с проблемами развития. – СПб, 2001. **4. Семенова К.А.** Детские церебральные параличи. – М., 1998.

In the article the problem of self-actualization of adolescents with limited capacities as part of their labour rehabilitation is discussed.

УДК 376.42

О.М. Потамошнєва, Н.П. Хребтова

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ РОЗУМОВОЇ ВІДСТАЛОСТІ

Удосконалення корекційної роботи, спрямованої на покращення всіх мовленнєвих показників розумово відсталої дитини, є однією із важливих задач спеціальної школи. Але, хоча розвиток мовлення і проголошується сучасними програмами як першочергове завдання навчання, як кінцева його мета, проте дотепер в школі не склалася цілісна система мовленнєвого розвитку, що базується на закономірностях засвоєння рідної мови, на сучасних наукових даних про мовленнєву діяльність, на функціонально-семантичному підході до вивчення номінативних і комунікативних одиниць мовлення. Таким чином,

очевидна необхідність коректування цілей, змісту освіти, принципів і методів мовленнєвого розвитку учнів, а також приведення засобів і форм у відповідність із сучасними вимогами. Перед спеціалістами постала необхідність визначення критеріїв якості надання корекційної допомоги – оцінки мовленнєвого розвитку дитини. Критерії ж оцінки результатів роботи, які висувають спеціалісти часто є незначущими для соціалізації дитини, навички і вміння, які набуває дитина в процесі роботи не є адаптованими і не можуть бути безпосередньо застосовані у житті. Так, часто визначають якість роботи спеціалістів щодо розвитку мовлення дитини як ступень засвоєння лінгвістичних знань – лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності. Це є, насправді, необхідним але недостатнім і досить формальним показником, який включає в себе визначенні в штучних умовах педагогічного експерименту параметри мовного розвитку як: обсяг словника, особливості побудови вислову, фонетичну бездоганність мовлення тощо. На сьогодні на перший план виходить поняття компетентність, і в межах розвитку мовлення це визначається як вміння бути адекватним умовам спілкування, вміння використовувати набуті лінгвістичні знання в комунікативній ситуації [1; 2]. Таким чином, на перший план виходять робота щодо формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності на тлі лінгвістичного компонента.

Урахування принципу спадкоємності й перспективності в навчанні школярів з інтелектуальним недорозвиненням диктується, з одного боку, сучасними досягненнями дошкільної освіти, появою нових програм, спрямованих на розвиток мовленнєвої діяльності дошкільників [6]. З іншого боку, пріоритетним став комунікативний напрям викладання мови і необхідність координації змісту навчання в допоміжній школі.

Багато авторів (В.Петрова, Р.Лалаєва, Л.Вавіна, В.Тищенко, Є.Соботович та ін.), які вивчали мовлення розумово відсталих дітей зазначали, що для мовлення розумово відсталих дітей характерна диспропорція між наявними мовними знаннями (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності) і вмінням використовувати ці знання (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності). Як свідчить практика школи, аналіз програм предметів мовного циклу, спостереження за навчальним процесом і спеціально поставлені нами експерименти, робота над розвитком мовлення школярів з розумовою відсталістю (у зв'язку з вивченням граматики і правопису), пануюча сьогодні на уроках мови в допоміжній школі, не сприяє в належній мірі формуванню комунікативних здібностей учнів. Пропедевтична спрямованість в лексичній роботі, проголошена діючими програмами з мови, стримує можливості збагачення лексики дітей, робить її однобічною і явно центрованою на граматиці, що негативно позначається на рівні розвитку мовлення в цілому. Тому, одним з завдань нашого дослідження було розробка, підбір і адаптація методів і прийомів роботи по формуванню комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей з легким

ступенем розумової відсталості, які навчаються в початкових класах. Робота в даному напрямку дозволяє вже в умовах школи створити основу комунікативної готовності розумово відсталого дитини до складних процесів соціальної адаптації.

Нами було проведено попереднє обстеження учнів 4-9 класів з легким ступенем розумової відсталості для визначення їх рівня сформованості комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності у них.[4] Результати обстеження продемонстрували у розумово відсталих дітей порушення структури комунікативного компоненту, які не можуть бути пояснені лише особливостями інтелектуального розвитку цих дітей. В процесі висловлювання найбільшими порушеннями виявилися: процес внутрішнього програмування, граматичної структуризації, відбору лексичних одиниць і операції контролю і самоконтролю. Необхідно відзначити, що порушення операції контролю і самоконтролю мовлення відзначалися практично в всіх учнів, які брали участь в експерименті. У процесі розуміння вислову найбільшими порушеннями стали операції ймовірнісного прогнозування і розуміння складних синтаксичних структур. Бажано відзначити, що в процесі обстеження ми спостерігали недорозвинення і інших структурних компонентів мовленнєвої діяльності, які не завжди досягали в своєму розвитку достатнього рівня, але їх недорозвинення спостерігалося лише в незначній кількості дітей і було обумовлене особливостями структури їх мовленнєвого і інтелектуального порушення. Визначення порушених ланок комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності обумовило певну структуру корекційної роботи.

При розробці алгоритму робот ми спиралися на низку методологічних принципів (О.Агавелян, В.Воронкова, Л.Виготський, М.Гнезділов, Г.Дульнев, І.Льовченко, О.Леонтєв та ін.), які були покладені в основу роботи щодо формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей з легким ступенем розумової відсталості:

- принцип зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку дітей. Цей принцип визначив спрямованість корекційної дії не лише на мовленнєву діяльність школярів, але і на їх психо-мовленнєві процеси, на особистість в цілому;

- принцип діяльнісного підходу, що означає організацію можливої самостійності школярів в процесі аналізу добутку. З цією метою створювалися такі ігрові ситуації, які викликали інтерес учнів до визначеної теми, задіювали їх життєвий досвід, викликали бажання висловитися;

- принцип диференційованого і індивідуального підходу, обумовлений різним рівнем мовленнєвого і психофізичного розвитку учнів з легким ступенем розумової відсталості і, насамперед, ступенем сформованості комунікативних умінь;

- принцип особистісно-орієнтованого підходу, що полягає у виявленні і розкритті індивідуальних можливостей дітей, наданні їм

допомоги в усвідомленні себе особою, здійсненні самореалізації і самоствердження.

Для проведення цієї роботи нами були відібрані діти 1-4 класів, оскільки ці учні вже, як правило, володіють певним набором мовних засобів, необхідних для побутового і навчального спілкування. І у них виникає природна необхідність якнайповнішого й адекватнішого їх використання.

Методики, у яких активно застосовуються прийоми й методи активізації мовних умінь на відомому мовному матеріалі в основному використовуються при вивченні іноземних мов і носять назву „Комунікативних методик” [1;5]. Це цілком логічно, оскільки для більшості дітей (включаючи дітей і з деякими порушеннями розвитку) використання відомих мовних одиниць (рідної мови) не викликає утруднень і перехід від знань до умінь відбувається без активного втручання педагога.

Нами були розроблені власні ігрові ситуації та ігри, були частково адаптовані ігри, які використовують фахівці з навчання іноземним мовам [5]. Ігри і ігрові ситуації підбиралися таким чином, щоб ускладнення комунікативних завдань було поступовим. Це дозволило формувати окремі елементи комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності, поступово переходячи до їх комплексу. Умовно ігри та ігрові ситуації, які були нами апробовані в роботі, можна поділити на три групи за рівнем складності [4]:

1. Елементарні ігрові ситуації.
2. Варіативні ігрові ситуації.
3. Сюжетні ігрові ситуації.

Подібна організація обумовлює поступовість нарощування самостійності в побудові програми мовленнєвих дій. Рухливість і повторюваність ситуацій, постійна зміна комунікативних завдань стають основою для узагальнення опорних ознак ситуацій і еталонів мовленнєвої поведінки в них. Це сприяє перенесенню мовленнєвих операцій і дій в повсякденну практику, розширює їх діапазон. Подібна організація ігрових ситуацій дозволяє засвоювати цілісну мовленнєву дію зі всіма її складовими (мотивом, задумом, засобами здійснення), причому це дія не ізольована, а тісно пов'язана з іншими діями. Опанування мовних одиниць при цьому відбувається в єдності всіх сторін: форми, значення, функції при провідній ролі останньої.

Розгляд ігрової ситуації з точки зору її психологічної суті, структурного складу і виділення її основних особливостей дозволило підійти до визначення її як різновиду комунікативної вправи, що є сукупністю значущих для формування комунікативних умінь, в основі яких лежать реальні ситуації мовленнєвого спілкування, які спонукають учнів з легким ступенем розумової відсталості як носіїв певних ролей до конкретного вислову [5]. Використання ігрових ситуацій передбачає систематизацію послідовних дій з відтворення компонентів мовленнєвої

ситуації; при цьому створюються умови формування комунікативних умінь, створюється ситуація повторюваності використання мовленнєвих дій у вирішенні комунікативних завдань.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що для процесу формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності оптимальною ситуацією буде рольова ігрова ситуація, яка забезпечує мотиваційну основу породження мовленнєвого вислову, моделювання компонентів мовленнєвої ситуації через використання комунікативних завдань, опис обстановки. Процес формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності розумово відсталого учня в умовах ігрової ситуації буде послідовно керованим процесом з врахуванням етапів і умов породження мовленнєвого вислову.

Література

1. Глухов В.П. Основы психолінгвістики. – М.: Астрель, 2005. – 351 с.
2. Лалаева Р.И. Влияние интеллектуальной недостаточности на языковое развитие умственно отсталых школьников // Теорія і практика сучасної логопедії: Вип.1.-К.: Актуальна освіта, 2004.-С.35-42.
3. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. — М.: Педагогика, 1974. — 234 с.
4. Потамошнєва О.М. Дослідження операцій внутрішнього програмування і граматичного структурування при побудові висловлювання учнями з інтелектуальною недостатністю// НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ ім. М. Драгоманова серія №19. – К.: НПУ. – С.48 – 52
5. Румянцева И.М. Психолінгвістические механизмы и методы формирования речи. - М.: ИЯ РАН, 2000. - 134 с.
6. Соботович Є.Ф., Тищенко В.В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: Програмно-методичний комплекс. – К.: Актуальна освіта, 2004. – 144 с.

The article presents an analysis of the state speech of mentally retarded schoolboys. Ways of perfection of correctional work with these children are offered. By an author was developing a multilevel system of communication tasks. The effectiveness of the system is confirmed in practice.

УДК 378.4 (4) “04/14”

А.В. Ржевська

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ЄВРОПИ В ЧАСИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

Значущість проведення історичних досліджень в галузі вищої освіти пояснюється перш за все тим, що реформи у сфері вищої освіти

відбуваються поволі, концептуальні положення освітнього процесу в університетах залишаються непорушними протягом сторіч, а існуючі університети багато в чому зберегли риси, властиві їх попередникам багато століть потому, зокрема, це стосується організації факультетів, правил та процедур призначення на посади, соціального статусу викладачів і т.і.

Окрім того, навіть нещодавно створені вузи широко використовують досвід університетів минулого, наприклад, з організації навчання або присвоєння кваліфікації студентам. Вивчення минулого може допомогти скорегувати сучасну практику надання вузом освітніх та інших послуг, а також уникнути помилок у майбутньому. Відповідно до класифікації Г.Перкіна, історію університетів можна поділити на п'ять етапів, у роботі цій розглядається найперший із них - створення університету (XII-сер.XVст.).

Предметом цього дослідження є особливості організації університетської освіти Європи в часи Середньовіччя, зокрема, специфіка управління вищими навчальними закладами, мобільність викладачів і студентів, вимоги до професійних та особистих якостей викладача, взаємодія університету та його зовнішнього середовища. Джерелами інформації виступили сучасні публікації в іноземній пресі, монографії з історії вищої освіти фонду національної чеської бібліотеки та бібліотек університету Карла в Празі, які автор використовувала під час наукового стажування в межах програми Вишеградського фонду з жовтня 2007р. по лютий 2008р.

Усі розвинені цивілізації приділяли особливу увагу підготовці своїх майбутніх правителів, духівництва, військових начальників й іншої еліти, але тільки в середньовічній Європі з'явилася така установа університетського типу, в якій викладання поєднувалося з продукуванням нових знань, а корпоративна автономія - з академічною свободою. До цього конфуціанські школи підготовки службовців в імператорському Китаї, буддистські школи підготовки ченців і священників у середньовічній Індії, ісламські медресе, храмові школи майбутніх астрономів в аттеків та інків, школи японських самураїв пропагували високу культуру, доктрину, літературні й математичні знання своїх політичних чи релігійних учителів, але практично не залишали місця для їхнього обговорення чи аналізу.

Атенауми й ліцеї Давньої Греції також нагадували середньовічні європейські університети, там підтримувалася воля думки й вітався виклик владі, але організація навчання була нестійкою, оскільки вчителям - філософам-дисидентам часто для порятунку свого життя доводилося тікати в інші міста. Власне корпоративна форма організації дала університету стійкості, саме в Європі в XII ст. з'явилася така автономна, стала, корпоративна організація, яка в різних видах дожила до наших днів. Таким чином, історія вищої освіти - це насамперед історія європейського університету, історія його еволюції в організацію чи конгломерат

організацій, досить гнучкий, покликаний служити інтересам усіх зовсім різних співтовариств у будь-якій частині світу, той, що підвищує свій глобальний імідж і водночас розвиває суспільство [1, с.169].

Потрібно сказати, що університет був випадковим продуктом надзвичайно фрагментарної та децентралізованої цивілізації. Середньовічна Європа була розділена в усіх напрямках: між державою й церквою, імператором і папою, королем й архієпископом, герцогом й абатом, бароном й єпископом, лицарем і священником, вільним графством і вільним містом і т.д. Існувало дві правових системи - цивільна й канонічна, кожна з яких мала рівні права. Університет, який з'явився в таких умовах, швидко перетворився на дуже гнучку установу, здатну адаптуватися до практично будь-якої політичної ситуації чи суспільної форми життя [1, с.169].

Перша школа вищого навчання, принаймні, медицині функціонувала в IX-X ст. у південній Італії в Салерно, на перетині християнської, арабської, грецької й іудейської культур. Навчання проводилося за працями Галена й Гіппократа, перекладених з арабської. Незважаючи на те, що король Неаполя надав Салерно монопольне право готувати медиків у 1231 р., у XIII в. школа втратила своє значення, а її право називатися першим університетом Європи дотепер залишається під сумнівом [1, с.171].

Першими справжніми університетами Європи вважаються вузи Парижа й Болоньї, що трансформувалися з кафедральних і муніципальних шкіл зростаючих міст Європи XII ст. Базові предмети, яким навчали в таких школах, ще до появи університетів, - латинська граматики, риторика, діалектика (логіка, іноді й філософія) - склали тривіум. Тривіум міг доповнитися квадриумом - музикою, арифметикою, геометрією й астрономією - знаннями, що могли знадобитися освіченій людині того часу для життя. Той, хто вивчив тривіум і квадриум, ставав магістром, тобто людиною, що має право кваліфіковано навчати інших чи продовжити своє навчання на вищих факультетах теології, права чи медицини. Коли до такої школи додавався один або кілька вищих факультетів, такий навчальний заклад уже міг заявляти про себе як про *studium generale*, тобто визнану на найвищому рівні установу вищої освіти, а згодом і подати прохання імператору чи папі про надання їй *jus ubique docendi* - права магістрам цієї школи викладати усюди [1, с.171].

У XII ст. відродження інтересу до грецької філософії під впливом нових перекладів з арабської, а також слава паризьких церковних шкіл залучали до Парижу студентів із усієї північної Європи. До XIII ст. школи Парижа об'єдналися в один *studium generale*, привілеї якого були визнані папою (1194р.) і королем (1200р.). В Італії того часу значна потреба в адвокатах й адміністраторах, і Болонський університет виріс із муніципальних шкіл, де викладалося цивільне право Давнього Риму й канонічне церковне право. Офіційною датою створення Болонського університету в цей час вважається 1080р. Оксфорд виник спонтанно

приблизно в 1167р. на основі однієї зі шкіл мистецтв, імовірноше всього, під впливом студентів, які повернулися на батьківщину, і викладачів Паризького університету. Кембридж постав як результат міграції вчителів і студентів з Оксфорда в 1209р. після міських погромів. Практично всі університети Піренейського півострова були засновані королями. Хоча й визнані папами, вони були, за єдиним виключенням, *studia generales respectu regni*, що приймали на навчання студентів тільки королівської території. Найвідоміший університет Саламанка, заснований королем Леоном у 1218р., у 1255р. одержав привілею від церкви, а в 1298р. був визнаний папою одним із найбільших університетів християнства поряд із університетами Парижа, Оксфорда й Болоньї. Надалі Іспанії призначено було стати прабатьківщиною установ вищої освіти всього світу і поширити модель європейського університету на інші континенти. Єдиний середньовічний університет Португалії був створений королем у 1290 р. у Лісабоні, потім переведений у Коїмбру [1, с.176].

Слово *universitas* первісно означало "суспільство" чи "гільдію". Гільдія магістрів Парижа утворилася в XII ст. й набула офіційного визнання в 1210р. Учні Паризького *studium generale* прирівнювалися до підмайстрів, які опанували тривіумом, ставали бакалаврами, ті, хто вивчили тривіум і квадриум - магістрами з ліцензією на навчання бакалаврів і підмайстрів. Поступово термін "університет" став застосовуватися і до навчального закладу.

Сучасні стандарти важко застосувати до визначення ефективності навчання в університетах середньовічної Європи. Із сучасної точки зору більшість контингенту середньовічних університетів, - невстигаючі студенти, що відсіваються, адже аж до 1500р. в університетах не було прийнято складати іспити, а студенти могли почати навчання в найближчому університеті і продовжити його в іншому чи вузах інших країн, оскільки навчання в усіх європейських університетах до XVIIст. відбувалося латиною, а навчальний план і присуджувані ступені були практично однаковими. Європейські академічні пілігрими - це вчителі і студенти, що подорожують країнами Європи з метою набути чи поширити нові знання, причому подібні академічні подорожі починалися задовго до XIIст., наприклад, у медичну школу в Салерно чи в школу перекладачів у Толедо - головний центр залучення християнства до наукових досягнень арабського світу. Наставники цих центрів залучали учнів з усього світу - з Великобританії, Німеччини, Італії [2, с.281]. Оскільки в XII-XIII ст. в Європі нараховувалося не так багато університетів, ті, хто хотів прилучитися до вищої освіти, просто зобов'язані були залишити домівку й відправитися в подорож за власним вибором. У XIIIст. кращим університетським центром вивчення канонічного чи цивільного права була Болонья, також відомими були інші школи Італії, Іспанії, Монпельє чи Орлеана. Найвідомішими центрами навчання медицині були Болонья, Падуя, Монпельє й Париж. З образотворчих мистецтв і теології вибір був ширшим, але на практиці

найбільш шановними школами вважалися Париж і Оксфорд. Ті, хто закінчував відомий навчальний заклад, завжди знаходили собі гарні посади, так, у XIV-XV ст. доктора з університетів Болоньї і Падуї викладали в усіх нових італійських університетах, що вели за них справжню боротьбу. Паризькі магістри теології й мистецтв були бажаними кандидатурами для викладання в університетах південної Франції і Священної Римської імперії [2,с.286].

Самотній студент у чужій, іноді ворожій країні починав шукати однодумців, що говорили б з ним однією мовою або поділяли його погляди. Групою було легше прожити за кордоном, студенти гуртом знімали житло, відвідували церкву чи таверну, відзначали національні свята, підтримували поштове спілкування між університетськими містами й домівкою. Жак де Вітрі, відомий мораліст, який навчався в Паризькому університеті в XII ст., так описує представників різних націй, що відвідували в той час університет: "Англійці п'яні труси, французи горді, м'які й жіночні, німці скандалісти і лихослови, нормандці марнославні й пихаті, представники Пуатьє жадібні і зрадники, бургундці тупі тварини, бретонці легковажні й непостійні, ломбардійці жадібні і зловмисні, римляни порочні й схильні до насильства, сіцилійці жорстокі тирані, брабантці злодії, фламандці бешкетники". Такі об'єднання студентів швидко перетворилися на суспільні корпорації за назвою "нації". Організація всього раньосередньовічного університету базувалася на "націях". "Нації" класифікувалися за мовою, місцем народження, культурою, загальною історією. Такі міжнародні університети, як Болонья та Падуя, склалися з більш ніж дюжини "націй", в інших італійських університетах "націй" було менше. Університет Парижа й близькі до нього за організацією університети - Празький, Лейпцігський, Віденський, Левенський і ін. - поєднували по чотири "нації" [2, с.283].

Часті сварки з міським населенням призвели до трансформації структури керування в Болонському університеті в Середні віки. Відсіч городянам найкраще вдавався студентам-правознавцям родом не з Болоньї, оскільки за законом вони не мали прав міського громадянства, хоча були старші та багатші за учнів факультету образотворчих мистецтв. Студенти-правознавці Болонського університету об'єдналися в студентські гільдії для самозахисту, а також для протистояння професорам, які були мешканцями Болоньї та на початку конфлікту необачно прийняли сторону міста. У результаті виникло чотири студентські гільдії або "нації", що пізніше трансформувалися на дві, котрі спочатку домоглися від міської влади надання їм рівних цивільних прав, а потім комунального і церковного підтвердження свого статусу і привілеїв до 1253р. Свою владу, що зміцнилася, студенти використовували для наведення найжорстокішої трудової дисципліни серед учителів. Студентський ректор і проректори самі призначали заробітну плату докторам, а також штрафували їх за відступ від розкладу, від конспекту заняття, за від'їзд із міста без дозволу чи гарантій повернення, змушували відкладати гроші в

спеціальний фонд для сплати штрафів і т.д. Така система, незважаючи на протести професорів, проіснувала до кінця XI ст., часу, коли доходи учителів від студентських зборів стали доповнюватися зарплатою від комуни для запобігання їхньої міграції. Поступово Болонья й інші італійські університети перейшли на паризьку модель керування, із владою, розділеною між професорами і студентом-ректором [1, с.174]. У Паризького університету також виникали тертя з місцевим населенням й існувала традиція протестів, що, однак, не змінила викладацько-студентську модель управління, з переважним домінуванням магістерської гільдії при ухваленні рішень [5, с.59]. У багатьох закордонних дослідженнях Паризький університет називають керованим магістерською гільдією або університетом магістрів, а Болонський - керованим студентською гільдією або університетом студентів.

Таким чином, можна визначити середньовічний європейський університет як визнану вищою владою корпоративну установу зі своєю власністю й печаткою, очолювану ректором або канцлером, що володіє привілеями і правом висновку контрактів, певний взаємовигідний союз магістрів і студентів. Середньовічний університет складається, як правило, з чотирьох факультетів, що знаходяться в ієрархічних взаєминах між собою (факультет образотворчих мистецтв - нижчий, факультет правознавства - вищий), і "націй".

Серед тих, хто відвідував університети середньовічної Європи, Р.К.Швингез виділяє п'ять типів студентів. Перший - юнак 14-16 років, початківець навчання на факультеті образотворчих мистецтв, який намагається більш-менш відповідати статуту й фінансовим вимогам свого вищого навчального закладу. Він представник середнього класу, від найбіднішого до найбагатшого його прошарку. Швидше за все, у себе вдома він відвідував школу з вивчення латини й засвоїв основи латинської граматики, читання і письма. Він обирає собі магістра й починає, як і в школі, поглиблювати свої знання з предметів. Набагато рідше він прагне також прилучитися до педагогіки того часу, якщо, звичайно, його кінцевою метою не є ступінь доктора медицини, теології та правознавства. У середньому його навчання обмежено вісьмома роками, на практиці виходить удвічі менше. Він не складає іспитів і не шукає академічного титулу, відповідно, не має навчального статусу. Це школяр звичайний, студент університетів із чотирьох факультетів старої і нової Європи до півночі від Альп, наявний у Парижі й в англійських університетах. Часто такий студент складає 50% і більше відсотків усього студентського контингенту, тобто основу середньовічного студентства.

Другий тип студента ненабагато відрізняється від першого за віком, соціальним станом і попередньою освітою, хіба що він дещо бідніше. Йому 16-19 років, він також учиться на факультеті образотворчих мистецтв, але прагне обмежити час свого навчання, продемонструвавши засвоєні знання. Його головна мета - ступінь бакалавра мистецтв, яку можна отримати після 2-2,5 років навчання під керівництвом магістра. За

сучасними критеріями це - учень випускного класу. Здобувачі ступеня бакалавра мистецтв складають 20-40% тих, хто вчиться в університеті, це друга за кількістю студентська група. Для двох третин із них ступінь бакалавра стане вінцем їхнього навчання, він необхідний для початку викладання в більшості коледжів Іспанії, Франції й Великобританії.

Третій тип також учиться на факультеті образотворчих мистецтв, але він більш заможний і його досягнення набагато вище досягнень перших двох типів. Це бакалавр, що після 2-3 років додаткового навчання одержує ступінь магістра мистецтв до 19-21 року, і потім може або залишити університет, або продовжити навчання на вищих факультетах медицини, теології або права. Такого студента зі ступенем магістра мистецтв також можна зустріти в Європі повсюдно, але частіше все-таки в університетах паризької моделі. Такі студенти становлять лише 10-20 відсотків студентського складу Європи. Навчаючись на факультеті теології або медицини, цей студент займається зі студентами факультету мистецтв, тобто представниками перших двох типів студентів, що обрали його як свого магістра-наставника. Такий студент-магістр може виконувати й адміністративні функції, наприклад, обов'язки декана факультету мистецтв або навіть ректора університету, особливо в Парижі, де ректора завжди обирали виключно з представників факультету мистецтв.

Четвертий тип кардинально відрізняється від перших трьох. Перед вступом до університету він уже посідає високе становище в суспільстві завдяки своєму походженню, родинним зв'язкам, стану, особистісним якостям. Це представник найвищої знаті, тип, що зустрічається в усіх середньовічних університетах, адже прийняти його на навчання дуже престижно. Але більше всього таких студентів у старій, Південній Європі. Аж до 15 століття міжнародним центром навчання таких високошляхетних студентів була Болонья. Місце такого студента не на факультеті образотворчих мистецтв, і навіть не на факультетах теології та медицини. Тільки факультет правознавства більш-менш відповідає його соціальному статусу. Його попередня підготовка відповідає рівню магістра, він вже отримав приватну освіту або відвідує заняття на факультеті мистецтв паралельно з основним навчанням. Чи зможе такий студент прийняти по закінченню навчання присуджуваний ступінь, аж до доктора, чи це буде несумісно з його становищем, залежить винятково від його походження.

П'ятий, найменш поширений тип, частіше зустрічається в університетах старої Європи - Італії, Франції, Великобританії. Цей студент як правило, вже одержав ступінь бакалавра на одному з вищих факультетів і продовжує навчання до одержання ступеня ліцензіата з медицини, теології або правознавства, що дає йому право викладання на факультетах. Якщо в нього є бажання чи можливість, він може продовжити навчання до одержання ступеня доктора. Такому студенту далеко за двадцять чи тридцять, він уже професійно відбувся до чи під час навчання. Він служить у суді, муніципалітеті, церковних інституціях. Ступінь ліцензіата або доктора всього лише додасть йому ваги і престижу. Ці п'ять чистих

типів середньовічного студента ніколи не існували ізольовано. Завжди були змішані й перехідні типи студентів [3, с.200].

Новоприбулий в університет на навчання повинен був представитися університетській адміністрації, але студентом він ставав тільки після реєстрації у визначеного магістра. Відповідно до першого статуту Паризького університету від 1215р. "не повинно бути студента без магістра". Таким чином, усі середньовічні університети боролися з "безконтрольним" студентом, що переходить від одного магістра до іншого. На те, щоб вибрати магістра і зареєструватися, новому студенту давалося кілька днів. Можна було зареєструватися в співвітчизника або в найбільш відомого магістра. Обов'язком магістра було вести облік своїх студентів, він певною мірою відповідав за поведінку, але головною його справою було стежити, щоб його студенти успішно вчилися. Саме магістр вирішував, коли студент, цей безсловесний учасник лекцій і диспутів, може претендувати на завершення навчання чи ступінь бакалавра, що дасть йому більше прав, наприклад, право бути асистентом. Такі асистенти звичайно давали відповіді на диспутах, проводили додаткові лекції і готували новачків до сприйняття лекцій магістра. Магістр також подавав свого бакалавра, що сформувався, на одержання ступеня чи ліцензіата, складання іспитів на ступінь доктора [4, с.157].

Статуту університетів надають уявлення про професійні обов'язки вчителя. Вони відрізняються від університету до університету, від факультету до факультету, але скрізь досить складні. Зрештою навчання перетворилося на професію, заняття на повний робочий день.

Обов'язки вчителів були різними. Доктори або магістри, які займалися власне викладанням, вважалися регентами або магістрами-регентами. На факультетах мистецтв у Парижі та Оксфорді кожен новий магістр повинен був відпрацювати регентом два роки. Прямим обов'язком регента було читання лекцій за навчальних текстів. Найважливіші лекції читалися ранком протягом півтора-двох годин. У кожній дисципліні було визначено обов'язкові для ретельного вивчення тексти й додаткові. Читати лекції за обов'язковими текстами в ранкові, "магістерські" чи "докторські" години вважалося престижним, такі регенти вважалися "ординарними". Менш значимі регенти концентрувалися на додаткових текстах опівдні. Регенти повинні були проводити ці лекції кожен робочий день, але, якщо виключити неділі, релігійні свята і дні диспутів, іспитів, а також літні свята, на практиці виходило 130-150 робочих днів на рік. Для юристів і докторів медицини головним було проведення читань. Магістри мистецтв, що працюють з більш юними студентами, сполучили лекції з репетиціями / повтореннями. Цілком імовірно, що магістри з теології приділяли більше часу диспутам, а не читанням. Проведення читань звичайно передоручалося бакалаврам, чиїм прямим обов'язком було ознайомити студентів з основами проведення схоластичних дебатів за священними текстами та сентенціям. Деякі магістри читали другу лекцію опівдні, але звичайно більш спеціалізовані чи факультативні заняття вдень

проводили менш заслужені чи регенти бакалаври. Обов'язком докторів було організувати денний диспут, тобто вибрати теми, представити їх і підвести до висновків. Звичайно проводилося не більш одного диспуту на тиждень, оскільки бакалаври повинні були бути присутнім на всіх диспутах, і, таким чином, не могли проводити свої заняття.

Щоб читати лекцію або проводити диспут, учитель повинен був мати у своєму розпорядженні копії найважливіших книжок у своїй бібліотеці. Він повинен був досить серйозно готуватися до занять, оскільки статут університету забороняв диктувати предмети теоретичного циклу. Імовірно, що кращі вчителі склали після проведеного заняття його короткий конспект зі своїми коментарями і віддавали його на копіювання та поширення серед студентів [4, с.155]. І в Середні віки вчителі підходили до виконання своїх обов'язків з різним ступенем відповідальності.

Вимоги університетського статуту і штрафи, що накладаються, свідчать про те, що вчителі практично скрізь вичитували тільки частину програми, заміняли себе бакалаврами або ліцензіатами, диктували свій курс, надавали ступені невартим кандидатам. Тим часом багато текстів наказують доктору бути старанним у роботі і старанним у навчанні. Він також повинен бути скромним і пам'ятати про свою соціальну роль. Магістр повинен бути бездоганним і володіти всіма християнськими чеснотами, а також такими професійними якостями, як неупередженість, добра воля і ретельність у роботі. Відповідно, він не повинен бути жадібним, недбалим, марнославним [4, с.163].

Університетське життя накладало на вчителів безліч непедагогічних обов'язків: проведення релігійних церемоній, іспитів, асамблей і рад (університетських, факультетських, колегіальних і т.д.); робота на посаді ректора, проректора, збирача грошей, рецептора, декана й ін. Такі обов'язки покладалися на рік, але могли й повторюватися. Особа, яка їх виконувала, повинна була знаходитися в університеті постійно: вести облік, створювати архів, вирішувати поточні проблеми, представляти університет у комісіях і посольствах (короля, папи). Але з цим був зв'язаний і престиж: у Парижі ректор університету йшов на чолі офіційних процесій разом з єпископом.

Орім того, служба принцу або церкві, необхідність тривалого відвідування рад Констанці чи Базелеві змушували деяких магістрів проводити місяці і навіть роки удалині від університету, що спричиняло скорочення навчальних програм і перетворення іспитів на формальність [4, с.156].

Отже, у XII ст. було відомо про чотири університети - у Салерно, Парижі, Болоньї й Оксфорді. До XV ст. університетська освіта набуває усе більш вираженого регіонального характеру. Так, до 1300 р. кількість університетів збільшилося до 16, до 1400 р. існувало вже 38 університетів, до 1500 р. цифра виросла до 72 [1, с.177].

До 1500 р. практично кожна територія Європи мала свій освітній центр, і всі їхні предмети й методи навчання, а також присуджувані

ступені були практично однаковими. Найм учителів став носити більш локальний характер, зовнішня міграція вчених практично припинилася.

Статистика того періоду свідчить, що три чверті всіх студентів до кінця середніх віків також відвідували найближчий до домівки університет. У той же час це були уже високоорганізовані установи на чолі з ректором / канцлером, зі своєю печаткою і правом корпорації володіти власністю й укладати контракти. Університети склалися з факультетів, як правило, мистецтв, теології, правознавства і медицини, коледжів і студентських "націй". Вони користалися привілеями, наданими папою й урядом, які захищали їх від втручання в їхні справи єпископа, цивільної влади, городян. Як головна міська індустрія споживання, а також альма матер майже всіх пап, єпископів, суддів, церковних і цивільних адміністраторів високого рангу, середньовічний університет був у ті часи дуже впливовою установою [1, с.177]. Подорожі останніх англійських, іспанських, французьких, італійських і в меншому ступені німецьких студентів-прочан носили переважно регіональний характер, усередині своєї країни. Студентів, які в ті часи дійсно перетинали Європу, хотіли учитися в міжнародно відомих центрах тим предметам, яких не викладали в них удома [2, с.177]. До кінця Середньовіччя в університетах так само підтримувалася автономія й академічна свобода. Однак навчатися тепер могли тільки багаті студенти, крім того, університетська освіта залишалася як і раніше недоступною для жінок.

Література

1. **Perkin**, Harold. History of Universities /International higher education: an encyclopedia /edited by Philip G.Altbach - Garland Publishing Inc., New York & London, 1991. - 590p. - pp.169-204.
2. **Ridder-Symoens**, Hilde de. Mobility /History of the University in Europe. Vol.I. Universities in the Middle Ages /editor, Hilde de Ridder-Symoens - Cambridge University Press, 1992. - 506p. - C.280-304.
3. **Schwinges**, Rainer Christoph. Student education, student life//History of the University in Europe. Vol.I. Universities in the Middle Ages /editor, Hilde de Ridder-Symoens - Cambridge University Press, 1992. - 506p. - C.195-243.
4. **Verger**, Jacques. Teachers //History of the University in Europe. Vol.I. Universities in the Middle Ages /editor, Hilde de Ridder-Symoens - Cambridge University Press, 1992. - 506p. - C.144-168.
5. **Verger**, Jacques. The University as Studium Generale/History of the University in Europe. Vol.I. Universities in the Middle Ages /editor, Hilde de Ridder-Symoens - Cambridge University Press, 1992. - 506p. - C.35-37.

The article centers on history and specific activities of the European Universities of the Middle Ages. The author uses the modern foreign literary sources to describe organization of the medieval University, main teachers' responsibilities, demands to professional and personal qualities of a teacher.

Classification of medieval students and their national traits of character are also mentioned.

УДК 159.922.762

Н.Е. Серомаха

**КОРРЕКЦИОННАЯ РОЛЬ ГУВЕРНЁРА-ПСИХОПЕДАГОГА
В ПОВЫШЕНИИ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СЕМЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ
НАРУШЕНИЯМИ**

В настоящее время увеличилось число детей, которые по причине серьёзных заболеваний не посещают общеобразовательные, специализированные школы, а также дошкольные учреждения. Поэтому при организации психокоррекционной работы с детьми, имеющими психофизические нарушения, возникла необходимость в подготовке дефектологов, специализирующихся на современной методике индивидуального воспитания и обучении детей в домашних условиях. Основные вопросы надомного обучения детей, имеющих различные психофизические нарушения, рассматриваются в работах отечественных и зарубежных учёных – Д.И.Шульженко, Л.Н.Авдеева, Е.А.Игнатьева, Р.Ф.Майрамян.

В отечественной специальной психологии и педагогике введёны термины «гувернёр-воспитатель», «гувернёр-коррекционный» психопедагога. Гувернёр-воспитатель необходим ребёнку во время процесса абилитации, длительной болезни и в реабилитационный период. Кроме того, профессия гувернёра позволяет решить множество вопросов, которые не под силу массовой школе:

- индивидуальный подход к ребёнку с нарушениями психофизического развития;
- углублённая диагностика и дальнейшая стимуляция сохранных функций

ребёнка;

- изучение терапевтического аспекта воспитания больных детей;
- социальная защита детей с физическими и психическими нарушениями;
- медико-социальная реабилитация детей с отклонениями от нормы [6;

с.11].

Актуальным направлением деятельности гувернёра остаётся работа с семьями, которые имеют детей данной категории, обучение родителей адекватно оценивать ситуацию и находить оптимальные подходы к воспитанию и обучению детей в условиях семьи.

Большой процент проблемных детей, которые обучаются на дому, составляют лица, имеющие диагноз «умственная отсталость», которая часто осложнена различными сопутствующими синдромами. Основными задачами в работе гувернёра, обучающего умственно отсталых детей на дому, являются:

- коррекция отклонений в их психофизическом развитии средствами образования;
- реализация учебных программ по всем предметам;
- создание гибкой системы адаптивной образовательной среды;
- социально – психологическая реабилитация ребёнка для последующей интеграции;
- создание в семье благоприятной психологической атмосферы.

Цель - изучить уровень реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью.

В дальнейшем результаты данного исследования могут быть использованы для создания в семьях оптимальных условий принятия детей данной категории, а также их воспитания и обучения.

В исследовании принимали участие 14 семей. Респондентами выступали родители, преимущественно матери, которые имеют детей в возрасте от 3 до 15 лет с диагнозом «умственная отсталость» различной степени выраженности. Исследование проводилось на базе отделения ранней детской реабилитации детей – инвалидов Луганского городского центра по оказанию социальных услуг.

С целью изучения уровня реабилитационной культуры семей, которые воспитывают детей с умственной отсталостью, характера отношения в семье к ребёнку, были использованы метод наблюдения, опросники «Осведомлённость родителей о состоянии ребёнка и степени его развития», «Характер отношения к ребёнку» [3; 20-27]., методики «Семантический дифференциал», «Незаконченные предложения» [5].

Опросники «Осведомлённость родителей о состоянии ребёнка и степени его развития», «Характер отношения к ребёнку» позволяют выявить уровень реабилитационной культуры семьи, насколько родители наблюдательны и объективны в своих оценках относительно собственного ребёнка.

С целью изучения уровня эмоциональной напряжённости родителей была использована методика «Семантический дифференциал». В качестве оцениваемых понятий были выбраны эмоционально значимые понятия «Мой сын = дочь», «Будущее моего сына = дочери», «Болезнь моего сына = дочери», «Я сам». Испытуемые характеризовали степень значимости для них данных понятий, отмечая

уровень положительного и отрицательного полюса приведённых выше определителей.

При изучении значимых, актуальных для членов семей переживаний была применена методика «Незаконченные предложения», которая включала перечень из 26 незаконченных предложений: «С болезнью моего ребёнка у меня связано.....», «Если бы мой ребёнок был здоров.....».

Результаты исследования позволили подтвердить наличие ряда характерных черт в структуре личности родителей, на которые указывают отечественные и зарубежные исследователи [5]. Наличие в семье ребёнка, имеющего психическое недоразвитие, вызывает у родителей чувство беспомощности, иногда близкое к отчаянию, результатом чего выступает постоянное чувство тревоги, незащищённости. Многие из испытуемых отмечают, что будущее им кажется неопределённым, отмечая также страх перед будущим: «Если бы вы знали, как я боюсь будущей жизни» (Г.С., 32г); «С болезнью моего ребёнка у меня связано чувство горечи» (Я.Н., 30 лет); «страха и неопределённости» (К.Н., 28 лет).

Результаты методики «Семантический дифференциал» показали, что испытуемые по отношению к значимому понятию «Мой сын = дочь» наиболее часто выбирали значения «шершавое», «горячее», «хорошее», «сложное». Кроме того, эти характеристики в большинстве случаев совпадают с характеристиками понятия «Я сам», что может свидетельствовать о неосознанной идентификации матерей и отцов со своими «особыми» детьми, переживании их проблем как своих собственных. Действительно, многими родителями отклонение в развитии ребёнка расценивается как собственная неполноценность. Появлению такого чувства способствуют социальные факторы: уход с работы, невозможность заниматься любимым делом, материальные трудности. Наиболее часто встречающиеся варианты продолжения фразы «Если бы мой ребёнок был здоров...» - «я бы работала на любимой работе», «я бы смогла как – то себя реализовать», «я и моя семья были самые счастливые».

Значение «Болезнь ребёнка» описывается испытуемыми как «смутное», «шершавое», «сильное», «большое», «кислое», «активное». Наиболее частыми характеристиками значения «Болезнь ребёнка» являются понятия «плохое и сложное» - данные значения характеризуются наибольшей силой (3б).

При мысли о болезни ребёнка некоторые родители отмечают ухудшение эмоционального состояния: *«мне становится плохо»*, *«Я думаю, чем ещё могу помочь ему»*, другие выражают смирение: *«Так угодно Богу»*, *«В самом начале я сильно переживал, а потом привык. Уже ничего не изменить»*, некоторые из испытуемых проявляют защитную реакцию отмечая, что *«почти никогда не думаю о болезни своего ребёнка»*.

Среди матерей и отцов нередки случаи острого переживания критики в адрес своего ребёнка, что порой сопровождается негодованием и воинственной реакцией. До 90% родителей проявляют крайне отрицательное отношение к всевозможным замечаниям, высказываниям в адрес своего ребёнка, готовность к активному противостоянию [5]. Этому способствует неоднозначное отношение окружающих к проблемным детям, взрослым инвалидам.

Пример. Галина Б. (42 года).

Мать Коли (16 лет), диагноз ребёнка – «тяжёлая умственная отсталость». Муж Галины работает в типографии.

Коля с детства не разговаривает, произносит лишь отдельные звуки. Нарушение речи и интеллекта является следствием родовой асфиксии. На отставание в развитии сына родители обратили внимание не сразу, а только спустя 2 года. Матери пришлось отказаться от любимой работы, и семья полностью сплотилась вокруг «главной проблемы». Со временем Галина с мужем отделились от круга своих знакомых, объясняя это отсутствием «общих тем для разговоров», непониманием со стороны друзей той «сложной ситуации», которая сложилась в их семье. В разговоре с матерью чувствуется внутренняя напряжённость, скованность как следствие постоянного психологического дискомфорта.

С сыном родители чаще всего гуляют вечером. Причина – в нежелании фиксировать на себе внимание окружающих, ловить «косые» взгляды людей, из – за чего Галина очень переживает: *«Теперь мы привыкли, что на нас засматриваются. Бывает, люди в транспорте не сводят с нас глаз. Так неприятно. И ничего им не скажешь.»*

Значение семьи в процессе реабилитации ребёнка оценивается родителями по-разному: данные показатели у разных испытуемых колеблются от низких до максимальных (3-10 б). Полученные результаты зависят от психологического климата в семье, уровня её общей культуры, характера отношения членов семьи к проблеме инвалидности ребёнка.

Достаточно часто родители отмечают собственное чувство беспомощности в реабилитации ребёнка, и одной из первостепенных

потребностей называют потребность в услугах высококвалифицированных специалистов – врача, психолога, дефектолога, логопеда.

Полученные в результате исследования данные свидетельствуют о низком уровне реабилитационной культуры большинства семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью. Также выявлено наличие ряда сопутствующих проблем:

- постоянное чувство тревоги, незащищённости у родителей, имеющих детей с психофизическими нарушениями;

- осознание родителями личной некомпетентности в вопросах планирования психокоррекционной работы с собственными детьми на дому;

- недостаток высококвалифицированной помощи со стороны специалистов – врача, психолога, дефектолога, логопеда.

Поэтому проблема психокоррекционной роли гувернёра-коррекционного психопедагога в повышении реабилитационной культуры семей, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью, на современном этапе является актуальной. Эта проблема требует дальнейшего глубокого теоретического изучения, а также разработки практических рекомендаций по оптимизации в семье благоприятной среды с целью осуществления социально-психологической реабилитации детей данной категории.

Литература

1. **Мамайчук И.И.** Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб., 2001.
2. **Міронова С.П.** Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс. – Кам'янець-Подільський, 2008.
3. **Солодянкіна О.В.** Воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в семье. Практическое пособие. – М., 2007.
4. **Шаповал И.А.** Методы изучения отклоняющегося развития. – М., 2005.
5. **Шипицына Л.М.** Необучаемый ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. – СПб, 2002.
6. **Шульженко Д.І.** Корекційна педагога в сімейному вихованні розумово відсталих дітей /Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології. - К., 2007.

УДК 159.922.762-055.25

С.В. Сидоренко

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Одним з напрямків рішення проблеми виховання підростаючого покоління є активне включення в життя досліджень особистісної й

статеворольової ідентичності. Одним з найважливіших періодів для формування як особистісної, так і стеворольової ідентичності виступає підлітковий і ранній юнацький вік. У цей період відбувається інтеграція особистістю подань про власний „Я” під час подолання вікової кризи [7]. Потреба у вивченні стеворольових уявлень дівчат та юнаків визначається недостатньою готовністю до майбутнього сімейного життя, що проявляється в нестійкості шлюбів, зневазі батьківськими обов’язками, у відмовах молодих матерів від немовлят.

Відомо, що в осіб з інтелектуальними відхиленнями відзначаються різні порушення в розвитку особистості, що значно ускладнює інтеграцію даної категорії людей у соціумі.

На порушення соціальної адаптації юнаків і дівчат з розумовою відсталістю можуть впливати відхилення у стевій ідентичності й освоєнні стевих ролей (В.І.Гарбузов, Д.Н.Ісаєв, Е.Г.Ейдемілер). У зв’язку із цим стає актуальним питання необхідності адекватного рішення питань стевого виховання даної категорії людей.

У вітчизняній гендерній психології не достатньо досліджень стеворольової соціалізації розумово відсталих юнаків і дівчат, а роботи подібної спрямованості стосувалися переважно даної категорії дітей з неповних родин або які виховуються в умовах депривації (І.В.Дубровіна, В.Є.Каган, А.М.Парафіян, Т.І.Юферева й ін.).

Особливості стеворольового розвитку осіб з розумовою відсталістю розглядала у своїх роботах Л.М.Шипіцина.

Відхилення у формуванні стевій ідентичності й освоєнні стевих ролей можуть порушити соціальну адаптацію. Ураження ЦНС створюють перешкоди для нормального психосексуального розвитку. Дівчата з відхиленнями в розумовому розвитку не засвоюють норми моралі й моральності, що веде до ранніх сексуальних зв’язків, небажаний вагітності [6]. Інтелектуальна недостатність не дозволяє адекватно оцінити наслідки порушеного поведіння. У зв’язку з цим необхідна розробка корекційних занять, спрямованих на оптимізацію стеворольового виховання, засвоєння норм моралі й моральності дівчатами з розумовою відсталістю. Тому **метою** написання статті є визначення рівня сформованості стеворольової ідентичності розумово відсталих дівчат раннього юнацького віку.

Дослідження проводилося в ПТУ- інтернаті для інвалідів м.Луганська. У цьому інтернаті навчаються юнаки й дівчата 15-30 років з різними діагнозами. У дослідженні брали участь 20 дівчат з діагнозом розумова відсталість у легкому ступені 17-20 років й 20 дівчат 16-20 років з нормальним інтелектом.

У роботі використовувалися такі методики: проективна методика МахверкерК. «Намалюй людину», модифікований дитячий опитувальник

Н.В.Александрової, Методика „Психологічна статъ” (О.А.Гарилиця, 1998, Т.Л.Бессонова, 1994).

При оцінці малюнків дівчат враховували зображення статевих ознак людини своєї статі й протилежної на двох малюнках. Оцінювалися такі параметри:

- 1) чи відповідає зображення фігури статі;
- 2) чи відповідає одяг й аксесуари статі; чи відповідає зачіска статі;
- 3) чи зображені вторинні статеві ознаки;
- 4) зображено чи ні первинні статеві ознаки - геніталії.

Таблиця 1

Оцінка малюнків «Намалюй людину своєї статі» %

Оцінювані параметри	Дівчата з розумовою відсталістю в легкому ступені	Дівчата з нормальним інтелектом
Фігура відповідно до особливостей статі	40	95
Одяг, що відповідає статі	100	100
Зачіска, що відповідає статі	85	100
Первинні статеві ознаки	15	30
Вторинні статеві ознаки	35	50

Таблиця 2

Оцінка малюнків «Намалюй людину протилежної статі» %

Оцінювані параметри	Дівчата з розумовою відсталістю в легкому ступені	Дівчата з нормальним інтелектом
Фігура відповідно до особливостей статі	30	75
Одяг, що відповідає статі	80	100
Зачіска, що відповідає статі	90	100
Первинні статеві ознаки	35	60
Вторинні статеві ознаки	10	45

При проведенні анкетування з питань статевого виховання в опитуваних правильних відповідей було досить мало, так, наприклад, на питання „як народжується дитина?” лише 35% відповіли правильно, 25 % відповісти утруднилися, деякі відповідали, що „дитина з’являється через живіт”, „через дев’ять місяців” і т.д.

На питання „як може жінка застерегтися від вагітності?”, лише 20 % дівчин відповіли правильно (пігулки, презервативи), 80 % відповіли: „Не знаю”.

Практично ніхто з досліджуваних не дав правильну відповідь на питання „яку роль грає батько в народженні дитини?” Деякі дали відповідь „проявляє турботу”, „любов”, але жодна з дівчат не торкнулася фізіологічної сторони питання.

Уявлення про вагітність до деякої міри мали всі дівчата. Відзначалися відповіді такого характеру: „дитина виростає із зародка”, „дитина росте в животі в жінки”.

У ході проведення опитування й бесіди з’ясувалося, що дівчата мають мало відомостей про згвалтування: 25 % відповіли правильно, 45 % відповіли „не знаю”, інші відповідали по-різному. Деякі учениці зовсім

плутають це поняття. Так, Оксана М., 20 років відповіла: „Якщо мене згвалтують, я теж можу згвалтувати”.

Методика „Психологічна стаття” - дає змогу виявити якісне та кількісне співвідношення маскулінності- фемінності (О.А.Гариліця, 1998, Т.Л.Бессонова, 1994). До бланку методики входять характерні ознаки маскулінності та фемінності разом з нейтральними властивостями, які обирають опитувані. У результаті 75 % дівчат з розумовою відсталістю обирають якості, які характеризують жіночність. Кількість вибору маскулінних характеристик складає 15 %, інші 10 % - випадок андрогінії.

На основі відповідей опитуваних можна прийти до певних висновків про те, що у дівчат з розумовою відсталістю статтєво-рольова ідентичність сформована недостатньо, засвоєння статтєвої ролі, норм моралі й моральності перебувають на низькому рівні.

Слід зазначити, що статтєво-рольова поведінка дівчат з розумовою відсталістю в більшості випадків є фемінною. Це підтверджує положення про наявність вроджених програм психосексуального розвитку в них.

Після проведення опитування та спостережень виявилось, що у своєму віці дівчата не одержали необхідної інформації зі статтєвого виховання як удома, так й в інтернаті. Практично всю інформацію вони почерпнули з телевізійних програм, фільмів, серіалів, від випадкових людей.

У процесі проведення дослідження також з’ясувалося, що у дівчат значно більше уявлень про свою та протилежну статтє на основі зовнішніх ознак (одяг, зачіска), ніж прихованих – первинних та вторинних статтєвих ознаках. Статтєва ідентифікація розумово відсталих дівчат та прийняття своєї статтєвої ролі знаходиться в прямій залежності від рівня інтелектуального розвитку, що враховується при підборі спеціалістом корекційних програм.

Маючи уявлення про особливості формування статтєво-рольової ідентифікації, у психокорекційній роботі особливу увагу варто приділяти вивченню фізіології жінки й чоловіка, моральному аспекту статтєвого виховання, а також вихованню необхідних навичок гігієни.

Література

- 1. Юферева Т.И.** Образи чоловіків і жінок у свідомості підлітків //Питання психології.- №3.- 1985.- С. 84-90.
- 2.Хрипкова А.Г., Колесов Д.В.** Дівчинка-підліток-дівчина: посібник для вчителів.- М.: Освіта, 1981.-128 с.
- 3. Посібник** з роботи з дітьми з розумовою відсталістю: Навчальний посібник / Наукова редакція Пишчек М.- Спб.: Мова, 2006.- 276 с.
- 4. Кон І.С.** Психологія полових розходжень //Питання психології.- 1981.- №2. - С.47-57.
- 5. Кон І.С.** Введення в сексологію. - М.: Медицина, 1990. - 217 с.
- 6. Шипицина Л.М.** Необучаемый ребенок в

семье и обществе.- Спб.: Речь, 2005.- 477 с. 7. Білопольська Н.Л. Психологічна діагностика особистості із затримкою психічного розвитку. - М.: УРАО, 1999. - 148 с.

The article is devoted to the investigation of particularities of forming of gender-role identification of mental retard girls of adolescent age and to the definition of direction of program of sex-education of this category of pupils.

УДК 376

В.М. Синьов

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНИХ ПОСЛУГ ОСОБАМ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

В Україні розбудовується система надання освітньо-корекційних послуг особам з вадами психофізичного, і зокрема інтелектуального розвитку, хоча ця важка справа ускладнюється низкою обставин: збільшенням кількості відповідних категорій дітей внаслідок дії несприятливих екологічних, соціально-економічних, демографічних та ін. факторів; неупорядкованістю організаційно-правових засад створення установ освітнього та реабілітаційного спрямування, які підпорядковані різним відомствам; недостатнім матеріальним, науково-методичним та кадровим забезпеченням діяльності таких установ і утрудненнями в доступі до кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги розумово відсталим дітям та їх батькам у представників певних верств населення, особливо у сільській місцевості тощо. Недоліки, відзначені наприкінці ХХ ст. у „Концепції освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні”, значною мірою характерні і для сьогодення, а саме: існуюча система спеціальної освіти не задовольняє повною мірою рівність прав на освіту тих осіб, можливості яких одержати її обмежені їх недоліками, станом здоров'я або конкретними соціальними умовами, не завжди відповідає їх запитам, особистим і суспільним потребам. „Державна політика в галузі спеціальної освіти недостатньо спрямована на забезпечення умов одержання її всіма категоріями осіб, які мають вади фізичного та психічного розвитку, у відповідності з їх здібностями і можливостями. Через відсутність у державі статистичного обліку таких осіб втрачена можливість врахування потреб у розвитку системи і типології закладів із корекційною спрямованістю навчання, прогнозувати підготовку необхідної кількості спеціалістів-дефектологів. Недостатня увага звертається на розгортання системи закладів ранньої діагностики і корекції вад розвитку дітей, їх дошкільного виховання, професійно-трудового

навчання підлітків з особливими освітніми потребами, що призводить до порушення цілісності й наступності (підкреслено нами - В. С.) системи освіти”¹.

З наведеного видно, що забезпечення цілісності і наступності системи спеціальної освіти осіб з порушеннями інтелекту розглядається як один з найважливіших принципів створення і ефективного функціонування такої системи. Він означає, що її структура має бути побудована вертикально, охоплюючи різні періоди розвитку розумово відсталої людини з урахуванням їх вікових особливостей, відповідних завдань щодо засвоєння елементів людської культури, формування і корекції соціальної поведінки. Таким чином, мають бути передбачені різні форми надання освітньо-корекційних, абілітаційних та реабілітаційних послуг дітям, чий інтелектуальний розвиток не відповідає нормі, у період раннього (від 0 до 3 років), дошкільного (від 3 до 7 років) дитинства, шкільного навчання (від 7 до 18 років), професійної підготовки, перепідготовки та підвищення трудової кваліфікації (від 18 років; далі ~ у дорослому віці). Реалізація зазначеного принципу дозволяє забезпечити своєчасність медико-психолого-педагогічного втручання у процеси розвитку і соціалізації особи з розумовою відсталістю, розпочинати абілітаційні та реабілітаційні впливи на неї зразу ж після встановлення інтелектуальної неповноцінності.

Структура системи спеціальної освіти для осіб з інтелектуальними вадами має бути розгалуженою у горизонтальному плані, тобто передбачати різні типи освітніх і реабілітаційних установ з урахуванням особливостей порушеного розвитку - глибини і якісних характеристик інтелектуального дефекту. Ця вимога відбита у принципі диференціації системи спеціальних закладів, згідно з яким, зокрема, створені окремі види спеціальних шкіл (класів) для дітей зі затримкою психічного розвитку, з порушеннями розумового розвитку різної глибини (дебільність, імбецильність), з комбінованими вадами, коли розумова відсталість поєднується з дефектами сенсорного чи моторного розвитку. Не виключається можливість інтегрованого навчання розумово відсталих дітей в класах масової загальноосвітньої школи, у домашніх індивідуальних умовах та ін.

Важливим принципом розбудови і ефективного функціонування освітньо-реабілітаційних установ для осіб з порушеннями інтелекту є забезпечення специфіки їх діяльності з урахуванням особливих освітніх потреб конкретних категорій дітей та реальних перспектив їх соціальної адаптації. Це означає, що в роботі таких установ має бути здійснене глибоке і всебічне вивчення дитини, з'ясовані наявні первинні і вторинні ознаки у структурі дефекту, обґрунтовано спрогнозовані можливі відхилення, пов'язані з первинними ознаками (за висловом Л.С.Виготського, „соціальні вивихи”), і вжиті заходи щодо їх попередження; на основі встановленого діагнозу і прогнозу розробляються і здійснюються індивідуалізовані програми навчання, виховання і корекційно-розвивальної роботи з використанням т.з. „обхідних шляхів” впливу на

дитину, зокрема особливого, адаптованого до актуального рівня розвитку дитини і орієнтованого на його корекцію змісту освіти, спеціальних методів і прийомів, необхідність яких викликана особливостями особи з розумовою відсталістю, режиму і матеріальної бази установи, які б забезпечували оптимальні умови для реалізації її завдань.

При розгалуженості системи освітньо-корекційних послуг людям з розумовою відсталістю, розвиненості її структури як у горизонтальному та і вертикальному планах створюється можливість для зацікавленого населення вільного вибору форми отримання таких послуг всіма дітьми, які їх потребують, та членами їх сімей.

Активна і компетентна участь близьких розумово відсталій дитині дорослих у освітньо-корекційній роботі, яка б поза межами спеціальних установ сприяла вирішенню їх завдань, передбачена принципом координації діяльності спеціальної установи і сім'ї як виховного осередку. Для забезпечення виконання цієї важливої вимоги фахівці спеціальних установ різних типів здійснюють опосередковане керівництво сімейним корекційним вихованням розумово відсталого дитини, головним чином у формі індивідуальних чи групових консультацій батьків, тренінгів тощо. Узагальнюючи у зазначеному аспекті позитивний багаторічний досвід Дніпропетровського обласного психолого-медико-педагогічного центру, І.М.Родименко зазначає: „Розглядаючи роботу з батьками дитини з особливостями розвитку як найважливіший фактор ефективності корекційного впливу через створення відповідних умов реабілітаційного мікросередовища, ми поставили і реалізували завдання інтеграції батьківських організацій у реабілітаційний процес для забезпечення не просто зацікавленої, а й компетентної та самовідданої участі батьків у цьому процесі. Особлива увага на заняттях з ними зверталася на корекцію когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів (ставлення батьків до дитини - В. С), а також на навчання батьків певних елементів технологій корекційного впливу на сенсорний, моторний, інтелектуальний, емоційний, вольовий, мовленнєвий розвиток дитини”¹.

Спільна діяльність спеціальних установ і родини розумово відсталого особи, наступність у такій діяльності дозволяє здійснювати принцип забезпечення безперервності та довготривалості корекційно-реабілітаційних впливів. Стосовно, зокрема, навчання розумово відсталих дітей у спеціальних школах у відповідності зі зазначеним принципом збільшуються терміни вивчення окремих тем, розділів тощо.

Розвиток системи спеціальних установ різних типів для осіб з розумовою відсталістю, ефективність їх функціонування на основі зазначених вище принципів неможливі поза реалізацією наріжного принципу державних гарантій надання якісних освітньо-реабілітаційних послуг особам з порушеним інтелектом і поєднання зусиль держави та громадських організацій у цій справі. Зокрема, держава має забезпечити підготовку і постійне підвищення кваліфікації психолого-педагогічних кадрів, які працюють з розумово відсталими та дітьми з затримкою психічного

розвитку, видання відповідної методичної літератури, проведення актуальних наукових досліджень в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології. Величезну роль у постановці перед державними органами відповідних проблем і стимулюванні їх вирішення відіграють недержавні громадські організації (НДО), які піклуються розумово відсталими людьми, асоціації корекційних педагогів та ш.

Саме завдяки ініціативі громадських об'єднань батьків та їх спільній діяльності з державними органами в Україні утворилася система реабілітаційних центрів, освітніх закладів нового типу, відбулися помітні зміни у ставленні суспільства до долі осіб з розумовою відсталістю, надання їм освітніх та ін. послуг з урахуванням сучасного світового досвіду. Все це відповідає загально-педагогічному принципу демократизації освіти, який передбачає також і державно-громадський контроль за діяльністю освітніх і реабілітаційних установ.

Безумовно, в розбудові і функціонуванні системи закладів для з інтелектуальними вадами крім зазначених вище принципів, діють і ті людей, які покладені у сучасну модель соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я:

- „відкритість соціальної реабілітації у майбутнє, її динамічність та варіативність, у зв'язку з чим вона мусить перебувати у процесі постійного пошуку і змін, весь час формуючи нові орієнтири й цілі. Принципи відкритості, динамічності та варіативності мають за мету гнучкість „тактик” реабілітації, що виражаються в якісному діапазоні її завдань (наприклад, обумовленому характером вікового розвитку дитини, динамікою плину захворювання, специфікою актуальної життєвої ситуації в сім'ї тощо), розмаїтості технології реабілітаційних заходів, що мають бути застосовані. В кінцевому підсумку це припускає відмову від твердих стереотипів, має на меті пріоритет креативності під час складання програми та реалізації процесу реабілітації;

- інтеграція усіх способів освоєння дитиною світу;

- особистісна спрямованість процесу реабілітації, вільний розвиток індивідуальності, яка є головним його фактором;

- принцип реалістичності, який орієнтує на постановку реально досяжних цілей реабілітації, що виходять із можливостей дитини з вадами здоров'я, об'єктивних соціальних умов тощо (саме цей принцип диктує необхідність строгого індивідуального підходу при проведенні реабілітаційних заходів);

- безпосередня участь дитини та її батьків у створенні програми реабілітації,

виборі змісту, форми, методів, місця, часу і темпів цього процесу¹;

- принцип гуманізму - ресурсу, що орієнтує на пошук позитивного, для подолання „кризових ситуацій”, на актуалізацію потенційних можливостей, закладених у людині, що визнає абсолютну цінність людини, дитини як особистості, її унікальність, право на свободу вибору (цей принцип є загально методологічним, він підкреслює відсутність скільки-небудь

істотних розходжень у підходах до хворої і здорової дитини, тобто універсальний)”.
універсальний)”.

Література

1. Концепція освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні. – К.: 1996. **2. Синьов В. М.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. - Частина I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). - К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. **3. Родименко І. М.** Організаційно-діагностична діяльність обласного психолого-медико-педагогічного центру. Авторед.дис. ...кандидата педагогічних наук. – К.: ІСП АПН України, 2004.

In the article the modern view of the system of educational services for the persons with psychological disorders is proposed.

УДК 376.2

В.В. Соколов

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Еволюція етапів розвитку системи спеціальної освіти в кожній країні детермінована, перш за все, соціокультурними факторами. Звідси важливість докладного аналізу соціокультурних основ становлення національних систем корекційно-реабілітаційної освіти. Такий аналіз є необхідним для розвитку теорії й практики вітчизняної спеціальної освіти – бо таким чином можливо уникнути багатьох методологічних помилок, які виникають при механічному копіюванні сучасних закордонних систем спеціальної освіти.

Психологічна складова діяльності корекційно-реабілітаційних закладів освіти, спеціальна психологія як наукова дисципліна є невід’ємною частиною більш широких понять і формується на основі світоглядних, у тому числі і психологічних принципах відношень між собою здорових членів суспільства і людей з відхиленнями у розвитку. Саме на цій основі будуються різні підходи та концепції щодо психологічної підтримки у освіті людей з ООП. Відношення до інвалідів з боку здорових людей – є одним з найважливіших соціально-психологічних факторів інтеграції. Адже, навіть маючи професію й потенційні можливості брати участь у житті суспільства, інвалід не завжди може реалізувати їх. Значна частка реабілітаційної роботи

виходить за межі спеціалізованих програм (лікування, професійного навчання тощо), а її ефективність залежить від прийняття соціальними інститутами та членами суспільства ідеї про те, що інвалідам варто надавати рівні можливості, не дозволяючи ніякої дискримінації. Результати багаторічних досліджень показують, що відношення здорових до інвалідів у цілому характеризувалося як відверто несприятливе. Інвалідам часто приписувалися такі риси, як заздрість, недовіра до здорових, недолік ініціативності, підвищене почуття жалості до себе, надмірна вимогливість при виконанні своїх бажань. При взаємодії з інвалідами здорові прагнуть скоріше припинити контакт, використовують менший, ніж звичайно, словниковий запас, виражають не власну думку, а те, що, на їхній погляд, повинне подобатися інвалідові. Негативні установки простежуються у всіх вікових групах. Зовні помітні вади та психічні захворювання – є клеймом, з яким інвалід змушений існувати.

З цієї точки зору, досліджуючи сучасні світові тенденції у психологічній підтримці діяльності корекційно-реабілітаційних закладів освіти, вважаємо за доцільне дослідити витоки та ретроспективу сучасних тенденцій у цій галузі, для того, щоб, аналізуючи минуле та сучасне, побачити перспективу цих тенденцій у майбутньому. Аналізуючи історичну ретроспективу, зазначимо, що за час існування людства, психологія різних суспільних формацій щодо відношення до людей з відхиленнями в розвитку була різною. У цілому, людство пройшло довгий та непростий шлях від остраху та ненависті, презирства й агресії до людей з вадами розвитку до відносин толерантності, партнерства й усвідомлення необхідності подальшої інтеграції таких людей у суспільство. У психологічній складовій відносин учителів та учнів у системі спеціальної освіти, як комплексі наукових дисциплін стосовно людей з обмеженими можливостями, відображається специфіка відносин суспільства до таких людей на сучасному етапі розвитку цивілізації. У західній психології консолідація окремих напрямків психологічного вивчення дітей і дорослих з різними ООП, як така, не відбулася і досі. Очевидно, це пояснюється тим, що в країнах Західної Європи та США не підіймалася сама проблема *загальних закономірностей* аномального розвитку, не було поставлене питання про своєрідність методичного підходу до вивчення недоліків психічного розвитку. Книги з „аномальної психології” (англ. *abnormal psychology*), що були видані в цих країнах, лише механічно, безсистемно поєднували розділи, присвячені різним галузям як спеціальної психології, так і інших психологічних наук. Тому в багатьох країнах окремі проблеми спеціальної психології вирішуються різноманітними спеціалістами. На сьогодні одним з найважливіших наукових завдань спеціальної психології є виділення загальних і специфічних закономірностей порушеного психічного розвитку в різних його формах. Проте психологічні дослідження аж до останнього часу ведуться переважно

усередині окремих типів порушень. Закладений Л.С.Виготським порівняльний підхід у дослідженнях дітей з різними типами порушень, на жаль, майже не використовується. Хоча розуміння місця психічного розвитку в ієрархічній системі загальних закономірностей розвитку людини здатне забезпечити можливість плідного використання відповідних знань з метою психолого-педагогічної корекції недоліків. Сучасні напрями організації психологічної допомоги дітям з вадами розвитку формуються під впливом уявлень про відхилення у розвитку та можливості їх корекції. Ці погляди не є сталими, але змінюються протягом часу з розвитком суспільства як такого. У наш час українське суспільство переживає кардинальні зміни і є важливим дослідження цього взаємозв'язку.

У 1960-70-ті роки виховання та навчання дітей з вадами розвитку не досліджувались як самостійний дидактичний принцип, це дискутувалось у контексті корекційних задач освіти. У навчально-методичних роботах для вчителів та вихователів допоміжної школи головною метою навчання та виховання дітей є не їхній розвиток, а виправлення недоліків дитини.

Метою корекційної роботи проголошується виправлення та додатковий розвиток психічних та фізичних функцій дитини в процесі її адаптації до самостійного життя.

Виділимо в освіті як в системі такі три компоненти: навчання, виховання та розвиток. Сенс навчання полягає в засвоєнні учнями досвіду, а виховання та розвиток здійснюються опосередковано. Всі три процеси – виховання, навчання та розвиток – є єдиним цілим, неможливо та непотрібно відокремлювати їх одне від одного. Корекційна робота розуміється найчастіше як спланований розвиток дитини. Така точка зору має свої підстави, бо вона спрямовує діяльність на виправлення вторинних дефектів в розвитку дітей. Але психологічне забезпечення корекційно-педагогічної діяльності має місце в усьому, що стосується навчання, виховання та розвитку. У практиці розвиток розуміється як спеціально організований та спрямований процес, який існує в контексті корекційного навчання та виховання[2]. Будь-яке навчання та виховання одночасно в якійсь мірі сприяють розвитку. Це стосується й корекційних процесів. Разом з тим, корекційне навчання не є саме тільки засвоєння знань та навичок. У процесі корекційної роботи розвиваються психічні та фізичні функції, формуються механізми компенсації дефекту.

Виходячи із загальної концепції спеціальної освіти [4], корекційно-педагогічна робота та її психологічний супровід мають займати центральне положення в цій системі. Вся система психологічного забезпечення діяльності спеціальних закладів освіти має на меті реабілітувати та соціально адаптувати дитину з відхиленнями у розвитку до реалій оточуючого світу, зробити його повноправним та активним членом суспільства.

Розробка адекватної системи корекційного навчання та виховання, психологічного забезпечення цієї діяльності має велике теоретичне та

практичне значення. Це підкреслював Л.С.Виготський. Він зазначав, що виховання більше потрібно відсталій дитині, ніж нормальній [1].

Цілі та задачі навчання та виховання дітей з порушеннями розвитку з одного боку, спільні з задачами виховання всіх дітей взагалі, а з іншого – глибоко специфічні.

Загальні цілі та завдання для навчання та виховання всіх дітей є такими [3]: сприяння розвитку позитивних сторін особистості, корегування негативних якостей особистості, виховання дітей повноцінними та корисними членами суспільства. Для глибоко розумово відсталих ці цілі є також актуальними, але, намагаючись досягти їх, слід розраховувати на значно більш низький рівень очікуваних успіхів, у процесі роботи слід застосовувати особливі методи, більше уваги приділяти вихованню зовнішніх навичок, культурної поведінки та самообслуговуванню.

Метою корекційно-психологічної роботи з глибоко розумово відсталими дітьми є їх соціальна адаптація до життя, на умовах, коли людина включена до соціального середовища[5].

Таким чином, у розвитку національних систем корекційно-реабілітаційної освіти можна виділити такі загальні для всіх країн етапи:

1. Етап формування передумов для заснування та фінансування перших спеціальних освітніх установ. Як правило, це здійснювалося приватними особами або релігійними організаціями з релігійних міркувань.

2. На другому етапі - система спеціальної освіти поступово стає масовою, для чого створюється відповідне законодавче підґрунтя та фінансове забезпечення. Реалізація цього етапу можлива при наявності відповідного ставлення суспільства до інвалідів.

3. Третій етап - це етап розвитку та диференціації системи спеціальної освіти на базі розвитку дефектологічної науки та спеціальної психології.

4. На четвертому етапі існуюча система спеціалізованих закладів освіти поступово згортається, натомість створюються елементи принципово нової системи корекційно-реабілітаційної освіти.

Література

1. **Власова Т.А.** Вопросы специального обучения и воспитания аномальных детей в СССР // Дефектология. - 1972. - №6. - С.3-14.
2. **Крылов А. Н., Оберлизен Р.** и др. Задачи на будущее: транснациональные диалоги об образовании и обществе. // Сборник статей под ред. А.Н.Крылова и Р.Оберлизен. Бремен-Москва. – М.: Издательство НИИ, 2004. – 250 с.
3. **Маллер А.Р.** Новое в оказании помощи детям-инвалидам. // Дефектология. – 1996.- №1. – С. 83-85.
4. **Медицинская, социальная, профессиональная реабилитация больных и**

инвалидов: Материалы международной научно-практической конференции 29 – 31 октября 1996 г. Под редакцией Э.И. Збровского Мн.: Товарищество «Хата», 1998. – 352 с. **5. Международный журнал школьной психологии и специального образования (США).** – www.tamu-commerce.edu/ijspse.

In the article the questions of the forming of the modern tendencies in the psychological support of the correctional work with the disabled children.

УДК 376

А.В. Тимохина, Е.О Мулик

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ: КОМПЛЕКСНАЯ КОРРЕКЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ

Проблема детского аутизма относится к категории особо актуальных в современной коррекционной педагогике и психологии. Объясняется это значительным увеличением детей с аутичным синдромом во многих странах мира. Соответственно растет обращаемость родителей к специалистам в различных областях научного знания: медицины, психологии, дефектологии (коррекционной педагогике, логопедии и др.). В то же время специалисты не готовы к взаимодействию и комплексному подходу в практической помощи больным детям и их страдающим родителям.

Интерес к научным знаниям об аутическом расстройстве за последние три десятилетия, несомненно, возрос, однако, как справедливо отмечает ряд отечественных и зарубежных авторов, существует большой разрыв между теоретическими знаниями о детском аутизме и практическими возможностями помочь больным детям [3-5].

Распространенность (эпидемиология) детского аутизма на протяжении XX века варьирует и имеет явную тенденцию к росту. Так, в середине XX века, отмечались цифры от 2,5 до 4 случаев на 10.000 детей, в конце 70-х годов 6-10 случаев (L. Wing, 1976), а по последним данным – от 12 - 15 случаев и выше. Согласно данным 1998 г. о результатах последних массовых исследований, которые проводились Кембриджским университетом (Англия), распространенность аутизма составляет **56** случаев на 10.000 детей [10].

Аутизм встречается среди представителей всех социальных слоев населения и во всех точках земного шара, у мальчиков в 3-4 раза чаще, чем у девочек. Примерно половина детей, страдающих аутизмом, не владеют речью или не имеют нормальных языковых навыков в старшем дошкольном возрасте и непосредственно в предшкольном периоде. При этом подавляющее большинство не способны к общению, испытывают

страх перед новой ситуацией, перед неизвестным для них помещением и лицом нового взрослого.

Именно в этот период большинство родителей начинают обращаться к разным специалистам и в первую очередь к педиатрам, детским психоневрологам и в последнюю очередь к патопсихологам, дефектологам – специалистам по коррекционной педагогике и психологии. Иногда к последним они попадают уже в 1 классе. Таким образом, упускаются ранние сензитивные периоды для коррекции аутизма. Возникают большие трудности в коррекционной работе, появляется необходимость дополнительных диагностических исследований. Этому вопросу были посвящены специальные наши публикации в связи с консультативной работой на базе лаборатории диагностики и коррекции психофизических состояний детей и взрослых ЛНУ, А.В. Тимохина [9].

Целью настоящего исследования являются вопросы взаимодействия специалистов в комплексной коррекционной работе при детском аутизме; в задачи исследования входило:

- 1) исследование уровня разработки проблемы комплексной коррекции при детском аутизме (достижений науки);
- 2) научно-методическая организация взаимодействия смежных специалистов: детских психоневрологов, патопсихологов, коррекционных педагогов, логопедов; разработка принципов взаимодействия.

Исследования проводились на базах: 1) лаборатории кафедры дефектологии и психокоррекции Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко в процессе консультирования по запросам родителей и смежных специалистов; 2) детско-подросткового психоневрологического отделения № 8 ОКПНБ – заведующая Е.О. Мулик; 3) в детском реабилитационном центре «Возрождение» в период психолого-педагогических и логопедических практик студентов (директор центра – Н.В. Ващенко).

Методологической основой представленного научного исследования являются: а) современное научное знание о детском аутизме; научные основы коррекционного воздействия.

Новизной является разработка научно-организационного, методического взаимодействия специалистов в области при комплексной коррекции аутистического расстройства в практической деятельности.

Анализ современных научных достижений в области аутистических расстройств показывает, что научное знание по этой проблеме претерпело значительные изменения за последние 20-25 лет.

В начале XX века Блейлер (Bleuler E., 1911) только ввел понятие аутизма как психического нарушения: уход в себя, отрешенность от реальности. Долгое время аутизм рассматривался в шизофреническом спектре заболеваний. Проблема детского аутизма была сформулирована и разработана Каннером (Kanner L., 1943-1973). В мировую науку вошло название классический детский аутизм или ранней (РДА), синдром Каннера. Новый вариант аутизма описал Аспергер, так называемый «мягкий», «благополучный» аутизм – синдром

Аспергера. После работ Каннера и Аспергера последовала лавина научных публикаций в европейских и американских изданиях [4].

Благодаря исследованиям многих ученых было установлено, что аутизм следует относить к нарушениям, аномалиям в психическом развитии детей. Аутическое развитие – это искаженное, неравномерное, асинхронное развитие психики с нарушением перцептивных функций, преимущественно социального межличностного восприятия и общения.

Долгое время были непонятны психологические механизмы, лежащие в основе проявлений аутизма, которое считалось непостижимым загадочным заболеванием. Новый взгляд внесли бельгийские ученые К. Гилберт и Т. Питерс [3]. Они ввели новое понятие «гиперреализм» – неспособность аутиста переступить через порог буквального восприятия, затруднение понимания символического переноса понятий и знаний более глубоких, чем непосредственная реальность. Аутистам не хватает воображения, поэтому они не достигают в психическом развитии символического уровня, соответствующего их интеллектуальному возрасту.

Достижения в области нейрофизиологических и нейрохимических исследований мозга при аутизме расшифровывают появление психологических феноменов аутизма. Благодаря новым специальным методам диагностики (компьютерная томография с исследованием магнитного резонанса и многие другие) обнаружены морфофункциональные изменения в различных отделах мозга.

Однако мозговые нарушения и изменения варьируют в разных случаях. У одних имеется патология мозжечка и ствола мозга, у других – височных долей, у третьих – желудочков мозга, у четвертых – дисфункции в лобных долях. Височные доли исполняют решающую роль в понимании разговорного языка, в семантике, прагматике и тонкой моторике эмоциональной сферы. Миндалины, расположенные глубоко в височных долях, играют особую важную роль в механизмах переключения, в координации социального взаимодействия. Ствол головного мозга имеет значение в регуляции сенсорных стимулов. Мозжечок участвует в координации моторики, не связан с социальным взаимодействием напрямую, но при этом имеет окольное, промежуточное значение. Лобные доли имеют отношение к исполнительным функциям: планирование, мотивация, концепция времени, контроль импульсов, принятия решения. Эти функции становятся ограниченными в случае расстройств аутистического спектра даже при достаточном интеллекте [синдром Аспергера].

Современные нейрохимические, биохимические исследования показывают, что при аутизме наблюдается высокий уровень специфических белков, ганглиозидов, продуктов распада дофамина, изменение содержания серотонина и др. Имеет место дисфункция синаптического аппарата, а это в свою очередь может влиять на изоляцию нервных клеток в коре головного мозга.

Вышеизложенные научные достижения дают возможность объяснить многие специфические особенности в эмоционально-поведенческой сфере при

аутистических синдромах, проливают свет на многочисленную вариативность встречающихся случаев и открывают путь для дальнейшего совершенствования медикаментозной коррекции и тренировочных психологических упражнений.

В.Е.Каган подготовил первую монографию на русском языке по аутизму у детей, обратил внимание на то, что «самого пристального внимания заслуживает изучение и сопоставление этиопатогенеза, нейропсихологических и нейрофизиологических особенностей аутизма» [4, с.187-188]. Он предложил и внедрил комплексную систему терапии, которая давала продвижение в психическом развитии и социальной адаптации детей с аутизмом. Именно этот автор выдвинул идеи о создании единых медико-психолого-педагогических служб для аутичных детей, о специальной подготовке кадров и обучении родителей, без помощи которых невозможно осуществлять коррекционную работу.

Большой вклад в развитие комплексного подхода к изучению проблемы детского аутизма внесли ученые специальной экспериментальной группы при НИИ дефектологии АПН (ныне РФ). Они применили клинико-психолого-педагогический метод изучения аномалии аутизма и создали основы ранней психолого-педагогической диагностики и коррекции [2;5;6;8].

Результаты собственной научно-практической работы, проанализированные и обобщенные за последние 7 лет, показали, что значительно возросло количество первичных запросов родителей для оказания психолого-педагогической помощи детям в старшем дошкольном (особенно предшкольном) возрасте. В данном случае мы имеем прежде всего базу лаборатории диагностики и коррекции психофизических состояний кафедры дефектологии и психологической коррекции ЛНУ имени Тараса Шевченко. Среди этих детей можно было выделить 3 группы (в основном мальчики от 5 до 7 лет). Первая группа - домашние дети, мальчики в возрасте не получавшие никакой медицинской помощи, не имевшие никаких диагностических данных, не владеющие речью, такие дети в контакт не вступали, инструкции на первых сеансах абсолютно не выполняли. Родители не владели информацией об аутизме.

Вторая группа - дети, посещавшие какое-то время учебно-воспитательные учреждения: УВК №135, детский реабилитационный центр «Возрождение». Такие дети умели сказать несколько стереотипных слов, выполняли определённые инструкции, при этом имели все характерные особенности аутичной аномалии.

Третья группа - дети, получившие определённое медикаментозное, амбулаторное лечение у психоневрологов и имевшие некоторые результаты медобследования.

Такое деление на группы было необходимо для дальнейшего дифференцированного подхода в комплексной диагностико-коррекционной работе, которая осуществлялась поэтапно.

На первом этапе решались задачи установления эмоционального контакта с ребёнком, проводился параллельный сбор анамнестических данных, анализ медицинской амбулаторной карты.

Следующий этап - диагностический блок коррекционного комплекса : а) наблюдение за поведением и характером эмоционального реагирования; б) обследование у смежных специалистов: детского психоневролога, оториноларинголога, окулиста; в) направление к логопеду.

Диагностическому этапу мы придавали основное значение: выявляли основные признаки РДА, проводили дифференциальную диагностику, определяли цели и задачи коррекционного блока: медицинское воздействие психолого-педагогическая коррекция в комплексе с логопедической работой.

В рабочую (экспериментально-практическую) группу вошли дети с характерными признаками для постановки диагноза РДА.

1. Наблюдались нарушения общения, качественные отклонения от нормы в социальных интеракциях: в 100% случаев отсутствовал зрительный контакт, наблюдалась бедность эмоций, затруднения или отсутствие контакта со сверстниками, новыми взрослыми.

2. Качественные нарушения коммуникаций: вербальная речь отсутствовала, или останавливалась в развитии, или была неразвита (несколько стереотипных слов). Неспособность к совместным играм, механически манипулировали теми или иными предметами.

3. Ограниченные повторяющиеся стереотипные формы движений и поведения.

4. Начало признаков согласно анамнезу клинической беседы и ретроспективных воспоминаний матери было до 3-х лет.

Однако на фоне таких характерных признаков-критериев проявлялась неповторимая уникальность каждого случая. Одни дети были инертны с вялыми стереотипными движениями, другие расторможены, но взгляд на лица людей, в том числе и матери, не фиксировали. Одни дети спокойно заходили в помещение, садились и повторяли стереотипные движения (например, мальчики Д. и В. (6,5 и 5,5 лет) механически нажимали кнопки принесённой детской электронной игры). Мальчики Б. и Г. (7 лет) проявляли расторможенность, стереотипно двигались по комнате, механически манипулировали предметами.

Были дети (20%), которые в течение нескольких посещений испытывали сильный страх нового помещения, в здание не входили. На первых этапах работа проводилась во дворе лаборатории или в машине родителей. Каждый случай был уникален и достоин отдельного описания и поведения, и стратегии, и тактики работы.

Анализ этиологии возможных причин аутичной аномалии показал, что в 80% случаев имелись осложненные и тяжелые роды, асфиксии плода выраженной степени, гипоксии мозга и т.д. Отмечалось также влияние вредных факторов во время беременности, в большинстве случаев

психогенных, сочетание тяжелых стрессовых факторов. В 20% случаев удалось четко отделить наследственный фактор и сочетание разных причин.

Анализ реальных положительных сдвигов, наблюдаемых нами в развитии детей с ранним детским аутизмом, показал, что при коррекционной работе должен осуществляться комплексный подход с реальным взаимодействием разных специалистов (детских психоневрологов, патопсихологов, дефектологов; профессионалов в области коррекционной педагогики и логопедии). Профессиональные виды коррекции при комплексном подходе: лечебно-медикаментозная (психофармакотерапия); лечебно-педагогическая, осуществляемая при совместном взаимодействии врача, педагога, воспитателя; психологическая (с применением различных видов психотерапии и тренингов); семейная психотерапия и др.

Каждый профессиональный вид комплексной коррекции имеет свои особенности.

Психофармакотерапию лучше всего соблюдать в дневных стационарах или амбулаторно. Имеется современный комплекс медицинских средств, которые назначаются курсами и только врачами, поэтому в данной публикации мы не освещаем этот вопрос, относя его к отдельным медицинским изданиям. Медикаментозную коррекцию хорошо сочетать с лечебной педагогикой и психотерапией на базе дневного стационара детских психоневрологических диспансеров и клиник. Именно здесь можно организовать непосредственное практическое взаимодействие врачей, психологов и педагогов при наличии штатных ставок последних.

Комплексную психолого-педагогическую, лечебно-педагогическую и логопедическую коррекцию лучше всего практически проводить в таких детских реабилитационных центрах, как Луганский центр «Возрождение» с хорошо оборудованными специализированными кабинетами и большим штатом специалистов.

Лечебно-педагогическая-коррекционная работа при аутизме имеет свои задачи [7]:

- организация целенаправленного поведения в предметно-практической и игровой деятельности [11];
- коррекция имеющихся двигательных и сенсорных нарушений, развитие плавности и ритмических движений;
- воспитание навыков самообслуживания;
- развитие зрительно-моторной координации и подготовки руки к письму;
- система специального обучения графическим навыкам (словесная регуляция, проведение специальных пропедевтических упражнений.)

Лечебно-педагогическая работа осуществляется специально подготовленными кадрами по коррекционной педагогике и специальной психологии. Коррекция основывается на принципе стимуляции и поддержки развития сохранных сторон психики, когнитивных интересов и двигательной сферы.

Психологическая коррекция проводится специалистами-психологами с применением разнообразных методов поведенческой (бихевиоральной) терапии, арттерапии (музыкотерапия, рисуночная терапия танцевальная терапия и др.). Применяются тренинги коммуникативных навыков, игровые манипуляции со светом и звуком. Особое место занимает холдинг-терапия (терапия удерживания). Сущность её состоит в том, что мать берет ребенка на руки и обнимает его так, чтобы у них была возможность смотреть друг другу в глаза, и удерживает его несмотря на сильное сопротивление со стороны ребенка, при этом мать кратко и четко говорит, что она его любит.[6]

Применение в нашей работе холдинг-терапии в сочетании с арттерапией, семейной терапией и специальной диетой дает положительные результаты.

Семейная психотерапия - это неопределимо важный вид работы, состоящий в прямой психокоррекционной работе психолога с семьей, в совместном с родителями составлении программы домашнего обучения и воспитания. С этого вида коррекции собственно и должна начинаться комплексная работа при аутизме. Аутичные дети, как правило, - первые (100% в нашей практической работе), опыт воспитания отсутствует. Вот почему родители начинают поздно обращаться к специалистам. Чаще всего они приходят подавленными, растерянными, испуганными, многие матери проявляют утриванную жертвенность, сопровождающуюся утриванным отказом от себя во имя ребенка, - это деформирует семейные отношения, возникает напряженность, скрытая или явная конфликтность. В собственном опыте психотерапевтической работы мы настраиваем родителей на умение «жить» с аутичным ребенком, осознать, что без участия родителей в коррекционной работе трудно добиться положительных сдвигов. Работа с семьей длительная и поэтапная [4,с.163-168].

Коррекционная работа по развитию речи аутичных детей осуществляется совместными усилиями педагогов-дефектологов, логопедов, родителей. Аутисты - это дети с нарушением коммуникативной функции речи, поэтому обследуется импрессивная сторона - понимание речи и экспрессивная сторона - подражание звукам, словам, фразам, способность к вокализации. Устанавливается, что особенно значимо для ребенка: смотреть телевизор, слушать музыку и т.д.

В процессе коррекции устанавливается зрительный контакт с предметом или «глаза в глаза», отрабатываются указательные жесты («да», «нет»). Логопед развивает артикуляционный праксис (повторение за взрослым звуков) и обучает этому маму. Только после этого переходят к произношению слогов и чтению слогами. Родителей настраивают, что работа по развитию речи у аутичных детей очень длительная и сложная.

Остановимся на некоторых обобщающих **выводах**:

1. Коррекционная работа при детском аутизме - планомерная, длительная и комплексная.
2. Взаимодействие специалистов должно осуществляться на основе общих принципов коррекционной работы и совместного составления (или обсуждения) индивидуальных коррекционных программ. Ответственность за

составление коррекционных программ несет специалист по коррекционной педагогике и психологии и специально подготовленный психолог. Анализ эффективности совместных усилий по развитию детей должен проводить специальный консилиум (творческое объединение специалистов).

3. Создание специальных служб, центров и научно-методических объединений для работы с аутичными детьми - обязательное условие для каждого региона. Научно-методические объединения должны работать под руководством соответствующих кафедр (дефектологии и психологической коррекции, коррекционной педагогики и психологии, медицинской психологии и др.) Специальная подготовка осуществляется на совместных семинарах, курсах, организованных на факультетах последипломного образования, и в методических центрах.

4. Для родителей организовываются специальные общественные объединения и обучающие курсы.

Литература

1. **Баенская Е.Р.** Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка. //Дефектология.-1995, №5.- с.76-83.
2. **Веденина М.Ю.** Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. //Дефектология.-1997, №2.- с.31-40; 1997, №3.- с.15-20.
3. **Гилберт К., Питерс Т.** Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов /Пер. с англ./ - М.: Гуманит.изд.центр Владос,2003 - 144 с.
4. **Каган В.Е.** Аутизм у детей. - Л.Медицина.-1981 - 208 с.
5. **Лебединская К.С., Никольская О.С.** Диагностика раннего детского аутизма: нач. проявления.- М.: Просвещение, 1991. - 96 с.
6. **Либлинг М.М.** Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка. //Дефектология.- 1996, №3, с.56-66.
7. **Мастюкова Е.М.** Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). - М.: «Владос», 1997.-гл.10, стр.258-264.
8. **Никольская О.С.** Проблемы обучения аутичных детей.//Дефектология.-1995, №2, с.8-17.
9. **Тимохина А.В.** а) Психокоррекция при детском аутизме в старшем дошкольном возрасте. Сб. «Науковий часопис» НПУ ім. М.П.Драгоманова, серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Вип. В Київ, 2005-2006. б) Особенности социализации при детском аутизме. Сб. «Проблеми сучасної педагогічної освіти», Вип.10, серія Педагогіка і психологія, частина 2, с.127-130.
10. **Чуприков А.П.** и др. Ранний детский аутизм. Учебно-метод пособие.- К.,2005.
11. **Янушко Е.А.** Ігри с аутичним ребенком. - МЖ Теревинф.,2004.- 136с.

The article deals with the analysis of modern achievements concerning autism. The results of the authors' scientific and practical work have been summarized of specialists in complex correction work with children from autism.

І.Ю. Ужченко, О.І. Девізорова

**ВИВЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ СПРИЙМАННЯ ЯК
ПЕРЕДУМОВИ
РОЗВИТКУ НАОЧНО-ДІЙОВОГО МИСЛЕННЯ В
ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Сприймання – це виділення найбільш характерних для даного предмета чи ситуації властивостей (інформативних крапок), складання на їх основі сталих образів (сенсорних еталонів) і співвіднесення цих образів-еталонів з предметами навколишнього світу. При діагностиці рівня розвитку сприймання важливо визначити рівень сформованості цих трьох процесів. Необхідно також співвіднести причини помилок, яких припускається дитина, з цими процесами, оскільки практично не існує дітей, у яких були б порушені всі вони одночасно. Проводячи діагностику, важливо так дібрати методики, щоб вони відобразили особливості всіх трьох процесів сприймання.

У сенсорно-перцептивній сфері дитини із інтелектуальним порушенням виділяються незрілість різних систем аналізаторів (особливо слухової й зорової), неповноцінність зорово-просторової, вербально-просторової орієнтованості (Я.В.Василевська, К.І.Вересотська, Л.С.Виготський, Г.М.Дульнев, Л.В.Занков, М.В.Зверева, Є.М.Кудрявцева, А.І.Ліпкіна, О.Р.Лурія, М.М.Нудельман, М.С.Певзнер, В.Г.Петрова, С.Я.Рубінштейн, І.М.Соловйов, Н.М.Стадненко, Ж.І.Шиф).

Сприймання та наочно-дійове мислення – це базові компоненти пізнання навколишнього світу. У дитини, яка нормально розвивається цей процес має стрімкий, бурний характер. У дітей з враженою нервовою системою перцептивні процеси та процеси діяльності формуються уповільнено і з великою кількістю особливостей та недоліків. Значення цього ядерного симптому інтелектуального порушення важко переоцінити, оскільки він має величезний вплив на весь наступний хід психічного розвитку.

Особливості розвитку дітей з порушенням інтелекту детально вивчені Є.А.Стребелевою та О.А.Катаєвою. Авторами відзначається, що у таких дітей відсутнє характерне для здорової дитини прагнення пізнати навколишній світ, знижена реакція на зовнішні подразники, відмічається байдужість, загальна патологічна інертність, яка не виключає неспокою, дратівливості [5]. Предметна діяльність у даної категорії дітей також формується із запізненням. В маніпуляціях простежується неадекватні дії.

У дітей цієї категорії зазвичай не виникає потреби в емоційному спілкуванні із дорослими, не сформовані навички емоційного реагування, рухів рук і дій з предметами. Розвиток емоційно-соціальної сфери, тонкої

моторної координації затримується не менш ніж на 5 місяців. Порушення емоційного контакту з дорослими негативно впливає на характер перших дій з предметами – хапання та розвитку сприймання, яке має тісний зв'язок у цей період із хапанням. Внаслідок не сформованості зорово-рухової координації, порушення активного хапання повноцінне сприймання предметів стає неможливим.

Внаслідок значного уповільнення темпів сприймання, його неповноцінності, відсутності орієнтовно-дослідницької діяльності формування першої форми мислення – наочно-дійового мислення – значно затримується. Діти з розумовими вадами часто не усвідомлюють проблемної ситуації, не пов'язують пошуки її вирішення з необхідністю застосування допоміжних засобів, не переносять уже отриманий досвід на нову ситуацію. Окрім цього дошкільники з олігофренією не орієнтуються у просторі, не оцінюють властивості об'єкту й властивості між об'єктами, відчують ряд труднощів моторного характеру. У зв'язку з тим, що оцінювання властивостей предметів є проблематичним, діти не відкидають помилкових варіантів. У сенсорно-перцептивній сфері психічного статусу дитини із ЗПР виділяються незрілість різних систем аналізаторів (особливо слухової й зорової), неповноцінність зорово-просторової, вербально-просторової орієнтованості.

Завданням даного дослідження є визначити цілісність сприймання ситуацій дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями як передумови розвитку компонентів наочно-дійового мислення. Експериментальна робота здійснювалась на базі спеціалізованого комплексу школа-дитячий садок №135 для дітей із затримкою психічного розвитку і нервово-психічними захворюваннями м. Луганська.

Діагностичне дослідження складалося з трьох завдань, які пропонувались кожній дитині індивідуально. У діагностичному протоколі фіксувались такі показники: прийняття завдання, характер і результат виконання, мовленнєві реакції. Для дослідження цілісності сприймання використовувались методики „Розрізні картинки”, „Коробочка форм”, „Еталони”.

За допомогою першої методики з'ясувалась наявність у дитини цілісних образів предметів навколишнього світу та їх адекватність. Дитині пропонувала зібрати намальований предмет.

Мета другої методики – визначення рівня розвитку дій сприймання й ступеня їх інтеріоризації, а також перевірка наявності в дитини сенсорних еталонів форми. А ступінь узагальнення сенсорних еталонів визначався за допомогою методики «Еталони», розробленої в лабораторії Л.А.Венгера.

Проведене дослідження показало, що в дошкільників із ЗПР виникають деякі ускладнення при виконанні всіх запропонованих завдань. У дітей із ЗПР успішність виконання завдань була нижчою, ніж у нормально розвинених дітей. Вони працювали повільніше, довше думали, частіше відволікались, більше потребували допомоги експериментатора.

Діти впізнавали намальовані предмети, але при збиранні зазнавали деяких ускладнень розташуванні деталей. При роботі з еталонами дошкільники із ЗПР також зазнавали труднощів. Але після пропозиції експериментатора обвести пальцем контур фігурок, порівнявши їх з контуром еталона, діти з легкістю давали правильну відповідь.

Діти з олігофренією легкого ступеня зазнавали великих труднощів у виконанні завдань. Діти не могли впізнати предмети, їм необхідно було пояснити, на що треба дивитися, указувати на інформативні крапки. Дітям потрібно було допомагати орієнтуватися в завданні, узагальнювати сенсорні еталони. Розумово відсталі дошкільники були пасивні, погано приймали допомогу експериментатора. Процент успішності виконання завдань був значно нижчим, ніж у дітей із ЗПР.

Як показало дослідження, дошкільники із ЗПР припускаються характерних помилок при обстеженні предметів. Помилки пов'язані з тим, що діти не вміють виділяти інформативні крапки й розглядають весь предмет у цілому. Тому сприймання займає довгий час, а систематизація образів, що необхідна в подальшому, ускладнена. Низький рівень розвитку дій сприймання при дослідженні предметів може полягати і в тому, що дії сприймання в дітей не інтериоризовані, тобто не перейшли у внутрішній план, і тому дітям обов'язково потрібно торкнутися предметів, прикласти їх один до одного. Без цього сформований ними образ буде неточним. Відхилення в розвитку сенсорних еталонів пов'язані з тим, що в дітей не сформовані поняття кольору, розміру, форми. Несформованість еталонів заважає співвідносити з ними предмети. Таким чином, моделювання (розкладання предмета на еталони) в дітей із ЗПР не сформоване й до кінця дошкільного віку, хоча в нормі воно повинно з'явитися вже до п'яти років.

Специфіка застосування сенсорних вимірів у баченні речей між двома категоріями досліджуваних значно різниться. Отримані дані свідчать про низький рівень власних сенсорних вимірів об'єктів в структурі сенсорно-перцептивної сфери розумово відсталих дошкільників, що позначилось на хибних діях у зовнішньому плані, незалежно від умов поставленої задачі.

Такий аспект сприймання як конфігурація властивий обом категоріям досліджуваних. Успішність виконання завдання у дітей із ЗПР базувалась на гармонійній взаємодії перцептивного та мисленнєвого процесів. Нижчі показники дошкільників із розумовими вадами свідчать про труднощі у зоровому відділенні фігури від фону в об'єкті. Така особливість організації сприймання вплинула на помилкове вирішення продуктивної практичної задачі.

У дітей з розумовою відсталістю можливості застосування суб'єктивних сенсорних вимірів значно нижчі ніж у дітей із ЗПР. Недостатність побудови суб'єктивних шкал оцінювання властивостей об'єктів призводить до помилкових пробних дій, внаслідок чого формується неправильне уявлення про результати діяльності, зв'язки між об'єктами.

Образ, який виникає з події, застосовується у операціях наочної форми мислення дітьми із ЗПР більш продуктивно, ніж у дошкільників з

олігофренією легкого ступеню. Це пояснюється значно нижчим інформаційним змістом уявлення предметів після взаємодії з ними у розумово відсталих дітей. Відповідно з цим використання образу предмету, отриманого внаслідок події, у практичній проблемній ситуації не може бути повноцінним.

Перцептивна активність у розумово відсталих дошкільників характеризується низьким рівнем порівняно із їх однолітками із ЗПР. Недостатність перцептивної активності впливає в розв'язання задач, на орієнтовно-дослідницьку діяльність, процеси пошуку, на процеси розпізнавання та ідентифікації, знижують необхідність у новій інформації для досягнення певної мети.

Такий чинник як вік значно вплинув на результативність розв'язання завдань на всіх етапах дослідження. З цього можна зробити висновок, що з віком перцептивні процеси удосконалюються і більшого розвитку набуває наочно-дійове мислення.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури було з'ясовано особливості зв'язку між процесами сприймання та наочно-дійовою формою мислення в умовах нормального та порушеного розвитку, експериментально доведено існування складних взаємовідносин між перцептивними процесами та операціями наочно-дійового мислення в дітей з інтелектуальною недостатністю, які в ході вікового розвитку зазнають змін, виявлено характер впливу перцептивних процесів на рівень наочно-дійового мислення в досліджуваній категорії дітей.

У результаті взаємозалежності перцептивних та когнітивних процесів, недоліки сприймання якісно впливають на операції наочно-дійового мислення, що, в свою чергу, призводить до своєрідності зовнішніх практичних дій, їх недостатньому регулюванні відповідно з умовами задач, отриманні неправильної інформації з досвіду події, неповноцінності в процесі творення образів, оперування ними, недостатній їх сталості.

Особливості перцептивних дій у розумово відсталих дітей не тільки відображають реальну ситуацію, але й в певній мірі передбачають ті її перетворення, які можуть виникнути в результаті практичних дій.

Аналіз літературних джерел та отримані в результаті дослідження дані показують необхідність формування в дітей з розумовими вадами вміння сприймати й представляти предмети та явища, так як саме цей досвід є базовим у формуванні початкових форм мисленнєвої діяльності. З цією метою в практиці роботи спеціальних дошкільних закладів особливу увагу слід приділяти реалізації корекційно-розвивальних задач розвитку сенсорно-перцептивної сфери із застосуванням різних форм практичної діяльності.

Література

1. **Ананьев Б.Г.** Психология чувственного познания.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.- 486 с.
2. **Арнхейм Р.** Искусство и визуальное восприятие.- М.: Изд-во Прогресс, 1974.- 392 с.
3. **Зинченко В.П.,** Вергилес Н.Ю. Формирование зрительного образа.- М.: МГУ, 1969.- 106 с.
4. **Исаев Д.Н.**

Умственная отсталость у детей и подростков.– СПб., 2003. – 361 с. **5.**
Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика.– М.,
2001. – 208 с.

УДК: 371.1.2

Л.О.Федорович

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ МОДУЛЬНО- КРЕДИТНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

На сучасному етапі необхідність реформування вищої освіти України в контексті Болонського процесу зумовлена орієнтирами на входження в освітній науковий простір Європи. Це зобов'язує здійснювати модернізацію освітньої діяльності відповідно європейських вимог. Упровадження кредитно-модульної системи є прагненнями науковців і всієї вітчизняної спільноти розширити можливості випускників вищих навчальних закладів щодо реалізації власних освітніх потреб у підвищенні власного освітньо-кваліфікаційного рівня як в Україні так і за її межами [1, 2, 3].

Зусиллями учених України (В.П.Андрущенко, Віт.І.Бондар, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, О.Я.Савченко, В.М.Синьов, М.К.Шеремет, М.Д.Ярмаченко та інших) розроблено концептуальні положення, що створюють реальне підґрунтя утвердження принципів демократизації і гуманізації в освіті, відродження національних традицій, а також реформування всіх ланок освіти відповідно до європейських та світових стандартів. Теоретичні напрацювання з питань інтеграції освіти України у європейський інформаційний освітній простір, досвід інноваційної діяльності вітчизняних вищих навчальних закладів розкриваються в дослідженнях учених та практиків [3;4; 5].

У руслі Болонського процесу одним із провідних видів діяльності студентів є педагогічна практика. Педагогічна практика є інтегруючою ланкою теоретичної і практичної підготовки студентів, багатоаспектним і багатоцільовим етапом, що забезпечує професійну підготовку. Це стосується й підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 6.010100 „Дефектологія” освітнього рівня бакалавр й фаховою кваліфікацією дефектолог-вихователь шкільних, дошкільних та соціально-реабілітаційних закладів для осіб з розладами мовлення. Першою у порядку організації безперервної педагогічної практики є навчальна дефектологічна практика. У зв'язку з цим на кафедрі соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, розроблені програми для кожного виду педагогічної практики, зокрема навчальної й виробничої, методичні рекомендації для студентів, зразки ведення та оформлення документації, проте із упровадженням кредитно-модульної системи постає проблема удосконалення усіх її ланок: змісту, мотивації, контролю й оцінки тощо. Актуальною проблемою є удосконалення таких складових компонентів

педагогічної практики як контроль, облік та оцінка роботи студентів під час педагогічної практики, особливо розробка рейтингового оцінювання студентів.

Мета публікації полягає у визначенні видів діяльності, форм контролю, шкали контролю, критеріїв оцінювання знань і вмінь на навчальній дефектологічній практиці студентів майбутніх логопедів в умовах кредитно-модульної системи навчання у вищому навчальному закладі.

Завдання передбачали: визначення основних аспектів практики (мети, завдань, видів діяльності та ін.), які необхідно враховувати на практиці відповідно освітньо-кваліфікаційного рівня та основних складників професійної компетентності майбутнього фахівця; розробку конкретних завдань відповідно видів діяльності й специфіки педагогічної практики; критеріальних ознак для рейтингового оцінювання діяльності студента з врахуванням суб'єктивного фактора та особистісно орієнтованої практичної підготовки; практичних, індивідуальних й самостійних завдань для виконання студентами під час дефектологічної практики; системи підсумкової оцінки досягнень та інше.

З урахуванням визначених завдань була розроблена робоча програма та методичні рекомендації до навчальної дефектологічної практики із детальним розкриттям системи оцінки та контролю. Подамо в скороченому вигляді основні компоненти програми.

Мета навчальної дефектологічної практики: актуалізувати, систематизувати та інтегрувати набуті у ході теоретичного навчання знання з курсів загальної, дитячої та вікової педагогіки і психології, окремих курсів з циклу професійно-орієнтованої підготовки зі спеціальності.

Основними завданнями навчальної дефектологічної практики є:

- закріплення, поглиблення знань і усвідомлення значущості вивчення психолого-педагогічних дисциплін і спеціальних знань в результаті практичного ознайомлення з дійсним станом психофізичного здоров'я дітей;
- формування професійного, критичного мислення, світоглядних позицій та інтересу до педагогічної діяльності дефектолога;
- ознайомлення студентів з різними видами й типами фізичних, психічних і мовленнєвих порушень розвитку у дітей;
- відпрацюванням практичних навичок спостереження фізичного, психічного й мовленнєвого розвитку дітей та вдосконалення умінь і навичок педагогічного спілкування з дітьми та їх батьками;
- набуття практичного дефектологічного досвіду роботи у спілкуванні з дітьми із обмеженими психофізичними можливостями та виховання професійно-особистісних і гуманно-етичних якостей дефектолога, логопеда.

Опис навчальної дефектологічної практики. Загальна кількість годин — 54. Загальна кількість кредитів — 1,5. Обов'язкова чи за вибором — обов'язкова. Семестр — 4. Практичні — 30 год. Самостійна робота — 18 год. Індивідуальна робота — 6 год. Вид контролю — диференційований залік.

Формами організації навчальної дефектологічної практики в умовах КМСОНП є практичні, заняття, а також розмаїття індивідуальної та самостійної роботи студентів, що здійснюються відповідно навчального

плану та програми практики. В основу змісту практики покладені провідні теми курсів загальної та вікової педагогіки і психології й основ дефектології. Загальна кількість тем для опрацювання — 5, кожна тема опановується у процесі практичних, індивідуальних завдань, завдань самостійної роботи.

Форми контролю: поточний (експрес контроль підготовки студента до практичної діяльності, усне опитування, перевірка ведення протоколів спостережень, обстеження, перевірка складання психолого-педагогічних характеристик, оцінка роботи студента протягом дня, виконання індивідуальних завдань); підсумковий (на основі отриманих матеріалів звітної документації).

Шкала оцінювання визначалася:

За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою ВНЗ
A	відмінно	90-100
BC	добре	76-89
DE	задовільно	60-74
FX	Незадовільно з можливістю повторного складання	35-59
F	Незадовільно з обов'язковим повторним курсом	1-34

Оцінювання якості оволодіння студентами практичними уміннями і навичками протягом практики здійснюється у відповідності до вимог ECTS за 100-бальною шкалою. Для оцінювання пропонуються такі *критеріальні ознаки*:

Практичний блок

теоретична підготовка до спостереження за дитиною — 0-1,0 бал;
 навички використання методик при обстеженні — 0-3,0 бал;
 навички використання методів спілкування — 0-2,0 бал;
 навички аналізу і самоаналізу проведеної роботи — 0-2,0 бал;
 відсутність без поважних причин — - 1 бал.

Блок індивідуальної роботи

скласти перелік методик обстеження відповідно віку — 0-1,0 бал;
 обґрунтувати висновок про розвиток дитини — 0-2,0 бал;
 складання педагогічних характеристик на дитину — 0-2,0 бал;
 аналіз і самоаналіз проведеної роботи — 0-1,0 бала;
 невчасне виконання — - 1,0 бал.

Блок самостійної роботи

конспекти відповідей на теоретичні питання — 0-2,0 бал;
 вивчення досвіду роботи дефектологів — 0-1,0 бал;
 обчислення результатів обстеження — 0-1,0 бал;
 підбір й виготовлення дидактичного матеріалу — 0-1,0 бал;
 самоаналіз власної проведеної роботи — 0-1,0бал;
 невчасне виконання — - 1,0 бал.

Представлена система оцінювання унеможлиблює одержання

диференційованого заліку без виконання певної кількості завдань із кожного з блоків (практичної, індивідуальної, самостійної роботи). Оскільки види робіт охоплюють всі теми модуля, то неможливо здобути залікову кількість балів без опанування будь-якої теми. У відповідності до Положення про модульно-рейтингову систему навчання в Полтавському державному педагогічному університеті ім. В.Г.Короленка (с. 11) підсумковий контроль і зарахування навчальної дефектологічної практики здійснюється на основі набраних студентами балів із розрахунку: відмінно — 90-100 балів; добре — 76-89 балів; задовільно — 60-74 бали; незадовільно з обов'язковим повторним проходженням практики - 59-1 бал.

Рекомендації для студентів: Програмовий зміст навчальної дефектологічної практики зумовлений змістом державного стандарту спеціальності 6.010100 „Дефектологія” та навчальним планом. Визначені теми практичних занять:

Тема 1: Професійні якості педагога-дефектолога та його обов'язки;

Тема 2: Діти із порушеннями інтелектуального розвитку;

Тема 3: Діти із затримкою психічного розвитку;

Тема 4: Діти із порушеннями мовлення;

Тема 5: Діти з іншими відхиленнями у розвитку: недорозвитком сенсорної сфери, поведінки, опорно-рухової системи або змішаної патології.

Практичні завдання за визначеними темами є основним способом набуття практичного дефектологічного досвіду роботи у спілкуванні з дітьми із обмеженими психофізичними можливостями та поглиблення спеціальних знань, формування професійного, критичного мислення у процесі ознайомлення з різними видами й типами психічних, фізичних і мовленнєвих порушень розвитку дітей, відпрацюванням практичних навичок спостереження відхилень у психічному, фізичному і мовленнєвому розвитку дітей та їх диференціації.

Індивідуальна робота студентів є формою організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-спрямований розвиток їх здібностей. Індивідуальні заняття проводяться у час після практичної роботи на базах практики. Види індивідуальної роботи: консультація, індивідуально-дослідне завдання: конспектування літературних джерел за визначеними темами, наукові студії: скласти перелік методик обстеження відповідно віку дитини, обґрунтування висновку про розвиток дитини й складання педагогічних характеристик на дитину згідно теми курсової роботи.

Самостійна робота є основним способом засвоєння студентом навчального матеріалу у час вільний від практичної роботи, без участі викладача. Зміст самостійної роботи визначається навчальною програмою практики, методичними рекомендаціями викладача та всіма навчально-методичними засобами (підручниками, навчально-методичними посібниками, конспектами лекцій та ін.). Методичне забезпечення: списки рекомендованих джерел, питання для самоконтролю, конспекти лекцій тощо. Вона може

виконуватися у бібліотеці, навчальних кабінетах, домашніх умовах. Викладач визначає обсяг і зміст самостійної роботи.

Результати практики можна визначити як формування того, що студент повинен знати, вміти і розуміти після виконання навчальної програми. На практиці розрізняють 2 типи навчальних результатів:

— загальна компетентність, що формується у процесі вивчення нормативної частини циклу професійно-орієнтованої підготовки, зокрема професійно-педагогічної підготовки;

— компетентності (теоретичні, практичні, експериментальні та ін.), які відповідають вивченим дисциплінам з циклу професійно-орієнтованої підготовки, зокрема науково-предметної підготовки.

Загальна компетентність — це загальні знання, здатність до аналізу та синтезу, здатність до самостійного навчання, співпраці й комунікації, цілеспрямованість, лідерські риси, організованість і здатність до планування. Тобто ми говоримо про здібності, необхідні у будь-яких ситуаціях, а не лише тих, що пов'язані з певною галуззю.

Крім загальних вмінь, які розвиваються в процесі навчальної практики, кожен вид роботи повинен сприяти розвитку специфічної предметно-орієнтованої компетенції (навичок та знань). Саме КМСПФ відповідає сучасним вимогам проведення практик. На підставі освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) здійснюється підготовка фахівця за індивідуальними освітньо-професійними програмами для спеціальності.

Примірні види роботи студентів за однією із тем.

Практичні завдання за темою 4: Діти з порушеннями мовлення.

Мета: Вивчення особливостей мовлення та його порушення у дітей. Розвивати дослідницькі уміння. Виховувати гуманне ставлення до дітей.

Практична діяльність студентів: Спостереження за дитиною й бесіду за розробленими схемами. Зробити узагальнення і висновки за результатами спостереження. Скласти психолого-педагогічну характеристику на дитину. Виконати письмові роботи з дітьми.

Рейтингове оцінювання практичної діяльності

№	Критерії оцінювання практичного блоку	Бали	Переведення оцінок	
			з 8 бальної системи	у кредитно-модульну
1	теоретична підготовка до спостереження за дитиною	0-1 бала	з 8 бальної системи	у кредитно-модульну
2	навички використання при обстеженні підібраних методик	0-3 бала	відмінно	8-7 балів
3	навички використання методів спілкування з дитиною	0-2 бала	добре	6-5 балів
			задовільно	4-2 бали
4	навички аналізу і самоаналізу проведеної роботи	0-2 бала	незадовільно	1-0,5 бали
5	відсутність без поважних причин	-1 бал	-	-
Максимальна кількість балів за практичну роботу: 8 балів				

Індивідуальна робота студентів за IV-ю темою:

Консультації: Особливості дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Теми для читання й доопрацювання курсових робіт:

Диференціювати дітей дошкільного і молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення, як первинний і вторинний дефект.

Рейтингове оцінювання індивідуальної роботи

№	Критерії оцінювання самостійної роботи	Бали	Переведення оцінок	
1	скласти перелік методик обстеження відповідно віку	0-1 бал	з 6 бальної системи	у кредит.-модульну
2	складання педагогічних характеристик на дитину	0-2 бала	відмінно	6-5 балів
3	обґрунтувати висновок про розвиток дитини	0-2 бала	добре	4-3 бали
4	аналіз і самоаналіз проведеної роботи	0-1 бал	задовільно	2-1 бали
5	невчасне виконання завдання	-1 бал	незадовільно	0-0,5 бала
Максимальна кількість балів за індивідуальну роботу: 6 балів.				

Самостійна робота студентів за IV-ю темою:

Опрацювання основної літератури:

1. Іншакова О.Б. Альбом для логопеда. — М., 1998.
2. Федорович Л.О. Логопедичний альбом: Навч. посіб. / Полтав. держ. пед. універ. ім. В.Г.Короленка. — Полтава: Християнська Зоря, 2001. — 188 с.

Опрацювання додаткової літератури:

1. Опрацювати додаткову тему „Порушення мовлення у дітей” за матеріалами журналу „Дефектологія” за 1995-2008 роки.

Робота в інформаційних мережах.

www.ikpp.npu.edu.ua — сайт Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова

Рейтингове оцінювання самостійної роботи

№	Критерії оцінювання самостійної роботи	Бали	Переведення оцінок	
1	конспекти відповідей на теоретичні питання при усному опитуванні	2 бала	з 6 бальної системи	у кредит.-модульну
2	вивчення досвіду роботи дефектологів	1 бал	відмінно	6-5 балів
3	обчислення результатів обстеження	1 бал	добре	4-3 бали
4	підбір й виготовлення дидактичного матеріалу	1 бал	задовільно	2-1 бали

5	самоаналіз власної проведеної роботи	1 бал		
6	невчасне виконання завдання	-1 бал	незадовільно	0-0,5 бала
Максимальна кількість балів за самостійну роботу: 6 балів.				

Перелік звітної документації:

1. Щоденник практики, звіт про практику, завірений керівником закладу, де здійснювалась практична діяльність студента.
2. Психолого-педагогічні характеристики 4-х дітей з доданням їх робіт.

Загальний розподіл балів підсумкових оцінок, отриманих під час практики

Види роботи	Тема 1	Тема 2	Тема 3	Тема 4	Тема 5	Загальна кіл. бал.
Практична робота	8 балів	8 балів	8 балів	8 балів	8 балів	40 балів
Індивідуальна робота	6 балів	6 балів	6 балів	6 балів	6 балів	30 балів
Самостійна робота	6 балів	6 балів	6 балів	6 балів	6 балів	30 балів
Усього	20 балів	20 балів	20 балів	20 балів	20 балів	100 балів

Таким чином, педагогічна практика студентів у системі модульно-кредитної форми навчання забезпечує поєднання теорії і практики та особливостей кваліфікаційного рівня підготовки студента відповідно сучасних вимог, стає основним важелем модернізації підготовки кадрів.

Література

1. **Андрущенко В.** Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України, 2004.- №1.-с. 5-9.
2. **Вища освіта України і Болонський процес:** Навч. посіб. / За ред. В.Г.Кременя. Авт. колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болубаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин.-Тернопіль: Навч. книга-Богдан, 2004. 384 с.
3. **Добрянський І.** Вища освіта України: європейський вибір (аспект доступності) // Рідна школа. - 2005. – № 9-10. –с. 12-16.
4. **Дмитриченко М.Ф.** Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. /Дмитриченко М.Ф., ХорошунБ.І., ЯзвінськаОМ., ДанчукВ.Д. –К: Знання України, 2006. –440 с.
5. **Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи:** Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / Редкол.: В.О.Огнев'юк, Л.Л.Хоружа, О.В.Караман та ін. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2007. - 206 с.

In the article an author explores the question of conducting of educational correctional practice of students in the conditions of the credit-module departmental teaching in higher educational establishment.

Н.Е. Хлопонина, Н.А. Куковинец

ВОЗМОЖНОСТИ КУКЛОТЕРАПИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

Какова бы ни была история развития куклы, в настоящее время она выступает, прежде всего, атрибутом детства, детской культуры. Однако за всю историю своего существования кукла была и участников театрализованных действий, и магическим атрибутом, и исцеляющим средством в руках мудрого лекаря. Современное психотерапевтическое направление, в котором в качестве средства психотерапевтического воздействия используется работа с куклой, во многих странах получило название метода куклотерапии. В контексте арттерапевтического направления в психотерапии и психокоррекции детей и взрослых, метод куклотерапии используется клинически-ориентированными психотерапевтами как психотерапевтический прием в работе с пациентами, имеющими пограничные расстройства, а также психопатические нарушения. Однако, психокоррекционные возможности метода куклотерапии в работе с детьми с нормой психического развития, а также условия эффективности использования приемов работы с разными куклами с целью психопрофилактического, психокоррекционного и психотерапевтического воздействия, по мнению большинства психологов-практиков, требуют своего дальнейшего теоретико-эмпирического исследования.

Таким образом, нами была определена тема исследования – возможности куклотерапии в психокоррекционной работе с детьми. В качестве объекта исследования была выделена куклотерапия как метод психокоррекционной работы с детьми и взрослыми. Предмет исследования – условия эффективности метода куклотерапии в психокоррекционной работе с детьми.

Цель исследования – определение куклотерапии как метода психокоррекции, его видов и условий эффективности в психокоррекционной работе с детьми.

Основными задачами исследования являются:

1. Теоретическое обоснование метода куклотерапии как метода психокоррекционной работы с детьми и взрослыми.
2. Анализ истории становления метода куклотерапии, взаимосвязи методов куклотерапии, психодрамы, арттерапии, сказкотерапии.
3. Выделение условий эффективности использования метода куклотерапии в психокоррекционной работе с детьми.

Игра для ребенка – способ познания окружающего мира. Через игру он обретает то, чему его не могут научить взрослые, учится взрослой жизни, готовится к обязанностям, вырабатывает определенные навыки,

овладевает культурными и моральными ценностями. Особая роль в игре детей принадлежит куклам. В словаре русского языка С.И.Ожегова дается следующее объяснение: кукла – это детская игрушка в виде фигурки человека. По мнению других ученых (археологов, искусствоведов), это любая фигурка человека, даже если она не является детской игрушкой [4,с.67].

Первоначально ребенок выполняет с куклой только те действия, которые ему показывает взрослый: качает куклу, возит ее в коляске, кладет в кроватку. Это, прежде всего, подражательные действия, а не изображение отношений взрослых. В дальнейшем взрослый предлагает ребенку куклу как объект для эмоционального общения. Ребенок учится покровительствовать, проявлять заботу, сопереживать игрушке во всех ее кукольных перипетиях, которые ребенок сам создает в своем воображении на основе собственного опыта. [2,с.243-244].

Поскольку кукла изображает человека, то роль куклы заключается в обеспечении диалога, в котором происходит «замена» реального контакта с человеком на опосредованный контакт через куклу, а в ряде случаев сама кукла выступает в роли персонифицированного персонажа или субъекта [5,с.7]. Куклы имитируют взрослый мир, подготавливая ребенка к взрослым отношениям. С помощью куклы, ребенок пробует и усваивает образцы поведения, взаимоотношений и взаимодействия в социуме [4,с.67].

По мнению российского историка театра Б.П.Голдовского, люди издавна придавали кукле таинственный мистический смысл. Они использовали кукол в обрядах изгнания болезней. Например, в Японии есть известный обряд, во время которого на куклу «сбрасывают» недуги её больного владельца. После этого куклу сажают в бумажный кораблик и пускают в плавание. Со временем кораблик размокает, и кукла вместе со всеми болезнями человека тонет.

Аналогичные обряды есть у народов России. Существует легенда о том, что однажды зимой в крестьянской семье, жившей в лесной избе, заболел ребёнок. Мальчик угасал и всё спрашивал, когда придёт лето. Отец, чтобы облегчить страдания сына, вырезал из сосны птиц и развесил их по избе. Сын увидел их, попросил есть и начал выздоравливать. На Руси тряпичную куклу дарили новорожденному для защиты от нечисти, невесте, покидающей дом матери, от бесплодия. Куклу клали в постель роженице для облегчения родов. А «сугубо детский» кукольный театр, или «театр Петрушки», до начала XX века вообще показывал исключительно спектакли «для взрослых».

Куклотерапия как метод психокоррекции основан на процессах идентификации ребенка с любимым героем мультфильма, сказки и с любимой игрушкой. По мнению многих авторов, метод куклотерапии является частным методом арттерапии. В качестве основного приема коррекционного воздействия используется кукла как промежуточный

объект взаимодействия ребенка и взрослого (психолога, воспитателя, родителя) [3, с.204].

По мнению отечественных и российских психологов-практиков, объединение игровых интересов ребенка и задач психолога можно смело назвать куклотерапией, которая позволяет наиболее безболезненно, мягко, но при этом очень эффективно вмешаться в психику ребенка. А.Ю.Татаринцева и М.Ю.Григорчук в своем совместном труде «Детские страхи: куклотерапия в помощь детям» дают следующее определение куклотерапии: «куклотерапия – это метод лечения с помощью кукол» [4, с. 74].

Куклотерапия как метод детской психотерапии и психокоррекции популярна как в зарубежной (Ф.Зимбардо, А.Греф, М.Кэмбелл, А.Полц, Э.Рист, М.Райт, Л.Хоки), так и в отечественной практике коррекционной работы педагогов, психологов, логопедов (И.Г.Выгодская, Л.Г.Гребенщикова, М.Ю.Григорчук, А.И.Захаров, И.Я.Медведева, А.С.Спиваковская, Г.И.Турнер, Т.Л.Шишова)

Зарубежом куклотерапия как метод психотерапии применяется довольно давно. Врач-невропатолог М.Райт из Уэльса еще в 1926 году использовал кукол и кукольные представления для снятия у маленьких детей неврозов, связанных с медицинскими прививками. О некоторых разработках стало известно благодаря переводу статей из сборника «Puppets and Therapy» (1997), выполненному Анной Курт [4, с.77]. Принято считать, что впервые идея использования театральных средств в психотерапии была реализована Якобом Леви Морено (1892-1974), выходцем из Румынии, основавшим в 40-х гг. в США Институт социометрии и психодрамы. Методом психодрамы с детьми занималась его жена Зерко Морено. Я.Морено воспроизводил в условиях клиники те ситуации, которые наиболее травмировали его пациентов. Для этого он создал специальный лечебный театр, метод работы в нем получил название психодрамы. Врачи вместе с больными и их родственниками писали достаточно простые сценарии и совместными усилиями ставили спектакль. Зрительный зал тоже состоял из больных, родственников и лечебного персонала. В 60—70-е годы появились последователи в разных странах, особенно в Западной Европе (в Германии существует Институт психодрамы). По мнению И.Я.Медведевой, на современном этапе выделилась особая ветвь психодрамы — куклотерапия, использующая средства кукольного театра, практикуемая во многих странах: в Германии, [Англии](#), Нидерландах, Франции. В СССР ни психодрама, ни куклотерапия не получили должного развития, так как считались буржуазными направлением в науке и практике психологической помощи [5, с. 8].

По мнению итальянских специалистов, кукловода М.Вакка и педагога А.Брандолини, термин «куклотерапия» является исключительно славянским (русским, украинским). В Италии подобная форма работы с детьми не имеет специального названия. Работа с куклой является лишь

специфическим психотерапевтическим или педагогическим приемом, основная цель которого – общение и познание ребенком окружающего мира.

Л.Хоки из Ноттингемского детского центра выделил три основных типа игр для детей, с использованием куклы. Первый – непосредственная игра без комментариев публики. Второй – игра, в которой куклы разговаривают с публикой. Третий тип отличается от первых двух тем, что игра не предназначена для наблюдения [4, с. 81].

В отечественной практике оказания психолого-педагогической и логопедической помощи идею лечения заикания у детей посредством перчаточных кукол предложили в 1984 году И.Г.Выгодская, Е.Л.Пеллингер, Л.П.Успенская. В основе этого подхода лежат данные нейропсихологических исследований, согласно которым активная речь ребенка во многом зависит от развития тонких движений пальцев. А потому многообразные движения пальцев руки при работе с куклой способствуют упорядочению и согласованности речевой моторики заикающегося ребенка. Этим и обусловлено применение ручных кукол для устранения заикания. Работая с куклой, говоря за нее, ребенок по-иному относится к собственной речи. Игрушка полностью подчинена воле ребенка и в то же время заставляет его определенным образом говорить и действовать. Кукла отвлекает ребенка от речевых трудностей. Замечание, сделанное не ребенку, а его кукле, позволяет логопеду незаметно исправлять запинки заикающихся [5,с.34].

На современном этапе новым толчком к развитию куклотерапии как метода детской психотерапии и психокоррекции стали работы российских психологов И.Я.Медведевой и Т.Л.Шишовой. В 1990 году они разработали метод драматической психоэлевации – метод комплексного психотерапевтического воздействия с помощью разнообразных театральных приемов: этюдов, игр, специально заданных ситуаций [1].

Метод куклотерапии взаимосвязан с такими психокоррекционными методами, как арттерапия, игровая терапия психодрама и сказкотерапия. По мнению большинства современных исследователей, во всех этих психокоррекционных практиках ярко выражено театральное начало. Они построены на «отыгрывании» болезненных для пациента (клиента) ситуаций и поиске оптимальных жизненных «ролей». В психодраме буквально организуются импровизированные спектакли, в игротерапии эти же задачи решаются в процессе обычной детской игры, а в сказкотерапии пациента «вписывают» в философскую сказку со счастливым концом.

По мнению Т.Л.Шишовой, метод психодрамы основан, прежде всего, на психоаналитической традиции, которая пытается понять психологические проблемы и психосоматические симптомы пациента с позиции их глубиннопсихологической (бессознательной) природы. «Современная отечественная куклотерапия придерживается несколько иных теоретических положений. В своей работе, безусловно, мы

учитываем «нижние этажи» личности, но опираемся как раз на «верхние» — сознание и [сверхсознание](#). Опыт нашей работы показал, что возвышенная, элевированная (от латинского слова «элеваре» — восходить) личность ребенка впоследствии сама успешно справится со своими «низамы». В этом смысл нашего метода «драматической психоэлеации», — возвышения души ребенка-невротика комплексным психотерапевтическим воздействием с помощью разнообразных театральных приемов: этюдов, игр, специально заданных ситуаций, в которых он испытывает затруднения, отражающиеся в конечном итоге на его психике. Поэтому один из главных наших принципов — не лечение отдельного симптома или симптомов, а выявление патологической доминанты и работа с ней. Другими словами, мы пытаемся выявить, заглядывая в душу ребенка с помощью театрального действия, чем вызваны симптомы, где «поломка», что мешает жить? Более того, психоэлеация (возвышение души) имеет архетипическую основу в нашей психике...» [5,с.8-9].

Куклотерапия позволяет объединить интересы ребенка и коррекционные задачи психолога, дает возможность самого естественного и безболезненного вмешательства взрослого в психику ребенка с целью ее коррекции и психопрофилактики. Метод куклотерапии используется с целью коррекции дезадаптивного протестного, оппозиционного, демонстративного поведения. Коррекционный эффект достигается путем разыгрывания на куклах в паре с родителями или сверстниками типичных конфликтных ситуаций, взятых из жизни ребенка [3,с.205]. Говоря языком метафоры, «...кукла в руках пациента (клиента) – это ширма, за которой можно спрятаться, отделиться от самого себя и раскрыться. Кукла в руках психолога отвлекает клиента от серьезности процесса и дает поговорить по душам. Особенно импонируют беседы с куклами детям. Для ребенка именно игрушки – наперсники, а с равными общаешься без напряжения. Да и взрослые не без удовольствия возвращаются к своей открытой детской сущности. Создание куклы целительно, как и любой акт творческого самовыражения» [1].

В куклотерапии могут использоваться такие варианты кукол, как куклы-обереги, куклы-марионетки, тростевые куклы, пальчиковые куклы, теневые куклы, веревочные куклы, большие напольные куклы, плоскостные куклы, печаточные куклы, куклы-костюмы, люди-куклы [1,3-5]. По мнению большинства исследователей, куклотерапия может выступать как групповой, так и индивидуальный метод психокоррекции.

Процесс куклотерапии может проходить в два этапа: изготовление куклы; использование кукол для отреагирования значимых эмоциональных состояний [3].

В структуре занятий по куклотерапии выделяются две основные части: диагностическая (личностные особенности клиента, характер межличностных отношений, причины эмоциональных нарушений) и коррекционно-развивающая, творческая (составление, придумывание

сценария сказки, сказочного представления, изготовление кукол, рисование декораций, подбор музыкального репертуара) [1].

Современные куклотерапевты едва ли не самым действенным способом работы с детьми считают кукольный театр. Дети играют либо в специально придуманных спектаклях, либо в обычных пьесах подходящего содержания. Т.Л.Шишова так описывает свой метод работы с детьми: «Наш инструмент — это кукольный театр. У нас есть ширма, куклы. Детям кажется, что они учатся быть артистами, они учатся разыгрывать небольшие сценки, а потом и спектакли. Но наша задача — не научить их быть артистами, а помочь через игру скорректировать поведение, наладить отношения с окружающим миром. Через коррекцию поведения преодолеваются различные болезненные, в том числе и медицинские симптомы. Например, тот же энурез или заикание. Потому что ребенок начинает чувствовать себя комфортно, обретает внутренний покой, равновесие, и все эти неприятные явления проходят как бы сами собой» [4].

Сторонники индивидуальной работы устраивают для пациента (клиента) своеобразный «театр одного актера». В таком случае психотерапевт предлагает выбрать куклу, скрыться за ширму и вести диалог как бы от ее лица. По мнению клинически-ориентированных психотерапевтов, многое может поведать уже сам выбор куклы пациентом. Скажем, заяц может говорить о страхах, волк — об агрессивности, а «непонятную фигуру с глазами» (что-то вроде куба с лицом) могут выбирать люди с психопатоподобными расстройствами. В процессе сеанса психотерапии пациенту могут предложить сменить куклу, чтобы он попробовал сыграть другую роль.

Отдельным направлением куклотерапии является изготовление кукол. Классический прием данного вида куклотерапии — создание плоскостной куклы, похожей на страх клиента. Она вырезается из плотного картона и подвешивается на нитку, в результате человек получает возможность, буквально, управлять своим страхом, устраивая театр теней с ним в главной роли. В московской арт-группе «Пси-арт» молодые художники создали целый новый жанр — куклартина (кукольная картина). Это объемная открывающаяся конструкция типа ящика, передняя сторона которой украшена рамкой, внутри, на заднем плане — живописное полотно, фотография или коллаж, например, интерьер, а на переднем — самодельные куклы, вписанные в этот интерьер. Излюбленные герои — настроения или состояния души, которыми легко можно управлять: открыл ящик, вынул одну куклу и на ее место посадил другую.

По мнению Т.Л.Шишовой, оптимальным возрастом для психокоррекционной работы с детьми методом куклотерапии является дошкольный и младший школьный возраст. Рекомендуемый режим работы с группой из 4-6 человек — 1-2 раза в неделю (в зависимости от проблематики). Длительность занятий — 30-60 минут в зависимости от работоспособности детей. Пространство комнаты для занятий с детьми

должно быть организовано таким образом, чтобы можно было свободно, плавно перейти от одного вида деятельности к другому (диагностика, работа с куклой, рисование декораций, репетиция песен и т.д.). Необходимые декорации дополнительно выполняются детьми на занятиях по моделированию, кукольные персонажи шьются на занятиях по труду или вместе с родителями [4].

Предложенный И.Я.Медведевой и Т.Л.Шишовой метод драматической психозелевации предполагает два последовательных этапа психокоррекционной работы с детьми. Первый этап условно называется «Лечебные этюды» и длится почти два месяца (8 занятий). В это время большое внимание уделяется домашним заданиям, в которых дети вместе с родителями дома репетируют заданные им сценки. Хотя работа проводится в группе, дети уже со второго занятия получают индивидуальные задания. Все занятия куклотерапией проходят вместе с родителями, и они не просто присутствуют, а самым активным образом включаются в происходящее. По мнению авторов метода, часто именно в результате совместной деятельности (театрализации) папы и мамы впервые по-настоящему понимают, как нелегко живется их ребенку, имеющему поведенческие трудности.

На первом этапе психокоррекционной работы методом куклотерапии происходит выявление патологической доминанты поведенческих нарушений детей. По мнению Т.Л.Шишовой, «на данном этапе начинается отнюдь не устранение и тем более не «искоренение» порока или пороков, а элевирование (возвышение) личности по схеме: порок — маленькая слабость — достоинство. Например, повышенно агрессивный ребенок почти каждый день приходит из школы в синяках и с записью в дневнике. В качестве промежуточного результата можно добиться того, что его агрессивность станет проявляться реже и в более мягких формах. При правильной работе с ним он превратится в защитника, если и будет драться, то с теми, кто обижает слабых. Присущий ему от природы боевой дух облагораживается при смене «вектора» направленности эмоциональных сил ребенка» [4].

Второй этап психокоррекционной работы методом драматической психозелевации — это лечебный спектакль. На данном этапе продолжается работа над патологической доминантой, но уже на более глубинном уровне. По мнению авторов метода, усугубление, «окарикатуривание» типажа в пьесе ведет к освобождению ребенка от невротической симптоматики. Разумеется, если роль подобрана правильно, а правильно она может быть подобрана только специалистом-психотерапевтом. «К концу второго этапа сквозь типаж проступает доминирующая личность. И даже лицо (проекция личности) преображается. Это можно сравнить с окукливанием гусеницы и последующим появлением из нее бабочки, которая, оставляя ненужную ей больше оболочку-кокон, воспаряет над землей! Модель психозелевации? Да, бабочка — это образ окрыленной, окрепшей души» [4].

Известно, что ребенок с куклой легче и быстрее овладевает средствами и навыками коммуникации. Сегодня куклами лечат заикание, нарабатывают и корректируют моторику, как мелкую, так и крупную, в зависимости от вида кукол. Когда с помощью куклы разыгрывается травмирующая ситуация, то, именно благодаря кукле это не так болезненно переносится ребенком. Связано это с тем, что кукла является для него своеобразной защитой, психологической опорой в «переживании» тех или иных ситуаций. Ребенку легче что-то «пережить» заново, сказать с помощью куклы, т.к. в процессе игры ребенок увлекается настолько, что у него создается полноценное впечатление, что все происходящее связано не с его действиями, а с действиями его героя-куклы. Благодаря этому ребенок не боится что-либо сделать или сказать при помощи куклы, не боится осуждения со стороны окружающих.

Психокоррекцию посредством куклотерапии можно проводить совместно с родителями. Связано это с тем, что родители детей с какими-либо трудностями в психической сфере также нуждаются в психологической помощи. К тому же, зачастую те эмоциональные состояния (например, страх, тревожность, мнительность), которые испытывает ребенок, присущи и их родителям, которые невольно эти состояния передают своим детям в повседневной жизни. Также эти эмоциональные состояния могут быть вызваны дефицитом внимания со стороны родителей, когда родители оставляют своих детей один на один с их переживаниями, тревогами, проблемами в таком еще неизведанном ими мире, что также исправляется в процессе совместных с родителями психокоррекционных занятий.

Занятия по психокоррекции методом куклотерапии можно проводить в виде спектаклей, инсценировок, игр, заданий с участием кукол, можно также предложить детям самим придумать какую-нибудь сказку и рассказать ее с помощью куклы. Можно просто дать возможность ребенку свободной игры, то есть позволить ему играть со всем и во все, что он только пожелает и, если ребенок захочет, то психотерапевт может также включиться в игру или же просто может вести наблюдения со стороны. Кроме того, кукла может выступать наглядным пособием на различных занятиях, уроках – так дети легче запомнят материал.

Огромным потенциалом обладает метод куклотерапии в психопрофилактической и психокоррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями. В 2006 году в Украине была проведена уникальная благотворительная программа Puppert Therapy (куклотерапия). Авторами программы стали итальянские кукловоды-педагоги Марио Вакка и Адриано Брандолини, специализирующиеся на проведении занятий с детьми с нарушениями психофизического развития. Благотворительная акция была проведена с детьми-инвалидами из гимназии-интерната для слабовидящих (г.Харьков). По мнению итальянских специалистов, метод социальной адаптации детей-инвалидов посредством игры в куклы является довольно распространенным в

европейских странах. В Италии в реабилитационных центрах создают интегрированные группы, в которые входят дети с различными психофизическими нарушениями (глухие, слепые, дети с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями опорно-двигательного аппарата), которые сначала под руководством кукольников и специальных педагогов создают простые куклы из газет, клея и скотча. Затем дети придумывают своим творениям имена, создают для них сценический образ, надевают на них одежды, прикрепляют волосы и играют небольшие спектакли в театрах, на фестивалях и в театральных программах. Причем подобные спектакли интересны для любого зрителя. Таким образом, ребенок, который в обществе всегда в какой-то мере изгой, начинает осознавать, что, несмотря на свои ограниченные возможности, он может сделать что-то самостоятельно. Дети, работающие над созданием кукол и дальнейшим сценарием спектакля, становятся более общительными, тренируют выдержку (ведь делать куклу слепым очень тяжело), что помогает лучше ориентироваться в обществе здоровых людей.

Обобщая результаты теоретического анализа проблемы использования метода куклотерапии в современной практике оказания психологической помощи, следует отметить, что работа с куклой обладает огромным психокоррекционным потенциалом как в работе с детьми нормы, так и с детьми, имеющими психофизические нарушения. Куклотерапия может решать такие коррекционные задачи, как расширение репертуара самовыражения ребенка, достижение эмоциональной устойчивости, снятие нервно-психического напряжения, выработка навыков саморегуляции, улучшение социальной адаптации, коррекция поведения и отношений в системе ребенок-родитель, профилактика дезадаптивного поведения. Благодаря куклам как средству психокоррекционного воздействия дети легче и быстрее овладевают средствами и навыками коммуникации, развивают и корригируют моторику, память, внимание, воображение, развивают усидчивость, терпение, умение действовать по инструкции, речь. Перспективами теоретико-эмпирического исследования условий эффективности метода куклотерапии в психокоррекционной работе с детьми является создание методических разработок с использованием различных видов кукол, а также разработка психолого-педагогических рекомендаций по психокоррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Гребенщикова Л.Г. Основы куклотерапии: галерея кукол. – М.: речь, 2007. – 80 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Изд-во Центр «Академия», 1999. – 456 с.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для

студентов вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с. 4. **Татаринцева А.Ю., Григорчук М.Ю.** Детские страхи: куклотерапия в помощь детям. – СПб.: Речь, 2007. – 218 с. 5. **Татаринцева А.Ю.** Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда. – СПб.: Речь, 2006. – 102 с.

In the article describe definitions of puppet therapies method's, uncover question (problem) history of progress puppet therapy as method of children's therapy. Examine especially use puppet therapy in the psychocorrection work with children.

УДК 159.922.27(048)

Н.Є. Хлопоніна

ВПЛИВ УЗГОДЖЕНОСТІ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ ПОДРУЖЖЯ НА ПОКАЗНИКИ СІМЕЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Психологічна допомога сім'ї є відносно новою сферою діяльності практичного психолога. На сучасному етапі фахівці психологічної допомоги виявляють великий інтерес до проблем сім'ї, що знаходиться у кризовому стані. Теоретико-емпіричні дослідження феноменології нормативних сімейних криз є одним із провідних напрямків сучасних досліджень сім'ї.

На думку багатьох дослідників, нормативна сімейна криза характеризується, насамперед, зростанням нестабільності сімейної системи, загостренням як ситуативних суперечностей, так і хронічних сімейних конфліктів, які пов'язані із невідповідністю функціонально-рольової структури сім'ї сучасним умовам її життєдіяльності. Саме тому теоретико-емпіричні дослідження особливостей функціонально-рольової структури сім'ї, складових сімейно-рольової взаємодії (значущість сфер сімейних цінностей, узгодженість сімейних цінностей подружжя) є важливим для практики психологічної допомоги сучасній сім'ї.

Сучасна соціально-психологічна наука, гідно оцінюючи універсальну актуальність і практичну значущість сімейної проблематики, досліджує питання шлюбу і сім'ї (А.І.Зацепін), циклів розвитку сім'ї (Ю.Є.Альошина), активно розробляє проблеми шлюбно-сімейної адаптації і типології сімейних конфліктів (В.А.Сисенко), психологічної сумісності в сім'ї і специфіки шлюбно-сімейних і родинних стосунків (Н.Н.Обозов, А.Н.Обозова), соціально-психологічного підходу до вивчення подружніх конфліктів (В.П.Левкович, О.Є.Зуськова), методичних прийомів діагностики подружніх стосунків (А.Н.Волкова, Т.М.Трапезнікова).

Психологічне розуміння сімейних стосунків має теоретичне і практичне значення в плані досягнення благополуччя та стабільності сімейних стосунків. Результати емпіричних досліджень є важливим підґрунтям для розширення психодіагностичних і психокорекційних методів сімейного консультування і психотерапії (О.Ф.Бондаренко, О.І.Бондарчук, Л.Ф.Бурлачук, Е.Г.Ейдемільер, Г.С.Кочарян, О.С.Кочарян, С.Д.Максименко, В.В.Юстицькіс).

Таким чином, актуальність і практична значущість зазначеної проблеми зумовили **мету дослідження**, яка полягає у визначенні особливостей впливу узгодженості сімейних цінностей подружжя на показники сімейного благополуччя.

Об'єкт дослідження – узгодженість сімейних цінностей подружжя стосовно різних сфер сімейно-рольової взаємодії.

Предмет дослідження – особливості впливу узгодженості сімейних цінностей подружжя на показники сімейного благополуччя.

Змістом сімейно-рольової площини подружніх стосунків є співробітництво шлюбних партнерів у реалізації сімейних функцій [6]. Ефективне співробітництво в рамках сімейної системи стає можливим за умов функціонально-рольової сумісності членів подружжя. Однією зі складових сімейно-рольової сумісності є узгодженість сімейних цінностей, рольових очікувань і рольових домагань подружжя, уявлень чоловіка та дружини про функції сучасної сім'ї.

Потреби подружжя у виконанні певних сімейних ролей є одними з найбільш важливих у подружньому житті. На думку В.П.Левкович, однією з причин сімейних конфліктів є розбіжність уявлень подружжя про виконання сімейних ролей. Конфлікт виникає в результаті неоднозначного розуміння подружжям цих ролей та неоднозначного уявлення про виконання кожним партнером тієї чи іншої сімейної ролі [5].

На думку Г.Навайтіс, сучасна нуклеарна родина завдяки малій кількості її членів стикається з труднощами реалізації багатьох сімейних ролей, тому що кожен повинен виконувати декілька ролей, які, крім того, можуть бути досить суперечливі. Суперечливість ролей, дуже вузькі межі їх виконання не задовольняють потребам членів родини, що призводить до утискання цих потреб або до їх задоволення поза сім'єю. Крім того, сучасна нуклеарна родина створює умови для виникнення рольового конфлікту, сутність якого полягає у несумісності рольових очікувань та неможливості виконання суб'єктом, який займає певний статус, предписаних та прийнятих ролей [3, с.85].

Традиційно в структурі сімейно-рольова сумісності подружжя виділяють наступні компоненти:

1. **Узгодженість сімейних цінностей:** сімейні функції, перетинаючись у свідомості особистості, виступають як установки відносно сімейних цінностей. Ці цінності утворюють ієрархічну шкалу, у відповідності з

якою особистістю у переліку сімейних діяльностей висуває на перший план ту чи іншу сімейну функцію.

2. **Узгодженість ролевих уявлень** про функції чоловіка та жінки в сім'ї. Рольові установки особистості проявляються в тому, які з видів сімейної діяльності вона бере під свою відповідальність, а які адресує партнеру [6].
3. **Рольова адекватність** (рольова узгодженість, рольова відповідність) подружжя – вимога несуперечливості ролей, відповідність ролевих очікувань одного зі шлюбних партнерів ролевим домаганням іншого [2].

У дослідженні взяли участь 280 респондентів (140 сімей). За соціально-демографічними характеристиками вибірка є досить різномірною що є показником надійності результатів емпіричного дослідження. Емпіричне дослідження базувалося на вивченні таких параметрів подружньої взаємодії:

1. **Об'єкт подружньої взаємодії:** сімейна рольова площина подружніх стосунків (сімейні цінності, сімейні ролі, особливості функціонально-рольового розподілу), яка представлена такими емпіричними показниками як індивідуальні показники значущості сфери сімейних цінностей (рольові очікування); узгодженість сімейних цінностей (узгодженість, відповідність ролевих очікувань подружжя в різних сферах сімейно-рольової взаємодії).
2. **Показники стабільності подружніх стосунків:** задоволеність шлюбом, оцінка шлюбними партнерами рівня конфліктності в сфері подружньої підтримки й емоційного комфорту, які представляють собою єдиний емпіричний показник сімейного благополуччя подружжя.
3. **Демографічні та соціально-економічні характеристики сім'ї:** шлюбний стаж подружжя, наявність дітей, оцінка житлових умов матеріального стану сім'ї, вікова різниця членів подружжя, різниця за формальним рівнем освіти, професійна сфера зайнятості.

Методи емпіричного дослідження:

- методика “Рольові очікування і домагання у шлюбі (РОД)” (О.Волкова, Г.Трапезникова): аналіз ієрархії сімейних цінностей, уявлень подружжя про розподіл сімейних ролей та рольову структуру сімейної пари [2];
- методика діагностики подружніх стосунків МСК – “міжособистісний сімейний конфлікт” (В.П.Левкович, О.Е.Зуськова): визначення специфіки подружніх ускладнень, рівня конфліктності в різних сферах сімейно-рольової взаємодії [5].
- тест-опитувальник “Задоволеність шлюбом” (В.Столін, Т.Романова, Г.Бутенко): визначення рівня задоволеності шлюбом, а також ступеня узгодженості-неузгодженості задоволеності шлюбом конкретної подружньої пари [1].
- методика “Соціально-демографічна довідка”: аналіз демографічних та соціально-економічних особливостей сім'ї.

При обробці емпіричних даних, отриманих в результаті вивчення особливостей рольової взаємодії подружжя, було отримано такі значущі кореляційні зв'язки:

1. За показниками значущості сімейних цінностей подружжя отримані значущі кореляційні зв'язки за всіма сферами сімейних цінностей.

- взаємозв'язок між показниками значущості для шлюбних партнерів інтимно-сексуальної сфери сімейних цінностей ($r=0,23$);
- взаємозв'язок між показниками значущості для шлюбних партнерів сфери особистісної ідентичності подружжя ($r=0,26$);
- взаємозв'язок між показниками значущості для шлюбних партнерів господарсько-побутової сфери сімейних цінностей ($r=0,18$);
- взаємозв'язок між показниками значущості для шлюбних партнерів батьківсько-виховної сфери сімейних цінностей ($r=0,28$);
- показники значущості сфери для шлюбних партнерів соціальної активності подружжя ($r=0,20$);
- взаємозв'язок між показниками значущості для шлюбних партнерів емоційно-терапевтичної сфери сімейних цінностей ($r=0,30$);
- взаємозв'язок між показниками значущості для шлюбних партнерів сфери зовнішньої привабливості подружжя ($r=0,23$).

Таким чином, отримані результати дослідження свідчать про те, що в подружній парі спостерігається взаємозв'язок міри значущості для подружжя різних сфер сімейних цінностей і сімейної рольової взаємодії, а саме, чим вище значущість певної сфери сімейних цінностей і сімейної рольової взаємодії для одного із подружжя, тим вище значущість цієї ж сфери для іншого.

2. За показниками узгодженості сімейних цінностей (УСЦ) за різними функціями сім'ї отримано низку значущих кореляційних зв'язків:

- між УСЦ подружжя в інтимно-сексуальній сфері і УСЦ в сфері соціальної активності подружжя ($r=0,36$);
- між УСЦ подружжя в інтимно-сексуальній сфері і УСЦ в сфері особистісної ідентичності подружжя ($r=0,20$);
- між УСЦ подружжя в господарсько-побутовій сфері й УСЦ подружжя в емоційно-терапевтичній сфері ($r=0,20$);
- між УСЦ подружжя в господарсько-побутовій сфері й УСЦ в сфері соціальної активності подружжя ($r=0,18$);
- між УСЦ подружжя в емоційно-терапевтичній сфері й УСЦ в сфері соціальної активності подружжя ($r=0,19$).

Таким чином, отримані результати дослідження свідчать про те, що існує взаємозв'язок між узгодженістю сімейних цінностей в одній сфері і узгодженістю сімейних цінностей в інших сферах сімейно-рольової взаємодії. Аналіз отриманих результатів в сфері узгодженості сімейних цінностей подружжя свідчить не тільки про так званій "змістовний"

зв'язок між показниками узгодженості в різних сфер сімейних цінностей, а, перш за все, про загальну тенденцію до узгодженості ціннісної, і як наслідок, рольової сфери сімейно-рольової взаємодії. Так, взаємозв'язок показників узгодженості сімейних цінностей в інтимно-сексуальній сфері та узгодженості сімейних цінностей в сферах особистісної ідентифікації та соціальної активності шлюбних партнерів може свідчити про те, що у шлюбному житті інтимно-сексуальні стосунки є, перш за все, компонентом сімейного спілкування подружжя, результатом загальної гармонізації стосунків. В свою чергу, гармонія в інтимно-сексуальній сфері може бути взаємопов'язана із узгодженістю інтересів і цінностей подружжя, загальною узгодженістю, близькістю їх внутрішнього світу.

Взаємозв'язок між показниками узгодженості сімейних цінностей в господарсько-побутовій сфері, сфері соціальної активності і емоційно-терапевтичній сфері може пояснюватися тим, що узгодженість активності подружжя у внутрішньосімейній і зовнішньосімейній сфері, перш за все, потребує від шлюбних партнерів вміння домовлятися, виявляти взаєморозуміння, бажання і вміння йти на компроміс, надавати подружню підтримку тощо. Адже дуже часто незбалансованість саме господарсько-побутової сфери, яка передбачає, перш за все, забезпечення повсякденної життєдіяльності сім'ї, та сфери соціальної активності, яка передбачає особистісну самореалізацію подружжя в професійній сфері, стає причиною хронічних сімейних конфліктів та призводить до рольового перевантаження як дружини, так і чоловіка. Таким чином, можемо припустити, що емоційно-терапевтична сфера сімейних цінностей є певним індикатором узгодженості зовнішньої і внутрішньої сфер активності подружжя, що, в свою чергу, знаходить своє відображення у суб'єктивній задоволеності шлюбом подружжя.

Відсутність статистично значущого взаємозв'язку між показниками узгодженості сімейних цінностей в батьківсько-виховній сфері та показниками узгодженості сімейних цінностей в інших сферах сімейно-рольової взаємодії може пояснюватися тим, що репродуктивна та виховна сімейні функції традиційно вважаються центральними, відносно самостійними і навіть сенсоутворюючими функціями сім'ї. Результати великої кількості досліджень свідчать про те, що мотив народження і виховання дитини є одним із провідних мотивів укладання шлюбу і створення власної сім'ї [4].

3. За показниками узгодженості сімейних цінностей і задоволеністю шлюбом отримана низка значущих кореляційних зв'язків:

- між УСЦ подружжя в інтимно-сексуальній сфері і задоволеністю шлюбом у чоловіка ($r=-0,24$);
- між УСЦ подружжя в інтимно-сексуальній сфері і задоволеністю шлюбом у дружини ($r=-0,24$);
- між УСЦ в сфері особистісної ідентичності подружжя і задоволеністю шлюбом у дружини ($r=-0,21$);

- між УСЦ подружжя в господарсько-побутовій сфері і задоволеністю шлюбом у чоловіка ($r=-0,17$);
- між УСЦ в сфері соціальної активності подружжя і задоволеністю шлюбом у чоловіка ($r=-0,26$);
- між УСЦ в сфері соціальної активності подружжя і задоволеністю шлюбом у дружини ($r=-0,23$);
- між УСЦ в сфері зовнішньої привабливості подружжя і задоволеністю шлюбом у чоловіка ($r=-0,17$).

Отже, отримані результати дослідження засвідчують наявність взаємозв'язку між узгодженістю сімейних цінностей подружжя і задоволеністю шлюбом як чоловіка, та і дружини. Зокрема, спостерігається взаємозв'язок між задоволеністю шлюбом чоловіка і узгодженістю сімейних цінностей в інтимно-сексуальній, господарсько-побутовій сфері, в сфері зовнішньої привабливості і соціальної активності подружжя. Крім того, спостерігається взаємозв'язок між задоволеністю шлюбом дружини і узгодженістю сімейних цінностей в інтимно-сексуальній сфері, сфері соціальної активності і особистісної ідентифікації подружжя.

Таким чином, задоволеність шлюбом подружжя, перш за все, пов'язана із узгодженістю сімейних цінностей в інтимно-сексуальній сфері та сфері соціальної активності шлюбних партнерів. Аналіз сучасної соціально-психологічної літератури (зокрема, з проблем сімейних дисфункцій) свідчить про те, що інтимно-сексуальна сфера традиційно є однією з найбільш конфліктогенних. Цей факт може пояснюватися тим, що інтимно-сексуальна сфера сучасної людини є не тільки фізіологічно, а й психологічно (емоційно-чуттєво) зумовленою. У цьому зв'язку гармонійність і узгодженість інтимно-сексуальних стосунків подружжя дуже часто являє собою тільки верхівку айсберга. Ця гармонійність дуже часто є результатом кропіткого процесу співробітництва в такій тендітній сфері людських стосунків. У цьому випадку доречно звернутися до слів К.Роджерса про те, що сім'я, це, перш за все, співробітництво шлюбних партнерів, результатом якого є гармонійність і узгодженість шлюбних стосунків [7].

Аналіз отриманих результатів дослідження також свідчать про те, що узгодженість сімейних цінностей в сфері соціальної активності подружжя впливає на суб'єктивну задоволеність шлюбом і відчуття сімейного благополуччя шлюбних партнерів. Значущість сфери соціальної активності може бути пов'язана із високою активністю сучасної людини поза межами сімейного середовища і кола сімейного спілкування. У сучасному динамічному світі особистість активно реалізує себе в продуктивній діяльності і міжособистісному спілкуванні, в суспільній і професійній сфері, ділових і особистісних стосунках, які потребують особистого часу і особистої свободи. Соціальна активність часто передбачає зайнятість людини поза межами сімейної системи і може сприйматися як онтогоністична стосовно активності шлюбного партнера

безпосередньо в межах сімейної системи. Саме тому неузгодженість сімейних цінностей в сфері соціальної активності викликає напруженість у подружніх стосунках, емоційну незадоволеність та може виступати джерелом хронічних сімейних конфліктів.

Аналізуючи отримані результати дослідження впливу складових сімейно-рольової взаємодії (значущості сімейних цінностей, узгодженості сфер сімейних цінностей) на показники сімейного благополуччя, можемо зробити висновки про те, що узгодженість сімейних цінностей за різними сферами сімейно-рольової взаємодії тісно пов'язані між собою і є компонентами узгодженості ціннісних орієнтацій і функціонально-рольової структури сім'ї. Крім того, слід зазначити, що сім'я, яка є узгодженою в ціннісному плані, є в більшій мірі узгодженою по переважній більшості сфер сімейних цінностей, а зміст ціннісних орієнтацій подружжя стосовно сімейної системи характеризується схожістю (ідентичністю). Рольова адекватність подружжя в такому контексті виступає як властивість узгодженої сімейної пари, своєрідна "зіграність" шлюбних партнерів, яка також стосується переважної більшості сфер сімейно-рольового розподілу.

На підставі отриманих результатів можемо припустити, що мова йде про особливу *спрямованість на партнера*, яка характерна для узгодженої сімейної пари, і виявляється у прагненні відповідати очікуванням, побажанням партнера в багатьох сферах життєдіяльності сім'ї, що передбачає намагання керуватися у рольовій взаємодії інтересами сім'ї як системи, а свої зусилля спрямовувати на досягнення максимальної ефективності її функціонування. Протилежною тенденцією, яка характерна для неузгоджених сімейних пар, є відстоювання своїх власних індивідуальних інтересів, свідоме чи неусвідомлюване самоствердження в тій чи іншій рольовій позиції, або ж несвідоме слідування сформованим рольовим сценаріям (наприклад, батьківської сім'ї), використовуючи наявний досвід сімейної рольової взаємодії навіть тоді, коли це реально руйнує як стосунки зі шлюбним партнером, так і сімейну систему в цілому.

Література

1. **Бондарчук О.І.** Психологія сім'ї: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.
2. **Волкова А.Н., Трапезникова Т.М.** Методические приемы диагностики супружеских отношений. //Вопросы психологии. – 1985. - №5. – С.110-116.
3. **Гришина Н.В.** Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
4. **Ильин Е.П.** Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
5. **Левкович В.П., Зуськова О.Э.** Социально-психологический подход к изучению супружеских конфликтов. //Психологический журнал. – 1985. - №3. – С.126-137.
6. **Обозов Н.Н., Обозова А.Н.** Диагностика супружеских затруднений.

//Психологический журнал. – 1982. - Т.3, №2. – С.147-151. **7. Психология семейных отношений: конспект лекций / сост. С.А.Векилова. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 127 с.**

We discovered the complex character of concordance of family valuables, adequate role of spouses, valuation of level of conflictness in different areas of family-role interaction (on the principle of circle causality). We proposed the model of marriage relations on base of the degree of the concordance of functional-role system of family.

УДК 376

Д.І.Шульженко

УСПІХ У СОЦІАЛЬНИХ ВІДНОСИНАХ ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ АУТИЧНИХ ДІТЕЙ

Психологічні проблеми аутичної дитини в соціумі представляють собою мотиваційно-складну залежність від людей, які добре розуміють її, тобто надають підтримку у відповідності до її аутистичних страхів, фобій, психічного напруження, що виникає внаслідок несформованості соціально-інтегративних можливостей цієї категорії дітей до реалій сучасного життя.

Перші соціально-комунікативні труднощі виникають в процесі проведення медико-психолого-педагогічного обстеження аутичної дитини, де вона опиняється в ситуації стресу, внаслідок чого діагностичне вивчення проходить не результативно. Причиною є гострий страх перед невдачею, неуспіхом, що є установкою осіб з аутизмом на те, щоб моментально припинити спілкування. В процесі ситуативно-ділового спілкування, за формою якого, проходить вивчення дитини лікарем, психологом, корекційним педагогом, логопедом їй необхідно діяти у спосіб, який вона завчасно визначила як ворожий, тому що інакше сприймає спосіб виконання завдань. З цього приводу В.В.Тарасун зазначає, що особлива „незахищеність дитини перед стимулами навколишнього середовища і, як наслідок, обмежувальне поведіння і поведінкова консервативність, що виражається у провідному стильовому прагненні формувати і зберігати стійкі форми життя і взаємодії” [6]. Це означає, що кожна аутична дитина має свій власний спосіб виконання різного виду завдань, разом з тим категорично не приймає завдання, що виконуються у традиційній манері, що бентежить дослідників, які, аналізуючи низькі показники виконання завдань, приходять до висновку, що діти з аутизмом не вміють презентувати вже

сформовані вміння та навички і не демонструють свої здібності [7]. Це конкретизує їх особистість в контексті особливої організації аутистичної психічної діяльності, що впливає на онтогенетичну стратегію законів періодизації відповідних до віку видів діяльності. Мотиваційні, планувальні, виконавчі, результативні компоненти діяльності осіб з аутистичним характером порушень становлять особливу індивідуальну діяльність, яка відображає психічні особливості дитини, що проектується на спрямування діяльності, в результаті досягнення якої дитина отримує успіх і задоволення.

Важливо зауважити, що між категоріями „успіх” і „досягнення” існує тісний зв’язок. Оскільки досягнення – це характеристика, яка вважається важливою для індивіда та передбачає отримання конкретного результату, то мотивацією досягнень особистості виступає прагнення до підвищення своїх можливостей, потреба індивіда добиватися успіхів та уникати невдач.

Категорії „успіх” і „досягнення” осіб з аутистичними порушеннями виглядають притягнено, якщо згадати їх дизонтогенетичні ознаки, серед яких є індіферентне відношення до будь-якого результату діяльності.

Термін (досягнення) визначається у тлумачному словнику української мови як (позитивний результат яких-небудь зусиль), а, в свою чергу, (успіх - удача в досягненні, суспільне визнання, добрі результати в роботі, навчанні) [3, с. 244, с. 1304]. Розрізняють суспільне, загальне чи індивідуальне визнання.

Дитина з спектром аутистичних порушень в традиційному навчально-виховному процесі у школі, як залежний суб’єкт, не в змозі адекватно розібратися у ситуації та у власних переживаннях і відчуває, в основному страхи, фобії, розпач, образи, внаслідок невдалої комунікації з оточуючими людьми, які потай, несвідомо не розуміють його. При цьому виступають якісні порушення з боку соціальної взаємодії дитини, які „виступають у формі неадекватної оцінки соціо-емоційних сигналів, які помітні за відсутністю реакцій на емоції інших людей та /або/ відсутністю модуляції поведінки у відповідності з соціальною ситуацією; погано використовуються соціальні сигнали та незначна інтеграція соціальної, емоційної та комунікативної поведінки; особливо характерним є відсутність соціо-емоційної взаємності” [4,с.14].

В.В Лебединським визначені соціально-психологічні особливості аутичних дітей, серед яких: несформованість соціальних, комунікативних та мовленневих навичок, відсутність їх соціального використання; порушення в структурі рольових та соціально-імітаційних іграх; низька синхронність і відсутність взаємності у спілкуванні; недостатність гнучкості мовленнєвого висловлювання; відносна відсутність творчості та фантазії в мисленні; відсутність емоційної реакції на вербальні та невербальні спроби інших людей до бесіди з дитиною; порушене використання тональності та виразності голосу для модуляції спілкування;

відсутність супроводжувальної жестикуляції, яка несе функцію посиленого та допоміжного значення при мовленнєвій комунікації.

Разом з тим, люди, які хочуть мати соціальні контакти з аутичною дитиною збентежено спостерігають за її обмеженими, стереотипними, рухами, неадекватними діями, дивними інтересами, чудернацькою поведінкою. Особливо вражає оточуючих відсутність або зміщення тих ознак психічної діяльності, які якісно характеризують вік дитини - відсутність ігрової активності, байдужість до запропонованих іграшок, квітів, подарунків, сучасних страв, що люблять однолітки, квитків до цирку, театру тощо. В присутності аутичної дитини, оточуючі ніяковіють, якщо на їх наполягання дитина у знак протесту мовчки і спокійно починає повністю роздягатися, тим самим виказуючи своє незадоволення, позиціонуючи себе як окремий цілісний світ, в окремо функціонуючу систему потреб, бажань, нахилів, здібностей, дій, діяльностей, умов, дитина надає іншим представникам соціуму сигнал, що знає про своє реальне існування в соціальному оточенні, але має свій власний аутистичний вимір.

За результатами нашого 15-річного дослідження, яке проходило в країнах Європи і в Україні, соціально-психологічні відносини, які утворилися між світом аутичних людей і людей, що їх оточують склали надзвичайно серйозну соціальну проблему, вирішення якої ми в перспективі визначили терміном „*Соціальна екологія*”; розуміючи під цим поняттям сутнісну властивість оточення аутичної людини, від якого значною мірою залежать можливості її соціально-психологічної реабілітації, особистісної життєвої компетентності та власних досягнень і успіхів. Створення *екологічного соціального* середовища для осіб з спектром аутистичних порушень передбачає дослідження його сегментів та створення психолого-педагогічних умов для його існування. Психологічний захист, яким користується аутична людина, щоб уникнути незрозумілих, і за її сприйманням та уявленням, небезпечних, брутальних, неважливих, незрозумілих, складних ситуацій проявляється у контексті суто аутистичної симптоматики. Психологічний захист представляє собою „...систему регуляторних механізмів, яку особистість використовує для усунення психологічного дискомфорту, зведення до мінімуму негативних переживань, пов'язаних з зовнішніми або внутрішніми конфліктами, і збереження образу - „Я” на бажаному чи можливому рівні за даних умов” [3, с.138].

Виокремлюють 6 основних видів психологічного захисту:

1. Заперечення – намагання людини не сприймати повідомлення, яке її хвилює.
2. Витіснення – уникнення внутрішнього конфлікту шляхом вилучення із свідомості неприємної інформації.
3. Проекція – неусвідомлене перенесення власних бажань і переживань, в яких людина не хоче зізнатися собі через їх соціальну неприйнятність.

4. Регресія – повернення до нижчих, примітивніших форм поведінки і мислення, які раніше приносили успіх і задоволення.
5. Раціоналізація – псевдорозумне пояснення людиною своїх бажань і вчинків, зумовлене причинами, визнання яких загрожувало б втратою самоповаги;
6. Заміщення – перенесення дії з недосяжного об'єкта на такий, якого можна досягти.

За нашими спостереженнями, однією із суттєвих особливостей поведінки аутичних дітей в процесі соціальної взаємодії є такі реакції на неуспіх, які призводять до відмови від комунікативної діяльності, а при наполяганні дорослих або однолітків на спілкуванні „захищаються” від нього агресивними діями, криками, плачем, роздяганням, вмовлянням близьких вийти із цієї ситуації тощо. Ні один із представлених механізмів психологічного захисту не спрацьовує, і, дитина уникає можливостей свого пізнавального, емоційного, особистісного розвитку, фактори впливу якого лежать в особливій соціальній організації життя, діяльності, поведінки дитини, якою ми назвали „Соціальна екологія”.

Поняття і термін „Соціальна екологія” виникли в умовах лонгитюдного експерименту, в якому приймали участь з діагнозом «ранній дитячий аутизм» віком від 4-х до 10 років у кількості 50 осіб, які проживають в різних містах України. Аутичні діти були підібрані за показниками аутистичного захисту, які в подальшому ми визначили у якості складових психологічного захисту, а саме:

1. Виражені афективні реакції на ситуацію соціально-комунікативної взаємодії, які представляють психологічні механізми *заперечення, регресії та витіснення*.

2. *Заміщення* елементів спілкування на презентацію того, що хоче висловити дитина: замість відповіді на привітання – декламація віршика; замість відповіді про те: „Як тебе звати ?” – докладна інформація з політичної реклами; замість відповіді про те: „Чи ти любиш тата?” дитина відповідає: „Так, зараз прийде Дід Мороз”. Неадекватність цих відповідей пояснюється тим, що аутичній дитині краще замінити власну відповідь на вже сформовану вербальну модель, яка, за її аутистичним уявленням є більш приваблива для застосування в процесі спілкування, ніж та, що дитина може запропонувати. Наприклад, дитині, яка схильна до точності і тотожності дійсно важко назвати своє ім'я, тому що їй важко вибрати між „Зайчиком”, „Сонечком”, „Миколкою”, „Коляничком”, „Хлопчиком”, „Розумником” - саме так його називають дома і, перший неуспіх відчуває дитина, якщо відповідь: „Мене звати Розумником”. Звичайно, дорослі люди посміхнуться і за цією відповіддю потягнеться безліч уточнюючих запитань чому хлопчик відповів так зухвало і самовпевнено. А дитина з аутизмом в цей час відчуває недовіру до себе і дуже міцний тиск з боку тих, з ким вона спілкується, її тривога піднімається від того, що даючи чесну і правильну відповідь співрозмовникам, відчуває їх незадоволення і, вже іншим разом, щоб уникнути вже цілої системи запитань, і знаючи з

соціальної, політичної, шоу-бізнесової реклами про відому особистість - стилем цієї реклами відповідає зразу про все. Зрозумівши, що і така відповідь не може задовольнити учасників діалогу, аутична дитина відчужується від людей і вже ніколи активно не вступає у спілкування.

Таким чином, одним з важливих механізмів психологічного захисту аутичної дитини на неуспіх в соціумі є *заміщення та раціоналізація інформаційно-комунікативної, емоційно-комунікативної та регулятивно-комунікативної складової соціальної взаємодії на аутистичні особистісно-значущі захисні механізми*. Виходячи з цього, ми визначаємо поняття „*соціально-екологічного середовища*”, як психологічного фактора успішного формування змістовного компонента соціально-комунікативної діяльності дитини. В тих випадках, коли змістовний бік комунікації не створює для неї позитивної мотивації, а зовнішня мотивація не здатна надати особистісний смисл ситуації, виникає негативне емоційне передбачення, внаслідок чого діти з аутистичними порушеннями відмовляються від будь-якої діяльності, розуміючи це як вихід від ситуації неуспіху. На це впливають такі фактори оточуючого середовища, які відповідно до особливостей психіки дітей з аутизмом кваліфікуються як *несприятливі соціально-психологічні чинники*, а саме: недосконалість державного підходу по відношенню до аутичних громадян: несвоєчасність медичної діагностики та ранньої абілітації; несформована готовність медико-психолого-педагогічних консультацій надавати систематичну допомогу дітям з аутизмом; відсутність змісту безперервної спеціальної освіти; пасивна організація інклюзивної форми навчання в навчально-виховних закладах для дітей з нормальним інтелектом або спеціальних загальноосвітніх дошкільних та шкільних закладах; прояви з боку соціуму відкритої ворожнечі до нестандартних, особливих людей, які складають групу дітей з недоліками соціальної нормативності; відсутність відповідного соціального інформативно-пізнавального забезпечення про особливості людей з аутистичним спектром порушень, про їх досягнення, здібності, таланти тощо; ігнорування проблем аутичних людей, що підтверджується відсутністю форм культурної, спортивної, психологічної пропозиції відносно їх соціальної ніші; пролонгованість стресового стану батьків аутичних дітей, внаслідок чого, у дітей формується соціально - психологічна депривація та страх перед людьми.

У 80-х роках ХХ століття групою вчених на чолі з професором О.С.Белкіним було розроблено та запропоновано концепцію створення ситуацій успіху. Автор наголошує на тому, що в ідеальному варіанті радість або, скоріше, її очікування повинні пронизувати все життя дитини. Головним сенсом діяльності вчителя він вважав створення кожному учню ситуації успіху [1].

Ймовірно, що потрібно розрізнявати поняття (успіх) та (ситуація успіху). З соціальної точки зору, успіх – оптимальне співвідношення між очікуваннями оточуючих, особистості та результатами її діяльності. З психологічної – це переживання стану радості, задоволення від того, що

результат, якого хотіла особистість досягти у своїй діяльності або співпав з її очікуваннями (надіями, сподіваннями) або перевищив їх. З педагогічної точки зору ситуація успіху – це такий спеціально організований комплекс умов, які дозволяють досягти значних результатів своєї діяльності як окремій особистості, так і колективу в цілому.

В корекційній педагогіці, В.В.Тарасун визначені основні напрями корекційно-розвивальної роботи в рамках формування соціально-емоційної поведінки аутичних дітей, а саме: формування емоційних станів; розвиток здатності до швидкого розрізнення базальних емоцій; розвиток рухів очей у відповідь на емоційні стимули; коригування негативної підсистеми емоційно-особистісної сфери дитини; корекція емоційного статусу дитини; розвиток соціальної поведінки; формування ініціативи у процесі взаємодії з іншими людьми; корекція уникання соціальних взаємодій; підсилення контакту очей; збагачення мимічної і тілесної експресії; формування здатності орієнтуватися у своїй поведінці на соціальне оточення; розвивати вміння безпосередньо і відстрочено наслідувати прояви поведінки інших людей; формування основних фаз соціалізації – фази інтеріоризації; засвоєння інформації в якості знань, умінь, норм, зразків поведінки, цінностей; засвоєння комбінації прийомів для подолання труднощів у складних ситуаціях оволодіння правилами середовища („уподібнення до середовища”, „перетворення середовища”); засвоєння специфічних соціальних знань про процес виконання певних соціальних ролей; оволодіння знаннями про прийоми взаємодії людей у різноманітних умовах; формування знань і умінь здійснювати вибіркоче запам’ятовування інформації, запропонованої іншою особою; формування знань і умінь інтерпретувати певні правила поведінки; вміння переорієнтуватися, залежно від обставин; фаза адаптації; формування у дитини поведінки, адекватної вимогам і сподіванням соціуму; розвиток здатності надавати подіям бажаної для себе спрямованості; корекція спонтанного та стихійного процесу адаптації; формування уміння перетворювати і перебудовувати запропоновану ситуацію з метою застосування її у власних цілях.

Таким чином, для успішної соціальної інтеграції людини, яка страждає на аутизм в оточуюче середовище необхідно запровадити системно-синергетичний підхід до забезпечення безперервної психокорекційної педагогічної роботи з аутичними дітьми на всіх вікових етапах розвитку; з врахуванням особливостей становлення їх психічної діяльності. Разом з тим, нагальним є формування готовності суспільства до сприймання громадян з аутистичним спектром порушень як таких, що мають право на освіту, вибір професії, реалізацію своїх здібностей і духовних потреб. Важливу роль в цій роботі відіграють суспільство, фахівці і сім’я аутичної дитини, які створюють соціально-екологічні та психолого-педагогічні умови для досягнення нею успіхів в процесі всього життя.

Література

1. **Белкин А.С.** Ситуация успеха. Как ее создать? - М.,1991
2. **Белополюская Н.А.** Коррекция эмоциональных реакций на неуспех у детей со сниженным интеллектом // Вопросы психологии. - 1992.№1-2
3. **Великий** Тлумачний словник сучасної української мови /Укл, і гол. Ред. В.Т.Бусел. –К.: ВТФ„Перун”, 2003 –1440с.
4. **Лебединський В.В.** Нарушения психического развития у детей.М.:МГУ,1985.С.27-34.
5. **Психологічна енциклопедія** / Автор – упорядник О.М.Степанов, - Київ, « Академвидав», 2006. – 424с.
6. **Тарасун В.В.** Трансверсальні здібності в контексті проблем аутології / Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. Зб.: Вип. 6 / За ред.. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. – К.: 2005. – 440с.
7. **Тарасун В.В.** Етапи формування когнітивних стратегій поведінки у дітей з аутизмом (програмування, контролю, обробки інформації) // Дефектологія. – 2005. - № 1. – С.8-15.
8. **Шульженко Д.І.** Діагностико-диференціальні тенденції аутизму// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського держ. Універс.: Серія соціально-психологічна. Випуск 5 / За ред.. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. - 2007. С.333-338.

The article talks about the problems of self-criticism of children with a spectrum of autistic disorders to their own success and achievements in the early being in social-psychological environments.

There were found difficulties which the autistic children face while being and communicating in the socium and there were recommended the main targets in psycho-corrective pedagogic work

УДК

М.В. Черезова

РОЛЬ ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ У РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАХОДІВ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців сфери туризму є важливим напрямком навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Враховуючи те, що принципи фахової зацікавленості навчання та зв'язку навчання з майбутньою практичною діяльністю належать до системи принципів особистісно зорієнтованого

навчання у вищій школі, нами було розроблено програму формування культури професійного спілкування для майбутніх фахівців у сфері туризму, яка успішно реалізується у системі професійної підготовки навчально-виховного процесу коледжу.

Для створення такої програми ми користувалися великим педагогічним надбанням, що ним оперує сучасна наука. В програму було включено традиційні та інноваційні методики навчання та виховання, активні, інтерактивні методи, ігрові, тренінгові технології. Створення такої програми стало важливою педагогічною умовою формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців у сфері туризму. Для ефективного впровадження програми необхідно було можливо максимально врахувати усі обставини, що матимуть вплив на її реалізацію. Програму мали характеризувати такі показники як коло учасників, етапність, насиченість різними формами організації навчально-виховного процесу, результативність. Програма створювалася і реалізовувалася для і за участю конкретних студентських груп. Створюючи програму як комплекс довготривалих системних заходів з формування культури професійного спілкування, необхідно було створити позитивне середовище для її реалізації. Спираючись на думку Н.П. Волкової про те, що комунікація є невід'ємною частиною «соціокультурного середовища, яке по різному впливає на її структуру, функції, способи здійснення, її професійний, виховний характер, основу соціалізації, самовизначення особистості» (14, 19), ми дійшли висновку про те, що створення спеціально організованого середовища дасть змогу оптимізувати та активізувати реалізацію програми, направити її протікання у правильне русло. Вплив середовища на розвиток особистості викликав і продовжує викликати інтерес великого кола дослідників. Прихильниками соціальних теорій розвитку особистості були Дж.Уотсон, А.Бандура, Л.С.Виготський, З.Фройд, Е.Еріксон, В.Штерн, Ж.Паже, А.Маслоу, К.Роджерс, В.А.Романець, А.С.Макаренко, М.М.Йорданський, М.М.Бахтін,

С.Г.Шацький та ін. У сучасній педагогіці середовищний підхід розроблено та обґрунтовано російським дослідником Ю.С.Мануйловим. Дослідження педагогічного середовища продовжує вести автор середовищного підходу та його послідовники (В.Ю.Ромайкин, В.М.Железняк, О.В.Боровська, А.Л.Лебедева, Ю.В.Родіонова, О.В.Майорова, О.Є.Фефєлова, Н.Є.Щуркова та ін.). Послідовники цього підходу підкреслюють думку про те, що педагогіка є не лише наукою про виховання та навчання, а і галуззю соціального управління. Принципова позиція середовищного підходу полягає в тому, що процес вирішення педагогічної задачі складає пошук, мобілізація та використання адекватних засобів. На практиці задачі вирішуються шляхом створення певних умов, однією з яких є організація відповідного середовища (18).

Аналіз досліджень, присвячених педагогічному середовищу дозволив виявити важливу роль виховного простору у педагогічному середовищі, виявити різницю між цими двома поняттями та виділити характерні ознаки виховного простору. **Метою статті** став аналіз відповідних до теми нашого дослідження робіт, присвячених середовищному підходу, виділення характерних ознак педагогічного середовища та виховного простору та обґрунтування необхідності створення відповідного виховного простору для реалізації програми формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців у сфері туризму.

Для нашого дослідження цінною стала робота В.Ю.Ромайкіна, присвячена формуванню виховного середовища. Автор характеризує виховне середовище як сукупність стосунків між особистістю і групою. Виховним середовищем є спільнота людей, їх організація, що є створеною для вирішення конкретних педагогічних задач, і що допомагає особистості розкрити свій особистісний потенціал. Під формуванням виховного середовища розуміється поетапна педагогічна робота з оптимізації усіх компонентів середовища. За внутрішньою сутністю виховне середовище – це така організація життєдіяльності, де створюється особлива педагогічна

атмосфера. Системотворним компонентом виховного середовища є події. Автор обґрунтовує ідею психолого-педагогічного супроводу подій на основі суб'єктно-диференційованого підходу, що передбачає урахування особливостей соціального досвіду, потреб і інтересів вихованців, а також володіння різноманітними технологіями, формами і методами виховання. При формуванні виховного середовища враховуються суб'єктна позиція її учасників, педагогічні задачі, діалогова взаємодія, співпраця вихованців і вихователів, знання про потреби, інтереси, періоди вікового розвитку, новоутворення цих періодів у вихованців. Принципами формування виховного середовища є насиченість середовища ціннісним змістом, суб'єктне включення вихованців у змістовну діяльність, що відповідає їх інтересам, динаміка особистісних позицій у цій діяльності, включення у стихійні і актуальні події, рефлексивне переживання цих подій (17, 199-202).

Розробляючи модель проектування виховного простору факультету, К.О.Антімова та А.В.Мосіна, звертаються до дефініцій виховного середовища і виховного простору. Виховний простір є частиною виховного середовища. Його характеризують діяльнісний, комунікативний, компаративний, соціально-предметний, екологічний, емоційний, інформативний компоненти. Суб'єктами виховного простору є студенти і викладачі. Їх суб'єкт-суб'єктні відносини реалізуються через навчальну та позанавчальну діяльність, у яку вони включені (19).

В.Ю.Ромайкин також намагається диференціювати поняття виховного середовища і виховного простору. Автор, посилаючись на роботу Н. Є. Щуркової, виділяє наступні показники виховного середовища: предметно-просторове оточення, поведінкове середовище навчального закладу, оточення подіями, інформаційне оточення. Підкреслюється контекстна функція середовища у відношенні до об'єкта, що у ньому існує, та бутійна характеристика простору. Педагогічні дії із середовищем можна охарактеризувати як використання його потенціалів,

обмеження негативних, підсилення позитивних факторів. При створенні виховного простору соціальне середовище стає виховним в результаті управління об'єктивно існуючими обставинами, коли у ньому виникають якісно нові ресурси. Існування виховного простору має наслідком педагогізацію середовища, набуття ним виховних функцій (22).

У своєму розумінні виховного середовища і виховного простору С.В. Кузьміна підкреслює їхній взаємозв'язок. Різниця між ними полягає у тому, що середовище в своїй основі є даністю, а простір результатом діяльності. Простір визначається як частина середовища при наявності сумісної діяльності його компонентів, їх співбуття. Виховний простір, його структура є результатом процесів диференціації і інтеграції. Диференціація має на увазі визначення задач і функцій кожного компонента простору, інтеграція зв'язує їх у єдине ціле. Рівноправне використання цих процесів дозволяє організувати виховний простір (21).

Отже характерною ознакою педагогічного (виховного) середовища є його сталість, контекстність по відношенню до суб'єктів навчання та виховання. Виховний простір є частиною виховного середовища. Він характеризується змінюваністю у результаті діяльності, і є результатом наповнення середовища педагогічним смислом. Вкрай важливим для створення виховного простору є комплексний підхід, тобто врахування усіх характеристик середовища.

Близьким до поняття виховного простору є поняття оптимального педагогічного мікроклімату, запропоноване Т.І. Левченко. У це поняття входять як позитивні, так і негативні переживання, які супроводжують суб'єктів навчання в процесі навчання. При створенні педагогічного мікроклімату нейтралізуються негативні фактори, стимулюються позитивні емоції. Виділяються чинники, що їх необхідно враховувати для створення оптимального педагогічного мікроклімату. Оскільки ці чинники є важливими для обґрунтування такої педагогічної умови як створення

соціально-педагогічного середовища під час формування культури професійного спілкування, ми їх назвемо. Ними є:

- рівень готовності до сприйняття нових курсів, дисциплін програм;
- актуальність курсу в контексті нових вимог і соціальних потреб;
- готовність спрямувати зусилля на нові види робіт;
- рівень мотивації навчання (високий, низький, позитивний, негативний, нейтральний, активний, пасивний);
- характер суб'єктивних сподівань учнів;
- прагматичну потребу в поданій інформації;
- можливість прагматичного використання поданої інформації;
- привілеї, що надає суб'єкту навчання володіння певною інформацією;
- готовність до відхилення від існуючих стереотипів (405).

Ці чинники ми враховували при обґрунтуванні необхідності створення педагогічного середовища для впровадження програми формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців у сфері туризму.

У рамках одного вищого навчального закладу середовище може існувати як макро- та мікросередовище. Коли студенти навчаються у тому ж вищому навчальному закладі, беруть участь у тих самих заходах, спілкуються із тими ж викладачами, здобувають ту ж професію, що і інші, вони перебувають у організованому комунікативному полі. Таке поле у рамках одного вищого навчального закладу можна вважати макрополем, тобто таким, що є характерним для навчального закладу в цілому. Макрополе об'єднує усі навчально-виховні заходи, що проводяться у рамках єдиного навчально-виховного процесу і є виховним середовищем. Компонентом макрополя є мікрополе, створене спеціально для конкретної групи студентів, об'єднаної для реалізації певної програми. Мікрополе характеризується усіма ознаками макрополя та має свої певні ознаки, визначені метою його створення. Організоване комунікативне мікрополе

становить виховний простір, що у ньому студенти перебувають під час навчання у вищому навчальному закладі. У цьому виховному просторі існує свій певний педагогічний мікроклімат.

Таким чином, виховним середовищем можна вважати середовище вищого навчального закладу в цілому. Виховний простір створюється тоді, коли мається на увазі реалізація спеціально організованих навчально-виховних заходів з формування культури професійного спілкування для кожної конкретної студентської групи, об'єднаної ними, з урахуванням усього комплексу ознак, що характеризують ці заходи. Усі заходи стають подіями, що призводить до емоційної насиченості виховного простору, виникнення специфічного педагогічного мікроклімату. Виховний простір не можна визначити в строгих просторових рамках. У виховний простір, на нашу думку, включаються усі просторові території, де відбувається організований виховний вплив. При реалізації програми формування культури професійного спілкування у виховний простір можуть включатися як навчальні аудиторії, так і екскурсійний автобус, приміщення театру, актовий зал, кабінети для проведення тренінгів, вулиця, якою ведеться екскурсія, місце проходження практики тощо. Головними параметрами виховного простору стають діяльнісна, комунікативна, інформативна, рефлексивна, емоційна, розвивальна характеристики у їх взаємозв'язку.

При створенні педагогічного середовища та наповненні його педагогічним мікрокліматом слід враховувати суб'єктивні та об'єктивні фактори. До перших належать особистісні характеристики учасників процесу: їхні характерологічні особливості, емоційні реакції на події, новоутворення у структурі особистості, здібності, інтереси, мотивація. До других належать усі форми і методи організації навчального процесу, включаючи їх просторові та часові характеристики, взаємодоповнюваність, системність, послідовність, подійність. Об'єктивні та суб'єктивні фактори перебувають у постійному взаємозв'язку та

взаємно впливають одні на інших. Оскільки навички спілкування формуються у спілкуванні, воно стає частиною середовища, що формує навички більш розвинутого спілкування. У цьому середовищі спілкування стає сумісною діяльністю викладачів та студентів. При створенні виховного середовища слід прагнути того, щоб усі організовані заходи мали емоційну, рефлексивну, мотиваційну забарвленість, ставали подіями у житті студента, викликали його інтерес, збуджували бажання до розвитку, збагачували його досвід і мали практичну спрямованість.

Графічно взаємозв'язок виховного середовища з виховним простором та їхній вплив на студентську групу можна так, як представлено на рисунку, виховним середовищем є середовище вищого навчального закладу в цілому, виховний простір створюється в рамках виховного середовища. Студентський колектив знаходиться у виховному просторі під впливом виховного середовища. У колективі створюється відповідний педагогічний мікроклімат завдяки впливу на нього виховного середовища та простору.

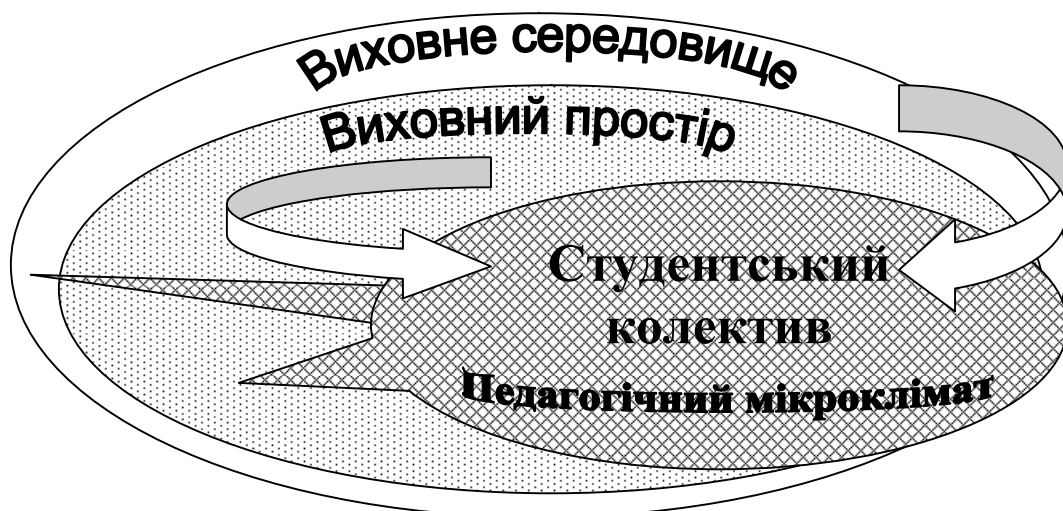


Рис. Взаємозв'язок виховного середовища та виховного простору у їх впливі на студентський колектив.

Для ефективного впровадження спеціально організованих заходів з формування культури професійного спілкування, поєднаних у комплексну програму, необхідно було створити групи, що брали б у ній участь, а

надалі вести роботу з формування єдиного колективу студентів, зацікавлений у реалізації цієї програми. Важливою є незмінюваність студентської групи, за винятком випадків відрахування із числа студентів, і змінюваність викладачів та інших осіб, що беруть на себе функцію організаторів та координаторів програми для того, щоб спілкування студентів із викладачами було як найбільш насиченим та різностороннім. Учасниками програми формування культури професійного спілкування стають: з однієї сторони студенти, сформовані у одну студентську групу, з іншої сторони – адміністративно-викладацький колектив коледжу, спеціально запрошені особи. Таким чином, суб'єктами у реалізації програми є: студент, студентська група, викладач, колектив викладачів, куратор студентської групи, психолог, керівник практики, фахівці туристичної галузі, особи, що запрошуються для розширеного спілкування із студентами, опосередковано – батьки студентів. Вихідними ознаками таких груп мали стати: об'єднаність загальною метою, зацікавленість у результаті, готовність до діяльності, позитивне налаштування на виконання задач програми. Похідними ознаками таких груп мали стати: сумісна діяльність для досягнення результату, включеність у події в рамках навчально-виховного процесу, доброзичливий мікроклімат у групі, бажання досягти успіху, прирахування членами групи себе до кола односторонців, суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачами та студентами, наявність комплексу конструктивних мотивів учіння, індивідуальна та групова рефлексія, задоволення від процесу, готовність до подальшої діяльності. Кінцевими ознаками таких груп мали стати: досягнення поставленої мети, задоволення від результату, прагнення до самовдосконалення в означеному напрямку. Такі характеристики відповідають параметричному підходу до визначення групи як колективу, запропонованому Л.І. Уманським. Група є колективом, коли її характеризують моральна спрямованість (єдність цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій); групова підготовленість до визначеної сфери діяльності;

психологічна єдність – інтелектуальна, емоційна, вольова комунікативність, що характеризує процес міжособистісного пізнання та взаєморозуміння, міжособистісні контакти емоційного характеру, стійкість до стресів, надійність групи в екстремальних ситуаціях (Соц. Псих., 125). Про студентську групу можна говорити як про середовище, про студентський колектив, розвинутий за принципом спільної діяльності, можна говорити як про середовище, насичене педагогічним мікрокліматом, тобто як про виховний простір.

Підсумовуючи вищесказане, ми виділяємо наступні ознаки виховного простору, що функціонує у педагогічному середовищі:

- Спільнота людей, що беруть участь у спеціально організованих заходах.
- Стала наявність ознак колективу у єдиній студентській групі, їх примноження.
- Комплексне урахування усіх характеристик середовища.
- Насиченість педагогічного процесу подіями як формами співбуття учасників організованих заходів.
- Комунікативна взаємодія учасників педагогічного процесу.
- Співпраця учасників педагогічного процесу.
- Емоційна насиченість усіх заходів педагогічного процесу.
- Результативність заходів.
- Рефлексія учасників педагогічного процесу.

Педагогічною умовою формування культури професійного спілкування є організація відповідного виховного простору, компонентом якого стає таке спілкування із студентами, яке формувало б їхній інтерес, усвідомлення необхідності та активну участь у процесі формування власної культури професійного спілкування.

Реалізувати спеціально організовані навчально-виховні заходи з формування культури професійного спілкування слід у спеціально

організованому педагогічному середовищі, що його компонентом є виховний простір, насичений педагогічним мікрокліматом.

Перспективами подальшого дослідження є аналіз результатів впровадження програми формування культури професійного спілкування у спеціально створеному виховному просторі.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрухова Дар'я Андріївна - студентка спеціальності „Дефектологія та практична психологія”, магістрант спеціальності „Дефектологія” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Алієва Сусанна Рустемівна – аспірант 3-го року навчання Київського Інституту проблем виховання АПН України лабораторії морального та етичного виховання.

Ахременко Ірина Валентинівна – асистент кафедри фізичного виховання Слов'янського державного педагогічного університету, аспірант університету ім. Ушинського м. Одеса.

Бабиніна Ія Вікторівна – студентка спеціальності „Корекційна освіта” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Бобирєв Володимир Євгенович – асистент кафедри фізичного виховання Слов'янського державного педагогічного університету.

Бистрова Юлія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Бистров Антон Євгенович – студент спеціальності „Психологія” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Бородавкіна Ольга Анатоліївна - викладач кафедри дефектології та психокорекції, аспірант кафедри корекційної психопедагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Вівденко Наталія Олександрівна – студентка спеціальності „Дефектологія та практична психологія”, магістрант спеціальності „Дефектологія” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Гавриш Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Гіренко Ніна Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

Голуб Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри валеології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Гордєєва Юлія Ігорівна – студентка спеціальності „Дефектологія та практична психологія”, магістрант спеціальності „Дефектологія” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Григор’єва Інна Олександрівна – викладач кафедри дефектології та психокорекції, аспірант кафедри корекційної психопедагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Дічко Владислав Вікторович – декан дефектологічного факультету, завідувач кафедри фізичного виховання, доцент Слов’янського державного педагогічного університету, докторант.

Добрєва Олена Василівна – викладач кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету.

Дмітрієва Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов’янського державного педагогічного університету.

Зінов’єв Олександр Миколайович – асистент кафедри фізичного виховання Слов’янського державного педагогічного університету.

Ільченко Алла Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії, соціології та психології Полтавської державної аграрної академії.

Ісаченко Вікторія Олексіївна - головний логопед Управління охорони здоров’я Дніпропетровської міської ради.

Ковиліна Вероніка Геннадіївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського.

Колодна Наталія Анатоліївна – директор навчально-реабілітаційного центру „Кришталік”, м. Рубіжне.

Коломійцева Олеся Володимирівна – аспірант ІКПП кафедри спеціальної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Колосович Юлія Едуардівна – магістрант кафедри спеціальної педагогіки і психології ПДПУ ім. К.Д. Ушинського.

Коргун Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, м. Одеса.

Кузнєцова Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

Куковинець Наталія Олександрівна – студентка спеціальності „Дефектологія та практична психологія” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Лазарева Ірина Анатоліївна - викладач кафедри дефектології та психокорекції, аспірант кафедри корекційної психопедагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Лактюшина Тетяна Леонідівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету.

Липа Володимир Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

Липа Вікторія Володимирівна - аспірант ІКПП Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Логвінова Людмила Леонідівна - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету.

Лук'янович Ольга Анатоліївна – студентка спеціальності „Дефектологія та практична психологія”, магістрант спеціальності „Дефектологія” психолого-педагогічного факультету Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Макаренко Ірина Володимирівна – аспірант кафедри соціальної педагогіки, асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Малій Наталія Юрїївна – асистент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

Мамаєва Катерина Андрїївна – студентка спеціальності „Психологія” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Малічева Олена Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

Махукова Тетяна Віталіївна – асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Миронова Світлана Петрівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець – Подільського національного університету.

Михайличенко Євгенія Валеріївна - студентка спеціальності „Дефектологія та практична психологія” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Молоткова Валентина Сергіївна - студентка спеціальності „Дефектологія та практична психологія”, магістрант спеціальності „Дефектологія” психолого-педагогічного факультету Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мухїна Анастасія Юрїївна - асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Одінченко Лариса Костянтинівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

Омельченко Ірина Миколаївна Омельченко – викладач кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, аспірант Інституту спеціальної педагогіки АПН України(м. Київ).

Пахомова Наталія Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Пімшина Ганна Валер'янівна – психолог Кленової обласної спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату м.Ровеньки, асистент кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Пінчук Ірина Олександрівна – старший лаборант кафедри дефектології та психокорекції, студентка спеціальності „Дефектологія та практична психологія” психолого-педагогічного факультету Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Потамошнєва Олена Миколаївна - викладач Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Ржевська Анна Вікторівна - кандидат педагогічних наук, завідувач науково-дослідного відділу з міжнародних зв'язків, доцент кафедри практики мовлення факультету іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Світлична Світлана Миколаївна – студентка спеціальності „Корекційна освіта” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Сидоренко Світлана Василівна – студентка спеціальності „Дефектологія та практична психологія”, магістрант спеціальності „Дефектологія” психолого-педагогічного факультету Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Синьов Віктор Миколайович – президент УАКП, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, директор ІКПП Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Соколов Валерій Валентинович – асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри спеціальної психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Федорович Людмила Олександрівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Хлопоніна Наталія Євгенівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Хребтова Надія Петрівна - викладач Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Шульженко Діана Іванівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної психопедагогіки ІКПП Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Черепанова Ольга Володимирівна – студентка спеціальності „Психологія” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Янко Олена Вікторівна – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, викладач Стахановського педагогічного коледжу.

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
Григор'єва І. О.

Здано до складання 30. 04. 2008 р. Підписано до друку 30. 05. 2008 р. Формат 60x84 $\frac{1}{8}$.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Умов. друк. арк. 36,4. Наклад 60 прим. Зам. № 51

Видавництво ЛНУ імені Тараса Шевченка «Альма-матер»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.