

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 10 (197) ТРАВЕНЬ

2010

2010 травень №10 (197)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЧАСТИНА I

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 11 від 28 травня 2010 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступник головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ

до технічного оформлення статей

Редколегія “Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, праве й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2010.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1. **Крокошенко О. Я.** Складові професійно-педагогічної діяльності інженера-педагога у сучасній системі професійної освіти..... 5
2. **Неловкіна Берналь О. А.** Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей..... 12
3. **Павлова О. І.** Проблема основних бар'єрів у навчально-виховному процесі університету..... 21
4. **Полупаненко О. Г.** Філософські ідеї та погляди на розвиток сучасної педагогічної освіти..... 28
5. **Поночовна-Рисак Т. М.** Спецкурс “Професійні якості фахівців-податківців” 35
6. **Порох Д. О.** До проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі..... 42
7. **Райко В. В., Мірошніченко В. І.** Критерії оцінки ефективності патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників..... 48
8. **Рижиков В. С.** Технологія розробки професіограми майбутнього юриста..... 55
9. **Сорокіна Г. О.** Особливості практичної підготовки фахівців галузі туризму..... 65
10. **Шинкаренко Я. В.** Педагогічні умови формування християнських цінностей у майбутніх учителів-філологів..... 72

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

11. **Бистрова Ю. О., Колодна Н. А.** Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру..... 80
12. **Гаврилов О. В.** До питання організації роботи з дітьми з помірним і тяжким ступенем розумової відсталості..... 91
13. **Гіренко Н. А., Панченко О. В.** Моделювання реальної ситуації у процесі засвоєння курсу соціально-побутового орієнтування..... 98
14. **Глоба О. П.** Програма підготовки дітей з порушеннями опорно-рухового апарату до навчання у загальноосвітній школі..... 102
15. **Григор'єва І. О., Чувашева І. В.** Особливості морального розвитку підлітків із розумовою відсталістю..... 108
16. **Дубовський С. О.** Шляхи оптимізації роботи над арифметичною задачею у 5 класі допоміжної школи..... 114
17. **Єрсова С. А.** Формування усвідомлення та застосування дисциплінарних норм молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку як психолого-педагогічна проблема..... 119

18.	Іванченко В. В., Саврасов М. В. Емоціональні характеристики креативності майбутніх фахівців-дефектологів у процесі навчання.....	124
19.	Івко Н. В. Маркетингові технології в управлінні сферою соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.....	128
20.	Коваленко В. Є., Гурин А. М. Особливості тактичних комунікативних здібностей розумово відсталих підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання.....	136
21.	Ковальчук В. А. Навчання дошкільників з порушенням розумового розвитку основам безпеки життєдіяльності.....	142
22.	Колосович Ю. Е. Українські народні традиції, звичаї та обряди як чинники соціальної адаптації учнів допоміжних шкіл.....	147
23.	Липа В. В. Теоретичні підходи до формування соціальної поведінки дитини-дошкільника.....	151
24.	Липа В. О., Одинченко Л. К. Робота з картою на уроках географії як один із напрямків формування освітньої компетентності учнів допоміжної школи.....	157
25.	Макаренко І. В. Організація педагогічної практики в умовах кредитно-модульної системи навчання: соціально-педагогічний аспект.....	162
26.	Пахомова Н. Г. Основні критерії впровадження інноваційних технологій у корекційний процес.....	168
27.	Поліщук Е. А. Порівняльний аналіз державної політики України та провідних світових країн у галузі підтримки доходів і забезпечення соціальних виплат особам з обмеженими можливостями.....	174
28.	Полулященко Ю. М. Педагогічні умови інтеграції осіб з обмеженими можливостями в сучасне соціальне середовище.....	182
29.	Саранча І. Г. Моделі інвалідності у соціальній реабілітації дітей та дорослих з порушенням опорно-рухового апарату.....	188
30.	Семенець В. П. Корекційно-відновлювальна робота в спеціальній школі для дітей з наслідками поліомієліту та дитячим церебральним паралічем.....	191
31.	Співак Л. А., Співак Я. О. З історії питання соціалізації дитини з вадами розумового розвитку засобами ознайомлення з природою.....	196
32.	Стрельцова С. І. Інклюзивна освіта як провідна закордонна тенденція у системі спеціальної освіти.....	202
33.	Татьянчикова І. В. Усна лічба як засіб активізації розвитку пізнавальних процесів в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках математики в допоміжній школі.....	208
34.	Шамко Л. Ю. Проблема вивчення спілкування як фактора соціалізації в онтогенезі та дизонтогенезі.....	213
	Відомості про авторів	218

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.018

Крокошенко О. Я.

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку суспільства – це час підвищення ролі інновацій, застосування нових підходів до впровадження й використання індустрії, її інтелектуалізації, що потребує розробки нових підходів до підготовки спеціалістів технічного профілю, які повинні володіти не тільки високим рівнем знань за фахом, але й методами пізнання й діяльності у суспільстві, високою духовно-моральною та соціально-психологічною культурою.

Український дослідник В. Андрущенко зазначає, що вища професійна освіта у цьому контексті потребує радикального оновлення та наповнення змісту навчального процесу підготовки фахівців новими стандартами, сучасними технологіями, новітніми уявленнями про світ і місце людини в ньому [1, с. 8]. М. Фоміна зазначає, що частиною професійної діяльності сучасного інженера, пов'язаною із посиленням ролі людського чинника у забезпеченні ефективності виробництва, є ґрунтова психолого-педагогічна освіта [2, с. 1].

Як видно, перед сучасною системою вищої професійної освіти повстає завдання реформування освітнього процесу підготовки фахівця, який набуватиме високого професіоналізму у конкретній предметній галузі, зможе ефективно використовувати закономірності та універсальні принципи творчої діяльності, володітиме високим рівнем комунікативної компетентності. Відповідно до сучасних вимог повинні оновлюватися організація та змістовне наповнення інженерно-педагогічної освіти.

Мета статті полягає у визначенні функцій, завдань та видів діяльності сучасного інженера-педагога.

Основні теоретичні аспекти інженерно-педагогічної діяльності були сформульовані у радянській педагогіці (С. Батишевим, В. Безруковою, Е. Зеєром, Н. Кузьминою, А. Марковою, А. Сейтешевим, Е.Тен та іншими). Серед науковців країн пострадянського простору питаннями, пов'язаними з розвитком інженерно-педагогічної освіти займаються І. Васильєв, В. Готтінг, О. Дирнаєва, Е. Зеєр, В. Куздоева, І. Рижкова, Н. Цирильчук та інші.

Сучасні аспекти інженерно-педагогічної діяльності у вітчизняній науці розглядають І. Бендера, Н. Брюханова, Є. Громов, С. Гура, С. Демченко, І. Каньковський, О. Коваленко, М. Лазарєв, В. Лобунець, О. Макаренко, Н. Ничкало, та інші.

Інженерно-педагогічна освіта є синтезом інженерної та педагогічної освітніх систем. Втім, як зазначає О. Коваленко, вона не є механічним поєднанням двох видів освіти – це новий вид системи знань [4, с. 16]. Особливістю інженерно-педагогічної освіти та її метою є підготовка і виховання інженерів-педагогів, які володіють системою інженерних знань, навичок і умінь у певній галузі виробництва та здатні висококваліфіковано здійснювати професійно-освітні функції у сфері професійно-технічної та вищої професійної освіти I – II рівня акредитації. Сутність поняття „інженер-педагог”, на думку Е. Зеєра, неможливо зрозуміти завдяки простому поєднанню понять „інженер” і „педагог”, незважаючи на спільні риси їх діяльності. Це нове поняття, яке наповнює діяльність фахівця якісно новим змістом [5, с. 16].

Як зазначено у Концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти (2004), головним завданням інженерно-педагогічної освіти, є підготовка інженерів-педагогів, що можуть здійснювати педагогічну, навчально-виробничу та організаційно-методичну діяльність у сфері професійно-технічної освіти та підготовки кваліфікованих робітників безпосередньо на виробництві [3]. Отже, такий фахівець повинен знати особливості технології галузі та окремої спеціальності в ній, мати практичні професійні навички, оскільки має проводити як практичне, так і теоретичне навчання. Інженер-педагог також повинен не тільки володіти новими технологіями у предметній сфері, але й створювати методики їх викладання. Саме тому інженерно-педагогічна освіта за своєю сутністю є інтегративною і відрізняється як від педагогічної, так і від традиційної інженерної (професійної).

Оскільки діяльність інженера-педагога є багатоаспектною, складною динамічною системою, то її усвідомлення потребує визначення функції. Е. Зеєр пропонує наступне визначення поняття: „функції інженерно-педагогічної діяльності – однорідні за змістом групи, що складаються з видів діяльності які постійно повторюються та виконання яких характерно для інженер-педагогів” [6, с. 425].

Науковці по різному підходять до визначення функцій інженерно-педагогічної діяльності. Так, Е. Зеєр визначає дві групи функцій, характерних для діяльності інженера-педагога: цільові, спрямовані на навчання професії й розвиток особистості майбутнього фахівця, та операційні, які притаманні тільки інженерам-педагогам, оскільки забезпечують реалізацію першої групи функцій [6; 7]. В. Безрукава виділяє: цільові функції, до яких відносять функції навчання, виховання і розвитку, а також функції-засоби (гностична, проектувальна, конструктивна, комунікативна та організаційна), виконання яких пов'язане з особистісними якостями інженера-педагога [7, с. 159].

О. Маленко серед важливих функцій інженера-педагога визначає: конструктивні, комунікативні, проектувальні та гностичні [9, с. 43].

На підставі проведеного аналізу підходів науковців щодо визначення функцій інженера-педагога пропонуємо власний перелік:

- дидактична функція, що полягає у планомірній передачі учнівській молоді професійних знань, умінь і навичок з використанням відповідних для цього технологій та навчально-методичного забезпечення;

- розвивально-виховна функція, яка забезпечує розвиток особистості майбутнього робітника, його світогляду, формування професійно важливих якостей та професійної спрямованості на ефективне здійснення діяльності у обраному напрямку;

- методологічна функція, яка полягає у озброєнні учнів та студентів основами пізнання й розуміння всіх процесів і принципів загально-педагогічного та професійного характеру;

- комунікативна функція, яка передбачає вибір стратегії спілкування з метою встановлення правильних взаємовідносин з учнями, колегами, батьками учнів з боку педагога залежно від мети і завдань навчальної та педагогічної ситуації;

- проектувальна функція, яка пов'язана з прогнозуванням, аналізом та вибором раціональних шляхів й засобів навчання, розробці дидактичного матеріалу, а також нормативної документації, різноманітних програм, проектів та планів, що є основою управління педагогічним або виробничим процесом і забезпечує професійний розвиток як учнів, так і власне інженера-педагога;

- науково-дослідна функція, що забезпечує дослідження нових педагогічних теорій та напрямків, передового педагогічного досвіду, досягнень науки й техніки, нових технологічних процесів та інновацій з метою вдосконалення всіх компонентів діяльності інженера-педагога та забезпечення його саморозвитку;

- організаційно-управлінська функція, яка полягає у використанні різноманітних форм і методів управління навчально-виховним та виробничо-технологічним процесом з урахуванням впливу різноманітних чинників внутрішнього та зовнішнього середовища;

- виробничо-технологічна функція, пов'язана із володінням фундаментальними та практичними знаннями у визначеній сфері виробництва і передачі учням сутності технологічних процесів та практичного досвіду діяльності в цій галузі;

- діагностична функція, сутність якої полягає в отриманні та аналізі інформації про рівень професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців, який повинен відповідати його освітньо-кваліфікаційній характеристиці.

Усі зазначені функції притаманні діяльності як педагога, так і інженера, тому є поліфункціональними та інтегрованими. Таке поєднання, на наш погляд, забезпечує під час здійснення інженерно-

педагогічної діяльності взаємозв'язок педагогічних та інженерних знань, методик теоретичного та виробничого навчання, а також можливість здійснювати як „класичні” види педагогічних робіт, так і специфічні, характерні тільки для педагогів системи професійної освіти.

Сучасні науковці по різному підходять і до визначення видів інженерно-педагогічної діяльності. Виділяють наступні складові інженерно-педагогічної діяльності: педагогічна, інженерно-технічна і виробничо-технологічна (Е. Зеєр); гуманітарна та технічна (В. Безрукова); педагогічна та інженерна (А. Сейтешев, Т. Калініченко); професійно-інженерна та професійно-педагогічна (О. Коваленко); педагогічна, навчально-виробнича і організаційно-методична (О. Щербак); психолого-педагогічна, загально-наукова, інженерна та методична (О. Маленко). І. Рижкова зазначає, що специфічних видів робіт інженер-педагог виконує до чверті [8, с. 13]. До таких робіт дослідниця відносить: розробку виробничо-технічної та інструктивно-технічної документації, експлуатацію та обслуговування навчального обладнання, освоювання нових зразків техніки і технологій тощо.

Для того щоб конкретизувати перелік видів діяльності інженера-педагога, слід розглянути її навчально-процесуальні особливості в системі професійної освіти.

Навчальний процес у ПТО (професійно-технічна освіта) та закладах вищої освіти I – II рівня акредитації здебільшого є навчально-виробничим, із розвинутою системою практикумів та різноманітних практик з виробничого навчання, з широким використанням лабораторно-практичних занять. У повсякденній роботі інженер-педагог використовує документи, які не є характерними для загальноосвітньої школи або класичних вищих навчальних закладів, – кваліфікаційні характеристики, навчальні плани з професії та спеціальностей, програми й плани-графіки виробничого навчання та ін. Таким чином, зміст поняття „педагогічна діяльність” розширюється за рахунок включення специфічних аспектів її впровадження в умовах навчально-виробничого процесу у закладах ПТО.

Діяльність інженера-педагога передбачає всебічну підготовку як до практичного, так і до теоретичного навчання в цілому за спеціальністю (аспектно), за дисциплінами професійного циклу (політехнічними, загальнопрофесійними та вузької спеціалізації), детермінованих конкретно професійною діяльністю визначеної сфери виробництва, що висуває підвищені вимоги щодо виробничо-технологічної підготовки такого фахівця.

Зміст професійної підготовки кваліфікованих робітників та молодших спеціалістів обумовлений потребами ринку праці в спеціалістах певних професій та рівнів кваліфікації (О. Коваленко, Н. Ничкало, О. Щербак). Тому інженер-педагог повинен постійно оновлювати існуючі та створювати нові освітні програми, вдосконалювати та розробляти навчальні плани, робочі програми

навчальних дисциплін, шукати нові та модернізувати існуючі педагогічні технології.

Як зазначає Н. Яцура, вимогою сьогодення є необхідність переорієнтації інженера-педагога з нормативно-виконавчого виду діяльності на проєктувальний, інноваційний, дослідницький. Інженер-педагог стає не просто виконавцем інструкційних, адміністративних та методичних рекомендацій і розпоряджень, а професіоналом, готовим та здатним відповідно до поставлених педагогічних цілей практично розв'язувати визначені групи завдань та самостійно діяти у нестандартних навчально-виховних і виробничих ситуаціях [9, с. 10].

На підставі визначених нами функцій діяльності інженера-педагога, окреслених особливостей його діяльності, сучасних вимог суспільства щодо особистості інженера-педагога і його професійно-важливих якостей вважаємо можливим виділити такі види інженерно-педагогічної діяльності, як розвивально-виховна, навчально-виробнича та техніко-технологічна.

У *розвивально-виховній діяльності* інженера-педагога концентрується діяльність, пов'язана зі створенням особливої взаємодії між викладачем та учнями (студентами), що дозволяє ознайомити їх із сутністю законів пізнання і принципів загальнонаукового та професійного характеру, сформуванню на цій основі їх світогляд, систему ціннісних орієнтирів, мотивацію до професійного та особистісного розвитку.

Навчально-виробнича діяльність інженера-педагога передбачає на підставі отриманих даних про рівень розвитку в учнівсько-студентської молоді навичок навчально-пізнавальної діяльності, їх особистісний розвиток, а також вимог реального сектора економіки, педагогічних теорій і концепцій професійного становлення сучасного фахівця та стратегії соціально-економічного розвитку держави проєктувати й організовувати навчально-виробничий процес, обирати і створювати відповідні плани, програми, методики та засоби навчання, форми комунікативної взаємодії з метою передачі теоретичних та практичних професійних знань, умінь і навичок.

Техніко-технологічна діяльність інженера-педагога передбачає всебічну реалізацію у визначеній сфері виробництва, можливість, використовуючи досягнення науки й техніки, створювати та упроваджувати у виробництво нові технологічні процеси, техніко-технологічні й організаційно-управлінські інновації з метою підвищення ефективності як власної діяльності, так і виробництва в цілому.

Зазначене дозволяє надати наступне визначення поняття „інженер-педагог”: *інженер-педагог – є особою з вищою інженерно-педагогічною освітою, яка на професійній основі здійснює розвивально-виховну, навчально-виробничу та техніко-технологічну діяльність.*

Виходячи з необхідності вирішення проблем виховного, навчально-виробничого та техніко-технологічного характеру діяльність

інженера-педагога можна розглядати також як систему розв'язання стратегічних, тактичних, а також конкретно галузевих завдань. О. Маленко зазначає, що „діяльність інженера-педагога можна уявити як систему різноманітних завдань, що постійно змінюються та якість розв'язання яких залежить від рівня його професійних умінь” [10, с. 42].

Проаналізувавши підходи В. Безрукової, Е. Зеєра, О. Коваленко, І. Каньковського, А. Маленко, І. Рижкової, Н. Яцури та інших науковців вважаємо можливим визначити такі типові завдання інженерно-педагогічної діяльності:

- моніторинг навчально-виховного та виробничо-технологічного процесів, професійного та особистісного розвитку учнівсько-студентської молоді, сформованості студентських та робітничих колективів;

- проектування навчально-виховного та виробничо-технологічного процесів;

- дидактичне (вибір відповідних педагогічних методів, форм і засобів) та ресурсне (матеріальне, фінансове, людське) забезпечення навчально-виховного та виробничо-технологічного процесів;

- організація, здійснення та ефективна взаємодія навчальної, виховної, виробничої та техніко-технологічної діяльності учнівсько-студентської молоді та виробничих колективів;

- формування і розвиток професійних та особистісних компетенцій учнів (студентів);

- проведення профорієнтаційної та адаптаційної роботи серед учнівсько-студентської молоді та молодих робітників у навчальному закладі або на виробництві;

- здійснення науково-дослідної діяльності з метою підвищення ефективності навчально-виховного та виробничо-технологічного процесів.

Виконання зазначених вище типових завдань дозволяє інженеру-педагогу досягти: по-перше, мети розвивально-виховної та навчально-виробничої діяльності – професійної підготовки та розвитку учнів (студентів) за визначеною сферою виробничої діяльності відповідно до стандартів та освітньо-кваліфікаційних вимог; по-друге, мети техніко-технологічної діяльності – отримання в результаті здійснення виробничого процесу визначеного обсягу товарів або послуг відповідної якості.

Виокремивши перелік функцій, видів та завдань притаманних діяльності інженера-педагога в умовах сучасних ПТО, сформулюємо визначення ключового поняття. На нашу думку, *інженерно-педагогічна діяльність – це інтегрована, поліфункціональна діяльність інженера-педагога, метою якої є професійна підготовка і розвиток особистості майбутнього фахівця певної сфери виробництва.*

Проаналізувавши наявні у інженерно-педагогічній літературі підходи до вирішення означеної у статті проблеми, ми дісталися

висновку, що інженерно-педагогічну діяльність можна представити як складну поліфункціональну інтегровану модель. Специфічні функції, види і завдання, обумовлені розвивально-виховним, навчально-виробничим, техніко-технологічним аспектами освітнього процесу у закладах ПТО, є основними складовими моделі інженерно-педагогічної діяльності. Визначений перелік функцій, видів і завдань інженерно-педагогічної діяльності змінюється в залежності від конкретних професійно-педагогічних завдань і вимог часу.

Сучасна система професійної освіти, в якій здійснюватимуть свою професійну діяльність майбутні інженери-педагоги, відчуває значну потребу у висококваліфікованих кадрах, які рівною мірою повинні володіти як психолого-педагогічними, так і техніко-технологічними знаннями, уміннями і навичками. Однак молоді фахівці віддають перевагу професійній реалізації в обраних сферах виробництва. Науковці пов'язують це з низьким рівнем сформованості педагогічної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів. Тому вважаємо, що перспективним напрямком подальшого дослідження є визначення сутності педагогічної компетентності інженерів-педагогів та оцінка ефективності наявних педагогічних впливів щодо можливості досягнення високого рівня сформованості зазначеного феномену.

Література

- 1. Андрущенко В.** Проблеми і перспективи розвитку вищої освіти в Україні на зламі століть / В. П. Андрущенко // Директор школи. – 2000. – № 43. – С. 8 – 9.
- 2. Фоміна М. В.** Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки інженерів машинобудівного профілю: Автореферат дис ... канд. пед. наук. 13.00.04. / М. В. Фоміна. – Вінниця, 2005. – 20 с.
- 3. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти (проект).** – Харків: УПА, 2004. – 40 с.
- 4. Коваленко О. Е.** Інженерно-педагогічні кадри віршують усе. Або майже все... / О. Коваленко // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 15 – 25.
- 5. Зеер Э. Ф.** Методология исследования психолого-педагогических проблем инженерно-педагогического образования / Э. Ф. Зеер. – Свердловск: Изд-во Свердл. инж-пед. ин-та, 1985. – 66 с.
- 6. Зеер Э. Ф.** Психология профессионального образования: Учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
- 7. Безрукава В. С.** Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукава. – Екатеринбург: Издательство «Деловая книга», 1996. – 344 с.
- 8. Рыжкова И. В.** Совершенствование педагогической подготовки будущих преподавателей профессионального обучения в отраслевом вузе: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. В. Рыжкова. – Саратов, 2009. – 22 с.
- 9. Яцура Н. Г.** Становление профессионально-

педагогической компетентности преподавателя технического колледжа: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Г. Яцура. – Иркутск, 2006. – 22 с. **10. Маленко А. Т.** Воспитание инженера-педагога : учеб.-метод. пособие для вузов / А. Т. Маленко. – М. : Высш. шк., 1986. – 120 с.

Крокошенко О. Я. Складові професійно-педагогічної діяльності інженера-педагога у сучасній системі професійної освіти.

В статті на основі аналізу психолого-педагогічної та науково-технічної літератури визначено функції, сформульовано завдання та види діяльності сучасного інженера-педагога. Наведене визначення інженерно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: інженер-педагог, професійна освіта, інженерно-педагогічна діяльність.

Крокошенко Е. Я. Составляющие профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога в современной системе профессионального образования.

В статье на основе анализа психолого-педагогической и научно-технической литературы определены функции, сформулированы цели и виды деятельности современного инженера-педагога. Сформулировано определение инженерно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: инженер-педагог, профессиональное образование, инженерно-педагогическая деятельность.

Krokoshenko O. Components of professional and pedagogical activity of engineer and teacher at the modern system of the core education.

On the basis of analysis of psychological and educational and scientific-technical literature of the existing scientific functions have been defined, the objectives and activities of modern engineer and educator have been figured out. The definition of engineering and educational activities have been specified.

Key words: engineering teacher, professional education, engineering and teaching activities.

УДК 378.011.3-051:616

Неловкіна Берналь О. А.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ
МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Сучасний стан суспільства, яке проходить складні етапи внутрішніх перетворень та процесу світової інтеграції, характеризується

необхідністю для кожної особистості не просто адаптуватися до умов нестабільної ситуації, а побудувати лінію власної поведінки, самовизначитись у соціокультурному середовищі. У цьому контексті перед системою вищої освіти постають складні завдання формування студента як суб'єкта професійного самовизначення, усвідомлення їм себе як професіоналу у відповідності до сучасних умов суспільства. Це і обумовлює необхідність, спираючись на значний теоретичний й практичний досвід формування професійної спрямованості особистості, здійснювати пошук нових шляхів розв'язання зазначеної проблеми.

Виходячи з об'єктивного значення й ролі лікарів у збереженні здоров'я нації, сучасних вимог щодо якості їх професійної підготовки, науковці вважають за необхідне задля ефективного формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей впроваджувати у навчальний процес при викладанні професійно орієнтованих дисциплін принципів доказової медицини, розвивати професійну культуру майбутніх лікарів, формувати відповідні професійні навички, про що свідчать дослідження В. Баруховича, І. Булах, О. Бульбу, Г. Василенко, О. Волосовця, М. Воронова, І. Геленко, А. Дьоміна, А. Зіменковського, П. Кондратенко, І. Кочіна, О. Кривонос, І. Кузнецової, Ю. Кундієва, М. Купновицької-Сабадош, Т. Лебединець, В. Москаленко, М. Мруги, В. Ороховського, А. Полякова, Ю. Поляченко, О. Уваркіної, О. Шушляпіна, Ю. Юсеф та інших. Проте питанням формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання майже не приділяється уваги, незважаючи на визначальну роль загальнокультурної та фундаментальної медичної освіти у професійній підготовці лікарів.

Метою нашої статі є визначення педагогічних умов формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання.

У нашому дослідженні під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність об'єктивних та суб'єктивних чинників, що впливають на ефективність навчально-виховного процесу з метою всебічного розвитку сучасного фахівця.

Оскільки такі педагогічні умови мають підвищити ефективність та результативність формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання, то їх визначення необхідно проводити виходячи з встановлення чинників, які гальмують даний процес. Аналіз процесу формування професійної спрямованості майбутніх лікарів на початковому етапі навчання дозволив нам виявити об'єктивні і суб'єктивні чинники, що негативно впливають на зазначений процес.

Серед основних об'єктивних факторів нами визначено відірваність процесу підготовки студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання від клінічної бази та існування державного стандарту робочих програм дисциплін професійної підготовки на старших курсах,

які не передбачають поєднання змісту їх навчального матеріалу з фундаментальними медичними знаннями, отриманими у попередні роки навчання, що призводить до розриву теоретичної та практичної підготовки сучасного медика.

До суб'єктивних чинників, які впливають на ефективність формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей нами віднесено проблеми дидактичної та соціально-психологічної адаптації молодих людей на початковому етапі навчання, слабку сформованість мотивації їх професійного розвитку, необхідність формування професійного (клінічного) мислення та відсутність застосування педагогічного моніторингу досліджуваного нами феномену, як елементу управління якістю професійної підготовки майбутніх лікарів.

Якщо об'єктивні фактори знаходяться поза межами нашого впливу і мають вирішуватися на державному рівні, то суб'єктивні чинники підлягають коригуванню за допомогою створення відповідного комплексу методів та засобів навчання.

Спираючись на здійснений аналіз наукових праць І. Булах, І. Вітенка, О. Волосовця, В. Волкової, Ю. Вороненка, В. Зінченко, О. Кривонос, О. Москалюк, М. Мруги, В. Ороховського, О. Уваркіної та інших науковців, дослідження практики формування професійної спрямованості студентів як медичних, так і інших спеціальностей, особливо на початковому етапі навчання, результати констатуючого експерименту та власний досвід, дозволило нам висунути припущення, що для формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання у вищому медичному навчальному закладі потрібно створити та забезпечити такі педагогічні умови:

- формування у студентів-медиків навичок здійснення навчально-пізнавальної діяльності у вищій медичній школі як засобу їх дидактичної адаптації;
- розвиток професійного (клінічного) мислення майбутніх лікарів;
- впровадження засобів педагогічного моніторингу як важеля управління процесом формування професійної спрямованості студентів.

Обґрунтуємо сутність наведених педагогічних умов та викладемо основні методичні рекомендації щодо їх створення в умовах вищих медичних навчальних закладів.

Формування у майбутніх медиків у перші роки навчання навичок здійснення навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ має важливе значення для ефективного оволодіння фундаментальними медичними знаннями та їх подальшого використання як на старших курсах, так і професійній діяльності лікаря. Аналіз проблем які виникають у студентів-медиків на початку навчання у ВНЗ свідчить, що переважна більшість студентів медичних спеціальностей вказують на відсутність навичок роботи з декількома джерелами навчальної інформації, її опрацювання та

узагальнення; складністю роботи з лабораторним обладнанням та хіміко-біологічними речовинами; нерозуміння сутності деяких видів навчально-пізнавальної діяльності і, як наслідок, неможливістю самотійно її організовувати.

Означені проблеми виникають практично у всіх молодих людей при переході на більш високий рівень системи навчання та визначаються як дидактична адаптація. Цей феномен достатньо ґрунтовно досліджений (А. Алексюк, С. Архангельський, С. Годнік, К. Делікатний, Н. Кузьміна, В. Ляудіс, О. Мороз, Н. Тализіна та інші), має певне практичне розв'язання, але разом з тим потребує постійного вдосконалення відповідно до упровадження у навчальний процес останніх досягнень науки і техніки, розширенням кола навчально-наукової інформації та застосуванням сучасних педагогічних технологій, які відбивають специфіку професійної підготовки визначених напрямів.

На початковому етапі навчання лікар має створити фундамент для розвитку своєї компетентності, яка „вимагає оволодіння досвідом соціальної діяльності, необхідними для цього знаннями і навичками, найважливішими з яких є вміння навчатися самотійно, аналізувати й інтегрувати нову інформацію” [1, с. 87]. Саме тому дидактична адаптація має відбиватися на оволодінні змістом тих форм, методів і засобів, що притаманні професійній підготовці майбутніх медиків і забезпечують їх науково-пошукову діяльність, використання різноманітного лабораторно-діагностичного обладнання, здійснення відповідних медичних маніпуляцій, систематизації та виокремлення необхідної інформації з широкого спектру джерел.

Оскільки результати дослідно-експериментальної роботи свідчать, що у студентів існують труднощі у роботі з лабораторним обладнанням, систематизацією результатів дослідних робіт, можливістю зробити ґрунтовні висновки, то виникає необхідність, незважаючи на значний обсяг завдань, які мають вирішувати майбутні медики під час лабораторних робіт, спочатку навчити їх користуватися обладнанням, оскільки для того, щоб студент зміг навчитися вирішувати завдання та розв'язувати проблемні ситуації, його треба вчити і організації навчального процесу та його засобам [2, с. 59].

У зв'язку з цим науковці рекомендують використовувати можливості навчального курсу „Вступ до спеціальності”. Однак державний стандарт підготовки студентів за напрямом „Медицина” не передбачає наявності такого курсу, а перекладає на дисципліну „Історія медицини” функції ознайомлення з особливостями лікарської діяльності. Між тим оволодіння способами діяльності у ВНЗ залишаються поза межами змісту даної дисципліни. Саме тому виникає необхідність створення елективних пропедевтичних курсів, які б вирішували зазначену проблему.

Важливим напрямом формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей та засобом дидактичної адаптації є

організація самостійної та науково-дослідної роботи. Саме участь у науковій роботі та самостійне виконання завдань дає можливість майбутньому лікареві переконатися в правильності вибору професії, перейти від репродуктивного мислення до усвідомленого накопичення знань, їх осмислення та трансформації у клінічне мислення, без якого діяльність медика неможлива.

Самостійна робота у студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання має бути спрямована на теоретичне обґрунтування явищ і процесів, які відбуваються в організмі людини і спостерігається студентами в лабораторних та клінічних умовах; орієнтування у значному потоці наукової та навчальної інформації, знаходженні в ній логіки та закономірності [3; 4; 5].

У процесі оволодіння навичками й уміннями самостійної навчально-пізнавальної діяльності на початковому етапі навчання особливе місце займає науково-дослідна робота, яка проводиться студентами у вільний час. Обсяг та тематика науково-дослідної роботи навчальними планами не регламентується, а здебільшого у вищих медичних навчальних закладах ведеться у межах наукового пошуку кафедр. Саме тому участь у такій роботі студентів, з одного боку, дає можливість покращення якості підготовки майбутніх лікарів завдяки опануванню передових досягнень медичної науки та практики, з другого боку, побачити практичні результати своєї діяльності, що є найкращим важелем у зростанні мотивів вибору професії та навчання.

Безумовно, що науково-дослідна діяльність студентів на початковому етапі навчання відрізняється від її змісту на старших курсах. Однак при правильній організації НДРС можуть бути розв'язані завдання отримання стійких навичок самостійної дослідницької роботи; розвитку творчого, професійного (клінічного) мислення та оптимального вирішення практичних питань; поглибленого вивчення навчального матеріалу та закріплення навичок з фундаментальних медичних дисциплін; розширення теоретичного кругозору та ерудиції майбутніх лікарів; розвитку потреб та умінь постійного безперервного навчання; формування у студентів моральних принципів та культурних традицій лікарської діяльності.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що самостійна робота студентів та науково-дослідна робота, як найвищий різновид її прояву, будуть мати ефективність у формуванні професійної спрямованості майбутніх медиків, якщо діяльність студентів буде актуальною, містить елементи новизни та мати практичне значення. Тому, з урахуванням особливостей дисциплін початкового етапу навчання, спираючись на класифікацію самостійної діяльності студентів П.Підкасистого, серед репродуктивних, реконструктивних та активно-пошукових видів самостійної роботи ми віддаємо перевагу опрацюванню конспектів лекцій та додаткової тематичної літератури, написанню рефератів, контрольних робіт, створенню словників термінів, розв'язання кросвордів

та ситуаційних завдань, участі з доповідями на Днях науки та наукових конференціях, підготовці звітів за визначеною тематикою з періодичних медичних видань, самостійного вивчення передового медичного досвіду, аналізу та узагальненню результатів лабораторних занять декількох груп студентів, звітам спостережень за хворими в умовах клінік тощо. Все це має проходити у межах напрямків наукової роботи кафедр, які викладають гуманітарні, соціально-економічні та природничонаукові дисципліни.

Погоджуємось з думкою О. Шушляпіна, В. Баруховича, О. Кокоркіна, М. Купновицької-Сабадош, що самостійна діяльність є однією з головних форм покращення підготовки фахівців у галузі охорони здоров'я, розвитку клінічного мислення, уміння відрізнити факти від пустих тверджень, теорію від догми, здобувати істину завдяки подоланню протиріч між знанням і незнанням [3; 5; 6]. У зв'язку з цим одним з першочергових завдань формування професійної спрямованості у майбутніх лікарів на початковому етапі навчання слід вважати *розвиток їх професійного (клінічного) мислення* завдяки застосуванню таких форм і методів самостійної діяльності, які дозволяють студентові зайняти активну пізнавальну позицію, генерувати ідеї, здійснювати вибір рішень.

Для лікаря навички мислення, поведінки й практичної мудрості набуваються тільки завдяки практики та досвіду. Формування у студентів медичних спеціальностей клінічного мислення є головним завданням вищої медичної школи. Клінічне мислення розуміється як можливість студента-медика виділяти головне, узагальнювати, визначати розбіжності, синтезувати крихти інформації, які він отримав проводячи обстеження хворого, вислуховуючи його скарги, здійснюючи лабораторне та інструментальне дослідження з метою швидкого та точного встановлення діагнозу.

Разом з О. Єрьомкіним, Г. Василенко, М. Солдатенко вважаємо, що формування клінічного мислення лікаря необхідно починати під час вивчення базових курсів початкового етапу навчання [7]. Саме тому важливо в цей період ретельно обирати зміст та форми проведення самостійної роботи студентів, застосовуючи для цього проблемні та ігрові методи навчання, навчально-творчі та евристичні завдання, здійснюючи сумісну пошукову діяльність студентів та викладачів, проводити дискусії тощо.

Спираючись на дослідження Ю. Ємельянова, В. Рибальського, І. Ситника, С. Смирнова, Г. Щедровицького та інших науковців, вважаємо, що застосування методів активного навчання, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів, дозволяють за більш короткий період завдяки самостійному творчому виробленню рішень, підвищенню мотивації навчання та його емоційності з меншими зусиллями сформувати у студентів необхідні знання, професійні вміння та навички. Ці особливості методів активного навчання набувають не аби якого значення стосовно професії лікаря – професії творчої. Науковці зазначають, що існуючі стандарти, схеми та формули лікування є тільки

прологом до великої творчої роботи, яка залежить від хворої людини з її індивідуальними особливостями. Безумовно, що зазначене підвищує науковість дій лікаря, але разом з цим не сприяє становленню його логічного мислення, можливості здійснювати аналіз та синтез отриманої інформації, зосередитись не стільки на лікуванні, скільки на головній причині захворювання. Саме тому, застосування методів активного навчання, створення настанови на творчий пошук істини, аналізу та критичної оцінки наданих теоретичних знань буде сприяти розвитку клінічного мислення у студентів медичних спеціальностей.

Вважаємо, що при організації самостійної та науково-дослідної роботи та розробці відповідних завдань з метою розвитку клінічного мислення майбутніх лікарів необхідно дотримуватись таких вимог:

завдання повинні стимулювати позитивне ставлення студента до дисципліни, його пізнавальну діяльність при вивченні навчального матеріалу та мати професійне спрямування;

завдання повинні мати чітку мету розв'язання, місце в системі оволодіння знаннями й навичками з дисципліни, професійного становлення лікаря зокрема чи вирішенні конкретної медичної проблеми;

завдання повинні бути чіткими, зрозумілими, забезпечувати зв'язок з теоретичним матеріалом, який потрібно актуалізувати, але при цьому містить елементи невизначеності, певні протиріччя, багатоваріантності способів отримання результатів та, при необхідності, потребувати вибору того рішення, яке максимально буде відповідати заданим умовам;

завдання мають поєднувати форми індивідуального й колективного засвоєння професійних знань, умінь і навичок.

Зазначеним вимогам організації самостійної діяльності студентів медичних спеціальностей у найбільшому ступені відповідають проблемні ситуації, ситуаційні вправи або кейси, навчальні ігри.

Розвиток у студентів медичних спеціальностей клінічного мислення дозволить їм чітко усвідомити власні пізнавальні потреби і інтереси, мотиви самовизначення й самовдосконалення. Але формування цих аспектів професійної спрямованості буде ефективним тільки тоді, коли потреби професійного розвитку кожного студента забезпечуються завдяки створенню сприятливого соціально-психологічного клімату, що безумовно буде впливати на розвиток впевнень та мотивів навчання за обраним фахом, побудову майбутніх професійних планів та ефективне формування професійної спрямованості майбутніх лікарів.

У відповідності до цього викладачам необхідно створювати доброзичливу атмосферу на заняттях, займати позицію помічника студентів, їх консультанта, зразка, який на власному прикладі демонструє постійну готовність до навчання, самовдосконалення. Видатний лікар, педагог та вчений М. Пирогов уважав, що тільки власним прикладом, тільки завдяки встановленню ділового контакту між професором та студентом, сумісному розв'язанню питань, які хвилюють і викладача, і студента, тільки через вимогливість викладача, перш за все, до самого

себе, можна навчити навчатися і підготувати гідних лікарів [9]. Такий підхід, відповідно до І. Кона сприяє становленню самосвідомості студента та формуванню образу „Я”.

Спираючись на підходи Н. Волкової, В. Риндак, С. Сисоєвої, С. Смиронова щодо створення сприятливого соціально-психологічного середовища формування професійної спрямованості студентів ми сформулювали методичні поради для умов вищого медичного навчального закладу, а саме:

- створення педагогом на заняттях доброзичливої атмосфери, яка виключає відкриту критику на адресу студентів та забезпечує організацію ситуації успіху;
- створення ефективного спілкування зі студентами незалежно від рівня розвитку їх навичок навчально-пізнавальної діяльності, загальної ерудиції та результатів навчання;
- надання можливості студенту вести з викладачем діалог, дискусію, ставити питання, висувати ідеї;
- спрямування навчально-пізнавальної діяльності студентів на роботу з різноманітними джерелами навчальної та наукової інформації та застосування для її пошуку й обробки сучасних технологій;
- постановка викладача, із збереженням функції загального контролю, у позицію консультанта і помічника студента задля можливості останньому самостійно вибудувати навчально-пізнавальну діяльність;
- забезпечення умов практичного застосування набутих знань, умінь і навичок.

Будь-які педагогічні впливи професійного розвитку особистості, формування її професійної спрямованості будуть ефективними якщо відбувається постійне дослідження якісних та кількісних параметрів цих процесів, їхньої динаміки, виявлення та усунення чинників негативного впливу, коригування у відповідності до вимог особливостей навчально-виховного процесу, потреб особистості, її індивідуальних властивостей. Таке постійне дослідження може бути забезпечене завдяки *впровадженню засобів педагогічного моніторингу*.

Визначаючи необхідність впровадження педагогічного моніторингу як важеля ефективності процесу формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей ми виходили з розуміння того, що професійна спрямованість особистості є складним явищем, пов'язаним зі зміною внутрішнього світогляду людини. Згідно до цього застосування засобів контролю чи педагогічної діагностики не дає можливості отримати повноцінну уяву про якісні зміни, що відбуваються з особистістю [10; 11]. Упровадження ж системи педагогічного моніторингу формування професійної спрямованості дасть можливість встановити якісні та кількісні параметри зазначеного процесу, чинники впливу на формування професійної спрямованості особистості, визначити

можливі заходи щодо покращення ефективності цього процесу, що створить підґрунтя доцільності та результативності всіх дій спрямованих на досягнення високого рівня формування професійної спрямованості майбутніх лікарів.

Таким чином, проведений аналіз дозволив встановити, що формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання буде результативним за дотримання таких педагогічних умов, як: формування у студентів-медиків навичок здійснення навчально-пізнавальної діяльності у вищій медичній школі як засобу їх дидактичної адаптації; розвитку професійного (клінічного) мислення майбутніх лікарів; впровадження засобів педагогічного моніторингу формування професійної спрямованості студентів. Зазначене потребує експериментального підтвердження, що вважаємо подальшим напрямком нашого дослідження.

Література

- 1. Чалий О.** Майбутні лікарі нової доби: освіта упродовж життя / О. Чалий, Я. Цехмістр // Мистецтво лікування. – 2004. – № 4. – С. 87 – 91.
- 2. Волкова В. В.** Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / В. В. Волкова. – К., 2000. – 205 с.
- 3. Барухович В. Я.** Студентське наукове товариство у системі професійної підготовки фахівця / В. Я. Барухович, О. Д. Кокорін // Запорожский медицинский журнал. – 2007. – № 4 (Додаток). – С. 181 – 182.
- 4. Ольшевські О. Е.** Самоосвіта як невід'ємний компонент формування компетентності фахівця з акушерства та гінекології в медичному вищому навчальному закладі / О. Е. Ольшевська, Ю. Г. Друпп, М. М. Погорілий та ін. // Вища освіта України. – 2004. – № 4 (Додаток). – С. 185 – 186.
- 5. Шушляпин О. И.** Новые шаги к повышению научно-исследовательской и медицинской, биологической и психологической грамотности студентов медицинских вузов: методологические и методические подходы / О. И. Шушляпин // Журнал практикуючого лікаря. – 2003 – № 6. – С. 61 – 62.
- 6. Купновицька-Сабадош М. Ю.** Шляхи оптимізації результатів педагогічного процесу у медичних вузах / М. Ю. Купновицька-Сабадош, Р. В. Сабадош, В. А. Гриб та ін. // Галицький лікарський вісник. – 2004. – Т. 11. – № 2. – С. 123 – 124.
- 7. Василенко Г. В.** Значення між предметних зв'язків у професійній підготовці студентів медичного факультету / Г. В. Василенко, О. В. Ганчева, О. В. Демиденко та ін. // Запорожский медицинский журнал. – 2008. – № 1. – С. 183 – 184.
- 8. Геленко І. О.** Формування суспільної свідомості у студентів медичних вузів / І. О. Геленко, Д. Г. Дем'янюк, В. І. Ляховський та ін. // Медична освіта. – 2006. – № 4. – С. 39 – 42.
- 9. Воронов М. В.** Совершенствование профессиональной подготовки студентов высших медицинских учебных заведений в педагогическом наследии Н. И. Пирогова / М. В. Воронов, С. Г. Петров //

Український журнал клінічної та лабораторної медицини. – Том 2. – 2007. – № 1. – С. 3 – 9. **10. Митина О. А.** Средства диагностики для мониторинга учебных достижений учащихся при изучении естественно-научных и математических дисциплин / О. А. Митина // Педагогические технологии. – 2007. – № 1. – С. 51 – 55. **11. Цехмістрові Г. С.** Управління в освіті та педагогічна діагностика. Навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Г. С. Цехмістрова. Н. А. Фоменко. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2005. – 280 с.

Неловкіна Берналь О. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей

Визначено педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх медиків на початковому етапі навчання.

Ключові слова: педагогічні умови, дидактична адаптація, клінічне мислення, соціально-психологічне середовище, педагогічний моніторинг.

Неловкина Берналь Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной направленности студентом медицинских специальностей

Определены педагогические условия формирования профессиональной направленности будущих медиков на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: педагогические условия, дидактическая адаптация, клиническое мышление, социально-психологическая среда, педагогический мониторинг.

Nelovkina Bernal O. A. Pedagogical conditions of professional orientation forming of medical specialities students.

Pedagogical conditions of professional orientation forming of future medics on the initional educational state is determined.

Key words: pedagogical conditions, didactic adaptation, clinical thinking, social and pedagogical environment, pedagogical monitoring.

УДК 378.011.3

Павлова О. І.

ПРОБЛЕМА ОСНОВНИХ БАР'ЄРІВ У НАВЧАЛЬНО-ВІХОВНОМУ ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТУ

В сучасному інформаційному суспільстві людина зіштовхується з різними типами бар'єрів. Якщо не знати їхні основні типи, то важко вчитися, працювати в інформаційному середовищі. Процес сприйняття, переробки інформації людиною у перебігу життєдіяльності має свої

труднощі, які в свою чергу заважають розвитку особистості. Відсутність навичок рефлексії і в результаті цього – підвищення навіювання заважають адекватному відображенню дійсності. Загальною тенденцією є звуження кількості інформації, яка сприймається особистістю, “стереотипи створюють бар’єр для активного засвоєння невідомого” [3,с.4]. За даними ЮНЕСКО, 85% працюючого населення набувають необхідні для роботи знання та вміння за рамками формального класичного навчання [1,с. 28]. Звичайно, що відсутність навичок активної і самостійної, усвідомленої інформаційної діяльності знижує можливості сприйняття і збереження інформації. Все це потребує формування у кожного студента ВНЗ, який навчається сьогодні, навичок самостійного набування знань, вмінь поєднувати нові знання з вже засвоєними і тими, що застосовуються у практичній діяльності [9,с. 16].

Механізм проти виклику будує потоку мови, інформації багато чисельні комунікативні бар’єри. Досліджували різні типи бар’єрів такі вчені: К. Колесова, В. Лабунська, Р. Шакуров, Є. Цуканова. Глибоко вивчені бар’єри спілкування (В. Лабунська, Ю. Менджерицька, В. Куниціна, І. Зимня), запропоновані різні класифікації бар’єрів (Л. Поварниціна, І. Зимня, М. Віднеєв). Проблема комунікативних бар’єрів (чи, як їх іноді називають, „ускладнень”, „перешкод”) розглядається дослідниками у контексті соціально-психологічних проблем, традиційних для вітчизняної та зарубіжної соціальної психології. Так, „труднощі” у спілкуванні розглядаються в рамках досліджень: міжособистісного сприймання (Г. Андреева, Т. Азаров, Б. Паригін, Г. Сухобська, А. Бодальов, Є. Мосейко); міжособистісної взаємодії (В. Куниціна, Є. Залюбовська, Г. Рогова, Б. Ломов, Є. Цуканова, М. Андерсен); міжособистісних відносин (І. Нелісова, Н. Обозов, А. Єршов, Х. Гуєтський); у дослідженнях комунікації (Г. Андреева, А. Хараш, Л. Петровська, М. Арутунян, А. Блюмберг, Д. Катс), згадуються й аналізуються у процесі розробки проблем корекції спілкування (Г. Ковальов, К. Корі, К. Роджерс).

Головною метою статі є визначення основних бар’єрів, які перешкоджають продуктивному навчанню в університеті. Для того, щоб їх подолати, виникає необхідність, вивчити їх основні риси.

В результаті аналізу літератури ми виокремили два основних напрямки, у рамках яких здійснюється розробка методологічного аспекту проблеми комунікативного бар’єра як феномена в психології спілкування: спроби змістовного визначення й інтерпретації поняття „комунікативний бар’єр” (Є. Цуканова, Б. Паригін, Л. Новікова, З. Ноліу, В. Галигін, В. Шутц, Л. Дмитрієва й ін.) і спроби виокремлення різних типів комунікативних бар’єрів у людському спілкуванні (Г. Гібш, М. Форверг, Б. Паригін, Є. Залюбовська, А. Рояк, К. Роджерс та ін.).

Аналіз проблеми змістовного визначення поняття комунікативного бар’єра дозволив нам запропонувати дати власне тлумачення цього феномена щодо процесу вивчення іноземних мов як

психологічного явища, що призводить до блокування ефективного спілкування у процесі спільної діяльності, що спричиняється недостатньою мотивованістю навчання, неадекватною самооцінкою, несприятливою психологічною атмосферою у навчальній групі та відсутністю навичок й умінь, необхідних для реалізації процесу спілкування [10]. Психологічні бар'єри не належать до числа добре вивчених проблем. Визначена феноменологія соціально-психологічного бар'єру, його природа та роль (М. Войнич, Ф. Генон, С. Головін, Б. Париґін, Р. Шакуров, Р. Шаміонов). Принципіально новою і дуже конструктивною трактовку психологічних бар'єрів дає Р. Шакуров. На його думку, саме бар'єри є необхідним фактором, який забезпечує розвиток діяльності, а виходить, і особистості. Бар'єри виконують функції стабілізації, корекції, енергетизації, мобілізації, розвитку, гальмування і придушення. У ролі бар'єрів виступають дуже різноманітні фактори: бракування потрібної інформації, бракування влади над собою, або кмітливості, дефіцит предметів споживання, стомленість, простір і час, що віддаляють просування бажаної події, й т. і. Бар'єр – це психологічний феномен (поданий у формі відчуттів, переживань, образів, понять й ін.), в якому відображені властивості об'єкту обмежувати виявлення життєдіяльності людини, перешкоджати задоволенню його потреб [8,с.7].

Спираючись на теоретичні положення Р. Шакурова, Е. Симанюк [7,с. 8] розглядає психологічні бар'єри як необхідну умову, фактор професійного розвитку людини. Бар'єри надають цьому процесу особистісний сенс, визначають професійне майбутнє людини. Відсутність бар'єрів означає еволюційний, лінійний розвиток, приводить до стагнації особистості.

У екстремальних ситуаціях професійна активність, як правило, різко зростає: перешкоди, що виникають, актуалізують особистісний професійний потенціал, стимулюють зростання професіоналізму. Про це свідчить ентузіазм і висока продуктивність праці людей під час катастроф, екстремальних ситуацій, війн. Об'єктивно та суб'єктивно важкі, неподолані бар'єри приводять до професійної саморуйнації особистості.

Таким чином, в освіті, в організаціях, в суспільстві, на виробництві зросло значення нововведень в цілому, отже, наукове вивчення психологічних бар'єрів і трактування розглядаються в рамках інноваційної діяльності.

Таким чином, **комунікативний бар'єр** – це психічна перешкода на шляху адекватної інформації між партнерами по спілкуванню. У процесі ділового спілкування виникає приблизно три комунікативних бар'єри і їх різноманітних модифікацій:

1. Бар'єр “авторитет” – поділивши усіх людей на авторитетних і неавторитетних, людина довіряє тільки першим і відмовляє у довірі іншим. Таким чином, довіра і недовіра як би персоніфікуються і

залежать не від особливостей інформації, яка передається, а від того, хто говорить. Наприклад, люди похилого віку слабо прислухаються до порад молодих.

2. Бар'єр "уникнення". Якщо людина як співрозмовник не приємна, то співбесідник намагається її уникати.

3. Бар'єр "непорозуміння". Часто джерело інформації заслуговує довіри, авторитетно, проте, інформація "не доходить" (не чуємо, не бачимо, не розуміємо). Логічний бар'єр з'являється тоді, коли логіка міркування, запропонована комунікатором, дуже складна. Комунікативний бар'єр може перерости і в бар'єр відносин. Це суто психологічний феномен, який виникає в процесі спілкування комунікатора і реципієнта, коли почуття недовіри та ворожості до комунікатора поширюється і на пропоновану ним інформацію. Важливо враховувати те, що будь-яка інформація, яка надходить до реципієнта, справляє певний вплив на його поведінку, мислення, настановлення. І в окремих випадках комунікативний бар'єр виступає психологічним захистом від психологічного впливу іншої людини, що виникає в процесі обміну інформацією між учасниками спілкування.

Таким чином, особистісні характеристики викладачів у системі дистанційної освіти мають важливе значення для забезпечення відповідного, психологічного комфорту тих, хто навчається [6]. Звичайно виокремлюють чотири бар'єри непорозуміння: фонетичний (фонема – звук), семантичний (семантика – сенс – значення слів), стилістичний (стилістика – стиль викладу, відповідно форми і зміст), логічний. Семантичний бар'єр – будь-яке слово має звичайно не одно, а декілька значень; змістовні поля у різних людей різні [5, с. 230-232]. Наприклад, для вчителя вікно – перерва, а для військослужбовців – отвір у стіні для світла і повітря, а також рама зі склом, що закриває цей отвір. Стилiстичний бар'єр пов'язаний з правильним структуруванням інформації, яка передається, треба дотримуватися правила рамки Г. Єбінгауза. Недовіра до інформації – це не єдиний бар'єр при її прийнятті. Різні автори запропонували декілька систем таких бар'єрів. Зупинимося на бар'єрах, які у психології характеризуються як тотально-ключові, бо вони зберігають своє негативне значення у будь-якому виді інфоваємодії і часто зустрічаються в освітньому процесі ВНЗу. **Знаковий (мовний) бар'єр.** Виникає у тому випадку, коли суб'єкт, який пропонує інформацію, втілює її у форму, яка не доступна тому, хто сприймає. Він не може дістати зміст із знакової оболонки, оскільки не в змозі "відкрити" її. Для подолання знакового бар'єру необхідно звертатися за допомогою посередника, здатного перевести зміст інформації із незнайомої (закритої) знакової форми.

Тезаурусний. Відомі ситуації, коли всі (або майже всі) слова відомі і зрозумілі, зрозумілі і їхні сполучення, або в цілому зміст залишається незрозумілим, бо в інформації йде мова про речі, для розуміння яких необхідний певний запас попередніх відомостей, знань, тобто тезаурус.

Проблема співвідношення тезаурусу і інформації має не тільки важливе теоретичне, але й практичне значення. Якщо на одних галузях суспільного життя її вплив відчувається в неявному вигляді, то велика кількість інших галузей найнедвозначнішим чином залежить саме від характеру зв'язків у системі “інформація – тезаурус”. Зокрема, в вищій освіті тезаурусний бар'єр має значення в зв'язку з великим обсягом культурологічних, соціологічних, економічних й інших відомостей, які вимагають особливих фонових знань і від викладача, і від студента.

Інформація, що передається тим, хто навчається тому, кого навчає у процесі педагогічної взаємодії припускає наявність деякої суми попередніх знань, які відбивають минулі етапи взаємодії. Важливо підкреслити, що в даному випадку мова йде не про якийсь об'єм отриманої раніше інформації, а про такий необхідний її обсяг, який обумовлює успішне проходження процесу взаємодії, в даному випадку навчання. “Критична маса” тезаурусу тут повинна бути такою, щоб знову запропонована інформація була: а) зрозумілою; б) не обмежувалася дублюванням тезаурусу, а доповнювала, нарощувала його в тій чи іншій частині. Якщо ж “критична маса” не відповідає цим двум умовам, то в обох випадках кількість спожитої інформації буде наближено до нуля: в першому в зв'язку з тим, що вона не буде зрозумілою, в другому, – в зв'язку з тим, що вона заздалегідь відома, тобто, спожита.

Подолання тезаурусного бар'єру можливо за умови урахування “критичної маси” тезаурусу того, хто навчається, щоб запропонована інформація одночасно і досягала її, і не перевищувала.

Контрсугестивний бар'єр виникає в тому випадку, коли знакова оболонка розкрита, інформація відповідає критичному обсягу тезаурусу, але, тем не менше, не спожита, не використана споживачем, бо він не згодний з тим, що пропонується в інформації, що прагнуть навіювати йому через інформацію, яка передається.

Ситуативний бар'єр виникає в умовах неспроможності використання людиною інформації, яку вона отримала.

Темпоральний бар'єр, котрий не здатний повністю подолати як той, який навчає, так і той, який навчається, пов'язаний з помилками в інфодіяльності, залежними від кодування інформації і від психофізіологічних факторів особистості, який переробляє інформацію (це стосується як особистості студента, так і викладача) [4].

Очевидно, що передавання інформації здійснюється не тільки безпосередньо від об'єкта, який існує в реальності, але за допомогою посередників. Системи, пов'язані з інформаційним каналом, можуть достань сильно відрізнятись одна від одної (зокрема, це стосується і суб'єктів освітнього процесу – викладача і студента). Об'єднуючим їх елементом виступає код. Інформація завжди кодована, і спосіб кодування в освітньому процесі відіграє більшу роль в ефективності її засвоєння, переробки і використання (тобто, усвідомлення). Найбільш

загальним кодом виступає мова, на якій здійснюється комунікація в освітньому процесі, що потребує розгляду закономірностей педагогічної комунікації, котра забезпечує педагогічну взаємодію в навчально-виховному процесі університету.

Таким чином, в сучасному навчально-виховному процесі університету існують такі типи бар'єрів: комунікативний (фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний) і психологічний, знаковий, тезаурусний, контрсугестивний, ситуативний, темпоральний. Бар'єри у спілкуванні не є результатом свідомого, свавільного і спрямованого захисту від впливу інформації. Їхня дія суперечлива. Система бар'єрів є автоматизованою охороною тоді, коли потрібно перекрити підступи до людини. Інакше мозок і психіка людини не витримала обвалу інформації. Психологічні бар'єри є необхідним символом, супутником професійного розвитку. Їхня функція в цьому процесі неоднозначна.

У межах однієї статті не можна проаналізувати всі аспекти цієї проблеми. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні психологічних бар'єрів.

Література

- 1. Аверьянов Л. Я.** Интернет как форма дистанционного обучения / Л. Я. Аверьянов, А. В. Рунов // Информационные технологии. – 2003. – № 4. – С. 25–31.
- 2. Булгакова Е. Т.** Информационная культура как составляющая профессиональной культуры будущего специалиста-гуманитария / Е. Т. Булгакова. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – Т. 17. – № 4. – С. 22–28.
- 3. Киселёв Н. Н.** Информационная потребность как фактор социализации личности : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. социол. наук: спец. 22.00.06. “Социология духовной жизни” / Н. Н. Киселёв. – Кемерово, 1998. – 20 с.
- 4. Колесова К. В.** Информация в контексте педагогического взаимодействия в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] / К. В. Колесова // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2009.html>.
- 5. Корпоративная культура делового общения: Главные правила общения и поведения в современном обществе / Авт.-сост. И. Н. Кузнецов.** – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. – 608 с.
- 6. Малінко О.** Дистанційна освіта: організаційна структура, психолого-педагогічні основи, фінансування і управління // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 6. – С. 38–45.
- 7. Сыманюк Э. Э.** Психологические барьеры профессионального развития личности : практико-ориентированная монография / Под ред. Э. Ф. Зеера. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
- 8. Шакуров Р. Х.** Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.
- 9. Шангин В.** Содержание, формы и методы компьютерной подготовки студентов в гуманитарном ВУЗе: дис. ... канд. пед наук: 13.00.08 / Владимир Федорович Шангин. – М., 1999. – 121 с.
- 10. Яковлева Н. В.**

Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук: спец.19.00.07. "Педагогічна та вікова психологія" / Н. В. Яковлева. –К., 2003. –20 с.

Павлова О. І. Проблема основних бар'єрів у навчальному процесі університету

У статті розглядаються основні типи бар'єрів у навчальному процесі університету. Проаналізовані комунікативний, психологічний, мовний бар'єри. Визначена мета та завдання, проаналізована література за темою. Більшість дослідників зазначають у своїх дослідженнях про необхідність визначення та важливість подолання цих бар'єрів, які заважають у навчальному процесі університету.

Ключові слова: комунікаційний бар'єр, психологічний бар'єр, мовний бар'єр.

Павлова А. И. Проблема основних барьеров в учебно-воспитательном процессе университета

В статье рассматриваются основные барьеры в учебном процессе университета. Проанализированы коммуникативный, психологический, языковой барьеры. Определена цель и задания, проанализирована литература по теме. Большинство исследователей указывают в своих исследованиях на необходимость определения и важность преодоления этих барьеров, которые мешают в учебном процессе университета.

Ключевые слова: коммуникативный барьер, психологический барьер, языковой барьер.

Pavlova A. I. The Problem main barrier in educational process university

In article are considered main barriers in educational process university. They are analyzed communication, psychological, language barriers. The certain purpose and tasks, is analyzed literature on subject. The majority of the researchers reference in their own study on need of the determination and importance to overcome these barriers, which disturb in educational process university.

Key words: communication barrier, psychological barrier, language barrier.

УДК 37.013.73

Полупаненко О. Г.

ФІЛОСОФСЬКІ ІДЕЇ ТА ПОГЛЯДИ НА РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі глобальної інформатизації більш пріоритетною проблемою є оновлення освітньої діяльності, головним суб'єктом якої стає вчитель. Світові тенденції щодо зміни парадигми освіти диктують основні напрямки модернізації педагогічної освіти. Це розробка нових теоретико-методологічних засад формування педагога нової генерації, здатного до здійснення інноваційних змін в освітньому просторі. Якісні інноваційні перетворення системи педагогічної освіти неможливі без урахування провідних філософських поглядів та ідей на оновлення освітнього простору. Аналіз різних філософських течій та поглядів на педагогічний процес дає можливість більш повною мірою зрозуміти сутність сучасної парадигми освіти.

Пошуками нових проектів освітніх систем та обґрунтуванням орієнтирів для реорганізації системи освіти займаються провідні філософи та педагоги: В. Андрущенко, І. Бех, М. Евтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, М. Михальченко, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська та інші. Дослідники висвітлюють актуальні питання оновлення освітнього простору та особливості професійної підготовки вчителів.

Мета статті – проаналізувати основні філософські погляди й ідеї щодо розвитку сучасної педагогічної освіти. Для цього ми звернулись до основних ідей різних філософських напрямків.

Сьогодні існує декілька філософських концепцій освіти, зокрема: традиціоналістична ідеологія теорії навчання, яка виступає за стабільність перевірених часом методів; раціоналістична, що наголошує на перевагах поведінкових технологій навчання, технологій підкріплення, заохочення та покарань; феноменологічна, для якої сенс освіти в особистісному самовиявленні [1]. Традиційна модель освіти вичерпала себе, і на зміну їй приходять нова формація освіти, яка заснована на феноменології та екзистенціалізмі, відповідно до яких навчання має розвивати не людей, а мислення й діяльність, ініціативу й самостійність [2, с. 34]. Цілком погоджуємось із Л. Ваховським, який наголошує, що передусім важливо звернутися до вивчення філософських основ навчання й виховання, адже тільки їх осмислення допоможе розробити якісно нові педагогічні концепції, засновані на ідеалах і ціннісних орієнтаціях, які відповідають сучасності [2, с. 3].

Конфлікт між представниками різних філософських течій стосовно основних підходів до організації навчального процесу в вищій школі та підготовки компетентних фахівців становить значний інтерес. Цю проблему розглядає Н. Гусинський [3, с. 187 – 195], і на основі його

досліджень ми здійснили спробу узагальнити філософські погляди на основні підходи до організації навчального процесу (див. Табл. 1).

Таблиця 1.
Філософські погляди на основні підходи до організації навчального процесу

Філософські течії	Основні підходи до організації навчального процесу та підготовки компетентнісних фахівців
Ідеалізм	Освіта повинна готувати вчителя, який добре знається на учнях, професійно підкований, є взірцем і добрим другом для кожного учня; вчителя, який спонукає навчатися, любить свій предмет та доступно викладає його; вчителя, який постійно вчиться, додержується демократичного способу життя; який є взірцем самовідданості, що віддає всього себе, для того щоб допомогти учням піднятися до "вищого життя".
Біхевіоризм	Уважають, що слід усунути вчителя з головних позицій у навчальному процесі та впровадити програмоване навчання, оскільки кожен учень, спілкуючись з навчальною машиною, рухається у своєму темпі та переходить до наступної стадії тільки після засвоєння попереднього матеріалу; завдяки наявності підказок учень майже завжди правий; учень постійно активний та отримує підтвердження свого успіху; формування питання спрямовано на найвагоміше, будь-яке питання дається відповідно до контексту для того, щоб потім можливо було застосувати ці знання при вивченні інших тем.
Експерименталізм	Основу пізнання складає особистий досвід разом з експериментом, тому в практичній освітній діяльності потрібно намагатися створити атмосферу, де студенти не тільки запам'ятовують, а формують власну думку, світогляд та відстоюють його на основі експериментального методу пізнання.
Консерватизм	Консерватизм розглядає освіту як придбання знань, умінь, навичок, однакових для всіх. Згідно з цією філософією, необхідна чітка послідовність, упорядкованість, дисципліна замість гнучкості та активної самостійної діяльності студентів. Ця філософія відбивається в системному та програмованому підходах до професійного навчання. Має деякі позитивні моменти, адже творчість викладача та самостійність студентів потрібна мати й межі, для того щоб не відступати від мети навчання.

Постмодернізм	Заперечує будь-яку ієрархію, владу викладача над студентами та намагається стерти ціннісні межі між вихователем і вихованцем. Для постмодерністів не існує регламентації методів навчання та методів наукового пізнання. Але є й позитивні позиції такої концепції, бо якщо одна наукова парадигма займає привілейоване положення, то протилежними поглядами нехтують. А постмодерністи наполягають на необхідності врахування всіх наявних точок зору та вимагають розширення освітнього простору.
Екзистенціалізм	Зосередженість на унікальності шляху, по якому йде людина, на її свободі вибору, на тому, що пізнання світу неможливо відокремити від особистісного зростання. На думку екзистенціалістів, не є головним дати студентові готові знання або навички, немає необхідності для примусового навчання, бо освіта – це процес розвитку незалежних, особистостей, які самоактуалізуються й для яких більший інтерес має те, яку роль ці знання будуть мати для її особистісного зростання.

Зазначимо, що різні філософські погляди на освіту часом суперечать один одному, але кожна концепція, на наш погляд, має хоча б один важливий аспект для організації навчального процесу: консерватизм наголошує на важливості збереження культури, порядку; управління за встановленими стандартами; експерименталізм підкреслює важливість накопичення та переосмислення особистісного досвіду. Ідеалізм спонукає до самовдосконалення, самовідданості, професійного зростання. Біхевіоризм наполягає на організації навчального процесу шляхом програмованого навчання, а інформація має надаватись відповідно до контексту. Постмодернізм вимагає розширення освітнього простору за рахунок включення в нього різних педагогічних думок, врахування всіх наявних точок зору. Екзистенціалізм наполягає на пріоритеті розвивального навчання.

Вирішити ці суперечності неможливо, впровадивши в навчальний процес якусь окрему методику чи технологію навчання, потрібно шукати комбіновані варіанти, що спроможні узгоджуватися між собою в гармонійну систему.

Вітчизняний філософ В. Лутай відкриває можливість вирішення цих суперечностей сучасної освіти та визначає як серединний шлях – синергетичний світогляд. Такий підхід дозволяє поєднувати, синтезувати позитивні елементи кожного з цих типів у новій філософії освіти й заснованих на них усіх конкретних видах педагогічної діяльності. Він також дозволяє подолати суперечність між теоріями спадковості, виховання і формування людини, що стали аксіомами людського буття [4, с. 2].

Багаторівневі зв'язки освіти із синергетикою можна передати через триаду: 1) синергетика для освіти: інтегративні курси синергетики в загальноосвітній і вищій школі. Це шлях спірального сходження до усвідомлення цілісності світу; 2) синергетика в освіті: включення в окремі дисципліни матеріалів, що ілюструють принципи синергетики; 3) синергетика освіти: синергетичність самого процесу освіти, становлення особистості і знання.

Провідні філософи В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Максименко [5] визначають, що філософські погляди й ідеї тієї чи тієї епохи відбиваються на розвитку педагогічних інновацій і мають безпосередній вплив на наукові підходи і принципи педагогіки.

Так, у часи Античності провідною була теорія природовідповідності, яку застосовували в навчанні, у період Середньовіччя панувала теологічна парадигма освіти, Відродження характеризується гуманістичними поглядами на освіту. У часи Просвітництва панує просвітницька освітньо-виховна парадигма. Класична доба відрізняється раціоналістичними поглядами на виховання. Наприкінці ХХ ст. панує псевдогуманістична парадигма освіти, яка змінюється на початку ХХІ ст. на модерністську або глобалізаційно-інформаційно-технократичну.

Сьогодні визначення загальної парадигми освіти – системи вихідних принципів, на основі яких буде вибудовуватися стратегія розвитку педагогічного навчання, – є історичного необхідним. Звернемось до праць В. Крижко та І. Мамаєва [6, с. 165], які визначають сутність сучасної парадигми освіти.

Головний принцип нової парадигми – розвиток освіти не стільки з метою найбільш адекватного відображення вимог життя, скільки з метою радикального творчого його покращення, не стільки реагування на зміни потреб суспільства, скільки установка на формування нових, перш за все творчих, високодуховних потреб [6, с. 166]. Освітню парадигму характеризують особливості теоретичних засад діяльності освітніх закладів, їх цілей і завдань, змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, функції вихователів, позиції вихованців у навчально-виховному процесі, особливості управління навчальними закладами.

Освітня парадигма зараз прогресивно змінюється: від інтелектуалізму до раціоналізації та прагматизму. Українська педагогічна думка більш динамічно повертається в бік духовності, до її пріоритету над інтелектуальним компонентом у навчанні та вихованні. Творчі дослідники, колективи вчених України апробують нові високі педагогічні технології становлення духовної та інтелектуальної особистості через такі прогресивні і продуктивні ідеї, як педагогіка життєтворчості, психологія життєтворчості, соціологія життєвого успіху тощо. На часі нова суспільна парадигма, яка буде розглядати освіту як суспільне благо та відповідальність [6, с. 169].

Таким чином, сучасна парадигма освіти вимагає всебічного розвитку людини – обізнаності, творчості, креативності, духовності, моральності, гуманності та ін. Інноваційне навчання припускає можливість декількох правильних відповідей та множину рішень, надає можливість зрозуміти не тільки навколишнє, але й себе як частину світу.

У зв'язку з цим питанням доречно звернутися до праць А. Юніної [7, с. 32 – 34], у яких подано порівняльний аналіз традиційного та інноваційного навчання. До ознак першого дослідниця відносить об'єктність, авторитарність, сциєнтизм, роздробленість, інформативність, спрощення підготовки кадрів, поверховий підхід до навчання та виховання. Характерними рисами інноваційного навчання є суб'єктивність, діалогічність, екзистенціальність, інтегрованість, спрямованість на розвиток, фундаментальність підготовки педагогічних кадрів і освіти взагалі. На думку дослідниці, перехід до нової парадигми освіти – процес довготривалий, адже для цього потрібно здолати застарілі стереотипи традиційного підходу до навчання, радикально змінити педагогічну свідомість шляхом дотримання пріоритетних напрямків освіти: гуманізації, гуманітаризації та інформатизації. Наведені напрямки відповідають філософії неогуманізму та роблять акцент на розвитку людини, її самопізнанні та саморозвитку. З точки зору філософії неогуманізму, техніка та інформаційні технології – це інструмент для інтенсивного розвитку людини [7, с. 36].

Стратегічні орієнтири модернізації освіти в контексті загальноєвропейських освітніх цінностей визначив В. Кремень [8]. Зокрема, він зазначав, що освіта повинна готувати обізнану людину, яка в подальшому житті діяла б на основі набутих знань. Замало дати людині суму знань, навичок, навіть досягнутих творчим шляхом, а треба зробити, щоб отримання знань було самим життям, основною потребою, органічною складовою особистості. Друге, на що слід звернути увагу, модернізуючи освітню діяльність, – це підготовка інноваційної людини з інноваційним типом мислення, такої, що може сама творити нововведення та не боїться змін, новітніх технологій, спроможна до творчого пошуку та навчання упродовж життя. По-третє, освіта повинна готувати розвинену, самодостатню особистість, не за шаблонами, а на основі її сутнісних рис, можливостей, талантів. По-четверте, освіта повинна готувати демократичну людину. Цього можна досягти, змінивши відносини "викладач – студент" з авторитарних на толерантні. Уп'яте, освіта повинна готувати глобалістичну людину, здатну ефективно жити й діяти в глобальному середовищі. Шостим В. Кремень виділяє підготовку технологічної людини, здатної оволодіти новітніми технологіями не тільки в професійній діяльності, але й у будь-якій сфері життєдіяльності. Останнім напрямком є підготовка ціннісно-орієнтованої людини та патріота своєї держави [8, с. 4 – 7].

Аналіз основних філософських поглядів і ідей про розвиток педагогічної освіти дозволяє зробити висновок, що розробка якісно нової

педагогічної парадигми, заснованої на ідеалах і ціннісних орієнтаціях, відповідно до сучасності, повинна ґрунтуватись на філософських основах навчання й виховання, хоча різні філософські погляди на організацію навчально-виховного процесу і суперечать один одному, провокуючи так званий конфлікт між собою, та кожна з концепцій має хоча б один важливий аспект для педагогічної освіти і повинна бути врахована при створенні інноваційного педагогічного середовища.

На етапі оновлення педагогічної парадигми синергетичний підхід дозволяє поєднувати, синтезувати позитивні елементи з кожної філософської думки та дозволяє подолати суперечність між теоріями спадковості, виховання й формування людини.

Сучасна педагогічна освіта ставить за мету підвищення якості підготовки майбутніх учителів шляхом гуманізації, гуманітаризації, інформатизації навчання. Освіта третього тисячоліття орієнтована на людину, фундаментальні цінності, рішучу демократизацію.

Гармонійно розвинена особистість має стати головною метою і змістом усієї системи освіти. Замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена саме людина. Найважливіші цінності освіти – не тільки дитина, а й педагог.

Майбутній учитель має бути одночасно обізнаний, інноваційний, розвинений, самодостатній, демократичний, глобалістичний, технологічний. Освітній процес мусить бути ефективною і гармонійною системою, яка поєднує традиційні підходи до навчання з інноваційними перетвореннями.

Поза межами статті залишились філософські погляди щодо інформатизації педагогічної освіти. Аналіз думок різних філософських течій стосовно використання комп'ютерних технологій навчання у професійній підготовці вчителів складають перспективу нашого подальшого дослідження.

Література

- 1. Духавнева А. В.** История зарубежной педагогики и философии образования. Сер. "Учебники и учебные пособия" / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 480 с.
- 2. Ваховский Ю. Ц.** Западноевропейская философия воспитания эпохи просвещения. / Ваховський Ю. Ц. – Луганск : Альма-матер, 2000. – 292 с.
- 3. Гусинский Э. Н.** Введение в философию образования : Учебное пособие / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2003. – 248 с.
- 4. Даниленко Л. І.** Наукове підґрунтя інноваційних процесів в освіті / Л. І Даниленко // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – 2007. – № 7. Режим доступу до журн.: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/1/statti/2danulenko/2danulenko.htm>
- 5. Неперервна** професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наук.

думка, 2003. – 853 с. **6. Крижко В. В.** Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посібник / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 217 с. **7. Юнина Е. А.** Парадигма образования : сущность и технологии / Е. А. Юнина // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 31 – 43. **8. Кремень В.** Яку людину має готувати освіта : на чому слід зосередити увагу, модернізуючи освітню діяльність / Василь Кремень // Директор школи, лицею, гімназії. – 2006. – № 5. – С. 4 – 7.

Полупаненко О. Г. Філософські ідеї та погляди на розвиток сучасної педагогічної освіти

Статтю присвячено аналізу основних філософських ідей і поглядів на інноваційний розвиток педагогічної освіти. Розглянуто суперечності різних філософських течій стосовно найбільш ефективної педагогічної системи, визначено синергетичний світогляд як серединний шлях розвитку філософії освіти. З'ясовано основні напрямки модернізаційних перетворень у професійній підготовці вчителів.

Ключові слова: філософія освіти, інновації, сучасна парадигма освіти.

Полупаненко О. Г. Философские идеи и взгляды на развитие современного педагогического образования

Статья посвящена анализу основных философских идей и взглядов на инновационное развитие педагогического образования. Рассматриваются противоречия различных философских течений относительно наиболее эффективной педагогической системы, синергетическое мировоззрение определено как срединный путь развития философии образования. Обозначены основные направления модернизационных преобразований в профессиональной подготовке учителей.

Ключевые слова: философия образования, инновации, современная парадигма образования.

Polupanenko O. G. Philosophical sights and ideas about innovative development of pedagogical formation

This article is devoted to the analysis of the basic philosophical sights and ideas about innovative development of pedagogical formation. Contradictions of various philosophical currents are considered the most effective pedagogical system. Synergetic outlook are considered a median way of development of philosophy of formation. The basic directions of modernization transformations are found out in professional teachers training.

Key words: philosophy of formation, an innovation, a modern paradigm of formation.

УДК 378.143:336.225

Поночовна-Рисак Т. М.

**СПЕЦКУРС
“ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ФАХІВЦІВ-ПОДАТКІВЦІВ”**

У сучасному інформаційному суспільстві головне місце займає особистість, її знання та вміння. Для успішної професійної діяльності кожній особистості слід постійно розширювати знання у своїй професійній сфері, розвивати у собі творчі таланти, бути активною, комунікабельною та відкритою, без зайвого вагання брати на себе відповідальність за вирішення поставлених завдань.

Проведений аналіз навчальних планів та програм підготовки майбутніх фахівців податкової служби дає змогу стверджувати про їх невідповідність щодо пріоритетних завдань сучасної вищої школи. Вважаємо, що навчальні дисципліни слід доповнити новою інформацією з питань формування професійних якостей фахівців, яка може мати своє продовження у створенні та викладанні спецкурсу “Професійні якості фахівця-податківця”.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблемою формування професійних якостей різних професій займалися такі науковці як: А. С. Борисюк [1], О. І. Гура [2], Н. Л. Замкова [3], В. Г. Кунтиш [4], М. С. Лобур [5], А. С. Окіпняк [6].

Мета статті – розкрити мету, завдання, принципи та зміст спецкурсу “Професійні якості фахівця-податківця”.

Спецкурс – спеціально організоване спілкування науковців початківців з певної проблеми. Успіх спецкурсу залежить від того, хто ним керує. Він набуває рис наукової школи, яка привчає студентів до колективного мислення, спільних зусиль для досягнення необхідної мети [7, с. 136].

Мета спецкурсу “Професійні якості фахівця-податківця” полягає у формуванні творчої особистості, здатної до саморозвитку, що є важливою складовою базової професійної освіти, ознайомленні студентів зі змістом та сутністю професійних якостей фахівця державної податкової служби, актуалізації процесу формування професійних якостей студентів завдяки правильно організованій діяльності, яка включає отримання знань про себе та майбутню професійну діяльність, діагностиці рівня сформованості професійних якостей.

Завдання вивчення курсу:

1. Ознайомити студентів з основними професійними якостями фахівця державної податкової служби.
2. Формувати вміння об'єктивно здійснювати самоаналіз рівня розвитку своїх професійних якостей.
3. Формувати позитивне ставлення до себе, усвідомлення своєї

індивідуальності, впевненість у своїх силах стосовно реалізації себе у майбутній професійній діяльності.

4. Формувати мотивацію до процесу учіння, самоздобуття знань.

5. Розвивати у студентів комунікативні навички.

6. Розвивати позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

7. Формувати у студентів навички проектного мислення: постановка мети, планування змісту, прогнозування результатів.

8. Вчити критично аналізувати отримані знання, застосовувати їх у вирішенні нових завдань.

9. Проаналізувати динаміку формування професійних якостей студентів.

Зміст навчального матеріалу і методи організації навчання обиралися з урахуванням низки принципів:

- принцип гуманізації;
- принцип полісуб'єктності відносин;
- професійної спрямованості;
- індивідуалізації;
- діагностики;
- рівності та динамічності;
- самостійності;
- принцип самореалізації.

У результаті вивчення навчального спецкурсу “Професійні якості фахівця-податківця” студенти повинні:

1. Володіти комунікативними навичками: ефективно взаємодіяти в групі з іншими учасниками, вміти вислуховувати точку зору іншого учасника, вести діалог.

2. Адекватно оцінювати рівень своїх професійних якостей.

3. Уміти користуватися різними джерелами інформації.

4. Володіти навичками самопрезентації: вміти підкреслити свою індивідуальність; володіти навичками проектної роботи: вміти бачити проблеми, приймати рішення, брати ініціативу на себе, самостійно вирішувати поставлені завдання.

Спецкурс містить теоретичну і практичну частини, які забезпечуються лекційно-семінарськими заняттями, в основі яких покладено особистісно орієнтовані (метод проектів та навчання у співпраці), активні та інтерактивні методи навчання.

Отже, основними методами вивчення курсу слугують: лекція, розповідь, бесіди, групові навчальні дискусії, пошуково-дослідна робота, проектування, навчання у команді, метод “Ажурної пилки”, “Вчимося разом”, метод “Броунівський рух”, метод “Займи позицію”, дослідницька робота студентів у групах, рольові, ділові ігри, захист виконаних індивідуальних творчих завдань, завдання для самостійної роботи студентів.

Під час вивчення курсу застосовуються наступні організаційні форми – індивідуальна, групова, робота у парах.

Курс розрахований на 54 години. Загальна кількість годин передбачає проходження курсу теоретичних лекцій (18 годин). Поруч із лекційними заняттями навчального спецкурсу “Професійні якості фахівця-податківця” проводяться семінарські заняття (22 години) та 14 годин відведено на самостійну роботу.

Формами контролю виступають: аналіз законспектованої літератури, усне опитування, дискусія, реферативні повідомлення, доповіді, проведення студентського Брейн-рингу.

Спецкурс передбачає послідовне проходження трьох етапів: професійно-орієнтованого, когнітивно-практичного та професійно-особистісного.

На першому етапі основні зусилля спрямовуються на формування у студентів високої мотивації до навчальної діяльності, професійної спрямованості, усвідомлення сутності професійних якостей фахівця державної податкової служби на сучасному етапі, можливості їх застосування у майбутній професійній діяльності. Мета етапу: діагностика наявних якостей, актуалізація здібностей, досягнення усвідомленого ставлення до навчальних цілей та завдань, усвідомлення важливості професійних якостей. Перший етап охоплює перші три теми вивчення спецкурсу.

На другому етапі студентам надаються значні можливості відчутти себе активними суб'єктами навчання. Цьому сприяють створені викладачем професійні ситуації в навчанні, які забезпечують сприятливі умови для прояву професійних якостей завдяки професійно-ситуативному контексту. Другий етап охоплює наступні три теми спецкурсу “Професійні якості фахівця-податківця”.

На третьому етапі створюються умови самовизначення студентів у виборі варіанту власної поведінки засобом посилення індивідуалізації навчання. Широке застосування отримують організаційні форми, які максимально індивідуалізують навчальний процес: підготовка навчально-дослідницьких проектів, особистісно орієнтовані, активні та інтерактивні методи навчання та виконання інших видів самостійної роботи. Знання, уміння, навички, професійні якості, які отримали розвиток на попередніх етапах, на третьому – удосконалюються.

Тема 1. “Предмет та завдання курсу”. Мета вивчення теми полягає в ознайомленні студентів із метою, основними завданнями, структурою та змістом навчального спецкурсу, темами лекцій та семінарсько-практичних занять містить спецкурс. Завдання викладача полягає у формуванні усвідомленого ставлення до набуття знань про професійні якості, усвідомленні значущості їх формування для успішного виконання майбутньої професійної діяльності та посиленні мотивації до вивчення спецкурсу.

Викладач спрямовує майбутніх фахівців державної податкової служби на доцільність формування професійних якостей та їх значення у майбутній професійній діяльності фахівців-податківців.

Семинарське заняття “Структура вивчення курсу” побудоване на основі особистісно орієнтованої технології – навчання у співпраці, а саме методу “Ажурної пилки”.

Тема 2. “Я і моя майбутня професія”. Мета вивчення теми полягає в ознайомленні студентів із сутністю професії податківця, значенням професійної майстерності для представника податкової служби, вмінням поводити себе з людьми, дотримання якого допомагає досягти успіху у службовій діяльності, значенням культури поведінки для майбутнього податківця.

Семинарське заняття “Податківець та його діяльність” проводиться у вигляді ділової гри.

Тема 3. “Сутність та структура професійних якостей фахівця податкової служби”. Мета вивчення теми полягає в ознайомленні майбутніх фахівців-податківців із базовими поняттями спецкурсу, розкритті значення понять: “професійні якості”, “професійно значущі якості”, “професійні якості фахівця-податківця”, зі структурою професійних якостей фахівця, виокремленні основних професійно значущих якостей фахівця державної податкової служби.

Семинарське заняття “Професійні якості представника податкової служби”.

Тема 4. “Значущість морально-етичних якостей у професійній діяльності майбутнього фахівця державної податкової служби”. Мета вивчення теми полягає в ознайомленні студентів із Кодексом честі працівника органу державної податкової служби України, загальними правилами поведінки державного службовця, Кодексом професійної етики працівника державної податкової служби України, у визначенні морально-етичних якостей фахівця-податківця.

На семінарському занятті “Професійна етика працівника органів державної податкової служби” застосовується метод “Броунівський рух”, який дозволяє кожному студентові виступити в “ролі викладача” та сприяє розвитку таких морально-етичних якостей як: доброзичливість, справедливість, чуйність, довірливість.

Тема 5. “Особливості комунікативної взаємодії податківця та платника податків”. Мета вивчення теми полягає в ознайомленні студентів з особливостями спілкування, видами емпатії та її значущості у професійній діяльності податківця, розгляді особливостей комунікативної взаємодії з різними платниками податків. Важлива роль відводиться на усвідомлення значущості спілкування, яке повинне бути природним, безконфліктним і ґрунтуватися на взаємодопомозі, взаєморозумінні, справедливості.

Семінарське заняття “Роль спілкування у професійній діяльності податківця” проводиться за методом “Займи позицію”.

Тема 6. “Значущість емоційно-вольових якостей фахівців-податківців”. Мета вивчення теми полягає в ознайомленні студентів із поняттям “воля”, його місця та ролі у майбутній професійній діяльності, забезпеченні належної емоційної атмосфери у взаємодії з платниками податків, виокремленні основних емоційно-вольових якостей працівника податкової служби.

Семінарське заняття “Роль емоцій у професійній діяльності податківця” проходить у формі дискусії.

Тема 7. “Значення ділових та організаційних якостей у професійній діяльності податківця”. Мета вивчення теми полягає у виокремленні ділових та організаційних якостей, їх взаємозв’язку, ознайомленні студентів з оперативністю прийняття самостійних рішень, знаходженні відповідного підходу до тієї чи іншої ситуації в межах своєї компетенції.

На семінарському занятті “Роль і місце ділових та організаційних якостей у професійній діяльності представника податкової служби” застосовуються рольові ігри професійного спрямування, які дають змогу студентові зануритися у майбутню професійну діяльність, застосувати отримані знання на практиці, самостійно вирішити всі питання, які в ній виникли, відчути себе в ролі того чи іншого гравця, та сприяють формуванню ділових та організаційних якостей майбутніх фахівців податкової служби.

Тема 8. “Соціологічні якості у професійній діяльності представника податкової служби”. Мета вивчення теми полягає в ознайомленні студентів із соціальною поведінкою, рольовою концепцією особистості та соціальним статусом, виокремленні соціологічних якостей представника податкової служби.

На семінарському занятті “Людина в соціумі” застосовується метод групової дискусії. Групова дискусія є засобом установа діалогу, стимулювання ділового співробітництва. Кожен учасник одержує можливість висловитися, з’ясувати свою позицію, виявити різноманітні підходи, забезпечити різнобічне бачення предмета обговорення.

Тема 9. “Особистісні якості у професійній діяльності податківця”. Мета вивчення теми полягає в розумінні студентами понять: “самокритика”, “принциповість” та їх важливості для професійної діяльності податківця, виокремленні та аналізі таких негативних особистісних якостей, як: егоїзм, відсутність самокритики, безпринциповість, вузькість інтелекту.

Значний вплив на формування професійних якостей студентів та їхню зацікавленість до майбутньої професії сприяє проведення професійного “Брейн-рингу”. Він проводиться на останньому семінарі та охоплює вивчення всіх дев’яти тем спецкурсу “Професійні якості фахівця-податківця”.

Таким чином спецкурс “Професійні якості фахівця-податківця”, спрямований на формування творчої особистості, здатної до саморозвитку, що є важливою складовою базової професійної освіти, ознайомленні студентів зі змістом та сутністю професійних якостей фахівця державної податкової служби.

Отже, можна зробити висновок про те, що вирішення проблеми формування професійних якостей у системі вищої освіти стає більш ефективним, якщо створюються сприятливі умови для самореалізації особистості шляхом розкриття її потенціалу, актуалізації наявних здібностей.

У перспективі подальшої розробки потребують питання формування професійних якостей фахівців-податківців у позааудиторній діяльності, підготовки викладачів вищих навчальних закладів до ефективного формування професійних якостей майбутніх фахівців податкової служби.

Література

1. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / А. С. Борисюк. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с. **2. Гура О. І.** Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / О. І. Гура. – Харків, 2001. – 20 с. **3. Замкова Н. Л.** Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. Л. Замкова. – К., 2005. – 20 с. **4. Кунтиш В. Г.** Развитие профессиональных качеств инженера-педагога у студентов технического вуза : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02. “Теория и методика обучения и воспитания ” / В. Г. Кунтиш. – Л., 1989. – 22 с. **5. Лобур М. С.** Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М. С. Лобур. – К., 2006. – 19 с. **6. Окіпняк А. С.** Педагогічні умови формування професійних якостей у військовослужбовців-водолазів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / А. С. Окіпняк. — Хмельницький, 2004. – 20 с. **7. Педагогіка** вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

Поночовна-Рисак Т. М. Спецкурс “Професійні якості фахівця-податківця”.

У статті розкрито мету, завдання та структуру авторського спецкурсу “Професійні якості фахівця-податківця”, який побудовано таким чином, щоб забезпечити готовність особистості до неперервної освіти, створити оптимальні умови для активного розвитку у студентів професійних якостей. Спецкурс дозволяє прослідкувати динаміку формування та розвитку професійних якостей у майбутніх фахівців податкової служби. Зміст спецкурсу представлений 9 темами, кожна з яких містить теоретичну і практичну частини, які забезпечуються лекційно-семінарськими заняттями, в основі яких покладено особистісно орієнтовані, активні та інтерактивні методи навчання.

Ключові слова: спецкурс, професійні якості, особистісно орієнтовані технології, навчання у співпраці.

Поночовная-Рысак Т. М. Спецкурс “Профессиональные качества студента налоговой службы”.

В статье раскрыто цель, задачи и структуру авторского спецкурса “Профессиональные качества студента налоговой службы”, который построен таким образом, чтобы обеспечить готовность личности к непрерывному обучению, создать оптимальные условия для активного развития у студентов профессиональных качеств. Спецкурс позволяет проследить динамику формирования и развития профессиональных качеств будущих специалистов налоговой службы. Содержание спецкурса представлено 9 темами, каждая из которых включает теоретическую и практическую части, которые обеспечиваются лекционно-семинарскими занятиями, в основе которых входят личностно ориентированные, активные и интерактивные методы обучения.

Ключевые слова: спецкурс, профессиональные качества, личностно ориентированные технологи, обучение в сотрудничестве.

Ponochovna-Rysak T. M. Special Course “Professional Qualities of Tax Stidents”.

The goal, tasks and structure of author special course “Professional qualities of tax students” is reveald in the article. The course is aimed at providing the readiness of person to continuous education, to create optimal conditions for active development of students’ professional qualities. Special course gives the opportunity to observe the dynamics of professional qualities formation and development in future specialist of tax service. The contents of special course is shown by 9 themes which contains theoretical and practical parts that are provided by lectures and seminars. In the basis of these lessons lie personal oriented, active and interactive methods of education.

Key words: special course, professional qualities, personal oriented technologies, cooperative learning.

УДК 378.091.212

Порох Д. О.

ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Одним з важливих шаблів етапу професійної підготовки майбутніх фахівців є процес їх адаптації до умов ВНЗ, бо саме в цей момент студент перебуває у складній ситуації знайомства з новими формами діяльності, спілкування, дозвілля, співвідносить власні сподівання з реальністю. Отже дана проблема має бути суттєвою і для діяльності освітніх організацій, які теж повинні швидко реагувати на соціальні зміни, що відбуваються у суспільстві, вносити необхідні зміни в зміст навчання, знаходити нові форми взаємодії, оскільки працюють з молодим поколінням, яке є більш відкритим до всього нового та швидше адаптується до соціальних змін, порівняно з дорослими. Дослідження В. Кондратьєвої довели, що близько 7% студентів узагалі не можуть адаптуватися до вузу, приблизно 10% адаптуються тільки до кінця 4-го – початку 5-го курсу, приблизно 85,3% студентів відчують труднощі адаптації до середини 3-го курсу. Тривала психологічна напруга, викликана ситуацією невизначеності, у якій опинилася особистість, що відчуває труднощі у встановленні контактів у новій соціальній ситуації, призводить до того, що більшість неадаптованих студентів переносить негативне ставлення до соціальної ситуації ВНЗ на обрану професійну діяльність або знижує до неї інтерес.

Період адаптації студентів до умов ВНЗ привертає пильну увагу фахівців (Г. Александров, Л. Бенедиктова, Р. Бибрих, В. Брудний, Т. Волгина, В. Гаврилова, С. Глушакова, А. Кухарчук, В. Лагерев, А. Буглаев, П. Просецький, О. Орехова, Г. Левківська, В. Сорочинська, В. Штифурак). Актуальність проблеми визначається сучасними завданнями оптимізації процесу адаптації студентів до навчальної діяльності в умовах перебудови системи вищої освіти.

Метою статті є обґрунтування сутності, динаміки процесу адаптації студентів до навчання у вищому закладі освіти.

Згідно мети були поставлені завдання: здійснити аналіз різних підходів до визначення сутності феномену «адаптація студентів до навчання у ВНЗ»; виявити погляди науковців на динаміку, форми адаптації до навчання у ВНЗ.

Щодо дослідження науковцями проблеми адаптації до умов ВНЗ, то уперше зацікавленість означеним питанням виникла у 60-70 рр. ХХ ст. (Д. Андрєєва, Р. Нізамов, В. Секун та ін.). Пошуки науковців були спрямовані на виявлення проблем, труднощів адаптації, визначення особистісних якостей, що забезпечують найбільш ефективну і швидку адаптацію.

Наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст. науковці (Н. Амінів, А. Кудашов, Р. Бибріх, Т. Кудрявцев, А. Сухарев, Т. Щеглова та ін.) присвячують дослідження вивченню динаміки процесу адаптації студентів (від 1 до 5 курсу), акцентуючи на ситуації подвійної адаптації, у якій опиняється студент (адаптація до вузу та обраної професії), факторах, що обумовлюють її успіх (наявність професійної орієнтації особистості; знання про умови організації навчання у вузі; сформованість у студентів професійно важливих якостей; рівень ставлення до навчання та майбутньої професійної діяльності).

Вивчення процесу адаптації студентів до умов ВНЗ 90-х років ХХ ст. носять індивідуально-орієнтований характер (Т. Буякас, Л. Мітіна, М. Молоканов, Д. Оборіна та ін.). Науковці акцентували увагу на змінах, що зазнає особистість у процесі адаптації, формуванні в майбутніх фахівців «образу – Я», ціннісних орієнтацій.

Поряд з дослідженням адаптації студентів робилися багаторазові спроби визначення сутності феномену «адаптація до навчання у ВНЗ». І на сьогодні у літературі існують різні підходи до його тлумачення. Так, Г. Александров [8] під адаптацією до навчання у ВНЗ розуміє процес активного пристосування й вольової реалізації засвоєних норм та цінностей в умовах конкретної ситуації [8, с. 4]. При цьому автор акцентує саме на вольовому, усвідомленому процесі реалізації норм та цінностей. За відсутності зазначеного відбувається не адаптація, а зовнішнє пристосування, що призводить до конформної поведінки, псевдоадаптації (індивід створює видимість прийняття норм та цінностей, а насправді поступається груповому тиску).

М. Буланова-Топоркова, А. Духавнева, Л. Столяренко розглядають адаптацію у двох напрямках: адаптація особистості до нового зовнішнього середовища й адаптація як ставлення на цій основі її нових якостей. Таким чином, адаптація студентів трактується як процес приведення основних параметрів соціальних і особистісних характеристик студента в стан динамічної рівноваги з новими умовами вузівського середовища [7, с. 244]. Таке визначення має лаконічність і самодостатність, проте зображає адаптацію як статичний процес.

П. Просяцький адаптацію до навчання у ВНЗ визначає як «активне творче пристосування студентів до умов вищої школи, у процесі якого в них формуються уміння й навички організації розумової діяльності, здібності до обраної професії, раціональний колективний та власний режим праці, дозвілля й побуту, система роботи з професійної самоосвіти й самовиховання професійно значущих якостей особистості» [9, с. 21].

На думку О. Орехової, адаптація до навчання у ВНЗ є «процесом активного пристосування студентів на навчально-виховного середовища ВНЗ, що включає оволодіння знаннями, уміннями й навичками, новими формами й методами навчальної роботи, залучення до нових видів пізнавальної й наукової діяльності, засвоєння нових соціальних норм,

звичаїв, традицій, вимог колективу, нових побутових умов життя в студентському гуртожитку з урахуванням особливостей національної культури, цінностей, норм» [6, с. 116].

Т. Алексєєва тлумачить зазначений феномен як процес пристосування особистісних якостей до умов даного вузу і формування на цій основі нових соціально і професійно значущих якостей, що забезпечують реалізацію особистісного потенціалу студента [1, с. 28].

Нам імпонують погляди Т. Волгіної, яка акцентує, що адаптація до вузівського образу життя, навчання, дозвілля пов'язана зі стрімкою зміною соціального стану особистості. Основний зміст процесу адаптації дослідниця визначає як: нове ставлення до професії; засвоєння нових навчальних норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи; пристосування до нового навчального колективу, його звичаїв та традицій; оволодіння новими видами наукової діяльності, науково-дослідної роботи студентів; пристосування до нових побутових умов у студентському гуртожитку, нових зразків студентської культури, нових форм використання вільного часу [4].

Узагальнюючи різні підходи до досліджуваного поняття можна констатувати їх взаємодоповнюваність, переконаність у тому, що адаптація особистості до навчання у ВНЗ – складний, довготривалий, а інколи гострий та болісний процес, обумовлений необхідністю відмови від звичного, подолання багаточисельних та різнопланових адаптаційних проблем та професійних труднощів. Він впливає на розвиток особистості професіонала, перебіг процесу адаптації здебільшого залежить від особистісних якостей людини, які у свою чергу змінюються в процесі адаптації, процес адаптації студентів до умов вузу має особливості, відмінні від професійної адаптації фахівця (адаптації до місця професійної діяльності).

Науковці свідомі того, що від того, наскільки тривалим буде процес адаптації студентів залежить успішність їх навчання. Це обумовило значну увагу дослідників і до з'ясування тривалості адаптаційного процесу, етапів його реалізації.

Так, за даними О. Андрєєвої [2], Г. Бугової [3], В. Ємельянова [5], студенти як правило адаптуються до навчання у ВНЗ лише наприкінці третього курсу, а найбільший відсів відбувається на першому курсі. За даними науковців 89% студентів 1-1У курсів починають навчальний рік у стані негативного стресу.

Адаптація студентів до навчального процесу, на думку М. В. Буланової-Топоркової, закінчується наприкінці 2-го – початку 3-го навчального семестру [7].

Аналогічною є думка М. Яницького, який зазначає, що хоча адаптація – процес індивідуально обумовлений, проте він переважно має місце на 1-2 курсі (близько 70% студентів закінчує процес адаптації до 2 курсу, з них 50% адаптуються на 1 курсі) і закінчується на 3 курсі (близько 10% студентів адаптуються до кінця 3-го курсу) [11, с.64].

І. Симаєва [10] виділяє такі етапи адаптації студентів: фізіологічна адаптація до навчального процесу (близько 2 тижнів), психологічна адаптація (до 2 місяців), соціально-психологічна (триває до 3 років). Показниками дії адаптаційного механізму вважають: заданий рівень активності, що забезпечує пізнання та засвоєння знань без будь-яких нейрофізіологічних розладів; психоемоційна ціна досягнення результату діяльності.

П. Просецький акцентує на таких етапах: переадаптація (відбувається пристосування до майбутніх уявних ситуацій, становлення психологічної установки на адаптацію); дезадаптація (етап відвикання від звичних умов); реадаптація (відбувається перехід від одних, колись нових умов, а тепер звичних, до нових); дезадаптація (настає неадаптованість, особистість стає нездатною прилаштуватися до нових умов середовища) [9].

Т. Алексєєва [1] презентує власний погляд на динаміку процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ:

– *стадія переадаптації* характеризується такими суперечностями: стан ейфорії на початку навчання у ВНЗ (Факт вступу до ВНЗ зміцнює віру молодого людини у власні сили і здібності, породжує надію на повнокровне і цікаве життя. Однак першокурсники, зіткнувшись з відсутністю уваги до себе й опіки, до якої вони звикли з боку старших, в умовах вузу почувають себе дискомфортно. Найчастіше спостерігаються зрушення настроїв студентів – від захопленого до скептичного); прагнення бути залученим до студентського життя поєднується з налагодженням побуту і самообслуговування, труднощами організації самостійної роботи (приблизно 50% студентів скаржаться на недостачу часу); бажання студента вчитися, прагнення якнайшвидше освоїти професію наштовхується на дидактичний бар'єр – труднощі сприйняття складного матеріалу, невміння працювати з першоджерелами і конспектувати лекції. Відсутність нового кола спілкування і втрата старих шкільних контактів приводять до відчуття самотності. Наприкінці стадії виявляється утома, дратівливість, незадоволеність собою і навколишніми;

– *стадія адаптування* починається ефектом «обманутих сподівань», розчарування у професії. Проте у процесі навчання під впливом інтенсивної навчальної діяльності відбувається оволодіння новими навчальними нормами, оцінками, способами і прийомами самостійної роботи, навчання новим видам наукової діяльності, формується нове ставлення до професії. Студент пристосовується до нового типу навчального колективу, його звичаїв і традицій, намагається знайти референтну групу. Пристосування до нових зразків «студентської» культури, нових форм використання вільного часу сприяють формуванню широких культурних запитів і потреб, розвитку соціально значущих якостей особистості. Значних змін зазнає індивідуально-особистісний рівень;

– *стадія постадаптації* характеризується остаточним оформленням індивідуального стилю навчальної діяльності, звуженням інтересів за рахунок кристалізації професійних інтересів, сформованим колом спілкування і визначенням соціальної ролі. Починають інтенсивно формуватися професійно значущі якості особистості. Основні зміни тут відбуваються на соціально-психологічному рівні. Іноді постадаптація супроводжується процесом переадаптації, тобто застосуванням і обмеженням шкільними стилями навчання (зубріння матеріалу, вивчення матеріалу на поверхневому рівні тощо). Відсутність кола спілкування, інфантильні поведінкові реакції (сльози при невдалій звітності, обвинувачення оточуючих у власних невдачах), особистісний егоцентризм призводять до того, що, не виробивши новий спосіб установаження контактів, людина включається в нові ще більш складні соціальні умови. У цьому випадку відбувається порушення процесу адаптації [1, с. 29-31].

Серед розмаїття поглядів дослідників на питання щодо форм адаптації студентів до навчання в ВНЗ, то нам імпонує погляди О. Орехової [6], яка виділяє такі форми: *соціальна* (включає встановлення й підтримку певного соціального статусу студента в новому колективі, засвоєння нових соціальних норм, звичаїв, традицій, вимог колективу, усвідомлення своїх прав та обов'язків, участь у громадському житті факультету, університету); *етнічна* (відповідає за адаптацію студентів етнічних меншинств та характеризується етнодиференційованими ознаками: мова, цінності та норми, історична пам'ять, уявлення про рідну землю, національний характер тощо); *дидактична* (пов'язана з формуванням у студентів нових знань, умінь, навичок, звичок адекватної поведінки, мобілізацією волі й енергії на підставі оволодіння новими формами та методами навчальної діяльності, способами самостійної роботи, принципово відмінними від шкільних видами наукової діяльності); *індивідуально-психологічна* (відповідає за регуляторні механізми центральної нервової системи та різні функції організму, обумовлені індивідуально-психологічними характеристиками індивіду); *професійна* (забезпечує налаштування студентів на обрану професію на основі формування в них позитивних навчальних мотивів та особистісних якостей майбутнього фахівця: активності, творчості, самостійності, відповідальності тощо); *економічна* (передбачає створення власної сім'ї, самостійність розпорядження фінансами); *побутова* (пов'язана з пристосуванням до нових побутових умов життя у студентському гуртожитку, використання нових форм вільного часу, відсутністю батьківського контролю).

Підсумовуючи, зазначимо, що адаптація особистості до навчання у ВНЗ – складний, довготривалий, динамічний процес, обумовлений подоланням багаточисельних та різнопланових адаптаційних проблем та професійних труднощів. Вузівська адаптація – процес безперервний. Він коливається, оскільки навіть протягом одного дня відбувається

переключення на найрізноманітніші сфери (діяльність, спілкування, самосвідомість). Адаптація студента до умов ВНЗ охоплює всі сфери студентського життя. Проведений аналіз буде доцільним для дослідження процесу адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ.

Література

1. Алексєєва Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі [Текст] / Т. В. Алексєєва. : дис. ...канд.. психол. наук: 19.00.01 ; КНУ ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 204 с. **2. Андрєєва Д. А.** О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе [Текст] / Д. А. Андрєєва // Человек и общество: Уч. записки XIII. – Л. : ЛГУ, 1973. – С. 62–69. **3. Бугова Г. В.** Интеллектуальная продуктивность как показатель психофизиологической адаптации студентов к процессу обучения [Текст] / Г. В. Бугова // Известия Уральского государственного университета. – 2006. – № 45. – С. 209–213. **4. Волгина Т. Ю.** Адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе: трудности, проблемы, пути их решения [Текст] / Т. Ю. Волгина // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Вып. 2007. – Режим доступа : www.omsk.edu. **5. Емельянов В. В.** Студенты об адаптации к вузовской жизни [Текст] / В. В. Емельянов // Социол. исслед. – 2001. – №9. – С. 77–82. **6. Орехова Е. Ю.** Особенности процесса адаптации студентов коренных малочисленных народов Севера, ханты и манси, к учебно-воспитательной деятельности в вузе [Текст] / Е. Ю. Орехова // Психолого-педагогические науки: Вестник Поморского государственного университета. – 2006. – №6. – С. 115–121. **7. Буланова-Топоркова М. В.** Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. для вузов / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. – Р/нД. : Феникс, 2002. – 544 с. **8. Проблемы педагогики начальной, средней и высшей школы :** сб. науч.-метод. трудов / Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова ; под ред. Г. Н. Александрова. – Вып. 1. – Владикавказ : Изд-во СОГУ, 1998. – 160 с. **9. Просецкий П. А.** Психологические особенности адаптации студентов нового приёма к условиям обучения в вузе [Текст] / П. А. Просецкий. – Минск : Слово, 1996. – 85 с. **10. Симаева И. Н.** Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности [Текст] / И. Н. Симаева. – Калининград : Радуга, 2002. – 267 с. **11. Яницкий М. С.** Основные психологические механизмы адаптации студентов на первом и втором курсах обучения в вузе [Текст] / М. С. Яницкий // Вопр. общ. и дифференциал. психологии. – Кемерово, 1997. – С. 60–68.

Порох Д. О. До проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі

У статті обґрунтовано сутність, динаміка процесу адаптації студентів до навчання у вищому закладі освіти. Складено аналіз різних підходів до визначення сутності феномену “адаптація студентів до навчання у ВНЗ”; розглянуто погляди науковців на динаміку, форми адаптації до навчання у ВНЗ.

Ключові слова: динаміка процесу адаптації, феномен, форми адаптації до навчання.

Порох Д. А. О проблеме адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении

В статье раскрывается сущность, динамика процесса адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении. Составлен анализ разных подходов для выявления сущности феномена “адаптация студентов к обучению в ВУЗах”; рассмотрены различные мнения ученых о динамике, форме адаптации к обучению в ВУЗах.

Ключевые слова: динамика процесса адаптации, феномен, формы адаптации к обучению.

Porokh D. A. About the problems in adaptation process studying in high schools

In the following article, investigations into the nature of dynamics dealing with the adaptation process studying in high schools. The analysis being made showed different ways of recognition in the natural phenomenon: “the adaptation process of the students studying in high schools”; different views were analyzed by scientists about the dynamics and forms of adaptation studying in high schools.

Key words: problems in adaptation, studding in high school, dynamic and forms of adaptation.

УДК 37.035.6:355.23

Райко В. В., Мірошніченко В. І.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Відомо, що ефективність виховної роботи можна оцінити за її результатом, тобто за вихованістю курсантів. В інтегрованому вигляді вихованість особистості полягає у сформованості моральних ставлень, які можна об'єднати у групи: ставлення до людей, ставлення до себе, ставлення до праці, ставлення до суспільства, морально-вольові якості.

Вихованість особистості вихованця становить сукупність його досягнень у різних видах діяльності, у якій поєднується педагогічне

керівництво з розвитком пізнавального інтересу, вольового зусилля та активно-творчої патріотичної діяльності [1, с. 44].

Під “патріотичною вихованістю” ми розуміємо властивість особистості, яка характеризується наявністю та ступенем сформованості її патріотичних якостей, використання їх при виконанні службових обов’язків.

Діагностування патріотичної вихованості – це розпізнання та вивчення істотних ознак патріотичної вихованості, їх форм вираження як реалізованих цілей патріотичного виховання.

Критерії вихованості – це ознаки, на основі яких можна робити висновок про рівні вихованості курсантів, оцінити результати виховного впливу різноманітних засобів. Водночас, критерії патріотичної вихованості – це теоретично розроблені показники рівня сформованості патріотичних якостей курсанта чи колективу.

Саме науково обґрунтовані критерії у педагогічних дослідженнях визначаються «мірилом», «еталоном» оцінювання досліджуваного явища, дають змогу провести педагогічну діагностику, визначити рівні сформованості та простежити динаміку його розвитку, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити напрямки педагогічної роботи [2, с. 49-50].

Питання визначення критеріїв вихованості завжди було в центрі уваги науковців. Свідченням того є праці Т. Анікіної [8], В. Дзюби [6], М. Качур [2], Р. Петронговського [7], П. Онищука [9], та інших. Дослідники по-різному відповідають на запитання, що найбільше характеризує патріотичну вихованість курсанта.

Метою статті є розробка та обґрунтування критеріїв та показників патріотичної вихованості майбутніх офіцерів-прикордонників на підставі аналізу існуючих підходів до цієї проблеми.

Процес пошуку та обґрунтування системи критеріїв і показників рівня патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників було здійснено у три етапи:

- аналіз наявних підходів до розуміння сутності критеріїв і показників оцінки розвитку педагогічних явищ;
- вивчення досвіду розробки критеріїв дослідниками, що займаються проблемою патріотичного виховання;
- виявлення критеріїв і показників ефективності патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників, їх систематизація та перевірка можливості застосування на практиці.

Вивчення проблеми критеріїв у педагогічних і військово-педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їх розуміння. Так, наприклад, П. М. Городов під критерієм розуміє показник, на підставі якого можна говорити про ефективність виховання взагалі, того або іншого педагогічного засобу і прийому впливу зокрема. На думку інших, критерій виражає найбільш загальну суттєву ознаку, за якою можна оцінювати педагогічні явища. Учені

вказують на те, що ступінь вияву та якісної сформованості критерію виражається у визначених показниках, що у свою чергу характеризуються низкою ознак.

Стосовно досліджуваної проблеми критерій виступає як “засіб перевірки” результативності заходів патріотичного виховання курсантів, як сукупність ознак, на підставі яких можна оцінити й порівняти ефективність та якість патріотичного виховання. Зміст критерію розкривається через сукупність показників, що конкретизують його і дозволяють говорити про ефективність патріотичного виховання.

П. М. Городов вважає основним критерієм ефективності відповідність педагогічних впливів закономірностям виховання. Він називає цей універсальний критерій критерієм-аналогом і розглядає його як показник відповідності функціонування всієї системи, змісту, форм, методів, засобів і прийомів виховання, що діють у відповідних педагогічних явищах, певним законам і закономірностям. Крім цього, дослідник обґрунтовує цільовий критерій і критерій, що характеризує результативність виховних впливів – рівень вихованості курсантів [3].

Ю. К. Бабанський рекомендує визначати ефективність навчально-виховного процесу одночасно за кількома критеріями. Основними критеріями він пропонує вважати ефективність навчально-виховного процесу; якість розв’язання навчально-виховних завдань; затрати часу в навчально-виховному процесі [4, с. 58–64]. Підтримує також цю точку зору М. М. Поташник. Він вважає, що критеріями ефективності можуть бути: максимально можливі результати виховного процесу; раціональна витрата часу при досягненні максимально можливих для конкретних умов результатів виховання; відповідність результатів виховання суспільним цілям [5].

Аналіз перерахованих критеріїв і підходів до їх визначення переконує в тому, що всі вони тією або іншою мірою відображають ефективність і якість виховання, пов’язані з раціональним розв’язанням виховних завдань, показують залежність результату від часу, указують на відповідність результату цілям підготовки спеціаліста. Водночас слід зазначити, що основними недоліками цих критеріїв і показників є те, що вони безпосередньо пов’язуються лише з кінцевим результатом виховання, що, на наш погляд, не є достатнім, тому що не дозволяє оцінити динаміку процесу патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників, вияв його сильних і слабких сторін у конкретних умовах, а тим самим ускладнює можливість керування цим процесом.

З урахуванням того, що для нашого дослідження необхідними є об’єктивні критерії та показники, за якими можна було б оцінити ефективність патріотичного виховання курсантів, а також того, що виховання за своєю природою є динамічним і його стани у кожний момент є результатом багатьох діючих чинників, необхідно виділити певні ключові та стабільні характеристики, спираючись на які можна було б із належним ступенем достовірності визначити ефективність

патріотичного виховання. Такими ключовими, стабільними характеристиками виховання є його ефективність та якість.

На думку Т. Гавлітіної, в основу характеристики вихованості може бути покладено пізнавальний, почуттєвий і поведінковий компоненти формування особистості. Тоді результатом патріотичного виховання є патріотична вихованість курсанта, яка забезпечується:

- цілеспрямованим пізнавальним процесом відображення української історії та національної культури у свідомості вихованця;
- створенням умов безпосереднього переживання курсантами ставлення до національно-культурного життя та суспільно-громадських явищ, до інших людей, до праці і до своїх дій;
- виробленням системи ціннісно-орієнтаційних потреб, взаємопов'язаних переконань, ставлень до реальних дій особистості вихованця у розбудові суспільного життя та взаємодії з оточуючим світом.

Деякі дослідники вважають, що головним критерієм патріотичної вихованості молоді є ставлення особистості до дійсності. Так, А. Солдатенков вважає, що моральне ставлення індивіда до реальності, до самого себе, до рідного краю, героїв війни, до Батьківщини є мірилом його вихованості.

Більшість дослідників виходить з того, що будь-яка з моральних якостей, у тому числі патріотизм, є складним комплексом почуттів, знань, переконань і практичних дій людини. Оскільки ставлення особистості формуються на базі знань і виявляються у вчинках, то необхідно враховувати і рівень патріотичних знань, і характер діяльності курсантів. Виходячи з цього, М. Терентій визначає такі компоненти критеріїв патріотичної вихованості, як зміст, обсяг, систематичність набутої інформації щодо патріотизму; ступінь самостійності патріотичних суджень; якість світоглядної впевненості, що виявляється у справах і вчинках [6, с. 72–73].

Слід зазначити, що дослідники по-різному відповідають на запитання, що найбільше характеризує патріотичну вихованість курсанта. Одні вважають, що рівень вихованості треба визначати за сукупністю патріотичних якостей, для других визначальним є суспільна спрямованість особистості, для третіх вирішальним є реальні вчинки курсантів, для четвертих – співвіднесеність ідеального і реального тощо. Такі підходи швидше доповнюють один одного, ніж суперечать.

Р. Петронговський визначає такі критерії та показники формування патріотизму старшокласників:

- *когнітивний* (розуміння атрибутів держави, прав і обов'язків);
- *етноідентифікаційний* (розуміння своєї єдності з українським етносом, у знанні звичаїв, традицій рідного народу, його складної долі та передбачення історичної перспективи його прогресивного зростання);
- *емоційно-мотиваційний* (бажання включатися в навчальну діяльність, предметно-перетворювальну діяльність та діяльність,

спрямовану на збереження історичної пам'яті свого краю, пам'яток культури, вшанування визначних осіб регіону);

– *практичний* (виявлення пізнавальних, пошукових, організаторських, предметно-перетворювальних умінь та вмій суб'єкт-об'єктної взаємодії як основи патріотичних звичок) [7, с. 11].

Критеріями патріотичної вихованості студентів Т. Анікіна вважає:

– рівень знань, що включає ступінь орієнтації студентів в царині художньої спадщини рідного краю;

– ставлення до вивчення спадщини краю, що проявляється в суб'єктивно-емоційному реагуванні;

– характер краєзнавчо-патріотичної діяльності яз збереження і відтворення соціально-культурного досвіду народу [8, с. 8].

Дещо по-іншому, із врахуванням вікових соціально-психологічних особливостей, розглядає критерії та показники патріотичної вихованості молодших школярів засобами художнього краєзнавства у своєму дисертаційному дослідженні М. Качур. До критеріїв досліджуваного явища автор відносить такі: *когнітивний; емоційно-ціннісний; діяльнісно-творчий; етноідентифікаційний; полікультурний* [2, с. 62–63].

Ми поділяємо думку П. В. Онищука, що головний критерій патріотичної вихованості вихованців – це їх справи, реальна поведінка, уміння поєднувати слово і діло [9, с. 137]. При розробці критеріїв і показників патріотичної вихованості ми виходили з положень, що об'єктивною основою критеріїв є практичні справи і вчинки курсанта. Поведінка курсанта без урахування критеріїв внутрішніх мотивів, що діють у певних ситуаціях, може неточно характеризувати його патріотичну вихованість. Таким чином, конкретні дії, вчинки військовослужбовців, що складають об'єктивну основу оцінки патріотичної вихованості, необхідно доповнити з'ясуванням мотивів дій, прагнень, намірів і переконань.

У процесі розробки критеріїв і показників патріотичної вихованості майбутніх офіцерів-прикордонників було враховано думку офіцерів курсантських підрозділів, командного, науково-педагогічного складу НАДПСУ. Аналіз наукової літератури, результатів спостережень, експертного опитування та бесід із викладачами кафедр, офіцерами курсантських підрозділів, офіцерами відділу виховної роботи, курсантами дав можливість виявити показники, що найбільшою мірою розкривають відповідні критерії. У результаті було виділено найбільш значущі з них. Було виявлено, що основними критеріями патріотичної вихованості курсантів є: інформаційно-пізнавальний, світоглядний, мотиваційно-цільовий і діяльнісно-результативний.

Інформаційно-пізнавальний критерій характеризує рівень знань патріотичного характеру та відображається в таких показниках:

– рівень засвоєння знань з історії України;

– знання сучасних важливих подій в Україні, вироблення власної позиції стосовно цих подій;

- знання рідної мови;
- знання свого родоводу, культури, традицій, звичаїв, символіки та мистецтва;
- здатність оцінювати патріотичну вихованість підлеглих.

Світоглядний критерій характеризує переконаність курсанта в необхідності патріотичної поведінки, його готовність до такої поведінки в навчальній, службовій, суспільній, господарсько-побутовій, культурно-дозвільній сферах життєдіяльності. Цей критерій виявляється в таких показниках:

- почуття гордості за свою країну, її видатних людей;
- інтерес до майбутнього Батьківщини, Державної прикордонної служби України, відчуття причетності до нього;
- усвідомлення своєї належності до рідного народу, його духовних надбань;
- повага до рідної мови, культури, традицій.

Мотиваційно-цільовий критерій становить мотиваційну основу патріотичної вихованості майбутнього офіцера-прикордонника, визначає спрямованість і структуру життєво важливих для нього цілей. Основними показниками критерію є:

- свідоме ставлення до участі у розбудові незалежної держави, зміцненні її авторитету на світовій арені, службі на користь українського народу;
- усвідомлення значущості патріотичного виховання для майбутньої професійної діяльності
- прагнення до самовдосконалення особистості, поглиблення патріотичних знань.

Діяльнісно-результативний критерій відображає наявність умінь і навичок патріотичного виховання майбутнього офіцера-прикордонника в процесі службової діяльності. Основними показниками цього критерію є:

- успішність курсанта у вивченні історії рідного краю, Батьківщини;
- уміння застосовувати набуті знання у службовій діяльності;
- уміння оцінювати патріотичний потенціал заходів, занять, підлеглих і колективу;
- уміння самостійно організувати процес патріотичного виховання серед підлеглих.

Таким чином, на основі аналізу підходів до визначення критеріїв вихованості нами були розроблені критерії та показники патріотичної вихованості майбутніх офіцерів-прикордонників. Використання критеріїв патріотичної вихованості курсантів та їх показників дало можливість оцінювати ефективність процесу патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників, досягати дієвості застосовуваних форм, засобів, методів роботи всіх суб'єктів виховання. Напрямами подальших досліджень можуть бути розробка та наукове обґрунтування рівнів патріотичної вихованості курсантів-прикордонників.

Література

- 1. Гавлітіна Т. М.** Національно-патріотичне виховання підлітків в умовах позашкільного навчального закладу : навч.-метод. посіб. / Т. М. Гавлітіна. – Рівне : Волинські обереги, 2007. – 220 с.
- 2. Качур М. М.** Патріотичне виховання молодших школярів засобами художнього краєзнавства : дис... канд. пед. наук / М. М. Качур. – К., 2009. – 186 с.
- 3. Городов П. Н.** Оптимизация процесса воспитания в высшей военной школе / П. Н. Городов. – М. : ВПА, 1983.
- 4. Бабанский Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
- 5. Поташник М. М.** Система воспитательной работы общеобразовательной школы (аспект оптимизации) : автореф. дис. канд. пед. наук / М. М. Поташник. – М., 1987. – 216 с.
- 6. Дзюба В. М.** Патріотичне виховання майбутніх офіцерів внутрішніх військ у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : дис. канд. пед. наук / В. М. Дзюба. – Хмельницький, 2002. – 199 с.
- 7. Петронговський Р. Р.** Формування патріотизму старшокласників у позанавчальній виховній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Р. Р. Петронговський. – К., 2002. – 21 с.
- 8. Анікіна Т. О.** Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. О. Анікіна. – К., 1993. – 19 с.
- 9. Онищук П. В.** Педагогічні засади технології формування патріотичних рис в учнів шкіл-гімназій, ліцеїв : дис. канд. пед. наук / П. В. Онищук. – Луцьк, 1996. – 190 с.

Райко В. В., Мірошніченко В. І. Критерії оцінки ефективності патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників

В статті аналізуються наукові підходи до визначення критеріїв патріотичної вихованості. В результаті цього аналізу автори розробляють критерії патріотичної вихованості майбутніх офіцерів-прикордонників (інформаційно-пізнавальний, світоглядний, мотиваційно-цільовий і діяльнісно-результативний), а також визначає їх показники.

Ключові слова: патріотичне виховання, патріотична вихованість, критерії патріотичної вихованості.

Райко В. В., Мірошніченко В. І. Критерии оценки эффективности патриотического воспитания будущих офицеров-пограничников

В статье анализируются научные подходы к определению критериев патриотической воспитанности. В результате этого анализа авторы разрабатывают критерии и показатели патриотической воспитанности будущих офицеров-пограничников (информационно-познавательный, мировоззренческий, мотивационно-целевой, деятельностно-результативный), а также их определяет их показатели.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотическая воспитанность, критерии патриотической воспитанности.

Rayko V. V., Miroschnichenko V. I. Kriterii the estimations of efficiency of patriotic education of future border officers-guards

In the article are analysed scientific going near determination of criteria of the patriotic breeding. As a result of this analysis authors develop the criteria of the patriotic breeding of future border officers-guards (informatively cognitive, world view, motivational having a special purpose and diyal'nisno-effective), and also determines their indexes.

Keywords: patriotic education, patriotic breeding, criteria of the patriotic breeding.

УДК 378.147

Рижиков В. С.

**ТЕХНОЛОГІЯ РОЗРОБКИ ПРОФЕСІОГРАМИ
МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА**

Професіограма є структурно змістовною частиною моделі, фахівця того або іншого профілю, яка відображає вимоги, що пред'являються до людини, які є характером професійної діяльності і умовами, відповідними до цієї діяльності. Іншими словами, така професіограма повинна включати інформацію про те, якими здібностями і потенційними можливостями повинна володіти людина, щоб досягти певних виробничих результатів без збитку для здоров'я і успішної адаптації до умов виробництва.

В світлі досліджень [1; 2] у професіограмі повинні бути відображені:

1. Соціально-економічні особливості професії (рівень освіти, система професійного навчання, кваліфікація, система оплати праці і тому подібне).
2. Характер роботи.
3. Санітарно-гігієнічні умови праці (температура навколишнього середовища, вологість, освітлення, рівень шуму, контактність з агресивними середовищами та ін.).
4. Режим праці і відпочинок (тривалість робочого дня і тижня, змінність, тривалість відпустки).
5. Медичні вимоги (протипоказання).
6. Соціально-психологічні вимоги (форма організації праці – індивідуальна, бригадна, переважаючий вік, стать, особливості взаємин по горизонталі і вертикалі і тому подібне).

7. Психологічні вимоги (особові якості – мотиви, цілі, інтереси, потреби і тому подібне).

8. Психофізіологічні вимоги (характеристика фізичних якостей, характеристика сфери аналізаторної або почуттєвої сфери – зір, слух, тактильне відчуття, відчуття нюху і смаку; особливості сприйняття – часу, швидкості; увага – об'єм, перемикання, розподіл, концентрація; пам'ять – образна, логічна, рухова, оперативна; тип пам'яті – зоровий, слуховий; мислення – наочно-дієве або практичне, теоретичне або абстрактне, оперативне; типологічні особливості вищої нервової діяльності – сила, рухливість, динамічність та ін.; особливості системної організації психологічних функцій).

Вимоги, що пред'являються людині професією різні і тому основне, що необхідно враховувати при складанні професіограми – це максимальне віддзеркалення специфіки цих вимог. У професіограмі, таким чином, повинна полягати інформація, необхідна для початкового прогнозу [1, 4].

Першим і основним кроком в розробці професіограми юриста і, перш за все, його економічного профілю нами використовувалося спеціальне анкетування, що дозволяє визначити особові якості юриста і суть, значення і зміст професійної діяльності майбутнього юриста.

Відповідно до прийнятої термінології прогнозів [3; 4], професіограма – це науково обгрунтована думка про можливі стани об'єкту або про альтернативні шляхи і терміни їх здійснення. Прогнозування – це процес розробки прогнозів. Професіограма, отже, є окремим випадком прогнозу.

Мета роботи – розглянути процес професійної підготовки майбутнього юриста, технологію побудови цільової моделі (професіограми), складові професіографічного профілю юриста.

Результати дослідження.

Найбільш поширеним способом розробки професіограми є анкетний опит фахівців (експертів). Оптимальна кількість експертів по кожній професії повинна бути не менше 250-300 респондентів.

Для визначення професійно важливих якостей за наслідками анкетного опиту експертів розраховуються відносна значимість психофізіологічних показників з усіх питань. З цією метою результати експертного опитування по кожній професії представляються у вигляді матриці відповідей (a_{ij}):

$$a_{ij} = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{m1} & a_{m2} & \dots & a_{mn} \end{pmatrix} \quad (1)$$

де

$i = 1, 2, \dots, m$ – оцінювані якості;

$j = 1, 2, \dots, n$ – експерти.

Оцінки експертів носять, як правило, суб'єктивний характер, що виражається в різних середніх значеннях оцінок. Для зменшення впливу суб'єктивізму оцінок проводиться і нормування. З цією метою початкова матриця відповідей (b_{ij}) перетворюється в матрицю нормованих оцінок (a_{ij})

$$b_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sum_{i=1}^m a_{ij}} \quad (2)$$

По нормованих оцінках розраховується кількісна міра значимості кожної з професійно важливої якості, як середнє значення нормованої оцінки – i -ї якості, обчислене за відповідями всіх експертів. Далі визначається коефіцієнт відносної значимості кількісної оцінки кожної якості порівняно з максимально можливою оцінкою S_{\max} (у долях одиниці), рівень S_{\max} (у долях одиниці). Рівень S_{\max} визначається з пропозиції, що всі експерти даної групи оцінюють деякі якості вищим балом «2».

S_{\max} знаходиться їх вирази

$$S_{\max} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \frac{2}{\sum_{i=1}^m a_{ij}} \quad (3)$$

Коефіцієнт відносної значимості якостей (C) може знаходитися в діапазоні від 1 до 0. У число професійно важливих якостей рекомендується включати якість з відносною значимістю $C > 0,7$ [3, 4].

Індивідуальна професійна відповідність може досягатися як за рахунок достатнього високого і рівномірного розвитку всіх професійно важливих якостей, так і за рахунок компенсації окремих, менш розвинених інтелектуальних якостей іншими, що мають вищий ступінь розвитку.

Компенсація одних професійно важливих якостей іншими, виражається в індивідуальній своєрідності виконання інтелектуальних операцій, в індивідуальному стилі діяльності юриста.

Таким чином, для кожної з професій важливі не окремі якості і здібності, а сукупність здібностей, в їх взаємній компенсації.

Виходячи з цього, в прогнозуванні індивідуальної професійної відповідності людини вимогам професії, використовується комплексний критерій.

У рівняннях для розрахунку комплексного критерію входять нормовані значення вимірюваних професійних показників X_i з коефіцієнтами їх значимості для успішного освоєння професії, C_i .

У загальному вигляді рівняння для розрахунку критерійного показника K має вигляд:

$$K = C_i \times X_i^i \quad i = 1, 2, \dots, n \quad (4)$$

де

C – коефіцієнт відносної значущості професійно важливих якостей;

X – індивідуальні значення професійно важливих якостей, виражені в балах.

Бали визначаються таким чином.

Найнижчому значенню показника відповідає 1 бал, найвищому – 5 балів.

Набутих значень в балах представляються у формулах для розрахунку показника професійної відповідності K .

Індивідуальні значення (K) порівнюються з критерійними ($K_{кр}$), розрахованими для кожної професії.

Якщо виконується умова K більше $K_{кр}$, робиться позитивний висновок про професійну відповідність.

При K менше $K_{кр}$ людині не слід рекомендувати навчання даної професії.

Не всі інтелектуальні якості в рівній мірі необхідні для успішного освоєння професії. Більш того, багато професій не вимагають абсолютної професійної придатності, тобто не припускають жорсткого професійного відбору. Інакше кажучи, кожною з цих професій можна навчити будь-якого підлітка, хлопцеві або дівчину. Але питання в тому, яких результатів при цьому можна чекати і якою інтелектуальною «ціною» чоловік цього доб'ється.

Основна мета в підготовці сучасних фахівців полягає в забезпеченні гармонійного розвитку людини, особі трудівника, що припускає розвиток всіх закладених у нього потенційних можливостей. І в цьому вирішальна роль належить виробничій праці, професійної діяльності у тому числі і юриста. І лише забезпечення відповідності, адекватності потенційних можливостей і здібностей людини характеру діяльності, за інших рівних умов, можна чекати високих виробничих показників, а головне, особистій задоволеності.

Тому при рекомендації людині професії в тому випадку, якщо немає медичних протипоказань, а професія не пред'являє особливих вимог, проте, потрібно виходити з принципу забезпечення відповідності індивідуальних і професійних особливостей тим вимогам, які витікають з характеру професійної діяльності. Тільки при дотриманні цієї умови результати консультації і відбору можуть служити певною гарантією успішності опанування професією, подальша адаптація, буде основою становлення професіонала високого рівня.

Для виконання якої-небудь діяльності потрібні відповідні (загальні і спеціальні) здібності. Здібності, як відомо, формуються в процесі діяльності і тому при проведенні професійної консультації або відбору ми повинні ґрунтуватися не на виявленні власне здібностей, а на якості,

закладені в людині природою і в тому або іншому ступені розвинені унаслідок попереднього досвіду. Разом узяті, вони утворюють деяку сукупність якостей, у тому числі і професійно важливих, які можуть забезпечити надалі успіх професійної діяльності. Саме на виявленні професійно важливих якостей (ПВЯ), як правило, і ґрунтується психофізіолог в своїй діяльності при проведенні професійної консультації або відбору.

Діяльність профконсультанта, в своїй основі прогностична, не повинна обмежуватися вирішенням діагностичних завдань, тобто відшукуванням відповідей на питання: якими ПВЯ володіє людина і яка вірогідність успішного опанування нею професією за наявності тих або інших ПВЯ.

У зв'язку з розвитком ринкових відносин в країнах СНД, певною мірою міняється і принципова основа їх реалізації. Суть сучасного прогностичного підходу у вирішенні завдань консультації і відбору полягає не тільки в тому, щоб визначити ступінь інтелектуальної відповідності людини вимогам таким, що пред'являється до нього ПВЯ, а в цілому здатності до діяльності по конкретній професії.

Звідси витікає друге принципове положення: інформативність даних профконсультацій і відбору повинна бути необхідною і достатньою не тільки для підстави рекомендації людині у виборі професії, але і для пошуку ефективних, оптимальних для особи шляхів її професійної підготовки.

Отже, виникає необхідність дотримання третього принципу при консультації і відборі: рекомендується людині професія, вибір оптимальних шляхів і засобів професійної підготовки, які повинні ґрунтуватися на параметрах, що забезпечують надійність його діяльності у всіх можливих виробничих ситуаціях.

Пропонована методика, дозволяє складати психофізіограми для найбільш важливих професій безпосередньо практичними працівниками. Проте при складанні таблиць критерійних значень професійно важливих якостей для досягнення їх репрезентативності необхідно дотримуватися наступних правил:

- а) число обстежуваних повинно бути як можна більшим, зазвичай не менше 200 чоловік;
- б) відповідні критерійним значенням бали повинні відповідати умові $K=M \pm U$, де $M \pm 0,5 U$ – середнє значення по всій сукупності даних по параметру відповідає 3 балам $M+U = 5$ балам, $M+U = 5$ балам і $M-U = 2$ балам, $M-U = 1$ балу в тих випадках, коли є пряма залежність між зростанням абсолютного значення показника і поліпшенням функції і, навпаки, коли є зворотна залежності $M-U = 4$ балам, $M-U = 5$ балам, і $M+U = 2$ балам, $M+U = 1$ балу.

Професіограма професій представляється у вигляді переліку професійно важливих якостей з коефіцієнтом відносної значущості (С) не нижче 0,7. Потім розраховується критерійне значення. Набутих значень в балах представляються у формулу для розрахунку показника професійної відповідності К.

Індивідуальні значення (К) порівнюються з критерійними (Ккр), розрахованими для кожної професії. І, як вже говорилося, якщо виконується умова К більше Ккр, робиться позитивний висновок про професійну відповідність. При К менше Ккр підліткові не слід рекомендувати навчання даної професії.

При складанні психофізіограми необхідно враховувати, лише ті з параметрів, які визнаються професійно значимими більшістю авторів і витримали перевірку практикою.

Професіограма сучасного юриста

Початкові положення

На підставі великого числа (400 чоловік) обстежуваних юристів різного посадового рівня і кваліфікації був визначений професіографічний профіль фахівця (юриста) в нових ринкових умовах правового поля з метою вивчення професійних особливостей.

Нами в Кіровоградському інституті регіонального управління і економіки, Кіровоградській філії Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», Кіровоградському апеляційному суді, Кіровоградському відділенні національної служби посередництва і примирення при Президентові України проводився експертне опитування і спеціальне тестування фахівців юридичного профілю:

- юристів професіоналів;
- керівного складу правоохоронних органів;
- суддів, прокурорів, адвокатів;
- професорсько-викладацького складу юридичних кафедр;
- студентів юристів випускаючих курсів.

Найменування і призначення професії

Робота юриста відноситься до найбільш складної інтелектуальної праці людини. Юристи готуються для професійної діяльності у сфері юридичної практики.

Цілями професійної діяльності юриста є: охорона і захист має рацію і економічних інтересів громадян, юридичних осіб всіх форм власності і держави, загальне сприяння зміцненню законності і правопорядку, формуванню правової держави.

У сфері юридичної практики виділяється нормотворча, правопремирительная, правоохоронная і контрольна діяльність. Результати професійної діяльності закріплюються у відповідних процесуальних документах, які мають офіційний характер і встановлену законну форму.

Характер роботи юриста обуславлюється специфічним характером професійної діяльності (Рис. 2) [5].

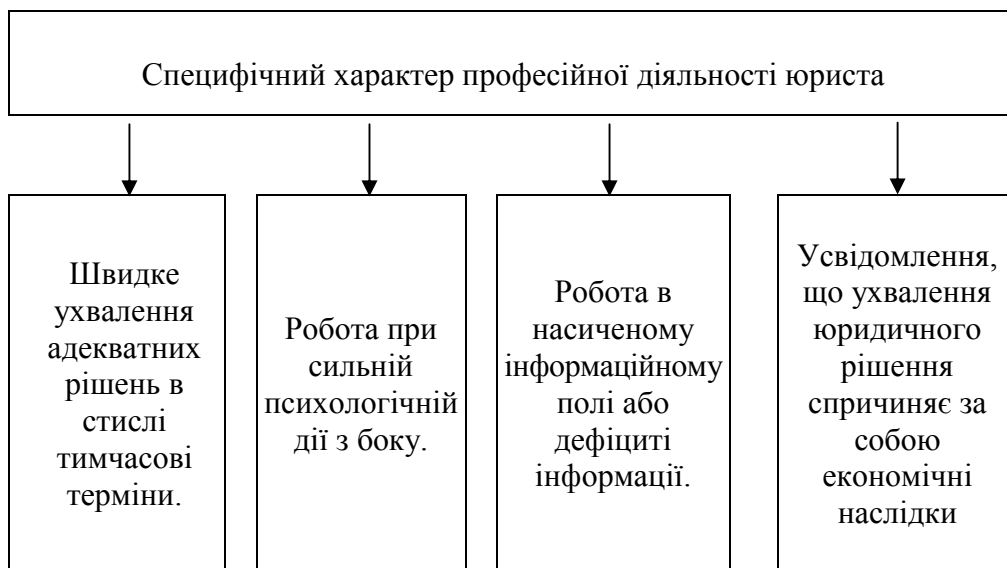


Рис. 2 Специфічний характер професійної діяльності юриста

Загальна і спеціальна підготовка

Підготовка юриста можлива тільки в спеціальних навчальних закладах або на юридичних факультетах університетів, інститутів тих, що мають відповідний рівень акредитації. Професія пред'являє найбільш високі серед всіх професій вимоги до стану соматичного і психічного здоров'я кандидатів на навчання. Професійна підготовка юристів є найбільш різнобічною і специфічною. Взаємозамінюваність з іншими професіями виключена.

В подальшому тексті приведемо практичні частину професіограми юриста (фрагмент економічної культури).

Основний зміст знань, навичок і умінь у структурі економічної культури юриста*

Юрист повинен знати – 4,15:

- закони і закономірності розвитку і функціонування економіки 5
- основні економічні ресурси, і їх ефективне використання в процесі виробництва 4
- що таке ринок, його основні категорії і закони, які проблеми повинна вирішувати ринкова економіка 4
- для чого потрібно і яким чином здійснюється втручання держави в економічне життя суспільства 3

* Вказані нижче цифри - оцінка респондентів за вєговими коефіцієнтами у п'ятибальній шкалі (За Р.М.Макаровим).

- поведінка суб'єктів господарювання в умовах різних моделей ринку 3
- економічну культуру, як складову професійного інтелекту юриста 5
- економічну культуру: зміст, поняття, структуру 5
- бухгалтерський облік 4
- господарський обіг 4
- ціноутворення 4
- економічну політику 3
- бюджетну політику 2
- вплив ринку на господарські відносини 4
- оподаткування 4
- економічні норми міжнародного права 5
- особливості господарського законодавства в Україні 5
- гроші і їх функції, закон грошового обороту 5
- поняття конвертованої, частково конвертованої валюти, не конвертованої валюти, аналіз національної грошової одиниці по вище викладених критеріях 3
- знати полягання економіки в державі враховуючи економічну політику 4

Юрист повинен мати навички – 4,3:

- роботи із статистичними документами 3
- роботи з бухгалтерськими звітами 4
- розмежування інформації за галузями діяльності 4
- оцінки економічної ситуації 5
- узагальнення економічних проблем 5
- прогнозування правових наслідків економічній ситуації 5
- роботи з людьми 4

Юрист повинен уміти – 4,25:

- використовувати отримані теоретичні знання для аналізу економічної ситуації 5
- робити висновки і пропозиції, які торкаються альтернативного розвитку явищ, що відбуваються у економіці 4
- аналізувати фінансовий стан підприємства 3
- аналізувати макроекономічні процеси і передбачати, як може змінитися макроекономічна ситуація при зміні курсу економічної політики 4
- виділяти головні економічні проблеми 5
- аналізувати структуру витрат виробництва, зіставляючи із загальнодержавними і галузевими нормативами 3
- пояснювати економічні явища і закони 3
- швидко орієнтуватися в інформаційному полі 4

- ухвалювати рішення в обмеженому інформаційному полі при сильній психологічній дії з боку 5
- прогнозувати розвиток економічної ситуації мікро -макро і глобальному економічних рівнях 4
- аналізувати конкретну економічну проблему 4
- швидко реагувати і ухвалювати рішення в нестандартних ситуаціях 3
- чітко виділяти головну проблему з другорядних 4

Основні показники ефективності діяльності юриста в умовах ринкової економіки

Якість професійної діяльності є головним показником професійної підготовленості, що характеризує юриста в складних комунікативних умовах сучасного стану суспільства.

Професійна надійність юриста включає не тільки професійні знання, навички і вміння, але і професійно важливі якості, що забезпечують стійкість інтелектуальної діяльності в різних емоційно насичених інформаційних полях.

Ефективність роботи юриста визначається:

- високим професіоналізмом;
- юридичною грамотністю;
- грамотними і своєчасним ухваленням рішень в умовах ліміту часу, а також в умовах недоліку або надлишку інформації, включаючи екстремальність ситуації;
- здатністю розглядати економічні проблеми в правовому аспекті;
- прогнозувати правові наслідки економічної ситуації.

Висновки.

Залежно від посади і сфери своєї професійної діяльності юрист відповідає за виконання поставлених завдань і несе повну відповідальність за ухвалені рішення. Знання кримінального, кримінально-процесуального, господарського законодавства і його правильне застосування на практиці при безпосередньому розслідуванні кримінальних справ, вимагає високої професійної надійності і емоційної стійкості та психологічної витримки.

Професійна майстерність юриста залежить від психолого-педагогічних даних, інтелекту, знання законодавчо-процесуальної бази, оперативного ухвалення рішень і стажу роботи по юридичній спеціальності.

Характерною особливістю роботи юриста є: виконання своїх службових обов'язків в емоційно-психологічно насиченому полі при «тиску» з боку, умінню витримки і контролю своїх емоцій.

Таким чином, розроблені компоненти професіограми юриста дозволяють науково підійти до формування професійно важливих якостей, які лежать в основі професійної діяльності юриста. У переліку

професійно важливих якостей, розкритому в професіограмі досить чітко є видимим системоутворюючий чинник, що визначає побудову системи професійного навчання юристів.

Література

- 1. Бандурка А. М.** Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянська. – Х.: ООО “Фортуна – Пресс”, 1998. – 464 с.
- 2. Бандурка А. М.** Юридическая психология / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянська. – Харьков, 2004. – 470 с.
- 3. Макаров Р.Н.** Методы построения профессиограмм и оценки психофизиологической подготовленности оператора : методические рекомендации / Р. Н. Макаров, И. А. Жданов, Л. Ф. Смирнова и др. – Кировоград, 1987. – 74 с.
- 4. Макаров Р.Н.** Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления : монография / Р. Н. Макаров, И. А. Жданов, Л. Ф. Смирнова. – М.: Изд. Международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, 1997. – 450 с.
- 5. Рижиков В.С.** Військова освіта : збірник наукових праць / В. С. Рижиков. – К., 2004. – С. 60-76.

Рижиков В. С. Технологія розробки професіограми майбутнього юриста.

Формування демократичної держави вимагає відповідної професійної підготовки юристів-правознавців. Відсутність моделі підготовки (професіограми) вимагає наукового обґрунтування технології розробки такої моделі, яка відображає змістовну частину підготовки (знання, навички, вміння).

Ключові слова: модель, система підготовки, професіограма, юрист.

Рыжиков В. С. Технологи́я разработки профессиограммы будущего юриста.

Формирование демократического государства требует соответствующей профессиональной подготовки юристов-правоведов. Отсутствие таковой модели подготовки (профессограммы) требует научного обоснования технологии разработки такой модели, которая отображает содержательную часть подготовки (знания, навыки, умения).

Ключевые слова: модель, система подготовки, профессиограмма, юрист.

Ryzhikov V. S. Tehnologiya development the profессиogram future lawyer.

Shaping democratization state requires the corresponding of preparation lawyer. Otsutsvie such models of preparation (profессиogram) requires the scientific motivation to

technologies of the development to such models, котора displays содржательную part of preparation (the knowledges, skills, skills).

Key words: model, system of preparation, professiogramm, lawyer.

УДК 379.85(477)

Сорокіна Г. О.

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

В умовах глибоких соціальних та економічних змін, яких зазнає сьогодні Україна, особливої актуальності набули трансформації в сучасній освіті. Туристська освіта не є винятком у цьому процесі.

Міжнародні організації, які займаються розвитком туризму й підготовкою фахівців, висунули вимоги до галузі туризму й туристичної освіти та визначили такі конкретні завдання в галузі професійної туристичної освіти: 1) створення сприятливих можливостей для розвитку й удосконалення процесу освіти й підготовки фахівців у галузі туризму (у країнах – членах ЮНВТО – Об'єднання націй Всесвітньої туристської організації); 2) забезпечення лідерства й ініціативи в питаннях освіти туризму; 3) розвиток необхідних стратегій в освітніх закладах туристичного профілю з метою досягнення якості й ефективності освіти; 4) створення туристичного продукту високої якості із сучасними властивостями за допомогою конкурентоздатних високорозвинених стратегій; 5) розробка стратегічних орієнтирів модернізації вищої освіти; прагнення підняти професійну освіту в галузі туризму на рівень найвищих досягнень світової науки, техніки й передового досвіду; 6) розробка освітніх і навчальних програм відповідно до потреб ринку праці, створення програм з викладанням поширеними мовами світу; 7) удосконалення структури багатоступеневої системи професійної освіти в туризмі; створення міжнародних стандартів туристичної освіти, номенклатури нових професій, програм нового покоління, підручників і навчальних посібників; 8) розробка нормативно-правової бази для нових типів закладів професійної туристської освіти. Досвід вирішення всіх проблем галузі туризму узагальнює ЮНВТО [3].

Серед перерахованих завдань, що стоять перед туристською освітою, не виділено гостру й актуальну сьогодні – підготовка туристських кадрів до екологічно безпечної діяльності. В умовах екологічної кризи проблема екологічної компетентності працівників туристської галузі є однією з пріоритетних. Професійна підготовка туристських кадрів передбачає навчання у двох відносно самостійних площинах – теоретичній і практичній. Для досягнення ефективного результату в професійній освіті необхідний тісний зв'язок теорії й

практики, лише в цьому випадку суспільство отримає висококваліфікованого фахівця, готового до роботи в реальних умовах, здатного до самоорганізації, самовдосконалення й самоосвіти. У цій публікації буде розглянуто практичну підготовку майбутніх фахівців, оскільки особливу роль у підготовці студентів до екологічно безпечної діяльності та здійснення екологічного виховання туристів (особливо молоді) відіграє наявність навчально-польових практик у навчальному процесі.

Проблеми підвищення якості туристської освіти в Україні висвітлювали у своїх роботах В. Федорченко, Н. Фоменко, А. Бейдик, В. Абрамов, Л. Нохріна, Л. Дольникова та ін. Питання організації підготовки фахівців галузі туризму, методики формування навчальних планів та організації навчального процесу на туристських спеціальностях розглядали В. Федорченко, Н. Фоменко, Л. Дольникова та ін.

У наукових публікаціях цих учених підкреслено значення практичної підготовки туристських кадрів, однак проблему організації навчально-польової практики, у процесі якої студенти здобувають досвід екологічно безпечної діяльності й екологічного виховання туристів у процесі подорожей, поки мало вивчено.

Мета цієї публікації полягає в комплексному аналізі практичної підготовки студентів туристських спеціальностей різноманітних ВНЗ України, а також в обґрунтуванні необхідності організації й проведення навчально-польової практики, у процесі якої туристські кадри здобудуть досвід здійснення екологічного виховання туристів.

Для реалізації поставленої мети вважаємо за необхідне проаналізувати практичну підготовку майбутніх фахівців з туризму кількох університетів України. Для цього ми ознайомилися з навчальними планами ВНЗ і поспілкувалися з деякими завідувачами кафедр та викладачами, які керують практиками. Результати аналізу навчальних планів представлено в табл. 1.

Таблиця 1
Порівняльний аналіз практичної підготовки у ВНЗ України
(ОКР „бакалавр”)

Назва ВНЗ	Тип практики	Курс	Кількість годин, виділених на практику
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка	Практика з туризму (навчальна)	I	162
	Практика з туризму (навчальна)	II	162
	Технологічна практика (навчальна)	III	270
	Організаційно-технологічна (виробнича)	IV	270
Східно-український університет ім. Володимира Даля	Навчально-економічна	III	108
	Навчальна з фаху	IV	108
Київський університет культури	Ознайомча	I	108
	Навчальна	II	114
	Виробнича технологічна	III	216
	Виробнича	IV	324
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	Навчальна	I	108
	Навчальна	II	108
	Виробнича	III	108
	Туристичний практикум	IV	270
Київський національний університет імені М. П. Драгоманова	Виробничо-технологічна	III	144
	Виробничо-технологічна	IV	180
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	Навчальна туристсько-топографічна	I	36
	Навчальна ресурсно-туристична	I	180
	Навчальна туристична	II	216
	Професійно орієнтована виробнича		
	III	216	

Проаналізувавши навчальні плани кількох ВНЗ України, констатуємо, що в них більше уваги приділено навчально-виробничим і виробничим практикам, метою яких є формування в студентів професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень у різноманітних виробничих ситуаціях (на технологічному рівні); такі вміння й навички базуються на теоретичних знаннях, отриманих у процесі навчання, умінні систематично оновлювати свої знання й творчо використовувати їх у практичній діяльності.

На практики ж навчально-польові виділено вкрай мало годин, а в деяких ВНЗ їх не передбачено навчальними планами. Щодо навчально-виробничих і виробничих практик, то їх здійснюють не завжди результативно. Наявні туристські підприємства вкрай обережно ставляться до можливих конкурентів і тому не особливо бажають бачити помічниками майбутніх фахівців. Доволі часто навіть тих студентів, які бажають здобути хоч якийсь досвід роботи, не допускають до документації туристських фірм, не навчають працювати з клієнтами й т. ін. Багато навчальних закладів пропонують студентам самостійно забезпечувати себе місцем практики. У цьому зв'язку важливе значення мають можливості ВНЗ мати власні наукові лабораторії, навчально-тренінгові центри, готелі, як, наприклад, у Київському університеті туризму, економіки та права, Харківській академії міського господарства та ін.

Важливе значення для здобуття досвіду туристської роботи має можливість майбутніх фахівців проходити практики за кордоном. Наприклад, ЛНУ імені Тараса Шевченка має контракти із Сполученими штатами Америки, Китаєм, Туреччиною, Грецією, які пропонують роботу студентам у цих країнах. При кафедрі туризму й готельного господарства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка створено навчальну лабораторію „Туристичне агентство”. Уже кілька років університет тісно співпрацює із зарубіжними туристичними компаніями й готелями. Студенти ВНЗ проходять практику у Туреччині. Зарубіжна практика триває близько 5 – 6 місяців (з квітня до жовтня). Це гарна можливість узнати професійну „кухню” зсередини й безпосередньо після закінчення ВНЗ продемонструвати роботодавцеві не лише диплом, але й знання специфіки роботи. Під час практики студенти працюють гідами-трансферменами, готельними гідами, офіціантами, аніматорами, співробітниками служби прийому й розміщення. Майбутні фахівці отримують інформацію про структуру й рівень комфортності готелів Кемера, Кунду, Белека, Сіде й Аланії. Під час перебування в країні з багатим культурно-історичним минулим та унікальною природою студенти здійснюють цікаві пізнавальні екскурсії: тур в Памуккале, Демре-Міра-Кекова, оглядова екскурсія Анталією, прогулянка на яхті та ін. Майбутні фахівці працюють у готелях „Champion HV 1”, „Catamaran 5*”, „Clui Phaselis 5*”, „Clui Ioran Mare Ieach HV1” (Туреччина, Гейнюк), готель „Kilikya 5*”, готель „ELIZE IEACH RESORT 5*”, у туристичних компаніях „TREK TRAVEL

INTERNATIONAL”, „Karya tour”, „PEGAS”. Після завершення практики університет отримує від партнерів позитивні відгуки про роботу студентів, у яких відзначено високу теоретичну підготовку, відмінне знання іноземних мов, гарні ділові якості, комунікабельність і відповідальність. Безсумнівно, такий досвід буде корисним студентам для їхнього кар’єрного росту.

У КНУ імені Тараса Шевченка під час навчання студенти мають можливість пройти виробничу практику в Україні й за кордоном (кафедра уклала договори про проходження практики з туроператорами Туреччини й Греції). Студенти II та III курсів виїжджали на ознайомчі екскурсії в Польщу, Єгипет, Угорщину, Болгарію, Естонію, Фінляндію, Хорватію й Чорногорію. У 2009 р. у рамках проходження виробничої практики для студентів III курсу кафедра краєзнавства й туризму КНУ імені Шевченка організувала поїздку за кордон з метою ознайомлення з краєзнавчим профілем, регіональними особливостями господарювання, туристичними ресурсами й інфраструктурою, технологією обслуговування в готелях і закладах харчування провідних європейських держав. Студенти відвідали Польщу, Чехію, Німеччину, Францію, Іспанію, Монако, Італію, Словаччину, Угорщину [1].

У Львівському інституті економіки й туризму кафедра спільно з колективом університету туризму, готельної й ресторанної справи налагодила зв’язки з Державною вищою професійною школою (м. Ярослав, Польща), Вищою школою туризму й суспільних наук (г. Кельце, Польща), готельно-ресторанними комплексами „Орбіс-Замойський” (м. Замосц, Польща) і „Меркурій” (м. Люблін, Польща). Відповідно до контракту передбачено проведення спільних науково-практичних конференцій, презентацій, обмін студентами, проведення лекцій викладачами, підготовка спільних програм, проектів, створення Міжнародних туристських інформаційних центрів, стажування студентів і викладачів, виконання курсових і дипломних робіт [2].

У Київському університеті туризму, економіки й права під час навчання студенти проходять практику в найкращих готелях і туристських фірмах Києва: „Прем’єр Палац готель”, „Спорт”, „Братислава-Десна”, „Либідь”, „Дніпро”, „Славутич”, „Київ”, „Хрещатик”, „Русь”, „Турист”, „САМ”, „Супутник”, „Тур-Тест” та ін. Студенти факультету мають унікальну можливість проходити міжнародне стажування в туристських фірмах і на підприємствах готельно-ресторанних комплексів Туреччини, Німеччини, Греції, Єгипту, Болгарії. До послуг студентів створено навчально-виробничі лабораторії: туристичне агентство „КУТЕП-Тур”, Українсько-німецький центр ресторанного навчання, навчально-виробничий готель „Гостинність”. Найкращі випускники факультету працюють у готельних комплексах: „НАУАТТ”, „Intercontinental”, „OPERA”, „Radisson SAS”, „Прем’єр-Палац”, „Братислава”, „Україна”; туристичних компаніях „САМ”, „Супутник”, „Гамалія”, „Test Tour” [4, 5].

У контексті формування професійної готовності фахівців туристської галузі до екологічного виховання школярів особливий інтерес викликають спеціальні польові практики, у процесі яких студенти можуть отримати навички екологічної роботи з юними туристами. Аналізуючи навчальні плани університетів, бачимо, що такі практики є далеко не в усіх університетах. Як позитивний приклад розглянемо досвід роботи КНУ імені Тараса Шевченка. У цьому ВНЗ студенти проходять навчальні практики на базі Канівського природного заповідника (I курс), Карпатського біосферного заповідника (II курс), а також музейну зимову й літню маршрутну екскурсійно-методичну оглядову практики (II курс). У процесі їх проведення студенти не лише отримують уявлення про екологічно безпечну туристську діяльність, але й здійснюють її. Під час проходження цих практик майбутні фахівці закріплюють екологічні знання, уміння й навички, здобуті в школі й в університеті, а також мають широкі можливості для впровадження різноманітних методик з екологічного виховання мандрівників під час туристської діяльності. Викладачі цього ВНЗ Ю.О. Щур та А.Ю. Дмитрук розробили авторську програму практики з активного й спортивно-оздоровчого туризму для студентів II курсу спеціальності „туризм”. Вона є однією з базових у підготовці фахівців у галузі туризму, мета цієї практики – закріплення на практиці знань, отриманих під час теоретичного вивчення дисципліни, забезпечення майбутніх фахівців необхідними вміннями й навичками в галузі організації активного туризму для різних категорій населення. Отримані практичні вміння й навички розвивають і поглиблюють професійні якості, створюють інформаційну технологічну базу для формування фахівця туристської галузі. У змісті практики відведено шість годин на вивчення теми: „Охорона природи в туристських подорожах”. Вона передбачає вивчення правил поведінки в природних умовах та небезпечних явищ і процесів, проведення природоохоронних заходів під час подорожей.

Отже, професійний розвиток фахівця туристської галузі може бути представлений як процес формування його досвіду професійної діяльності. Найбільш інтенсивні зміни в цьому досвід відбуваються на етапі професійної підготовки у ВНЗ, у процесі включення майбутніх туристських кадрів у практичну діяльність. Оскільки сучасний ринок праці орієнтований на отримання екологічно компетентного фахівця, здатного здійснювати екологічно безпечну туристську діяльність, важливою проблемою для професійної освіти є формування фахівця з екологічним світоглядом й активною екологічною позицією. Досвід екологічно безпечної туристської діяльності майбутні туристські кадри повинні здобувати не лише в процесі теоретичної підготовки, але й у рамках практичної роботи. У цьому зв'язку проведення навчально-польової практики на туристських спеціальностях необхідне й актуальне. У подальших наукових дослідженнях буде розроблено модель екологічної підготовки фахівців з туризму, невід'ємним компонентом

якої є навчально-польова практика, у процесі якої студенти здобудуть досвід роботи щодо здійснення не лише екологічно безпечної діяльності, але й екологічного виховання туристів.

Література

1. Київський національний університет імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс] : інтернет-сайт. – Режим доступу : http://www.geo.univ.kiev.ua/?d_id=327. – назва з екрану. **2. Львівський інститут економіки і туризму** [Електронний ресурс] : інтернет-сайт. – Режим доступу : <http://www.liet.com.ua/>. – назва з екрану. **3. Машика Н. В.** Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки кадров в области туризма. / Н. В. Машика. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dkfans.kiev.ua/st15.html>. - назва з екрану. **4. Педагогіка туризму :** навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. проф. В. К. Федорченка, проф. Н. А. Фоменко, доц. М. И. Скрипник, доц. Г. С. Цехмістрової. – К. : Вид. дім «Слово», 2004. – 296 с. **5. Федорченко В. К.** Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : монографія / Володимир Кирилович Федорченко [за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вид. дім „Слово”, 2004. – 472 с.

Сорокіна Г. О. Особливості практичної підготовки фахівців галузі туризму

У публікації розглянуто досвід практичної підготовки туристських кадрів у ВНЗ України. Обґрунтовано необхідність введення в навчальні плани туристських спеціальностей навчально-польової практики, у процесі якої студенти можуть здобувати досвід екологічно безпечної діяльності та здійснювати екологічне виховання туристів в процесі туристських подорожей.

Ключові слова: практична підготовка студентів, екологічно безпечна туристська діяльність, екологічне виховання.

Сорокина Г. А. Особенности практической подготовки специалистов сферы туризма

В данной публикации рассмотрен опыт практической подготовки туристских кадров в различных вузах Украины. Обосновывается необходимость введения в учебные планы туристских специальностей учебно-полевой практики, в процессе которой студенты могут приобретать опыт экологической деятельности и осуществлять экологическое воспитание туристов в процессе туристских путешествий.

Ключевые слова: практическая подготовка студентов, экологическая туристская деятельность, экологическое воспитание.

Sorokina G. A. Peculiarities of the practical training of the specialists in the field of tourism

This publication deals with an experience of practical training of touristic personnel in various higher educational establishments of Ukraine. The necessity of implementation of touristic specialties of the field study into academic curriculum is proved, where students would be able to get an experience of ecologically safe activity and provide ecological training of the tourists.

Key words: practical training of the students, ecologically safe touristic activity, ecological training.

УДК [80]:37.017.93

Шинкаренко Я. В.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ХРИСТІЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ**

Християнські моральні цінності є невід'ємною складовою частиною української національної культури, оскільки вони довели свою неперехідну вартість упродовж багатьох століть існування українського народу. Крім того, християнські етичні цінності продемонстрували свою ефективність у житті багатьох зарубіжних народів. Сучасне українське суспільство все більше усвідомлює необхідність будувати основи суспільного життя на основі християнських цінностей. Педагоги, працівники сфери освіти особливо гостро відчувають потребу перебудови освіти і виховання на християнських засадах.

Питання формування християнських цінностей, виховання окремих духовних якостей учнівської молоді саме під час навчально-виховного процесу розкриті в дослідженнях В. Варенка, О. Кучерявої, О. Новикової, М. Савченко, В. Склядневої та ін. Окремі аспекти виховання християнських цінностей у процесі вивчення літератури відображено в роботах К. Ушинського, В. Сухомлинського, Є. Пасічника, Б. Степанишина та ін.

Мета статті – розглянути педагогічні умови формування християнських цінностей у студентів-філологів у процесі вивчення української та зарубіжної літератури.

Після прийняття Україною християнства в 988 році виховання в країні почали будувати на засадах християнської моралі. Та в радянські часи споконвічні українські цінності занепали, з'явилися нові: віра в партію, колективізм, патріотизм й ін. Віра в Бога засуджувалася, церкви руйнувалися. Але, навіть, у ті часи жили та діяли педагоги, які вважали за необхідне виховувати у дітей християнські цінності. Так К. Ушинський відстоював принцип народності у вихованні, право на навчання рідною мовою. Сутність національного виховання, на думку

педагога, – в поєднанні історичної традиції та культурного спадку народу, для якого православна релігія є визначальним початком, а взаємодія школи та церкви забезпечувала виховання високоморальної особистості. У праці „Про народність у громадському вихованні” педагог підкреслював: „Є тільки один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, це ідеал, що його дає нам християнство. Все, чим людина, як людина, може і повинна бути, виражено цілком в Божественному вченні, і вихователю залишається тільки раніше всього і в основу всього, вкоренити вічні істини християнства. Воно дає життя і вказує вищу мету всякому вихованню, воно ж і повинно служити для виховання кожного християнського народу джерелом усякого світла і всякої істини” [3; 108]. К. Ушинський акцентував увагу вчителя на такому важливому засобі виховання, як художнє слово письменника: „На моральне ж почуття повинен впливати безпосередньо сам літературний твір” [3; 227]. На думку педагога, література має чи не найширші можливості для виховання моральних почуттів, моральних вчинків, моральної думки. Тому важливо викладати уроки літератури в наших школах так, щоб зацікавити учнів. У праці „Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології” К.Ушинський зазначав: „У дітей ми бачимо виразно здатність вродженості віри. Цю здатність треба облагородити і розвинути почуттям естетичного й морального, почуттям християнства...” [4; 231 – 232]. На його думку, не можна виховати морально досконалу особистість без християнських цінностей. Розуміючи проблемність релігійного виховання в школі, К. Ушинський пише: „Ми беремо тут цю християнську ідею, звичайно, тільки в її формі, незалежно від того специфічного догматичного змісту, який був вкладений в неї християнським ученням; проте все ж ми не можемо не назвати цієї суто психологічної ідеї, виведеної з глибокого розуміння душі людської та її законів, не можемо не назвати її християнською; інакше ми були б упередженими і несправедливими” [4; 234]. Очевидно, що такий обміркований підхід вченого до проблеми духовно-морального виховання цілком може бути корисним для сучасних освітніх стандартів, оскільки К. Ушинський не ототожнював релігійне виховання зі знанням основ християнської моралі, тим самим декларуючи новий підхід у справі морального виховання дітей у школі.

Після здобуття Україною незалежності погляди багатьох учених на проблему формування християнських цінностей у учнівської молоді змінилися. Вони все більш відчують нагальну потребу виховання в учнів і студентів істинно українських чеснот (християнських). Деякі займаються вихованням лише на позакласних виховних заходах, а інші розуміють, що освіта й виховання взаємопов'язані, а тому формуванням моральних цінностей потрібно займатися під час занять, особливо з літератури (української та зарубіжної), бо багато письменників зверталось до біблійних сюжетів, проблем, зображували своїх персонажів як носіїв християнських цінностей. Так, відомий методист Б. Степанишин висловив

думку, що вчитель-словесник на уроці з літератури виконує дві функції, що поєднуються – викладання літератури та викладання моралі: „ мистецтво витонченої словесності містить у собі могутню ідейну і моральну наснагу, воно етично й естетично удосконалює людину, стимулює її, помножує творчі потенції”. Концепція морального виховання, на думку методиста, базується на принципах народної педагогіки та християнських моральних цінностях. Б. Степанишин закликав: „Морально-етичні основи для коментування літературних творів шукаймо найперше у Святому Письмі...” [2; 35]. Педагог виділяв найголовнішу функцію літератури в школі – це „виховання високої християнської моралі – свідомої віри в Бога, порядності, доброти, поваги до старших, лицарства та інших чеснот і християнської добродітності” [1; 51].

Сучасна освітня думка повертається до надбань минулого. Педагоги (хоча й не всі) вважають за необхідне виховувати учнів, студентів на засадах християнської моралі. Перш за все, з цього потрібно починати в родині, але не завжди можливо. Вчителі в школах також повинні виховувати учнів, а не тільки навчати своєму предмету. Сучасні педагоги, методисти розробляють спецкурси, методики з формування християнських цінностей: „Християнська духовність”, „Християнська етика”, - де поєднується виховання на засадах християнської моралі з вивченням творів української літератури.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що різні вчені по-різному розуміють поняття педагогічні умови: це характеристики дитини, студента, вихованця; це характеристики суб'єкта педагогічної діяльності (викладача, педагогічного колективу, керівника навчального закладу); діяльність учнівської молоді; відношення учнів, студентів до діяльності; внутрішня середовище навчального закладу. Роздивившись гіпотези різних дисертацій, виділяємо такі рівні педагогічних умов (*Схема 1*): перший і центровий – характеристики учня, студента, які детермінують успішність виховного процесу. Умовою успішності виховного процесу є досвід учнівської молоді в якійсь діяльності, відносинах. На другому рівні – сприйняття молоддю відносин, діяльності, взаємодій та інших обставин виховного процесу. Третій рівень – обставини виховання: зміст та організація діяльності студентів; міжособистісні відносини, спілкування в групі; відносини педагогів із студентами; входження студента в колектив. На четвертому рівні – педагогічна діяльність як управління студентським колективом, міжособистісними відносинами в ньому. П'ятий рівень – ресурсне забезпечення виховання: кадрове забезпечення (властивості суб'єкта педагогічної діяльності), програмно-методичне забезпечення виховання, просторово-часові параметри виховного процесу. Суб'єкт педагогічної діяльності – педагог – повинен бути готовий до вирішення професійних завдань, особливо в плані виховання, бути прикладом для студентів.

Аналіз програм і підручників (із педагогіки, історії педагогіки, історії української літератури, історії зарубіжної літератури) свідчить про

те, що навчальний процес у вищому навчальному закладі має великі можливості для формування християнських цінностей у майбутніх учителів-філологів, особливо під час вивчення літератур. Українська та зарубіжна літератури – особливі предмети, бо мистецтво слова відображає реальне життя в усіх його проявах. Повсякчас ми торкаємось вічних проблем і вічних істин, які відтворені в художніх творах. Письменники розкривають весь спектр духовного світу українців, моральних цінностей, набутих віками. Цей могутній виховний потенціал необхідно використати під час навчання майбутніх учителів-філологів.

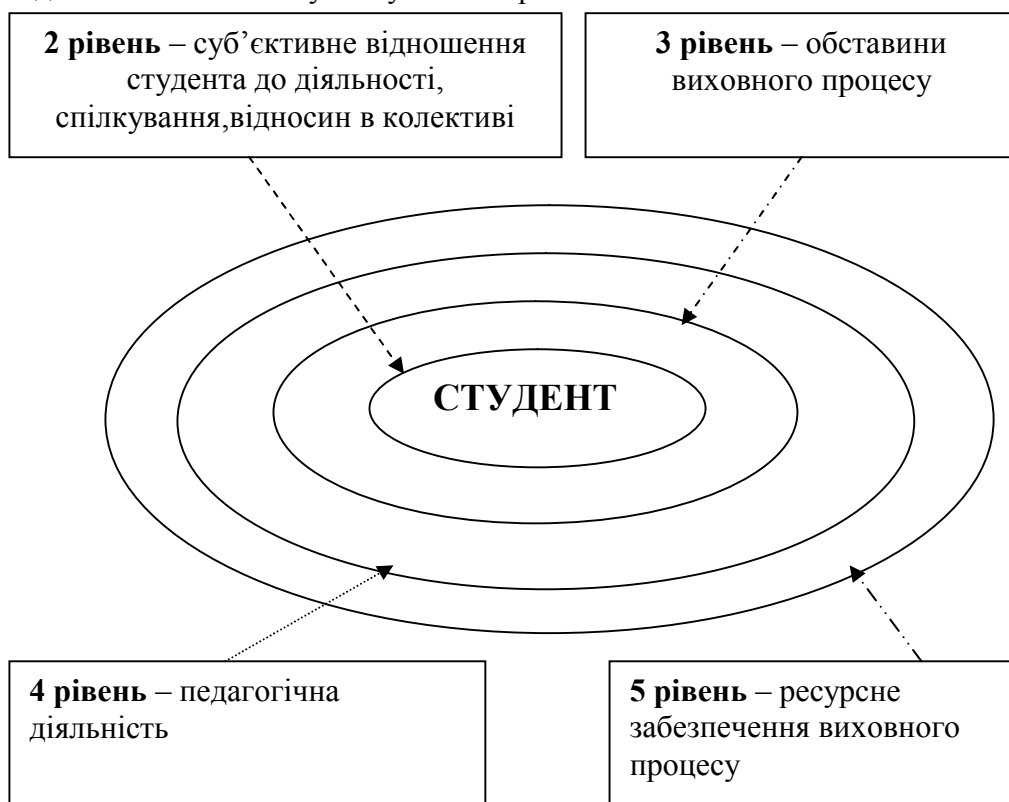


Схема 1. Рівні педагогічних умов

Духовність українців неможливо собі уявити без християнських моральних цінностей. Література, як важливий чинник духовності, сповна їх використовує. Високі ідеали постійно спонукають читачів художніх творів до морального самовдосконалення. У творах української та зарубіжної літератури домінують християнські ідеали. Саме на такі твори зорієнтований спецкурс, розроблений нами „Християнські цінності: проблеми виховання в процесі вивчення української та зарубіжної літератури”. Це твори часів Київської Русі, зокрема Ізборники, „Повчання Володимира Мономаха дітям”, притчі Г. Сковороди, „О воспитании чад” І. Златоуста, „Божественна комедія Данте”, „Фауст” Гете, „Енеїда” та „Наталка Полтавка” І. Котляревського, „Маруся” та „Сердешна Оксана” Г. Квітки-Основ'яненка, „Катерина” та прозові твори („Варнак”,

„Близнець”)Т. Шевченка, „Як виховувати дітей” П. Куліша, „Лісова пісня” та „Одержима” Лесі Українки, „Хіба ревуть воли як ясла повні” П. Мирного, „Злочин і кара” Ф. Достоєвського, „Майстер і Маргарита” М. Булгакова, „Чудова подорож Нільса Хольгерссона по Швеції” С. Лагергеф, „Марія” У. Самчука, „Собор” О. Гончара. Морально-етична проблематика цих творів (зокрема християнські моральні цінності) є домінуючою. Спецкурс спрямований на реалізацію в навчально-виховному процесі ідеї морально-духовного розвитку особистості майбутнього вчителя-філолога, на поглиблене опанування змістовним матеріалом щодо християнських моральних цінностей як основи особистісного та професійно-педагогічного зростання студентів філологічного факультету. Основними завданнями спецкурсу є: навчити студентів розпізнавати та охарактеризовувати персонажів-носіїв християнських цінностей; студенти повинні уміти орієнтуватися в літературному процесі, володіти навичками аналізу художнього твору; забезпечити опанування студентами історико-педагогічної, літературної спадщини та усвідомлення значущості виховання в розвитку суспільства; навчити майбутніх учителів-філологів застосовувати набуті знання в практичній діяльності; сприяти виконанню студентами-філологами пошукової діяльності, розвитку їхнього творчого потенціалу та формуванню професійного педагогічного світогляду.

Пропонується проводити лекції-дискусії, практичні заняття-диспути, бо побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного співробітництва є необхідною умовою реалізації особистісного підходу у вихованні та розвитку моральної свідомості студентів. Діалог, спілкування на заняттях зі студентами – майбутніми вчителями-філологами є дуже важливим для виконання завдань нашого дослідження. У сучасній системі освіти під час лекцій дуже поширеним є монолог викладача, який тільки передає свої знання. У монологі особистість закрита для взаємодії на емоційно-смысловому рівні. Діалог же призводить до зіткнення різних точок зору, до дискусії, під час якої здійснюється формування моральних переконань, власних суджень. Діалогічна взаємодія – це продуктивний стиль спілкування встановленню відносин взаємної довіри, розкриттю особистісного потенціалу студентів і досягненню ефективних результатів. Важливою умовою розвитку моральної свідомості студентів, формування у них християнських цінностей є їх ознайомлення з різними поглядами на моральну проблему і постійна демонстрація моральних суджень, які перевищують їх актуальний рівень морального розвитку. За таких обставин стимулюється виникнення та подолання пізнавальних конфліктів, завдяки чому студенти досягають вищого рівня розвитку моральної свідомості.

Так, наприклад, у експериментальних групах ми провели лекцію-дискусію на тему „Жінки в романі „Фауст” Й. Гете та „Катерині” Т. Шевченка”. Ми виходили з того, що навчальна проблема вимагає від

студентів-філологів не просто переказування змісту творів, а осмислення долі героїнь творів, їх моральної поведінки.

Проблема формування загальнолюдських цінностей засобами літератури включає в себе цілий ряд моментів: це насамперед формування у студентів уявлення про прекрасну людину, в якій гармонійно поєднуються духовне багатство, моральна чистота і фізична досконалість. Це – формування у майбутніх учителів-філологів науково обґрунтованих естетичних суджень і оцінок творів мистецтва. Це також ознайомлення з естетичним ідеалом письменника, який лежить в основі його творчості. Відображаючи життя, об'єктивну дійсність, письменник завжди дає їй естетичну оцінку, причому не у формі абстрактно-логічних суджень, а образно, предметно.

Ставлячи в центрі аналізу художнього твору питання про те, що письменник любить і цінує в людях, у чому бачить їх красу, викладач у такий спосіб допомагає майбутнім учителям-філологам сформувати власний естетичний ідеал. Охарактеризувавши героїнь творів Й. Гете та Т. Шевченка, всі студенти дійшли висновку, що долі в них приблизно однакові. Обидві були хорошими дівчатами, поки не закохалися. Всі їхні проблеми почалися через кохання. Обидві пішли з дому заради коханого, але доля їх не склалася, вони не змогли бути разом. Маргариту з „Фауста” Й. Гете майбутні вчителі засудили, бо вона нагуляла дитину, а потім її вбила, за що була й покарана – померла на самоті в тюрмі. Катерину теж всі засуджують як самовбивцю, бо це найбільший гріх у християнській релігії. Але плюсом є те, що її нагуляна дитина залишилася живою, хоча й сам автор Т. Г. Шевченко не виправдовує жінку. Хоча є й такі студенти, що виправдовують героїнь, бо вважають, що кохання – найвища цінність, якій потрібно слідувати. Ним можна виправдати все. Виправдовуючи Катерину, студенти говорять, що на неї вплинули тогочасні соціальні та психологічні умови.

Є й такі, хто виправдовує Маргариту та засуджує Катерину: *„Маргарита з „Фауста” Гете – чесна, щира, зі світлою душею, яка залишається не сплюндрованою попри обставини, які склалися. Її душу в романі пробачили. Доля Катерини схожа на Маргаритину. Вона була чесною, працьовитою дівчиною, яка поступилася перед коханням, за що й була жорстоко покарана. Дівчині довелося зазнати поневірянь, яких вона не витримала. Катерина вбила себе. А це є найгіршим гріхом. Тому ні про яке прощення не може бути й мови”*.

Тобто, як ми бачимо, думки розходяться, а це означає, що у кожного є свої сформовані моральні принципи, власна думка щодо подій у творах, які під час дискусії корегуються. Робота над поставленими моральними питаннями вимагала творчого підходу і тим самим сприяла виробленню у студентів переконаності у власних позиціях щодо моральних проблем, а звідси – різні думки.

Теоретичний аналіз й експериментальне дослідження проблеми формування християнських цінностей у майбутніх учителів філологів

дозволяють виділити наступні умови ефективності цього процесу та шляхи реалізації у практиці вищих педагогічних навчальних закладів:

1. Основною метою навчально-виховного процесу повинна стати реалізація духовно-творчого потенціалу особистості майбутніх учителів на засадах загальнолюдських і національних (християнських) цінностей.

2. Організація цілеспрямованої діяльності щодо формування християнських цінностей у майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення української та зарубіжної літератури (моделювання проблемних ситуацій на заняттях, вивчення передового педагогічного досвіду, стимулювання самоосвіти, саморозвитку студентів).

3. Опора на психологічний механізм формування християнських цінностей особистості.

4. Використання діалогових форм спілкування викладача та студентів. Навчальний процес повинен проходити в атмосфері щирості, взаєморозуміння, взаємоповаги.

Таким чином, реалізація педагогічних умов формування християнських цінностей стимулює розвиток моральної свідомості студентів, сприяє більш глибокому розумінню сутності моральних понять, засвоєнню моральних цінностей, а також формуванню здатності аналізувати та розв'язувати моральні проблеми. Запропонований спецкурс „Християнські цінності: проблеми виховання в процесі вивчення української та зарубіжної літератури” навчає студентів розрізняти персонажів-носіїв християнських цінностей, допомагає формуванню моральних принципів, цінностей майбутніх учителів-філологів. Діалогічна взаємодія викладача та студентів-філологів є важливою умовою для реалізації особистісного підходу у вихованні та розвитку моральної свідомості студентів. Саме під час діалогу відбувається зіткнення думок і під час дискусії майбутні філологи досягають вищого рівня розвитку моральної свідомості.

Надалі планується займатися більш детальним вивченням сутності християнських цінностей, їх роллю у сучасному процесі виховання особистості, педагогічними умовами їх формування.

Література

1. **Степанишин Б. І.** Викладання української літератури в школі : методичний посібник для вчителя / Б. І. Степанишин. – К.: РВЦ „Проза”, 1995. – 255 с. 2. **Степанидин Б. І.** Стратегія і тактика в літературній освіті учнів : роздуми старого методиста-словесника, або від „альфи” до „омеги” у викладанні рідного письменства в школі / Б. І. Степанидин. – К.: Веселка; Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 191 с. 3. **Ушинський К. Д.** Твори В 6 т. / К. Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1954. – т. 1. – С. 108 – 227. 4. **Ушинський К. Д.** Твори. В 6 т. / К. Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1954. – т. 6. – С. 231 – 234.

Шинкаренко Я. В. Педагогічні умови формування християнських цінностей у майбутніх учителів-філологів.

У статті розглянуто проблему формування християнських цінностей майбутніх учителів-філологів. Проаналізовано поняття „Педагогічні умови” та визначені педагогічні умови формування християнських цінностей у студентів філологічних факультетів. Зазначено, що реалізація педагогічних умов формування християнських цінностей стимулює розвиток моральної свідомості студентів.

Ключові слова: виховання, цінність, християнські цінності, педагогічні умови, діалог, монолог.

Шинкаренко Я. В. Педагогические условия формирования христианских ценностей у будущих учителей-филологов.

В статье рассматривается проблема формирования христианских ценностей будущих учителей-филологов. Проанализировано понятие „педагогические условия” и определены педагогические условия формирования христианских ценностей у студентов филологических факультетов. Отмечено, что реализация педагогических условий формирования христианских ценностей стимулирует развитие морального сознания студентов.

Ключевые слова: воспитание, ценность, христианские ценности, педагогические условия, диалог, монолог.

Shinkarenko I. V. Pedagogical conditions of forming of Christian values of future teachers-philologists.

There is a problem of forming of Christian values of future teachers-philologists is considered in the article. The term „pedagogical conditions” is analyzed and pedagogical conditions of forming of Christian values of philological faculties’ students are determined in the article. It’s noted that realization of pedagogical conditions of forming of Christian values stimulates a development of the moral confession of students.

Key words: education, value, Christian values, pedagogical conditions, dialogue, monologue.

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК: 376-056.36

Бистрова Ю. О., Колодна Н. А.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

На теперішній час процес соціалізації є предметом дослідження фахівців багатьох галузей наукового знання. Психологи, філософи, соціологи, педагоги, соціальні психологи розкривають різні аспекти цього процесу, досліджують механізми, етапи та стадії, фактори соціалізації. Особливо актуальна і в теоретичному, і в практичному відношенні проблема соціалізації дітей, підлітків та дорослих з порушеннями зору.

У нашій країні, як і в усьому світі, простежується тенденція зростання кількості дітей-інвалідів зору. Показник інвалідності дітей (0-18 років) внаслідок захворювань органа зору та додаткового апарату по Україні в 2007р. склав абсолютне число 10553 на 10 тис. д / населення 12,4 Луганській обл. 556 дітей-інвалідів, що становить 1,5% з них сліпого на одне око-162 на обидва ока-35.

Перші спроби створення і реалізації програм профілактики сліпоти відносяться до 1882 р., коли у Великобританії вперше була заснована Лондонська спілка з профілактики сліпоти. Члени спілки вивчали причини виникнення сліпоти та можливості боротьби з нею.

У 1929 р. в Гаазі була заснована перша в історії Міжнародна асоціація з профілактики сліпоти, до складу якої увійшли представники 29 країн Європи, США, яка в 1956р. почала реалізовувати всесвітню програму боротьби зі сліпотою.

У 1999 р. в Китаї пройшла шоста генеральна асамблея Міжнародного агентства з попередження сліпоти. Найбільшу увагу було приділено проблемам сліпоти, яку можна попередити і впровадження розпочатої в лютому 1999р. Всесвітньої програми «Зір -2020, право на зір». На асамблеї були представлені різні проекти реалізації програм і визначені ключові вимоги для викорінення цього виду сліпоти до 2020р.

У 2004 р. в Україні почалася реалізація програми «Зір - 2020, право на зір». Пріоритетне завдання якої - боротьба з дитячою сліпотою, якої можна уникнути.

В умовах економічної нестабільності, кризового стану практично всіх складових гуманітарної сфери, початкового етапу правової стабілізації інваліди виявилися найбільш незахищеною категорією населення.

Інвалідність у дітей означає суттєве обмеження життєдіяльності, вона сприяє соціальній дезадаптації, яка обумовлена порушеннями у розвитку, труднощами у самообслуговуванні, спілкуванні, придбанні професійних навиків. Засвоєння дітьми-інвалідами соціального досвіду, включення їх в існуючу систему суспільних відношень потребує від суспільства певних додаткових заходів, засобів та зусиль (це можуть бути спеціальні програми, центри по реабілітації, учбові заклади тощо). Розробка цих заходів повинна базуватися на знанні закономірностей, задач, сутності процесу соціалізації.

Організація навчально-реабілітаційного процесу в закладах нового типу передбачає внутрішню інтеграцію та соціальну адаптацію дітей з різними особливостями психофізичного розвитку.

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. Сучасні спеціальні психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що у дітей з порушеннями зору наявні труднощі в соціальній адаптації, пов'язані з обмеженістю участі дитини у багатьох подіях життя, важливих для формування її особистості, з низьким рівнем сформованості практичних і соціально значущих навичок (Т. М Гребенюк, О. Г. Літвак, І. М. Некрасова, О. П Таран, Є. П. Синьова, С. Ф. Федоренко) [2].

Система реабілітації дітей-інвалідів, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, має забезпечити комплексність і неперервність медичної, психолого-педагогічної, трудової, фізичної, соціальної реабілітації для створення оптимальних умов їхнього фізичного, психічного, інтелектуального розвитку.

Зокрема, педагогічна реабілітація передбачає запровадження комплексу заходів (у т.ч. відповідних форм, методів, змісту навчання), що створюють передумову для оволодіння дітьми з особливими освітніми потребами системою знань, умінь і навичок, застосування яких сприяє подальшому розвитку особистості: підвищення освітнього, кваліфікаційного рівня, здатність до самостійної трудової діяльності, організації побуту, адекватного планування самостійного життя.

Психологічна реабілітація спрямована на корекцію та розвиток психічних функцій, особистості в цілому, створення оптимальних умов для подальшого становлення кожної дитини як особистості в процесі засвоєння цінностей та пристосування до вимог та критеріїв суспільства.

Соціально-психологічна адаптація дітей з порушеннями зору на цей час є одною з найважливіших проблем колекційної 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 і життєтворчості, які б давали змогу дитині з обмеженими можливостями здоров'я інтегруватись у колективи загальноосвітніх шкіл та вищих зальних закладів [3, с.9 -10].

Об'єкт дослідження – педагогічний та реабілітаційний процес у дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Предмет дослідження – організація та зміст соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Соціальна реабілітація дітей з функціональними обмеженнями – це складний процес, що потребує переорієнтації, і насамперед – у напрямі розробки методології і методики соціально-педагогічної та

психологічної моделі соціальної роботи. Специфіка такого підходу викликає необхідність суттєвих змін у ставленні до дітей-інвалідів, які потребують не тільки матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійної, соціально-побутової), а й належних умов для актуалізації своїх здібностей, розвитку особистих якостей і потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні.

Сутність соціально-педагогічної реабілітації полягає у створенні таких умов для саморозвитку людини, в результаті яких виробляється активна життєва позиція особистості.

Цілісний, системний підхід дозволяє сформулювати багаторівневу структуру проблем соціальної реабілітації та допомоги. Згідно з цим необхідно вирішувати:

- проблеми дитини: підтримка фізичного здоров'я, формування особистості, забезпечення емоційної підтримки, навчання, задоволення соціальних потреб;

- проблеми сім'ї: забезпечення фінансової підтримки, житлові умови, навички догляду та навчання дитини, вирішення емоційних проблем, подолання соціальної ізоляції;

- проблеми професіоналів: медики (профілактика та підтримка здоров'я), педагоги та психологи (розробка та впровадження спеціальних методів освіти та виховання дітей та батьків), соціальні працівники (забезпечення допомоги, інформування про ресурси, сімейна та групова робота, захист інтересів дітей та сім'ї), інтеграція зусиль професіоналів), інженери та виробники (розробка та виготовлення спеціальних засобів для підтримки ефективної життєдіяльності та навчання дітей, створення спеціальних робочих місць), юристи, представники законодавчої та виконавчої влади (створення та впровадження відповідної системи захисту прав та обов'язків інвалідів та їх сімей);

- проблема суспільства – зміна ставлення до інвалідів та сімей з дітьми-інвалідами;

- проблеми фізичного середовища: зменшення впливів, що зашкоджують здоров'ю та життєдіяльності людини, створення дружнього для інвалідів простору.

Процес соціалізації – це процес взаємодії особистості та суспільства. Людина є і об'єктом (тому що випробовує на собі вплив з боку суспільства, різних соціальних інститутів тощо), і суб'єктом (тому що вона ставить перед собою певну мету та обирає засоби для її досягнення) процесу соціалізації.

Знання фізичного чи психічного стану індивіда не можна відривати від розуміння його індивідуальності.

Спосіб класифікації людей з обмеженими можливостями і слова, які використовують при описі таких людей, відображають та визначають стан нашого розуму. Практика та структура призначених для них

закладів, упроваджуючись у нашу свідомість, створюють відповідний настрій.

Чому ж інваліди відносяться до жертв несприятливих умов соціалізації? Які проблеми виникають у процесі соціалізації дітей-інвалідів?

Перш за все, це соціальні проблеми: недостатні форми соціальної підтримки, недоступність охорони здоров'я освіти, культури, побутового обслуговування, відсутність належного архітектурного середовища тощо.

Усі перелічені проблеми можна розділити на три рівні:

- проблеми макрорівня – в межах держави;
- проблеми мезорівня – наявність регіональних умов;
- проблеми мікрорівня – в сім'ї та її найближчому оточенні.

Соціально-педагогічна реабілітація дітей, що мають вади психофізичного розвитку, у повній мірі можлива лише за умов розв'язання проблем на всіх цих рівнях.

Проблеми реабілітації на макрорівні

Соціальні проблеми першого порядку – це проблеми, які торкаються суспільства в цілому. Цей комплекс проблем вирішується зусиллями всього суспільства та державою, спрямованими на створення рівних можливостей для всіх дітей. Одна з найбільш суттєвих проблем цього порядку є відношення суспільства та держави до людей з відхиленням у розвитку. Це відношення проявляється у різних аспектах: у створенні системи освіти, навчання, у створенні архітектурного середовища, доступної системи охорони здоров'я тощо.

Однією з важливих соціально-педагогічних проблем є розвиток та удосконалення системи спеціальної освіти. Існуюча в Україні система спеціальної освіти на сучасному етапі не повною мірою забезпечує рівність прав на освіту тих осіб, можливості яких одержати її обмежені їхніми вадами, станом здоров'я або конкретними соціальними умовами, не завжди відповідає їхнім запитам, особистим і суспільним інтересам.

Наслідком орієнтації суспільства та держави на цю модель є ізоляція дитини з обмеженими можливостями від суспільства у спеціалізованому навчальному закладі, розвиток у неї пасивно-утриманських життєвих орієнтацій.

Такий підхід несе в собі дискримінаційну ідею, виявляє відношення суспільства до інвалідів як соціально непотрібній категорії. Традиційний підхід не вичерпує усю повноту проблем тої категорії дітей, про яку йде мова. У ньому яскраво відображений дефіцит бачення соціальної сутності дитини. Проблема інвалідності не обмежується медичним аспектом, вона в найбільшій мірі є соціальною проблемою нерівних можливостей.

Така думка змінює підхід до триади “дитина – суспільство – держава”. Сутність цієї зміни полягає у наступному:

- головна проблема дитини з обмеженими можливостями полягає у порушенні її зв'язку зі світом, в обмеженій мобільності,

недостатності контактів з однолітками та дорослими, в обмеженому спілкуванні з природою, недоступності низки культурних цінностей, а іноді і елементарної освіти. Ця проблема є слідством не тільки суб'єктивного чинника, яким є стан фізичного і психічного здоров'я дитини, але і наслідком соціальної політики та сталої суспільної свідомості, які санкціонують існування недоступного для інваліда архітектурного середовища, громадського транспорту, соціальних служб;

– дитина, яка має інвалідність, може бути такою ж здібною та талановитою, як і її одноліток, який не має проблем зі здоров'ям, але виявити свій талант, розвинути його, приносити за допомогою його користь суспільству їй заважає нерівність можливостей;

– дитина – не пасивний об'єкт соціальної допомоги, а людина, яка розвивається, яка має право на задоволення різнобічних соціальних потреб у пізнанні, спілкуванні, творчості;

– держава повинна не тільки надати дитині, яка має інвалідність, певні пільги та привілеї, вона повинна піти назустріч її соціальним потребам і створити систему соціальних служб, що дозволяють б згладжувати обмеження, які заважають процесам її соціалізації та індивідуального розвитку.

Соціальні проблеми мезорівня

Соціальні проблеми іншого порядку пов'язані з регіональними умовами, з наявністю чи відсутністю спецшкіл, спеціальних реабілітаційних центрів, спеціалістів-дефектологів на місцях мешкання сімей, де є дитина-інвалід.

Оскільки спеціальні учбові заклади розташовані по країні нерівномірно, то діти-інваліди часто повинні отримувати освіту та виховання у спеціальних школах-інтернатах.

Обособленість спеціальних освітніх закладів не може не відбитися на розвитку особистості дитини, на її готовності до самостійного життя.

Спеціалісти регулярно проводять облік новонароджених з тією чи іншою, хай навіть слабо виявленою психоневротичною патологією, яка дозволяє віднести дитину до “групи ризику”. Профілактика повинна носити самий активний характер, здійснюватися у тісному контакті психоневрологів, медиків, педагогів, соціологів з батьками.

Результатом переживань батьків стають установки на “оранжерейне” виховання хворої дитини, які передбачають її гіперопіку і формують маленьких егоїстів та домашніх тиранів, чи, навпаки, скрите чи явне емоційне відторгнення такої дитини сім'єю.

Дитина, опинившись наодинці з батьками та лікарями, у яких одна домінанта – її хвороба, поступово ізолюється від суспільства, і от тут вже ні про який розвиток і тим паче соціальну реабілітацію мови бути не може.

Соціальні проблеми мікрорівня

Сім'ї, які мають дітей-інвалідів, потребують конкретної допомоги соціальних служб.

Інвалідність призводить до обмеження життєдіяльності людини, її соціальної дезадаптації, обмеження здатності до самообслуговування, пересування, орієнтації, контролю за своєю поведінкою, спілкування, майбутньої трудової діяльності внаслідок відхилень у фізичному та психічному розвитку. Система навчання цих дітей не досконала. У зв'язку з цим треба вирішувати комплекс соціальних та психолого-, медико-педагогічних проблем із соціальної орієнтації таких дітей. Корекційну роботу найчастіше виконують самі батьки, проте багато з них не володіють спеціальними знаннями з дефектології та медико-соціальної реабілітації.

Крім того, відсутня і спеціальна консультативна служба, де батьки мали б можливість отримати рекомендації щодо догляду за хворою дитиною, її виховання. Немає спеціалізованої методичної літератури по цих питаннях; не розв'язано проблеми здобуття професій дітьми-інвалідами, а також працевлаштування матерів, які мають таких дітей.

Таким чином, діти-інваліди дуже часто не мають соціальної та матеріальної підтримки, умов для розвитку своїх інтересів, здібностей, ще й приречені на інтелектуальну потворність.

Зір є однією з провідних функцій людини, воно забезпечує отримання більш 90% інформації про зовнішній світ. При частковій або повній втраті зору людина зазнає великих труднощів у самообслуговуванні, пересуванні, орієнтації, спілкуванні, навчання, трудової діяльності, тобто у здійсненні всієї повноти життєдіяльності.

Головною характеристикою, що відбиває тяжкість патології органу зору і визначає її вплив на життєдіяльність і соціальну достатність людини, є стан зорових функцій, основні серед яких гострота та поле зору.

Абсолютна чи практична сліпота призводить до різкого обмеження основних категорій життєдіяльності. Абсолютно сліпі люди практично втрачають здатність до самообслуговування і фізичної незалежності.

У зв'язку з дефіцитом зору навколишнє середовище сприймається незрячими за допомогою інших аналізаторів. Переважною стає інформація акустична, тактильна, кінестетична, світло-кольорова. Набуває значення форма і фактура предметів і матеріального світу в цілому. У процесі дотикове сприйняття беруть участь руки, підшви ступень, в дотику дрібних предметів - мова і губи.

Важливу роль у життєдіяльності сліпих грає слух. Слух у них надзвичайно загострений і реагує на найменші акустичні нюанси під час пересування в просторі. У зв'язку з цим при вирішенні реабілітаційних задач важливий акцент на управлінні звуками в середовищі проживання

незрячих. Необхідно виділити і підсилити потрібні для орієнтації звуки і заглушити сторонні перешкоди і шуми. При формуванні середовища життєдіяльності для сліпих слід приділяти особливу увагу акустичним і ізоляційним характеристиками будівельних матеріалів і конструкцій.

Компенсаторна пристосовність організму наділяє сліпого фоточутливістю коду, що дає можливість розрізнення не тільки контурів, але і кольорів великих об'єктів. Сліпий, що володіє такою якістю, у міру наближення до великих предметів відчуває перешкоду, іноді може судити про розміри і матеріалі об'єкта.

На використанні функцій шкірної чутливості базуються допоміжні тифлотехнічні засоби і пристосування, що допомагають сліпому при пересуванні: звукові маяки у переходах, на зупинках, внутрішні та зовнішні інформатори, рельєфні написи всередині транспортних засобів та на вокзалах, електронні системи відкривання дверей та ін.

Найбільш значним видом обмеження життєдіяльності інвалідів з порушеннями зору є обмеження здатності до орієнтації-здатності визначатися в часі і просторі.

Здатність до орієнтації здійснюється шляхом прямого і непрямого сприйняття навколишнього оточення, переробки одержуваної інформації та адекватного визначення ситуації.

Здатність до орієнтації включає:

- здатність до визначення часу за загальноприйнятими ознаками;
- здатність до визначення місцезнаходження по просторовим орієнтирам, запахам, звукам;
- здатність правильно розташовувати зовнішні об'єкти, події та себе самого по відношенню до тимчасових і просторових орієнтирам;
- здатність до орієнтації у власній особистості, схемі тіла, відмінність правого і лівого та ін.;
- здатність до сприйняття та адекватного реагування на інформацію, що надходить, розуміння зв'язків між предметами і явищами.

В навчанні та вихованні дітей зі зниженим зором важливу роль грають перцептивні процеси, в структурі яких можна вичленити дії по виділенню, відбору, переробці інформації та побудові на їх основі образу і опорного уявлення про явища, що вивчаються, та предмети навколишньої дійсності.

Сеченов та Павлов вивчали перцептивні процеси як інтегральні компоненти цілісних пристосувально - рефлексорних актів, що виконують регулюючу функцію у поведінці людини.

Сприймання є складним психічним процесом. Сприймання фізичних властивостей, просторових ознак та відношень предметів засновано на взаємодії різних аналізаторів (зорового, рухливого, дотикового, кін естетичного та інших). Розвиток процесів сприймання відбувається невідривно з розвитком мовлення та мислення, за

допомогою яких діти узагальнюють просторові ознаки та відношення між предметами, що сприймають.

Розвиток зорового сприймання здійснюється не ізольовано, а в поєднанні з розвитком всієї пізнавальної діяльності, включаючи і інші види сприймання, які продовжують залишатися головними в ігровій, навчальній та трудовій діяльності (слухове, тактильне, дотикове).

Спільне використання зору та дотику дає значно кращі результати при впізнаванні предметів. Діти, користуючись дотиком і зором, краще сприймають форму, точніше оцінюють розміри, швидше виділяють конструктивні.

Головною умовою повноцінного оволодіння знаннями і вміннями є активна предметно - практична діяльність, пов'язана з процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, словесними визначеннями фізичних якостей, просторових властивостей і відношень предметів. В роботі по розвитку і корекції просторових уявлень велике значення має формування знань про форму і розміри предметів, напрями простору.

Вивченню розмірів і пропорцій предметів, напрямів простору сприяють вимірвальна практика, моделювання і конструювання за зразком, розвиток умінь орієнтуватися в умовах мікро - і макропростору.

Все це має значення для формування уявлень, розвитку просторового аналізу та синтезу, а також конструктивно - творчого мислення.

Зорові зміни у сприйманні предметів та простору спостерігаються у дітей з появою в їх словнику спеціальних слів, що позначають форму, розміри, пропорційне розташування предметів.

Збагачення словника, оволодіння мовленням розвиває можливості дітей у сприйманні предметів та простору.

Говорячи про зорове сприймання дітей зі зниженим зором, слід відмітити, що у них спостерігається неповнота та фрагментарність сприймання предметів, процесів та явищ навколишньої дійсності, що негативно впливає на оволодіння знаннями та вміннями.

Перед навчальним процесом у сучасній школі стоять два основних однаково вагомих завдання: озброєння школярів способами навчальної діяльності та розвиток пізнавальної активності.

Найпершим же природним для дитини є сім'я, родина, рідня. Отже, пізнання світу починається звідси.

Процес пізнання світу можна пов'язати з вивченням українознавства у початковій школі. Отже, і перший етап українознавчого курсу можна окреслити знаннями про свій рід, бо ж родина - це держава в мініатюрі.

Можна українознавчу програму для 1 класу назвати «Я в роду». До 2 класу дитина вже підросла, вона потребує вже більших знань. Тут вже обсяг програми розширюються. З огляду на це пропонується курс «Мій рід у краї». У цьому курсі передбачається пізнання свого міста, регіону. Які особливості, чим значив ший тепер і колись.

У 3-му класі діти пізнають і усвідомлюють, хто ми, до якого народу належимо і який він, наш народ. Отже, програму 3-го класу можна назвати «Мій рід в Україні».

Сьогодні дитина має бути розумнішою, ніж вона була вчора, - тільки за цієї умови у неї буде бажання вчитися. І вона матиме успіх у навчанні.

Добираючи матеріал до занять за темою про «Про тебе самого», слід надати учням зі зниженим зором широке коло інформації про людину. Особливо важливого значення у дидактико-методичній організації знань треба надавати навчальній грі, розвитку мовлення, залучення учнів до аналізу життєвих вражень, практичними та пізнавальними вправами.

Працюючи з дітьми зі зниженим зором, переконуєшся, що успішно формування в таких учнів адекватних образів дійсності забезпечується активною пізнавальною і практичною діяльністю їх. Організація такої діяльності передбачає надання дітям самостійності під час обстеження предмета, створення на уроці проблемних ситуацій, пов'язаних з пошуком відповідей на поставленні запитання об'єктів вивчення з практичною метою, моделювання предметів, а також ігри.

Отже, гра - випробуваний і ефективний засіб навчання в початковій школі, але ні в чому разі не універсальний, у процесі розвитку пізнавальних можливостей учнів гра поступово відходить на другий план, поступаючись суто «академічним» засобам навчання.

Керівництво пізнавальною діяльністю дітей з порушеним зором здійснюється за допомогою різних засобів, проте основне місце у цьому процесі посідає слово. Вплив його на пізнавальну діяльність учнів має багатозначний характер: воно забезпечує цілеспрямованість пізнавальних інтересів дітей, надає їм вибірковості, визначає рівень сприйняття. Кожна з цих функцій слова реалізується в навчальному процесі у формі різних інструкцій, запитань учителя, попередньої бесіди. Крім того, слід розвивати у дітей пізнавальні інтереси до рідного слова, мови. Розуміти слово і вміти його пояснювати - основа такого розвитку. Існують різні варіанти пояснення походження слова, зокрема використання загадок, ілюстрацій, прислів'їв.

Виходячи з вище зазначеного, ми дійшли висновку, що в Україні існує комплекс проблем пов'язаних з інтеграцією дітей-інвалідів в суспільство.

Ставлення суспільства до аномальної дитини є певним мірилом його цивілізованості. Донедавна питання дитячої аномалії, інвалідності у нас замовчувалося. Інвалідів намагалися ізолювати від суспільства в спеціальних закладах. Дитина-інвалід та її близьке оточення опинялися сам на сам зі своєю бідною.

З роками повільна і невпинна гуманізація суспільної свідомості, а також досягнення в різних галузях науки і техніки поставили питання про необхідність інтеграції людей з психофізичними вадами, як

соціальної групи, з рештою суспільства, тобто про їхню соціальну реабілітацію.

Провідним компонентом соціальної роботи з даною категорією дітей є формування індивідуальності, її соціалізація з урахуванням потенційних можливостей і потреб кожної дитини. Побудова взаємозв'язків дитини з мікро- і макросередовищем, розвиток її збережених психофізичних можливостей здійснюється шляхом розширення сфери спілкування, організації дозвілля, творчої та ігрової діяльності, допомоги у самообслуговуванні і пересуванні, забезпечення ліками і продуктами харчування, організації оздоровлення.

У даній роботі розглянуті і проаналізовані основні проблеми соціально-педагогічної реабілітації дітей з вадами зору, що існують на рівні суспільства в цілому, пов'язані з регіональними умовами і їхнім найближчим оточенням.

Ідеї спільного навчання можуть бути використані й у таких формах роботи як клубі спілкування, творчі лабораторії, ігротеки, літні табори, гуртки з декоративно-прикладної, художньої та літературної творчості, дитячі журнали, конкурси і фестивалі художньої творчості, бібліотечне обслуговування тощо.

Аналізуючи історію розвитку соціальної реабілітації і її сучасний етап, ми прийшли до висновку, що спільне навчання дітей-інвалідів і їх здорових одноліток повинно стати пріоритетним у педагогічній практиці. Це, у свою чергу, потребує наукового розвитку ідеї спільного навчання, розробки концепцій, методик роботи педагогічних колективів і повинно стати метою подальших досліджень.

Література

- 1. Борщевська Л. В.** та ін. На допомогу батькам, що мають дітей з особовими потребами / Л. В. Борщевська, А. В. Зіброва, І. Б. Іванова та ін – К. : Український інститут соціальних досліджень, 1999. – 79 с.
- 2. Бондар В.** Благодійна діяльність як передумова розвитку суспільної допомоги дітям з психофізичними вадами / В. Бондар, Л. Одинченко, Є. Постовойтов // Дефектологія. – 1996. – № 4. – С. 48-52.
- 3. Діяльність** центрів соціальних служб для молоді України. Сучасний стан і перспективи розвитку. – К., 1999. – С. 52-55.
- 4. Бех В. І.** Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-педагогічна проблема. // Дефектологія. – 1996. – №1. – С. 19-23.
- 5. Іванова І. Б.** Організація соціально-педагогічної та психологічної допомоги інвалідам у системі соціальних служб для молоді // Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції. – К., 1995. – С. 28-32.
- 6. Одинченко Л. К.** Допомога аномальним дітям в Україні (X-XX ст) // Педагогіка і психологія. – 1995. – №2. – С. 120-126.
- 7. Турчінська В. Є.** Про організацію соціально-психологічної підтримки розумово відсталих // Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції. – К., 1995. – С. 23-25.

Бистрова Ю. О., Колодна Н. А. Соціально-педагогічний супровід дітей із особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

В статті мова йде про соціально-педагогічний та психологічний супровід дітей зі значним та стійким зниженням зору на базі Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру „Кришталік”.

Ключові слова: психологічний супровід, реабілітація, середовище

Быстрова Ю. А., Колодная Н. А. Социально-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях учебно-реабилитационного центра.

В статье речь идёт о социально-педагогическом и психологическом сопровождении детей со значительными и тяжёлыми нарушениями зрения на базе Рубежанского учебно-реабилитационного центра «Хрусталик».

Ключевые слова: психологическое сопровождение, реабилитация, среда.

Bistrova J., Kolodna N. Socio-pedagogical support for children with special educational needs in training and rehabilitation center.

In the article the theme of psychological accompaniment of children with the disorders of sight in the environment of the centre of study and rehabilitation is discussed.

Key words: psychological accompaniment, rehabilitation, environment.

УДК 376-056.36

Гаврилов О. В.

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОМІРНИМ І ТЯЖКИМ СТУПЕНЕМ РОЗУМОВОЇ ВІДСТАЛОСТІ

Основне питання, яке постає перед нами, коли ми говоримо про навчання дітей з помірною, тяжкою і глибокою розумовою відсталістю: чи доречно витратити величезні кошти на організацію роботи з ними, якщо результати цих зусиль виявляються такими мізерними? На це питання можна зразу ж дати остаточну відповідь – доречно. Ще Л. С. Виготський у своїх працях зазначав: “... ідіот, якого поміщають в умови відповідного, спеціально організованого, раціонального виховання, виграє в своїх можливостях не менше, а більше, ніж нормальна дитина... Відстала дитина потребує навчання більшою мірою, ніж нормальна – ось основна ідея сучасної педагогіки. Якщо міряти відсталу дитину відповідною їй міркою, то її просування з допомогою

спеціально організованого навчання насправді дає більш значущі результати, ніж навчання нормальної дитини...” [1, 242]. Замість хибної прямої пропорційної залежності між відсталістю і ступенем необхідності навчання сучасна наука висуває положення про обернену пропорційну залежність першої і другої величини. Це обумовлюється і історичним, і економічним, і культурним розвитком суспільства. Ще на початку організації допомоги дітям з розумовою відсталістю суспільство прорахувало, що його втрати від бездоглядності, від безпритульності таких осіб, від недостатності надання їм економічної підтримки будуть значно більші, а ніж витрати, необхідні для їхнього навчання, виховання та розвитку. Не останнє місце серед аргументів, які підсилюють значимість навчання цієї категорії дітей, займає гуманність ставлення до них, адже зразок чуйності, толерантності до них гідний для наслідування і може втілюватися у різні соціальні сфери. Відомим є і той факт, що чим вищим є загальний рівень розвитку суспільства – тим краще ставлення у ньому до дітей та дорослих з різними порушеннями. Отже, цей фактор є значною мірою і діагностичним, оскільки вказує на загальний рівень культури і здоров'я суспільства, у якому проживають діти з різними порушеннями.

Не можна забувати однієї важливої обставини, коли йдеться про навчання цієї групи дітей (надалі ми їх будемо називати – діти з глибокими інтелектуальними вадами). Ми маємо на увазі не кількісні, а якісні показники та оцінку тих зрушень у їхньому розвитку, які відбуваються під впливом спеціально організованого навчання.

Розвиток дитини не здійснюється рівномірно. Щороку вона просувається вперед неоднаковими темпами. Основне правило дитячого розвитку полягає в тому, що його темп є максимальним на самому початку. В економіці розумового розвитку, за виразом А. Гезелла, цінність місяця визначається його положенням в життєвому циклі. Цінність тих місяців розумового розвитку, на які просуваються діти з глибокими інтелектуальними вадами з допомогою вчителя, повинна бути за своїм відносним значенням еквівалентом багатьох років у просуванні і розвитку легко відсталого, а особливо нормальної дитини.

Це положення чітко вказує на необхідність організації спеціального навчання з дітьми з глибокими інтелектуальними вадами вже на ранніх етапах їхнього розвитку і здійснення його впродовж багатьох років. Чим раніше починається навчальна, корекційно-розвивальна, реабілітаційна та абілітаційна робота з такими дітьми, тим вища її ефективність, а отже, як результат у них залишається менше порушень у пізнавальній, емоційно-вольовій і моторній сферах, менше і якісно інші вторинні напластування.

Роблячи короткий аналіз напрямкам надання допомоги таким дітям в нашій країні потрібно зазначити, що методи, які використовуються під час роботи з дітьми з помірною і тяжкою розумовою відсталістю, в більшості випадків запозичені з допоміжної

школи, адаптовані для них і часто не враховують специфічність їхнього розвитку, їхню потребу в тих чи інших знаннях, уміннях і навичках. Предмети викладають їм роз'єднано на окремо взятих заняттях незважаючи на те, що вже давно відомо, що найбільшого ефекту у їх навчанні можна досягнути, якщо організувати навчально-виховний процес інтегровано: в одне заняття включати завдання і з використанням музики, танців, рухливих вправ, малювання, читання тощо. Те, що в основу роботи з дітьми з помірною і тяжкою розумовою відсталістю покладено формування системи знань з рахунку, письма і читання створює ситуацію психічної напруги в групі таких учнів, що пояснюється занадто великою складністю цих завдань, отже, провокує психотравмуючі ситуації, призводить до їхнього негативного ставлення до самих занять у спеціальному закладі.

Також необхідно відзначити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки на Україні вивченням цих дітей приділяється недостатньо уваги. Немає достатньої кількості наукових праць стосовно організації корекційно-розвивального, реабілітаційного, навчально-виховного процесів з цими дітьми. Більшість програм, за якими працюють спеціальні будинки для дітей-інвалідів, застаріли, а нові навчально-виховні заклади для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, які утворилися в останні роки, переважно у великих містах (Київ, Львів, Запоріжжя тощо) адаптують популярні у Канаді, Голландії, Німеччині та інших країнах програми. Досвід цих країн є важливим для організації та проведення навчання дітей з інтелектуальними порушеннями і тому у своїй статті ми зупинимось на деяких особливостях роботи з такими дітьми у Польській республіці.

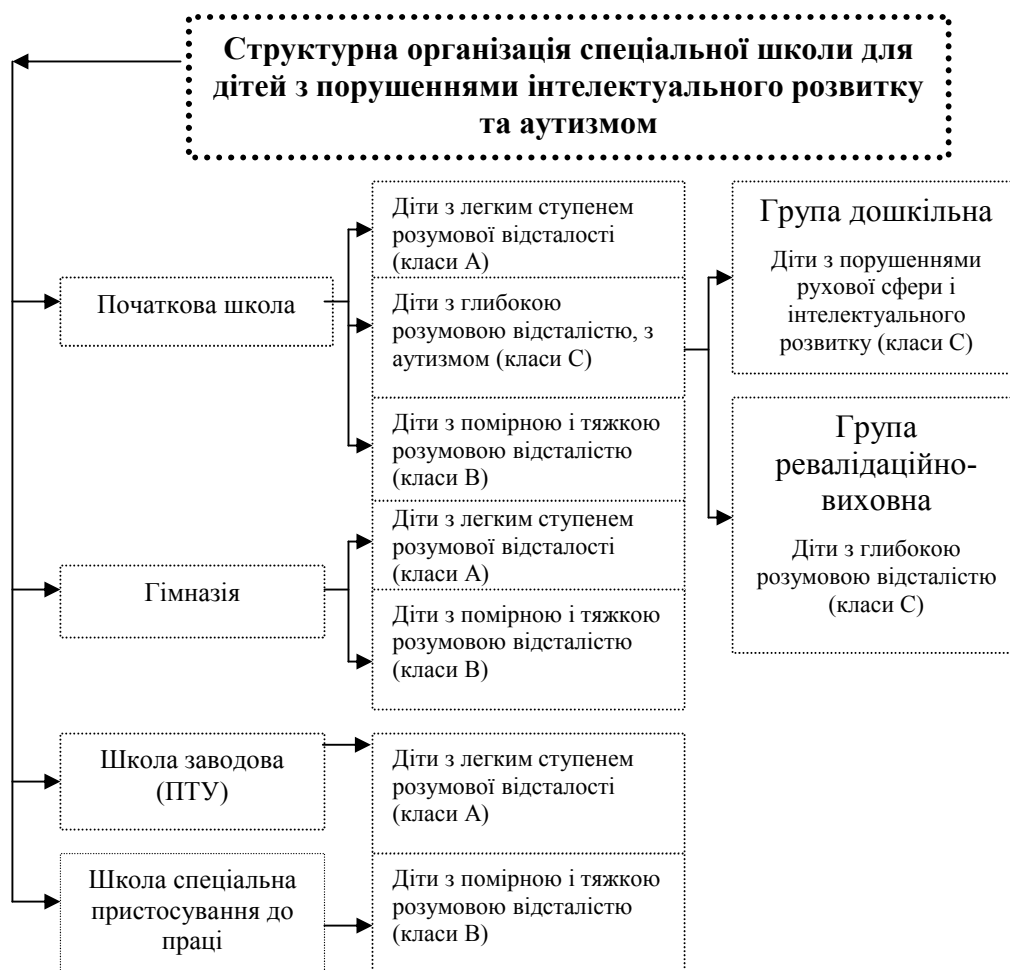
Структура організації спеціального навчання в Польській республіці включає в себе різноманітні напрямки організації роботи з дітьми з розумовою відсталістю. Для цього функціонують спеціальні школи як денного, так і цілодобового перебування, спеціальні дошкільні установи для різних категорій неповносправних дітей, інтегровані класи і групи дошкільного виховання, в яких нараховується до 20 дітей, з них з порушеннями психофізичного розвитку – від 3 до 5 осіб. Існують також інтегративні класи і групи, які працюють за окремою програмою і мають окремі приміщення, але розташовані в загальноосвітніх навчальних закладах, будинки сімейного типу, в яких виховуються 10-12 дітей з тими чи іншими відхиленнями, спеціальні заклади при релігійних установах, групи для дітей з відхиленнями у загальних закладах післяшкільної освіти.

Наведемо приклад структури спеціальної школи денного перебування дітей з легкою, помірною, тяжкою і глибокою розумовою відсталістю, а також з класами для дітей, які страждають на аутизм (див. рис. 1.). При цьому необхідно звернути увагу, що даний заклад включений у структуру загальноосвітньої школи і після її закінчення

діти отримують атестат такий самий, як і ті учні, які не мали інтелектуальних порушень, лише оцінки будуть іншими.

Рисунок 1.

Структура спеціальної школи для дітей з розумовою відсталістю.



Описуючи організацію роботи з розумово відсталими дітьми в Польській республіці потрібно зазначити, що в ній основний напрямок складають не формування навичок письма, читання і рахунку, хоч і це не виключається з програми, а, перш за все, формування навичок спілкування, самообслуговування і санітарно-гігієнічних навичок, тобто найнеобхідніших для дитини навичок поведінки, які дозволять їй якомога самостійніше почуватись в соціальному середовищі, зменшують необхідність сторонньої допомоги такій дитині, стороннього нагляду і опіку. Вся робота організується через використання ігрових форм, адже саме гра є для них найбільш прийнятною формою поведінки. Саме через гру такі діти краще опановують соціальні ролі, усвідомлюють своє місце в соціумі, вчаться керувати своєю поведінкою, своїм емоційним

станом, враховувати стани інших людей. Такий підхід до формування у дітей з помірною і важкою розумовою відсталістю системи знань, умінь і навичок враховує відоме положення Л.С. Виготського про те, що в процесі корекційної роботи з дітьми з психофізичними вадами потрібно опиратись на збережені або менш ушкоджені ланки особистості дитини.

У спеціальній заклад діти приходять у віці 6-7 років. Після цього вони 6 років навчають в початковій школі, в якій відкриті класи А, В, С. Наповнюваність класів – до 12 дітей. У класах А навчаються діти з легкою розумовою відсталістю, в класах В – діти з помірною і тяжкою розумовою відсталістю, в класах С – організовується робота з дітьми з глибокою розумовою відсталістю, а також з дітьми, які страждають на аутизм. В класах С – до 6 дітей.

Характеризуючи навчальний процес у спеціальній школі необхідно вказати, що заняття в таких класах ведуть два педагоги. Така організація роботи дозволяє оптимально розподілити групові форми роботи і в той же час надати у випадку необхідності допомогу конкретній дитині.

Для дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю створена програма, яка включає в себе наступні дисципліни:

1. Функціонування в середовищі.
2. Техніка.
3. Музика.
4. Фізичне виховання.
5. Пластика.
6. Релігія.
7. Поведінка.
8. Пристосування до праці.
9. Трудове навчання.
10. Формування особистості.

Наведемо розклад проведення занять з дітьми 3-го класу В (див. табл. 2.).

Таблиця 2.

Розклад занять з учнями 3 класу В.

№	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
1	Функціонування в середовищі	Пластика	Пластика	Функціонування в середовищі	Функціонування в середовищі
2	Техніка	Пластика	Релігія	Техніка	Музика
3	Музика	Функціонування в середовищі	Функціонування в середовищі	Техніка	Фізичне виховання
4	Фізичне виховання	Функціонування в середовищі	Техніка	Музика	Пластика
5	Релігія	Техніка	Фізичне виховання	Фізичне виховання	Пластика

Як бачимо, в цей період з розумово відсталими дітьми з помірною і тяжкою ступінню немає спеціально відведених занять з формування навичок письма, читання і рахунку. Але це не значить, що ці навички не формуються. Елементи написання літер, їхнього вивчення і поєднання в склади, рахунок включені в заняття з фізичного виховання, музики, техніки, пластики, функціонування в середовищі. В процесі проведення ігрових занять діти знайомляться з ними, вивчаючи місяці, дні тижня, знайомлячись з їхніми порядковими номерами, завчають свої імена, адреси, назви підприємств тощо. При цьому використовується методика глобального читання і письма.

Вже починаючи з 4 класу в план занять вводяться пристосування до праці, які включають в себе підготовку дітей до виконання різних побутових завдань, самообслуговування тощо; уроки трудового навчання, на яких відбувається формування у дітей елементарних вмінь з виконання трудових операцій, таких як лозоплетіння, приготування обідів, виготовлення виробів з гіпсокартону, з воску, розмальовування, в'язання, вишивання; заняття з формування особистості, які проводяться як уроки формування навичок читання, письма, рахунку, ознайомлення з навколишнім середовищем.

Після 6 років навчання в початковій школі діти класів А і В можуть продовжувати навчання в гімназії. Термін навчання в ній – 3 роки. В гімназії діти працюють на уроках з фізичного виховання, трудового навчання, соціально-побутової орієнтації, формування особистості, тобто вивчають письмо, рахунок, читання. В гімназії навчально-виховний і корекційно-розвивальний процеси спрямовані в основному на формування необхідних для життя в соціальному середовищі навичок: читання, письма, рахунку, виконання трудових операцій, комунікативного спілкування.

Закінчуючи гімназію діти отримують диплом загального зразка, в якому ні в якому разі не вказано, що дитина навчалась в класі для дітей з легкою, помірною або важкою розумовою відсталістю. Вони отримують такий самий диплом, як і діти з нормальним психофізичним розвитком.

Діти з глибоким ступенем розумової відсталості направляються в ревалідаційно-виховні групи, в яких проводяться ревалідаційно-терапевтичні заняття, заняття з полісенсорного виховання, невербальної комунікації, альтернативної комунікації, сенсорного стимулювання. Для кожної такої дитини складається індивідуальна едукативна програма, яка включає основні напрямки роботи з ним і ті результати, які при цьому планується отримати з урахуванням психофізичного стану кожної дитини.

Після трьохрічного перебування в гімназії діти з легкою розумовою відсталістю можуть іти на навчання в так звані “школи заводів” (наш аналог – професійно технічні училища, але без отримання середньої освіти). В них вони опановують певною виробничою професією, такою як, наприклад, муляра, штукатура, повара тощо. Для

того, щоб піти на навчання в таку школу, діти повинні здати екзамен. Але навіть після зарахування до неї не всі діти отримують трудову спеціальність, адже знову ж таки для цього їм потрібно здати кваліфікаційний екзамен. У таких школах термін навчання – 2 роки.

Діти з помірною і тяжкою розумовою відсталістю направляються в спеціальні школи пристосування до праці. Термін перебування в цих школах – 3 роки. За цей час з ними проводяться заняття з розвитку і удосконалення доступних для них навичок виконання трудових операцій, розвиваються і удосконалюються навички письма, читання, рахунку, проводяться заняття з комунікативного спілкування, формування необхідних соціально позитивних і соціально значущих форм поведінки.

В цілому така система організації роботи сприяє розподілу адекватного навантаження на дітей з різними ступенями розумової відсталості. Завдяки цьому у навчанні дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю зменшується кількість годин на вивчення основ рахунку, письма, читання, адже більшість цих дітей не в змозі опанувати ними, а іншим воно практично не пригодиться в своєму житті. Їм більш доцільно пропонувати заняття з соціально-побутового орієнтування, розвитку моторики, навичок комунікації тощо, адже вони їм потрібні значно більше.

Ми не стверджуємо, що ця система є найбільш оптимальною у роботі з дітьми даної категорії, але багато позитивних моментів з неї можна використати і для організації навчального, виховного та корекційно-розвивального процесів у вітчизняних спеціальних закладах традиційного та нового типу.

Література

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский – М.: Просвещение, 1995. – 527 с. **2. Коркина М. В.** Психиатрия / М. В. Коркина, Н. Д. Лакосина, А. Е. Личко. – М. : Медицина, 1995. – 608 с. **3. Маллер А. Р.** Состояние и тенденции развития обучения глубоко умственно отсталых детей / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1974. – № 3. – С. 28-34.

Гаврилов О. В. До питання організації роботи з дітьми з помірним і тяжким ступенем розумової відсталості.

У статті висвітлюються ключові моменти організації роботи з дітьми з помірною і тяжкою розумовою відсталістю на сучасному етапі в Польській республіці.

Ключові слова: помірна і тяжка розумова відсталість, корекційна робота.

Гаврилов А. В. К вопросу организации работы с детьми с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

В статье освещаются ключевые моменты организации работы с детьми с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости на современном этапе в Польской республике.

Ключевые слова: умеренная и тяжелая умственная отсталость, коррекционная работа.

Gavrilov O. On the organization of work with children with moderate and severe mental retardation.

Key moments of the organization of work with the children with moderate and serious backwardness in the Polish Republic nowadays are being demonstrated in the article.

Key words: moderate and serious backwardness, correctial work.

УДК 376

Гіренко Н. А., Панченко О. В.

**МОДЕЛЮВАННЯ РЕАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ У ПРОЦЕСІ
ЗАСВОЄННЯ КУРСУ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО
ОРІЄНТУВАННЯ**

На сучасному етапі розвитку дефектологічної науки вкрай гостро стоїть проблема адаптації дітей з особливими потребами у навчанні до соціального середовища. У системі корекційних закладів це завдання вирішується в системі занять з соціально-побутового орієнтування.

Проблема готовності учнів до діяльності, в тому числі і трудової, займає важливе місце в дослідженнях М. І. Дяченко, Л. О. Кондибовича, О. Г. Ковальнової, К. К. Платонова, О. О. Смирнова, С. Л. Рубінштейн, Д. Н. Узнадзе, які вважали, що від рівня готовності залежить успіх включення підлітків до самостійного життя та трудової діяльності. С. Ю. Конопляста [2] відзначала, що слабка практична підготовленість ускладнюється недостатньою морально-психологічною готовністю розумово відсталих випускників до сучасного життя і праці. На недостатню соціально-побутову підготовку учнів допоміжної школи вказували в своїх працях А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев, М. І. Кузьмицька, С. Л. Мирський.

Значна роль належить заняттям СПО, де моделюються умови, які відображають ситуації з користування учнями послугами сфери побуту, вміння адекватно вести себе в умовах соціуму, а також аналізувати їх і правильно діяти. Крім того, у грі відбувається специфіка спілкування, сюжетно-рольова гра допомагає вийти за рамки контексту діяльності і розширити його, виконує виховну функцію.

Актуальність нашого дослідження полягає у необхідності створення умов та засобів підвищення ефективності застосування

сюжетно-рольової гри на уроках соціально-побутового орієнтування в допоміжній школі.

Об'єкт дослідження – процес навчання СПО учнів допоміжної школи.

Предмет дослідження – зміст і спеціальні педагогічні прийоми, що використовуються в процесі сюжетно-рольових ігор, спрямованих на підвищення рівня засвоєння розумово відсталими учнями на уроках СПО морально-етичних норм і культури поведінки.

Мета – розробити і експериментально довести педагогічні умови, які сприяють підвищенню рівня засвоєння морально-етичних норм та культури поведінки в учнів допоміжної школи засобами моделювання реальної ситуації на уроках соціально-побутового орієнтування.

На констатуючому етапі дослідження відбувалося вивчення особливостей учнів з вадами розвитку брати участь у сюжетно-рольовій грі на уроці СПО в допоміжній школі.

Вивчення літературних даних, аналіз шкільної програми з СПО дозволили розробити методiku, що дозволяє визначити рівень сформованості навичок культури поведінки та морально-етичних норм в учнів старших класів допоміжної школи на уроках соціально-побутового орієнтування в процесі моделювання реальної ситуації.

Найінформативнішими даними були: 1) вивчення психолого-педагогічної документації на учнів; 2) анкетування, що відображає уявлення учнів про морально-етичні норми та культуру поведінки; 3) вивчення рівня знань і навичок у старших учнів допоміжної школи про морально-етичні норми та культуру поведінки в процесі сюжетно-рольової гри. Уміння брати участь у грі оцінювалося за наступними критеріями: вміння виконувати роль, вміння промовляти репліки, вміння адекватно реагувати відповідно до ситуації.

Проведене дослідження дозволило зробити висновки про те, що 1) учні 5 класу вміють культурно поводитися на вулиці й у стінах школи; 2) знання дітей про культуру поведінки невпевнені, діти не завжди користуються ними й, зустрічаючи труднощі, не можуть прийняти рішення або виправити помилку; 3) учні 5 класу допоміжної школи на уроках СПО в процесі сюжетно-рольової гри опановують навички культурної поведінки, уміють культурно й чемно поводитися: а) уміють звертатися до однолітків; б) уміють чемно й тактовно звертатися до дорослого; 4) складність в оволодінні навичками культури поведінки визначається якостями характеру дітей, середовищем, у якому вони виховуються, процесом навчання в допоміжній школі.

Навчаючий етап дослідження передбачалося застосування системи вправ, якими кожний учень повинен опанувати індивідуально. Вправи здійснювалися у відповідності до методичних рекомендацій за аналогічною схемою за якою організується моделювання реальної ситуації. Так, з метою формування в учнів навичок звертання до старших і однолітків при зустрічі й розставанні, навчання учнів здійснювалося в

наступній послідовності:

1. Учитель знайомив учнів зі словами вітання (Доброго дня. Як справи? До кого Ви прийшли? Чи не потрібна Вам допомога?).

2. Потім учитель просив одного з учнів повторити ці слова, а потім їх повторювали декілька учнів.

На наступному етапі школярам пропонувалося: а) привітати один одного; б) привітати вчителя.

Оцінку давав вчитель.

Наступним завданням при формуванні вміння привітатися була участь у розмові 2-х учнів, а третій давав оцінку діалогу.

Крім формування й закріплення мовних навичок (форм звернення), у ході вправ відпрацьовувались рухи та вчинки.

Обов'язковою умовою виконання системи вправ була оцінка учнями власної поведінки й оцінка своїх товаришів.

Моделювання реальної ситуації є одним з основних методів, використовуваних на уроках СПО. Учні, вивчивши правила поведінки, закріплювали їх у різних ситуаціях. Спираючись на вивчений матеріал, ми підбирали прості й відносно складні ситуації. Спочатку учням пропонувалася проста ситуація, коли в грі брали участь два учні й говорили короткі репліки. Складний варіант гри проводився за участю 2-х і декілька чоловік, які промовляли одну-дві фрази.

Результати навчання оцінювались на уроці СПО, який проводився в формі моделювання реальної ситуації з теми: «Поведінка в бібліотеці та читальному залі» (6 кл.). Цікавим було те, що під час гри у звичних та незвичних обставинах ми могли оцінити поведінку учнів досліджуваного класу в запропонованих нами ситуаціях.

Перед учнями були поставлені наступні завдання: увійти до бібліотеки, привітатись з присутніми (бібліотекарем, дітьми), тихо та ввічливо; взяти необхідну літературу. За умовами завдання, учні повинні були взяти вірші І.Франка, які вивчають за програмою; якщо немає даної книги, самостійно прийняти рішення, як вийти з даної ситуації (пройти до читального залу та попросити потрібну книгу).

Крім того, вміння брати участь у грі оцінювалось за наступними критеріями: вміння виконувати роль; вміння промовляти репліки; вміння адекватно реагувати відповідно до ситуації.

Проведене нами дослідження дозволило визначити не тільки рівень сформованості навичок культури поведінки та вміння брати участь у рольовій грі в розумово відсталих учнів старших класів, судити про свідомість і міцність засвоєння знань з даного розділу соціально-побутового орієнтування, але й експериментально перевірити й довести найбільш ефективні шляхи вирішення даної проблеми.

Висновки:

1. Учні старших класів допоміжної школи мають уявлення про морально-етичні норми та оволодівають навичками культури поведінки.

2. Однак, спостереження демонструють, що знання дітей про культуру поведінки та морально-етичні норми невпевнені, потребують вдосконалення.

3. Підвищення рівня культури розумово відсталих старшокласників багато в чому залежить від організації навчального та виховного процесу в допоміжній школі.

4. Вдосконалення змісту та організації сюжетно-рольових ігор на уроках СПО сприяє підвищенню рівня засвоєння навичок культури поведінки та морально-етичних норм в учнів допоміжної школи.

5. Однак, за допомоги певних форм та прийомів навчання школярі не лише вміють адекватно оцінити становище, що склалось, але й знаходять вірне рішення в потрібній ситуації.

6. Таким чином, з метою підвищення ефективності навчання учнів у допоміжній школі на уроках СПО слід враховувати наступні положення зі сформованості навичок спілкування в процесі сюжетно-рольової гри:

- використання на уроках СПО різноманітних форм навчання (у першу чергу, моделювання реальної ситуації);

- формування вміння брати участь у сюжетно-рольовій грі (виконувати роль, промовляти репліки, адекватно реагувати відповідно до ситуації);

- використання на уроках СПО системи прийомів навчання, що включають в себе: ознайомлення, тренувальні вправи, закріплення в формі моделювання реальної ситуації, автоматизацію нестандартних ситуацій.

Література

- 1. Гиренко Н. А.** Социально-бытовая ориентировка во вспомогательной школе / Н. А Гиренко. – Славянск, 2002. – 60 с.
- 2. Коноплянская С. Ю.** Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы : автореферат дис. на соиск. уч. ст. канд. п. н. / С. Ю. Коноплянская.
- 3. Павлова Н. П.** Организация и методика проведения занятий по социально-бытовой ориентировке / Н. П. Павлова // Дефектология. – 1985. – №4. – С. 40 - 45.
- 4. Савицька Г. І.** Формування морально-етичних норм поведінки в учнів допоміжних шкіл у процесі соціально-побутового орієнтування : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. п. н. / Г. І. Савицька. – К., 2007.
- 5. Шаповалова О. Е.** Игра – эффективное средство коррекции и развития эмоциональной сферы умственно отсталых школьников / О. Е. Шаповалова // Коррекционная педагогика. – М., 2008. – № 2.

Гиренько Н. А., Панченко О. В. Моделювання реальної ситуації у процесі засвоєння курсу соціально-побутового орієнтування.

Стаття присвячена соціальній адаптації учнів допоміжної школи засобами моделювання реальної ситуації в процесі вивчення курсу соціально-побутового орієнтування.

Ключові слова: соціально-побутове орієнтування, моделювання реальної ситуації, сюжетно-рольова гра, морально-етичні норми, культура поведінки, соціальна адаптація.

Гиренко Н. А., Панченко О. В. Моделирование реальной ситуации в процессе усвоения курса социально-бытовой ориентировки.

Статья посвящена социальной адаптации учащихся вспомогательной школы средствами моделирования реальной ситуации в процессе изучения курса социально-бытовой ориентировки.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентировка, моделирование реальной ситуации, сюжетно-ролевая игра, морально-этические нормы, культура поведения, социальная адаптация.

Hirenko N., Panchenko A. Modeling real situation in the process of learning courses a focus of the social.

The article is devoted to the problems of social adaptation auxiliary school students by means of designing the real situation in the process of studying the course of social-mode of life orientation.

Key words: social adaptation, social-mode of life orientation.

УДК 37.013.42-053.2-056.24

Глоба О. П.

ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ДО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

За останні роки захворюваність, яка призводить до інвалідності, серед дітей в Україні зросла на 19,2%. Близько 80% дітей, що приходять до 1-го класу, мають ті чи інші вади у стані здоров'я, серед яких значна кількість з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА).

Досить гострою залишається проблема забезпечення дітей з вадами психофізичного розвитку спеціальною корекційною освітою, питання їх професійної орієнтації та соціальної адаптації. Інтеграція аномальних дітей у загальноосвітній простір здійснюється хаотично, не враховується

особливості розвитку таких дітей, не забезпечується корекція недоліків їх психофізичного стану.

Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, які обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

Сучасний розвиток суспільства, соціалізація і інтеграція учнів з відхиленнями у розвитку потребують суттєвого оновлення системи спеціальної освіти, її форм і змісту, введення нових педагогічних підходів і інноваційних технологій, психологічного супроводу навчального процесу, а також нових комплексних програм розвитку особистості дитини і її найбільш ефективної і оптимальної соціально-трудової адаптації.

Саме на вирішення вказаних вище питань спрямована програма підготовки дітей з вадами психофізичного розвитку до навчання в загальноосвітній школі.

Мета програми: створення оптимальних умов для досягнення соціальної зрілості кожною особистістю, розвиток тих здібностей, які потрібні їй і суспільству, досягнення певного рівня освіченості, використовуючи потенціал компенсаторно-корекційних можливостей, включення її в соціально-вартісну активну діяльність, забезпечення тих знань, умінь та навичок, рис характеру, які уможливають її нормальне життя в соціумі.

Основними завданнями програми є: створення необхідних умов для розвитку особистості дитини з максимальним використанням її потенційних можливостей; забезпечення розвитку психічних функцій, сенсорних систем збереження і зміцнення фізичного здоров'я дітей; забезпечення змістової і методичної наступності; розробка змісту державного, корекційного і шкільного компонентів базового навчального плану для різних типів спеціальних освітніх закладів, визначення засобів соціалізації та адаптації, основних принципів корекційного навчання, змісту спеціальних педагогічних технологій; підготовка інституту сім'ї, надання батькам допомоги і підтримки у вихованні дитини.

Принципи побудови програми підготовки дітей з особливими потребами до навчання у загальноосвітній школі: гуманізація освіти, її відкритість, які допоможуть дітям з проблемами в розвитку задовольнити їх потреби; гнучкість освітньої системи відповідно до потенційних можливостей особистості; варіативність навчальних планів, освітніх програм та технологій навчання сприятиме включенню дітей з особливими потребами у відповідну освітню систему; вона включає компоненти адаптації та соціалізації, досвід, практично-побутові, професійні уміння та навички, спілкування, навчально-пізнавальну

діяльність; компенсаторно-корекційна спрямованість передбачає розуміння закономірностей в розвитку дитини з особливими потребами; психолого-педагогічне супроводження на всіх етапах, соціальна захищеність — це індивідуальна допомога дитині в процесі її становлення, підготовка суспільства до сприйняття особи з особливостями в розвитку; адаптація і інтеграція в сучасному світі — це соціалізація відповідно до змісту індивідуальної програми; диференційований та індивідуальний підхід; педагогічні кадри, які здатні реалізувати освітні програми, повинні мати спеціальну освіту, або не спеціальну, підкріплену сертифікатом спеціальної підготовки.

Для всіх дітей 6—7 років з особливими потребами, особливо для тих, хто не отримав спеціальної дошкільної підготовки, має комплексні порушення в розвитку і потребує тривалої діагностики в динаміці педагогічного процесу, організовується *діагностичний клас* з метою визначення варіанту навчання.

Мета: психолого-медико-педагогічна діагностика і визначення варіанту навчання на I ступені освіти (початкова школа).

Завдання: адаптація дитини до школи і нових видів діяльності; комплексне психолого-медико-педагогічне обстеження дитини в динаміці педагогічного процесу; розвиток комунікативних умінь і навичок; розвиток психічних процесів та функцій компенсуючого характеру; підготовка до навчання у початковій школі; підбір індивідуальних форм і методів психокорекції і психопрофілактики; розробка діагностичне орієнтованих змісту та методики навчання; формування адекватних сімейних відносин до особливостей навчання і розвитку дитини, максимальне включення сім'ї у педагогічний і корекційний процеси; інтеграція в суспільство.

Створення програми підготовки дітей дошкільного віку з порушенням опорно-рухового апарату до навчання в загальноосвітній школі є результатом творчого пошуку, кроком щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в дитячих дошкільних закладах України, де поруч зі здоровими малятами виховуються діти з вадами психофізичного розвитку.

Програма складена з дванадцяти підрозділів: *психолого-педагогічна характеристика дитини з порушеннями ОРА; разом з сім'єю; виховуємо здорову дитину; дитина та навколишній світ; корекційне фізичне виховання; сенсорне виховання; образотворче мистецтво; праця; конструювання; аплікація; у світі музики; гра*. Ці підрозділи не потребують корекційного адаптування, оскільки діти з таким захворюванням можуть якісно й повноцінно засвоїти програму.

Працюючи за цією програмою, вихователі надається можливість самостійно керувати педагогічним процесом виховання дітей з порушенням опорно-рухового апарату з урахуванням особливостей захворювання. Надзвичайно важливим є пошук самим вихователем найбільш ефективних форм і методів виховання та навчання своїх малят.

У розділі «Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями ОРА» усі особливості дитини подаються комплексно, йдучи від сходинки до сходинки, що забезпечує цілісне бачення дитини. Значно розширена сама характеристика вікових періодів, приділена увага не лише розвиткові пізнавальних процесів, а й формуванню вміння дитини спілкуватися з однолітками й дорослими.

Турбота про фізичне й психічне здоров'я дітей є найголовнішим показником роботи вихователя. Тому головною метою реалізації розділу «Корекційне фізичне виховання» є фізично розвинені, загартовані, активні діти, які спокійно й вільно спілкуються між собою та з дорослими.

Основним засобом навчання й виховання малят є їхня провідна діяльність – гра. Поряд з розв'язанням пізнавальних завдань значну роль у розділі «Гра» відведено виховним завданням. Багато уваги приділено формуванню гуманних взаємин з однолітками: уміння співчувати, співпереживати, радіти спільним результатам, допомагати у скрутних ситуаціях, доброзичливо спілкуватися. Педагогічне керівництво грою має бути зосереджене ще й на тому, щоб вона не просто відтворювала зовнішні дії, ситуації, а стала осередком кращих міжлюдських стосунків.

Серцевиною змісту розділу програми «Дитина і навколишній світ» є людинознавчий матеріал. Ознайомлення з навколишнім світом спрямоване на усвідомлення дитиною себе й свого найближчого оточення. Новим у змісті програми є початки народознавства. Знання про рідний народ, як відомо, починаються з усвідомлення дитиною свого роду. Рідне – це своє, близьке, пов'язане з матір'ю, родом. У дітей формують уявлення про історію свого життя, сім'ї, залучають до складання біографії роду, розвивають інтерес до свого майбутнього. Розширення кола уявлень про культурні традиції українського народу (мистецькі, трудові, мовні, родинно-побутові, обрядові та ін.), ознайомлення з якими сприяє вихованню любові до свого роду, рідної природи, інтересу до матеріальних і духовних цінностей українського народу.

У розділі «Рідна природа» відчутніше простежується екологічне спрямування програмного матеріалу. Адже вкрай важливо змалку навчити дитину не лише орієнтуватись у розмаїтті природного оточення, а й допомогти усвідомити значення природи для життя людей, а відтак – і необхідність оберігати її. Програма містить системні знання, які підводять до формування загальних природничих уявлень. Головним є розуміння зв'язку живого організму з навколишнім середовищем. Діти мають оволодіти практичними вміннями й навичками створення умов для життя живих істот.

Розділ «Образотворче мистецтво» розширено за рахунок ознайомлення дітей з різними жанрами живопису, графікою, скульптурою, архітектурою, українським народним декоративно-прикладним мистецтвом. Більше уваги приділено формуванню у дітей

зображувальних, технічних та композиційних умінь, спрямованих на створення художніх образів, емоційне сприймання творів образотворчого мистецтва. Орієнтовна тематика збагачена темами та мотивами українського народного образотворчого мистецтва, народної творчості.

Програма містить новий підхід до здійснення завдань естетичного виховання засобами музики. У розділі «У світі музики» закладено два основних напрями музичного виховання: фольклорний та класично-традиційний. Відправною точкою фольклорного напрямку є добір певного репертуару, що містить народні пісні, приспівки, ігри, обробки народних пісень тощо, як українські, так і інших народів. До класично-традиційного відносяться авторські твори композиторів минулого та сучасності. Музичний матеріал складається з кращих зразків народного фольклору різних регіонів України, творів композиторів-класиків і представників різних напрямів сучасного музичного мистецтва. Це дає змогу музичному вихователю відібрати такий репертуар, що відповідає національно-регіональним особливостям даної місцевості.

У розділі «Праця» конкретизовано завдання виховання елементів культури трудової діяльності, початків позитивного ставлення до праці, співробітництва; визначено завдання формування організаторських умінь (для старшої та підготовчої груп). У підрозділі «Художня праця» на вибір вихователя пропонується кілька варіантів роботи дітей з різними матеріалами. Залежно від місцевих умов, матеріальної бази дитячого садка, своїх здібностей вихователь може обрати ті чи інші запропоновані варіанти чи їх складові частини, а також розширити цей підрозділ своїми варіантами, враховуючи вікові можливості дітей та завдання їхнього різнобічного розвитку.

Програма доповнена ще одним важливим розділом «Разом із сім'єю». Сім'я – природне середовище дитини, незамінне і неперевершене за силою виховного впливу на неї. Особливо велика роль сім'ї в житті й вихованні дітей раннього й дошкільного віку, для яких у всіх випадках життя батьки виступають безумовним еталоном поведінки, ставлення до близьких людей, праці тощо. Більшість молодих батьків, усвідомлюючи вони це чи ні, потребують кваліфікованої й доброзичливої необхідності взаємодії, навіть взаємопроникнення сімейного й допомоги з боку вихователів. Саме цим пояснюється суспільного дошкільного виховання. Збагативши єдине і неподільне виховне середовище, в якому живе кожний хлопчик чи дівчинка, емоційною щирістю й самовідданістю батьків і водночас такою ж щирою любов'ю до дітей, високою професійною майстерністю, тактом у стосунках з дітьми, їхніми батьками і колегами – викладачі дошкільних закладів спільними зусиллями повинні створити те єдине виховне середовище, яке конче потрібне для щасливого розвитку кожної дитини.

Існує думка, що основне призначення дошкільного виховання в підготовці дітей до наступного важливого періоду життя – навчання в

школі. Досвід показав, що така надмірна спрямованість виховного процесу на підготовку до школи значною мірою збіднює дошкільне дитинство.

Мета програми – створення в родині й дошкільній установі умов для розвитку активної, життєрадісної, творчої особистості, вихованої, увічливої, такої, що любить і поважає батьків, близьких, свій край, рідну мову, яка з дитинства знає традиції й звичаї свого народу, вона орієнтована насамперед на самоцінність дошкільного віку.

Література

1. Глоба А. П. Организационные и практические основы физического воспитания инвалидов с нарушениями функций спинного мозга : метод. указ. / А. П. Глоба, В. Г. Григоренко. – М. : Сов. спорт, 1990. – 48 с. **2. Малятко** : программа виховання дітей дошкільного віку. – К. : Освіта, 1991. – 181 с. **3. Малер А. Р.** Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии : практическое пособие / А. Р. Малер. – М. : АРКТИ, 2000. – 124 с. **4. Капська А. Й.** Соціальна педагогіка : навч. посіб. / А. Й. Капська, Л. І. Міщик, З. І. Зайцева. – К. : ІЗМН, 2000. – 264 с. **5. Ляшенко Т. Д.** Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі : навч.-метод. посіб. / Т. Д. Ляшенко [та ін.]. – К., 2003. – 156 с. **6. Синьов В. М.** Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху інтеграції у світовий науковий простір // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття : матеріали міжнародної наукової конференції. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова 2005. – 199 с. – С. 175 – 179. **7. Синьов В. М.** Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. М. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – № 2. – 2004. – С. 6 – 11.

Глоба О. П. Програма підготовки дітей з порушенням опорно-рухового апарату до навчання у загальноосвітній школі.

У статті охарактеризовані проблеми і шляхи адаптації дитини з порушеннями опорно-рухового апарату до школи і нових видів діяльності; підготовки до навчання у початковій школі; підбору індивідуальних форм і методів корекції і профілактики порушень.

Ключові слова: громада, діти з обмеженими функціональними можливостями, адаптація.

Глоба А. П. Програма підготовки дітей з порушенням опорно-двигательного апарату к обучению в общеобразовательной школе.

В статье охарактеризованы проблемы и пути адаптации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата к школе и новым видам деятельности; подготовки к обучению в начальной школе; подбора

индивидуальных форм и методов коррекции и профилактики нарушений.

Ключевые слова: сообщества, дети с ограниченными функциональными возможностями, адаптация.

Globa O. The training program for children with disorders of the locomotor apparatus to study in secondary school.

This article presents various ways integration of children and youth with special needs such as inclusive education and social work in social-psychological rehabilitation centers. Besides, the article indicates reasons and problems which prevent the process of integration children with special needs into life of local communities.

Key words: integration, rehabilitation centers, special needs.

УДК 376

Григор'єва І. О., Чувашева І. В.

**ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ
ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

Засвоєння моральних норм є необхідною основою подальшого самостійного життя дитини, адже тільки людина зі сформованою моральністю може ефективно взаємодіяти у суспільстві [1,3,7].

Моральні знання, поведінка, гуманізм, прагнення до самовдосконалення формуються у дітей шляхом виховання. Виховання моральності своїх учнів є високою метою кожного вчителя і потребує від нього застосування усіх людських і професійних якостей [2, 5].

Наукові підходи до виховання моральної особистості визначалися такими видатними вченими як Л. С. Виготський, А. С. Макаренко, Л. І. Божович, Н. Л. Коломинский В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн.

В сучасних умовах моральний розвиток особистості має своє відображення в дослідженнях В. А. Липи, В. М. Синьова, С. П. Миронової, М. П. Матвеевої, І. Беха, О. П. Хохліної, О. М. Пріданнікової, О. М. Вержиховської та інших.

Процес виховної роботи з розумово відсталими учнями значно ускладнюється наслідками ураження центральної нервової системи. Хоча стан та властивості нервової системи і входять до комплексу умов повноцінного формування особистості, та їх не слід розглядати як такі, що визначають розвиток особистості [1, 6].

Корекційно-виховний вплив у допоміжній школі має спрямовуватися на підвищення рівня морального розвитку учнів, формування в них соціально-нормативної поведінки [3, 7].

Необхідність пошуку ефективних засобів морального розвитку підлітків із розумовою відсталістю обумовила тему нашого дослідження:

Об'єкт дослідження – особливості морального розвитку підлітків із розумовою відсталістю.

Предмет дослідження – моральне виховання підлітків допоміжної школи шляхом використання системи практично спрямованих позакласних виховних заходів.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати розробленість проблеми морального розвитку учнів у науково-педагогічних дослідженнях.
2. Розкрити сутність, структуру й особливості морального виховання розумово відсталих учнів.
3. Виявити актуальний рівень морального розвитку підлітків із розумовою відсталістю та зазначити співвідношення рівнів моральних знань та моральної поведінки.
4. Визначити сутність практично спрямованих виховних заходів як методологічної основи морального розвитку підлітків із розумовою відсталістю.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових підходів щодо проблеми дослідження особливостей морального розвитку учнів допоміжної школи; аналіз шкільної документації, пасивне спостереження, анкетування, бесіди.

Практична значущість: отримані результати дослідження можуть бути використані в практиці виховної роботи у допоміжній школі, а також застосування практичних матеріалів дослідження корекційними педагогами у виховних заходах.

Дослідження проводилось протягом 2009-2010 років на базі луганської загальноосвітньої школи №45 1-2 ступенів. Дослідженням було охоплено 25 підлітків допоміжної школи, в яких за сучасною міжнародною класифікацією хвороб діагностовано легку розумову відсталість (F - 70).

Дослідження складалося з декількох **етапів**:

1. **Підготовчий етап** – між досліджуваним та дослідником створювався контакт, демонструвалась переконаність дослідника у розумових здібностях респондента.

2. **Основний етап** – проведення дослідження. Дослідником було обрано завдання та питання, інструкції яких мали максимально доступну лексику для розуміння учнями. Подвійні питання не використовувалися, складні питання поділялися на більш прості. Якщо учень не відповідав, використовувалися такі види допомоги: повторення запитання, зміна форми запитання, його конкретизація (через специфіку мислення розумово відсталих учнів).

3. **Заключний етап** – реєстрація відповідей досліджуваного, характеристик його поведінки, факту наявності чи відсутності, а також змісту допомоги з боку дослідника.

Кожне опитування учнів відбувалося по частинах через велику втомлюваність учнів з розумовою відсталістю.

Програма дослідження включала в себе визначення рівня морального розвитку розумово відсталих підлітків

Для цього було обрано наступні категорії:

1. Ставлення до праці (працелюбність, культура праці)
2. Ставлення до суспільних надбань, матеріальних цінностей і природи (бережливість, турбота про збереження культурних надбань і особистих речей, екологічна культура)
3. Ставлення до людей (демократизм, колективізм, гуманізм, культура спілкування, товарицькість, взаємоповага)
4. Ставлення до себе (чесність, правдивість, скромність, принциповість) [5, с. 145].

Для визначення рівня морального розвитку розумово відсталих школярів нами було використано систему, впроваджену М.П.Матвеевою, що складається з трьох рівнів, кожен з яких відповідає певній стадії морального розвитку. Рівні виділялися відповідно до кожної категорії оцінювання:

1. Ставлення до праці

1 рівень – достатньо високий. Учень цілеспрямований, старанний, пунктуальний у більшості випадків. Вміє організувати свою діяльність, доводить розпочату справу до кінця. Розвинена відповідальність за свої дії.

2 рівень – середній. Учень відзначається непосидючістю, неухважністю. Не здатен доводити розпочату справу до кінця. Бажання працювати виникає лише за умови сильної зовнішньої мотивації.

3 рівень - низький. Учень не може і не бажає виявляти довільність уваги, пам'яті. Не виявляє бажання до праці.

2. Ставлення до суспільних надбань, матеріальних цінностей і природи

1 рівень – достатньо високий. Учень виявляє любов, доброзичливе ставлення до навколишнього, виявляє інтерес до історії й культури свого народу. Відзначається розвиненим почуттям любові до Батьківщини і свого народу. У разі необхідності бере посильну участь у громадських справах. Охайне ставлення до матеріальних цінностей.

2 рівень – середній. Учень піклується про навколишнє після нагадування дорослих, часом виявляє байдужість. Інтерес до культурно-історичної спадщини поверховий, участь у громадській діяльності пасивна, без бажання. Не виявляє особливого інтересу до всього національного.

3 рівень – низький. Учень виявляє асоціальне ставлення до навколишнього. Байдужий до всього національного, участь у громадському житті та заходах патріотичного змісту бере тільки внаслідок наполягання педагога.

3. Ставлення до людей

1 рівень – достатньо високий. Переважає виразна позитивна спрямованість на людей та події. Співчуває та співпереживає рідним, близьким, товаришам, прагне їм допомогти. Ділиться своїми речами залежно від настрою. Близьким ситуативно надає посильну допомогу. Поважає улюблених вчителів.

2 рівень – середній. Учень виявляє любов та повагу лише до рідних і друзів. Ділиться своїми речами залежно від настрою чи на прохання товаришів. У певних ситуаціях виявляє доброзичливість. Переважає позитивна спрямованість на рідних і близьких, на сприйняття і співпереживання їхніх емоцій і почуттів. Часом надає їм допомогу. До інших людей може бути байдужим, неуважним. Виявляє прагматичну доброзичливість. Реакції на переживання людей уповільнені або швидко проходять, обмежуючись виявом співчуття.

3 рівень – низький. Учень байдужий до потреб інших людей. Жадібний, брутальний, недоброзичливий. Відзначається корисливою поведінкою. Байдужий до горя і радості інших. Часто виявляється емоційна неброзичливість, егоїстичне ставлення до інших. Свідомо порушує правила моральної поведінки, провокує конфлікти. У поведінці керується переважно індивідуалістичними мотивами всупереч нормам загальнолюдської та народної моралі.

4. Ставлення до себе

1 рівень – достатньо високий. Учень в основному чесний, щирий, відвертий з іншими людьми, виявляє нетерпимість до нещирості. Учень виконує обіцянки, дані людям за наявності зовнішнього контролю. Зазвичай зізнається у своїх провинах. Часом допускає порушення моральних правил поведінки, відчуваючи при цьому докори сумління.

2 рівень – середній. Учень чесність виявляє ситуативно. Іноді порушує поведінку, знаходячи виправдання своїм діям, не вважає обов'язком виконувати обіцянки. У своїх негативних вчинках зізнається лише тоді, коли знає, що не буде покараним в інших випадках – не зізнається. Відзначається неадекватною самооцінкою. У вчинках керується егоїстичними мотивами.

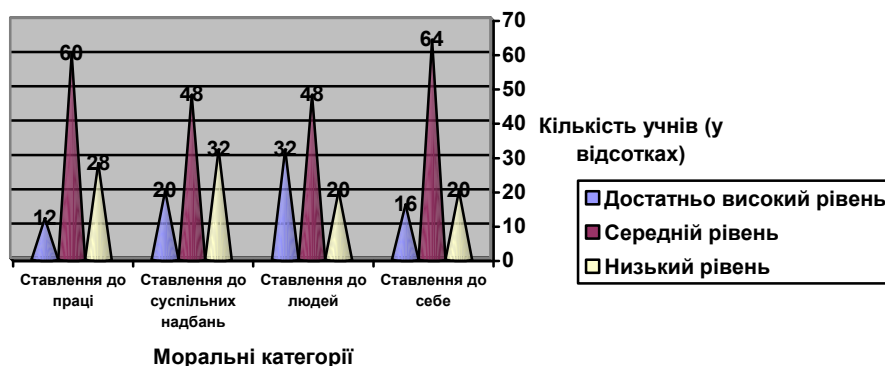
3 рівень – низький. Учень виявляє лицемірство, говорить неправду, не відчуваючи при цьому докорів сумління, нещирий, не зізнається у провинах, приховує їх або звинувачує товаришів [4, с.142].

Дослідження рівня морального розвитку розумово відсталих підлітків передбачало визначення рівня моральних знань та рівня моральної поведінки.

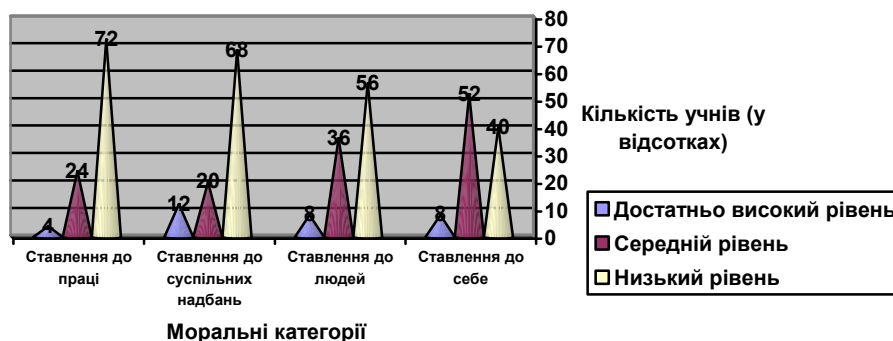
Для визначення рівня моральних знань було проведено бесіди та спостереження за результатами яких оцінювалась повнота, адекватність, стійкість та усвідомлення учнями моральних знань.

Для визначення рівня моральної поведінки велися спостереження за поведінкою учнів в ситуації вільного вибору.

Результати дослідження рівня сформованості моральних знань підлітків із розумовою відсталістю



Результати дослідження рівня моральної поведінки підлітків із розумовою відсталістю



Рівень моральних знань з усіх моральних категорій в учнів виявився нижчим ніж рівень моральної поведінки, тобто учні, маючи певні моральні знання здебільшого не використовували їх на практиці. Поведінка в ситуації вільного вибору не відповідає рівню моральних знань учнів. Найбільшу розбіжність між рівнем розвитку моральних знань та моральної поведінки було виявлено в категорії «Ставлення до праці».

Отже важливим є підвищення рівня використання моральних знань на практиці підлітками із розумовою відсталістю. Це стає можливим із залученням учнів до різноманітної практичної діяльності, яка сприяє формуванню у них позитивних моральних стосунків та особистісних рис і якостей через безпосередню наступність у моральній поведінці засобами бесід, виховних заходів, моделювання ситуацій.

Моральне виховання розумово відсталих учнів має зазнавати спеціального впливу вчителя, який може здійснюватися у процесі проведення практично спрямованих виховних заходів.

Для формування моральних знань учнів, та підвищення рівня використання їх на практиці нами запропоновано позакласні виховні

заходи на морально-етичну тематику. Важливою складовою занять є вправи у позитивних вчинках, що сприяють переходу моральних знань та вмінь із зовнішнього плану на внутрішній – особистісно значущий.

За результатами дослідження можна зробити такі висновки:

1. Аналіз вивченої психологічної, педагогічної, спеціальної літератури дозволяє констатувати, що моральний розвиток особистості є однією з актуальних проблем педагогіки та психології. Високий рівень моральної вихованості надає людині можливість професійно та соціально адаптуватись до умов суспільства а також відповідати вимогам соціально-нормативної поведінки суспільства.

2. Особистість розумово відсталої дитини формується на основі засвоєння ним суспільних форм свідомості та поведінки. Однак вона не набуває незалежності. Особистість дитини є підвладною безпосереднім впливам ситуації або власним афектам, а звідси – відсутність самостійної особистісної переробки цих впливів.

Мотиви навчальних, трудових та інших дій розумово відсталого підлітка задані дорослими людьми, та вони не перетворюються у власні дієві мотиви, що обумовлюються потребами їх свідомості. Несамостійність розумово відсталих підлітків з роками з набуттям життєвого та трудового досвіду стає менш вираженою.

3. Результати дослідження підтвердили що рівень моральних знань розумово відсталих підлітків є вищим за рівень їх моральної поведінки. Маючи певні моральні знання щодо способу дій у певній ситуації учні не використовують їх на практиці.

4. Моральний розвиток розумово відсталих підлітків залежить від спеціального впливу вчителя, який може здійснюватися у процесі проведення практично спрямованих виховних заходів.

Література

- 1. Выготский Л. С.** Собр. соч.: В 6 т. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
- 2. Коломинский Н. Л.** Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – К. : Рад. шк., 1978. – 87 с.
- 3. Липа В. А.** Основы коррекционной педагогики : учебное пособие / В. А. Липа. – Д. : Лебідь, 2002. – 327 с.
- 4. Матвеева М. П.** Корекційна робота у системі освіти дітей з вадами розумового розвитку / М. П. Матвеева, С. П. Миронова. – Кам'янець-Поділ. : Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2005. – 164 с.
- 5. Миронова С. П.** Олігофренопедагогіка / С. П. Миронова. – Кам'янець-Поділ. : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
- 6. Рубинштейн С. Я.** Психология умственно отсталого Школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : «Просвещение», 1986. – 192 с.
- 7. Синьов В. М.** Психология розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Рохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

Григор'єва І. О., Чувашева І. В. Особливості морального розвитку підлітків із розумовою відсталістю

Ця стаття містить аналіз загальної та спеціальної літератури з проблеми морального розвитку підлітків із розумовою відсталістю. В описаному дослідженні – виявлення рівня моральних знань та поведінки підлітків із розумовою відсталістю. Показано необхідність практичної спрямованості виховних заходів, що підвищують рівень моральності учнів.

Ключові слова: моральність, виховна робота, підлітки, розумова відсталість.

Григорьева И. А., Чувашева И. В. Особенности нравственного развития подростков с умственной отсталостью

Эта статья содержит анализ общей и специальной литературы по проблеме нравственного развития подростков с умственной отсталостью. В описанном исследовании – определение уровня нравственных знаний и поведения подростков с умственной отсталостью. Показана необходимость практической направленности воспитательных мероприятий для повышения уровня нравственности учеников.

Ключевые слова: нравственность, воспитательная работа, подростки, умственная отсталость.

Grigorieva I., Chuvashева I. Especially the moral development of teenagers with mental retardation

This paper contains an analysis of general and specialized literature on the moral development of adolescents with mental retardation. In the above study - determine the level of expertise and moral behavior of adolescents with mental retardation. The necessity of the practical orientation of educational activities to improve the morals of youth.

Key words: moral, educational work, teenagers, mental retardation.

УДК 376.

Дубовський С. О.

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОБОТИ НАД АРИФМЕТИЧНОЮ ЗАДАЧЕЮ У 5 КЛАСІ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Дослідження психологів (П. Я. Гальперін, Н. О. Менчинська, І. С. Якиманська) свідчать про те, що в побуті людини доводиться за один день розв'язувати багато простих і складених задач, як в усній формі так і за допомогою калькулятора. Без активної розумової діяльності і підрахунків неможливо уявити і трудову діяльність сфері таких поширених серед випускників допоміжних шкіл професій, як

столяр, слюсар, будівельник, плиточник – облицювальник, швець взуття, швачка та інші.

Досвід допоміжної школи і спеціальні психолог-педагогічні дослідження (В. І. Басюра, Р. А. Ісенбаєва, Н. І. Королько, Н. Ф. Кузьміна –Сиром'ятникова, Б. Л. Мершон, М. М. Перова, А. О. Хілько, В. В. Ек та ін.. вказують на значні труднощі під час розв'язання як простих, так і складених арифметичних задач розумово відсталими учнями.

Найбільш типові труднощі і помилки в багаточисленних їх проявах під час засвоєння аномальними дітьми математичних знань, умінь і навичок описані і проаналізовані Р. А. Ісенбаєвою, М. М. Кузьмицькою, М. М. Перовою, А. О. Хілько, В. В. Ек та ін. Дослідниками виділяються причини даних труднощів і вказуються деякі методичні шляхи їх подолання.

В спеціальній методиці викладання математики висвітлені різноманітні аспекти роботи над арифметичними задачами (О. В. Гаврилов, А. І. Долженко, Г. М. Дульнев, Р. А. Ісенбаєва, Н. І. Королько, Н. Ф. Кузьміна-Сиром'ятникова, О. М. Ляшенко, Г. М. Мерсіянова, Б. Л. Мершон, М. М. Перова, А. О. Хілько, В. В. Ек). Аналіз спеціальної методичної літератури свідчить, що така робота має значні резерви для удосконалювання. В проведеному нами експериментальному навчанні спільно з вчителями математики допоміжних шкіл мм. Донецька, Краматорська, Макіївки, Севастополя, Слов'янська дозволили нам виділити наступні пріоритетні напрямки такої діяльності:

1. Систематичне проведення роботи, спрямованої на усвідомлення дітьми предметно-практичних ситуацій, що викладені в умовах задач, а також постановку перед ними проблемних питань, які б вимагали роботи логічного мислення, зіставлення різних фактів, вірних та невірних відповідей тощо.

2. Організація в класі евристичних бесід під час пошуку розв'язання задач, що супроводжується орієнтуванням учнів на структуру інформації, закладеної в задачі та на характер логічних зв'язків між елементами такої структури.

3. Закріплення учнями алгоритмів розв'язання задач різних видів шляхом постійного порівняння умов та шляхів рішення таких задач, складання аналогічних задач за наявним алгоритмом тощо.

4. Проведення в різних формах наступної усної роботи над розв'язаною арифметичною задачею для кращого осмислення умови й алгоритму розв'язання задачі і установа відмінностей від інших задач з подібними фабулами.

Слід підкреслити, що кожне з виділених пріоритетних напрямків в організованому нами експериментальному навчанні не виключало, а лише доповнювало загальноприйнятту в шкільній практиці методику роботи над складеною арифметичною задачею.

У цьому зв'язку ми спеціально і систематично разом із учителями, які брали участь в експериментальному навчанні, звертали увагу учнів на те, що математичні залежності виражаються на перший погляд незначними словами і фразами: «на... більше», «порівну», «що склало...», «і це...», «з них...», «на рівні частини...», «в ...рази більше», і т.п. Перед дітьми ставилися такі питання і завдання: «Знайти в тексті задачі слово (слова), що вказує, що потрібно віднімати (ділити)», «Знайдіть слово, що вказує нам, як ціле поділялося на частини», «Які слова (числа) показують нам, чого було більше і наскільки?» і т.п.

При аналізі числових даних задачі ми прагнули, щоб учні експериментального класу не просто правильно відтворювали їх, але і зіставляли їх між собою, ієрархізували в порядку зростання або зменшення.

Наприклад розв'язувалась така задача «Першого дня виручка магазину становила 947 грн. другого – на 165 грн. менше, ніж першого, а третього на 134 грн. більше, ніж другого. Яка виручка магазину за три дні?» У дітей окрім традиційних питань з'ясовувалося: «В який день виручка була найбільшою? Чому? Доведіть це. Чи буде число 947 грн. найбільшим в задачі? Чому? Доведіть?».

З метою формування у аномальних дітей уміння вибирати арифметичні дії для розв'язання задач, нами застосовувались такі прийоми:

1) Вибір дітьми схеми, що відповідає умові задачі:

В саду росте 35 дерев: 19 вишень, а решта яблуні. Скільки яблунь росте в саду? Оленка намалювала до задачі таку схему (дається вірна схема), а Миколка таку (помилкова). Хто з них неуважно читав текст задачі? Склади задачу за 2-ою схемою. Порівняй між собою ці дві задачі.

2) Вибір запитань.

Від шнура довжиною 78 дм відрізали спочатку 3 дм, а потім 6 дм. Подумай! На які запитання і як можна відповісти, користуючись цією умовою:

А) скільки всього дециметрів шнура відрізали? (так)

Б) на скільки дециметрів першого разу відрізали менше, ніж другого? (так).

В) на скільки дециметрів шнур став коротшим? (так)

Г) скільки дециметрів шнура залишилося? (так)

Д) на скільки дециметрів другого разу відрізали менше, ніж першого? (ні)

3) Вибір виразів.

У лижному кросі приймало участь 160 учнів. На початку змагань зійшло з лижні 12 чоловік, а потім ще 7. Скільки учнів дійшло до фінішу? Вибери вираз, який є найбільш точним розв'язанням задачі:

$$12 + 7$$

$$160 - 7$$

$$12 - 7$$

$$160 - 12 - 7$$

$$160 - 7 - 12$$

$$160 - (12 + 7)$$

4) Вибір умови до даного питання.

Підбери умови до даного питання і розв'яжи задачу. Скільки всього дітей займається в вокальному ансамблі?

А) В ансамблі 16 дітей, з них 8 хлопчиків.

Б) В ансамблі хлопчики і дівчатка. Хлопчиків на 9 менше, ніж дівчаток.

В) В ансамблі 10 хлопчиків та 10 дівчат.

Г) В ансамблі 6 хлопчиків, а дівчаток на 4 більше.

Д) В ансамблі займаються 10 дівчаток, а хлопців на 4 менше.

5) Вибір даних.

Біля пристані стояло 65 катерів. Скільки катерів залишилося? Вибери дані, якими можна доповнити умову задачі, щоб відповісти на поставлене питання:

А) Вранці прибуло 10 катерів, а ввечері відпливло 20 (так)

Б) Відпливло на 30 катерів більш ніж було (ні)

В) Відпливло спочатку 40 катерів, а потім ще 20 (так).

б) Зміна тексту задачі в залежності від даного розв'язання. Подумай! Що треба змінити в тексті задачі, щоб вираз (8-5) був розв'язанням кожної.

А) На двох гілках сиділо 5 пташенят. А на одній з них 8. Скільки пташенят сиділо на другій гілочці?

Б) Закупорили 8 банок сливового варення, а суничного на 5 банок більше. Скільки закупорили банок суничного варення?

В) У вазі стояло 8 рожевих троянд і 5 білих. Скільки всього троянд стояло у вазі?

7) Добір питання, відповідно даної схеми.

Іван під час стрибків у довжину, стрибнув далі за Сергія на 30 см, а Сергій – далі за Романа на 15 см.

Розглянь схему і подумай, на яке, поставлене тобою питання можна відповісти, користуючись даною умовою.

ІВАН _____ 130 см

СЕРГІЙ _____ 115 см

РОМАН _____

8) Пояснення виразів, складених за даною умовою.

До крамниці завезли 65 кг огірків, помідорів на 10 кг більше, ніж огірків, і 20 кг моркви.

Скільки всього кілограм овочів завезли до крамниці?

Що означають вирази, складені за умовою задачі, на які питання можна відповісти такими діями:

65-20 65+20 65+10 65-10

При здійсненні пошуку розв'язання складних арифметичних задач часто застосовувався метод евристичної бесіди. При цьому ми намагались не тільки варіювати способом пошуку розв'язання (від головного питання до умови і навпаки), але і по можливості здійснювати логічні елементи пошуку, користуючись коротким записом умови задачі.

Запропоновані нами прийоми роботи в цілому дали непоганий результат, що виявилось: а) у збільшенні кількості задач, які самостійно вирішували діти, б) у зменшенні часу, який затрачувався в середньому на цей процес, в) у зменшенні кількості помилок і у збільшенні інтересу у школярів до рішення арифметичних задач.

Література

1. Богданович В. М. Методика розв'язування задач у початковій школі / В. М. Богданович. – К. : Вища школа, 1990. **2. Исенбаева Р. А.** Особенности решения математических задач учащимися младших классов вспомогательной школы / Р. А. Исенбаева // Дефектология. – 1992. – № 6. – С. 66 – 69. **3. Перова М. М.** Методика преподавания математики в коррекционной школе / М. М. Перова. – М. : Владос, 1999. **4. Сулейменова Р. А.** Решение арифметических задач с учащимися младших классов вспомогательной школы / Р. А. Сулейменова. – Алма-Ата : Мектеп, 1989.

Дубовський С. О. Шляхи оптимізації роботи над арифметичною задачею у 5 класі допоміжної школи.

Підвищенню ефективності рішення арифметичних задач у 5 класі допоміжної школи може сприяти використання прийомів, які спрямовані на варіативну логічну обробку умов, питань і ходу рішення задач, на порівняння цих задач з подібними.

Ключові слова: інтелектуальна діяльність, пізнавальний інтерес, проблемні питання, короткі умови задач.

Дубовский С. О. Пути оптимизации работы над арифметической задачей в 5 классе вспомогательной школы.

Для повышения эффективности решения арифметических задач можно использовать приёмы, которые направлены на вариативную логическую обработку условия, вопросов и хода решения задач, на сравнение этих задач с подобными.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность, познавательный интерес, проблемные вопросы, короткие условия задач.

Dubovsky S. Optimization work arithmetic problems in 5 th grade the school.

The usage of special techniques will contribute to rising the efficiency of solving arithmetic problems in the 5th form of the auxiliary school. These techniques are aimed at the variative logical study of certain conditions, problems and the course of solving problems as well as on the comparison of these tasks with analogical ones.

Key words: intellectual activity, programmed teaching, cognitive interest, conditions of problems' comparison.

УДК 376

Єросова С. А.

**ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ
ДИСЦИПЛІНАРНИХ НОРМ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЯК
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Тенденцією сучасної української науки, поряд з євроінтеграцією, продовжує залишатись гуманізація. Гуманізація у психолого-педагогічних науках, перш за все, стосується виховання відношення суспільства до дітей з вадами фізичного та розумового розвитку. Інклюзивна тенденція передбачає включення усіх людей з різноманітними відхиленнями від так званої «норми» до повноцінної участі у суспільне життя. У аспекті дітей з розумовими вадами ця проблема значно загострюється, бо, незважаючи на численні роботи П. Блонського, Л. Виготського, А. Залкінда та ін., де стверджується, що моральна дефективність не є відпочатковою властивістю означених дітей, а є наслідком негараздів у їх соціальному розвитку, досі не є розробленими чіткі механізми формування соціально прийнятної – дисциплінованої – поведінки в означеній категорії дітей. Вітчизняні та закордонні фахівці, які займаються вивченням означеної категорії дітей, визначають порушення розумового розвитку не як хворобу, а як стан психічного недорозвитку, який характеризується різноманітними ознаками як у клінічній картині, так і в комплексному виявленні фізичних, психічних, інтелектуальних та емоційних якостей (Н. Долгобородова, М. Лялін, І. Пік, М. Певзнер та ін.). Отже, до таких дітей є застосовними усі загальні психолого-педагогічні рекомендації з формування їхньої поведінки, як і до нормально розвинутих дітей, тільки кількість проміжних етапів (корекційно-виховної роботи) повинна бути збільшена стосовно до індивідуальної специфіки кожної дитини. У зв'язку з цим усвідомлення необхідності дотримуватися дисциплінарних норм поведінки вказаною категорією дітей та підлітків є однією із найбільш складних, але нагальних проблем у спеціальній психології та педагогіці.

Мета даної статті – науково обґрунтувати специфіку психолого-педагогічних засобів до формування усвідомлення та застосування правил дисциплінованої поведінки дітьми молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку.

Об'єктом дослідження є процес формування усвідомлення та застосування на практиці моральних норм дітьми молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні засоби формування усвідомлення та застосування правил дисциплінованої поведінки дітьми молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку.

У попередній статті ми виокремили наступні психолого-педагогічні умови формування усвідомлення та застосування дисциплінарних норм молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку: 1) формування у дитини сильного і тривалого діючого мотиву до бажаної поведінки; 2) введення обмежувальних цілей при складності вихідного завдання; 3) розчленування складної форми поведінки, яка вимагається від дитини, на відносно самостійні та невеликі дії; 4) наявність зовнішніх засобів, що є опорою при оволодінні поведінкою. Усі вони повинні виконуватися при дотриманні основної умови: для дітей з вадами розумового розвитку потрібно пропонувати ті ж самі сходинки чи шаблі у процесі навчання, що й для нормально розвинених дітей, тільки кількість проміжних корекційних ланок потрібно збільшувати відповідно до індивідуальної структури дефекту кожної дитини. Педагогічний процес у допоміжній школі повинен бути побудований у відповідності з психофізичними особливостями дітей, спеціальним чином конкретизований у всіх компонентах. За цих умов психологічні та соціальні прояви олігофренії можуть постійно враховуватись і піддаватись корекційному впливу. З цих причин не слід розмежовувати освітньо-виховні заходи, та включені в них корекційно-виховні впливи. Корекційний вплив здійснюється у процесах навчання і виховання. Освітньо-виховні заходи у допоміжній школі специфічні, при цьому специфічні у тій мірі, в якій набувають корекційного ефекту.

По-перше, поставлені перед дитиною цілі повинні бути не загальними (стати відмінником, виправити свою поведінку тощо), а дуже конкретними, спрямованими на оволодіння окремими елементами поведінки, які легко можна контролювати. Якщо, наприклад, необхідно організувати дисципліновану поведінку учня на уроці, можна, з урахуванням індивідуальних особливостей дефекту, призначити такі завдання: нічого не говорити вчителю відразу при отриманні поганої оцінки, а запитати про це після уроків; не відповідати товаришам на уроці, навіть якщо вони заговорять першими, не вигукувати, а піднімати руку тощо.

По-друге, конкретну мету треба ставити безпосередньо перед тим, як вона повинна бути виконана (наприклад, одразу перед уроком). Цей прийом виявляється значно більш ефективним, ніж зауваження дитині під час уроків, коли вона вже почала вести себе погано.

По-третє, необхідно спочатку ставити мету на дуже короткий термін (на даний урок, на перші 10 хв. уроку тощо). У міру оволодіння новою формою поведінки намічуваний час виконання поступово збільшується.

По-четверте, обов'язковий постійний щоденний контроль за виконанням намічених цілей (для цих цілей рекомендується вести спеціальний щоденник, в якому дитина разом з дорослим – педагогом – намічавла би собі конкретні завдання для виконання і письмово фіксувала оцінку своїх успіхів). Щоденник може слугувати зовнішнім

засобом контролю. Молодшим школярам, які ще не оволоділи письмом, у щоденниках можна пропонувати малювати або закреслювати небажані форми поведінки.

Крім того, зовнішні засоби є важливою умовою успішного оволодіння поведінкою у молодших школярів. Такі засоби виконують роль наочної опори і допомагають дитині контролювати свої дії.

Зовнішні засоби мають велике значення і при організації роботи без відволікань. Наприклад Л. Славська описує, як при підготовці дитиною уроків був використаний наступний прийом з секундоміром: експериментатор домовлявся з дитиною, що допоможе їй готувати уроки без відволікання; як тільки дитина відволікалася, дорослий включав секундомір, причому так, щоб дитина бачила це. Вимикався секундомір тільки після того, як дитина поверталася до роботи. Виявилось, що такий шлях дозволяє, по-перше, різко знизити тривалість відволікань, тому що всі діти, як правило, через 5 с після включення секундоміра продовжували перервану роботу, і, по-друге, різко зменшити кількість відволікань. Цікаво зауважити, що як тільки експериментатор заміняв секундомір словесними нагадуваннями про необхідність продовжити роботу, тобто звертався до самого поширеного прийому, що використовується вчителями й батьками для організації поведінки дитини, діти просили: «Не треба так допомагати!».

Ще одним вдалим засобом, що дозволяє дитині організувати свою поведінку, є пісочний годинник, що наочно показує плин часу і допомагає дитині регулювати темп своєї діяльності.

Отже, за певних умов діти молодшого шкільного віку здатні навчитися організовувати свою поведінку у відповідності з заданими цілями і власними намірами. Отже, діти з вадами розумового розвитку здатні на те ж саме, тільки корекційно-виховної роботи потрібно проводити більше.

Найважливішою умовою розвитку довільної поведінки дітей вчені завжди називають участь дорослого, який спрямовує зусилля дитини, розкриваючи їх зміст і забезпечуючи засобами оволодіння.

У зв'язку з цим при аналізі процесу навчання у допоміжній школі потрібно дослідити, як конкретно при спеціально організованому повідомленні знань знижується інтелектуальний та мовленнєвий недорозвиток, як при формуванні переконань та норм поведінки зменшуються прояви соціальних порушень, як при засвоєнні практичних та розумових умінь і навичок можуть коригуватись особливості предметно-практичних та пізнавальних дій.

У результаті аналізу літературних джерел, ми виокремили деякі вибіркові дидактичні правила для стимуляції пізнавальних процесів молодших школярів з вадами розумового розвитку.

1. Організувати навчання дисциплінарним нормам порівно так, щоб учні, засвоюючи матеріал, виділяли ознаки об'єкта, здійснювали порівняння, класифікували та опановували інші розумові операції.

Наприклад, при виконанні предметно-практичної діяльності, використовуючи різноманітні допоміжні засоби, які покращують сприймання: обмежити кількість ознак, які слід виділити; точно визначити доступні для учнів завдання; використовувати спеціальні можливості матеріалу кожного із навчальних предметів тощо.

2. Систематично підвищувати кількість та якість вимог до учнів, враховуючи диференціювання індивідуальних можливостей (специфіку структури дефекту). Як наприклад: загострювати суб'єктивні протиріччя між метою та вмінням; поступово розширювати кількість та складність об'єктів пізнання; поступово зменшувати ступінь участі педагога у керівництві учнем.

3. Організовувати аналітико-синтетичну діяльність учнів з вадами розумового розвитку, що слугує виділенню ознак, при порівняннях, класифікаціях та інших розумових операціях спочатку в умовах предметно-практичних дій, потім на конкретно-чуттєвій основі, і нарешті в абстрактній формі, підводячи учнів в процесі послідовного використання цих видів діяльності до більш високої форми конкретного пізнання. Наприклад: індукція в навчанні; потім дедукція; інтеріоризація; посилення контрольних дій учнів; спираючись на розвиток усного мовлення, формування внутрішнього мовлення.

4. Надання учням повноцінних зразків, на основі яких можуть здійснюватись розумові операції.

5. Повідомлення вчителю учнем результатів розумових операцій, використовуючи не тільки словесне формулювання, а й інші способи передачі: графічні, пластичні, міміко-жестикультурні, драматизацію або практичні дії.

6. Пов'язувати розумову діяльність учнів з вадами розумового розвитку з реальною громадською та життєвою практикою. Мотивувати постановку проблеми, роз'яснювати можливість використання одержаних результатів у роботі з інших навчальних предметів, в громадській практиці; безпосередньо використовувати результати у суспільно-корисній діяльності, при виконанні громадських доручень тощо..

Означені методи потрібно вживати при дотриманні принципу єдності навчання, виховання і педагогічної корекції, що передбачає, що всі вирішальні моменти цього процесу містять корекційне завдання як інтегровану складову частину. Подальші наші дослідження будуть спрямовані на конкретизацію саме правил поведінки, які необхідно вивчити молодшим школярам з вадами розумового розвитку.

Література

1. Долгобородова Н. П. Виховання учнів допоміжної школи / Н. П. Долгобородова, М. А. Лялін, І. Д. Пік. – М. : Просвещение, 1968. – 143 с. 2. Певзнер М. С. Клинико-психолого-педагогическое изучение умственно отсталых детей с глубокими нарушениями зрения и слуха /

М. С. Певзнер // Дефектология. – 1980. – С. 9-15. **3. Славіна Л. С.** Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славіна. – М., 1958. – С. 3.

Єросова С. А. Формування усвідомлення та застосування дисциплінарних норм молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку як психолого-педагогічна проблема

У статті науково обґрунтовано специфіку психолого-педагогічного підходу до формування усвідомлення та застосування правил дисциплінованої поведінки дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: психолого-педагогічний підход, усвідомлення, дисциплінована поведінка.

Єросова С. А. Формирование осознания и применения дисциплинарных норм младшими школьниками с нарушением интеллектуального развития как психолого-педагогическая проблема

В статье научно обосновано специфіку психолого-педагогического подхода к формированию осознания и применения правил дисциплинированного поведения младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: психолого-педагогический подход, понимание, дисциплинированное поведение.

Erosova S. A. Developing of understanding and application of disciplinary rules by schoolchildren with violation of the mental development as a psychological and pedagogical problem

In the article the specificity of the psychological and pedagogical approach towards understanding and application of the rules of disciplined behavior by schoolchildren with disabilities in mental development is scientifically proven.

Key words: specificity, disciplinary rules, psychological and pedagogical problem.

УДК 371.134:376

Іванченко В. В., Саврасов М. В.

**ЕМОЦІОНАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КРЕАТИВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

Поняття креативності у психології має велику теоретичну та практичну значущість, оскільки дає змогу охоплювати багатогранні та багатоманітні творчі здібності, чинники та джерела творчості особистості. Певний час креативність не була загальноприйнятою дефініцією у світовій та радянській психологічній традиції.

Проблемою дослідження креативності займалися як іноземні автори (Гілфорд, Торренс, Меднік, Девіс, Мак-Кіннон, Марш, Вернон, Берт, Богоявленська, Пономарьов) так і вітчизняні – В.Моляко, В.Роменець та ін. Науковці розглядають загальні шляхи вивчення даної проблеми, деякі аспекти її розв'язання, проблеми вікового генезису даного феномену, проблеми рушійних сил творчого процесу. Незважаючи на численні спроби дослідників, питання теорії творчості та особливо креативності, зокрема у емоційному аспекті, і досі залишаються недостатньо розробленими. Саме це і визначає актуальність нашого дослідження.

Зокрема, В.Дружинін найбільш значною особливістю творчої особистості вважає своєрідне поєднання зрілості мислення, глибини знань, різноманітних здібностей, вмінь, навичок та своєрідних «дитячих» рис у поглядах на оточуючу дійсність, у поведінці та вчинках [4, с.173].

Крім вищезгаданих теорій творчості, відомий вітчизняний дослідник творчості В.Моляко вказує, що в останні роки психологія творчості зосереджує увагу переважно на питаннях розв'язування конкретних практичних проблем [6, с. 24-26].

Один з найвизначніших дослідників творчого мислення Я. Пономарьов підкреслює у своїх роботах принципіальну відмінність людського мислення від мислення штучного (ЕОМ): «машина здатна працювати лише із системами знакових моделей і не здатна-працювати з моделями надбудовно-базальними» [7, с. 302].

Інший визнаний науковець Д.Богоявленська підходить до дослідження творчого мислення з позицій системного підходу та пропонує виділити в якості одиниці дослідження творчості інтелектуальну активність [2, с.194].

За даними В. Андрєєва до структури творчих здібностей (креативності) включені мотиваційно-творча активність та спрямованість особистості, підвищена здатність до саморегулювання та самокерування [1, с.12].

А. Палей, розглядаючи зв'язки між якісними особливостями емоціональності, її модальнісною структурою і когнітивним стилем діяльності (аналітичність – синтетичність), виявив окремі тенденції в емоційно-когнітивних зв'язках [6, с.126]. у дослідженнях Ю. Цагареллі розкрито зв'язки емоціональності музикантів – виконавців з високою лабільністю та слабкістю нервової системи [9, с.163].

В процесі розгляду емоцій та емоційності як особистісної якості та зв'язків останньої з креативністю необхідно звернути увагу на багаторазово постульовану закономірність зв'язку емоцій з високими досягненнями творчих особистостей у різноманітних сферах мистецтв (К. Станіславський, В. Кузін та ін.) [5, с.125]. Адже ще Л. Виготський вказував: «...хто з самого початку відірвав мислення від афекту, той назавжди закрити собі шлях до з'ясування причин самого мислення» [5, 4 с.]. Тобто, ми маємо можливість вести мову про наявність теоретичного зв'язку між емоціональністю особистості та креативністю й казати про необхідність спроб з'ясування експериментальних зв'язків між особливостями цих інтегральних феноменів психіки людини.

Деякі дослідники відзначають креативність як професійно важливу особистісну якість педагога, зокрема С.Д'яков навіть включає її у структуру суб'єктності педагога [5, с.66].

Отже, в результаті опрацювання основних джерел з питань креативності та емоціональності перед нами постає низка актуальних, питань, зокрема: чи існують якісні та кількісні зв'язки між особливостями прояву емоціональності особистості та її (його) креативністю, який характер цих зв'язків, які емоціональні характеристики притаманні креативній особистості тощо. З'ясувати відповіді на всі ці питання ми намагалися в ході нашого експериментального дослідження.

Отже, метою нашого дослідження є визначення тих особливостей емоціональності студентів-дефектологів, які є значущими в структурі креативності їх особистості. Основним завданням нашого дослідження є експериментальне вивчення взаємозв'язків деяких особливостей емоціональності майбутніх дефектологів із креативністю як особливим комплексом здібностей. В процесі організації дослідження ми виходили з припущення про те, що такі взаємозв'язки існують та можуть бути виділені, описані та спеціальним чином інтерпретовані.

В основі експериментального дослідження було покладено адаптовані методики діагностики визначення емоціональності В. Суворової [, с.123-125], методику діагностики емоціональності за В. Русаловою [, с.540-542], тест креативності Торренса [20, р.220-232], тест креативності Медніка [10, р. 34-43]. Отримані дані оброблялися з використанням програми Microsoft Excel 2004 та програмного забезпечення інтегрованого статистичного пакету Statistica 6.0.

Зокрема, як розвивальний інструмент, нами використаний тренінг вербальної креативності особистості шляхом асоціативних вправ (у

аспекті розвитку вербальної креативності студента ВНЗ), що був розроблений та оприлюднений М. В. Саврасовим [9, С. 93-102].

В експерименті приймали участь студенти Слов'янського державного педагогічного університету (загальною кількістю – 70 осіб, юнаків – 7, дівчат – 63 особи, що навчаються за спеціальністю 7.010106 «Дефектологія» (середній вік 19,7 років). При цьому студенти були розподілені за віковими і статевими якостями.

Отримані дані кількісно та якісно було оброблено з метою: по-перше, з'ясування характеру та щільності зв'язку між факторами емоціональності та креативності, по-друге, з метою співставлення результатів, що отримані всередині кожного з факторів (емоційність та креативність), але за різними критеріями (методиками) виміру останніх. Для достовірності відмінностей між відсотковими змінами було проведено кореляційний та порівняльний аналіз даних.

Одразу мусимо зауважити, що показники креативності, отримані за методиками Торренса та Медніка, хоча і різняться дещо між собою, але зв'язані статистично достовірним позитивним зв'язком на рівні $p \leq 0.05$. Це каже про те, що при побудові теорії креативності, спираючись на проголошені Торренсом та Медніком постулати, ми зможемо казати про внутрішню узгодженість останньої, незважаючи на деяку розбіжність інтегрального показника креативності, що напевне пояснюється як і різною спрямованістю стимульного матеріалу (образи та поняття), так і різною методичною організацією самого збору, проміжного критеріального та категоріального вимірювання та обробки отриманих даних.

Вікова динаміка показників креативності за методикою Торренса полягає переважно в кількісних змінах. Тобто, одразу можемо казати про те, що у будь-якому віці людина демонструє лише незначні зміни креативності в кількісному вимірі. Так і в нашому випадку, креативність дещо зростає в періоди інтенсивного навчання, зберігаючи постійність інтегрального показника (Т-шкала за Торренсом).

Дані експертної оцінки креативності не утворюють статистично достовірних зв'язків з показниками креативності, що визначені як за методикою Торренса, так і за методикою Медніка. Аналізуючи причини цього явища, можемо виділити дві його можливі причини. По-перше, члени експертних груп можуть бути недостатньо проінформовані про специфіку прояву креативності, по-друге, креативність може бути таким явищем, що важко фіксується з використанням методу спостереження та його модифікацій.

Що стосується показників емоціональності особистості, які отримані при тестуванні за методиками В. Русалова та В. Суворової, вони майже цілком збігаються та пов'язані статистично достовірними позитивним зв'язком на рівні $p \leq 0.01$. Дані експертних оцінок цілком узгоджені з результатами оцінювання емоціональності за обома методиками. Емоціональну своєрідність демонструють студенти 1-5

курсів, бо в цьому віці та в прилеглих вікових проміжках емоціональність досягає високих та іноді екстремальних значень.

Аналізуючи зв'язки між факторами креативності та емоціональності, отримали дані про наявність статистично достовірного зв'язку на рівні $p \leq 0,05$ між високими показниками креативності (як за Торренсом, так і за Медніком) та показниками емоціональності на середньому з тенденцією до високого рівні (12,5 в середньому за Суворовою та 105 в середньому за Русаловим). Вважаємо, що отримані дані демонструють недостатньо високий рівень сформованості емоціональних характеристик креативності майбутніх фахівців-дефектологів у процесі навчання (70-75% респондентів).

За результатами нашого дослідження можемо зробити висновки про те, що особистості з високим рівнем креативності мають підвищений (високий або середній з тенденцією до високого) рівень емоціональності; із заглибленням особистості до процесу пізнання спостерігається зростання рівня інтелектуальної емоційності креативних особистостей (не зважаючи на статеві та вікові якості). Що стосується перспектив подальших досліджень у даному напрямку, вважаємо за необхідне з'ясування співвідношення «креативність – емоція – мотивація» в структурі креативності особистості студента.

Література

- 1. Андреев В. И.** Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 232 с.
- 2. Богоявленская Д. Б.** Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 174 с.
- 3. Бурлачук Л. Ф.** Психодиагностика : учебник для ВУЗов / Л. Ф. Бурлачук. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 384 с.
- 4. Дружинин В. Н.** Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 368 с.
- 5. Д'яков С. І.** Суб'єктність педагога. Психосемантичні моделі та технології дослідження : навч посіб. / С. І. Д'яков. – Миколаїв : ММІРЛ, ВМУРЛ «Україна», 2008. – 320 с.
- 6. Ильин Е. П.** Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
- 7. Палей А. И.** Модальностная структура эмоциональности и когнитивный стиль / А. И. Палей // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 126.
- 8. Пономарёв Я. А.** Психология творчества // Тенденции развития психологической науки / Я. А. Пономарёв. – М. : Наука, 1988. – С. 21-25.
- 9. Саврасов М. В.** Тренінг вербальної креативності як напрямок розвитку творчих здібностей особистості / М. В. Саврасов // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2010. – Вип. 33. – С. 93-102.
- 10. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.**
- 11. Цагарелли Ю. А.** Объективные методы измерения уровня эмоциональности // Теоретические и прикладные исследования по психологии / Ю. А. Цагарелли. – Казань : Изд-во

Казанського університета, 1977. – С. 163. **12. Mednick S. A.** The associative basis of the creative process // Psychological Review, 1969. – № 2. – P. 220-232. **13. Torrance E. P.** The nature of creativity as manifest in the testing / R. Sternberg, T. Tardif (eds.) // The nature of creativity. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – P. 43-55.

Іванченко В. В., Саврасов М. В. Емоціональні характеристики креативності майбутніх фахівців-дефектологів у процесі навчання.

Дане дослідження присвячене вивченню зв'язків між проявами емоціональності та креативності майбутнього фахівця-дефектолога за умов дії програм розвитку творчих здібностей.

Ключові слова: особистість, креативність, творчість, здібність, емоціональність, навчання.

Іванченко В. В., Саврасов М. В. Эмоциональные характеристики будущих специалистов-дефектологов в процессе обучения.

Данное исследование посвящено изучению связей между проявлениями эмоциональности и креативности будущего специалиста-дефектолога при условии действия программы развития творческих способностей.

Ключевые слова: личность, креативность, творчество, способность, эмоциональность, обучение.

Ivanchenko V., Savrasov G. Characteristics emotional creativity of future-remedial experts in the process of learning.

This research is devoted of investigation of correlations between the such factors of personality as peculiarity of emotionality and creativity by future specialist of defectology .

Key words: personality, creativity, creation, ability, emotionality, study.

УДК [376:37.035]:37.014.54

Івко Н. В.

**МАРКЕТИНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ
В УПРАВЛІННІ СФЕРОЮ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Соціально-економічні перетворення, що проводяться сьогодні в нашій країні, висунули на перший план низку проблем, пов'язаних з функціонуванням і розвитком системи освіти як галузі економіки [1, с. 3]. В умовах стрімкого розвитку високих технологій, забезпечення високих темпів розвитку науки й техніки, зумовлених необхідністю досягнення конкурентоспроможності вітчизняного виробництва товарів

та послуг, система надання освітніх послуг стає найважливішим чинником безперервного відтворення інтелектуального та професійного потенціалу нації, а отже, й економічного розвитку держави.

З точки зору системного підходу, на думку М. Гончаренко, сфера освітніх послуг являє собою „певну автономну структурно-цілісну єдність” [2, с. 51] освітніх підсистем і установ, кожна з яких має свою місію та стратегічні цілі суспільної діяльності. З іншого боку, в умовах ринкової економіки – економіки вільного підприємництва – сфера освітніх послуг являє собою окремих сектор суспільного господарства та цілий комплекс самостійних суб’єктів ринку освітніх послуг – освітніх організацій різних типів. Таким чином, технологія успішної діяльності освітніх організацій в ринкових умовах є надзвичайно актуальною проблемою теорії та практики управління освітніми системами сьогодні.

Оскільки виконання місії сучасних освітніх організацій визначається ступенем задоволення освітніх потреб споживачів їхніх послуг, а саме окремих індивідів, певних соціальних груп, держави в цілому, необхідно визнати, що в такому разі успішність діяльності освітніх організацій залежить від орієнтації управління на потреби освітнього ринку. Таке управління освітніми закладами є **ринково орієнтованим управлінням**, а механізмом узгодження можливостей провайдера (виробника) освітніх послуг та потреб споживачів в умовах ринкової економіки є маркетинг. Дослідник філософської концепції маркетингу в освіті Б. Братаніч обґрунтував **освітній маркетинг** як інноваційний управлінський механізм, що забезпечує адаптацію освітньої сфери до потреб соціально орієнтованого ринкового суспільства [3].

Різні аспекти маркетингу в освітніх організаціях досліджували багато видатних українських та російських фахівців, серед яких найбільш відомими є: Б. Братаніч [3], Л. Гурч [4], А. Лялюк [5], О. Науменко [6], Т. Оболенська [7], Т. Третьякова [8], В. Штуль [9] та ін. Сучасні науковці досліджують особливості використання маркетингових технологій в управлінні різними освітніми підсистемами – загальноосвітньою школою, системою професійно-технічної освіти, вищою школою тощо. Але питання організації управління на засадах маркетингу такою специфічною освітньою підсистемою, як сфера соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, в теорії управління освітніми системами ще не поставало.

В умовах сучасного соціально, екологічно та психологічно несприятливого навколишнього середовища стрімко зростає кількість дітей з відхиленнями в психофізіологічному розвитку (сенсорно-руховій, соматичній, інтелектуально-мовленнєвій сферах) та в поведінці, яка ускладнює їхню соціалізацію. Особи з різними формами таких відхилень є особами з особливими освітніми потребами, а освітня підсистема, метою якої є забезпечення необхідних умов для подолання недоліків у розвитку аномальної особистості та надання їй допомоги в успішній

інтеграції в соціальне середовище, у нормальну суспільно корисну діяльність й адекватні взаємовідносини з однолітками, є сферою соціалізації осіб з особливими освітніми потребами. Актуальність проблеми розвитку зазначеної сфери освітньої діяльності визначила мету нашого дослідження, якою є обґрунтування концепції маркетингу, яка б забезпечила ефективне управління сферою соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в умовах ринкової економіки, а також виявлення змісту маркетингових технологій в управлінні зазначеною освітньою сферою.

Б. Братаніч зазначає, що „освітній маркетинг як організований в межах освітньої системи та її соціокультурного оточення обмін цінностями розкриває механізми зв'язку культурної та ринкової складових освітньої діяльності, є найбільш адекватною соціальним реаліям методологічною основою соціального управління освітою, що поєднує соціальний ефект та ринкову ефективність” [3]. Поєднання цих двох складових свідчить про те, що будь-яка підсистема освіти в державі в процесі задоволення освітніх потреб споживачів має бути чітко спрямованою на досягнення соціального ефекту або на підвищення ринкової ефективності своєї діяльності.

Цілком зрозуміло, що сфера соціалізації осіб з особливими освітніми потребами належить до таких освітніх підсистем, діяльність яких спрямована лише на досягнення певного соціального ефекту – залучення осіб з різними формами та ступенями психофізіологічної та поведінкової неповноцінності до соціальних процесів та формування в них соціально адекватної поведінки, тобто забезпечення гуманізації взаємовідносин між суспільством та особами з особливими освітніми потребами. На думку М. Ніколаєвої, І. Павлова та В. Швецова, „ідеї гуманізації суспільних відносин висувують такий перспективний напрям маркетингової діяльності, як *соціальний маркетинг*. На відміну від інших напрямів маркетингу, цей націлений не на отримання прибутку, а на вирішення цілої низки соціальних проблем певних груп споживачів, що потребують підтримки держави або певних громадських організацій” [10, с. 63]. Термін „соціальний маркетинг” був уперше введений Ф. Котлером у 1971 р. для позначення планування, виконання і контролю програм, які мають на меті досягти прийняття якої-небудь соціальної ідеї, проекту чи завдання цільовою групою населення. Соціальний маркетинг є основою *концепції соціально-етичного маркетингу*.

Другорядність економічної ефективності та превалювання соціального ефекту діяльності сфери соціалізації осіб з особливими освітніми потребами свідчить про те, що фактичним споживачем її послуг постає суспільство в цілому, отже, освітні організації цієї сфери можна вважати *некомерційними організаціями*. Питання управління маркетингом некомерційних організацій у науці досліджували Д. Касьянова [11], Є. Смірнова [12], І. Сусллова [13] та ін.

Природа некомерційної діяльності, як зазначає Є. Смірнова, передбачає наявність процесу обміну специфічного продукту (ідеї, концепції або програми) на позитивну відповідну реакцію споживача, його фізичну силу, час, інтелект, які необхідні для споживання. В основі цього процесу обміну знаходиться конкретна користь чи вигода для окремого індивідуума або сегментів населення чи суспільства в цілому, що саме й припускає формування соціального ефекту. При цьому слід підкреслити, що в некомерційній сфері не створюються матеріальні блага, але разом з тим вона направлена на формування значущих для суспільства цінностей [12, с. 5]. Такі організації, підкреслює Д. Касьянова, повільно приймають концепцію маркетингу й повільно приходять до необхідності використання його принципів та інструментів [11, с. 51].

Отже, можна зазначити, що маркетингова діяльність організацій сфери соціалізації осіб з особливими освітніми потребами загалом базується на концепції маркетингу послуг та концепції некомерційного маркетингу. Це підтверджує думка Є. Смірнкової про те, що освітній маркетинг формувався як симбіоз маркетингу послуг (надання освітніх послуг) та маркетингу некомерційних суб'єктів (соціальна спрямованість), які у міру розвитку класичного маркетингу були інтегровані в маркетинг взаємовідносин та маркетинг некомерційних організацій [12, с. 14].

І. Суслова зазначає, що *некомерційний маркетинг* як вид діяльності реально існує на практиці та виявляється у такому: вивченні потреб осіб з особливими освітніми потребами й орієнтації всієї діяльності організації на їхнє задоволення; у створенні широкої системи суспільних комунікацій у формі public relations (публік релейшнз) та реклами; в освоєнні інноваційних форм і методів роботи; у забезпеченні високого іміджу та репутації організації. Результати некомерційної маркетингової діяльності покликані задовольняти певні суспільні потреби й можуть бути доведені до споживача за допомогою передачі (некомерційного обміну). Про те, що акт передачі (обміну) відбувся, свідчить позитивна реакція людей у відповідь на результати некомерційної діяльності [13, с. 50].

У зв'язку з цим визначимо основні характеристики некомерційного маркетингу в сфері соціалізації осіб з особливими освітніми потребами. *Джерелом* існування зазначеної сфери може бути як державний бюджет, так і приватна оплата спеціальних освітніх послуг, але все частіше *додатковими матеріальними ресурсами* для її розвитку стають внески, збори, пожертвування тощо. *Метою* маркетингової діяльності освітніх організацій у цій сфері необхідно вважати забезпечення відповідності кількісних і змістовних характеристик спеціальних освітніх пропозицій потребам і запитам *споживачів* – цільових груп населення з особливими освітніми потребами. *Продукцією* таких організацій є послуги, ідеї, пріоритети, що

належать до суспільних, колективних благ, а *характер відносин* між продуцентом та споживачами послуг ідентифікується як неринковий (опосередкований обмін). Відповідно *ефективність діяльності* сфери соціалізації осіб з особливими освітніми потребами визначається як рівень досягнення адекватної соціалізації та максимально сприятливих результатів адаптації до освітньої діяльності споживачів спеціальних освітніх послуг.

Інструменти некомерційного маркетингу в управлінні соціокультурною діяльністю некомерційних організацій визначила І. Суслowa [13, с. 50]. На нашу думку, вони цілком прийнятні в управлінні сферою соціалізації осіб з особливими освітніми потребами. Цими інструментами є:

- *оцінка та прогнозування впливу зовнішнього середовища* на діяльність зазначеної освітньої сфери;
- *планування*, що дозволяє освітній організації самостійно оцінити власний потенціал;
- *формування розвинутої системи суспільних комунікацій*, що сприяють зростанню репутації й іміджу організації серед цільових груп населення, а також залученню додаткових ресурсів для забезпечення успішної діяльності організації.

Зважаючи на аналіз інструментів некомерційного маркетингу, цілком зрозумілим стає той факт, що змістовним підґрунтям некомерційної маркетингової діяльності є процес установалення позитивних взаємовідносин між продуцентом спеціальних освітніх послуг та споживачами, контактними аудиторіями (суспільними організаціями, меценатами, органами державної влади тощо) та навіть конкурентами. Отже, як зазначає І. Суслowa, особливого значення в процесі некомерційного маркетингу набуває вивчення чинників маркетингового середовища, що дозволяє забезпечити його стратегічний характер, розрахований на довгострокову перспективу взаємодії з реальними та потенційними споживачами. У цьому аспекті особливої ролі набуває розвиток комплексу маркетингових комунікацій, направлених на формування сприятливої громадської думки, високого іміджу й репутації [13, с. 52].

Основою маркетингової комунікаційної політики у сфері діяльності некомерційних організацій, зокрема й закладів сфери соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, є *public relations (PR) або зв'язки з громадськістю*. К. Савельєва визначає PR як комунікативний процес, спрямований на формування взаємовідносин з різними цільовими й потенційно цільовими групами громадськості та сприятливого індивідуального іміджу організації, несхожого на конкурентів. При цьому імідж розглядається як образ, що створюється внаслідок активних або пасивних дій у свідомості громадськості та надає довгострокові конкурентні переваги освітній організації [14, с. 6]. І. Клименко зазначає, що діяльність інституту PR розуміється як спосіб

організації соціальної взаємодії, що полягає у відкритому інформуванні, пошуках компромісних рішень в умовах кризових ситуацій, узгодженні взаємних інтересів з метою взаємного збагачення та розвитку організації та суспільства в цілому [15, с. 5].

Теоретичний аналіз управління сферою соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в умовах ринкової економіки дозволяє зробити висновок, що з огляду на специфіку зазначеної сфери найбільш прийнятною для забезпечення її ефективної діяльності на ринку спеціальних освітніх послуг є концепція некомерційного маркетингу. Змістом некомерційної маркетингової діяльності організацій цієї освітньої підсистеми є виконання взаємопов'язаних між собою окремих маркетингових дій, а саме: збір, обробка й аналіз маркетингової інформації; аналіз конкурентного середовища; визначення та задоволення спеціальних освітніх потреб цільових споживачів; освоєння за запровадження в практику поточного управління інноваційних процесів; формування іміджу спеціальної освітньої організації; організація системи суспільних комунікацій; складання аналітичних оглядів та розробка прогнозів перспектив розвитку сфери соціалізації осіб з особливими освітніми потребами; розробка нових спеціальних освітніх послуг.

Поданий аналіз маркетингової діяльності організації зазначеної освітньої сфери є тільки першою спробою підвищити ефективність реалізації їхньої місії в умовах ринку. На наш погляд, подальшими перспективами у вирішенні цієї проблеми можуть стати теоретичні дослідження та розробки практичних рекомендацій щодо організації маркетингових досліджень, технології ефективної реалізації комунікативних процесів, сегментації споживчого ринку, розширення номенклатури спеціальних освітніх послуг та багато інших аспектів забезпечення успішної маркетингової діяльності сфери соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.

Література

1. Балыхин Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г. А. Балыхин. – М. : Экономика, 2003. – 428 с. **2. Гончаренко М. Л.** Экономические отношения в сфере образовательных услуг в период рыночной трансформации : дис. ... канд. эконом. наук : 08.01.01 / М. Л. Гончаренко – Х., 2004. – 211 с. **3. Братаніч Б. В.** Маркетинг в освіті як предмет філософського аналізу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.10 „Філософія освіти” / Б. В. Братаніч. – Д., 2006. – 38 с. **4. Гурч Л. М.** Зміни на ринку праці і логістична та маркетингова орієнтація ринку освіти в Україні / Л. М. Гурч // Маркетинг та логістика в системі менеджменту : тези доп. V Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 7 – 9 жовт. 2004). – Л. : Вид-во НУ „Львівська політехніка”, 2004. – С. 84 – 86. **5. Лялюк А. М.** Управління розвитком

вищого навчального закладу на засадах маркетингу та логістики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук : спец. 08.06.01 „Економіка, організація і управління підприємствами” / А. М. Лялюк. – Л., 2006. – 22 с. **6. Науменко О.** Маркетинг освіти в контексті Болонського процесу / О. Науменко // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 2. – С. 94 – 98. **7. Оболенська Т. Є.** Маркетинг освітніх послуг : вітчизняний і зарубіжний досвід : монографія / Т. Є. Оболенська. – К. : КНЕУ, 2001. – 208 с. **8. Третьякова Т. Н.** Педагогические проблемы маркетинга образования : монография / Т. Н. Третьякова – Челябинск : Изд-во ЮурГУ, 2000. – 213 с. **9. Штуль В. П.** Розвиток матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів за концепцією маркетингу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук : спец. 08.06.01 „Економіка, організація і управління підприємствами” / В. П. Штуль – Л., 2005. – 20 с. **10. Николаева М.** Актуальные проблемы социального маркетинга в области образования / М. Николаева, И. Павлов, В. Швецов // Маркетинг. – 2006. – № 2 (87). – С. 63 – 70. **11. Касьянова Д. С.** Соціально-економічний розвиток ринку освітніх послуг : дис. ...канд. економ. наук : спец. 08.06.01 „Економіка, організація і управління підприємствами” / Д. С. Касьянова. – Донецьк, 2004. – 190 с. **12. Смирнова Є. П.** Управління маркетингом некомерційних суб'єктів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук : спец. 08.06.01 „Економіка, організація і управління підприємствами” / Є. П. Смирнова. – Донецьк, 2006. – 19 с. **13. Сулова И. М.** Некоммерческий маркетинг. Технологии управления социокультурной деятельностью / И. М. Сулова // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2006. – № 4. – С. 46 – 53. **14. Савельева К. В.** Зв'язки з громадськістю в системі маркетингового управління підприємствами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук : спец. 08.06.01 „Економіка, організація і управління підприємствами” / К. В. Савельева. – Донецьк, 2004. – 18 с. **15. Клименко І. В.** Соціально-психологічні засоби технологізації Public relations у сфері маркетингу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 09.00.05 „Соціальна психологія” / І. В. Клименко. – К., 2004. – 18 с.

Івко Н. В. Маркетингові технології в управлінні сферою соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.

У статті йдеться про те, що в умовах розвитку постіндустріального суспільства сфера освітніх послуг стає найбільш перспективним сектором національної економіки. З урахуванням інтенсифікації ринкових взаємин в економіці країни ефективність управління сферою освіти залежить від орієнтації на споживчий ринок, тобто від умілого використання маркетингових технологій в управлінні освітніми установами. При цьому управління такою специфічною підсистемою освіти, як сфера соціалізації осіб з особливими освітніми

потребами, передбачає ринково-орієнтоване управління на засадах соціально-етичного та некомерційного маркетингу.

Ключові слова: умови ринкової економіки; маркетингові технології управління; концепція соціально-етичного маркетингу; некомерційний маркетинг; зв'язки з громадськістю.

Ивко Н. В. Маркетинговые технологии в управлении сферой социализации лиц с особыми образовательными потребностями.

В статье идет речь о том, что в условиях развития постиндустриального государства сфера образовательных услуг становится наиболее перспективным сектором национальной экономики. С учетом интенсификации рыночных взаимоотношений в экономике страны управление сферой образования зависит от ориентировки на потребности рынка, то есть от умелого использования маркетинговых технологий в управлении образовательными учреждениями. При этом управление является специфической подсистемой образования, как сфера социализации лиц с особыми образовательными потребностями, предусматривает рыночно-ориентированное управление на основах социально-этического и некомерческого маркетинга.

Ключевые слова: условия рыночной экономики, маркетинговые технологии, концепция социально-этического и некомерческого маркетинга.

Ivko N. Marketing technologies in the management of the socialization of persons with special educational needs

The article talks about the facts that on conditions of development of the postindustrial society the sphere of educational services becomes the most perspective sector of the national economy. Considering intensification of the market relationships in the economy of the country, efficacy of management of the educational sphere depends on orientation on the consumer's market that is from skilful usage of marketing technologies in management of educational institutions. Regarding this fact, management of such a specific subsystem of education as the sphere of socialization of the individualities with specific educational needs, supposes market-oriented management on the basis of social-ethic and uncommercial marketing.

Key words: conditions of market economy; marketing technologies of management; conception of social-ethic marketing; uncommercial marketing; public relations.

УДК 159.922.76–056.26:37

Коваленко В. Є., Гурин А. М.

**ОСОБЛИВОСТІ ТАКТИЧНИХ КОМУНІКАТИВНИХ
ЗДІБНОСТЕЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ, ЩО
ПЕРЕБУВАЮТЬ НА ІНДИВІДУАЛЬНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ**

Завдання, яке стоїть на сучасному етапі розвитку суспільства перед спеціальною школою – підготувати соціально-ціннісного суб'єкта, здатного до виконання суспільно-корисної праці. Важливим фактором, що забезпечує успішність соціальної адаптації є організація освітнього простору, адекватного психофізичним здібностям дитини.

Особи з обмеженими можливостями здоров'я можуть отримувати спеціальну освіту у навчальних закладах, спеціальних навчальних закладах, спеціальних навчальних підрозділах, навчальних закладах інтегрованої освіти у формах, передбачених Законом України «Про освіту». Проте у випадках, коли дитина за станом психофізичного здоров'я не може відвідувати освітній заклад організовується її індивідуальне навчання, яке здійснюється у загальноосвітніх навчальних закладах усіх типів і форм власності. В останні роки питання, що стосуються форми отримання освіти дітей зі зниженим інтелектом, набули особливу актуальність. Це обумовлено зростанням чисельності дітей з вадами у розвитку, неспроможних відвідувати шкільні установи, які перебувають в домашніх умовах та навчаються за індивідуальною формою.

Індивідуальна форма навчання – форма організації навчально-виховного процесу, спрямована на забезпечення права осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, на здобуття освіти з урахуванням індивідуально-особистісних особливостей розвитку.

Соціалізація вихованців допоміжних шкіл - одна з проблем сучасної педагогічної освіти. Найбільш актуальною вона є щодо дітей з інтелектуальною недостатністю, які перебувають на індивідуальній формі навчання, адже в них обмежений соціально-адаптивний потенціал у зв'язку з деприваційною соціальною ситуацією розвитку.

Низький рівень комунікативних здібностей підлітків з інтелектуальною недостатністю обумовлює їх соціальну дезадаптацію як у середині колективу, так й окремо від нього (О. А. Агавелян, Р. Г. Аслаєва, Л. І. Даргевичене, Н. Ф. Дементьева, Н. В. Москаленко та ін.).

У загальній психології комунікативні здібності розглядаються на основі праць Б. Г. Ананьєва, О. Г. Ковальова, О. Н. Леонтьєва, С. Я. Рубінштейн і визначаються як індивідуально-психологічні

особливості, що проявляються в спілкуванні, а також, як вміння і навички спілкування з людьми, від яких залежить його успішність.

Комунікативні здібності входять до комунікативної структури особистості і поділяються на стратегічні та тактичні. Зокрема, тактичні комунікативні здібності забезпечують участь особистості в комунікації, а саме: здатність використовувати комунікативні навички спілкування та володіння технікою спілкування й контакту (здатність керувати своєю поведінкою у спілкуванні, емпатія, розуміння місця й ролі людини в групі) [6,53].

У спеціальній психології проблема формування та розвитку комунікативних здібностей розумово відсталих дітей висвітлена в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених В.А.Лабунської, Ю. А. Менджеричької, Є. Д. Бреус, В. М. Синьова, М.П. Матвеевої, О. П. Хохліної, І. В. Вдовиченко, Л. М. Шипіциної, О. В. Заширинської, Г. М. Дульнева та ін.

Значущість вивчення комунікативних здібностей розумово відсталих дітей, що перебувають на індивідуальній формі навчання роблять дану проблему актуальною. Адже вплив індивідуальної форми навчання забезпечує сталість комунікативних можливостей, які закріплюються й переходять у комунікативні властивості особистості та призводять до соціальної дезадаптації розумово відсталого підлітка. Рішення цієї проблеми буде сприяти формуванню необхідних новоутворень для даного періоду особистісного розвитку, забезпечуючи тим самим нормалізацію соціального образу підлітка з інтелектуальною недостатністю. Це й обумовило вибір теми наукової статті: «Особливості тактичних комунікативних здібностей розумово відсталих підлітків, які перебувають на індивідуальній формі навчання».

Об'єкт дослідження – тактичні комунікативні здібності підлітків зі стійким пізнавальним недорозвиненням.

Предмет дослідження – особливості тактичних комунікативних здібностей розумово відсталих підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання.

Методи дослідження – аналіз психолого-педагогічної літератури з проблематики дослідження; опитувальник ОФДСІ В. М. Русалова, методика Рене-Жіля; методика А. Л. Венгера «Намалюй людину».

Дослідження проводилося з дітьми підліткового віку, які перебувають на індивідуальному та звичайному графіку навчання на базі таких закладів: допоміжного відділення КЗЛСЗШ № 45; КЗЛСЗШ № 4; КЗЛСЗШ № 8; КЗЛСЗШ № 22; КЗЛСЗШ №57 м. Луганська. У дослідженні брали участь 60 підлітків (30 учнів, які перебувають на індивідуальній формі навчання; 30 учнів, які навчаються на звичайному графіку) від одинадцяти до шістнадцяти років, з діагнозом олігофренія легкого ступеню, ускладненою, у деяких випадках, шизофренією, мікроцефалією та гідроцефалією. Більшості респондентів, які перебувають на індивідуальній формі навчання, притаманна наявність

складних порушень у сфері емоційно-афективних проявів, що проявляється у високій збудливості, нерівномірності в поведінці, навіть, у звичайній бесіді. Деякі підлітки відзначались емоційною пасивністю.

Вибір даної вікової категорії обумовлений тим, що саме в підлітковому віці зростає значущість спілкування у групах однолітків. Якщо на початкових етапах розвитку розумово відсталої дитини головною проблемою стосовно її навчання та виховання був первинний дефект, то при відсутності необхідної корекційної допомоги з'являються вторинні відхилення, котрі частіше за все проявляються в підлітковому віці, у порушеннях взаємовідносин з оточуючими, а саме, у порушеннях комунікативних здібностей спілкування, що значною мірою порушує соціальну адаптацію підлітків даної категорії [1,107]. Незрілість особистості, нерозвиненість самовладання, недостатність ініціативності, слабкість соціальних мотивів - це не лише прояв біологічних дефектів, але і соціально обумовлених вторинних відхилень.

В процесі дослідження нами був використаний опитувальник ОФДСІ В. М. Русалова. При визначенні комунікативної ергічності у 37% підлітків, які перебувають на звичайному графіку навчання та 85% підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання, було виявлено низький рівень значення – низька потреба в спілкуванні, соціальна пасивність, «вузьке» коло контактів, уникнення соціальних контактів, замкненість.

У 63% підлітків, що знаходяться на звичайному графіку навчання, та 15% підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання було виявлено середнє значення (ЕРК) – нормальна потреба у спілкуванні, достатнє коло контактів, середній ступінь товариськості.

Високого рівня значення комунікативної ергічності у розумово відсталих підлітків, цих двох категорій, виявлено не було.

При визначенні комунікативної пластичності було виявлено, що 25% респондентів, які навчаються на звичайному графіку, та 83% підлітків, що знаходяться на індивідуальній формі навчання мають низьке значення – низький рівень готовності до вступу в нові соціальні контакти. Середнє значення комунікативної пластичності було виявлено у 50% респондентів, які навчаються на звичайному графіку, та 17% підлітків, що знаходяться на індивідуальній формі навчання. Середнє значення (ПК) – нормальна готовність до спілкування.

У 25% респондентів, які навчаються на звичайному графіку, було виявлено високе значення (ПК). У підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання високого значення комунікативної пластичності виявлено не було.

При визначенні комунікативної емоційності було виявлено, що 38% респондентів, які навчаються на звичайному графіку, та 88% підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання мають низьке значення – низький рівень прояву емоційних реакцій в процесі спілкування, «пригніченість» процесу спілкування.

Середнє значення комунікативної емоційності було виявлено у 50% респондентів, які навчаються на звичайному графіку, та 12% підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання. Середнє значення (ЕК) – наявність адекватної емоційної оцінки ситуації у процесі спілкування, мовлення емоційно забарвлене, «середній» емоційний прояв при спілкуванні з людьми.

У 12% респондентів було виявлено високе значення емоційної комунікації – імпульсивність, яка може змінюється пригніченістю емоційних реакцій, мовлення сповнене великою кількістю емоційних висловів, характерна різка зміна емоційних проявів у процесі спілкування. У підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання високого значення комунікативної емоційності виявлено не було.

Отримані результати опитувальника ОФДСІ В. М. Русалова свідчать про середні показники сформованості комунікативних здібностей та недостатню потребу в спілкуванні підлітків зі зниженим пізнавальним розвитком з оточуючими, які перебувають на звичайному графіку навчання. Результати підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання різко відрізняються від результатів підлітків, які навчаються на звичайному графіку навчання. Підлітки, що перебувають на індивідуальній формі навчання мають дуже низькі відсоткові показники за усіма рівнями комунікації.

У ході проведення дослідження тактичних комунікативних здібностей розумово відсталих підлітків ми використовували методику Рене-Жіля. Аналіз результатів психодіагностичної методики учнів, які перебувають на індивідуальній формі навчання дозволив виявити порушення за шкалою «Відчуженість» (26% підлітків), які не одразу вступають в контакт з експериментатором, постійно вимагають знаходження когось з дорослих (вчителя, батьків, тощо) поруч з ними. За шкалою «Допитливість» були отримані наступні дані: 24% підлітків не виявляють зацікавленості процесом спілкування, характерна пасивність у відповідях на запитання. Серед цієї категорії респондентів була виявлена група осіб, які мають низький процентний ранг за шкалою «Володіння технікою спілкування і контактності» (42% підлітків) порівняно з учнями, які знаходяться на звичайному графіку навчання (35% респондентів).

Таким чином, отримані результати даної методики дозволяють зробити висновок стосовно того, що категорія учнів, які перебувають на індивідуальній формі навчання, мають знижений рівень розвитку комунікативних здібностей, порівняно з категорією розумово відсталих осіб, що отримують освіту на загальних умовах. Вони відрізняються зниженою потребою у спілкуванні, невмінням володіти технікою комунікації та ін.

За результатами дослідження рівню комунікативних здібностей за методикою А. Л. Венгера «Намалюй людину» ми отримали наступні

данні. У 25% респондентів, які перебувають на звичайному графіку навчання виявлено середній рівень спілкування. Це виражалось у наявності симптомокомплексів: екстраверсія; демонстративність; егоцентризм; потреба у спілкуванні (коло спілкування широке, але формальне). Найбільшою фігурою на малюнку виступав їх власний образ, потім змалювалась менша за розміром фігура близького друга (подруги), та найменшими, виступали фігури людей, які займають певне місце в їхньому житті, але це місце не є головним. Підлітки, здебільшого, малювали себе у центрі аркуша та виділяли свою фігуру більшим розміром за інші фігури, або ж, намагались виділити власний образ за допомогою більшої кількості деталей, які свідчать про демонстративність особистості.

Низький рівень розвитку комунікативних здібностей спілкування характерний 25% респондентів даної досліджуваної категорії. Це підтверджується такими ознаками: інтровертивність; порушення комунікативної сторони спілкування; потреба у спілкуванні з оточуючими; демонстративність у процесі спілкування; вузьке коло спілкування.

Результати дослідження за методикою А. Л. Венгера «Намалюй людину» серед підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання дозволяють прослідити певну тенденцію розвитку комунікативних здібностей. Так у більшості досліджуваного контингенту (70%) було виявлено низький рівень розвитку комунікативних здібностей. Це виражалось у таких ознаках: виражена інтроверсія; пригніченість; тривожність; порушення спілкування; зниження активності та труднощі при контактах з оточуючими; замкнутість; уникнення контакту очей; прояви аутизації.

Середнього рівня розвитку комунікативних здібностей у підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання виявлено не було.

Аналіз теоретичного матеріалу свідчить про те, що для комунікативної сфери розумово відсталих підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання притаманні такі характеристики як: несформованість потреби у спілкуванні, неадекватна самооцінка, негативне сприйняття інших людей, схильність до соціального злидарства, порушення тактичних комунікативних здібностей.

Результати експериментального дослідження довели, що тактичні комунікативні здібності спілкування розумово відсталих підлітків, які перебувають на індивідуальній формі навчання, мають пригнічений характер. Це виявляється в недорозвитку й недостатньому диференціюванні спілкування. Ця особливість комунікацій виявляє тенденцію до ускладнення стосовно рівня зростання вираженості дефекту та часу перебування на індивідуальній формі навчання. Підлітки цієї категорії не виявляють активну потребу в спілкуванні, не здатні першими йти на контакт з іншими, їхнє мовлення, здебільшого, тихе й невиразне, що також є причиною порушеного спілкування з оточуючими. Недорозвинення та недостатне

диференціювання спілкування не дозволяють підліткам, що перебувають на індивідуальній формі навчання повноцінно оволодіти комунікативною стороною спілкування з оточуючими у різних життєвих ситуаціях.

Результати експериментального дослідження дозволяють сформулювати висновок, що у розумово відсталих підлітків, які перебувають на індивідуальній формі навчання, в процесі навчання, необхідно цілеспрямовано розвивати тактичні комунікативні здібності спілкування та комунікативну компетентність.

Література

1. Вдовиченко І. В. Соціалізація розумово відсталих дітей-сиріт. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами / І. В. Вдовиченко. – К., 2004. – 448 с. **2. Лабунская В. А.** Психология затруднённого общения / В. А. Лабунская. – М., 2001. – 288 с. **3. Лубовский В. И.** Развитие словесной регуляции действий у детей / В. И. Лубовский. – М., 1989. – 200 с. **4. Психологія** розумово відсталої дитини. – К. : Знання, 2008. – 359 с. **5. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Рохліна. – К., 2008. – 359 с. **6. Шипицына Л. М.** Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская. – СПб., 2009. – 128 с. **7. Шипицына Л. М.** "Необучаемый" ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

Коваленко В. Є., Гурин А. М. Особливості тактичних комунікативних здібностей розумово відсталих підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання.

В статті наведено аналіз дослідження рівня розвитку тактичних комунікативних здібностей підлітків із розумовою відсталістю, що перебувають на індивідуальній формі і на звичайному графіку навчання. Визначена роль спілкування підлітка з однолітками у процесі його соціалізації.

Ключові слова: підлітки, розумова відсталість, комунікація, індивідуальне навчання.

Коваленко В. Е., Гурин А. М. Особенности тактических коммуникативных способностей умственно отсталых подростков, которые находятся на индивидуальной форме обучения

В статье представлен анализ исследования уровня развития тактических коммуникативных способностей подростков с умственной отсталостью, которые находятся на индивидуальной форме и на обычном графике обучения. Определена роль общения подростка со сверстниками в процессе его социализации.

Ключевые слова: подростки, умственная отсталость, коммуникация, индивидуальное обучение.

Kovalenko V., Gurin A. Especially tactful communication skills of mentally retarded adolescents, who are on an individual basis training.

The article presents an analysis of research in the development of tactical communication skills of adolescents with mental retardation who are on an individual basis and on a regular schedule. The role of adolescent communication with peers in the process of its socialization.

Key words: teenagers, mental retardation, communication, individual learning.

УДК 376.36

Ковальчук В. А.

НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ОСНОВАМ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Ранній початок навчання є однією з основних умов максимальної корекції і компенсації психофізичного розвитку дітей з порушенням розумової діяльності (О. А. Катаєва, М. М. Малофєєв, В. М. Синьов, О. А. Стребелева й ін). Зміст корекційного навчання дошкільників-олігофренів у відповідності до сучасних соціально-економічних умов і вимог суспільства, розвитку дефектологічної науки і практики періодично потребує удосконалення, уточнення й оновлення. У зв'язку з цим назріла необхідність доповнення програми виховання і навчання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах початковими основами безпеки життєдіяльності, як це вже має місце у системі дошкільного виховання їх нормально розвинених однолітків [1].

Ознайомлення з основами безпеки життєдіяльності розумово відсталих дітей дошкільного віку, безумовно, становить певну проблему через особливості їх психічного розвитку. Зокрема, реальну загрозу безпеці дитини з порушенням розумового розвитку може спровокувати притаманна їм недостатність орієнтування, слабкість осмислення ситуації, нецілеспрямованість діяльності і вчинків, відсутність боротьби мотивів, схильність до підвищеного наслідування, імпульсивність і несамотійність поведінки, що часто залежить від потягів та афектів [3]. Але проведення корекційно-педагогічної роботи зазначеного напрямку все ж необхідно, тому що вона сприяє не тільки безпосередньому забезпеченню безпеки дитини з порушенням розумового розвитку, але й її належній соціальній адаптації, життєвій компетентності.

На основі аналізу науково-методичних джерел, у тому числі й сучасних програм виховання та навчання розумово відсталих дітей, ми встановили, що на даний час проблема навчання дошкільників з порушенням розумового розвитку основам безпеки життєдіяльності у спеціальній методиці дошкільного виховання є практично не розробленою. Так, у програмі виховання і навчання дошкільників з порушенням інтелекту завдання й зміст цієї роботи поки що не знайшли відображення [2]. Відповідно, й у практиці навчання та виховання розумово відсталих дошкільників відсутні належна цілеспрямованість і чітка визначеність такої роботи, що надає їй стихійного характеру й знижує загальну ефективність корекційного навчання.

Цим і визначається актуальність нашого дослідження, предметом якого стали розробка та удосконалення змісту і методики навчання розумово відсталих дошкільників основам безпеки життєдіяльності з урахуванням вікових, індивідуальних і психічних особливостей розумово відсталих дітей дошкільного віку.

У якості робочої гіпотези висунуто припущення про те, що основним засобом, який дозволить забезпечити оволодіння розумово відсталими дітьми дошкільного віку безпечною поведінкою і тим самим підвищить їхню адаптованість до оточуючого, виступає організація їх цілеспрямованого навчання основам безпеки життєдіяльності, психологічно й дидактично обґрунтований зміст програмного матеріалу і методика його засвоєння на заняттях та поза ними.

Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що розумово відсталі дошкільники не мають достатнього запасу знань з основ безпеки життєдіяльності для успішної адаптації у світі природи, предметів і соціумі. Як виявилось, діти з порушенням розумового розвитку навіть на сьомому році життя не знають елементарних правил безпечного поводження, що іноді спричиняє виникнення негативних і небезпечних для їх життя та здоров'я ситуацій і наслідків. Та невелика частина дітей, які мають деякі уявлення про те, що можна, а що не можна робити, не знають, чому це так, а не інакше, не уявляють ту шкоду, яку можна собі заподіяти внаслідок недотримання певних правил, і не застосовують їх у своєму житті та діяльності.

На підставі вищевикладеного, можна зробити висновок про те, що та педагогічна робота з навчання розумово відсталих дошкільників основам безпеки життєдіяльності, яка нині здійснюється в спеціальних дошкільних закладах, малоефективна у своїх обсязі, методах і організації, внаслідок чого у дітей не сформований достатній запас знань і уявлень відповідного напрямку.

Здійснене нами анкетування практичних робітників спеціальних дошкільних закладів показало розуміння ними необхідності навчання дітей-олігофренів основам безпеки життєдіяльності і наявності у програмі орієнтовного переліку відповідних тем, обов'язкових для засвоєння дітьми в процесі цілеспрямованого навчання.

При визначенні змісту, методів й організаційних форм, на основі яких повинне ґрунтуватися навчання розумово відсталих дошкільників основам безпеки життєдіяльності, ми виходили з наступних позицій:

- урахування вікових і психофізичних особливостей розвитку розумово відсталих дошкільників, а також дотримання принципу практичної доцільності знань і умінь;

- спрямованість програмного матеріалу на ознайомлення розумово відсталих дошкільників з деякими потенційно небезпечними предметами і явищами, з особливостями стосунків між людьми, поведінки вдома, на вулиці, у громадських місцях, при контактах з рослинами і тваринами, у небезпечних для життя ситуаціях і місцях і т. п.

Для проведення роботи з навчання розумово відсталих дітей основам безпеки життєдіяльності нами були запропоновані спеціально розроблені напрямки, а саме: «Дитина й інші люди», «Дитина і природа», «Дитина вдома», «Здоров'я дитини», «Емоційна безпека дитини», «Дитина на вулицях міста». Кожний з них, у свою чергу, має окремі теми. Всі перераховані вище напрямки спрямовані на реалізацію конкретних цілей, різних для кожного розділу. У той же час усі напрямки роботи об'єднуються єдиною метою – це формування в розумово відсталих дошкільників достатнього рівня знань з основ безпеки життєдіяльності для її практичного забезпечення.

Визначаючи основний зміст і напрямки роботи з ознайомлення розумово відсталих дітей з основами безпеки життєдіяльності, ми передбачали використання різноманітних методів і форм організації навчання з урахуванням психофізичних, індивідуальних і вікових особливостей дошкільників із порушеннями розумового розвитку, соціокультурних розходжень, своєрідності соціально-побутових умов. При цьому основним орієнтиром слугувало урахування життєвого досвіду дітей, конкретних умов їхнього існування, особливостей їх поведінки. У відповідності до запропонованої тематики нами були розроблені плани-конспекти занять, різноманітних заходів, ігор, прогулянок і екскурсій, спрямованих на формування у дошкільників із порушеннями розумового розвитку елементарних знань з основ безпеки життєдіяльності.

Ми вважаємо, що робота з навчання дітей основним правилам безпечного поведіння повинна здійснюватися в двох основних формах: у повсякденному житті й вільній діяльності, а також на спеціально організованих заняттях, у тому числі в межах традиційних розділів програми, наприклад «Ознайомлення з навколишнім», «Розвиток мовлення», «Гра» й інших. В структуру будь-якого заняття цілком можливо і потрібно вводити матеріал з безпеки життєдіяльності, який стане його органічною частиною. Головне, щоб педагоги бачили ці можливості і використовували їх відповідно до поставлених завдань. Безперечно, провідну роль у формуванні в розумово відсталих

дошкільників уявлень про безпеку життєдіяльності відіграють ознайомлення з навколишнім світом, різноманітна дитяча діяльність і власний досвід, а також позитивний приклад значимих для них дорослих.

Під час прогулянок і в другу половину дня можна проводити роботу з дітьми на закріплення одержаних знань, використовуючи при цьому наступні форми і методи: екскурсії, рухливі й дидактичні ігри, спостереження, діафільми, розваги, сюжетно-рольові й театралізовані ігри, малювання, аплікації, ліплення, читання творів дитячої літератури відповідного змісту. Для експериментального навчання ми спеціально відібрали літературний матеріал, спрямований на виховання у маленьких дітей правильної поведінки в небезпечних ситуаціях, до якого увійшли відомі казки, акцентовані на вирішення цих завдань, віршики, загадки, мовленнєві ситуації та ігри.

Обов'язковою складовою загальної системи роботи з навчання дошкільників-олігофренів основам безпеки життєдіяльності повинна стати також робота з батьками: проведення тематичних бесід, оформлення стендів, розповсюдження серед батьків спеціальних листівок конкретної тематики.

Потрібно підкреслити, що при ознайомленні дітей з основами безпеки життєдіяльності необхідно витримувати чіткі межі вивчення означеної теми, не згущувати фарби, не залякувати, не викликати негативні емоції. При порушенні цієї вимоги замість обережності можна прищепити страх, який буде в тому чи іншому вигляді переслідувати дитину все її життя. Але багато розумово відсталих дітей приходять до закладу вже зі своїми комплексами та страхами, і завдання педагогів – допомогти дітям позбавитися їх. Найчастіше виконанню цього завдання сприяють ігри, індивідуальні бесіди, образотворча діяльність тощо.

Програмний матеріал з основ безпеки життєдіяльності ми представили у вигляді таблиці, в якій знайшли відображення безпосередньо підрозділи запропонованої програми, теми з кожного підрозділу, види занять (форми роботи), педагогічні цілі кожного з трьох послідовних занять на одну тему та очікувана ефективність проведеної роботи.

При порівнянні результатів, отриманих до початку і наприкінці експериментального навчання, помітно, що проведення систематичної роботи з навчання розумово відсталих дошкільників основам безпеки життєдіяльності відповідно до розробленого програмного матеріалу сприятливо відбилося на рівні обізнаності дітей по засвоєних темах. Значно збільшився об'єм знань розумово відсталих дошкільників з правил безпечного поводження, покращилося їх засвоєння. Це доводить не тільки доступність розробленого нами програмного змісту з основ безпеки життєдіяльності для розумово відсталих дітей дошкільного віку, але й підтверджує його необхідність, доцільність та ефективність.

Проведене дослідження повинно допомогти практичним робітникам спеціальних дошкільних закладів більш цілеспрямовано, конкретно й ефективно здійснювати роботу з навчання розумово відсталих дітей основам безпеки життєдіяльності, полегшити планування роботи і контроль знань дітей з даного розділу.

Література

- 1. Князева О.** Основы безопасности детей дошкольного возраста / О. Князева, Р. Стеркина // Дошкольное воспитание. – 1997. – №3.
- 2. Програма** виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку. – К. : ТОВ "ЛДЛ", 2000. – 120 с.
- 3. Руденко Л. М.** Розумова відсталість. Визначення поняття / Л. М. Руденко // Корекційна педагогіка. – 2007. – №1. – С. 17-21.

Ковальчук В. А. Навчання дошкільників з порушенням розумового розвитку основам безпеки життєдіяльності.

У статті доводиться необхідність проведення з розумово відсталими дошкільниками спеціальної корекційно-педагогічної роботи, що забезпечує оволодіння ними безпечною поведінкою і тим самим підвищує їх життєву компетентність й адаптованість.

Ключові слова: дошкільники з порушенням інтелекту, безпека життєдіяльності, зміст корекційного навчання.

Ковальчук В. А. Обучение дошкольников с нарушениями умственного развития основам безопасности жизнедеятельности.

В статье отражена необходимость проведения с умственно отсталыми дошкольниками специальной коррекционно-педагогической работы которая обеспечивает овладение ими безопасного поведения и тем самым повышает их жизненную компетентность и адаптированность.

Ключевые слова: дошкольники с нарушением интеллекта, безопасность жизнедеятельности, содержание коррекционного обучения.

Kovalchuk V. Training preschool child in violation of intellectual development basis safety.

The necessity of carrying out certain correction-pedagogical work with the mentally retarded pre-school children is proved in the article. This work insures the acquiring by them the standards of secure behavior thus rising the every day vital competence and adaptability of such children.

Key words: pre-school children suffering of mental retardation, safety of everyday activities, content of correction education.

УДК 371.92+371.07+371.3

Колосович Ю. Е.

**УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ ТРАДИЦІЇ, ЗВИЧАЇ ТА ОБРЯДИ
ЯК ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ
ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ**

З давніх часів традиція розглядалась як моральний норматив, звичай, закон, дотримуючись якого, людина і суспільство набувають гармонію і порядок (Конфуцій, Софокл). В періоди соціальних революцій традиція прирівнювалась до регресу і гальма суспільного розвитку; порівняно з традицією новаторство вважалось прогресивним явищем у суспільному житті на шляху до цивілізації. На сучасному етапі відбувається звернення до дослідження традицій, що пов'язано з необхідністю встановлення ефективного співвідношення традицій і новаторства в суспільному розвитку.

Відомі вчені, педагоги та письменники Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоці, О. В. Духнович, Г. С. Сковорода, К. Д. Ушинський, І. Срезневський неодноразово висловлювались про необхідність збереження народних традицій, звичаїв та обрядів в навчанні на вихованні дітей різного віку та з різним рівнем розвитку. [1]

Особливо це стосується дітей з порушеннями, оскільки проблема їх соціальної адаптації постає все більш гостро у зв'язку запровадженням інклюзивної форми навчання, яка часто позбавляє таких дітей спеціальних умов, необхідних їм для повноцінного навчання та розвитку особистості. В противагу цього, ми вважаємо, допоміжна школа є саме тим місцем, де діти з інтелектуальними порушеннями можуть отримати кваліфіковану допомогу та весь комплекс спеціальних корекційних заходів.

Одним з таких заходів може бути включення дітей до організації та проведення українських народних календарно-обрядових свят з метою оптимізації процесу їх соціальної адаптації. Організація свята допомагає залучити учнів до різних видів діяльності, дає безмежні можливості для створення спеціальних виховних ситуацій (М. Пишчек), а також створює ситуації успіху шляхом виявлення і максимального використання талантів та здібностей кожної дитини (В. А. Ніколаєв).

Українська етнопедагогіка виросла з виховних традицій слов'янського світу, її генетичну основу становить народна педагогіка Київської Русі. Своїм корінням вона сягає сивої давнини - родового суспільства, в якому формувалися традиції громадського виховання і особливої ролі літніх людей у ньому; материнського роду, де на перший план у вихованні виступає жінка - мати; патріархального ладу, коли в вихованні посилюється роль чоловіка; періоду класового розшарування і закріплення головних виховних функцій за сім'єю. Усі ці моменти

розвитку етнопедагогіки знайшли своє відображення в традиційних формах і засобах, а також у вітчизняній педагогічній термінології.

Традиції, звичаї та обряди здавна слугували для регуляції діяльності та поведінки людей. Саме цим пояснюється їх значення як засобів народної педагогіки, що можуть використовуватись з метою соціалізації. С.Я.Стефанюк вважає, що «народознавча мудрість як фактор соціалізації є тим засобом, що допомагає особі олюднити себе і прилучитись до творення світу... і це відбувається через такі види діяльності як сприймання (через мотиваційну діяльність), усвідомлення (через поєднання нового і старого в обрядах), відтворення (через неодноразове повторення обрядової діяльності за взірцем), творча діяльність (через пошукову дію та рольові дійства), переживання (через співвідношення власного і загального), пошук (через нові ситуації та через творчі ситуації)». [1, с. 15]

Отже, обрядовість містить у собі ряд можливостей, що сприяють пізнанню людиною своєї суті через безліч різних аспектів, які в соціальній педагогіці класифікуються як мезофактори. Вони можуть використовуватись за такими напрямками: мезофактор як засіб ідентифікації; мезофактор як засіб самореалізації особистості; мезофактор як засіб соціальної активізації; мезофактор як розвиваюча діяльність; мезофактор як засіб запобігання відчуженню людини від людини, людини від сім'ї; мезофактор як засіб самовдосконалення; мезофактор як засіб розвитку людинолюбства; мезофактор як засіб корекції групи; мезофактор як засіб запобігання відчуженню людини від себе; мезофактор як засіб розвитку природних задатків та ін.

Дослідження В. В. Мороз присвячене вивченню ролі установ культури як мікрофактора соціалізації особистості. Аналіз практичної діяльності установ культури засвідчив, що пріоритетну роль у всебічному розвитку та соціалізації особистості в умовах культурно-дозвілдової діяльності відіграють свята та обряди, розважальні дозвіллові заходи та видовища (вистави та концерти), театралізовані масові заходи [2].

Відзначаючи надзвичайний вплив народних свят на становлення особистості дитини, В. Скуратівський пише: «Кожний празник протягом століть увібрав усе краще, вартісніше і найдоцільніше. Святкова обрядовість формувала, оберігала і передавала у спадок високі форми моралі, етичні та естетичні основи, поезію душі, філософські та світоглядні засади за якими розвивався національний дух народу. Не випадково в науковий обіг увійшло крилате визначення: якщо хочеш пізнати націю – вивчи її свята!». [3, с.20]

Окрім того, значення народних свят і обрядів для самовиховання полягає в тому, що вони дають можливість для виявлення почуттів і думок людини, будять емоційні відчуття і переживання, стимулюють настрій. Кожний народний обряд чи свято, як правило, розраховані на широке коло людей, як дорослих, так і малих. Для підростаючого

покоління взаємини з людьми різного віку є джерелом не тільки задоволення і втіхи, а й великої виховної сили.

Надзвичайна зацікавленість дітей у вивченні народних звичаїв та традицій, на нашу думку, є важливим фактором що сприяє створенню позитивного настрою в процесі організації свята і така емоційно насичена діяльність може ефективно впливати на розвиток їх особистості.

Водночас, як показує аналіз літератури, такий вид діяльності міг би бути найбільш ефективним способом соціальної адаптації розумово відсталих дітей, так як він чи не єдиний, який одночасно містить в собі два найбільш важливих для виховання розумово відсталих дітей компоненти – емоційну наповненість та включення дітей в діяльність.

З метою перевірки ефективності впливу українських народних традицій, звичаїв та обрядів на процес соціальної адаптації учнів допоміжних шкіл нами було проведено експериментальне дослідження на базі спеціалізованої школи № 75 для розумово відсталих дітей м. Одеса.

Констатуючий етап експерименту показав середній рівень дезадаптованості дітей з інтелектуальними порушеннями. У більшості учнів допоміжної школи спостерігались ті чи інші прояви дезадаптації: агресивність, тривожність, замкнутість, депресія, невротичні симптоми. Тому метою наступного етапу дослідження була розробка спеціальних сценаріїв українських народних свят, та їх проведення в експериментальному класі. При побудові експериментальної моделі соціальної адаптації було враховано наступні принципи: принцип врахування структури дефекту; діяльнісний принцип; принцип створення ситуації успіху; принцип доступності народознавчого матеріалу; принцип емоційної насиченості; принцип взаємозв'язку різних видів діяльності; принцип реалізації потреби в соціальній приналежності; принцип виховання національно-патріотичних почуттів; принцип створення ситуацій, що сприяють формуванню соціальних навичок та вмій.

Український народ створив велику кількість календарних свят, які включають безліч традицій та обрядів. Майже всі українські народні календарно-обрядові свята в тій чи іншій формі, на нашу думку, можуть бути проведені в умовах допоміжної школи. Нами були розроблені сценарії та проведені такі свята: День Святого Миколая, Свято Василя (Щедрий Вечір), Свято Теплового Олексія, Явдохи (Ярівка) та Великдень.

Основною особливістю експериментальної групи було підвищення соціальної активності школярів з легким ступенем розумової відсталості за рахунок участі в репетиціях та святах. Репетиції проходили в позаурочний час, три рази на тиждень. Ми розучували з дітьми пісні, розігрували сценки, вчили вірші, святково прикрашали сцену. В процесі такої діяльності відбувалось формування ділового спілкування, яке також є одним з важливих напрямків соціальної

адаптації розумово відсталих школярів. Під час проведення свят діти виявили значну зацікавленість у такому виді діяльності. Вони з задоволенням готувались до кожного заходу. Не дивлячись на те, що їм було досить складно безпосередньо приймати участь у проведенні, більшість дітей проявляли ініціативу та бажання допомогти.

Спостерігаючи за дітьми на протязі всього періоду експериментальної роботи, ми відмітили, що проявів конфліктності та агресивності ставало все менше. Поступово діти вчилися домовлятися один з одним та поступатись в конфліктних ситуаціях. Відомо, що тривожність – досить стійка персональна якість особистості. Виходячи з цього, ми не сподівались на значні позитивні результати щодо подолання цього прояву соціальної дезадаптованості дітей. Не дивлячись на це, на прикінцевому етапі нашої роботи ми відмітили позитивні зміни навіть за цим показником. Розумово відсталі діти з високим рівнем особистісної та реактивної тривожності почали більш впевнено поводитись як під час репетицій та свят, так і на заняттях.

Значно змінилися негативні поведінкові характеристики дітей, емоційний фон стабілізувався, потреби дітей набули пізнавального характеру, розширився конструктивний компонент соціальної активності, зокрема: значно менше спостерігались прояви бездіяльності, ігнорування вимог дорослого, що вважалось пасивною формою соціальної дезадаптації, діти з більшим задоволенням виконували емоційно забарвлені завдання, які на початку корекційної роботи відмовлялись виконувати; спільна діяльність дітей в групі стала більш гармонійною, вони виконували певні ролі, дотримувались логічної послідовності, не будували гру лише на одній дитині-лідерів, в більшості випадків зберігали взаємодію.

Таким чином, проведена робота підтвердила гіпотезу про те, що соціальна адаптація розумово відсталих дітей найкращим чином буде відбуватись в процесі емоційно насиченої діяльності і, оскільки, підготовка та проведення свят активізує діяльність дітей, а використання українських народних традицій та обрядів створює необхідний емоційний фон, то така діяльність буде найбільш сприятливою для соціальної адаптації учнів допоміжних шкіл.

Тому, на нашу думку, при організації свят в умовах спеціальних шкіл корекційним педагогам слід обов'язково передбачати вирішення корекційно-виховних задач та максимально використовувати цей вид діяльності з метою розвитку особистості дітей з інтелектуальними вадами. Цілеспрямована робота в цьому напрямку є найважливішою умовою соціальної адаптації учнів допоміжних шкіл, а також попередження їх втягування в злочинну діяльність та антисоціальну поведінку.

Література

1. Стефаник К. Українське народознавство / К. Стефаник. – Харків : ББН, 2003. – 272 с. **2. Шейко О. С.** Традиція як фактор саморозвитку суспільства : дис. канд. філософських наук 09.00.03 / О. С. Шейко. – Запоріжжя, 2001. **3. Скуратівський Т. В.** Берегиня / Т. В. Скуратівський. – К. : Рад. письм., 1982.

Колосович Ю. Е. Українські народні традиції, звичаї та обряди як чинники соціальної адаптації учнів допоміжних шкіл.

У статті йде мова про українські народні обряди які є сприятливими чинниками щодо підвищення рівня соціальної адаптації учнів допоміжної школи.

Ключові слова: демонстрація, соціалізація, народні традиції.

Колосович Ю. Е. Украинские народные традиции, обычаи и обряды как механизмы социальной адаптации учащихся вспомогательных школ.

В статье идёт речь об украинских традициях, обычаях и обрядах которые являются одними из механизмов социальной адаптации учащихся вспомогательной школы.

Ключевые слова: демонстрация, социализация, народные традиции.

Kolosovych J. Ukrainian folk tradition, customs and ceremonies as a social adaptation of pupils specialized schools.

The article demonstrates the problem to socializations mentally retarded children on base of the use public tradition. Particular emphasis is made on necessity to create a socializing condition in schools for children with special needs.

Key words: demonstrates, to socializations mentally, public tradition.

УДК 376.36

Липа В. В.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

Проблема формування особистості належить до фундаментальних у педагогічній, соціальній, політичній, культурній сферах життя. Дедалі більше суспільство стає людиноцентристським. Саме тому в колі нашої уваги повинні перебувати як базові, так і нові підходи до визначення пріоритетних завдань сприяння гармонійному розвитку фізичного, інтелектуального, психічного, духовно-морального, соціального здоров'я підростаючого покоління.

На нашу думку, надзвичайно важливим є аналіз підходів, концепцій, поглядів видатних філософів, психологів, педагогів на розкриття понять «життєва компетентність», «соціальна компетентність», «комунікативна компетентність».

У сучасній науці спостерігається тенденція до інтеграції знань, комплексного аналізу тих чи інших явищ об'єктивної реальності, посилення зв'язків між науками та науковими напрямками. Перед ученими дедалі частіше виникають проблеми, що виходять за межі конкретного дослідження, тобто методологічні. Тому для нашої роботи необхідним є визначення методологічних аспектів соціальної поведінки з метою розробки системи її формування у дітей. Причому вихідним пунктом такого підходу є аналіз саме філософського аспекту, сукупні підсумки якого відіграють роль соціально-педагогічної метатеорії, оскільки навіть найбільш часткові конкретні питання педагогіки підносяться в останніх своїх засадах до суто філософських проблем.

Поняття «соціальна поведінка» характеризується багатогранністю та неоднорідністю. У ньому відображено фундаментальні соціальні, психічні та духовні сторони буття людини у світі. Визначаємо, що довгий час проблема комунікативної компетентності (в аспекті готовності до шкільного навчання) залишалась суто психологічною та педагогічною. Поступово вона набувала значення складного й глобального соціокультурного явища. У цьому контексті виникає науковий вакуум, який необхідно заповнити методологічними концепціями, теоретичними положеннями, практичними розробками, що сприяли б ефективному просуванню процесу формування життєвої, соціальної компетентності учнів сучасного суспільства.

У змісті стратегічного документа державного рівня – Базового компонента дошкільної освіти (БКДО) основне завдання дошкільної освіти визначено таким чином: «Завданням дошкільної освіти є не стільки озброїти дитину системою галузевих знань, скільки наукою життя з пріоритетом ціннісного, морально-соціального розвитку особистості з перших років її життя». Виникає запитання: хто озброюватиме дитину «наукою життя» й що слід розуміти під «наукою життя»? Відповідь на це риторичне запитання повертає нас до принципів монологізму й сваволі за дисциплінарно-авторитарною моделлю виховання та навчання. Тобто дитину вчитимуть, озброюватимуть умінням «жити» дорослі люди. Дитина – пасивний приймач і чому навчають, те й буде її.

Отже, з визначеного завдання дошкільної освіти випадають принципи особистісно орієнтованого навчання й гуманістична система взаємовідносин дитини з дорослим.

В державних стандартах освіти не простежується принцип наступності й перспективності у змісті виховання і навчання дітей і учнів. Кожен з розроблених документів є вагомим доробком учених й заслуговує на схвалення, але кожен з них не враховує ні досягнення в

розвитку, навчанні й вихованні дітей перших 7 років, ні перспектив того, з чим вони зустрінуться в другому дитинстві.

Програми й підручники перших класів не враховують рівень розвитку дітей 6-7 років, а це – цілий період першого дитинства.

Відсутня наступність і перспективність у взаємовідносинах у системі «вихователь-дитина», «дитина-вихователь» і «учитель-учень», «учень-учитель».

Відтак, ми схильні розглядати спадкоємність як успадкування школою системи взаємовідносин «педагог-дитина», «дитина-педагог», діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини на його дошкільному етапі.

Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної діяльності дітей дошкільного віку із системою взаємовідносин «вихователь поруч з дітьми, серед дітей», з поступовим її ускладненням і переходом до нової, більш складної навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довольності всіх психічних процесів та іншої системи взаємовідносин.

Комунікативний аспект спадкоємності передбачає збереження на перших етапах навчання в школі особистісно-інтимного спілкування: «вчитель з учнями». Це – лагідно-довірливе ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, що зветься «учень», «школяр», поступово підводить дитину до усвідомлення її нової соціальної позиції, що була панівною на етапі дошкільного дитинства, на пріоритетність системи «учитель-учень», з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість учителя, як стрижень розвивального особистісно-ділового спілкування в шкільному навчанні.

Отже, наступність і перспективність розвитку особистості дитини впродовж перших періодів дитинства (дошкільної та початкової ланок) передбачає зміну типів спільної діяльності дитини й дорослого.

В. Т. Кудрявцев [4] виділяє три типи спільної діяльності дитини й дорослого, які по-різному впливають на психічний розвиток дитини.

Перший тип – репродуктивний, побудований на інструктивно-виконавських началах. Дорослий для дитини виступає тільки носієм соціально заданої суми «ЗУНів», яку дитина обов'язково повинна засвоїти шляхом копіювання й наслідування під безпосереднім контролем педагога. За таких умов відсутня проблемність, немає місця для спілкування дитини з дорослим. По суті, відсутня й спільна діяльність, оскільки, за словами В.Т. Кудрявцева, формула «роби так, як я» розчинює в собі принцип «роби зі мною», «роби краще за мене», що є характерним для розвивальної освіти.

Другий тип сумісної діяльності – квазієврістичний. Дорослий, залишаючись носієм «ЗУНів», намагається створити квазі проблему для дитини, він нашттовхує дитину на ті способи розв'язування навчального завдання, які сам добре знає. І в межах означеного типу спільної

діяльності також не виникає справжнього спілкування дитини з дорослим.

Насамкінець, третій, розвивальний тип сумісної діяльності, передбачає відкриту проблемність і для дитини, і для педагога; виникає ситуація невизначеності, пошук шляхів її розв'язання, що передбачає обов'язково розвивальне спілкування між педагогом і дитиною, формування здібностей, які були відсутніми й у дитини і в педагога. Таке розвивальне спілкування веде до саморозвитку, до формування творчої особистості й дитини, і педагога. За цим типом дієвою є формула «робимо разом», «роби зі мною», «роби краще за мене», що відповідає гуманістичній парадигмі освіти.

Отже, наступність та перспективність повинні передбачати орієнтацію педагогів дошкільних закладів на третій, розвивальний тип – спільну діяльність з дітьми, що враховує вікову дитячу індивідуальність, спонукає її до творчого самовиявлення, зберігає унікальність і самотність дошкільного дитинства, забезпечує безкризовий перехід дошкільника в позицію особистості другорядного дитинства й водночас віддзеркалює розвивальний характер освіти.

У створенні концепції розвитку особистості Л. І. Божович [1] виділяє такі особистісні новоутворення, в основі яких лежить зміна внутрішньої позиції дитини, пов'язана із зміною мотиваційної сфери. Особистісним новоутворенням першого року є «мотивуючі уявлення», що перетворюють дитину у суб'єкта діяльності; особистісним новоутворенням у дитини трьох років є система «Я», а саме: народження потреби діяти самостійно. У сім років дитина вже бажає зайняти нове місце у системі суспільних відносин і виконувати суспільно значиму діяльність.

Першою системою відносин, у яку включається дитина, стає сім'я. Сім'я - перший соціальний інститут, у якому індивід набуває соціального досвіду.

Дослідниками розроблено типологію батьківських відносин, що дозволяє виділити й оцінити позитивні та негативні сімейні впливи. Аналізуючи типи батьківського відношення, вони виділяють три елементи відносин: емоційний, когнітивний, поведінковий. Емоційний компонент містить у собі такі характеристики: симпатія, повага, близькість, сприйняття та навпаки. Поведінковий компонент містить: домінування, потакання, автономію (жорстку регламентацію чи повну відсутність контролю). Когнітивний компонент включає три типи неадекватного бачення: інфантилізацію (начебто дитина маленька), інвалідацію (начебто дитина хвора), соціальну інвалідацію (начебто дитина схильна до негативних рис характеру, проявлень).

Особливості взаємовідносин батьків і дітей закріплюються у поведінці останніх і стають моделлю їх подальших контактів із оточуючими. У родинах із порушенням сімейної комунікації

зустрічаються специфічні порушення спілкування у дітей, тобто дитина інтеріорізує спільну діяльність із батьками, структуру відносин з ними.

Сімейні дитячо-батьківські відносини відіграють значну роль у розвитку особистості дитини на різних етапах онтогенезу. Емоційно насичені відносини батьків і дітей (батьківська любов, турбота та ін.) створюють благоприємні умови для становлення у дитини самосвідомості, самооцінки. Так, М. І. Лісіна [5] вважає, що афективно-особистісні зв'язки матері та дитини у перше півріччя її життя – основа позитивного світосприймання та самооцінювання.

Порушення у сфері спілкування відбиваються на розвитку особистості: порушені уявлення дітей про себе, відношення до себе, ускладнено усвідомлення себе як особистості.

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє вивчення у науковій школі М. І. Лісіної розвитку особистості у спілкуванні на етапах дошкільного дитинства та кризів вікового розвитку.

Особистість М. І. Лісіна розглядає як систему відносин, суспільних за своєю природою та спрямованих до світу речей, до інших людей, до себе, тобто субстратом розвитку особистості виступає інтегральна соціальна суттєвість.

Психологічні новоутворення кризових періодів не тільки реалізують процес розвитку попереднього стабільного віку, але й спрямовують його у подальшому.

Дослідження, що виконувались у рамках наукової концепції М. І. Лісіної виявили зміст особистісних новоутворень кризових періодів.

У спеціальних експериментальних дослідженнях вивчається самооцінка дітей у конкретних видах діяльності, у спілкуванні з іншими людьми. Дитина у ході комунікативної діяльності стає об'єктом вивчення партнером, про результати якого вона узнає завдяки реакції на свої дії, оцінкам, позиції по відношенню до себе; одночасно дитина має можливість пізнавати себе за допомогою співставлення з партнером, а також за допомогою оцінки дорослого, з яким взаємодіє.

Прогрес соціального досвіду дитини оцінюється з того часу, коли дитина переходить від стадії гри наодинці до стадії гри з іншими, спільної гри.

Д. Б. Ельконін на основі експериментальних даних показує, що змістовна сторона гри відображує життєвий досвід самої дитини, а також є багатим джерелом даних, що дозволяють зрозуміти почуття дитини, її думки та її соціальні відносини.

Старший дошкільний вік у психології розглядається як відносно стабільний період перед кризою 7 років. Л. С. Виготський [3] зазначав, що дитина в період кризи знижує темп розвитку в порівнянні з темпом, що характерний для стабільних періодів.

Готовність дитини до соціальної позиції учня залежить від її пізнавальної потреби у певних соціальних відносинах. Тому в старшому

дошкільному віці важливо створювати таку базу для подальшого розвитку дитини, яка б дала основу психологічної готовності до навчання у школі.

Література

- 1. Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
- 2. Выготский Л. С.** Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25 – 30.
- 3. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
- 4. Кудрявцев В. Т.** Преэмптиивность ступеней развивающего образования: замысел В. В. Давыдова // Вопр. психол. – 1998. – № 5. – С. 59–68.
- 5. Лисина М. И.** Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослым у детей : дис. ... д-ра псих. наук / М. И. Лисина. – М., 1974. – 416 с.

Липа В. В. Теоретичні підходи до формування соціальної поведінки дитини-дошкільника.

В статті розглядаються базові теоретичні проблеми соціалізації розумово відсталої дитини при формуванні у неї комунікативної компетентності в кризовому періоді дошкільного віку.

Ключові слова: комунікативна компетентність, особистість, психологічні новоутворення, соціальний розвиток.

Липа В. В. Теоретические подходы к формированию социального поведения ребёнка-дошкольника.

В статье рассматриваются базовые теоретические проблемы социализации умственно отсталого ребёнка при формировании у него коммуникативной компетентности в кризисном периоде дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, личность, психологические новообразования, социальное развитие.

Lipa V. theoretical approaches to the formation of social behavior Child-preschool child.

The article deals with the theoretical problems of socialisation of the mentally retarded child in the process of the formation of the communicative competence in the crisis period of preschool age.

Key words: communicative competence, personality, psychological new formation, social development.

УДК 376.36

Липа В. О., Одинченко Л. К.

**РОБОТА З КАРТОЮ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ
ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМКІВ ФОРМУВАННЯ
ОСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ**

Підготовка учня до самостійного життя в суспільстві - мета, що відображає відношення, зацікавленість і вимоги суспільства в напрямках процесу формування особистості молодого людини, багато в чому визначає якісний бік навчально-виховного процесу спеціальної школи.

Невизначеність чи відсутність орієнтирів в навчанні дітей з особливими освітніми потребами, введення в корекційну педагогіку нових, незрозумілих для більшості педагогів понять (компетентісний підхід, інклюзивна освіта) ускладнює розробку відповідних навчальних планів, програм і підручників, обґрунтовування комплексу навчальної і позакласної діяльності як єдиної психолого-педагогічної системи, в яку входить цілісна численність взаємодіючих між собою елементів, спрямованих на корекцію розвитку аномальної дитини. Основним напрямком у формуванні такої системи повинно бути забезпечення раціонального співвідношення цілей, змісту і методів корекційного навчання в загальному навчально-виховному процесі.

Системний характер освіти як суспільної діяльності, що здійснюється в навчальному процесі, обумовлюється не тільки сукупністю діючих факторів, але і їхньою якістю. Складний характер структури аномальної особистості як один із основних факторів вимагає і відповідної своєрідності в якісній взаємодії об'єктивних і суб'єктивних факторів для забезпечення якісного корекційного впливу на її розвиток.

Формування знань, умінь і навичок в учнів допоміжної школи спрямовано в першу чергу на забезпечення корекції їхнього розумового розвитку. Найбільш ефективно корекційні процеси проходять при організації активної й усвідомленої навчальної діяльності школярів. Така діяльність учнів можлива при оволодінні ними визначеною системою прийомів навчальної роботи.

Проведення модельних досліджень особистості учня допоміжної школи в руслі компетентісного підходу, опис структури його особистості, а також динаміка розвитку особистості в онтогенезі та межах системи цінностей і мотивацій, цілевизначення, вказало на наявність не тільки когнітивної й операційно-технологічної складової, але й мотиваційної, етичної, соціальної й поведінкової.

Із педагогічної точки зору, у навчальній діяльності може бути виділено безліч прийомів навчальної роботи, які групуються за різними підставами, наприклад, прийоми роботи з різними джерелами знань – з

підручником, картою, картою тощо. Із психологічної точки зору, у тій же діяльності прийоми - це способи, якими учні здійснюють розумову діяльність у процесі навчання. Сучасна методика географії, наприклад, розглядає прийоми роботи з картою як частину змісту шкільної географії, як сполучну ланку між знаннями й вміннями, тому що усі компоненти географічних знань - поняття, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, просторові уявлення формуються значною мірою на основі карти.

Переоцінка пріоритетних цілей корекційної освіти полягає в тому, що її результати визнаються вагомими не стільки як показник успішності навчального процесу, але й як інструмент свідомої діяльності за межами системи освіти. Тому параметри стандартів компетентнісного освітнього процесу задаються "від результату".

Категорія компетенції виникла через необхідність адаптації людини до виробничих і технологічних умов, які занадто часто змінюються, і питання компетенції абсолютно не співвідноситься з поняттями традиційної дидактики. Складність виведення цього поняття полягає ще й у тому, що слово «компетентність» описує потенціал, який, по-перше, з'являється, тобто може лягти в основу оцінки тільки відстрочених (відкладених) результатів освіти, і, по-друге, описує інструментарій одночасно розуміння і дії, які дозволяють сприймати нові культурні, соціальні, економічні й політичні реалії.

Для педагога компетентнісний підхід повинен означати, що результатом освіти буде не сума предметно-спеціальних знань і навичок, а здатність людини діяти в різноманітних життєвих проблемних ситуаціях.

У методиці викладання географії розглядаються шляхи формування прийомів навчальної роботи при вивченні різних курсів географії (М. М. Баранський, І. І. Барінова, А. Є. Бібік, Н. П. Викулова, Т. П. Герасимова, Й. Р. Гілецький, А. В. Даринський, С. Г. Коберник, Р. Р. Коваленко, В. О. Коринська, Л. М. Панчешникова, М. А. Откаленко, О. Я. Скуратович, Є. Й. Шипович, В. А. Щеньов тощо). Ними пропонуються різні схеми формування прийомів, визначаються функції вчителя й учня в процесі співпраці. Названі автори вказують на необхідність перебудови традиційно сформованої методики формування прийомів навчальної роботи. Увага звертається на те, що при формуванні прийомів навчальної роботи потрібно створювати такі умови, при яких з'являється можливість глибокого усвідомлення учнями дій, що входять до складу прийому, закріплення його в ході виконання системи завдань, які поступово ускладнюються, навчання учнів застосовуванню прийому в змінених умовах. Уміння реалізувати прийом у нових умовах створює нову якість: учні, оволодівши складом дій, що входять до прийому, можуть застосовувати його при вирішенні нових пізнавальних завдань.

У спеціальній методичній літературі (В. М. Вовк, Т. М. Головіна, В. А. Грузинська, Ю. К. Зубрилін, В. О. Липа, О. І. Липецька, Л. К. Одинченко, Т. І. Пороцька, Є. Ф. Сегалевич, В. М. Синьов та ін.) ормування прийомів навчальної роботи з картою в розумово відсталих школярів на уроках географії розглядається як найважливіша умова проведення корекційної роботи. Навчання прийомам передбачає активну навчальну діяльність учнів, розвиває їхню самостійність у цій діяльності, сприяє глибокому й міцному засвоєнню географічних знань й умінь. Компетентісний підхід інтегрує інтелектуально-інформаційну й навичкову складові освіти і націлює того, хто навчається, на особистісну інтерпретацію змісту освіти, застосування знань у практичній діяльності, що є умовою для успішного пристосування в житті. володіння приемами навчальної роботи з картою як одна з компетенцій нерозривно пов'язано з розумовим розвитком учнів допоміжної школи. Це очевидно, оскільки необхідно осмислювати склад і послідовність навчальних дій, проводити, відповідно до змісту прийому, аналіз, порівняння, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо.

Кожен із перелічених процесів являє собою певну категорію розумової діяльності. Учень повинен оволодіти ними в процесі навчання. Треба тільки пам'ятати, що в ієрархії зацікавлень розумово відсталого дитини інтелектуальний інтерес не є панівним.

Програми з географії для 6-9 класів допоміжної школи передбачають такі види роботи з картою, які учні повинні засвоїти при її вивченні: визначення сторін горизонту на карті, робота з легендою, масштабом, знання місця розташування окремих географічних об'єктів на карті, опис окремих географічних об'єктів за картою (материк, ріка, море, гори, низовина і т.д.), порівняння географічних об'єктів за картами різного змісту (природна зона, материк і т.д.). Таким чином, у розумово відсталих учнів можуть бути сформовані базові прийоми навчальної роботи з географічною картою (визначення сторін горизонту на карті, визначення відстаней по карті за допомогою масштабу, читання умовних знаків карти); прийоми опису географічних об'єктів (рік, гір, морів, низовин тощо); прийоми "накладення карт" (комплексна характеристика об'єкта за картами різного змісту).

Між цими групами прийомів існує тісний взаємозв'язок і формувати їх необхідно у визначеній послідовності, оскільки прийоми першої групи є основою для формування прийомів опису географічних об'єктів, прийоми "накладення карт" можна розглядати як опис географічних об'єктів з використанням карт різного змісту. В дослідженнях В. М. Вовк, В. О. Липи експериментально доведено, що для розумово відсталих шестикласників характерні недиференційованість, нестійкість картографічних уявлень, відірваність їх від реального картографічного зображення, невміння включати ці уявлення до визначеної, строго логічної послідовності в навчально-пізнавальну діяльність з картою. В подальшому при

вивченні шкільних курсів географії недосконалість володіння учнями змістовної та операційної стороною базових прийомів роботи з географічною картою не дозволяє застосовувати прийоми для розв'язання нових навчальних завдань.

Узагальнивши вже існуючі методики формування прийомів навчальної роботи з картою, нами розроблені описові прийоми навчальної роботи з географічною картою, які повинні бути сформовані в учнів допоміжної школи в курсі «Географія світу», а саме: прийом опису географічного положення материка за фізичною картою; прийом опису загальних особливостей рельєфу материка на основі фізичної карти; прийом опису по карті розміщення місць видобутку корисних копалин. Виходячи із того, що однією з умов удосконалення картографічних знань й умінь старшокласників є вираження прийомів у формі алгоритмічних інструкцій, за вищезгаданими прийомами роботи з картою були складені інструкції для учнів, що містять необхідний для виконання перелік дій.

Призначення інструкцій – допомогти розумово відсталим школярам оволодіти відповідними прийомами навчальної роботи з картою як складовими певних компетенцій.

Навчання розумово відсталих учнів описовим прийомом роботи з географічною картою рекомендується проводити в три етапи. Перший етап – введення прийому; другий етап - виконавчий; третій етап - навчання переносу. Діяльність учнів на кожному етапі спрямовується за допомогою розроблених інструкцій різного ступеня повноти. Це забезпечує усвідомлене засвоєння учнями прийомів роботи з картою. При цьому змістовна сторона прийомів (знання складу прийому і послідовності дій, що входять до прийому) формується одночасно з операційною стороною прийомів (уміннями включати ці знання до навчальної діяльності з географічною картою).

На першому етапі учням пояснюється, яке значення має даний прийом у засвоєнні географічних знань, як прийом, пов'язаний з раніше засвоєними прийомами навчальної роботи з картою. Розкривається основний зміст і склад прийому, дається розгорнута інструкція. При аналізі інструкції пояснюється, як потрібно з нею працювати. Після цього демонструється зразок навчальних дій з інструкцією і картою: розглядається перший пункт інструкції та знаходиться відповідний географічний зміст на карті.

На другому етапі в процесі фронтальної й індивідуальної роботи учні, беручи до уваги інші пункти інструкції, повинні дати відповіді на основі карти. У зошитах записується тема, назва інструкції, зміст завдання за інструкцією й зміст відповідей за аналізом карти на основі інструкції. Дана робота проводиться під керівництвом педагога.

На третьому етапі учні самостійно реалізують прийом, використовуючи карту й інструкцію неповного виду, при вивченні материків і будь-якої території. Так здійснюється навчання перенесення

сформованого прийому на новий матеріал. Надалі прийоми роботи з картою учнями закріплюються й одночасно самостійно застосовуються в нових навчальних ситуаціях.

Використання інструкцій різного ступеня повноти, виходячи з індивідуальних особливостей розумово відсталих школярів, а також дотримання етапності в навчанні прийомам роботи з картою забезпечить засвоєння ними правил користування картою, свідомий підхід до її аналізу, правильне використання всіх дидактичних можливостей карти й, отже, одержання з карти максимально можливої географічної інформації. А оскільки карта – друга мова географії, формування вміння користуватися цією мовою дозволить вчителю, з одного боку, домогтися свідомого, глибокого й міцного засвоєння учнями допоміжної школи програмного навчального матеріалу, а з іншого, – забезпечить ефективність корекційного впливу на їхню пізнавальну діяльність.

Література

1. Коринская В. А. Методическое пособие по географии материков и океанов / В. А. Коринская, И. В. Душина, В. А. Щенев. – М. : Просвещение, 1990. **2. Вовк В. Н.** Пути формирования приемов работы с картой на уроках географии в 5-6 классах вспомогательной школы / В. Н. Вовк // Коррекционная работа в специальных школах и дошкольных учреждениях. – Л., 1985. **3. Липа В. А.** Картографическая наглядность в коррекционном обучении учащихся вспомогательной школе / В. А. Липа // Дефектология. – 1997. – № 2. **4. Липа В. О.** Програми з географії для 6-9 класів допоміжної школи / В. О. Липа, Л. К. Одинченко. – Київ, 2004. **5. Синев В. Н.** Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В. Н. Синев, Стожок Л. С. – Киев : Рад. школа, 1977.

Липа В. О., Одинченко Л. К. Робота з картою на уроках географії як один із напрямків формування освітньої компетентності учнів допоміжної школи.

Необхідність підвищення ефективності процесу навчання географії в допоміжній школі надає важливість проблемі поетапного формування роботи з картою. Пред'явлення описових прийомів у формі алгоритмічних інструкцій, що направляють діяльність учнів на кожному етапі роботи з картою, є однією з умов удосконалювання картографічних знань і вмінь старшокласників

Ключові слова: розумова відсталість, цілі навчання, формування прийомів роботи з картою, компетенція.

Липа В. А., Одинченко Л. К. Работа с картой на уроках географии как одно из направлений формирования образовательной компетентности учащихся вспомогательной школы.

Необходимость повышения эффективности процесса обучения географии во вспомогательной школе придаёт важность проблеме поэтапному формированию работы с картой. Предъявление описательных приёмов в форме алгоритмичных инструкций, которые направляют деятельность учащихся на каждом этапе работы с картой, является одним из условий усовершенствования картографичных знаний и умений старшеклассников.

Ключевые слова: умственная отсталость, цели обучения, формирование приёмов работы с картой, компетенция.

Lipa V., Odynchenko L. Working with a map in geograrhy lesson as one of the areas of competence educational formation pupils of the special school.

The necessity to raise the efficiency of the process of teaching geography in the auxiliary school contributes to the importance of the problem of gradual (step-by-step) formation with the pupils the techniques of educational work with a map. The expression of descriptonal methods in the form of algorithmical instructions, which direct the pupil's activity at each stage, is one of the conditions of the perfection of the carthographical knowledge and skills of senior pupils.

Key words: mental backwardness, aims of education, the formation of methods of work with map, competence.

УДК 378.016:376

Макаренко І. В.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УМОВАХ
КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ:
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Демократичні зміни в суспільстві на порозі третього тисячоліття зумовили нові соціальні процеси, що торкнулися питань уваги й відношення держави до сім'ї, до новонароджених дітей, усвідомлення необхідності прогнозування перспектив розвитку кожної дитини й вимагають концентрації зусиль усіх причетних до цього процесу. Основні положення Конвенції ООН про права дитини, Національної програми Діти України, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, законів „Про дошкільну освіту”, „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, „Про охорону дитинства” спрямовані на реалізацію принципу дитиноцентризму, забезпечення її життєдіяльності як важливої складової повноцінного розвитку особистості. Сім'я як різновіковий колектив представлена певною системою закріплених традиціями, звичаями, моральними й правовими нормами стосунків між старшими й

молодшими, батьками й дітьми. Під їхнім впливом формується світогляд дитини, ставлення до довкілля й зокрема соціуму. До психологічних механізмів сімейної соціалізації, в умовах якої відбувається функціонування персонального середовища розвитку дитини, належать: ідентифікація (дитина наслідує батьків); включення батьків у внутрішній світ дитини, її інтереси, потреби, смаки, прагнення; цілеспрямоване формування поведінки, що відбиває систему норм, схвалених суспільством. Науковці відзначають, що оптимальна інтеграція людини із соціумом визначається не тільки генетично переданою інформацією, але й стає можливою внаслідок набутих знань і досвіду (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, О. Кононко, В. Котирло, О. Леонтьєв, В. Мухіна та ін.). Учені вбачають оновлення дидактичних засад освіти в стратегії суб'єкт-суб'єктного виховання, спрямованого на формування суб'єкт-суб'єктних гуманних, морально-естетичних виховуючих відносин, тобто на основі педагогічно доцільної взаємодії дітей, педагогів і батьків. Тому сучасним завданням дошкільної освіти є залучення сім'ї, дошкільної установи, школи до взаємодії, спрямованої на формування цілісної особистості дитини.

В останні роки різко зросла кількість дітей з особливими потребами й збільшилася частота хронічних захворювань, що спричиняють патологію, що інвалідизує. За даними Центру медичної статистики МОЗ України (2007 р.), більш як за десятирічний період рівень загальної інвалідності дітей збільшився на 78 %, що актуалізує й загострює процеси гуманізації та диференціації в освіті й вимагає надання соціальної та педагогічної підтримки дітям з раннього віку з особливими потребами та їхнім батькам. Із 71,6 тис. дітей дошкільного віку, які у 2007-2008 навчальному році відвідували групи спеціального призначення – 53,6 відсотка дітей з порушеннями мовлення [2, с. 84].

Сучасний стан суспільства і потреби кожної сім'ї, особливо сім'ї в якій зростає дитина з проблемами розвитку, тенденції до постійного зростання дітей з мовленнєвими вадами вимагають соціально-грамотного вирішення її проблем, зокрема достатньої інформаційної пропаганди з боку представників суспільних інститутів, сучасних досягнень науки з питань виховання й формування уявлення батьків про розвиток і виховання власної дитини за участю соціальних, педагогічних і медичних працівників та інших фахівців й принципово нового підходу до взаємодії закладів освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення і родини. В свою чергу, оновлення системи спеціальної освіти неминує піднімає питання щодо фахівців, здатних забезпечити її ефективне функціонування. У державній програмі "Концепція педагогічної освіти" зазначається, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості, сформувати покоління, яке здатне навчатися впродовж усього життя. Таким чином, професійна майстерність логопеда залежить від того, чи готовий він буде поповнювати свої знання неперервно. У системі вищої освіти України у

2004 році розпочато проведення педагогічного експерименту, зумовленого переходом на європейську технологію навчання, в ході якого велика увага приділяється самостійній роботі студентів та виробничій практиці. Організація логопедичної практики за кредитно-модульною технологією є невід'ємним елементом навчального процесу і входить до календарно-тематичних і навчальних планів, навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів. Під час самостійної практичної діяльності розвивається розумова діяльність студента не лише на рівні отриманих знань, а й залучення вже відомих знань до вирішення завдань, проблем, ситуацій.

В даних умовах зростають вимоги до професійної підготовки логопедів [1, с. 69-71]. Логопедія має велике теоретичне, методологічне й практичне значення, зумовлене соціальною сутністю мовлення, тісним зв'язком мовленнєвого розвитку з психічною діяльністю дитини. Особливості фаху потребують від майбутнього логопеда не тільки вмінь і навичок, необхідних для формування мовленнєвої діяльності, але й соціального інтелекту, що забезпечить розуміння наслідків поведінки дітей та дорослих під час взаємодії. Корекційний процес враховує взаємозв'язки та взаємовідносини у такій динамічній системі, як: логопед-дитина-педагог-психолог-лікар-батьки. Враховуючи означену кількість суб'єктів, причетних до взаємодії та важливість й необхідність протікання корекційного процесу, майбутньому логопеду потрібно оволодіти сучасними корекційними технологіями, що відбувається завдяки інтеграційному впливу існуючих навчальних курсів медико-біологічного циклу, лінгвістичного, психолого-педагогічного та ін. Обов'язковим компонентом системи професійної підготовки логопеда є логопедична практика, направлена на оволодіння навичками професійної діяльності логопеда, формування цілісного уявлення про дитину з мовленнєвими порушеннями. Саме кредитно-модульна система підготовки фахівців в умовах вищого навчального закладу враховує організацію однієї з форм навчальної діяльності, а саме виробничої практики, на основі принципів системності, що забезпечує її проходження протягом 5-ти років.

У Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти педагогічна практика розглядається як особливий вид навчальної діяльності студентів. З 2010 року на кафедрі дефектології та психокорекції ЛНУ імені Тараса Шевченка проводиться обов'язкова логопедична практика в закладах охорони здоров'я. Це перша спроба практичного вирішення проблем сім'ї, в якій зростають діти з мовленнєвими вадами через допомогу студентів.

Метою логопедичної практики є організація діяльності студентів в сім'ї з дитиною з мовленнєвою патологією по створенню умов для мовленнєвого, психологічного і соціального розвитку дитини.

Програма логопедичної практики розрахована на взаємодію і співробітництво сім'ї та соціальних інститутів через студентську

діяльність в умовах сім'ї та дитячої лікарні №2 м.Луганська (головний лікар – Доброхотова Г.В.) і складається з 4 кроків. Кожний крок має свою мету, зміст, напрями роботи:

I крок – організаційний.

Мета – встановити емоційно-психологічний контакт з батьками дітей з мовленнєвими порушеннями, дати батькам первинну інформацію про стан мовленнєвого розвитку дитини й можливі варіанти соціально-медико-педагогічної підтримки сім'ї.

Очікуваний результат цього кроку: встановлення студентом емоційно-психологічного контакту з дитиною, яка має проблеми мовленнєвого розвитку та її батьками;

II крок – діагностичний.

Мета – діагностика психофізичного й мовленнєвого стану дитини й визначення можливих корекційних напрямків.

Очікуваний результат цього кроку: обстеження дитини, визначення напрямів роботи з батьками та розробка індивідуальної корекційної програми дитини;

III крок – корекційний.

Мета – здійснити цілісний, особистісно орієнтований супровід батьків і дитини з проблемами розвитку за соціально-педагогічним напрямом в умовах сім'ї та міської дитячої лікарні № 2.

Очікуваний результат цього кроку: створення розвиваючого доцільного середовища сім'ї на основі співробітництва батьків, дитини і фахівців з метою забезпечення оптимальних умов для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини;

IV крок – підсумковий.

Мета – здійснити аналіз соціально-педагогічної діяльності батьків у взаємодії зі студентами під час проходження логопедичної практики (у межах розробленої корекційної програми) з метою диференціювання умов забезпечення комфорту сім'ї і розвитку дитини з прогнозуванням подальших дій батьків у наступній віковій фазі розвитку дитини.

Очікуваний результат цього кроку: залучення студентами батьків до процесу умовно-підсумкової оцінки результативності логопедичних впливів відповідно індивідуальної корекційної програми дитини на основі взаємодії батьків, дитини, студентів і педагогів по забезпеченню оптимальних умов для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини.

Під час проходження логопедичної практики в закладах охорони здоров'я майбутні логопеди використовували також організаційні форми діяльності у психолого-педагогічній підтримці батьків:

–*групові*: бесіда з переглядом фрагментів занять, відеофільмів, про результати логопедичного впливу, аналіз причин недостатньої динаміки в розвитку окремих сторін мовленнєвої діяльності і сумісне вироблення рекомендацій по подоланню негативних тенденцій в розвитку дитини;

–*індивідуальні*: спостереження, сумісне обговорення з батьками ходу і результатів корекційної роботи, надання батькам даних про

динаміку розвитку дитини (початок і кінець циклу), індивідуальні бесіди й обговорення проблем батьків, рекомендації по створенню умов вдома, обговорення процесу і результатів виховних ситуацій дитини, рекомендації по читанню спеціальної педагогічної літератури та інші;

–*наочно-письмові*: інформація про спеціальну літературу, навчально-методичні відеофільми, виставки іграшок і посібників, анкетування, опитування.

В межах цієї програми студент пропонував батькам пройти разом з дитиною послідовними кроками, навчитись розуміти один одного, взаємодіяти і досягти очікуваного результату. Ці кроки приведуть до забезпечення адекватної соціальної адаптації, подальшого мовленнєвого розвитку, задоволення від життя і сімейного щастя.

Зміст організації логопедичної практики в закладах охорони здоров'я передбачає переорієнтацію роботи з батьками від суто консультативної до соціально-діяльній, а саме залучення батьків дитини у корекційно-педагогічний процес, що виявляється в активізації соціально-педагогічної діяльності батьків, спільному з дитиною, педагогами й студентами освоєнні сфер життєдіяльності, визначених складеною корекційною програмою мовленнєвого розвитку дитини.

Цьому сприяє формальна структура Луганської міської дитячої лікарні № 2 та кафедра дефектології та психологічної корекції ЛНУ імені Тараса Шевченка до складу яких входять спеціалісти освітньої й медичної сфер. Функціонування такої різнопланової структури забезпечує соціально-педагогічну підтримку батьків дітей з мовленнєвими вадами, наступність медико-психолого-педагогічного впливу та взаємодію її суб'єктів, завдяки участі яких відбувається становлення співробітництва фахівців і батьків в умовах сім'ї, гармонізація відносин у сім'ї, нове ставлення до проблем дитини і батьківських обов'язків. Педагогічна взаємодія — це доцільно спроектований і цілеспрямовано організований педагогом процес організації соціально-педагогічної діяльності сім'ї з дитиною на основі співробітництва суб'єктів [3, с. 7-10].

Сутність співробітництва сім'ї, фахівців та студентів найчастіше визначається поняттям „відносини”. При цьому маємо на увазі відносини дітей, студентів, педагогів, медиків і батьків, які доцільно формуються в певному середовищі. Цей термін використовується для позначення конкретних дій сім'ї, викладачів кафедри дефектології та психологічної корекції та медичних фахівців різного профілю з метою досягнення конкретних результатів, а саме: формування медичної й педагогічної реабілітаційної культури батьків, активної соціально-педагогічної діяльності сім'ї, забезпечення умов для розвитку і виховання дитини з мовленнєвими вадами та професійного формування майбутніх логопедів. Саме взаємодія виступає інтегруючим засобом соціально-педагогічних взаємовідносин, джерелом, причиною і основою розвитку суб'єктів педагогічного процесу. У зв'язку з цим соціально-педагогічна підтримка

батьків з дитиною з мовленнєвими порушеннями на основі взаємодії сім'ї, фахівців і студентів визначається нами як соціально-особистісне явище, зумовлене сукупністю чинників, методів, засобів і форм сучасного навчання і виховання, а також адміністративних і загальноосвітніх заходів, які перетворюються ним на систему, спрямовану на формування компетентності батьків і соціалізації дитини відповідно її можливостей. Це зумовлює педоцентричний підхід, який утверджує цінність особистісного розвитку дитини.

Проходження логопедичної практики в закладах охорони здоров'я дозволяє студентам: виявляти дітей з мовленнєвими порушеннями та діагностувати їх; складати психолого-логопедичну характеристику та вміти заповнювати мовленнєву картку; виявляти стратегію корекційно-логопедичної та виховної роботи; оволодівати сучасними логопедичними методами й методиками; консультувати батьків та проводити разом з ними логопедичні заняття; навчати батьків технологіям спілкування з власною дитиною в умовах сім'ї; професійно взаємодіяти з медичними фахівцями; вміти прогнозувати результат корекційного впливу.

Таким чином, професійна підготовка логопедів кафедрою дефектології та психокорекції ЛНУ імені Тараса Шевченка визначається сучасними вимогами регіону, як центральна ланка корекційно-педагогічної діяльності й допомагає у вирішенні проблем конкурентоспроможності молодих фахівців-логопедів на ринку працевлаштування.

Література

1. Давидович Л. Р. Подготовка детского логопеда в системе интегративного обучения / Л. Р. Давидович // Реализация программы модернизации непрерывного педагогического образования при подготовке специалистов дефектологического профиля для дошкольных учреждений России. – М. : Изд-во «Прометей». – 2005. – С. 69-74. **2. Про становище інвалідів в Україні** // Національна доповідь. – К.: Міністерство праці та соціальної політики України. – 2008. – 200 с. **3. Федорович Л. О.** Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів-логопедів у вищих навчальних закладах / Л. О. Федорович // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 6-7. – С. 7-11.

Макаренко І. В. Організація педагогічної практики в умовах кредитно-модульної системи навчання: соціально-педагогічний аспект.

У статті розкриваються питання змісту підготовки логопедів у вищому навчальному закладі на сучасному етапі демократичних змін в суспільстві. Висвітлено домінуючу роль логопедичної практики та окреслено напрямки вдосконалення підготовки, змісту, організації та

методики її проведення для студентів, що навчаються за спеціальності «Логопедія».

Ключові слова: компетентність, логопедична практика, соціально-педагогічні технології.

Макаренко И. В. Организация педагогической практики в условиях кредитно-модульной системы обучения: социально-педагогический аспект.

В статье раскрываются вопросы подготовки логопедов в высшем учебном заведении на современном этапе демократических перемен общества. Освещена доминирующая роль логопедической практики и обозначены направления усовершенствования подготовки, содержания, организации и методики ее проведения для студентов, обучающихся по специальности «Логопедия».

Ключевые слова: компетентность, логопедическая практика, социально-педагогические технологии.

Makarenko I. Organization pedagogical practices in conditions of credit-modular system of training: social and pedagogical aspect.

The article deals with the problem of the content of the training speech therapists at the higher educational establishment at the present stage of democratic change in society. Areas of improvement of training, content, organization and methods of it's implementation for students specializing in "Logopedics" have been determined.

Key words: competence, pedagogical practices, social and pedagogical technology.

УДК 376.014.54

Пахомова Н. Г.

**ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНИЙ ПРОЦЕС**

Модернізація державотворчих процесів, що торкаються всіх сфер економічного, політичного і культурного життя українського суспільства, позначаються і на розвиткові вітчизняної педагогічної науки. Зважаючи на те, що теорія и практика педагогічних технологій постійно знаходиться на стадії розробки та розвитку, в спеціальній педагогіці і психології представлені чисельні дослідження, що висвітлюють актуальні питання удосконалення корекційно-педагогічного процесу та впровадження ефективних методів корекційної роботи. Різним аспектам цієї проблеми присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря,

В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін.

Наявність великої кількості різних технологій навчання і корекції у вітчизняній системі освіти, постійна розробка і впровадження інновацій роблять актуальним завдання їх змістовного аналізу. Педагогічні і психологічні дослідження порівняльної ефективності різних технологій навчання та корекції показують різну ефективність конкретних інноваційних підходів, що зумовлює необхідність комплексного психолого-педагогічного аналізу теорії і практики інноваційних навчальних і корекційних технологій.

У зв'язку з цим, метою нашого дослідження є визначення змісту понять «технологія», «педагогічна технологія», «інноваційна технологія» і «корекційна технологія» та виділення структурних компонентів та критеріїв корекційних технологій. Тому завданнями нашого дослідження є: ретроспективний аналіз літератури з означеної проблеми, визначення концептуальних основ та особливостей впровадження корекційно-педагогічних технологій.

За російським тлумачним словником С. Ожегова «технологія» – це сукупність процесів певної галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва. За тлумачним словником української мови «технологія» (від грець.: *techne* – мистецтво, майстерність, вміння; *logos* – слово, вчення) – сукупність методів, що відбуваються у будь-якому процесі. В даний час педагогічну технологію розуміють як послідовну взаємозв'язану систему дій педагога, направлених на вирішення педагогічних завдань, або як планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

Характер корекційно-педагогічного впливу формується на основі зовнішніх проявів та уявлення про особу дитини. Зовнішня виразність як джерело пізнання особи цікавила вчених і філософів з Давніх часів. Гіппократ і Аристотель пропонували використовувати міміку та пластику для визначення темпераменту. Діалоги великого філософа Сократа з учнями містять багато прийомів мистецького впливу на особу, йому вдається не тільки вплинути на відношення своїх співбесідників, але й стимулювати роботу думки, включаючи їх у дискусію, навчити проводити самокорекцію.

Перший і серйозний натяк на можливість існування педагогічної технології у сучасному її розумінні знаходимо у працях Я. Коменського. Чеський мислитель-гуманіст зазначав, що кожного вчителя потрібно навчити користуватися педагогічним інструментарієм, тільки за таких умов його робота буде високо результативною. Технологія навчального процесу, на думку вченого, повинна гарантувати позитивний результат навчання. Він розглядав технологізацію як важливий засіб впровадження провідних дидактичних принципів [2, с. 59].

У 60-ті роки ХХ ст. педагогічна технологія набирає статус офіційного існування, вчені активно дискутували щодо сутності цього

поняття. З точки зору педагогічної технології, принципові положення вчені (В. Коротков, Б. Ліхачьов та ін.) сформулювали в загальних правилах застосування методу педагогічного впливу: – поєднання вимог з повагою до дітей; – підготовленість педагогічного впливу; – доведення цього впливу до кінця. Подальший розвиток педагогічної технології пов'язаний з визначенням компонентів педагогічної майстерності.

При використанні терміну «технологія» вчені зазначають складність педагогічного порядку. В процесі навчання прийнято виділяти змістовну, процесуальну, мотиваційну і організаційну сторони. Кожній з цих сторін відповідає ряд концепцій. Зокрема, першій стороні відповідають концепції змістовного узагальнення, генералізації навчального матеріалу, інтеграції навчальних предметів, укрупнення дидактичних одиниць, динамічного розвитку дитини, визначається мета навчання і виховання, а також на розвиток яких особистісних структур вона спрямована (знання, уміння, навички; способи розумових дій; механізми самоврядування особистості; сфера формування естетичних і моральних якостей особистості) та ін. Процесуальній стороні – концепції програмованого, проблемного, інтерактивного навчання та ін. Мотиваційній – концепції мотиваційного забезпечення навчального процесу, формування пізнавальних інтересів та ін. Організаційній – ідеї гуманістичної педагогіки, концепції педагогіки співпраці, «занурення» у навчальний предмет (М. Щетинін), концентрованого навчання та ін. Всі ці концепції у свою чергу забезпечуються технологіями. Відтак, концепції проблемного навчання відповідають такі його технології: проблемно-діалогове навчання; проблемно-задачне; проблемно-алгоритмічне; проблемно-контекстне; проблемно-модельне; проблемно-модульне; проблемно-комп'ютерне навчання. Концепція інклюзивної освіти передбачає впровадження технологій інтегрованого навчання.

Отже, будь-яка технологія в тій або іншій мірі направлена на реалізацію наукових ідей, положень, теорій у практиці. Таким чином, педагогічна технологія займає проміжне положення між наукою і практикою.

Педагогічні технології можуть розрізнятися за різними критеріями: за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції), за цілями і завданнями (формування знань, виховання особистісних якостей, розвиток індивідуальності), за можливостями педагогічних засобів (які засоби дії дають кращі результати), за функціями вчителя, які він здійснює за допомогою технології (діагностичні, корекційні функції, функції управління конфліктними ситуаціями), за тим, який бік педагогічного процесу «обслуговує» конкретна технологія та ін..

Останнім часом великого значення набуває нова галузь знань — педагогічна інноватика – вчення про створення, оцінювання, освоєння педагогічних новацій [2, с.18]. Слово «інновація» походить від латинського *inovatis: in* — в, *novus* — новий і в перекладі означає оновлення, нововведення, новинку, зміну; новий підхід, використання

нового в інших цілях. Відтак, педагогічна інновація — це зміни, направлені на поліпшення розвитку, виховання, навчання і корекційного процесу. Інноваційна діяльність виникає при незадоволенні традиційними умовами, методами, способами, прагненні якісно нових результатів та пошуку нових засобів досягнення поставленої мети.

Поняття «інновація» в педагогіці вживається у різних значеннях: форма організації інноваційної діяльності; сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем навчання, виховання і корекції з позицій особистісно-орієнтованої та інклюзивної освіти; зміни в освітній практиці; результат інноваційного процесу та ін. [1, 2, 3, 4]. Розбіжності у тлумаченні пов'язані з неоднаковим баченням вчених сутності поняття та радикальності нововведень. Одні з них переконані, що інновацією можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення. Відтак, сутністю поняття інновації є процес і продукт (результат). Перше означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини, друге — передбачає процес створення нового [2, с.23].

Таким чином, інновації у корекційній педагогіці передбачають розробку та впровадження нових форм, методів та засобів підвищення ефективності корекційно-педагогічного процесу. При визначенні ефективних засобів взаємодії корекційний педагог повинен враховувати наступні параметри: емоційно-психологічний та психофізичний стан, загальний рівень культурного і вікового розвитку, сформованість відношень, духовний та інтелектуальний розвиток та ін.

В умовах спеціальної освіти дітей з обмеженими психофізичними можливостями існує органічна єдність різних методів навчання, реальним втіленням якого є наочно-практичне навчання, спрямоване на розвиток сенсомоторного і соціального досвіду, навиків навчально-пізнавальної діяльності, мови і мовлення в її комунікативній функції. Створюється спеціально організоване дидактичне середовище, що викликає пізнавальний інтерес і природну потребу в мовленнєвому спілкуванні в процесі спільної діяльності. Доцільно говорити не про просту комбінацію методів, а про *спеціальну корекційно-освітню технологію розвитку та навчання дітей із обмеженими психофізичними можливостями*.

Отже, поняття «педагогічна технологія» доречно використовувати як інтегроване використання різних способів освітньої взаємодії педагога і дитини. Під педагогічною технологією слід розуміти послідовну діяльність педагога, спрямовану на вирішення педагогічних або корекційних задач, втілення на практиці певної моделі корекційного навчально-виховного процесу.

Відтак, корекційно-педагогічну технологію можна визначати, як наукове проектування і точне відтворення корекційно-педагогічних дій, що гарантують ефективність корекційної роботи. Оскільки корекційний

процес будується на певній системі загальнопедагогічних і спеціальних принципів, то корекційно-педагогічна технологія може розглядатися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, направлених на послідовне здійснення (реалізацію) цих принципів в їх об'єктивному взаємозв'язку, де цілком виявляється особа корекційного педагога. Корекційний процес передбачає необхідність застосування відразу декілька технологій, як цілісної системи, що обслуговують різні його сторони.

В теорії і практиці спеціального навчання термін педагогічна технологія часто вживається як синонім поняття педагогічна система. Хоча поняття системи ширше, ніж технологія, та включає суб'єктів і об'єктів діяльності. Необхідно визначити структурні компоненти корекційно-педагогічної технології. Корекційна технологія в значній ступені пов'язана з корекційно-педагогічним процесом – діяльністю педагога і дитини, її структурою, засобами, методами і формами. Отже, в структуру корекційно-педагогічної технології входять: 1) концептуальна основа; 2) змістовна частина корекційного процесу: мета корекційного навчання – загальні і конкретні; зміст корекційно-навчального матеріалу; 3) процесуальна частина – технологічний процес: організація корекційного процесу; методи і форми корекційно-педагогічної діяльності дітей; методи і форми роботи педагога; діяльність педагога з керування процесом засвоєння матеріалу; діагностика корекційного процесу.

Будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати певним основним методологічним вимогам, тобто критеріям технологічності. Можна виділити наступні критерії технологічності корекційно-педагогічного процесу, зокрема:

– Концептуальність. Кожній педагогічній технології властива опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення навчально-корекційних цілей.

– Системність. Корекційно-педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логічність процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.

– Керованість. Передбачає можливість діагностичного планування, проектування корекційного процесу, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів.

– Ефективність. Сучасні інноваційні корекційно-педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами і оптимальними за затратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання.

– Відтворюваність має на увазі можливість застосування (повторення, відтворення) корекційно-педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

Таким чином, удосконалення системи корекційно-педагогічної роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку вимагає

постійного оновлення корекційного процесу та впровадження інноваційних корекційних технологій, які б мали на меті: формування компетентностей – різнопланових навиків адаптації до сучасного життя та соціалізації; формування готовності до самозбереження шляхом самодисципліни і мобілізації особистісних сил та компенсаторних можливостей організму; виховання у підростаючого покоління життєздатності; формування уявлення про багатовимірність освітнього та корекційного процесу.

Література

1. Бершадский М. Е. В каких значениях используется понятие “технология” в педагогической литературе / М. Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С. 3-19. **2. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. **3. Питюков В. Ю.** Основы педагогической технологии : учебно-практическое пособие / В. Питюков. – М. : “Гном-Пресс”, Московское городское педагогическое общество, 1999. – 192 с. **4. Сластенин В. А.** Педагогика : учебное пособие / В. А. Сластенин, П. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М., 1998. – 239 с.

Пахомова Н. Г. Основні категорії впровадження інноваційних технологій у корекційний процес.

У статті представлені основні критерії впровадження інноваційних педагогічних технологій у корекційну роботу з дітьми із обмеженими психофізичними можливостями, визначається сутність понять «педагогічна технологія», «інноваційна технологія», «педагогічна техніка».

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, інновація, дитина з обмеженими психофізичними можливостями.

Пахомова Н. Г. Основные категории внедрения инновационных технологий в коррекционный процесс.

В статье представлены основные критерии внедрения инновационных технологий в коррекционную работу с детьми с ограниченными психофизическими возможностями, определяется сущность понятий «педагогическая технология», «инновационная технология», «педагогическая техника».

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, инновация, ребёнок с ограниченными психофизическими возможностями.

Pakhomova N. Basic criteria for the introduction of innovative technologies in the correctional process.

The article clause basic criteria of introduction of innovative pedagogical technologies in corectsiynoi work with children with the limited psihofizichnimi possibilities, essence of concepts is determined «pedagogical

technology», «innovative technology», «pedagogical technique».

Key words: technology, pedagogical technology, innovation, child with the limited psihofizichnimi possibilities.

УДК 376

Поліщук Е. А.

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ
УКРАЇНИ ТА ПРОВІДНИХ СВІТОВИХ КРАЇН У ГАЛУЗІ
ПІДТРИМКИ ДОХОДІВ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ
ВИПЛАТ ОСОБАМ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

Державна політика по відношенню до осіб з обмеженими можливостями має на меті: по-перше, забезпечити їх максимальну участь в економічному і соціальному житті суспільства, спеціально стимулювати їх працевлаштування та участь на ринку праці. По-друге: забезпечити гарантований статок, так, щоб люди з обмеженими можливостями не позбавлялися можливості жити гідно через свою інвалідність. Основним завданням політики, що проводиться більшістю розвинених країн, стало поєднання цих багато в чому несумісних цілей. Багато досліджень показують, що грошові допомоги не сприяють участі особи з обмеженими можливостями в суспільстві, не стимулюють до активного пошуку роботи, тому в законодавстві європейських країн окрім грошових виплат передбачаються заходи, що гарантують участь особи в економічному і соціальному житті. Схеми державних соціальних виплат людям з обмеженими можливостями, системи, критерії та процес їх призначення, а також те, як вони використовуються для стимулювання працевлаштування осіб з обмеженими можливостями у різних країнах (розглядаємо тільки розвинені країни) з одного боку різні, а з іншого мають спільні риси.

Мета даної статті: розглянути існуючі системи забезпечення соціальних виплат і підтримки доходів людей з обмеженими можливостями в розвинених країнах, порівняти їх із системою фінансової підтримки осіб з обмеженими можливостями в Україні, а також запропонувати шляхи реформи чинної вітчизняної системи.

У багатьох країнах є грошова допомога, яка виплачується особі з обмеженими можливостями незалежно від обставин: працює вона чи ні, який в неї статок. Деяких видів грошової допомоги громадянин позбавляється тільки після працевлаштування, про що він особливо попереджається. У США, наприклад, допомога від держави зменшується у певній пропорції – по долару за кожні два зароблених долара, якщо доходи особи з обмеженими можливостями перевищують певну суму на місяць. Тобто грошові допомоги, що виплачуються людям з обмеженими

можливостями, в розвинених країнах найчастіше складаються з двох частин: компенсація заробітку, а також компенсація на послуги, пов'язані з обмеженими можливостями [1]. Прикладом може служити Данія, де, крім компенсації втраченого заробітку, компенсуються також специфічні витрати, пов'язані з обмеженими можливостями. Допомоги, не націлені на заміну заробітку, зазвичай не впливають на відсоток безробітних осіб з обмеженими можливостями. Крім Данії, добрим прикладом допомоги з інвалідності (living with disability allowance) є Англія, де розмір фінансування залежить від потреби у догляді, компенсує затрати на догляд та пересування. Дієвими системами є також австралійська, голландська, італійська допомоги по догляду, німецьке страхування на догляд, бельгійська допомога на інтеграцію тощо.

Подібні схеми існують в Кореї, Португалії, Данії, Норвегії, Швеції [2]. Такі види допомоги найчастіше виплачуються людям із серйозними обмеженнями та не залежать від розміру допомоги з компенсації заробітку.

У сучасних умовах нашої держави грошової допомоги, пов'язаної не з компенсацією втраченого заробітку, а зі специфічними витратами, що виникають з причини інвалідності, немає. Це можна стверджувати тому, що абсолютно всі виплати грошових допоміг (які зараз складаються з базового розміру соціальної або трудової пенсії з інвалідності та компенсаційних виплат за втрачені пільги) прив'язані до критерію здатності людини до трудової діяльності. Здатність людини до трудової діяльності як критерій не враховує потреби людини, наприклад, у послугах з компенсації обмежень у можливостях самостійного пересування і самообслуговування (для цього існують свої спеціальні критерії), а, отже, не може називатися і бути допомогою по видатках, пов'язаних з компенсацією специфічних витрат, пов'язаних з обмеженими можливостями. Ускладнює ситуацію і те, що багато інших видів соціальної підтримки осіб з обмеженими можливостями з боку держави стали прив'язуватися до ступеня обмеження здатності до трудової діяльності. Наприклад, виділення листа на санаторно-курортне лікування, а також сплата проїзду для супроводжуючої особи відбувається тільки при встановленні третього ступеня обмеження здатності до трудової діяльності, яка позначає повну непрацездатність або протипоказання до праці. Тобто, весь обсяг державної соціальної підтримки людей з обмеженими можливостями, як у грошовій, так за багатьма параметрами і в натуральній формі прив'язується до можливості людини з обмеженими можливостями працювати, а, отже, до потенційної можливості особи з обмеженими можливостями самостійно забезпечувати своє економічне існування.

Сам по собі такий підхід, згідно з яким той, хто заробляє гроші, отримує менше від держави, має право на існування. У багатьох країнах це практикується. Але в Україні зараз виходить, що таке зменшення допомоги від держави відбувається вже заздалегідь, незалежно від того,

працевлаштований інвалід чи ні. Відзначимо, що подібний підхід суперечить Стандартним правилам забезпечення рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями Організації Об'єднаних Націй.

Правило 8. Підтримання доходів і соціальне забезпечення

Держави несуть відповідальність за надання соціального забезпечення особам з обмеженими можливостями та підтримку їхніх доходів.

1. Держави повинні забезпечити підтримку належних доходів осіб з обмеженими можливостями, які в силу непрацездатності або з причин, пов'язаних з непрацездатністю, тимчасово втратили можливість заробляти кошти для існування, або заробіток яких зменшився, або які не мають можливості знайти роботу. Держави повинні забезпечити, щоб при наданні допомоги до уваги приймалися витрати, які часто несуть особи з обмеженими можливостями та їх сім'ї в результаті інвалідності ...

5. Програми соціального забезпечення повинні також стимулювати зусилля самих осіб з обмеженими можливостями, спрямовані на пошук роботи, яка приносила б дохід або відновлювала їх доходи.

6. Матеріальну допомогу особам з обмеженими можливостями слід надавати до тих пір, поки зберігається стан інвалідності, причому таким чином, щоб особи з обмеженими можливостями прагнули знайти роботу. Таку допомогу слід скорочувати або припиняти тільки після того, як інвалід починає отримувати адекватний і гарантований дохід.

Таким чином, відповідно до Стандартних Правил, повинен практикуватися більш справедливий підхід, спрямований на дійсну інтеграцію осіб з обмеженими можливостями у суспільство й створення матеріальної незалежності таких осіб. Особи з обмеженими можливостями мають отримати дійсне право вибору, дійсну свободу праці – самим вирішувати, чи одержувати їм допомогу від держави по максимуму, або спробувати заробити собі на життя самостійно. Таким чином, реалізується як перший компонент права на працю – отримання можливості заробляти собі на життя своєю працею, так і другий його компонент – вільно вибирати працю або вільно на неї погоджуватися, тобто, в тому числі і не працювати.

Системи забезпечення грошовою допомогою з компенсації заробітку досить різні [3]: у деяких країнах схеми однакові для всіх осіб з обмеженими можливостями, в інших існують подвійні системи – розрізняють допомогу для тих, хто отримав інвалідність у процесі трудової діяльності, та для інших категорій осіб з обмеженими можливостями. У деяких країнах грошова допомога платиться тільки людям, які досить сильно втратили працездатність, в інших є часткові допомоги для людей з незначними обмеженнями працездатності. Такі країни встановлюють досить жорсткі критерії для отримання повної грошової допомоги.

Країни використовують різні схеми для визначення одержувачів допомоги з компенсації заробітку [4]. Більшість країн засновують рішення на наявності або відсутності обмежень працездатності, інші країни в якості критерію використовують здатність отримувати дохід (earning capacity). Останній підхід зазвичай відноситься до загальної працездатності. Найчастіше оцінка здатності отримувати дохід або працездатності ґрунтується на тестах, що враховують вже отриману професію (в Австрії, Іспанії, Німеччині), для допомоги з часткової непрацездатності (в Італії та Польщі). Непрацездатність визначається у відсотках.

Деякі країни використовують більш складні критерії. Наприклад, в Австралії необхідно мати 20 балів або більше за таблицею порушень, пройти медичну оцінку, а також оцінку того, як дані медичні порушення впливають на здатність заробляти гроші. Для отримання допомоги з компенсації заробітку необхідно отримати висновок про неможливість працювати мінімум 30 годин на тиждень у режимі повної зайнятості протягом 2 років. У США підставою є неможливість отримувати дохід від виконання будь-яких робіт понад 780 доларів США на місяць. Данія, Норвегія, Іспанія грошову допомогу дають після того, як було зроблено висновок про неможливість реабілітації та реінтеграції. Тому повторних оглядів практично не проводиться.

Порівняння показує, що в країнах з грошовою допомогою з часткової інвалідності відсоток втрати працездатності для допомоги досить маленький, тоді як для повного утримання – наближається до 100% (тобто діє свого роду прогресуюча шкала). Австралія, мабуть, єдина країна з досить низьким рівнем втрати здатності до праці (близько 20%) для отримання повного утримання державою.

В Україні існують тільки три показники для визначення розміру допомоги з компенсації заробітку, що фіксуються призначенням відповідного ступеня обмеження здатності до трудової діяльності (можна визнати і четвертий показник – не призначення, тобто свого роду «нульову» ступінь). Максимальний розмір грошової допомоги складається із встановленого базового розміру трудової пенсії та компенсації за скасовані пільги (їх можна не розділяти, так як їх призначення та розмір залежать від єдиного критерію), встановлюється при призначенні третього ступеня обмеження здатності до трудової діяльності. Третя ступінь означає повну непрацездатність, або протипоказання до праці. Мінімальний розмір встановлюється при «нульовому» ступеню обмеження здатності до трудової діяльності (базовий розмір трудової пенсії в цьому випадку не призначається зовсім).

У загальносвітовій практиці уникають формулювань «нездатність до трудової діяльності», так як це є своєрідним дискримінаційним елементом і суперечить міжнародним правовим актам. Саме формулювання «нездатність до трудової діяльності» породжує багато

запитань: а чи багато таких осіб з обмеженими можливостями? Очевидно, що повинна бути класифікація інвалідності, критерії її вираженості. Держава повинна мати об'єктивний критерій для вимірювання обсягу допомоги, яку воно буде надавати нужденним. Але вона не повинно забувати про всі свої зобов'язання, що випливають з Конституції України й міжнародних договорів: створювати і передбачати не тільки спеціальні заходи для підтримки осіб з обмеженими можливостями, але й створювати можливості для працевлаштування, а не перешкоджати йому.

Конституція України закріплює принцип свободи праці. Про це ж говорять і міжнародні договори України, які, відповідно до Конституції України, є складовою частиною її правової системи.

Право на працю включає в себе право кожної людини на одержання можливості заробляти собі на життя працею, яку вона вільно обирає, або на яку вона вільно погоджується. Таким чином, у цьому формулюванні ми бачимо два елементи права на працю. Перше – це право на отримання можливості заробляти собі на життя своєю працею. І, відповідно, цьому праву кореспондує обов'язок держави щодо створення даних можливостей. І другий елемент – це власне принцип свободи праці. У Статуті ООН, у ст. 55 досягнення повної зайнятості індивідів визнається в якості однієї з важливих цілей діяльності ООН.

Якщо ж ми говоримо «нездатність до праці», то:

- або ми повинні оцінювати в принципі здатності особи з обмеженими можливостями, і прийдемо до висновку, що людей непрацездатних практично немає; такий висновок буде означати, що Україна відмовляється бути соціальною державою й спеціально обмежує свою допомогу особам з обмеженими можливостями, заощаджує на них;

- або ми продовжуємо оцінювати так, як є, беремо до уваги усі супутні соціальні обставини, які впливають на працевлаштування особи з обмеженими можливостями, такі як доступність архітектурного середовища та транспорту, робочі місця в даному конкретному місті. Тоді ми надаємо допомогу від держави більшій кількості людей, але позбавляємо їх можливості стати матеріально незалежними і полегшити вже самим тягар держави з їх утримання.

Обидва варіанти – не найкращі. Тому вважаємо за необхідне в українській законодавчій практиці відмовитися від формулювань «нездатність або протипоказання до трудової діяльності».

Можна припустити, що при формуванні української системи нарахування державних соціальних виплат людям з обмеженими можливостями була спроба використовувати закордонний досвід. У багатьох країнах існує пряма залежність між розміром державних соціальних виплат особі з обмеженими можливостями та ступенем втрати можливості отримувати дохід. Але при цьому наша держава забула про іншу, не менш важливу складову системи забезпечення доходу громадян з обмеженими можливостями, а саме про можливість

продовження (чи початку) трудової діяльності. У тих країнах, де розмір державних соціальних виплат залежить від ступеня втрати здатності до трудової діяльності, людям з обмеженими можливостями через певні законодавчі акти і спеціальні державні програми гарантована трудова зайнятість. Навіть якщо людина втратила 2/3 працездатності, вона зможе працювати на 1/3 своїх можливостей і, відповідно, її економічне становище не погіршиться. А в умовах сучасної України, де практично повністю відсутні можливості часткової зайнятості та гнучкого графіка роботи, інвалід з втратою навіть 1/3 працездатності виявляється не потрібний жодному працедавцю, тобто практично стає 100% непрацездатним. Перш, ніж переходити до системи нарахування державних соціальних виплат залежно від критеріїв обмеження здатності до трудової діяльності, слід забезпечити можливість реальної трудової зайнятості для всіх громадян з обмеженими можливостями, інакше система стає непрацюючою та дискримінаційною.

На підставі наведеного вище аналізу, очевидно, що сучасна українська система нарахування державних виплат людям з обмеженими можливостями недосконала і потрібні певні кроки щодо її реформування. Крім очевидних дій з:

- вилучення із законодавчої бази понять про «нездатність до трудової діяльності або неможливості (протипоказань) трудової діяльності», які суперечать положенням Конституції України та міжнародно-правовим актам, до яких Україна приєдналася, тобто безпосередньо порушують права людини.

- полегшення процедур чергових повторних оглядів на інвалідність, адже якщо особа з обмеженими можливостями працює або навчається (що є однією з цілей реабілітації), то витратити практично цілий місяць на проходження медичної комісії та оформлення необхідних довідок буде для неї вкрай проблематично.

Потрібен, також, перегляд критеріїв, на підставі яких нараховується розмір державних соціальних виплат людям з обмеженими можливостями. У нинішньому вигляді вони не влаштовують переважну більшість осіб з обмеженими можливостями і не можуть відповідати нормальним цілям держави зі стимулювання людей з обмеженими можливостями до трудової діяльності. Відзначимо, що діючи в Україні система визначення розміру державних соціальних виплат особам з обмеженими можливостями економічно не вигідна державі. Велика кількість людей похилого віку, незалежно від наявної групи інвалідності, при черговому огляді автоматично отримують третю ступінь обмеження здатності до трудової діяльності (тому що відповідно до чинного українського законодавства вони вже минули працездатний вік, і державна служба зайнятості населення не займається їх працевлаштуванням). У результаті, замість запланованої економії фінансових коштів, різко зросли державні витрати на соціальне забезпечення людей з обмеженими можливостями. Крім цього, нова

система викликала величезні черги в бюро медико-соціальної експертизи (перш за все, знову-таки за рахунок масового звернення літніх громадян за ступенями обмеження здатності до трудової діяльності), що перешкоджає проведенню нормальної експертизи на предмет встановлення інвалідності, а також розробляти індивідуальні програми реабілітації.

Вихід зі сформованої ситуації може бути тільки в перекладі державних соціальних виплат особам з обмеженими можливостями зі ступенів обмеження здатності до трудової діяльності на нові критерії або зміну формулювань та правозастосування діючих критеріїв. Таких варіантів дій ми нарахували чотири, і спробуємо в загальному вигляді їх представити.

1) Ставлення до груп інвалідності як до критерію визначення розміру державних соціальних виплат. Безумовно, в нинішніх соціально-економічних умовах сучасної України групи інвалідності більш об'єктивно і комплексно відображають потребу особи з обмеженими можливостями у заходах соціального захисту з боку держави, ніж ступеня обмеження здатності до трудової діяльності. Повернення до колишньої системи нарахування державних соціальних виплат на основі групи інвалідності дозволить усунути соціальну напругу серед людей з обмеженими можливостями та збалансувати державні витрати на їх матеріальну підтримку. Саме з цих позицій буде набагато простіше реалізовувати програму з поетапного і продуманого реформування системи нарахування державних соціальних виплат особам з обмеженими можливостями на основі сучасних передових світових тенденцій.

2) Врахувати додаткові специфічні витрати людей з обмеженими можливостями (транспортні проблеми, труднощі в самообслуговуванні тощо), які не пов'язані безпосередньо з повною або частковою втратою можливості заробітку. У багатьох провідних країнах такі виплати передбачені, є постійними і не залежать від доходу особи з обмеженими можливостями. Відзначимо, що в цих країнах створені умови для самостійного вільного пересування і незалежного життя людей з обмеженими можливостями не в приклад нашій державі, але вони не поспішають скасовувати подібні виплати. Можливо, і в Україні слід ввести систему дворівневих державних соціальних виплат, де перший рівень – постійна державна допомога з інвалідності, що визначається на основі групи інвалідності або сукупності спеціальних критеріїв (наприклад, здатності до самообслуговування і вільного пересування); другий – пенсія у зв'язку з повною або частковою втратою працездатності.

3) Одним із сучасних і справедливих порядків визначення розміру державних соціальних виплат є система обліку реального доходу особи з обмеженими можливостями. Тобто, фактичне зменшення державної фінансової підтримки відбувається тільки після досягнення особою з

обмеженими можливостями певного рівня постійного доходу. Введення подібної системи в Україні дозволить гарантувати людям з обмеженими можливостями, що при будь-якій ситуації їхнє фінансове становище не погіршиться. Якщо держава створить необхідну законодавчу базу і буде реалізовувати ефективні програми з працевлаштування осіб з обмеженими можливостями, то тільки тоді виникнуть підстави для зниження розміру державних соціальних виплат людям з обмеженими можливостями.

4) Можливо варто змінити формулювання і правозастосовну практику відносно третього ступеня обмеження здатності до трудової діяльності. Якщо третя ступінь обмеження здатності до трудової діяльності офіційно, в зафіксованому в законодавстві порядку, не буде перешкоджати трудовій діяльності особи з обмеженими можливостями, то частина існуючих проблем буде вирішена. Але, щоб дана система запрацювала, необхідно опрацювати чіткі критерії і процедури визначення кожного зі ступенів обмеження здатності до трудової діяльності. Треба повністю виключити можливості суб'єктивізму й несправедливості при визначенні ступенів обмеження здатності до трудової діяльності, а це вимагає серйозної нормотворчої роботи.

Перераховані варіанти цілком можуть доповнити один одного у формуванні нової системи нарахування державних соціальних виплат людям з обмеженими можливостями. Звичайно, потрібно обговорення реформи чинного законодавства щодо цього непростого питання, і в рамках запропонованого матеріалу ми не ставимо за мету проаналізувати всі можливі нюанси, переваги та недоліки кожного із запропонованих шляхів зміни діючих критеріїв, на основі яких визначається розмір державних соціальних виплат особам з обмеженими можливостями.

Література

1. Transforming Disability into Ability: Policies to Promote Work and Income Security for Disabled People. – OECD Report, February 2003. **2. The Right** to Decent Work of Persons with Disabilities. – International Labour Organization, Working Paper, 2003. **3. PACER** Center. Technical assistance on transition and the Rehabilitation Act: A survey of federally funded parent centers, 2001. – Електр. ресурс. – <http://www.pacer.org/tatra/survey.pdf>. **4. Waddington** L. and Diller M. Tensions and Coherence in Disability Policy: the Uneasy Relationship Between Social Welfare and Civil Rights Models of Disability in American, European and International Employment Law. From Principles to Practice (paper to symposium), 2003. – Електр. ресурс. – http://www.dredf.org/international/papers_w-d.html.

Поліщук Е. А. Порівняльний аналіз державної політики України та провідних світових країн у галузі підтримки доходів і

забезпечення соціальних виплат особам з обмеженими можливостями

У статті проаналізовані системи забезпечення соціальних виплат і підтримки доходів людей з обмеженими можливостями в розвинених країнах та в Україні, запропоновані шляхи реформи чинної вітчизняної системи.

Ключові слова: аналіз, соціальні виплати, реформи.

Полищук Е. А. Сравнительный анализ государственной политики Украины и ведущих стран мира в сфере поддержания доходов и обеспечения социальных выплат людям с ограниченными возможностями.

В статье проанализированы системы обеспечения социальных выплат и обеспечения доходов людей с ограниченными возможностями в развитых странах и на Украине, предложены пути реформы существующей отечественной системы.

Ключевые слова: анализ, социальные выплаты, реформы.

Polishchuk O. A. Comparative analysis of state policy of Ukraine and the world's leading countries in the field of income maintenance and social security payments to people with disabilities.

The article analyzes the system of social benefits and income of people with disabilities in leading countries and in Ukraine, suggested ways for the reform of the existing national system.

Key words: analysis, social benefits, reform.

УДК 37.013.42-053.2-056.24

Полулященко Ю. М.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ
ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ
В СУЧАСНЕ СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ**

Серед актуальних проблем становлення особистості відчутними і гострими є питання, пов'язані з дослідженням теоретичних основ, суттєвих ознак та закономірностей розвитку, виявленням чинників та розкриттям соціально-педагогічних умов, що впливають на процес інтегрування молоді з функціональними обмеженнями у соціальне середовище. Поряд із помітними напрацюваннями і здобутками вітчизняних та зарубіжних учених проблема інтегрування інвалідів ще залишається недостатньо вивченою. Це спонукає науковців і практиків до її подальшого теоретичного осмислення та прийняття дієвих рішень,

які б сприяли оптимізації соціально-педагогічного інтегрування цього контингенту. Реалізація процесу інтегрування молоді з функціональними обмеженнями у соціальне середовище має важливе значення як для розробки теоретичних основ соціальної політики, так і практичного здійснення соціально-педагогічної роботи, допомоги та підтримки різних соціальних груп. Українське суспільство ще не готове сприймати осіб з обмеженнями життєдіяльності як рівних. Внаслідок цього з'являється суперечність між необхідністю подолання соціальної ізоляції молоді з функціональними обмеженнями та відсутністю відповідних соціально-педагогічних умов, необхідних для їхньої соціалізації.

У своїй роботі ми спиралися на дослідження вчених з проблем теорії і методики соціальної педагогіки і соціальної роботи: В. Г. Бочарової, О. В. Безпалько, І. Д. Зверєвої, С. І. Григор'євої, Н. С. Морозової, А. Й. Капської, А. В. Мудрика, С. Я. Харченка, Л. П. Харченко та інших; з питань соціальної роботи з сім'ями, в яких виховуються діти-інваліди, та механізмів психолого-педагогічної підтримки таких сімей – праці: І. Б. Іванової, А. Р. Маллера, Е. М. Мастюкової, Н. С. Морозової, М. М. Семаго, Є. І. Холостової. Ширше розкриваються зміст, форми, види, умови, проблеми інтеграції інвалідів у соціальне середовище в дослідженнях В. П. Гудоніса, Т. А. Добровольської, Є. І. Леонгарда, А. Й. Капської, В. Г. Петрової, Л. М. Шипіциної, Н. Д. Шматко.

Наукова література дала змогу виявити певні аспекти змісту поняття «інтегрування». Зокрема, М. М. Малофєєв розглядає два можливі шляхи розвитку інтегрування: революційний (штучне впровадження західних моделей інтегрування без урахування української специфіки) і еволюційний (поступовий розвиток інтеграційних процесів); В. М. Вельгус, В. М. Виноградов, Л. С. Волкова, Л. П. Носкова, В. А. Феокістова вивчали соціальні, психологічні, педагогічні умови інтегрування інвалідів у суспільство і визначили різні форми інтегрованого навчання з проведенням глибокого аналізу співвідношення корекційної й освітньої систем. До питання формування нової ідеології в системі освіти зверталися В. М. Синьов, П. М. Таланчук, В. І. Бондар, Є. І. Леонгард, Е. А. Ямбург, А. Г. Шевцов; теоретичні і методологічні аспекти технічної і гуманітарної освіти інвалідів, а також можливості навчально-методичного, інформаційного, медико-соціального супроводу розробляли О. К. Агавелян, В. Н. Вовк, В. З. Кантор, М. І. Нікітіна, А. Г. Станевський, В. А. Мальков, Ю. В. Сікора, Г. Н. Паршін, О. І. Купреєва, М. Є. Чайковський. Аналізували організацію соціальної реабілітації інвалідів, підготовку фахівців із соціальної реабілітації й організаційно-методичне забезпечення діяльності реабілітаційних установ А. Й. Капська, О. І. Холостова, Н. Ф. Дементьєва, Л. В. Бадя, Л. П. Храпиліна.

Отже, необхідність вирішення цієї проблеми в науковому плані, її недостатня концептуальна розробленість, теоретичне і практичне

значення для обґрунтування шляхів педагогічного процесу соціального інтегрування молоді з функціональними обмеженнями – все це обумовило вибір теми дослідження «Педагогічні умови інтеграції осіб з обмеженими можливостями в сучасне соціальне середовище».

Об'єкт дослідження – процес інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище. Предмет дослідження – напрями, зміст та технології соціально-педагогічної інтеграції молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище. Мета дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічні умови соціально-педагогічного інтегрування молоді з функціональними обмеженнями у сучасне середовище. Гіпотеза дослідження: соціально-педагогічне інтегрування молоді з функціональними обмеженнями у сучасне середовище буде ефективним за таких умов:

- інформування громадськості щодо проблеми інвалідів та необхідність їх інтегрування у сучасне середовище;
- створення комфортного реабілітаційного середовища;
- забезпечення активної участі інвалідів у процесі інтегрування;
- підготовка волонтерів до соціально-педагогічної роботи з інвалідами.

ООН виробило Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів. У розділі «Цілі та зміст Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів» наголошено: «Хоча ці Правила не є обов'язковими, вони можуть стати нормами міжнародного звичайного права, коли вони будуть застосовуватися великою кількістю держав, які висловили бажання дотримуватися міжнародного права. Правила припускають взяття державами серйозних моральних та політичних зобов'язань відносно забезпечення рівності можливостей для інвалідів. У Правилах передбачені принципи, які стосуються відповідальності, вжиття заходів та забезпечення співробітництва. В них також вказується про вирішальне значення для забезпечення якості життя, всебічної участі у житті суспільства та рівності. Ці Правила є основою, на якій інваліди та їх організації можуть сформулювати свою політику та будувати свою діяльність. Вони створюють основу для технічного та економічного співробітництва між країнами, у тому числі через посередництво Організації Об'єднаних Націй та інших міжнародних організацій».

Наводячи короткий зміст Правил, будемо дотримуватися введеної в них послідовності.

Доступність. Доступ до матеріального оточення:

- розробка стандартів та керуючих принципів, прийняття законодавчих актів, які б забезпечували доступ до різних об'єктів загального користування: житлові приміщення, будівлі, громадський та інший транспорт тощо;

— доступ спеціалістів, які займаються проектуванням об'єктів матеріального оточення, мати доступ до інформації, що стосується інвалідів та їх потреб;

— врахування потреб інвалідів на першому етапі будівництва — проектуванні;

— погодження проектів суспільних будівель з організаціями інвалідів.

Доступ до інформації та комунікацій:

— надання у доступній формі інвалідам, їх сім'ям або представникам інтересів інвалідів інформації, що стосується діагнозу, прав та послуг і програм, які існують;

— надавати послуги сурдоперекладу та інші послуги з метою сприяння спілкуванню з іншими людьми;

— комп'ютеризовані інформаційні послуги, що надаються населенню, повинні бути адаптовані для інвалідів. Процес їх втілювання потрібно погоджувати з організаціями інвалідів.

Освіта:

— питання, пов'язані з освітою інвалідів, повинні бути частиною національного планування в сфері освіти, розробки навчальних програм та організації навчального процесу;

— освіта в звичайних школах повинна супроводжуватися наданням необхідних послуг та створенням для інвалідів умов навчання;

— поступова інтеграція спеціальних навчальних закладів в загальну систему освіти.

Зайнятість:

— закони в області зайнятості не повинні бути дискримінаційними по відношенню до інвалідів;

— активно підтримувати інвалідів на ринку праці;

— створення відповідних умов праці;

— забезпечення відповідної освіти, обладнання та вільного доступу до цього інвалідів;

— вжити заходів для залучення інвалідів до розробки програм підготовки кадрів та програм зайнятості у приватному та інших секторах;

— розвиток співробітництва між державою, приватними підприємствами та організаціями інвалідів.

Підтримання доходів та соціальне забезпечення:

— державам потрібно забезпечити підтримання відповідних доходів інвалідів, які внаслідок непрацездатності або з причин, пов'язаних з непрацездатністю, тимчасово втратили можливість заробляти кошти для існування або не можуть знайти роботу. Державам слід врахувати, щоб при наданні допомоги до уваги приймалися витрати, які несуть інваліди та їх сім'ї в результаті інвалідності;

— забезпечувати матеріальну підтримку та соціальний захист особам, які взяли на себе піклування про інваліда;

— у системі соціального забезпечення потрібно вжити заходів з відновлення потенціалу інвалідів в отриманні доходів.

Культура:

— забезпечення умов реалізації культурного потенціалу інвалідів;

— забезпечення доступності культурно-освітніх закладів.

Відпочинок та спорт.

— забезпечення доступу інвалідів до місць відпочинку та занять спорту;

— постійні консультації з організаціями інвалідів.

Отримані результати дали змогу створити модульну програму «Соціально-педагогічна інтеграція осіб з обмеженнями життєдіяльності у сучасне середовище» з метою підготовки фахівців соціальної сфери до інтегрування інвалідів у соціальне середовище; розроблено методичні рекомендації, які спрямовані на розширення інформаційного поля молоді з функціональними обмеженнями, передбачають формування навичок відстоювання власних прав і активної поведінки в суспільстві з метою соціально-педагогічного інтегрування в соціальне середовище; на підвищення рівня інформованості спеціалістів соціальної роботи та волонтерів щодо сутності, змісту та методів соціально-педагогічного інтегрування молоді з обмеженими функціональними можливостями у соціальне середовище.

В роботі концептуально визначено та обґрунтовано об'єктивну необхідність створення соціально-педагогічних умов інтегрування молоді з функціональними обмеженнями (інформування громадськості про проблеми інвалідів та необхідність їх інтегрування у сучасне середовище; створення комфортного реабілітаційного середовища; забезпечення активної участі інвалідів у процесі інтегрування; підготовка волонтерів до соціально-педагогічної роботи з інвалідами та ін.).

Результати дослідження можуть бути корисними у навчальних закладах з інтегрованим навчанням, практиці медико-соціальної експертної комісії (МСЕК) та навчально-реабілітаційних центрів, практичній діяльності спеціалістів та волонтерів системи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Література

1. Глоба А. П. Организационные и практические основы физического воспитания инвалидов с нарушениями функций спинного мозга : методические указания // Глоба А. П. Советский спорт. – М., 1990. – 48 с. **2. Изучение** особенностей социальной интеграции инвалидов / под общ. ред. Н. В. Шабалиной. – М. : ЦИЭТИН, 1991. – 182 с. **3. Мовчан О. І.** Соціально-культурна реабілітація інвалідів юнацького віку в умовах дозвілля : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / О. І. Мовчан. – К., 2003. – 20 с. **4. Соціально-педагогічна** робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями / за ред А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003 – 46 с.

5. Іванова І. Б. Соціально-педагогічна робота з дітьми-інвалідами в системі соціальних служб для молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / І. Б. Іванова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 17 с. **6. Тесленко В. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : автореф. дис. ... д. пед. наук.: 13.00.05 / В. В. Тесленко. – Луганськ, 2007. – 42 с.

Полулященко Ю. М. Педагогічні умови інтеграції осіб з обмеженими можливостями у сучасне соціальне середовище.

У статті розглядаються питання соціальної адаптації та самореалізації особистості людей з обмеженими можливостями засобами фізичної культури і спорту.

Ключові слова: психофізична реабілітація, соціальна адаптація, інклюзія, інтеграція, медико-психолого-педагогічний супровід.

Полулященко Ю. М. Педагогические условия интеграции лиц с ограниченными возможностями в современное социальное общество.

В статье рассматриваются вопросы социальной адаптации и самореализации личности людей с ограниченными возможностями средствами физической культуры и спорта.

Ключевые слова: психофизическая реабилитация, социальная адаптация, инклюзия, интеграция, медико-психолого-педагогическое сопровождение.

Polulyaschenko Yu. Pedagogical conditions integration of persons with disabilities in contemporary social protection.

In the article are examined the questions of social adaptation and self-realization of personality of people with the limited possibilities by facilities of physical culture and sport.

Key words: psychophysical rehabilitation, social adaptation, inclusion, integration, medico-psychology-pedagogical support.

УДК 376.1-053.67:37.013.42

Саранча І. Г.

МОДЕЛІ ІНВАЛІДНОСТІ У СОЦІАЛЬНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ТА ДОРΟΣЛИХ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Щорічне зростання рівня хронічних хвороб у молоді й дорослого населення країни репродуктивного віку призводить до розповсюдження інвалідності серед дітей. Структура дитячої інвалідності впродовж останніх років має такий вигляд: найбільшу питому вагу мають природжені аномалії – 23,7%; питома вага хвороб нервової системи – 19,7%; порушень психіки та поведінки – 16%. Проблема дитячого церебрального паралічу набуває особливої гостроти у зв'язку з тенденцією розповсюдження цього захворювання в усіх країнах, зокрема в Україні: констатують 2,4-2,5 випадків на 1000 дитячого населення [4, с.27].

Відповідно до Статті 1 «Декларації про права інвалідів», що проголошена резолюцією Генеральної Асамблеї ООН від 9.12.1975 р., інвалід – особа, яка не може самостійно повністю або частково забезпечити потреби нормального особистого та/або соціального життя в силу обмежень, будь то вроджених або його (її) фізичних чи розумових здібностей.

Проблеми соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку досліджуються багатьма вченими, зокрема Л. І. Акатовим, В. І. Бондарем, В. В. Бурлаком, Н. Ф. Дементьєвою, Д. В. Зайцевим, Л. В. Занковим, Р. І. Кравченко, В. А. Липою, Ю. Н. Мануйловою, М. П. Матвеевою, С. П. Мироною, О. В. Поляковим, В. М. Синьовим, Л. Н. Смирною, В. В. Тищенком, В. Є. Турчінською, Т. І. Черняєвою, В. В. Тесленко, О. П. Хохліною, О. І. Холостовою, А. Г. Шевцовим та ін.

Метою дисертаційного дослідження є визначення, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка соціально-педагогічних умов керованої соціалізації дорослих осіб із порушеннями опорно-рухового апарату, які є випускниками реабілітаційних центрів.

Метою даної статті є теоретичний аналіз моделей інвалідності та їх вплив на соціальну реабілітацію дітей та дорослих із порушеннями опорно-рухового апарату.

Існує декілька моделей інвалідності. А. Й. Капська зокрема виділяє медичну, економічну, функціональну та соціальну [2, с.332].

Медична модель інвалідності акцентує увагу на патології, наявних у людини (вроджених чи тих, що з'явилися), з якими вона відрізняється від інших, «нормальних» людей. При цьому інвалід розцінюється як неповноцінна людина у фізичному чи розумовому плані (або тому і другому). Міра неповноцінності визначається тим, наскільки він

обмежений в різних сферах людської діяльності, та його спрямованістю до незалежного існування, починаючи від самообслуговування, переміщення, сприйняття світу тощо [2, с.332].

В межах економічної моделі неповноцінними вважаються особи, які працюють за обмеженим часом, мають менше навантаження порівняно зі здоровими людьми чи неспроможні працювати взагалі. Інваліди розглядаються як люди менш продуктивні чи економічно обмежені. Звичайно, економічна модель інвалідності – результат концепції соціальної корисності, яка, без сумніву, породжує соціальну дискримінацію [3, с.332].

Модель функціональної обмеженості описує неповноцінність як недієздатність особи виконувати ті чи інші функції порівняно зі здоровими людьми. Ґрунтовне визначення інвалідності дається в Декларації про права інвалідів, прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН в 1997 році, якраз з позицій функціонального підходу: «інвалід» – це особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого життя через вади, вроджені чи набуті, його чи її фізичні або розумові можливості [2, с.335].

Економічна і функціональна моделі є логічним наслідком медичної моделі. Ці названі моделі роблять акцент на тому, що в даній особі є відсутнім: медична акцентує на відсутності здоров'я, економічна – на неспроможності до продуктивної праці, функціональна – на неспроможності в широкому розумінні цього слова. Причому у всіх зазначених моделях інвалідність залишається індивідуальною проблемою їх носіїв.

Одна з моделей інвалідності має назву соціальної. Думається, ця назва найбільш повно відображає характер змісту проблеми. Зміст соціальної інвалідності полягає в тому, що вона більше не розглядає інвалідів як людей, котрі мають певні вади, а розглядає причини їхньої недієздатності в неадекватності для даних людей середовища, недосконалості законів тощо [2, с.337]. Тобто суспільство може створити більш сприятливі умови в житті для особистісного зростання цих людей. Це можна здійснити тільки тоді, коли суспільство сприйме інвалідність як суспільне явище, результат взаємодії особистості та соціуму. При цьому соціум має сприймати людей з психофізичними вадами розвитку партнерів у взаємодії.

На противагу існуючим поглядам *сьогодні важливо оцінювати дітей та дорослих з обмеженими фізичними можливостями як неповторних особистостей, а їхню освіту та працю з погляду оптимального розвитку їхніх можливостей та формування життєвої компетентності.*

Завдяки клопотанню Національної Асамблеї інвалідів України та активній громадській позиції та зверненню до Президента України, членів Уряду, народних депутатів членів неурядових організацій, які займаються вирішення проблем людей з інвалідністю, щодо

необхідності підписання та ратифікації Конвенції, 16 грудня 2009 року Верховна Рада України ратифікувала Конвенцію ООН про права інвалідів і Факультативний протокол до неї. Ця подія стала значним кроком до інтеграції людей з інвалідністю у світову спільноту.

Література

1. Холостова Е. И. Социальная реабилитация : учеб. пособ. / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – 4-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2006. – 340 с. **2. Соціальна педагогіка :** підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с. **3. Романчик О.** Несправна дитина в сім'ї та суспільстві / О. Романчик. – Львів, 2008. **4. Бурменская Г. В.** Возрастно-психологическое консультирование: проблемы психического развития детей / Г. В. Бурменская. – М. : МГУ, 1990. – 134 с.

Саранча І. Г. Моделі інвалідності у соціальній реабілітації дітей та дорослих з порушенням опорно-рухового апарату.

В статті автор розглядає моделі інвалідності та їхній безпосередній вплив на соціальну реабілітацію дітей та дорослих з порушенням опорно-рухового апарату.

Ключові слова: соціалізація, адаптація, соціальна реабілітація, фахівець з соціальної реабілітації, моделі інвалідності.

Саранча И. Г. Модели инвалидности в социальной реабилитации детей и взрослых с нарушением опорно-двигательного аппарата.

В статье автор рассматривает модели инвалидности и их непосредственное влияние на социальную реабилитацию детей и взрослых с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: социализация, адаптация, социальная реабилитация, специалист по социальной реабилитации, модели инвалидности.

Sarancha I. Models of disability in the social rehabilitation of children and adults in violation of locomotor apparatus.

The article examines a model of disability and their direct impact on the rehabilitation of children and adults in violation of the musculoskeletal system.

Key words: Socialization, adaptation, social rehabilitation, correction activity, psychological correction, social environment, model of disability.

УДК 376

Семенець В. П.

**КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНА РОБОТА
В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З НАСЛІДКАМИ
ПОЛІОМІЄЛІТУ ТА ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

Формування особистості дитини, хворої дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП), має свої особливості, зумовлені хворобою. Розвиток пізнавальної активності та особистості дитини, хворої на ДЦП, значною мірою залежить не тільки від тяжкості та різноманітності порушень, зумовлених хворобою, але й від умов виховання. У більшості випадків дитину надмірно опікують, все за неї роблять, не формують у неї практичних навичок і умінь, не привчають до самостійності, до подолання труднощів, переоцінюють її інтелектуальні можливості та здібності, в результаті чого у дитини складається егоцентричний, егоїстичний характер, розвивається утриманство, порушується самооцінка. Іншою крайністю сімейного виховання є «занедбаність» цих дітей. Вони багато часу проводять в лікарнях, санаторіях, відірвані від дому, позбавлені материнської уваги, прихильності. Неправильне виховання в сім'ї почасти посилює дисгармонічність розвитку особистості дітей з ДЦП, що мають резидуально-органічну основу. У комплексі це призводить до того, що здебільшого діти, які вступають до школи, психологічно не готові до початку навчальної діяльності. Вони швидко втрачають інтерес до занять, пасують перед труднощами, не доводять розпочате до кінця. Низька інтелектуальна працездатність поєднується у них з порушенням уваги та пам'яті. Для всіх цих дітей характерне недооцінювання наявного у них рухового дефекту при завищеній самооцінці, виражені порушення цілеспрямованої діяльності, в результаті чого при нормально збереженому інтелекті вони дуже важкі у навчанні. Саме особистісні, характерологічні особливості дітей з ДЦП, специфіка формування їх пізнавальної діяльності та мовлення вказують на те, що неможливо домогтися ефективності навчання і виховання без вивчення та урахування цих особливостей, без правильно організованої корекційно-відновлювальної роботи. Тому *метою* статті є визначення принципів та напрямів організації корекційно-відновлювальної роботи дітей з ДЦП. *Завдання дослідження* передбачали з'ясування принципів організації корекційно-відновлювальної роботи та її змісту в спеціальній школі для дітей з наслідками поліомієліту та ДЦП.

Оскільки, пізнавальні потреби хворої дитини надзвичайно низькі, а пізнавальна діяльність практично неможлива без допомоги дорослих, то дорослим необхідно створити базу для спілкування й забезпечити умови для організації корекційно-відновлювальної роботи. Ці принципи

навчання пов'язані один з одним і взаємозумовлені. В корекційно-відновлювальній роботі широко використовуються як загальні дидактичні принципи, так і спеціальні, що враховують особливості дітей із ДЦП. Корекційно-відновлювальна робота – це система педагогічних прийомів, спрямованих на внесення поправок для подолання або послаблення негативних дій та причин, існування яких зумовлено певними захворюваннями. Нами визначені основні принципи корекційно-відновлювальної роботи:

1. Ранній початок корекційно-відновлювальної роботи з дітьми із ДЦП, тобто з перших тижнів і місяців життя, тому що порушення розвитку окремих функцій домовного періоду призводить до вторинної затримки розвитку інших функцій та педагогічної занедбаності.

2. Поетапний розвиток всіх порушених функцій домовного періоду. Під час роботи враховується не стільки вік дитини, скільки той рівень домовного розвитку, на якому вона знаходиться. При цьому корекційно-відновлювальна робота будується на основі ретельного вивчення порушених і збережених функцій. Диференційований підхід під час занять передбачає врахування можливостей дитини на побудову системи вправ, що знаходяться в «зоні її найближчого розвитку».

3. Використання кінестетичної стимуляції в розвитку моторики артикуляційного апарату, сенсорних та мовних функцій. Це пов'язано з тим, що при ДЦП недостатність відчуттів рухів, положення частин тіла та м'язових зусиль, тобто кінестезій, призводить до моторних, мовних та інтелектуальних розладів. Один з типів порушень кінестезії є недостатність або відсутність образу руху, в тому числі і руху артикуляційних м'язів.

4. Корекція і розвиток домовних функцій дітей з церебральним паралічем вимагають творчого використання таких дидактичних принципів, як індивідуальний підхід, системність і послідовність в поданні матеріалу, активність, наочність.

5. Організація занять в рамках провідної діяльності дитини.

6. Комплексний медико-педагогічний вплив, який передбачає проведення як педагогічних, так і медичних заходів, спрямованих на відновлення порушених функцій. Медичний вплив припускає медикаментозне та фізіотерапевтичне лікування, лікувальну фізкультуру, масаж та ін. До педагогічних заходів відноситься й організація логопедичної роботи. Корекційно-відновлювальна робота стосовно мовлення повинна проводитися щоденно в спеціально обладнаному кабінеті, індивідуально, передбачає активну участь в ній як медичного персоналу, так і батьків дитини. Протягом дня мати або медперсонал після попередньої інструкції проводить нескладні вправи для закріплення отриманих на логопедичних заняттях навичок мовлення. Індивідуальні заняття з корекції дефектів мовлення проводяться з підготовчого до 9-го класу загальноосвітньої школи та з 1-го до 7-го

класу допоміжної школи. На кожному етапі навчання визначаються завдання. Мета занять:

— заповнення прогалин попереднього розвитку (бідність словникового запасу, порушення граматичної будови мовлення, просторово-часових уявлень, зорових функцій, слуху, фонематичні порушення тощо);

— доповнення та забезпечення предметно-практичної діяльності учнів (вміння користуватися ручкою, олівцем, лінійкою, конструювати, різати, ліпити, складати тощо);

— створення елементарного фундаменту для проходження програмного матеріалу (для розвитку мовлення, рухових навичок);

— заповнення прогалин через пропуск уроків.

Для успішного проведення корекційної роботи рекомендується організувати наступні групи (в умовах кожного класу):

- 1) діти з просторово-часовими порушеннями;
- 2) діти з недорозвитком фонематичного сприйняття та звуко-буквеного аналізу;
- 3) діти з недорозвитком граматичної будови мовлення (труднощі в побудові граматичних конструкцій, речень);
- 4) діти з обмеженим запасом знань та уявлень про навколишній світ (бідність словарного запасу);
- 5) діти з оптичними порушеннями (косоокість, порушення фіксації та простежування предметів);
- 6) діти з порушеннями зорового сприйняття, зорової уваги, зорової пам'яті, зорового впізнавання;
- 7) діти з порушеннями слуху (туговухість);
- 8) діти, які проявляють значні труднощі в процесі оволодіння читанням (мнестичні, семантичні дислексії);
- 9) діти з порушеннями письма (дисграфії).

Учитель з'ясовує характер та ступінь утруднень учнів, зумовлених дефектом, складає перспективний план занять для кожної групи і проводить заняття 2-3 рази на тиждень по 30 хв. Уроки корекції в початковій школі можуть проводитися тільки класоводом, а в старших класах – учителем-предметником. План занять з групою включає в себе наступні розділи:

а) заповнення прогалин попереднього розвитку (лексики, граматичної будови мовлення, зв'язного мовлення тощо);

б) корекція дефекту;

в) підготовка дитини до засвоєння наступного матеріалу.

Немаловажне значення в проведенні індивідуальних занять має корекція психологічних особливостей учнів; виховання у дітей стійкої уваги; розвиток здібності до переключення з одного виду діяльності на інший, спостережливості щодо мовних явищ, словесно-логічного мислення, процесів запам'ятовування, уміння планувати та

контролювати свою діяльність, критично оцінювати свою діяльність; працювати в певному темпі.

Необхідно пам'ятати, що індивідуальні заняття не повинні бути схожими на урок ні за змістом, ні за формою, оскільки це не додаткові уроки, а спеціально організовані заняття, у яких своя мета і завдання. Для проведення уроків корекції потрібно використовувати різні форми та види робіт. Особлива увага приділяється предметно-практичній діяльності учнів. Діти повинні більше діяти самі (ліпити складати, розрізати тощо). На заняттях необхідно використовувати максимум ігрових моментів, дидактичних засобів (розрізні картинки слова, речення, тексти, предметні і сюжетні картинки, серії картинок тощо); письмові завдання і диктанти, практикувати схематичні види робіт, складати слово за схемою; речення за схемою. У початкових класах доцільно проводити частину занять в ігровій формі з використанням дидактичного матеріалу. Гра створює у дітей особливу зацікавленість, стимулює їх діяльність, пробуджує дух змагання, менше втомлює та сприяє найкращому засвоєнню знань. Барвистість зображення привертає увагу дитини.

Не рекомендується виготовляти наочні посібники на блискучій поверхні, що відсвічує, під склом або під плівкою, тому що у багатьох дітей є різні порушення зору. Для дітей допоміжної школи не рекомендується використовувати таблиці, картки з недописаним, незрозумілим, вигадливим шрифтом. При організації корекційно-відновлювальної роботи в школі важливо забезпечити диференційний підхід до кожного учня, індивідуалізувати всі реабілітаційні заходи на основі глибоко вивчення особливостей розвитку кожної дитини. У цьому питанні важливу роль відіграють Щоденники педагогічного спостереження за психофізичним розвитком учнів, які ведуть вчителі та вихователі. Записи в них проводяться у міру необхідності і відображають динаміку розвитку кожного учня.

Необхідно пам'ятати, що правильно організована корекційно-відновлювальна робота допомагає реалізувати потенційні можливості цих дітей, підготувати їх до самостійного дорослого життя.

Корекційно-відновлювальна робота охоплює такі напрями:

1 – корекцію рухових функцій (масаж, ЛФК, електропроцедури, водолікування тощо);

2 – корекцію мовленнєвих і мовних порушень (надання логопедичної допомоги з активною участю вчителів та вихователів).

3 – індивідуальні заняття з корекції дефекту (проводять класоводи та вчителі-предметники).

Отже, визначені принципи забезпечують правильну організацію корекційно-відновлювальної роботи та її напрями й зміст в спеціальній школі для дітей з наслідками поліомієліту та ДЦП.

Література

1. **Архипова Е. А.** Коррекционная работа с детьми с церебральными параличами / Е. А. Архипова. – М., 1989.
2. **Мастюкова Е. М.** Нарушение речи у детей с церебральными параличами / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М., 1985.
3. **Ляпидевский С. С.** Воспитание и обучение детей с расстройствами речи / С. С. Ляпидевский, В. И. Селиверстов. – М., 1968.
4. **Ляпидевский С. С.** Расстройства речи у детей и подростков / С. С. Ляпидевский. – М., 1969.

Семенец В. П. Корекційно-відновлювальна робота в спеціальній школі для дітей з наслідками поліомієліту та дитячим церебральним паралічем.

У статті схарактеризовано корекційно-відновлювальну роботу в спеціальній школі для дітей з наслідками поліомієліту та дитячим церебральним паралічем

Ключові слова: діти з ДЦП, діти з наслідками поліомієліту, корекційна робота, параліч, спеціальна школа.

Семенец В. П. Коррекционно-восстановительная работа в специальной школе для детей с последствиями полиомиелита и детским церебральным параличом.

В статье охарактеризовано коррекционно-восстановительную работу в специальной школе для детей с последствиями полиомиелита и детским церебральным параличом.

Ключевые слова: дети с ДЦП, дети с последствиями полиомиелита, коррекционная работа, паралич, специальная школа.

Semenets V. Correction and reconstruction work in special schools for children with poliomyelitis AND Cerebral Palsy.

In the article of it is described educational and educate work at special school for children with the consequences of poliomyelitis and child's cerebral paralysis

Key words: to put from DCP, put with the consequences of poliomyelitis, robot, paralysis, special school.

УДК 376.4:316.61]:502.2(091)

Співак Л. А., Співак Я. О.

**З ІСТОРІЇ ПИТАННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ
З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ
ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ**

У вітчизняній дефектології закріпилася концепція динамічного розуміння розумової відсталості як якісно своєрідної картини патологічного розвитку, що по-різному відбивається на всіх видах психічної діяльності дитини, але підпорядковується загальним головним закономірностям розвитку учнів. Принципово важливим при цьому є ствердження щодо можливостей прогресивного розвитку розумово відсталих дітей і визначної ролі навчання та виховання в цьому процесі. Дефектологи оптимістично дивляться на пізнавальні й особистісні потенції учнів допоміжної школи і на перспективи їх соціальної реабілітації. При цьому сучасна теорія корекційно-виховної роботи методологічно ґрунтується на діалектико – матеріалістичному вивченні та розумінні розвитку як складового процесу якісних змін. Розвиток особистості розуміється з цієї позиції у єдності обумовлених біологічних і соціальних факторів при повній детермінації змісту психічного життя зовнішнім впливом. Для української дефектології характерне вивчення процесу розвитку з урахуванням факту прижиттєвого формування вищих психічних функцій на основі засвоєння громадського досвіду, а звідси визнання номінативної ролі у розвитку.

Природно-науковою основою сучасної системи корекційної роботи є фізіологічне вчення про гнучкість центральної нервової системи, її великих компенсаторних можливостей. «Центральне, найбільше і постійне враження від вивчення вищої нервової діяльності нашим методом, – писав І.П. Павлов, - це надзвичайна гнучкість цієї діяльності, її великі можливості: ніщо не залишається нерухолим, нездоланим, а завжди може бути переможено, змінено до кращого, аби були б створенні відповідні умови». [3, с. 469].

На всіх етапах свого розвитку людське суспільство не було байдужим до тих, хто мав якість фізичні або психічні порушення. Характер відношення до аномальних осіб, їхнє правове положення у суспільстві, визначення мети виховання і вибір необхідних для цього засобів завжди залежав від реальних соціально-демократичних умов, рівня розвитку освіти, охорони здоров'я, науки і культури держави.

В сучасних умовах, коли на соціальну сферу все більше впливають економіка і техніка, коли у суспільстві встановлюється новий тип господарських відношень, з'явилась потреба в людях, що уміють працювати швидше і якісніше. Об'єктивно виникає необхідність підвищення якості навчально-виховної діяльності, в першу чергу осіб з

недоліками в фізичному і розумовому розвитку, соціалізація і адаптація яких значно ускладнена.

Одним із напрямків теоретичних досліджень та практичних пошуків в корекційній педагогіці є виявлення оптимальних умов формування у учнів допоміжної школи вищих психічних функцій на основі ознайомлення їх з об'єктами та явищами природи.

Особливий внесок у розвиток спеціальної методики природознавства внесли вчені – дефектологи Л. Ісаєнко, Є. Ковальова, В. Постовська, Л. Рум'янцева, А. Усвайська, Є. Худенко, К. Ягодовський та ін. Разом з тим проблема корекційно - розвивальної ролі природознавства в історії вітчизняної та зарубіжної дефектології до цих пір розкрита недостатньо, не дивлячись на те, що перші згадки про необхідність дітей із природою та її вплив на розвиток особистості ми знаходимо ще в «Законах» Платона та працях Аристотеля. Підкреслюючи важливість розвитку моторики, вони говорили про те, що ігри та розваги дітей безпосередньо у природі є найкращими засобами їх виховання. Педагогічні ідеї італійського та французького гуманізму найбільше вплинули на розробку основ спеціальної методики природознавства. На противагу схоластичній школі, де навчання зводилось до заучування окремих догм, гуманісти закликали враховувати індивідуальність дітей, особливості їхнього розвитку. Шкільне навчання має бути тісно пов'язане з фізичним та моральним вихованням, вважали вони, і вказували на необхідність використання живлющої сили природи. Цікавим є досвід В. де Фельтре (1378 – 1446), якого називали «першим учителем нового типу». Вчений запровадив ідею школи у природі. Його школа в Мантуе, оточена луками, річками («дім радості»), сприяла продуктивному навчанню та розвитку дітей, вивченню природи.

Свого часу Ф. Рабле (1488-1553) у романі «Гаргантюа та Пантагрюель» пропагував навчання за допомогою наочних посібників. Особливу увагу він приділяв розвитку в дитині навичок спостереження, які найкраще формуються під час екскурсій, прогулянок, ігор у природі.

Ці ідеї поділяли Я. Коменський (1592-1670), Д. Локка (1632-1704), Ж. Ж. Руссо (1720-1780), Кондільяк (1715-1780), П. Пестолоцці (1746-1827), Ж. Ітар (1775-1835), Е. Сеген (1812-1880). Вони випробували ще невідомі шляхи в новій галузі педагогічної роботи з аномальними дітьми, що сприяло утворенню першої системи виховання та навчання розумово відсталих учнів, у тому числі основ природознавства. Так Ж. Ітар у доповіді про виховання хлопчика – ідіота («авеїронського дикуна») підкреслював вплив різних явищ природи на емоційну сферу дитини, описуючи, з якою радістю та щастям він бігав полями, як любив блискавки, зливи, а коли побачив то сміявся, відчуваючи від цього неймовірно задоволення.

Учень Ітара та Ескироля – Е. Сеген велику увагу у своїх працях приділяє питанням спілкування дітей із природою. Наполягаючи на

безпосередньому зв'язку навчання з життям та побутом вихованців, він радив, щоб навкруги будинку, в якому мешкають діти – ідіоти, росли дерева, квіти, був город, утримувалися свійські тварини, тощо. Учений говорив про необхідність правильного прийняття учнями явищ та предметів природи, вважаючи на те, що діти мають безпосередньо бачити природу, і тільки в цьому разі вона позитивно впливатиме на їхній розвиток. Ідея подолання дефекту та можливості корекції саме шляхом спілкування з природою виразно простежується в багатьох рекомендаціях та працях Е. Сегена.

Корисні відомості щодо організації навчання та виховання дітей з психофізичними вадами ми знаходимо в брошурах швейцарського лікаря – педагога І. Гуггенбюля (1816-1860).

Намітивши головним завдання спеціального закладу зробити своїх вихованців спроможними до виробничої праці, він зробив систему, принципи якої є синтезом медицини та педагогіки. І. Гуггенбюль у своєму закладі практикував фізичну працю на свіжому повітрі, поєднуючи її з грою та заняттями, розвивав органи чуття та виховував волю. Природа в його понятті - це те головне, що сприяє оздоровленню та розвитку дітей.

Підтримуючі ідеї попередників, один із найвидатніших теоретиків німецької олігофренопедагогіки Б. Меннель не лише підкреслює значущість та вплив природи на розвиток розумово відсталих школярів, а й пропонує власну оригінальну програму навчання. До її змісту має входити предмет під назвою «Опис природи та природна історія». Головна мета цього курсу - ознайомлення з природою навколишньої місцевої в різні пори року, з організмом людини та загальними відомостями з гігієни.

За Б. Менделем спеціальна школа має бути насамперед навчальним закладом, який надає учням певний обсяг знань та вмінь. Але для дитини важлива не тільки кількість засвоєних знань, а й вміння користуватися ними.

Ця вимога переформується з відомим положенням про формування у дітей з психофізичними вадами практичних умінь та навичок роботи на пришкольній ділянці, в куточку живої природи, на городі, фермі, яке знайшло відображення в дослідження сучасних дефектологів Є. Ковальової, Л. Стожок та ін.

Ці вчені довели, що корекційно - розвивальні можливості природознавства з успіхом реалізуються лише за умови їх практичної спрямованості. Наполягаючи на різноманітність і використання методів та прийомів навчання, на зв'язку природознавства з життям, Б. Меннель вважав за необхідне керуватися правилом: йти від простого до складного.

Ознайомлення з природою доцільно починати з об'єктів зрозумілих та знайомих школярам з вадами розвитку, практикуючи

екскурсії, спостереження. Це сприятиме створенню правильної чуттєвої основи, бази для розвитку вищих психічних функцій.

У процесі вивчення природознавства учні мають отримати не відокремлені відомості про предмети та явища, а цілісне уявлення про природу. Даючи рекомендації з методики навчання основ природознавчих наук, Б. Меннель порушує також питання про зв'язок та виховання. Особливу увагу вчений звертає на естетичне виховання як процес цілеспрямованого та систематичного формування вмінь адекватно сприймати, оцінювати все прекрасне у природі та суспільстві. У сучасних дослідженнях дефектологів з питань естетичного виховання (З. Апатська, І. Дмитрієва, Т. Головіна, І. Грошенко та ін.) знайшли відображення ідеї засновників німецької педагогіки, котрі вважали його фундаментом для розумового розвитку аномальних дітей.

Значним внеском в олігофренопедагогіку минулого були ідеї французького психолога А. Біне (1857 - 1911). Головна мета навчання, на думку вченого, - навчати дітей засобом дій та мислення. Це має активізувати учня, зробити його діяльним та працездатним.

Таких же поглядів дотримувався і Р. Вайс, який вважав головним завданням спеціальної школи розвиток вже існуючих здібностей школярів. Варто пригадати слова Д. Писарева про те, що знання про природу повністю відповідають природним можливостям дитячого розуму, задовольняють перші проблиски їхньої допитливості: вивчення природи розвиває логічність у мисленні, мову дітей, тренує порівняннями розум, сприяє наочному та практичному засвоєнню логічних понять. Саме на основі природознавчих знань можливі навчання та розвиток дітей з інтелектуальними вадами. Тому природознавство у програму спеціальної школи Р. Вайс пропонував вводити як окремий предмет. Учений наполягав на виконанні принципу наочності, використанні природних об'єктів, залучаючи всі органи чуття, порівнюючи предмети за смаком, запахом, розміром, кольором. Він вважав, що особливу увагу слід приділяти розвитку пам'яті, спостережливості розумово відсталих учнів, частіше організовувати прогулянки, спостереження за сезонними змінами у природі. Це сприятиме розвитку вмінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне, суттєве, встановлювати зв'язки та залежності.

Гуманізм і досвідченість у галузі філософії, педагогіки, психології, медицини дали змогу засновникам французької дефектології Ж. Філіпу та П. Бонкуру, випереджаючи час, передбачити перспективу успішного навчання дітей з вадами розвитку. Вони були переконані, що кінцевою метою допомоги аномальним дітям є підготовка їх до самостійного життя та праці. Оцінюючи значення розвитку уваги та мислення (основи психологічної діяльності), вчені вважали за необхідне будувати навчання на дуже простих, зрозумілих дітям предметах та явищах природи.

Невипадково в записках Бісетра за 1716 рік згадується дитяче відділення лікарень, де окрім класів малої гімназії, була зала для вправ у

одяганні, вмиванні, організовані класи з предметних уроків. Саме тут використовувались знайомі і зрозумілі дітям предмети природи для розвитку, навчання, а також прищеплення найпростіших навичок самообслуговування.

Головні наукові засади французьких дефектологів знайшли підтвердження у теоретичних працях та практичній діяльності видатних бельгійських лікарів - педагогів Ж. Демора та О. Декролі (1871 - 1933). Ж. Демор розробив та запропонував свій варіант навчальної програми для спеціальної школи. Акцентуючи увагу на необхідності вивчення аномальними дітьми явищ природи, вчений дав деякі методичні вказівки, щодо організації такої роботи: «...викладання у допоміжних школах треба вести наочними методами, або методами спостереження», «... необхідно багато часу приділяти знайомству дітей з різними предметами природи, ландшафтом, картинами та ін.», «...вони роздивляються їх, спостерігають, вимірюють, міркують і завдяки цьому треба вести бесіди про життя природи та історичні її епізоди». Педагогічні погляди Ж. Демора поділяв О. Декролі. Він склав багато варіантів лото, серії навчально-виховних ігор для дітей з вадами інтелекту, де основою служили б об'єкти природи. Ці перші пізнання природних об'єктів стають базою для формування у дітей елементарних природознавчих уявлень.

Оригінальні пошуки методичного удосконалення навчально-виховного процесу, прагнення його активізувати зайшли відображення в комплексній програмі О. Декролі, до якої увійшли розділи «Людина та родина», «Людина та суспільство», «Людина та Сонце». Ця система побудови програмного матеріалу отримала достойне вивчення у спеціальних школах інших країн, зокрема в Італії. Продовжуючи ідеї Ітара та Сегена, Марія Монтесорі (1870 -1952) розробила систему сенсорно-моторного виховання розумово відсталого дитини. І Марія Монтесорі, і лікар - психотерапевт Санте де Санктис (1852 -1954) були переконані, що природа та її вивчення мають виняткове значення для фізичного та інтелектуального розвитку дітей.

Невипадково в різні часи у більшості країн Європи (Швейцарії, Голландії, Норвегії, Угорщині, Данії, Чехословаччині) при організації роботи з розумово відсталими учнями природознавство було одним із головних навчальних предметів.

Розглядаючи питання про внесок російських дефектологів у розвиток олігофренопедагогіки, зокрема у спеціальну методику природознавства, необхідно назвати ім'я видатних лікарів та педагогів І. Малярєвського, К. Грачової, В. Кащенко, Н. Постовської, В. Бонч – Бруєвич (Величкіна) та ін. значення діяльності яких за словами Л. Виготського «своїми коріннями йде до епохи класиків» і знаходить своє безумовне підтвердження в теорії та практиці сучасної олігофренопедагогіки, оскільки головною метою допоміжної школи є підготовка розумово відсталих школярів до самостійного життя і

суспільно-трудової діяльності в природному соціальному оточенні. Саме ця мета висловлює відношення, зацікавленість і вимогу суспільства в напрямку процесу формування особистості молодшої людини.

Таке формування соціальних задач для сучасної корекційної педагогіки означає визначення можливості і необхідності істинної соціалізації випускників допоміжної школи на основі включення їх в повноцінне життя суспільства.

Література

1. Бондар В. І. Проблеми колекційного навчання у спеціальній педагогіці / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 176 с. **2. Выготский Л. С.** Собр. соч. в 5 т. – Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с. **3. Новик Ф. М.** История воспитания и обучения умственно отсталых детей / Ф. М. Новик. – М. : Учпедгиз, 1939. **4. Павлов И. П.** Избранные произведения. – М. : Изд-во АН СССР, 1949. – С. 469–470. **5. Синев В. Н.** Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В. Н. Синев, Л. С. Стожок. – К. : Рад шк., 1979. – 85 с.

Співак Л. А., Співак Я.О . З історії питання соціалізації дитини з вадами розумового розвитку засобами ознайомлення з природою.

У статті розглядається проблема корекційно-розвивальної ролі природознавства в історії вітчизняної та зарубіжної олігофренопедагогіки і внесок видатних вчених-дефектологів у вирішенні питання умов соціалізації розумово відсталої дитини.

Ключові слова: розумово відсталі діти, природні об'єкти, розвиток, працездатність, суспільство.

Спивак Л. А., Спивак Я. О. Из истории вопроса социализации ребёнка с умственной отсталостью средствами ознакомления с природой.

В статье рассматривается проблема коррекционно-развивающей роли природоведения в истории отечественной и зарубежной олигофренопедагогике и участие известных ученых-дефектологов в решении вопроса условий социализации умственно отсталого ребёнка.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, природные объекты, развитие, трудоспособность, государство.

Spivak L., Spivak G. From the history of the issue of socialization of children with disorders of mental development tools acquaintance with nature.

The problem of natural science in the history of the home and foreign oligophrenopedagogics and the contribution of some outstanding scientist-defectologists into solving the problem of certain conditions for socialization of the intellectually backward child is considered in the article.

Key words: intellectually backward children, objects of nature, development, capacity for work, society.

УДК 376

Стрельцова С. І.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ПРОВІДНА ЗАКОРДОННА ТЕНДЕНЦІЯ У СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Одним із магістральних напрямів реформування освітньої системи України слід визнати компетентнісну стратегію, пов'язану з принципово новим цілепокладанням у педагогічному процесі, з перенесенням акцентів зі знань, умінь і навчальних результатів як результатів навчання на формування компетентності учнів. Серед основних завдань загальноосвітньої школи освітянські концептуальні документи визначають виховання «національно свідомої, вільної, демократичної, життєво й соціально компетентної особистості», формування «загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної та соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної та практичної діяльності».[1] Запровадження особистісно зорієнтованих технологій, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших видів компетентності учнів». Якщо аналізуючи освітню політику США відзначимо такі основні напрямки: десеєграція шкіл, розширення доступу до освіти (*widening participation*), інтеграція, мейнстрімінг (*mainstreaming*), інклюзія (від англ. *inclusion* – включення).[2] Мейнстрімінг є стратегією, коли діти з ООП спілкуються з однолітками на святах, у різних розважальних програмах, а якщо вони навіть і включені в класи масової школи, те насамперед для того, щоб вони підвищили свої можливості соціальних контактів, але не для досягнення освітніх цілей. Інтеграція означає приведення у відповідність потреб дітей із психічними і фізичними порушеннями із системою освіти, що залишається в цілому незмінною: діти з порушеннями у розвитку в загальній школі, що зовсім не пристосована для їхніх потреб, причому учні з інвалідністю відвідують масову школу, але не обов'язково навчаються в тих самих класах, що і всі інші діти. [3] Інклюзія – це найбільш сучасний термін, що означає освітню модель, яка передбачає реформування закладів освіти і перепланування навчально-виховного процесу таким чином, щоб вони відповідали запитам і потребам усіх без винятку дітей. Таким чином аналізуючи основні аргументи в осмисленні нових тенденцій у розвитку освіти виділимо наступні завдання для роботи.

Метою даного дослідження було вивчення процесу становлення і розвитку сучасних тенденцій психологічного забезпечення діяльності корекційно-реабілітаційних установ системи спеціальної освіти.

Актуальністю теми є те що Україна – європейська демократична держава, сутнісним завданням якої є створення належних умов для самореалізації своїх громадян. Люди з особливими освітніми потребами, в силу обмежених можливостей для належної соціалізації, потребують всебічної уваги з боку соціальних інститутів суспільства. Вся історія людства є підтвердженням того, що саме за рівнем ставлення до своїх найменш соціально захищених громадян можна стверджувати про рівень розвитку цивілізованості держави, і суспільства загалом. Національна освіта в умовах сьогодення переживає період реформування. Це висуває нові завдання та вимоги до усіх її ланок. Питанням навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами присвятили свої праці І. Зверева, А. Капська, А. Мудрик, С. Хлебик та інші. Але основним джерелом інформації стали безпосередньо дослідження сучасних науковців, матеріали конференцій та семінарів, присвячені вивченню вітчизняного досвіду з питань організації спеціальної освіти в Україні. Також іноземними авторами було внесено : гендерним проблемам у сфері інвалідності (Д. Камплін, Д. Морріс, Е. Клер, Л. Драйджер, Б. Хілліер) та інш.соціокультурним аспектам соціальних відносин (С. Н. Барнарт и др.); відновленню працездатності і професійного статусу (М. Балер, Р. Грубер, М. Мейрі, С. Румей, Ф. Мерхоф, В. Циммерман);[7] діяльності в рамках ідеології незалежного способу життя (Г. Дейонг, Ф. Пелка); діяльності в системі захисту прав і їх самозахисту при включеності в суспільне життя (Г. Еннс, Ю. Фрік, Г. Л. Олбрехт, Д. Е. Бікенбах, Р. Імрі) . В останні роки досить багато опублікованих робіт, які свідчать про недосить гарні результати навчання учнів з порушеннями та особливими освітніми потребами (Fawcett, 1996; Nuefeld & Stevens, 1992; Roeher Institute, 1994). Конституція України, закони України «Про дошкільну освіту», «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про охорону дитинства», Укази Президента України від 20.03.2008 р. № 244 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні», від 18.12.2007 р. № 1228 «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», розпорядження Кабінету Міністрів України від 16.10.2008 р. № 1352-р «Про затвердження комплексного плану заходів з розвитку освіти в Україні на період до 2011 року.[4] В рамках проведеного дослідження можна зробити висновок про те, що у світлі сучасних світових тенденцій інтеграція у суспільство є кінцевою метою освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Але, як показує життя, результати такої освіти не завжди відповідають цій меті. Учні, які виходять із сегрегаційного середовища, залишаються і надалі, вже дорослими, на узбіччі суспільства, позбавленими контакту з іншими членами суспільства. Практика демонструє: поставленої мети можна досягнути значно меншими зусиллями, якщо практикувати толерантність у формі освітньої

інтеграції на більш ранній стадії розвитку дитини – на дошкільному рівні або у початкових класах. Результати дослідження також вказують на те, що можна знизити рівень дискримінаційного ставлення суспільства, адже його широкі верстви (батьки, вчителі) самі відкривають для себе дітей з особливими освітніми потребами, маючи постійне спілкування з ними.

Актуальні тенденції щодо психологічного забезпечення діяльності корекційно-реабілітаційних закладів можна поділити на два основних напрямки:

– створення системи умов для стабільного функціонування нині діючої державної системи спеціальної освіти всіх категорій дітей з порушеннями в розвитку;

– проектування системи спеціальної освіти на перспективу.

Кожен напрямок передбачає рішення цілого ряду взаємозалежних задач. Педагоги, що працюють у школах за принципами інклюзії, приймають на себе наступну відповідальність: навчати всіх учнів, що до них приписані; приймати гнучкі рішення в питаннях викладання і здійснювати їхній моніторинг; забезпечувати навчання відповідно до типової навчальної програми, адаптуючи деталі в тому випадку, коли прогрес, що досягається дітьми, відрізняється від очікуваного; уміти викладати для різноманітної аудиторії; шукати, використовувати і координувати підтримку для учнів, хто вимагає більш інтенсивних послуг, ніж ті, що надаються їх одноліткам. Дослідники впровадження інклюзивної моделі ввели термін «досвід трансформації», цей досвід мають педагоги, які стали інклюзивними вчителями. Це поступові трансформації, які переживають учителі, що бажають: 1) взаємодіяти з учнями, що відрізняються своїм розвитком від своїх однолітків, 2) засвоїти навички, необхідні для навчання всіх школярів, 3) змінити свої установки у відношенні до учнів, що відрізняються від своїх однолітків.

Ті вчителі, що вже мають досвід роботи за принципами інклюзивної освіти, розробили наступні способи включення: 1) приймати учнів з інвалідністю так, як і будь-яких інших дітей у класі, 2) включати всіх дітей у спільні заходи, хоча ставити перед ними різні задачі, 3) включати учнів у кооперативне навчання і групове рішення задачі, 4) використовувати активні і партисипаторні стратегії – маніпуляції, ігри, проекти, лаборато. Інклюзивні освітні співтовариства багато в чому змінюють роль учителя. Тобто інтегровані школи є найкращими для всіх учнів, а найкращі школи для всіх дітей є оптимальними і для дітей з особливими освітніми потребами. Що стосується відносин між однолітками, то в цьому питанні позиція дорослих і загальний клімат у класі відіграють першорядну роль. Діти які відвідували школи, дитячі сади разом з дітьми з порушеннями розвитку, набагато спокійніше і з великим розумінням відносилися до таких дітей, ніж вчителі, що вперше прийняли них у свій клас. Взагалі, результати досліджень на тему, як і коли формується відношення звичайних дітей до дітей з порушеннями

розвитку, переконливо свідчать, що позитивне або негативне сприйняття таких дітей розвивається в дитини до досягнення їм п'ятирічного віку. Більш того, виявилось, що вже в два з половиною роки діти користуються категорією приналежності до групи, що допомагає їм організувати свій світ. Це ще раз підкреслює важливість раннього досвіду інтеграції. Інклюзія учнів з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища є проблемою не лише системи освіти. Інклюзія повинна стати частиною загальних суспільних зрушень, коли погляди на концепцію недієздатності та положення людей із особливими потребами будуть переоцінюватись. У результаті проведеного дослідження можна зробити висновок про те, що у світлі сучасних світових тенденцій інтеграція у суспільство є кінцевою метою освіти для дітей з особливими потребами. Але, як показує життя, результати такої освіти не завжди відповідають цій меті. Учні, які виходять із сегрегаційного середовища, залишаються і надалі, вже дорослими, на узбіччі суспільства, позбавленими контакту з іншими членами суспільства. Практика демонструє: поставленої мети можна досягнути значно меншими зусиллями, якщо практикувати толерантність у формі освітньої інтеграції на більш ранній стадії розвитку дитини – на дошкільному рівні або у початкових класах. Дослідження також вказують на те, що можна також знизити рівень дискримінаційного ставлення суспільства, адже його широкі верстви (батьки, вчителі) самі відкривають для себе дітей з особливими освітніми потребами, маючи постійне спілкування з ними. Державна система психологічного супроводу підтримки освіти в Україні знаходиться у стані розбудови і на сучасному етапі ще не може у повній мірі забезпечити рівність прав на освіту осіб з особливими освітніми потребами: не налагоджено централізованого статистичного обліку цих дітей, неможливо прогнозувати підготовку необхідної кількості спеціалістів-корекційних педагогів і взагалі ефективно розвивати реабілітаційну освіту. Мається на увазі її прогресивний характер, формування нового ставлення суспільства до особистості, використання інтелектуальних можливостей людини, принципово нові ідеї у цій сфері, демократизація освіти, застосування програм, що відносяться до різних концепцій та парадигм у області інвалідності. Визначено, що провідною сучасною світовою тенденцією психологічного супроводу реабілітаційної освіти є поєднання окремих галузевих напрямків роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у діагностико-корекційний та діагностико-виховний напрямок як єдиний напрямок роботи. Визначено, що психологічний супровід у сучасних реабілітаційних закладах освіти розвивається за трьома основними векторами: формування психологічного забезпечення розвиваючого потенціалу освіти; охоплення психологічною допомогою всіх учасників освітнього, виховного, корекційного процесів; та вдосконалення психологічної служби як організаційної та професійної структури.[5] Однією з

провідних тенденцій їх реалізації у сучасному міжнародному просторі є індивідуалізація корекційної роботи та формування гнучкої варіативної системи спеціальної освіти. Дане дослідження було присвячено вивченню процесу становлення і розвитку сучасних тенденцій психологічного забезпечення діяльності корекційно-реабілітаційних установ системи спеціальної освіти. У ньому були представлені:

- ретроспективний огляд еволюції відносини суспільства до осіб з відхиленнями в розвитку ;

- результати порівняльного аналізу відповідних систем спеціальної освіти і їхнього психологічного забезпечення в США, окремо, в Україні;

- характеристика тенденцій, перспектив розвитку психологічної підтримки в системі спеціальної освіти на сучасному етапі.

У результаті проведеного дослідження можна зробити висновок про те, що у світлі сучасних світових тенденцій інтеграція у суспільство є кінцевою метою освіти для дітей з особливими потребами. Але, як показує життя, результати такої освіти не завжди відповідають цій меті. Учні, які виходять із сегрегаційного середовища, залишаються і надалі, вже дорослими, на узбіччі суспільства, позбавленими контакту з іншими членами суспільства. Практика демонструє: поставленої мети можна досягнути значно меншими зусиллями, якщо практикувати толерантність у формі освітньої інтеграції на більш ранній стадії розвитку дитини – на дошкільному рівні або у початкових класах. Дослідження також вказують на те, що можна також знизити рівень дискримінаційного ставлення суспільства, адже його широкі верстви (батьки, вчителі) самі відкривають для себе дітей з особливими освітніми потребами, маючи постійне спілкування з ними. Інклюзія учнів з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища є проблемою не лише системи освіти. Інклюзія повинна стати частиною загальних суспільних зрушень, коли погляди на концепцію недієздатності та положення людей із особливими потребами будуть переоцінюватись.

2. Чіткі положення політики щодо інклюзії можуть слугувати імпульсом до зміни ставлення серед фахівців загальноосвітньої та спеціальної школи, інших установ та організацій щодо інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами.

3. Інклюзія, передусім, є питанням реформування світобачення суспільства.

Інтеграція є не просто інструментом уникнення сегрегації – вона також передбачає адаптацію загальноосвітнього шкільного середовища.

Для того щоб забезпечити інклюзію для учнів з особливими освітніми потребами, необхідно:

- розподілити фонди;
- організувати служби психологічної підтримки;
- внести зміни до загальноосвітніх учбових програм;

– підготувати спеціалістів (нові методики, нові форми організації класної кімнати тощо)

Накопичення міжнародного досвіду під час участі у міжнародних конференціях, навчальні відрядження та переклади книг і статей є необхідною передумовою ведення широких дискусій, які зазвичай передують офіційному впровадженню інтеграції. В літературі про інклюзію можна знайти чимало рекомендацій щодо методики викладання та організації діяльності, організації роботи школи та системних факторів, як-то політика та законодавство. Спеціалісти та експерти повинні бачити, скільки країн у світі є відкритими до ідей інтеграції і наскільки ефективною і корисною може бути ця форма освіти як для повнофункціональних учнів, так і для великої кількості дітей, для яких майбутнє у сегрегаційній школі було єдиним вибором.

Література

1. Романов П. В. Общественно-активні університети: проект громадського навчання / П. В. Романов, Е. Г. Ярская-Смирнова // Університет і громадянство: досвід російсько-американської співпраці. Americana. – Вид. 5. – В., 2002. **2. Amerikan** Association of School Administrators. Learning styles^ Putting research and common sense into practice / Arlington.VA., 1991. **3. Brandt R. Powerful learning.** Association for Supervision and Curriculum Development-Alexandria,VA.1998. s- 100. **4. Bess J.** Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively/ The Johns// Hopking Press – B.MD.,1997. **5. Clark B.** Groving up gifted/ Clark B. – New York : Macmillan, 1992. **6. Cohen E.** Designing groupwork : Strategies for the heterogeneous classroom / Cohen E. – New York, 1994. **7. Бондар В.** Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / В. Бондар //Дефектологія. – № 3. – 2003.

Стрельцова С. І. Інклюзивна освіта як провідна закордонна тенденція у системі спеціальної освіти.

У даній статті розглядаємо проблему інтеграції дітей в галузі розвитку, проводити аналіз інтеграції навчальних FND в Україні, а також пропонуємо рішення даної проблеми шляхом використання основних педагогічних ідей.

Ключові слова: інтеграція, інклюзія, FND

Стрельцова С. И. Инклюзивное образование как ведущие зарубежные тенденции в системе специального образования.

В данной статье рассматриваем проблему интеграции детей в области развития, проводим анализ интеграции учебных FND в Украине, а также предлагаем решение данной проблемы путем использования основных педагогических идей.

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, FND

Streltsova S. I. Inclusive Education as a leading international trends in special education.

In this article the author considers a problem of integration of children with deviations in development, spend the analysis integration of training find in Ukraine, and also offers the decision of the given problem by use of the basic pedagogical ideas

Key words: integration, inclusion, FND

УДК 376-056.36

Татьянчикова І. В.

**УСНА ЛІЧБА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ
ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ**

Однією з проблем оволодіння дітьми з інтелектуальними порушеннями навчальним курсом математики в допоміжній школі є формування в них усних обчислень, що в подальшому повинно забезпечити засвоєння різних розділів програми з математики, сприяти кращому оперуванню з різними числами в межах тієї чи іншої лічильної одиниці (десяток, сотня, тисяча і т.ін.), що потребує перш за все корекції в них пізнавальних процесів, максимального наближення всього психічного розвитку дитини до нормального стану.

Математика в допоміжній школі є одним з основних і найважчих учбових предметів. При цьому оволодіння учнями з вадами розвитку прийомами усної лічби є однією з головних і найскладніших завдань навчання математиці, оскільки володіння школярами навичками усних обчислень полегшує подальше оперування математичним матеріалом, розуміння сутності чисел і арифметичних дій. Тому опанування дітьми навичками усних обчислень набуває особливого значення.

Проблемою навчання усній лічбі учнів з інтелектуальними порушеннями займались Л. О. Гринько, Г. М. Дульнєв, Н. П. Кравець, Н. Ф. Кузьміна-Сиром'ятникова, Б. Л. Мершон, М. М. Перова, В. Г. Петрова, Р. А. Сулейменова, А. О. Хилько, В. В. Ек, які підкреслюють, що оволодіння навичками усної лічби вимагає від дитини досить високого рівня розвитку пізнавальної діяльності, перш за все, логічного мислення, а також уваги, пам'яті, мовлення та інших психічних процесів.

Виконання вправ з усної лічби створює також емоційно позитивну ситуацію на уроках математики, викликає інтерес з боку учнів не тільки до завдань, але й до предмету в цілому. Такі завдання урізноманітнюють уроки математики і роблять їх цікавими для

школярів. Не менш важливе значення усної лічби для формування у розумово відсталих школярів таких якостей, як вміння усвідомлено і цілеспрямовано працювати, вміння швидко орієнтуватись у поставленому завданні, вибирати найбільш ефективні шляхи для точного і правильного його виконання.

Проте, як показали дослідження, в практиці роботи допоміжної школи використовується мала кількість прийомів усних обчислень, не завжди етап усної лічби проходить цікаво, і не завжди вирішує завдання розвитку пізнавальних процесів, при цьому розумово відсталі діти механічно заучують відповіді на запропоновані приклади. Педагог не завжди використовує нові оптимальні шляхи навчання молодших розумово відсталих школярів навичкам усної лічби, що свідчить про недостатність спеціальної методичної літератури з цього питання. Тому досліджувана проблема є актуальною.

Об'єкт нашого дослідження – уроки математики в молодших класах допоміжної школи.

Предмет дослідження – розвиток пізнавальних процесів у розумово відсталих учнів другого класу під час опанування ними прийомами усної лічби.

Мета нашого дослідження полягає в активізації розвитку пізнавальної діяльності молодших розумово відсталих школярів в процесі усної лічби на уроках математики.

Стан розвитку пізнавальних процесів у розумово відсталих учнів 2 класу під час виконання завдань на знання прийомів усних обчислень і якість їх володіння усною лічбою перевірялись шляхом контрольного зрізу. Другий контрольний зріз проводився після формуючого експерименту.

Проведене дослідження на етапі констатації показало, що більшість учнів обох класів (контрольного і експериментального) зазнають значних труднощів при виконванні завдань на знання прийомів усної лічби. Особливих утруднень школярі зазнають при виконванні вправ, які подаються в чисто слуховій формі. Діти не можуть запам'ятати на слух пред'явлені їм завдання, виконують їх випадково, при цьому дуже часто звертаються за допомогою до педагога. Як ми переконалися, не володіють учні і прийомами усних обчислень, навіть найпростішими з них, тобто виконують обчислення на додавання, послідовно додаючи одне число до одного, з грубими помилками. Зазнають певних труднощів школярі і при користуванні прийомами, в основі яких лежать знання складу чисел, розкладання одного з компонентів арифметичної дії на розрядні одиниці, використання прийомів перестановки доданків, розкладання одного числа на рівні числа, з яких воно складається, тощо.

Таким чином, під час дослідження ми переконалися, що навички усних обчислень учнів другого класу допоміжної школи з виконання ними пред'явлених завдань є недосконалими, неточними, поверхневими,

що є наслідком недостатнього розвитку в них логічного мислення, пам'яті, мовлення, тобто пізнавальних процесів в цілому. Вони неспроможні самостійно виконати вправи, потребують постійної допомоги і стимуляції від педагога, а також опори на наочність.

На формульованому етапі нашого дослідження ми ставили за мету – розробити і експериментально перевірити спеціальну корекційну методiku навчання молодших розумово відсталих школярів прийомом усної лічби, яка буде сприяти активізації в них пізнавальної діяльності і підвищенню якості оперування учнями завданнями на виконання усних обчислень з числами другого десятка.

Експериментальне навчання проводилося з учнями експериментальної групи (2-Б), учні контрольної групи (2-А) навчалися за традиційною методикою, тобто без суттєвих змін і нововведень.

Наша робота була спрямована, перш за все, на активізацію логічного мислення учнів з вадами розвитку, на навчання дітей послідовно висловлювати свої судження, переходячи від однієї думки до іншої. Учні були запропоновані приклади, в яких було необхідно виявити схожість або відмінність записаних виразів. Потім ми пропонували дітям пояснити, чим схожі між собою запропоновані приклади (дія, доданки і т.ін.).

Далі ми підводили учнів до усвідомлення того, що за допомогою даної операції (порівняння) вони можуть розв'язувати ті або інші завдання. Це, на наш погляд, особливо важливий крок, оскільки тільки в цьому випадку можна використовувати прийом порівняння як певний метод пізнання.

Використання операції порівняння для встановлення певних зв'язків і залежностей – це достатньо високий ступінь пізнання молодшого школяра, але необхідно вести роботу і в цьому напрямку, щоб дати можливість включитися в активну діяльність всім учням класу, як слабким, так і сильним. Іншими словами, учень повинен усвідомити практичну значущість порівняння, тобто порівняння повинне бути виконане не заради самого порівняння, а з'явитися засобом розв'язання того або іншого завдання.

Поступово ми ускладнювали завдання, використовуючи операції порівняння для встановлення певної закономірності.

Ми виходили з того, що завдання формування обчислювальних навичок не повинне вирішуватися тільки на основі тренування і розв'язання одноманітних прикладів. Учні повинні виконувати обчислювальні операції з певною метою, яка поставлена завданням або питанням. Тільки в цьому випадку можна навчити учня мислити, тобто послідовно переходити від однієї думки до іншої і зрештою давати обґрунтовану відповідь.

Ми також виробляли уміння в учнів перемикатися з виконання одного виду усного обчислення на іншій, тобто разом з додаванням учні виконували і віднімання.

Особливу увагу при формуванні в учнів молодших класів допоміжної школи навичок усної лічби ми приділяли дидактичній грі, в процесі якої учні, непомітно для себе, в цікавій ігровій формі виконували велике число математичних дій, вправ, легше долаючи труднощі математичного характеру. При цьому, позитивні емоції, що виникали під час гри, сприяли активізації розумової діяльності дитини, її довірливої уваги, пам'яті, формуванню здатності порівнювати, зіставляти, робити висновки і узагальнення.

Ми проводили ігри-подорожі (тривалість 8-12 хвилин), які не тільки виховували у дітей інтерес до математики, але і активізували їх увагу під час виконання усних обчислень, розвивали творчу фантазію, збагачували словниковий запас, виховували етичні якості (наприклад, гра-подорож «Пливемо до Робінзона Крузо», в процесі якої удосконалювалися саме навички усної лічби).

Проведене дослідження показало, що спеціально організоване корекційне навчання учнів з інтелектуальними порушеннями навичкам усних обчислень сприяє перш за все розвитку в них пізнавальних процесів і кращому засвоєнню прийомів усної лічби. Діти краще засвоюють вміння аналізувати число, розкривати його склад, оперувати з різними числами і діями додавання і віднімання, оцінювати ситуацію, яка виведена в простих арифметичних задачах на усну лічбу. При цьому учні не тільки оволодівають різними прийомами усних обчислень, а й краще розуміють пред'явлені завдання, підходять до їх виконання більш впевнено, значно менше потребують допомоги педагога.

Так, в результаті нашого дослідження кількість учнів, які не допустили помилок при обчисленнях, в експериментальному класі збільшилася на 37,5%. Кількість учнів, які при розв'язуванні прикладів допустили одну або дві помилки, зменшилась на 6,25%. Кількість учнів, які допустили при усних обчисленнях три або чотири помилки зменшилась на 18,75 %. При цьому жоден учень експериментального класу не зробив більше п'яти помилок, тоді як в контрольному класі таких було 25%.

Проведене нами дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Правильна організація усної лічби не тільки має велике практичне значення, але і є одним з кращих засобів розвитку пізнавальних процесів в учнів молодших класів допоміжної школи, а також сприяє закріпленню математичних знань і математичної фразеології, формуванню в учнів математичної культури.

2. Усні обчислення повинні знаходитися в тісному зв'язку з основною темою уроку, підкоряючись його цільовій установці.

3. При навчанні дітей усної лічби необхідно враховувати їх індивідуальні особливості.

4. У допоміжній школі на етапі усної лічби математичним іграм треба приділити більше уваги, ніж в загальноосвітній школі. Ігровий

матеріал може бути використаний при усних обчисленнях:

- як засіб підвищення інтересу учнів до занять;
- як засіб розвитку мислення, уваги, пам'яті;
- як засіб розвитку кмітливості, активності, цілеспрямованості

при розв'язуванні поставлених вчителем завдань.

5. Необхідно включати в кожен урок математики завдання на усну лічбу, що перш за все розвиває пізнавальну активність учнів з інтелектуальними порушеннями.

Проведене дослідження дозволяє намітити деякі перспективи подальшого вдосконалення навчання молодших розумово відсталих школярів навичкам усних обчислень. Вирішальне значення у виконанні цього завдання має система планування уроків математики і організація на них корекційно-виховної роботи з усної лічби. Вплив спеціальних прийомів навчання усним обчисленням значно зростає, якщо дотримуються наступні умови:

- неухильне здійснення принципу корекційної спрямованості навчання на етапі усної лічби;
- мобілізація підлягаючих зберіганню можливостей кожного учня, опора на найбільш розвинені позитивні якості дитини;
- застосування системи інтелектуальних операцій на етапі усної лічби з урахуванням диференційованого і індивідуального підходу до учнів;
- використання різноманітних форм (зорових, слухових, зорово-слухових) і прийомів (загальних і часткових) усних обчислень;
- забезпечення інтересу до усних обчислень;
- своєчасне виправлення, коректування дій учнів, використання прийомів контролю, самоконтролю і самооцінки;
- оптимальне залучення учнів в предметно-практичну і ігрову діяльність.

Література

- 1. Басюра А. Д.** Прийоми усної лічби в молодших класах допоміжної школи / А. Д. Басюра. – К. : Вища школа, 1981. – 231 с.
- 2. Гринько Л. А.** Практическая направленность уроков математики во вспомогательной школе / Л. А. Гринько // Дефектология. – 1990. – № 2. – С. 51-56.
- 3. Ковалева Е. И.** Организация устного счета / Е. И. Ковалева // Начальная школа. – 1985. – № 2. – С. 23-29.
- 4. Михайлик М. М.** Пути перестройки математики в младших классах вспомогательной школы / М. М. Михайлик // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 45-50.
- 5. Перова М. Н.** Методика обучения математике во вспомогательной школе / М. Н. Перова. – М. : Просвещение, 1989.
- 6. Сухорукова Л. Н.** Интересные приемы устных вычислений / Л. Н. Сухорукова // Начальная школа. – 1991. – № 6. – С. 41-48.
- 7. Эк В. В.** Некоторые особенности работы с учащимися, приступающими к изучению математики / В. В. Эк // Дефектология. – 1984. – № 4. – С. 25-28.

Татьянчикова І. В. Усна лічба як засіб активізації розвитку пізнавальних процесів в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках математики в допоміжній школі.

У статті розглянуті особливості оволодіння учнями з інтелектуальними порушеннями навичками усної лічби на уроках математики, що сприяє розвитку в них пізнавальних процесів і забезпечує засвоєння різних розділів програми з математики.

Ключові слова: учні з вадами розвитку, усна лічба, навички усних обчислень, прийоми усної лічби.

Татьянчикова И. В. Устный счет как средство активизации развития познавательных процессов у учащихся с интеллектуальными нарушениями на уроках математики во вспомогательной школе.

В статье рассмотрены особенности овладения учащимися с интеллектуальными нарушениями навыками устного счета на уроках математики, что содействует развитию у них познавательных процессов и обеспечивает усвоение разных разделов программы по математике.

Ключевые слова: ученики с нарушением развития, устный счет, навыки устных вычислений, приемы устного счета.

Tatyanchikova V. Mental calculation as a means to enhance the cognitive development of process of the students with intellectual disorders in mathematics lessons at a special school.

In article particularities of the mastering pupil are considered with knowledge-based breaches skill spoken count on lesson mathematicians that promotes development beside them cognitive processes and provides assimilation of the different sections of the program of mathematician.

Key words: pupils with defect of the development, spoken count, skills of the spoken calculations, receiving the spoken count.

УДК 376.36

Шамко Л. Ю.

**ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ СПІЛКУВАННЯ
ЯК ФАКТОРА СОЦІАЛІЗАЦІЇ
В ОНТОГЕНЕЗІ ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗІ**

Теоретичне та експериментальне вивчення особливостей комунікативного розвитку розумово відсталих дітей на етапі їх підготовки до школи, виявлення умов оптимізації процесу їх соціально-особистісного розвитку висвітлило напрями їх соціалізації завдяки аналізу вікових комунікативних детермінант.

Ідеї єдності та складної взаємодії факторів органічного та соціального походження в онтогенетичному розвитку дитини з порушеннями інтелекту, уявлення про спілкування як джерело соціалізуючих впливів як в онтогенезі, так і в дизонтогенезі становлять одну із методологічних основ нашого дослідження [3, 6].

Соціалізацію ми розглядаємо як складний процес соціального розвитку особистості, який передбачає поступове входження й орієнтування в наявній у суспільстві системі соціальних ролей, формування самосвідомості, становлення соціальної ідентичності особистості. Оскільки соціалізація – двосторонній процес, вона охоплює, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, у систему соціальних зв'язків, а з іншого – активне відтворення цієї системи індивідом у його діяльності.

Аналіз напрямів вивчення спілкування сучасною наукою, з точки зору проблематики нашого дослідження, дозволяє зробити висновок про найважливішу роль спілкування в аналізі соціального існування людини, його ролі у розвитку людської психіки, особистості, індивідуальності. Особливої актуальності ці проблеми набувають у вивченні дитини з проблемами розвитку.

Одне із основних досягнень вітчизняної науки у вивченні феномену спілкування – це формулювання положення про єдність, нерозривність спілкування та діяльності.

Із багатьох підходів до даної проблеми головними є такі:

1. Діяльність – засіб спілкування людей.
2. Спілкування – самостійна діяльність людини.
3. Спілкування – атрибут різних видів людської діяльності, умова їх здійснення.

Вважаємо за важливе звернути увагу на специфіку двох різних підходів до аналізу діяльнісної суттєвості спілкування. У межах одного із них поняття діяльності спілкування розглядається у системі суб'єкт-об'єктних відносин (філософський підхід). Але частіше це поняття розглядається з точки зору психологічної структури, а предметом дослідження стають цілі, мотиви, результати комунікативної діяльності.

М. І. Лісіна одна із перших в психологічній науці підійшла до вивчення спілкування як особливої комунікативної діяльності, послідовно розробила схему цієї діяльності, узгоджено зі схемою предметної діяльності, розробленої О. М. Леонтьєвим [5].

Структурно-діяльнісний підхід до спілкування став найбільш продуктивним у дослідженні спілкування, закономірностей його онтогенезу. Вважаємо, що він може стати продуктивним і при вивченні закономірностей дизонтогенезу.

Етапи розвитку дитячої психіки характеризуються не тільки змістом провідної діяльності дитини, але й послідовністю у часі, тобто певним зв'язком із віком дитини. Вирішальним моментом у розвитку особистості дитини є усвідомлення свого «Я».

Шлях усвідомлення себе (свого тіла, своєї цінності, своєї самостійності) тривалий та складний. Процес розвитку «Я» має афективно-когнітивну природу. В образі «Я» поєднанні як переживання дитиною своїх дій, вчинків, так і уявлення про себе (свій зовнішній вигляд, особливості будови тіла та ін.). На різних вікових етапах частка афективних і когнітивних компонентів в образі «Я» різна.

За думкою вітчизняних вчених, наука ще не має достатньо відомостей про закономірності формування суб'єктивної активності людини, про механізми реалізації засвоєного, набутого, про здібність «творіння» нового. Проблема залишається у психології актуальною для подальшого дослідження.

Концептуальні підходи до рішення проблеми спілкування та його ролі в організації індивіда розроблені Л. С. Виготським. За думкою вченого, головна закономірність онтогенезу психіки дитини – це інтеріоризація спільної із дорослим, опосередкованої знаками діяльності; це і є головний шлях до соціалізації й здійснюється він завдяки спілкуванню. Тільки дорослий може бути для дитини носієм культури.

У сучасній науці спостерігається тенденція до інтеграції знань, комплексного аналізу тих чи інших явищ об'єктивної реальності, посилення зв'язків між науками та науковими напрямками. Перед ученими дедалі частіше виникають проблеми, що виходять за межі конкретного дослідження, тобто методологічні. Тому для нашої роботи необхідним є визначення методологічних аспектів соціальної поведінки з метою розробки системи її формування у дітей. Причому вихідним пунктом такого підходу є аналіз саме філософського аспекту, сукупні підсумки якого відіграють роль соціально-педагогічної метатеорії, оскільки «навіть найбільш часткові конкретні питання педагогіки підносяться в останніх своїх засадах до суто філософських проблем» [4].

Поняття «соціальна поведінка» характеризується багатогранністю та неоднорідністю. У ньому відображено фундаментальні соціальні, психічні та духовні сторони буття людини у світі. Визначаємо, що довгий час проблема комунікативної компетентності (в аспекті готовності до шкільного навчання) залишалась суто психологічною та педагогічною. Поступово вона набувала значення складного й глобального соціокультурного явища. У цьому контексті виникає науковий вакуум, який необхідно заповнити методологічними концепціями, теоретичними положеннями, практичними розробками, що сприяли б ефективному просуванню процесу формування життєвої, соціальної компетентності учнів сучасного суспільства.

Ми схильні розглядати спадкоємність як успадкування школою системи взаємовідносин «педагог-дитина», «дитина-педагог», діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини на його дошкільному етапі.

Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної діяльності дітей дошкільного віку із системою взаємовідносин

«вихователь поруч з дітьми, серед дітей», з поступовим її ускладненням і переходом до нової, більш складної навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довільності всіх психічних процесів та іншої системи взаємовідносин.

Комунікативний аспект спадкоємності передбачає збереження на перших етапах навчання в школі особистісно-інтимного спілкування: «вчитель з учнями». Це лагідно-довірливе ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, що зветься «учень», «школяр», поступово підводить дитину до усвідомлення її нової соціальної позиції, що була панівною на етапі дошкільного дитинства, на пріоритетність системи «учитель-учень», з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість учителя, як стрижень розвивального особистісно-ділового спілкування в шкільному навчанні.

Отже, наступність і перспективність розвитку особистості дитини впродовж перших періодів дитинства (дошкільної та початкової ланок) передбачає зміну типів спільної діяльності дитини й дорослого.

Порушення у сфері спілкування відбиваються на розвитку особистості: порушені уявлення дітей про себе, відношення до себе, ускладнено усвідомлення себе як особистості [2, 4, 5 та ін.].

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє вивчення у науковій школі М. І. Лісіної розвитку особистості у спілкуванні на етапах дошкільного дитинства та кризів вікового розвитку [5 та ін.].

Психологічні новоутворення кризових періодів не тільки реалізують процес розвитку попереднього стабільного віку, але й спрямовують його у подальшому [1, 2 та ін.].

У рамках діяльнісного підходу важливим продуктом спілкування стає образ себе та іншої людини.

М. І. Лісіна стверджує, що в образі себе знаходить відображення (знання) дітей про себе – когнітивний компонент образу, та їх відношення до себе (самооцінка) – афективний компонент.

Відомо, що комунікативність та інстинкт наслідування у дітей добре розвинені. Ця особливість може бути з успіхом використана з метою виховання.

Соціальний досвід детермінує розвиток соціальних почуттів, впливає на формування світогляду. Засвоєння соціальної дійсності є, таким чином, основою соціалізації дитини, формування її особистості.

Прогрес соціального досвіду дитини оцінюється з того часу, коли дитина переходить від стадії гри наодинці до стадії гри з іншими, спільної гри.

Старший дошкільний вік у психології розглядається як відносно стабільний період перед кризою 7 років.

Готовність дитини до соціальної позиції учня залежить від її пізнавальної потреби у певних соціальних відносинах [2]. Тому в старшому дошкільному віці важливо створювати таку базу для

подальшого розвитку дитини, яка б дала основу психологічної готовності до навчання у школі.

На наш погляд, встановлені закономірності у розвитку спілкування дітей можуть виконувати роль вікових орієнтирів комунікативного розвитку дітей в умовах дизонтогенезу.

Література

- 1. Анцыферова Л. И.** Методологические проблемы психологии развития / Л. И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 3-21.
- 2. Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
- 3. Выготский Л. С.** Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25 – 30.
- 4. Залысина И. А.** Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи / И. А. Залысина, Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 31-37.
- 5. Лисина М. И.** Психология самосознания у дошкольников / М. И. Лисина, А. К. Сильвестру. – Кишинев: Штиница, 1983. – 110 с.
- 6. Сухарева Г. Е.** Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М.: Медгиз, 1974. – 320 с.

Шамко Л. Ю. Проблема вивчення спілкування як фактора соціалізації в онтогенезі та дизонтогенезі.

У статті представлені теоретичні підходи до складної проблеми соціалізації розумово відсталих дошкільників як комунікативного процесу.

Ключові слова: діяльність, дизонтогенез, комунікативний розвиток, критичний період, спілкування, онтогенез, психологічні новоутворення.

Шамко Л. Ю. Проблема изучения общения как фактора социализации в онтогенезе и дизонтогенезе.

В статье представлены теоретические подходы к сложной проблеме социализации умственно отсталых дошкольников как коммуникативного процесса.

Ключевые слова: деятельность, дизонтогенез, коммуникативное развитие, критический период, общение, онтогенез, психологические новообразования.

Shamko L. Problem of studying communication as a factor of socialization in ontogeny.

The article deals with the theoretical approaches to a complex problem of socialisation of the mentally retarded children as a communicative process.

Key words: activity, disontogenesis, communication, ontogenesis, psychological new formation.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Бистрова Юлія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

2. **Гаврилов Олексій Вікторович** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії і спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

3. **Гіренко Ніна Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

4. **Глоба Олександр Петрович** – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

5. **Григор'єва Інна Олександрівна** – викладач кафедри дефектології та психокорекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри корекційної психопедагогіки НПУ імені М.П.Драгоманова.

6. **Гурин Алла** – студентка 4 курсу Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

7. **Дубовський Сергій Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

8. **Єрсова Світлана Анатоліївна** – аспірант кафедри корекційної психопедагогіки НПУ імені М.П.Драгоманова.

9. **Іванченко Вікторія Володимирівна** – асистент кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету.

10. **Івко Наталя Василівна** – заступник директора Інституту післядипломної освіти та дистанційного навчання по Відділенню суміжних та додаткових професій ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

11. **Коваленко Вікторія Євгенівна** – викладач кафедри дефектології та психокорекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

12. **Ковальчук Валентина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки і спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

13. **Колодна Наталя Анатоліївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, директор навчально-реабілітаційного центру „Кришталік” (м. Рубіжне).

14. **Колосович Юлія Едуардівна** – аспірант кафедри спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса).

15. **Крокошенко Олена Яківна** – асистент кафедри харчових технологій Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій і туризму, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

16. **Липа Володимир Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

17. **Липа Вікторія Володимирівна** – асистент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

18. **Макаренко Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

19. **Мірошниченко Валентина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії держави і права Національної академії Державної Прикордонної служби України імені Б. Хмельницького.

20. **Неловкіна Берналь Олена Анатоліївна** – пошукувач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

21. **Одінченко Лариса Костянтинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

22. **Павлова Олександра Ігорівна** — аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Пахомова Наталія Георгіївна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка.
24. **Поліщук Елеонора Андріївна** — аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
25. **Полулященко Юрій Михайлович** — аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
26. **Полупаненко Олена Геннадіївна** — аспірантка кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
27. **Поночовна-Рисак Таїсія Михайлівна** — старший викладач кафедри сучасних європейських мов Національного університету державної податкової служби України, аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих.
28. **Порох Дар'я Олександрівна** — старший викладач кафедри іноземних мов з латинською термінологією Луганського державного медичного університету.
29. **Райко Валерій Вікторович** — доктор педагогічних наук, доцент, ректор Національної академії Державної Прикордонної служби України імені Б. Хмельницького.
30. **Рижиков Вадим Степанович** — кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціально-гуманітарних наук Кіровоградського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом.
31. **Саврасов Микола Володимирович** — аспірант кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
32. **Саранча Ірина Григорівна** — аспірантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, заступник директора Вінницького обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь" Міністерства праці та соціальної політики України.
33. **Семенець Валентина Петрівна** — старший вчитель, логопед комунального закладу «Цюрупинський дитячий будинок – інтернат для

дітей з наслідками поліомієліту та церебральним паралічем» Херсонської обласної державної адміністрації.

34. Сорокіна Галина Олександрівна – доцент кафедри туризму та готельного господарства Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій і туризму, докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

35. Співак Людмила Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету.

36. Співак Ярослав Олегович – старший викладач кафедри фундаментальних економічних дисциплін Слов'янського державного педагогічного університету.

37. Стрельцова Світлана – магістрантка спеціальності „Дефектологія” Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

38. Тат'янчикова Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

39. Чувашева Ірина – студентка 3 курсу спеціальності «Корекційна освіта» Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

40. Шамко Людмила Юріївна – доцент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

41. Шинкаренко Яна Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Частина I

Відповідальний за випуск:
Григор'єва І. О.

Здано до склад. 28.04.2010 р. Підп. до друку 28.05.2010 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 25,8. Наклад 200 прим. Зам. № 88.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.