

Науковий
пошук
молодих
дослідників

Збірник наукових праць студентів

№ 1
2014

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
„ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”**

СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО

НАУКОВИЙ ПОШУК МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

Педагогічні науки

Збірник наукових праць студентів

№ 1, 2014

Частина 3

**Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2014**

У збірнику представлені матеріали наукових досліджень студентів з дефектології, педагогіки початкового навчання та дошкільної освіти.

Рекомендовано до друку Вченою радою
Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
(протокол № 6 від 24 січня 2014 року)

Редакційна колегія:

Головний редактор:	проф. Курило В. С.
Члени редколегії:	проф. Божко Г. І. проф. Ваховський Л. Ц. проф. Гавриш Н. В. доц. Мордовцева Н. В.
Відповідальний за випуск:	доц. Починкова М. М.

Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20
e-mail@luguniv.edu.ua

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

1.	Абабій О. Категорія гендерної освіти: сутність, особливості та основні підходи до визначення.....	5
2.	Бондар Д. Ключові проблеми гендерної соціалізації студентської молоді.....	10
3.	Зінченко В. Категорія гендерного виховання: сутнісна характеристика.....	16
4.	Солодка М. Ресоціалізація неповнолітніх засуджених: сутність і зміст.....	22
5.	Пугач А. Аспекти профорієнтаційної роботи соціального педагога.....	28
6.	Петрова М. Теоретичні основи педагогічної діагностики...	32
7.	Федченко В. Обережно: ювенальна юстиція.....	39
8.	Виборна А. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках трудового навчання.....	45
9.	Кравченко Ю. Сімейне виховання студентської молоді в умовах вищої школи.....	51
10.	Галич Х. Неправда як соціально–психологічний феномен..	56
11.	Котрікова Р. Вивчення культурної спадщини діячів українського „театру корифеїв” на матеріалі музеїв Кіровоградщини.....	61
12.	Кравцова Є. Вміння редагування сайту, створеного в системі uCoz, як складова розвитку сучасного студента.....	66
13.	Стешенко А. Корпоративна культура майбутніх педагогів як умова їх професійного становлення.....	70
14.	Чумаченко К. Криза сучасної сім’ї.....	75
15.	Щербакова А. Професійно-аматорське музичне життя Луганщини – феномен у розвитку національного мистецтва.....	80
16.	Вандоляк Д. Засвоєння учнями мовленнєвого етикету на уроках розвитку мовлення.....	84
17.	Андрианова М., Дербина О. Педагогическая компетентность родителей.....	90
18.	Тарабанова А. Проблема підготовки майбутніх вчителів початкових класів в вищих навчальних закладах.....	95

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ (ЗА НОЗОЛОГІЯМИ)

19.	Шандро Ю. Теоретико-методологічні основи корекційного фізичного виховання дітей допоміжної школи.....	101
20.	Зусва Н. Вивчення вимовної сторони мовлення у дорослих з порушенням будови артикуляторних органів та зубощелепного апарату.....	106
21.	Печонкіна Г. Теоретико-методологічні основи використання арттерапії при невротичному заїканні у дітей старшого дошкільного віку.....	113
22.	Фомічова І. Науково-теоретичні засади проблеми формування діалогічного мовлення підлітків.....	117
23.	Єрофєєва І. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням опорно-рухового апарату в умовах масової школи.....	122
24.	Берестова М. Роль асистента вчителя в інклюзивному навчанні.....	127
25.	Колишкіна Д. Сучасні питання в дослідженнях мовленнєвого дефекту у дітей старшого дошкільного віку з псевдобульбарною формою дизартрії.....	132
26.	Бондаренко Н. Вивчення особливостей графо–моторних навичок у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення.....	137
27.	Сіваш С. Дослідження особливостей розуміння та вживання логіко-граматичних конструкцій дошкільниками із ЗНМ III рівня.....	142
28.	Торопова І. Науково-методологічні засади особливостей використання слів із переносним значенням в мовленні дітей із ЗНМ III рівня.....	147
29.	Мостова А. Теоретичні основи вивчення формування атрибутивного словника у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.....	154
30.	Васильєва К. Науково-теоретичні засади міжособистісних конфліктів розумово відсталих молодших школярів.....	160
31.	Могильна І. Особливості довільної уваги у молодших школярів з загальним недорозвиненням мовлення 3 рівня...	165
32.	Хруставчук Т. Теоретико-методологічні засади розуміння відмінкових конструкцій у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.....	171
	Відомості про авторів.....	177

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

УДК 37.013.42 – 055.1/.3

О. Абабій

КАТЕГОРІЯ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ, ОСОБЛИВОСТІ ТА ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ

Одним із найважливіших питань двадцять першого сторіччя, є гендерне питання, бо не можна говорити про забезпечення політичних та громадянських прав і свобод людини, якщо існує примітивна дискримінація за статевою ознакою.

Гендер – це термін для позначення соціальної статі, під якою розуміють соціокультурний конструкт, що первісно приписує індивіду соціальну роль, стиль поведінки залежно від його статі. У перекладі з англійської мови гендер буквально означає граматичний рід – чоловічий, жіночий, середній. Термін «gender» почали використовувати науковці, щоб відрізнити «від поняття «sex», яке перекладається як стать, тобто як здатність або нездатність виношувати та народжувати дітей» [1, с. 11-12].

За останні роки помітно посилюється інтерес науковців до гендерної проблематики в освітньому процесі. Свої роботи даній проблемі присвятили такі вчені, як С. Гришак, І. Іванова, С. Риков, Л. Смоляр, І. Цимбал, О. Цокур, Л. Надолинська та інші. Інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів вимагає додержання тих стандартів, що відповідають принципам демократичного суспільства, одним із найважливіших яких є подолання всіх видів дискримінації і обмеження вільного розвитку особистості, в тому числі і за ознакою статі.

Система освіти, яка є одним із найважливіших соціальних інститутів, що сприяє трансляції від покоління до покоління системи знань і цінностей, прийнятних соціальних норм і ролей, має великі потенції щодо «формування нового світобачення, що має бути засноване на позиціях гендерної рівності» [2, с. 47]. Вчені відмічають той факт, що останнім часом гендерна проблематика виокремлюється в різних галузях педагогіки. У наукових педагогічних дослідженнях з'являється новий категоріальний апарат, який дозволяє більш детально вивчати соціокультурні особливості особистості [1-10]. Однією з визначальних в цих дослідженнях є категорія *гендерної освіти*. Через гендерну освіту здійснюється процес формування егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних взаємозв'язків на паритетних засадах. Саме гендерна освіта сприяє викоріненню біодетерміністських уявлень про сутність «жіночого» і «чоловічого», вивченню природи статево-рольових

стереотипів [3, с. 191]. Не дивно, що питання до визначення категорії гендерної освіти є дуже актуальним сьогодні.

Отже, метою нашої статті є вивчення сутності, особливостей та основних підходів до визначення категорії гендерної освіти.

Науковці розрізняють розуміння гендерної освіти. На думку Л. Штильової, гендерна освіта у вузькому розумінні – це просвітницькі програми з гендерної проблематики. В більш широкому розумінні, яке безпосередньо стосується нашої статті, гендерною визначають освіту, яка сприяє формуванню гендерної рівності й сприяє подоланню негативних гендерних стереотипів. У цьому розумінні гендерна освіта не обов'язково повинна виражатися в будь-яких конкретних освітніх програмах, воно нібито «розміто» присутнє в процесах освіти й виховання та є частиною ідеології освіти [4].

За словами Л. Смоляр, гендерна освіта «передбачає вивчення сукупності відносин жінок і чоловіків у суспільстві. Це стосується традицій, формальних і неформальних правил та норм, які визначаються місцем і становищем чоловіків та жінок в українському суспільстві » [1, с. 518].

Н. Чухим, вважаючи освіту однією з важливих стратегій подолання гендерної нерівності, відмічає, що вона має включати в себе гендерний курс або курси, які мають виявити причини підпорядкованого становища жінок і шляхи його подолання через аналіз всієї гендерної системи суспільства. Тож, на погляд дослідниці, існує три аспекти гендерної освіти. Це – створення гендерних та жіночих курсів, і впровадження гендерного компоненту в уже існуючі нормативні курси, що «означає не просто “доповнення ” їх новим матеріалом, а концептуальне переосмислення принципів самого наукового знання» [5, с. 46-47]. Введення гендерного компонента вона вважає найперспективнішим із точки зору подолання гендерної асиметрії суспільства.

Як зауважує О. Луценко, системність гендерної освіти має формуватись не тільки шляхом введення окремих курсів із гендерної проблематики в навчальні стандарти, а й за рахунок упровадження гендерної методології, бо один курс гендерної спрямованості не спроможний вплинути на розвиток гендерної освіти загалом, тож «необхідно розробити таку політику в сфері освіти, яка б забезпечувала гендерні знання для жінок і чоловіків, починаючи з раннього віку» [1, с. 500].

Цілком поділяємо думку І. Цимбал, що: «Гендерна освіта — це взагалі не тільки оволодіння гендерним знанням, а й формування менталітету, егалітарного за своєю сутністю, що забезпечує поведінку, яка ґрунтується на принципі рівних прав і можливостей для представників обох статей» [6, с. 6].

Розглядаючи гендерну освіту з точки зору вікової характеристики тих, хто навчається, ряд науковців (Ю. Градскова, І. Костікова, А.

Митрофанова, Н. Пуліна) розуміють гендерну освіту школярів як корекцію процесу соціалізації, складовою якої виступає само ідентифікація дівчини або хлопчика та прийняття ними певної соціальної ролі. Головною метою гендерної освіти вони вважають подолання гендерних стереотипів, які заважають успішному розвитку особистості, ставлячи акцент на тому, що поведінка людини повинна залежати від її особистих нахилів, а не від очікування її оточення [7, с. 69].

Подібної позиції додержується К. Дзюбак: гендерна освіта вважається «тим інструментом, за допомогою якого відбудеться перелом патріархальних поглядів (гендерних стереотипів) на роль і призначення жінок і чоловіків у суспільстві» [8, с. 148].

Український учений-педагог В. П. Кравець під гендерною освітою розуміє процес засвоєння (та результат) знань про гендерну систему та психосексуальну культуру, що включає «систематичне навчання, просвіту (тобто пропаганду й розповсюдження гендерних знань і гендерної культури), гендерну самоосвіту» [9, с. 11].

Гендерна освіта, на думку науковця, має вирішувати наступні завдання в загальному процесі соціалізації:

- ознайомлення молоді з інституційними цінностями, нормами і правилами міжстатевого спілкування (норми релігії, накази і розпорядження, літературні пасажі);
- формування адекватного розуміння дорослості: її змісту, істинних ознак, проявів і якостей;
- формування тілесної ідентичності, з якою тісно пов'язаний психосоматичний потенціал;
- розкриття особливостей жіночої і чоловічої психології, а також відмінностей поведінки представників різної статі
- формування у підлітків і молоді правильного уявлення про взаємини статей, засновані на системі загальнолюдських і національних моральних цінностей [9, с. 174].

Як стверджують науковці, на сьогодні вже чітко окреслені систематизовані наукові знання з питань гендерної освіти, спрямовані на пізнання суб'єктів – чоловіка і жінки, їхніх ролей, характеристик і зв'язків [1, с. 19].

Головною метою гендерної освіти більшість учених (І. Костикова, О. Луценко, А. Митрофанова, В. Суковата та ін.) вважають подолання гендерних стереотипів, які заважають успішному розвитку особистості, ставлячи акцент на тому, що поведінка людини повинна залежати від її особистих нахилів, а не від очікування її оточення.

Реалізацію мети і завдань гендерної освіти вчені пов'язують із упровадженням у педагогічний процес гендерного підходу, який має бути «орієнтований на формування й утвердження рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації людини в усіх сферах життєдіяльності» [9, с. 8].

На думку дослідників, здійснювати гендерний підхід в освіті – це значить діяти відповідно з розумінням соціального, конструктивістського виникнення категорій «чоловічого» та «жіночого» в суспільстві, ставити особистість та індивідуальність дитини в розвитку й вихованні вище за традиційні рамки статі [1; 4; 9; 10].

Як вважає Л. Штильова, місія гендерного підходу в освіті, це – конструювання такої навчально-виховної діяльності, яка була б «спрямована на подолання нерівності та гендерних стереотипів в освіті, формування егалітарної ідеології відносин статей і досвіду егалітарних відносин» [10, с. 11]. Упровадження гендерного підходу в навчально-виховний процес, на її думку, допоможе «відмовитися від асиметрії соціалізації бінарного типу («слабка залежна жінка – сильний рішучий чоловік») і перейти до багатопольсної моделі соціального конструювання статі» [4].

О. Луценко розуміє впровадження гендерного підходу в педагогічну освіту «як розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної дитини, вивільнення мислення педагогів від статево-рольових стереотипів» [1, с. 476]. Такої ж думки дотримується І. Костикова, яка відзначає: «Пояснити природу стереотипів, показати їх мінливість і соціальну зумовленість – такі завдання гендерного підходу в освіті» [7, с. 68]. Тож, гендерний підхід, на погляд дослідників, має розкрити та проаналізувати наявні відмінності в освіті між хлопчиками та дівчатками, усунути гендерний дисбаланс в системі освіти в цілому.

Таким чином, все вище сказане дозволяє дійти висновку, що актуальність вивчення гендерної соціалізації як необхідного компонента соціалізації сучасної молоді є беззаперечною і не викликає сумніву. Включаючи систематичну просвіту та самоосвіту з питань гендеру, гендерна освіта завдяки впровадженню гендерного підходу в педагогічний процес не тільки сприятиме формуванню гендерної рівності й подоланню негативних гендерних стереотипів, але й забезпечить розвиток нової особистості, що вміє використовувати різні моделі поведінки для власної самореалізації, не зважаючи на статеву приналежність.

Подальших розвідок потребують такі категорії як гендерне виховання, гендерна соціалізація.

Список використаної літератури

- 1. Основи** теорії гендеру : навчальний посібник. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 536 с.
- 2. Гришак С. М.** Науково-педагогічні дослідження гендерної освіти у формуванні егалітарної ідеології / С. М. Гришак // Віс. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2007. – № 6 (123). – С. 47–55.
- 3. Цокур О.** Основи гендерного виховання / О. Цокур, І. Іванова // Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). – [2-е вид.]. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2005. – С. 183–222.
- 4. Штылева Л. В.**

Педагогика и гендер : развитие гендерных подходов в образовании / Л. В. Штылева // [Электронный ресурс]. – Режим доступа до статті: <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251>. 5. Чухим Н. Д. Стратегії гендерної освіти у вищій школі / Н. Д. Чухим // Проблеми освіти : наук. метод. зб. ; [Кол. авт.]. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – С. 42-47. 6. Цимбал І. Розвиток гендерної освіти в сучасному освітньому просторі / І. Цимбал // Освіта Донбасу. – 2007. – №3. – С. 5-8. 7. Костикова І. Перспективи гендерного образования в России : взгляд педагога / И. Костикова, А. Митрофанова, И. Пулина, Ю. Градскова // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С.68-75. 8. Дзюбак К. М. Проблеми гендерної освіти в загальноосвітніх закладах України / К. М. Дзюбак // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : Мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К., 2003. – С. 148-151. 9. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с. 10. Штылева Л. В. Фактор пола в образовании : гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

Абабій О. Категорія гендерної освіти: сутність, особливості та основні підходи до визначення

У даній статті висвітлюються різноманітні підходи науковців до визначення категорії гендерної освіти як одного з компонентів гендерної соціалізації особистості, обґрунтовується актуальність її вивчення, надається її сутнісна характеристика. Доведено, що гендерна освіта завдяки впровадженню гендерного підходу в педагогічний процес не тільки сприятиме формуванню гендерної рівності й подоланню негативних гендерних стереотипів, але й забезпечить розвиток нової особистості, що вміє використовувати різні моделі поведінки для власної самореалізації, незважаючи на стать.

Ключові слова: гендерна освіта, гендерний підхід, гендерні стереотипи, егалітарна ідеологія.

Абабій А. Категория гендерного образования: сущность, особенности и основные подходы к определению

В данной статье освещаются различные подходы ученых к определению категории гендерного образования как одного из компонентов гендерной социализации личности, обосновывается актуальность его изучения, дается его сущностная характеристика. Доказано, что гендерное образование благодаря внедрению гендерного подхода в педагогический процесс не только будет способствовать формированию гендерного равенства и преодолению негативных гендерных стереотипов, но и обеспечит развитие новой личности, которая сможет использовать различные модели поведения для собственной самореализации, невзирая на пол.

Ключевые слова: гендерное образование, гендерный подход,

гендерные стереотипы, эгалитарная идеология.

Ababiy O. The Category of Gender Education: the Essence, Characteristics and Basic Approaches to Determining

This article highlights the various scientific approaches to the definition of the category of gender education as a component of gender socialization; the relevance of its study is explained; essential characteristics of gender education are given. It is proved that gender education through the introduction of gender mainstreaming in the educational process will strengthen gender equality and overcome negative gender stereotypes and ensure the development of a new identity, which will be able to use various models of behavior for their own self-realization, despite the sex.

Keywords: gender education, gender mainstreaming, gender stereotypes, egalitarian ideology.

УДК 377.015.31:316.61

Д. Бондар

**КЛЮЧОВІ ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

На сучасному етапі Україна виходить на рівень передового світового демократичного суспільства. Необхідним фактором розвитку демократії є забезпечення рівних прав чоловіків і жінок, що передбачає відмову від усталених стереотипів щодо гендерних ролей жінок і чоловіків у суспільстві. Досвід інших країн переконує у потребі гендерної рівності в усіх сферах життєдіяльності людини. Сьогодні гендерна проблематика є досить актуальною, про що свідчить аналіз наукової літератури. Важливим є розгляд гендерних проблем в освітній сфері. Засвоєння гендерних норм ще зі шкільного віку є обов'язковим аспектом сучасної освіти. Саме тому поняття “гендер” та пов'язані з ним проблеми, як-то – гендерна освіта та виховання, гендерна соціалізація, гендерна культура тощо – активно розглядається у педагогіці та психології. Це – роботи І. Кльоциної, В. Кравця, О. Кікінежді, І. Іванової, О. Цокур, Л. Штильової та ін.

У контексті нашої статті нас цікавить проблема гендерної соціалізації студентів молодших курсів мистецьких спеціальностей, тож слідуючи загальнонауковим традиціям, вважаємо за потрібне розглянути термінологічний апарат, що функціонує в рамках нашого дослідження і складає його змістовну основу. Вивчення проблеми гендерної соціалізації дозволило нам окреслити ті завдання, що повинні стати науковими орієнтирами в процесі її дослідження: по-перше, це визначення поняття “гендерна соціалізація”; по-друге, виявлення її особливостей; по-третє, аналіз ключових проблем, що впливають на цей

процес (гендерні ролі та стереотипи; гендерна ідентичність; агенти соціалізації).

Не дивлячись на те, що гендерні дослідження з'явилися не так давно, досить велика кількість науковців звернулася до вивчення саме "гендерної соціалізації". Так, під гендерною соціалізацією більшість дослідників розуміють процес "засвоєння людиною соціальної ролі, визначеної для нього суспільством від народження, залежно від того, чоловіком або жінкою вона народилася" [1, с. 203], "наслідування, сприйняття та відтворення чоловіком чи жінкою тих культурно-нормативних стандартів, які суспільство вважає відповідними до їхніх гендерних ролей" [2, с. 170], "засвоєння людиною гендерних ролей, суспільних очікувань щодо цих ролей, а також гендерний розвиток особистості, тобто формування психологічних характеристик, які відповідають гендерним ролям" [3, с. 142]. Тож, сумуючи все вище сказане, і погоджуючись із Г. Грінських, ми доходимо висновку, що сутність гендерної соціалізації полягає в тому, що розвиваючись та самозмінюючись чоловіки та жінки засвоюють та відтворюють прийняті в суспільстві гендерні ролі та культуру взаємовідносин статей [4].

Нам близькі погляди Н. Шабаєвої, яка розуміє гендерну соціалізацію як "процес організованого впливу на адаптацію особистості до мінливих трансформацій соціально-культурного оточення з метою подолання асиметричних умов для її гендерного розвитку і становлення гендерної ідентичності за рахунок розширення рольового репертуару; осмислення вимог існуючої культури щодо людей у відповідності з їх біологічними статевими ознаками; набуття досвіду егалітарних гендерних відносин у міжстатевій взаємодії; формування адекватної гендерної поведінки; забезпечення самовираження і вільного самовизначення" [5, с. 25].

Одним із найефективніших механізмів, що впливає на формування традиційної гендерної поведінки, гендерних ролей і встановлення гендерних відносин між жінками та чоловіками, вважають гендерні стереотипи [6; 7].

Під стереотипами слід розуміти переконання, шаблони та кліше. Стереотипи поділяють на *статеворольові* та *гендерні*. *Статеворольові стереотипи* являють собою прийняті у суспільстві уявлення, як повинні себе поводити чоловіки та жінки. Згідно цих стереотипів формується поведінка, погляди на життя та свідомість особистості. *Гендерні стереотипи* – це уявлення, закріплені суспільством, що стосуються поведінки жінок та чоловіків, виконання ними соціальних ролей, які відповідають їхнім можливостям та умінням [8, с. 93]. Аналізуючи гендерні стереотипи помічаємо, що жінкам та чоловікам традиційно приписують полярні якості: чоловікам – логіку, жінкам – інтуїцію; першим – владу, другим – підлеглість; і відповідно: порядок – хаос; незалежність – близькість; активність – пасивність; непостійність – постійність [6, с. 152].

Цілком очевидно, що гендерні стереотипи, приписуючи різні якості та характеристики, притаманні чоловікам і жінкам, а також орієнтуючи їх на різні життєві стратегії, визначають нерівні позиції статей у соціальному житті. Типово жіночі якості особистості, сімейні ролі, виконавчий характер діяльності визначають соціальний статус жінки як менш престижний. Якості “справжнього чоловіка”, професійні успіхи, творча праця та керівництво визначають високий соціальний статус, престиж і суспільне визнання. Учені доводять, що дія гендерних стереотипів, які є дуже стійкими, виявляється в усіх сферах життя людини: на рівні їхньої самосвідомості, у міжособистісному спілкуванні, в процесі міжгрупової взаємодії [2, с. 59].

Гендерні стереотипи мають декілька негативних ефектів у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Перший негативний ефект полягає в тому, що відповідно до існуючих гендерних стереотипів відмінності між жінками та чоловіками підкреслюються у більшому ступені, ніж вони існують у дійсності. Другий негативний ефект гендерних стереотипів – це різна інтерпретація та оцінка однієї і тієї ж події в залежності від того, до якої статі належить її учасник. Третій негативний ефект полягає у гальмуванні розвитку тих якостей, які не відповідають даному статево-рольовому стереотипу [7, с. 282-285]. Для нас важливо те, що гендерні стереотипи у процесі міжособистісної, зокрема міжстатевої взаємодії, спонукають чоловіків і жінок, а в контексті нашої роботи – студентів і студенток, будувати не рівноправні відносини, що носять паритетний характер, а владно/підвладні, взаємодоповнюючі відносини, за яких представникам чоловічої статі як таким, що займають більш високий соціальний статус відводяться лідируюча роль і домінуюча позиція [3; 7; 5].

Гендерні стереотипи є основою гендерних ролей. Н. Єрофеева визначає гендерні ролі як набір очікуваних зразків поведінки у чоловіків та жінок. Виконуючи гендерні ролі, особистість виконує низку соціальних розпоряджень [8, с. 94]. Відповідно до гендерних ролей розрізняють: 1) *стереотипи маскуліності-фемініності*, які відображають очікування, що сформувалися в суспільній свідомості стосовно рис і властивостей, які повинні мати жінки та чоловіки (інструментальні – активність, впевненість домінантність, – для чоловіків, і експресивні – залежність, низька самооцінка, емоційність – для жінок); 2) *рольові стереотипи*, які закріплюють сімейні та професійні ролі відповідно до статі індивіда (чоловік – здобувач, добрий керівник, у той час як жінка – це хранителька домівки, мати та домогосподарка); 3) *стереотипи, пов’язані з відмінностями у змісті праці* (сфери обслуговування, освіта та медицина – для жінок, тоді як творчі види діяльності та керівні посади – для чоловіків тощо) [7, с. 248-250].

Не менш важлива складова гендерної соціалізації це – гендерна ідентичність. Під терміном “гендерна ідентичність” розуміють

відповідність біологічної статі та гендерної ролі; поведінку людини, яка відповідає її гендерній ролі на основі гендерних установ та стереотипів [3; 7; 8]. Гендерна ідентичність співіснує у самосвідомості людини, а також поєднується з уявленням про професійний, сімейний, етнічний, освітній статуси. Засвоєння культурної системи суспільства у якому живе людина, тобто чоловік або жінка, і є процесом становлення гендерної ідентичності. Цей процес бере початок із раннього дитинства, де особливу роль у ході гендерної соціалізації грає сім'я, поведінка та вчинки батьків. Наступний важливий етап процесу гендерної ідентичності – це підлітковий та юнацький вік, адже саме у цей період в особистості формуються професійні та соціальні уявлення, щодо поведінки у суспільстві [9].

Як вже було сказано, основну роль у процесі гендерної соціалізації відіграє сім'я. Адже саме в сім'ї формуються перші, а часто і фундаментальні уявлення особистості щодо поведінки в суспільстві. З раннього дитинства засвоюються основні соціальні норми, діти несвідомо ототожнюють себе з батьками, наслідують їхню поведінку, формуючи таким чином уявлення про те, як повинні себе поводити чоловіки та жінки [2; 5].

Інший агент гендерної соціалізації – освіта. Завдання освітніх установ полягає не тільки у тому, щоб дати особистості необхідні знання з різних наукових дисциплін, а і вплинути на гендерні відносини. Саме освітні заклади формують різні форми поведінки учнів по відношенню одне до одного та до оточуючих. Освітні заклади значною мірою впливають на формування та визначення особистих, професійних, громадських поглядів та можливостей і надають дуже впливові уроки гендерних відносин, відображаючи “гендерну стратифікацію суспільства та культури в цілому, демонструючи на власному прикладі нерівний статус жінок і чоловіків і формуючи феномен так названого “прихованого навчального плану” в освітніх інституціях, який базується на принципах гендерної нерівності” [10, с. 35]. Прихований навчальний план – це, “по-перше, організація самого закладу, гендерні стосунки на роботі, гендерна стратифікація учительської професії. По-друге, сюди відноситься зміст предметів, а по-третє, стиль викладання. Ці три виміри невидимого навчального плану ... підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінантному й недооцінюючи жіноче і нетипове” [11, с. 81]. Учені зазначають, що в ході навчально-виховного процесу відбувається диференціація статей, коли підтримується наполегливість у досягненні мети однієї статі, а іншу орієнтують на пристосування та адаптацію, що в результаті “породжує різне ставлення до свого “Я”” [11, с. 83]. Гендерний розвиток особистості, безумовно, залежить від тих цінностей, що прищеплюються молодому поколінню, і від яких залежить формування тих чи інших гендерних ролей та моделей міжстатевої поведінки [3, с. 149].

Ще один впливовий чинник становлення гендерної ідентичності у процесі гендерної соціалізації – це засоби масової інформації. На сьогодні ЗМІ виконують не лише інформативну та розважальну функції, а і задають ритм життю, нав'язують стандарти, мають вплив на уявлення настроїв, почуття людей. Так як сучасне життя важко уявити без телебачення, інтернету, газет, журналів, книжок та радіо, можна припустити, що ЗМІ маніпулюють особистістю та суспільством [12, с. 106].

Вище наведені агенти соціалізації особистості доводять, що мають неабиякий вплив на формування самосвідомості особистості, допомагають самовизначитись, як у професійній, так і в побутовій сферах, задають життєвий план, образ майбутнього. Не викликає сумніву, що в процесі гендерної соціалізації людині через вищеозначені соціальні інститути транслуються застарілі гендерні стереотипи, які, в свою чергу, закріплюють рольові моделі поведінки, що відповідають існуючій патріархатній ідеології щодо понять “чоловічого” або “жіночого”. Такі традиційні гендерні ролі унеможливають індивідуальний саморозвиток і самовираження як чоловіків, так і жінок.

Таким чином, теоретичне дослідження сутності гендерної соціалізації та тих компонентів, з яких вона складається, дозволяє дійти висновку, що процес соціалізації сучасної студентської молоді на цей час відбувається на основі поглядів на жіноче та чоловіче як протилежних одне одному і відображає диференціацію та поляризацію статей, що відтворює ієрархію міжстатевих відносин студентів і свідчить про гендерну стратифікацію як суспільства в цілому, так і певного освітнього закладу зокрема. Але положення про те, що відмінності “чоловічого” та “жіночого” соціально сконструйовані як нерівність можливостей різних груп дівчат і юнаків, надає впевненості про можливе подолання асиметричних умов для гендерного розвитку студентів/студенток за рахунок розширення їхнього рольового репертуару та коригування гендерних уявлень у свідомості студентської молоді у напрямку розширення їхніх індивідуальних можливостей у виборі егалітарних моделей поведінки та їх самореалізації незалежно від статі.

Список використаної літератури

- 1. Цокур О.** Основи гендерного виховання / О. Цокур, І. Іванова // Гендерний розвиток у суспільстві : (конспекти лекцій). – [2-е вид.]. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2005. – С. 183-222.
- 2. Кравець В. П.** Гендерна педагогіка : [навч. посіб.] / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
- 3. Горностай П. П.** Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / П. П. Горностай // Основи теорії гендеру : [навч. посіб. / відп. ред. Скорик М. М.]. – К. : “К.І.С.”, 2004. – С. 132-156.
- 4. Гринских Г. В.** Актуальность гендерного подхода в воспитании и обучении современной молодежи / Г. В. Гринских // Теория и методика образовательной деятельности. – Вестник Костанайского гос. пед. ин-та.

– 2010 – № 2 (18). – С. 5-8. **5. Шабаєва Н. С.** Сутність та особливості гендерної соціалізації як теоретичної основи організації системи позанавчальної діяльності студентів коледжу / Н. С. Шабаєва // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 21-26. **6. Вещева Н. С.** Гендерные стереотипы и гендерные представления / Н. С. Вещева // Теория и практика гендерных исследований в мировой науке : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. 5–6 мая 2010 года. – Пенза – Ереван – Прага : ООО Научно-издат. центр «Социосфера», 2010. – С. 151–155. **7. Клецина И. С.** Психология гендерных отношений : Теория и практика / И. С. Клецина. – СПб. : Алетейя, 2004. – 408 с. **8. Ерофеева Н.** Основные категории гендерной педагогики / Н. Ерофеева // Вестник Удмурт. ун-та. Педагогика. – 2009. – Вып. 2. – С. 85-102. **9. Головач Л.** Гендерна ідентичність підлітків / Л. Головач // Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії : Збірник мат-лів наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 27-29 квітня 2011 р.). – Київ, 2011. – С. 649–650. **10. Ярская-Смирнова Е.** Возникновение и развитие гендерных исследований // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : [учебное пособие ; под ред. И. А. Жеребкиной]. – Харьков : ХЦГИ, 2001 ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 31-173. **11. Кравець В. П.** Педагогіка та психологія : гендерний аспект : [навч. посібник] / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 124 с. **12. Парунова Ю.** Агенты социализации личности в современном обществе / Ю. Парунова // Философская антропология. – Севастополь, 2008. – Вып. 86. – С. 103-107.

Бондар Д. Ключові проблеми гендерної соціалізації студентської молоді

У даній статті вивчається сутність поняття «гендерна соціалізація», аналізуються проблеми, що впливають на цей процес (гендерна ідентичність, гендерні ролі та стереотипи, агенти соціалізації).

На основі теоретичного дослідження цих категорій, визначено, що гендерна соціалізація студентської молоді має диференційований за статевими ознаками характер, відмінності “чоловічого” та “жіночого” соціально сконструйовані як нерівність можливостей різних груп дівчат і юнаків.

Ключові слова: гендерна соціалізація, гендерна ідентичність, гендерні ролі та стереотипи, агенти гендерної соціалізації.

Бондарь Д. Ключевые проблемы гендерной социализации студенческой молодежи

В данной статье изучается сущность понятия «гендерная социализация», анализируются проблемы, влияющие на этот процесс (гендерная идентичность, гендерные роли и стереотипы, агенты социализации). На основе теоретического исследования этих категорий,

определено, что гендерная социализация студенческой молодежи имеет дифференцированный по признаку пола характер, различия "мужского" и "женского" социально сконструированы как неравенство возможностей различных групп девушек и юношей.

Ключевые слова: гендерная социализация, гендерная идентичность, гендерные роли и стереотипы, агенты гендерной социализации.

Bondar D. The Main Problems of Student's Youth Gender Socialization

In this paper we study the essence of the concept of "gender socialization", analyzes the problems that influence on this process (gender identity, gender roles and stereotypes, agents of socialization). Based on the theoretical study of these categories, it is determined that gender socialization of students is differentiated on the basis of sex in nature, the differences of "male" and "female" are socially constructed as unequal opportunities of different groups of girls and boys.

Keywords: gender socialization, gender identity, gender roles and stereotypes, gender socialization agents.

УДК 316.61

В. Зінченко

КАТЕГОРІЯ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА

У сучасному світі неможливо відноситись до особистості без урахування соціокультурних особливостей статі. Суспільство передбачає створення рівних умов і можливостей для самореалізації представників обох статей. Для цього було створено правові вимоги рівності, які ґрунтуються на принципі однакового ставлення, що впливає передусім із принципу рівності можливостей і заборони дискримінації, закріпленого в міжнародно-правових актах: Загальній декларації прав людини 1948 року, Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права 1966 року, декількох конвенціях Міжнародної Організації Праці (МОП).

Відомо, що чоловіками та жінками не народжуються, а стають у процесі виховання, під впливом соціального оточення, що перетворює істоту з певною біологічною належністю в стать психічну. Останнім часом гендерні питання все частіше розглядають в педагогічній науці, а гендерна проблематика відокремлюється в різних галузях педагогіки. Це доводить, що в системі сучасної освіти виникають серйозні проблеми з питань виховання дівчат і хлопчиків, майбутніх жінок і чоловіків. Все частіше, проблема гендерного виховання привертає увагу широкого кола

громадськості, науковців, педагогів-практиків. Свої роботи вирішенню цієї проблеми присвячують такі вчені як: С. Вихор, І. Іванова, В. Кравець, О. Луценко, О. Цокур, Л. Штильова та ін..

Першим, хто порушив співвідношення педагогіки і гендеру як складних і наукових категорій була Л. Штильова. Вона ввела нові поняття: «гендерний підхід в освіті», «гендерна чутливість», «гендерний вимір в освіті». На думку дослідниці, ці поняття допоможуть учням у розвитку їх індивідуальних можливостей і якостей [1]. Відтворювані школою жорсткі стандарти щодо жіночності і мужності стають об'єктивною перешкодою для ефективної соціалізації вихованців у світі мінливих соціальних феноменів, тож категорія виховання як педагогічного явища, згідно Л. Штильової, потребує осмислення і коригування своїх позицій в питаннях гендерної соціалізації вихованців.

Метою статті є аналіз існуючих теоретичних досліджень щодо визначення категорії гендерного виховання та виявлення сутнісних характеристик.

Як вважають дослідники, гендер – це соціальна стать, соціально-детерміновані ролі, ідентичності й сфери діяльності чоловіка і жінки, які залежать не від біологічних статевих відмінностей, а від соціальної організації суспільства [2].

Поняття «гендер» має велике значення в педагогіці, оскільки в процесі навчання та виховання підростаючого покоління формується уявлення про професійне самовизначення, життєві стратегії жінок і чоловіків.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень виявив наступні визначення категорії «гендерне виховання»: «процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі, рівноправні соціальні взаємини статей» [3, с. 11]; «цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведіння, діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством своїм громадянам залежно від їх біологічної статі» [4, с. 191]; «цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства» [5, с. 10].

Специфіка гендерного виховання полягає в тому, що людина як суб'єкт діяльності не може виступати як безстатева істота, бо людина – не абстрактна нейтральна цілісність, а жінка й чоловік, у їхній рівноправності, самовираженні й самоствердженні, що є найважливішим із соціальних орієнтирів у всіх сферах життя демократичного суспільства.

Це означає, що той чи інший вид діяльності учнів – праця, спілкування, гра, навчання слугуватимуть інтересам виховання, якщо педагоги враховуватимуть у процесі їх організації загальні закономірності й, оцінюватимуть дії школярів із позицій гендеру, братимуть до уваги характер відмінностей між ними, ступінь їх важливості й суспільної цінності [2; 4].

С. Вихор наголошує, що сутність гендерного виховання полягає у відмові від сексизму, пом'якшенні гендерних стереотипів, формуванні досвіду взаємодії між статями на засадах гендерної рівності, недопустимості протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, школі, будь-яких суспільних інститутах, створенні рівних умов і можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожної особистості. Ключовим у гендерному вихованні є заперечення принципу “рівність у тотожності” та прийняття ідеї “рівність у відмінностях” [5, с.17].

Мета виховних зусиль повинна полягати в тому, щоб допомогти і хлопцям, і дівчатам найбільш повно реалізувати свої здібності і особливості, дати їм більшу свободу вибору й самореалізації та навчити використовувати різні можливості поведінки [3; 4; 5]. Спираючись на твердження багатьох учених-педагогів (В. Сластьонін, С. Смирнов), що мета виховання має конкретно-історичний характер і повинна відображати ті зміни, які відбулись у соціальному, духовному й матеріальному рівнях розвитку суспільства, визначення сучасних цілей виховання особистості повинно враховувати стратегії гендерної рівності, які спрямовані на досягнення справедливості у суспільному житті людини взагалі, та в її особистісному розвитку зокрема.

На думку В. Кравця, мета виховання полягає не лише у формуванні правильного розуміння сутності і моральних норм та установок у сфері взаємин статей, але й потреби керуватися ними в усіх сферах діяльності [3, с. 175]. І. Іванова та О. Цокур вважають, що «метою гендерного виховання є створення умов для формування егалітарної свідомості, вільної від гендерних стереотипів і відповідальної за свої міжособистісні взаємини в соціумі» [4, с. 191].

На погляд С. Вихор, метою гендерного виховання є «гендерна вихованість», яка включає когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти. *Когнітивний компонент* спрямований на формування уявлень про: себе як представника певної статі; зміст гендерних ролей; усвідомлення ролей і функцій гендерних стереотипів; те, що зміст сучасних гендерних ролей ширший, ніж той, що впливає з біологічних відмінностей. *Емоційно-ціннісний компонент* включає усвідомлення «переваг та недоліків» статі, ціннісних орієнтацій, потреб та мотивів, які пов'язані з моральним розвитком особистості, зокрема: формування позитивного ставлення до власної статі та повагу до іншої; усвідомлення рівних можливостей для осіб різної статі; акцент на загальнолюдські цінності; орієнтацію на партнерські взаємини та егалітарний шлюб. *Поведінковий компонент* включає засвоєння моделей

гендерних ролей і реалізацію їх у житті, що знаходить вираження у: спільній діяльності на засадах гендерної рівності, взаємоповаги, взаємозамінності; включенні в нетипові для статі види діяльності; відсутності в поведінці проявів неповаги до іншої статі, зокрема у спілкуванні [5, с. 17-18].

Завданнями гендерного виховання є: реалізація гендерного підходу в усіх ланках навчально-виховного процесу; усвідомлення проблем гендерного паритету; оволодіння певним обсягом знань про упередження щодо кожної статі та їх усвідомлення; пом'якшення стереотипів щодо сімейних, професійних та суспільних ролей та корекція уявлень про норми маскулітності/фемінітності; збагачення емоційного світу, створення умов для розвитку індивідуальних здібностей з метою самореалізації особистості; накопичення та формування досвіду егалітарної поведінки [5, с. 10].

В. Кравець вважає, що в процесі гендерного виховання потрібно вирішувати певні педагогічні завдання, до яких відноситься формування:

- соціальної відповідальності у взаєминах між статями у, переконання, що і в сфері інтимних відносин людина не є незалежною від суспільства;

- прагнення мати міцну, дружну сім'ю, що відповідає сучасним вимогам суспільства: рівноправність батька й матері в сім'ї, народження кількох дітей;

- здатність розуміння інших людей і почуття поваги до них не лише як до людей взагалі, але й як до представників чоловічої та жіночої статі;

- здатність й прагнення оцінювати свої вчинки стосовно інших, людей з урахуванням статевої незалежно;

- усвідомлення себе представником своєї статі, що підтримує самооцінку і почуття самоповаги;

- необхідних навичок спілкування й взаєморозуміння, а також, здатності прийняти усвідомлені рішення у сфері між статевих стосунків [3, с. 175].

Гендерне виховання пов'язане з моральним, фізичним, естетичним, розумовим і трудовим. Наприклад, у процесі трудового виховання створюються уявлення дітей про те, що праця людей різної статі має свою специфіку, яка пов'язана з фізіологічними особливостями та історичним аспектом розвитку людини. Зв'язок з фізичним вихованням аналогічний: на заняттях фізкультури підбирають такі вправи, які розвивають різні фізичні якості і формують певне ставлення до стилю поведінки (фігура, постава, хода, динаміка рухів). Гендерне виховання пов'язане з естетичним, наприклад, в організації дозвілля, де враховуються надання переваги дітьми, залежно від статевих відмінностей. Зв'язок гендерного виховання з моральним виявляється в ознайомленні дітей з елементарними поняттями про мораль, роль у

суспільстві людей різної статі, орієнтацію дітей на майбутню соціальну функцію [3, с. 176].

Гендерне виховання особистості здійснюється під впливом родини, освіти, засобів масової інформації, релігії мистецтва, мови, правової і державної політики. Однією з умов ефективного гендерного виховання вважається впровадження гендерного підходу у навчально-виховний процес юнацької молоді [4; 5; 6; 7]. Застосування гендерного підходу у формуванні гармонійно розвиненої особистості пропонує новий спосіб пізнання дійсності, у якому відсутня нерівність та ієрархія «чоловічого» та «жіночого» [4, с. 191].

Безпосередньо у вихованні гендерний підхід має своєю метою створення таких умов для виховання юнаків і дівчат, у яких, згідно А. Мудрику, їх «розвиток і духовно-ціннісна орієнтація будуть сприяти прояву і позитивному становленню індивідуальних маскулінних, фемінінних і статево рол рис; відносно безболісному пристосуванню підростаючого покоління до реалій статево рольовом відносин у суспільстві та ефективному статево рольовому відокремленню в соціумі» [7, с. 16].

Таким чином, вивчення сутнісних характеристик гендерного виховання дозволяє дійти висновку, що це – керований процес, спрямований на свідомість, почуття і поведінку вихованців із метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, що сприятиме налагодженню гармонійних взаємовідносин між жінками та чоловіками, заснованих на повазі та визнанні достоїнства обох статей. На гендерне виховання впливають різні шляхи засвоєння норм міжстатевої поведінки, серед них традиції й культура суспільства, поведінка батьків та педагогів. Ці проблеми можуть стати темами подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури

1. Штылева Л. В. Почему учителю XXI века необходимо знать про «гендер» и обладать гендерным измерением в работе с детьми? : [метод. пособ.] / Л. В. Штылева // Внедрение гендерных курсов в систему среднего образования. – Иваново, 2000. – 165 с. **2. Бендас Т. В.** Гендерная психология : учебн. пособ. / Бендас Т. В. – СПб. : Питер, 2005. – 431 с. **3. Кравець В. П.** Гендерна педагогіка. Навчальний посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с. **4. Цокур О.** Основи гендерного виховання / О. Цокур, І. Іванова // Гендерний розвиток у суспільстві : (конспекти лекцій). – [2-е вид.]. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2005. – С. 183-222. **5. Вихор С. Т.** Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2006. – 23 с. **6. Штылева Л. В.** Педагогика и гендер : развитие гендерных подходов в образовании / Л. В. Штылева // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті :

<http://www.ivanovo.ac.ru/win1251.7>. Мудрик А. В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А. В. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003. – №5. – С. 15 – 19.

Зінченко В. Категорія гендерного виховання: сутнісна характеристика

У даній статті надається сутнісна характеристика гендерного виховання. Доведено, що гендерне виховання визначається як керований процес, спрямований на свідомість, почуття і поведінку вихованців із метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, що сприятиме налагодженню гармонійних взаємовідносин між жінками та чоловіками, заснованих на повазі та визнанні достоїнства обох статей.

Ключові слова: гендерне виховання, гендерний підхід, гендерні стереотипи, егалітарні цінності.

Зинченко В. Категория гендерного воспитания: сущностная характеристика

В данной статье даётся сущностная характеристика гендерного воспитания. Доказано, что гендерное воспитание определяется как управляемый процесс, направленный на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них эгалитарных ценностей, уважения к личности, независимо от пола, что будет способствовать налаживанию гармоничных взаимоотношений между женщинами и мужчинами, основанных на уважении и признании достоинства обоих полов.

Ключевые слова: гендерное воспитание, гендерный подход, гендерные стереотипы, эгалитарные ценности.

Zinchenko V. The Category of Gender Education : Essential Characteristic

This article provides an essential characteristic of gender education. It's proved that gender education is defined as a managed process which is aimed at consciousness, feelings and behavior of youth to form their egalitarian values, respect for the individual, regardless of gender, that will promote harmonious relations between women and men based on respect and recognition advantages of both sexes.

Keywords: gender training, gender mainstreaming, gender stereotypes, egalitarian values.

РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ: СУТНІСТЬ І ЗМІСТ

У період зростання злочинності (в тому числі і серед неповнолітніх) перед державою та її структурами гостро постає проблема ресоціалізації правопорушників – повернення їх у суспільство правопослушними та повноправними громадянами. Тому актуальним для соціально-педагогічної теорії і практики стає питання з'ясування сутності цього феномену, передусім, для найбільш дезадаптованої категорії неповнолітніх правопорушників – засуджених до позбавлення волі.

Однією з ознак унікальності поняття «ресоціалізація» виступає його міждисциплінарність.

У науковій літературі ресоціалізація здебільше розглядається як процес виправлення засудженого, формування в нього законслухняної поведінки, стимулювання становлення особистості на таку життєву позицію, що відповідає соціальним нормам, на основі відновлення, збереження й розвитку соціально корисних якостей і стосунків особистості під час покарання й подальшої адаптації засудженого до умов самостійного життя на волі; свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства, повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві [2] тощо.

Як вважають деякі дослідники, уперше термін «ресоціалізація» був використаний американськими психологами А. Кеннеді та Д. Кербером на початку 80-х років ХХ століття для визначення процесу «вторинного» входження індивіда в соціальне середовище (наприклад, у випадку звільнення особи з місць позбавлення волі або внаслідок її територіального переміщення, міграції) [4].

З тих пір проблема ресоціалізації засуджених, зокрема, неповнолітніх постійно привертає увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників. Сьогодні цей феномен розглядається науковцями в різних аспектах: *право* (В. Трубніков, О. Бандурка, В. Прусс, Д. Ягунов, В. Наливайко, М. Панасюк, О. Джужа, В. Львовичин, В. Сулицький, Г. Радов, О. Пташинський, А. Яровий та ін.), *психологія* (Я. Гошовський, Н. Савчук, О. Павлик та ін.), *педагогіка* (В. Синьов, Г. Радов, В. Кривуша, О. Беца та ін.), *соціальна робота* (М. Галагузова, Л. Мардахаєв, А. Сухов, В. Курбатов, П. Павленок, С. Толстоухова, М. Фірсов, О. Беца, В. Проскура та ін.) та, безпосередньо, *соціальна педагогіка* (С. Горенко, Л. Завацька, А. Капська, О. Караман, В. Лютий, С. Харченко, І. Зверева та ін.).

Метою даної статті стало розкриття сутності та змісту поняття «ресоціалізація неповнолітніх засуджених» як категорії соціальної педагогіки на основі аналізу наукової літератури на міждисциплінарному рівні. Для цього будемо триматися наступної послідовності: спочатку визначимо поняття ресоціалізації як категорії соціальної педагогіки, а потім розкриємо сутність і зміст цього феномену через з'ясування його структури та умов протікання в процесі соціально-педагогічної діяльності в пенітенціарних закладах.

У сучасній юридичній літературі ресоціалізація на законодавчому рівні міститься в ст. 6. Кримінально-виконавчого кодексу України: «Ресоціалізація – свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства і повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві». У багаточисленних юридичних працях ресоціалізація осіб, позбавлених волі, представлена як цілеспрямований процес, що виступає основою для боротьби зі злочинністю, попередження рецидивів злочинів; набуття неповнолітнім необхідних можливостей та формування у нього здібностей до життя в суспільстві з дотриманням норм права; виправлення засудженого, формування у нього законслухняної поведінки, стимулювання становлення на життєву позицію, яка відповідає соціальним нормам, шляхом відновлення, збереження та розвитку соціально-корисних якостей і відносин під час відбування покарання та соціальної адаптації після звільнення з місць позбавлення волі; відновлення особи, яка скоїла злочин і засуджена до покарання, як соціалізованого члена суспільства, що здійснюється на основі застосування до неї комплексу правових, організаційних, психолого-педагогічних, виховних та інших заходів впливу на різних етапах кримінальної відповідальності з метою недопущення здійснення протиправних діянь та повернення його до самостійного загальноприйнятого суспільно-нормального життя в суспільстві [1; 3; 5; 7].

У психологічній науковій літературі поняття «ресоціалізація» тлумачиться як відновлення соціально-психологічного статусу, утрачених або не сформованих у наслідок деривації індивідуальних і групових якостей і навичок дезадаптованих осіб, переорієнтація їхніх атиюдів і референтних очікувань завдяки включенню в якісно нові соціальні взаємини й види діяльності; складний суперечливий процес, який включає взаємодію двох структурно-складних систем – особистості і середовища та двох напрямів: перебудову свідомості (позитивної системи цінностей, знань, переконань, установок тощо) та діяльності (позитивних навичок, умінь, стилю спілкування тощо) [5].

Педагогічний (соціально-педагогічний) зміст поняття ресоціалізація – це відновлення у людини втрачених соціальних цінностей й досвіду спілкування, поведінки, життєдіяльності; відновлення особистістю якостей, необхідних для нормальної

життєдіяльності в суспільстві, засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх, комплекс заходів, спрямований на відновлення соціального статусу особистості, утрачених або несформованих соціальних навичок, переорієнтація соціальних і референтних орієнтацій девіантів за рахунок включення їх у нові, позитивно орієнтовані відношення і види діяльності [5].

Для розуміння сутності ресоціалізаційного процесу важливою, з нашої точки зору, є розгляд семантичного значення поняття ресоціалізації, виходячи з його етимології. З цієї точки зору важливою для нас є ідея, висловлена Г. Андрєєвою, яка відзначає, що «соціалізація – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище» [5]. Ураховуючи етимологію слова «ресоціалізація», що походить від слова «соціалізація» та префікса «ре» (у перекладі – відновлюваність, повторність дії) під *ресоціалізацією* в найбільш узагальненому значенні ми будемо розуміти *процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах з метою реінтеграції (повторної інтеграції) особистості в суспільство* [1].

Розкривши визначення поняття ресоціалізації, наступним, не менш важливим корком для з'ясування сутності і змісту цього феномену є розгляд *структури* ресоціалізації як процесу. Будь-який процес розглядається вченими різних галузей як поетапна діяльність для досягнення визначеної мети. За думкою дослідників пенітенціарної системи структура процесу ресоціалізації засуджених складається з трьох етапів – допенітенціарного, пенітенціарного, постпенітенціарного – та низки механізмів на кожному етапі, що взаємопов'язані і впливають один на одного. Охарактеризуємо кожний з них через призму соціально-педагогічної практики.

Перший етап ресоціалізації – допенітенціарний – учені визначають як період, який починається з моменту скоєння злочину та арешту, продовжується в ході досудового процесу, якщо правопорушник визнає свою провину, щиро кається та засуджує свою злочинну поведінку. Велику ресоціалізуючу роль на цьому етапі відіграє соціально-педагогічні механізми усвідомлення вини, нанесення шкоди та порушення соціальної гармонії правопорушником. Основним змістом соціально-педагогічної роботи із засудженими з метою їхньої ресоціалізації у слідчих ізоляторах під час провадження досудового слідства є забезпечення профілактики правопорушень шляхом організації дозвілля осіб, взятих під варту; взаємодія з центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, спеціалісти яких проводять тренінги, просвітницьку та виховну роботу, надають юридичні консультації тощо; загальноосвітнє навчання; заняття спортом; психологічна підтримка

усвідомлення вини. Допенітенціарний етап ресоціалізації закінчується переведенням засудженого із СІЗО до виправної (виховної) колонії за рішенням суду.

Другий, основний, етап процесу ресоціалізації – пенітенціарний – відбувається з моменту прибуття засудженого в колонію й закінчується звільненням. У свою чергу, він також поділяється на декілька періодів:

- 1) адаптація до умов виконання покарання.
- 2) єдиний процес виховання, перевиховання, виправлення та самовиховання засуджених.
- 3) підготовка засуджених до звільнення.

Третій, постпенітенціарний, етап ресоціалізації засуджених починається, коли засуджений потрапляє на волю. Це етап повної та остаточної ресоціалізації, метою і результатом якої повинна стати реінтеграція (повторна інтеграція в суспільство) засудженого [7].

Крім періодизацій пенітенціарного етапу ресоціалізації в науковій літературі існує офіційний поділ колонії на дільниці, закріплений у Кримінально-виконавчому кодексі України та Правилах внутрішнього розпорядку установ виконання покарань, затверджених наказом Державного департаменту України з питань виконання покарань від 25 грудня 2003 року №275. Так, у *виховних колоніях для неповнолітніх* утворюється три дільниці: 1) карантину, діагностики і розподілу; 2) ресоціалізації; 3) соціальної адаптації; у *виправних колоніях мінімального і середнього рівнів безпеки* – чотири: 1) карантину, діагностики і розподілу; 2) ресоціалізації; 3) посиленого контролю; 4) соціальної реабілітації; у *виправних колоніях максимального рівня безпеки* – три: 1) карантину, діагностики і розподілу; 2) ресоціалізації; 3) посиленого контролю [6].

Крім того, майже всі дослідники сходяться в думці про те, що досягнути мети ресоціалізації можна тільки при виконанні трьох основних умов в межах організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими:

1. Утворення ресоціалізуючого середовища в регіоні та громаді на основі розбудови закритої педагогічної системи пенітенціарного закладу у відносно відкриту соціально-педагогічну систему, і, таким чином, усунення основної суперечності в сучасній пенітенціарній системі: між соціальним замовленням і соціальною метою пенітенціарного процесу – ресоціалізація та інтеграція в суспільство засуджених – та ізоляваністю пенітенціарної системи від соціальної, неповнолітніх засуджених від суспільства й, як наслідок, відсутністю умов для досягнення заявленої мети.

2. Організація соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, спрямованої на їх ресоціалізацію, на основі впровадження змісту і технологій (форм, методів) у межах чотирьох напрямів – освітня, виховна, психологічна, соціальна робота з неповнолітніми засудженими

– та взаємодії між суб'єктами соціально-педагогічної роботи пенітенціарного закладу та ресоціалізуючого соціального середовища.

3. Підготовка персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в умовах університетської освіти та професійної діяльності, що дозволить вирішити ще одну суперечність – між необхідністю професіонального здійснення соціально-педагогічної роботи й відсутністю фахівців зі спеціальною педагогічною (соціально-педагогічною) освітою в органах та установах, що належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби України [5].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що ресоціалізація – це процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах з метою реінтеграції (повторної інтеграції) особистості в суспільство. Це цілеспрямований процес відновлення та придбання соціальних цінностей, норм, знань, досвіду, здібностей, а також створення умов, необхідних і достатніх для формування у неповнолітнього поведінкових моделей, що включають основні елементи інституційних вимог та приписів і стійкість самостійної позитивної соціалізації його особистості.

Метою ресоціалізації у соціально-педагогічній роботі з неповнолітніми засудженими є зміна спрямованості особистості, створення системи її моральних, ідейних, правових переконань, відповідно до прийнятих у суспільстві норм і цінностей; формування в осіб, що відбувають покарання, здатності до стабільної самостійної законслухняної поведінки після відбування покарання за відсутності адміністративного нагляду. Також необхідно відзначити, що ресоціалізація неповнолітніх у процесі соціально-педагогічної роботи – процес індивідуальний. Його ефективність залежить, у першу чергу, від того, як будуть ураховані психологічні закономірності розвитку особистості неповнолітнього правопорушника, специфіка їх проявів в нестандартних умовах ситуації позбавлення волі і різних видах діяльності примусового характеру. Подальші наші дослідження в цьому напрямку будуть присвячені розробці ефективних форм, методів і технологій соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, спрямованої на їх ресоціалізацію.

Список використаної літератури

- 1. Гусак А. П.** Кримінологічні аспекти ресоціалізації неповнолітніх, засуджених за вчинення насильницьких злочинів, в умовах позбавлення волі : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.08 «кримінальне право та кримінологія; кримінально-виконавче право» / Андрій Петрович Гусак; Національна академія наук України; Інститут держави і права ім. В. М. Корецького. – К., 2010. – 16 с.
- 2. Калашник Н. С.** Уточнення понятійного апарату процесу ресоціалізації в соціально-педагогічній роботі з неповнолітніми в пенітенціарній системі України [електронний ресурс] / Н. С. Калашник. –

режим доступу : <http://www.kvs.zp.ua> 3. **Караман О. Л.** Ресоціалізація особистості неповнолітнього засудженого в контексті соціалізаційного процесу / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 4. – С. 65–71. 4. **Караман О. Л.** Основи пенітенціарної педагогіки / О. Л. Караман, Н. П. Краснова, Третяк, С. Я. Харченко / Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 345 с. 5. **Караман О. Л.** Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія / Олена Леонідівна Караман. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 448 с. 6. **Кримінально-виконавчий кодекс України.** – Х. : ПП «ГВІНІ», 2007. – 96 с. 7. **Неживець О. М.** Ресоціалізація засуджених та осіб, звільнених з місць позбавлення волі : монографія / О. М. Неживець, Л. А. Жук, І. Л. Жук. – К. : Кондор, 2009. – 222 с.

Солодка М. Ресоціалізація неповнолітніх засуджених: сутність і зміст

У статті розкривається зміст поняття «ресоціалізація» неповнолітніх засуджених як категорії соціальної педагогіки на основі аналізу наукової літератури на міждисциплінарному рівні, подається структура ресоціалізації як процесу, та виділені умови досягнення мети ресоціалізації в межах організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими.

Ключові слова: соціалізація, ресоціалізація, неповнолітній засуджений, соціально-педагогічна робота.

Сладкая М. Ресоциализация несовершеннолетних осужденных: сущность и содержание

В статье раскрывается содержание понятия «ресоциализация» несовершеннолетних осужденных как категории социальной педагогики на основе анализа научной литературы на междисциплинарном уровне, подается структура ресоциализации как процесса, и выделены условия достижения цели ресоциализации в пределах организации социальной работы с несовершеннолетними осужденными.

Ключевые слова: социализация, ресоциализация, несовершеннолетний осужденный, социально-педагогическая работа.

Solodkaya M. Resocialization Juvenile Offenders: the Nature and Content of

The article deals with the concept of "resocialization" of juveniles sentenced as a category of social pedagogy based on the analysis of scientific literature on interdisciplinary level, served as a structure for resocialization process, and identified conditions to achieve the goal of re-socialization in the organization of social and educational work with juvenile delinquents.

Key words: re-socialization, juvenile convicts, socio-pedagogical work.

АСПЕКТИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Сьогодні значно ускладнився процес соціалізації молодого покоління. Кризовий стан процесу соціального становлення молоді людини сьогодні спричинено зміною виробничої сфери, формуванням нових умов, відносин, змін у системі зайнятості молоді, її матеріального забезпечення. На вирішення цих молодіжних проблем спрямовано профорієнтаційна робота. Професійна орієнтація, – за Б. О. Федорішиним, являє собою науково-практичну систему підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення.

Предметом соціальної педагогіки є процес соціалізації підростаючого покоління, під час якого засвоюється соціальний досвід, і відбувається адаптація до соціального середовища, засвоєння його традицій, норм, правил, цінностей, і що веде до процесу активного включення в соціальне середовище [1, с. 180]. А оскільки вибір майбутньої професійної діяльності є невід'ємною умовою соціалізації, то саме соціальний педагог, на наш погляд, покликаний керувати системою професійного самовизначення учнів.

Метою нашого дослідження є аналіз аспектів профорієнтаційної роботи соціального педагога.

Вивченням особливостей і проблем профорієнтації дітей в загальноосвітніх закладах займалися такі вчені як А. Маркова, Г. Пригін, Є. Клімов, Н. Пряжников, Т. Кудрявцев, П. Лернер, Л. Хьелл, які розглядали дану проблему і підкреслювали важливість профорієнтаційної роботи для соціалізації особистості. Але це питання вимагає подальшого вивчення і уточнення.

Існує кілька підходів до розуміння професійного самосвідомості. Г. Пригін вважає, що професійне самовизначення – це усвідомлення людиною своєї приналежності до певної професійної групи В. Алексеєв робить основний акцент в професійному самовизначенні на пізнанні і самооцінці професійних якостей і ставлення до них. Л. Головей трактує це поняття, як виборчу діяльність самосвідомості особистості, підпорядковану завданням професійного самовизначення; усвідомлення себе, як суб'єкта своєї професійної діяльності [2, с. 205].

Такі інтерпретації терміна „професійне самовизначення” не суперечать один одному, а взаємодоповнюють, відбиваючи різні аспекти цього поняття.

На думку А. Маркової професійне самовизначення включає:

- усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії, як еталонів для усвідомлення своїх якостей;

- усвідомлення цих якостей в інших людей, порівняння себе з якимсь абстрактом або конкретним колегою;
- облік оцінки себе як професіонала з боку колег;
- самооцінка людиною своїх окремих сторін – розуміння себе, своєї професійної поведінки, а також емоційне ставлення і оцінювання себе;
- позитивне оцінювання себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, що призводить до позитивної „Я–концепції” [3, с. 54].

Професійне самовизначення людини та вибір професії починається далеко в її дитинстві, коли в дитячій грі дитина приймає на себе різні професійні ролі, і програє пов'язану з ними поведінку. Якщо уважно придивитися до цих ігор, можна помітити, що діти в них легко й охоче йдуть на різні копіювання професійної діяльності. Закінчується професійне самовизначення в ранній юності, коли вже необхідно прийняти рішення, яке вплине на все подальше життя людини.

Пряжнікова Є. виділила основні завдання професійного самовизначення:

- формування загальної готовності до самовизначення (а для підлітків і випускників шкіл – це допомога в конкретному виборі професії);
- професійне самовизначення – сторона соціалізації та розвитку особистості її розвиток.;
- виявлення особливостей [4, с. 76].

У розв'язанні завдань профорієнтації виділяється кілька науково-теоретичних підходів:

- Глибинний підхід (А. Адлер, З. Фрейд) – стосується профконсультації; в основі цього підходу лежать уявлення про те, що успішність професійного і життєвого шляху тісно пов'язана з урахуванням природних психодинамічних утворень, що спонукають люди ну до певного типу життєдіяльності.

- Гуманістичний підхід (А. Маслоу, Я. Коменський, А. Дістервер, К. Ушинський) передбачає допомогу людині у повноцінній самореалізації (реалізація образу „Я,,) у професійній праці. Згідно гуманістичного підходу ідея професійної орієнтації реалізується через розкриття індивідуальних особливостей кожної людини, виявлення і розвитку інтересів до певного виду професійної діяльності на основі визнання цінності кожної людини як особистості, що прагне до самореалізації у професійній діяльності.

- Прагматичний підхід в його основі (Дж. Локк, У. Джеймс, Дж. Дьюї, Е. Стоунс) лежать переконання, що сутність підготовки молоді до життя, до професійної діяльності полягає у постійній реконструкції власного досвіду особистості, в процесі якої виявляються і розвиваються здібності та інтереси.

- Виховний підхід – одним з найбільш поширених підходів в профорієнтації (Г. Ващенко, А. Волошин, Ю. Азаров, С. Чистякова), в основі якого лежать переконання про те, що кожному людину можна підготувати до будь-якої професії.

- Когнітивний (пізнавальний) підхід ґрунтується на дослідженнях проблеми формування творчого мислення (Я. Пономарьов), „індивідуального стилю мислення” (Ю. Кулюткін, Г. Сухобсон), понятійної та ментальної структури інтелекту (М. Холдена).

- Мотиваційний підхід в основі лежить професійна спрямованість особистості, як результат формування системи ціннісних щодо професійної діяльності мотивів [1, с. 183].

Нами було проведено опитування для визначення області професійного вибору в сферах „Людина – людина”, „Людина – знак”, „Людина – техніка”, „Людина – природа” і „Людина – художній образ”, який відповідає ступеню бажання займатися певними видами діяльності.

Отримані результати дозволили визначити рівень мотивації учнів до різних видів діяльності.

Учням було запропоновано 30 питань і 5 стовбців відповідних п'яти типам професій. Найбільша сума позитивних відповідей вказувала на найбільш підходящий тип професії для кожного опитанта. За результатами тестування було виявлено, що 25% класу відповідає тип професії „Людина – людина” – предметом інтересу, обслуговування, перетворення є соціальні системи, групи населення, люди різного віку; (продавець, перукар, лікар, учитель), 25 % набрали такі типи як „Людина – природа” – представники цього типу мають справу з рослинними і тваринними організмами, мікроорганізмами й умовами їхнього існування (агроном, зоотехнік, ветеринар, мікробіолог), „Людина – художній образ” – тут основними об'єктами діяльності є факти художнього відображення дійсності. (Художник – декоратор, настроювач музичних інструментів, концертний виконавець, артист балет, актор драматичного театру). і „Людина – техніка” - мають справу з неживими, технічними об'єктами праці, (слюсар-складальник, інженер – механік, електрослюсар, технік – технолог громадського харчування) . Проводячи тест в іншому класі за результатами тестування було виявлено, що 73 % класу найбільш підходять професії типу „людина – художній образ” , а інші 32% класу відповідали типу „Людина – природа”.

Так само було проведено усне опитування про перевагу у виборі професії, зіставивши дві проведені методики можемо зробити висновок про те, що у дітей вже сформоване уявлення про їх професійні уподобання.

Таким чином, можна зробити висновок, що в школі ведеться систематична цілеспрямована робота для успішного здійснення процесу навчання та подальшого розвитку особистості дитини.

Профорієнтаційна робота з учнями передбачає :

- підтримку підлітку у визначенні майбутньої професії, вироблення індивідуальної лінії саморозвитку;
- організацію екскурсій для розширення уявлень про сучасний світ професій;
- взаємодія з центрами з метою проведення діагностики та працевлаштування [5, с. 160].

Отже, в сучасних умовах професійна орієнтація як система заходів, спрямованих на підтримку особистості в професійному виборі, має на меті створення профорієнтаційних ситуацій для самостійного розв'язання людиною проблеми свого місця в професійному середовищі й узгодження нею динамічних суперечностей між вимогами професії та досягнутим рівнем розвитку (професійним та особистісним) у межах бажаного або ж вже обраного виду праці, в якому особистість виявить свої здібності та реалізує власну програму життєдіяльності.

Список використаної літератури

1. Соціальна педагогіка. Підручник. За ред. проф. Капської А. Й. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с. **2. Гальперин П. Я.** Актуальные проблемы возрастной психологии / А. В. Запорожец, С. Н. Карпова. – М. : Педагогика, 1998. – 543 с. **3. Климов Е. А.** Как выбирать профессию : пособ. для педагогов и психологов. / Е. А. Климов. – М. : „Контур”, 2000. – 159 с. **4. Коломинский Я. Л.** Социальная психология школьного класса : науч.-метод. пособ. для педагогов и психологов./ Я. Л. Коломинский. – Мн. : ООО „ФУАинформ”, 2003. – 312с. **5 Иванов А. В.** Социальная педагогіка : учебн. пособ./ А. В. Иванов и др.; под общ. ред. проф. А. В. Иванова. – М. : Издательско-торговая корпорация „Дашков и К”, 2010. – 424 с.

Пугач А. Аспекти профорієнтаційної роботи соціального педагога

У цій статті аналізується проблеми профорієнтаційної роботи в школі, ставлення до професій учнів, визначення аспектів у формуванні ціннісних орієнтацій молоді в професійному самовизначенні. Подається аналіз існуючих досліджень з цього питання та результати власного експерименту, проведеного на групі учнів. Окреслено роль і можливості професійного виховання в школі.

Ключові слова: профорієнтація, професійне виховання, профінформація, професійна консультація, професійна самосвідомість.

Пугач А. Аспекты профориентационной работы социального педагога

В этой статье анализируются проблемы профориентационной работы в школе, отношение к профессиям учащихся, определения аспектов в формировании ценностных ориентаций молодежи в профессиональном самоопределении. Дается анализ существующих

исследований по этому вопросу и результаты собственного эксперимента, проведенного на группе учащихся. Определена роль и возможности профессионального воспитания в школе.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное воспитание, профинформация, профессиональная консультация, профессиональное самосознание.

Pygach A. Aspects of Career Guidance Teacher Social

This article analyzes the problem of career guidance at school, attitudes of schoolchildren's towards the professions in determining aspects of the formation of value orientations of young people in professional aspects. The analysis of existing research on the problem and the results of their own experiments, conducted in a group of students are presented. The roles and opportunities for professional education in school are outlined.

Keywords: vocational guidance, vocational training, professional information, professional consultation, professional identity.

УДК 37.013.41

М. Петрова

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

З кінця 90-х рр. ХХ ст. розробка проблематики педагогічної діагностики відбувається з позицій розгляду її як спеціальної галузі педагогіки. Основою цього стали педагогічні дослідження оцінювання й контролю вихованості й навченості, численні психодіагностичні наукові дослідження, практичні рекомендації й розробки, які були адаптовані до використання в педагогічній практиці, а також розробки в галузі тестології. Саме практика освіти вимагає створення науково обґрунтованої, ефективної системи педагогічної діагностики для оптимізації процесу навчання, підвищення якості навченості, корекції процесів навчання й виховання для досягнення необхідного рівня знань, умінь і навичок, визначених стандартами освіти.

Актуальність даної проблеми зумовлена тим, що в наш час зростає увага учених та практиків-педагогів до використання процедур педагогічної діагностики в освітньому процесі.

Метою нашої статті є визначення теоретичних основ педагогічної діагностики, її змістової сутності, функцій та визначення основних етапів її розвитку.

На сьогодні в освітньому просторі підвищується увага до педагогічної діагностики. Про це свідчить зростаюча кількість наукових досліджень та праць. Так, історію розвитку педагогічної діагностики висвітлюють О. Єфремов, Є. Михайличев, Г. Карпова, Є. Леонова, Н. Сидорчук та ін. Вчені В. Аванесов, Б. Бітінас, О.Божович, М. Голубев,

К. Інгенкамп, І. Підласий та ін. В. Максимов, Ю. Красильник, Г. Цехмістрова визначають сутність та предмет педагогічної діагностики. Розробкам проблем педагогічної діагностики присвятили свої дисертаційні роботи А. Чернецов, І. Єськова, Л. Давидова, Г. Цехмістрова, О. Демченко та ін.

Термін «діагностика» (від грецьких слів *dia* – прозорий, *gnosis* – знання) означає загальний спосіб одержання випереджувальної інформації про досліджувальний процес. Поняття «педагогічна діагностика» вперше пропонується К. Інгенкампом у рамках наукового проекту в 1968 році. Але на сьогодні в літературі не існує єдиного чіткого визначення педагогічної діагностики. Так, К. Інгенкамп визначає педагогічну діагностику через її завдання і зауважує, що педагогічна діагностика покликана, перш за все, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчання і, по-третє, керуючись виробленими критеріями, звести до мінімуму помилки при переводі учнів з однієї навчальної групи в іншу, при направленні їх на різні курси і виборі спеціалізації навчання [7, с.8]. І. Підласий визначає педагогічну діагностику як прояснення всіх умов протікання дидактичного процесу, точне визначення його результатів. Подібно до Л. Давидової вчений розрізняє діагностику як загальний підхід і діагностування як процес (складова частина) практичної педагогічної діяльності. Метою дидактичного діагностування дослідник вважає своєчасне виявлення, оцінювання і аналіз ходу навчального процесу в зв'язку з його продуктивністю [5, с. 544]. На його думку, без діагностики неможливо ефективно управляти дидактичним процесом та досягнути оптимальних для наявних умов результатів. Подібною точки зору дотримуються і Г. Цехмістрова та Н. Фоменко, на думку яких педагогічну діагностику можна тлумачити як отримання інформації про стан і розвиток процесу навчання, виявлення умов, досягнень та недоліків цього процесу, визначення шляхів підвищення його ефективності та вдосконалення підготовки фахівців відповідно до поставленої мети [10, с. 129]. А. Хуторський визначає, що «педагогічна діагностика» - це широке поняття, яке включає в себе контроль, перевірку, облік, оцінку, аналіз статистичних даних, виявлення динаміки змін, уточнення, корекцію навчальних програм, прогнозування тенденцій дидактичного процесу [9, с. 89].

Педагогічна діагностика як новий напрямок педагогічної науки вимагає серйозного і ретельного вивчення. Виявлення її сутності, змісту, методів, особливостей та умов на сучасному етапі є одним з найважливіших напрямків удосконалення навчально-виховної роботи за рахунок побудови діяльності всього колективу школи на основі педагогічної діагностики.

Вивчення історичного шляху науки – необхідна умова розуміння її сучасного стану та актуальних завдань, прогнозу її перспективних

тенденцій. Історія науки – це й історія змін соціально-економічних умов життя людей; наука вплетена в життя суспільства, вона являє собою одну з форм людської діяльності і детермінується розвитком суспільства. Це відноситься і до діагностики. Знаючи витoki педагогічної діагностики, причини й обумовленість її етапів і закономірності історичного шляху, психолог починає усвідомлювати головні напрямки її розвитку, характер змін, що відбуваються, краще орієнтується в актуальних проблемах, адекватніше оцінює її можливості у вирішенні різних практичних задач. Історичне бачення, включення сучасних знань в контекст історії допоможе новим поколінням учених не повторювати старих помилок, позбавлятися від минулих помилок і ефективно використовувати ті перспективні ідеї та розробки, які були у попередників.

Історія виникнення педагогічної діагностики налічує стільки ж років, скільки вся педагогічна діяльність. Будь-який педагог, який будував свою професійну діяльність планомірно і цілеспрямовано, завжди намагався визначити мотивацію своїх зусиль і їх результати. Це робилося протягом декількох тисячоліть педагогічної діяльності за допомогою методів, які, на думку В. Максимова, є донауковими. У підсумку, можна переконатися в необхідності розглядати випробування індивідуальних здібностей як важливу і невід'ємну частину суспільного життя багатьох (якщо не всіх) народів світу з часів найдавніших цивілізацій і до наших днів. Цей історичний досвід доводить, що прагнення людей пізнати сутність людських проявів в якихось вимірюваних якості і властивості завжди існувало й існує. Однак методи пізнання довгий час були примітивними. [2, с. 15 - 17].

В історії педагогічної діагностики можна виділити чотири етапи її розвитку.

Перший етап – традиційно-прикладна розробка окремих питань у рамках традиційних і ранньокласових суспільств (аж до епохи Відродження). Для нього характерний утилітарний підхід до вирішення завдань відбору учнів. Діагностика проявляє себе в різних формах контролю (засвоєння знань, оволодіння практичними уміннями, поведінки).

Другий етап (від епохи Відродження до кінця XIX століття), визначається як етап доекспериментальної розробки прийомів педагогічної діагностики в рамках різних концептуально – обґрунтованих освітніх систем (класноурочної Я. Каменського, системи виховання джентльмена Дж. Локка, в системах природного виховання Ж. Руссо і елементарної освіти І. Песталоцці та ін.) Здійснюються спроби осмислення і процесуальної розробки окремих питань педагогічної діагностики як компонента навчально-виховного процесу.

Третій етап (з 80-х рр. XIX в до першої третини XX століття) дослідно-експериментальний. Його особливості: визначення науково-методичних основ розробки діагностичного інструментарію для потреб

масової освітньої практики, початок його методологічного осмислення і широкого впровадження в школи та професійну педагогіку.

Четвертий етап (друга половина – кінець XX століття) – системно-діагностичний. Його характерними особливостями є спроби вписати педагогічну діагностику в процес виховання і навчання, теоретично обґрунтувати її необхідність як системного компонента освіти, розробка багатоаспектної теорії, методології та технології педагогічної діагностики [11, с. 63-65].

Діагностика є однією з найважливіших ланок будь-якої педагогічної технології, невід'ємною частиною дидактичного процесу, засобом для аналізу освітнього процесу і визначення його результатів з метою їхнього вдосконалення. Застосування педагогічної діагностики в професійній діяльності вчителя, спеціаліста в галузі освіти багато в чому залежить від наступних факторів: розвитку теорії і науково обґрунтованої методології педагогічної діагностики; ефективної організації педагогічного діагностування, яке включає технологію і кваліметричні методики вимірювання; оптимального вибору релевантних засобів і способів реалізації цілей таким чином, щоб дії були точними і економічними; спеціальної професійної підготовки спеціалістів до педагогічного діагностування [6, с. 122].

У діагностику вкладається більш широкий і більш глибокий зміст, ніж у традиційну перевірку знань, умінь учнів. Перевірка лише констатує результати, не пояснюючи їх походження. Діагностування розглядає результати у зв'язку з шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання. Діагностування включає в себе контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій. Таким чином, педагогічна діагностика покликана, по перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчання і, по - третє, керуючись виробленими критеріями, звести до мінімуму помилки при переведенні учнів з однієї навчальної групи в іншу, при направленні їх на різні курси і виборі спеціалізації навчання. Діагностика, що служить поліпшенням навчального процесу, повинна орієнтуватися на наступні цілі:

1. Внутрішня і зовнішня корекція в разі невірної оцінки результатів навчання.
2. Визначення прогалин у навчанні, підтвердження успішних результатів навчання.
3. Планування подальших етапів навчального процесу.
4. Мотивація за допомогою заохочення за успіхи у навчанні та регулювання складності наступних кроків.
5. Поліпшення умов навчання.

Розглядаючи педагогічну діагностику як об'єкт наукового вивчення, Н. Бітінас і Б.Голубев визначили функції педагогічної

діагностики. Серед основних функцій педагогічної діагностики відзначимо освітню, або навчальну, виховну і розвивальну. Навчальна функція полягає у використанні різних видів і форм контролю з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності та актуалізації набутих знань, вмінь та навичок, реалізується в ході повторення, уточнення і узагальнення в ході процедур контролю. Виховна функція реалізується через привчання учнів до систематичної роботи і формування в них в процесі контролю моральної відповідальності за результати власної діяльності і виявляється в становленні таких позитивних якостей особистості, як інтерес до знань, вміння систематично працювати, навичок самоконтролю і самооцінки, активності, вміння правильно організувати свій навчальний час. Розвивальна ж функція передбачає розвиток в процесі діагностики і контролю пам'яті, мислення, уваги, мовлення, вмінь та навичок застосовувати знання на практиці, інтелектуальний ріст та опанування найбільш раціональних прийомів і способів навчально-пізнавальної діяльності. Зазначені вище функції традиційно визначаються тими дослідниками, які вивчають саме проблеми контролю та перевірки в освітньо-виховному процесі [3, с. 12], а оскільки ми вважаємо, що контроль входить до складу педагогічної діагностики, то, з нашої точки зору, ці функції притаманні і педагогічній діагностиці. Крім окреслених функцій ряд дослідників продовжують їхній перелік такими функціями як діагностична, контролююча, мотиваційна (стимулююча) [3; 10], управляюча [3], прогностична (орієнтуюча) [3; 5], інтегративна [4].

Діагностична функція передбачає систематичний аналіз результатів навчання, метою якого є виявлення недоліків в навчанні, а також причин цих недоліків, і прийняття рішень для внесення коректив в педагогічний процес з метою його удосконалення та безпосередньо в систему контролю. Контролююча функція педагогічної діагностики полягає у виявленні рівня знань, вмінь та навичок та встановленні адекватності застосовуваних прийомів контролю об'єктам, які перевіряються. Мотиваційна (або стимулююча) функція спрямована на формування в процесі контролю позитивних мотивів навчання, умов для виявлення активності учнів. Управляюча функція виявляється в здатності діагностичних процедур здійснювати зворотній зв'язок і наданні, таким чином, викладачу інформації про хід та результати процесу навчання, завдяки аналізу якого викладач має можливість змінювати форми і методи навчання. Прогностична (або орієнтуюча) передбачає відпрацювання прогнозів вірогідних тенденцій розвитку об'єкта для подальшого планування навчального процесу і відповідних корекційних заходів. Реалізація інтегративної функції відбувається через об'єднання у цілісну картину розвитку об'єкта раніше відомих і отриманих діагностичних даних [1, с. 12].

Діагностувати, контролювати, перевіряти і оцінювати знання, вміння учнів потрібно в тій логічній послідовності, в якій проводиться їх

вивчення.

Першою ланкою в системі перевірки слід вважати попереднє явище рівня знання учнів. Як правило, воно здійснюється на початку навчального року, щоб визначити знання учнями найважливіших (вузлових) елементів курсу попереднього навчального року. Попередня перевірка поєднується з так званим компенсаційним навчанням, спрямованим на усунення прогалин у знаннях і уміннях. Така перевірка можлива і доречна не тільки на початку навчального року, а й в середині, коли починається вивчення нового розділу.

Другою ланкою перевірки знань є їх поточна перевірка в процесі засвоєння кожної досліджуваної теми. Хоча вона і здійснюється з уроку в урок, але забезпечує можливість діагностування засвоєння учнями лише окремих елементів навчальної програми. Головна функція поточної перевірки - навчальна. Методи та форми такої перевірки можуть бути різними, вони залежать від таких факторів, як зміст навчального матеріалу, його складність, вік і рівень підготовки учня, рівень і мети навчання, конкретні умови.

Третьою ланкою перевірки знань, умінь є повторна перевірка, яка, як і поточна, повинна бути тематичною. Паралельно з вивченням нового матеріалу учні повторюють вивчений раніше. Повторна перевірка сприяє зміцненню знань, але не дає можливості характеризувати динаміку навчальної роботи, діагностувати рівень міцності засвоєння. Належний ефект така перевірка дає лише при поєднанні її з іншими видами і методами діагностування.

Четверта ланка в системі - періодична перевірка знань, умінь набутих з цілого розділу. Мета такої перевірки - діагностування якості засвоєння учнями взаємозв'язків між структурними елементами навчального матеріалу, вивчених у різних частинах курсу.

П'ятою ланкою системи є підсумкова перевірка і облік знань, умінь учнів, набутих ними на всіх етапах дидактичного процесу. Це, перш за все, діагностування рівня (якості) фактичної навченості та її відповідності мети, поставленої на даному етапі. Спеціальним видом є комплексна перевірка. З її допомогою діагностується здатність учнів застосовувати отримані при вивченні різних навчальних предметів знання та вміння для вирішення практичних задач. Головна функція комплексної перевірки - діагностування якості реалізації міжпредметних зв'язків. Практичним критерієм комплексної перевірки найчастіше виступає здатність учнів пояснювати явища, процеси, події, спираючись на комплекс відомостей, почерпнутих з усіх вивчених предметів [8, с.75].

Отже, педагогічна діагностика в теорії і практиці освіти має різні тлумачення і виконує різнопорядкові функції. Її вважають як моніторинг якості освіти; як процес виявлення, констатації вихідного стану педагогічного процесу, вчителя, учня, як процес виявлення і оцінки динаміки педагогічного процесу; як спосіб виявлення обсягу та якості знань учнів; як виявлення природних здібностей і можливостей учнів.

Як відомо, будь-якому педагогічному втручання (будь то навчання чи виховання) повинна передувати діагностика, тому будь-який вчитель, а тим більше класний керівник, зобов'язаний володіти педагогічною діагностикою. Педагогічна діагностика є одним з напрямків сучасної педагогічної науки, що дозволяє на науковій основі удосконалювати професійну діяльність вчителя. Більше того, вона сама по собі є засобом вдосконалення цієї діяльності. Отже, педагогічна діагностика – це широке поняття, яке включає в себе контроль, перевірку, облік, оцінку, аналіз статистичних даних, виявлення динаміки змін, уточнення, корекцію навчальних програм, прогнозування тенденцій дидактичного процесу.

Список використаної літератури

- 1. Аванесов В. С.** Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 4. – С. 44–48.
- 2. Битинас В. П.** Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / В. П. Битинас, Л. И. Катаева // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 25–30.
- 3. Бордовская Н. В.** Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
- 4. Давыдова Л. Н.** Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : монография / Л. Н. Давыдова. – Астрахань : Астраханский университет, 2005.
- 5. Запорожець А. В.** Підготовка дітей до школи. Основи дошкільної педагогіки / За редакцією А. В. Запорожця, Г. А. Маркової. – М. : Аспект-Пресс, 1990. – 257 с.
- 6. Ингенкамп К.** Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; переробл. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
- 7. Подласый И. П.** Педагогика : новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : В 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
- 8. Токарь Є. Б.** Роль і місце педагогічної діагностики в сучасному освітньому процесі / Є. Б. Токарь. – Кіровоград : Імекс - ЛТД, 2010. – Вип. 14. – Кн. 1. – 486 с.
- 9. Хуторской А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Хуторской А. В. – М., 2003. – 86 с.
- 10. Цехмістрова Г. С.** Управління в освіті та педагогічна діагностика / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2005. – 280 с.
- 11. Якса Н. В.** Основи педагогічних знань : навч. посіб. – К. : Знання, 2007. – 358 с.

Петрова М. Теоретичні основи педагогічної діагностики

У статті йдеться про теоретичні основи педагогічної діагностики, проаналізовано сучасний стан проблеми. Висловлені думки К. Ингенкампа, І. Підласого, Л. Давидової, Г. Цехмістрової, Н. Фоменка, А. Хуторського, щодо змістової сутності «педагогічної діагностики». У статті розглянуто історичний аспект, виділено чотири етапи розвитку педагогічної діагностики. Розглядаючи педагогічну діагностику як об'єкт

наукового вивчення, Н. Бітінасом та Б. Голубевим визначено функції педагогічної діагностики.

Ключові слова: діагностика, педагогічна діагностика, педагогічна наука, діагностування, контроль і перевірка знань.

Петрова М. Теоретические основы педагогической диагностики

В статье говорится о теоретических основах педагогической диагностики, проанализировано современное состояние проблемы. Высказанные мнения К. Ингенкампа, И. Подласого, Л. Давыдовой, Г. Цехмистровой, Н. Фоменко, А. Хуторского относительно содержательного аспекта педагогической диагностики. В данной статье рассмотрен исторический аспект, выделено четыре этапа ее развития. Рассматривая педагогическую диагностику как объект научного изучения, Н. Битинас и Б. Голубевым определены функции педагогической диагностики .

Ключевые слова: диагностика, педагогическая диагностика, педагогическая наука, диагностика, контроль и проверка знаний.

Petrova M. Theoretical Foundations of Educational Assessment

The article deals with the theoretical foundations of educational assessment . The current state of the problem. The opinions expressed K. Inhenkampa, I. Pidlasoho, L. Davydov, G.Tsehmistrovoyi, N. Fomenko, A. Khutorskoï, on semantic essence " educational assessment ". This article deals with the historical path of science, four stages of development. Considering the educational assessment as an object of scientific study, N. Bitinasom and B. Golubev the functions of educational assessment .

Key words: diagnostic, diagnostic teaching, teaching science, diagnosis, monitoring and testing.

УДК 37.013.42:347.96-053.6

В. Федченко

ОБЕРЕЖНО: ЮВЕНАЛЬНА ЮСТИЦІЯ

У наш час виникає багато запитань щодо Ювенальної юстиції: що таке Ювенальна юстиція, навіщо вона взагалі була прийнята в Україні, у чому її сенс? З цього випливає, що батьки не знають про основне призначення Ювенальної юстиції. Але досвід братських країн показує, що Ювенальну юстицію потрібно ще раз переглянути, як слід допрацювати, звернути увагу на всі нюанси і особливості. Сьогодні вкрай необхідно допомогти батькам розібратися в цій проблемі.

Метою нашої статті є: розкрити поняття Ювенальної юстиції, з'ясувати призначення Ювенальної юстиції в Україні, її мету, завдання, нормативно-правову базу, з'ясувати чи доцільно приймати Ювенальну юстицію взагалі.

Цій проблемі присвятили свої дослідження Т. Апарова, В. Верін, Н. Горшенева, К. Гуценко, С. Зівс, М. Карманов, С. Келіна, С. Філіппова та ін. (дослідження англійської кримінальної юстиції по справам неповнолітніх); А.Автономов, Л. Голубєва, Д. Горцвіт, В. Леоненко, Е. Мельникова та ін. (ювенальна юстиція: специфіка реалізації судової влади).

У перекладі з латинської мови ювенальна юстиція означає підліткове правосуддя. Ідея виникнення «Ювенальної юстиції» насамперед зводилася до створення спеціалізованих дитячих судів. Перший дитячий суд було створено у 1899 році в Чикаго (США). Дещо пізніше цю ідею було розширено, вона охоплювала різноманітні установи, які займалися питаннями дитинства, та оформлено в поняття «ювенальна система». У 1908 році у Великобританії було прийнято ряд законів про дітей та молодь. У 1914р. у Франції інженер Едуард Жюльє ініціював створення ювенального суду. Перший ювенальний суд Росії працював з 1910 по 1918р. З 2001 року в Ростовській області (РФ) був запущений пілотний проект «Підтримка здійснення правосуддя по відношенню до неповнолітніх», який був направлений на впровадження в судах загальної юрисдикції міжнародно-правових стандартів ювенальної юстиції. У 2004 році в Таганрозі було відкрито перший в Росії ювенальний суд. Найбільш характерним для роботи суду є активна участь у судових процесах дітей. Робота ж про впровадженню цих проектів ведеться за Канадськими моделями і орієнтується на документи ООН [3, с.26].

Важливо те, що вказана робота не обмежується лише створенням кримінальних судів для неповнолітніх, а має своєю метою створення ювенальних громадських судів, особливої системи виконання покарань неповнолітніх, вирішення соціальних питань, пов'язаних з неповнолітніми, які позбавлені батьківського піклування. У випадках позбавлення батьківських прав, передбачаються широкі повноваження соціальних служб, які по суті будуть контролювати батьків у виконанні батьківських обов'язків, за зверненнями самих дітей. Також ювенальна юстиція передбачає охоплення медичних питань, зокрема, сексуальний просвіт дітей та планування сім'ї.

У західних країнах, де система працює на повну силу, батьки та педагоги живуть під дамоклевим мечем ювенальної юстиції. Ви самі, прочитавши статтю, переконаєтесь, що загроза нависла саме над культурними сім'ями, в яких здійснюється нормальне виховання індивіда для соціуму. Права дитини – це нова форма диктатури дітей над дорослими, адже хоч якось покаравши дитину (один раз по м'якому місцю рукою) – ви злочинець в очах соціальних працівників, а потім –

перед судом. І врешті – ви позбавлені батьківських прав. Але не тільки покарання, а й «задушлива любов» – є також злочином.

Отже, ювенальна юстиція включає в себе:

- законодавчу базу - глави в Кримінальному і кримінально-процесуальному кодексах країни;

- ювенальний суд – спеціалізовані суди, які розглядають справи неповнолітніх;

- комплекс особливих мій і методів, які приймаються при розгляді справ неповнолітніх;

- система захисту і реабілітації неповнолітніх правопорушників.

На даний момент існують такі моделі ювенальної юстиції, як:

- **англо-американська** (Великобританія, Канада, США). За цієї моделі неповнолітній несе особисту відповідальність за свій злочин і суд присуджує покарання згідно його злочину. Велику роль в цій моделі відіграє профілактика дитячої злочинності;

- **континентальна** (Франція, Бельгія, Німеччина). Ця концепція передбачає значне пом'якшення покарання, мінімальна кількість вироків, що передбачають позбавлення волі. Головна фігура в континентальній ювенальній юстиції суддя, який веде підлітка з першого випадку правопорушення, поєднуючи свої обов'язки з функцією соціального робітника;

- **скандинавська** (Швеція). Ідея відновного правосуддя з виховними заходами по відношенню до малолітніх правопорушників. Головна роль соціального працівника, відсутність кримінальної відповідальності до 15 років, у край рідкісні вироків з позбавленням волі до 18 років.

У 2009 році був ухвалений закон про загальнодержавну програму з реалізації Конвенції ООН про права дитини. У ній говориться про необхідність з'ясувати наскільки можливо на території України створити систему ювенальної юстиції у рамках судової реформи.

У різний час за наказом Міністерства юстиції України і президента створювалися комісії для розробки принципів кримінальної юстиції, стосовно неповнолітніх.

Термін ювенальна юстиція фігурував спочатку, але потім його прибрати після резонансу, який викликала ідея реалізації ювенального судочинства в Україні. Проте, концепція реформ з указу президента України В. Януковича «Про Концепцію розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні» [1] цілком співвідноситься з поняттям ювенальної юстиції.

В указі передбачається:

- максимально посилити профілактику дитячої злочинності (англо-американська модель);

- правосуддя здійснювати не пропорційно злочину, а враховуючи вікові, соціально-психологічні і інші особливості розвитку малолітнього правопорушника (континентальна модель);

- збудувати систему реабілітації дітей, що скоїли злочини;
- розвинути відновне правосуддя - примирення потерпілого і порушника (скандинавська модель);
- збудувати повноцінну систему кримінальної юстиції, стосовно неповнолітніх (тобто ювенальну юстицію).

Інакше кажучи, перейти від караючого правосуддя до реабілітаційно-виховного.

Ще десять років тому Україна взяла на себе зобов'язання узгодити наше законодавство із законодавством ЄС, відповідно до їх вимог, шляхом прийняття та зміни законів нашої країни. З іншого боку, у найстабільніших країнах світу – Швеції, Швейцарії, Нідерландах, Данії та ін. – спостерігається найвищий відсоток самогубств. Буденними стали розлади психіки, жорстокість панує у сім'ях та школах, прогресує виродження.

У нашого народу своя духовна, національна та культурна самобутність, яка формувалася віками великою історією на основі моральних цінностей! Те, що пропонують нам – це аморально. Наш обов'язок – захистити власну віру, традиції, здорові людські відносини. Адже саме їх знищує система, яка діє десятки років в європейських державах, система, яку намагаються узаконити депутати, система, ім'я якої – ювенальна юстиція (ЮЮ).

Аналізуючи матеріали ЗМІ з даної тематики, ті протестні виступи, які хвилею прокотилися Україною, та враховуючи думку фахівців, які працюють у цій галузі, можна виділити ось такі побоювання:

1. Ювенальна юстиція, як і Конвенція ООН про права дитини, узаконює неповагу дітей до батьків, не дозволяє застосовувати примус до дитини, без якого виховання неможливе.
2. Права дитини, загалом і Ювенальна юстиція - це західний продукт, чужий будь-якому іншому суспільству, зокрема нашому.
3. Права дитини та Ювенальна юстиція сприятимуть неконтрольованій поведінці, розбещенню дітей, деградації української сім'ї, усього нашого суспільства.
4. Ювенальна юстиція - це узаконення доносів дітей на батьків.
5. Ювенальна юстиція означає масове втручання держави у сімейне життя та жорстоке відбирання дітей у батьків за найменшу провину.
6. Ювенальна юстиція та права дитини суперечать християнській релігії, зокрема патріархальності сім'ї та заповіді: «Поважай батька свого і матір свою», як додатковий аргумент приводиться приклад Греції (де православ'я є державною релігією), яка нібито відмовилася від Ювенальної юстиції.
7. Ювенальна юстиція, як і права дитини, суперечить Конституції України, що проголошує принцип рівності всіх громадян. Тому ці особливі права, ні, тим паче, особливі суди для дітей не потрібні.

Останнім часом в Україні, Росії і інших пострадянських країнах деякі політики і громадські діячі намагаються активно впроваджувати систему ювенальної юстиції, головним завданням якої є - захист прав дітей. Захист прав дітей один з головних обов'язків держави. Але, намагаючись ввести систему ювенальної юстиції в Україні, потрібно ґрунтовно вивчити подібний досвід в зарубіжних і особливо західних країнах, який є переважно негативним.

Створення Ювенальної юстиції в Україні було передбачено в проекті закону «Про загальнодержавну програму» [Національний план дій з реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2016 року]. Проект був розроблений у виконання Указу Президента України від 11.07.2005 р. № 1086 «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» (реєстраційний номер 2570).

Завдяки православній громадськості Києва, яка активно виступила проти законопроекту, депутати у березні 2008 року його відхилили. Сьогодні в нашій країні впроваджується «Концепція розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні» [1], схвалена Президентським указом № 597/2011 від 24 травня 2011 року, яка використовує деякі ювенальні технології. Головне її завдання — допомогти дитині-правопорушникові, але не як в деяких західних країнах — піти від правосуддя, а усвідомити свою провину, змінитися і не повторювати помилок надалі, оскільки якщо молода людина потрапляє в місця позбавлення волі, то звідти він часто виходить вже оформленим злочинцем. Тому в Україні потрібно дуже добре подумати, перш ніж впроваджувати подібну систему.

Згідно «Концепції розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні» [1] у нас пропонують ввести посаду спеціального слідчого у роботі з дитиною і спеціального судді з роботи з дітьми в кожному районному суді. До них пред'являються досить високі вимоги — великий професіоналізм, моральні якості, значний педагогічний і юридичний досвід. В принципі гарна ідея, щоб досвідчений слідчий або суддя професійно вели справи молодих правопорушників і давали їм шанс, якщо вони оступляться. Але треба дуже чітко визначити їх повноваження і, ні в якому разі не давати їм повноваження забирати дітей у батьків без серйозних на те причин, наприклад за заявою дитини, якщо батьки, не виконують усіх його бажань, за доносом сусіда або вчителя, як в деяких західних країнах. Тільки у крайніх випадках, якщо є пряма загроза здоров'ю і життю дитини, то держава зобов'язана стати на захист дитини і вилучати його з сім'ї — тимчасово або назавжди, залежно від ситуації в цій сім'ї [2, с.54]. Згідно Концепції розвитку кримінальної юстиції для неповнолітніх треба удосконалити систему профілактики дитячої злочинності шляхом застосування відновних і проактивних методик; створити ефективну систему реабілітації неповнолітніх, таких, що вчинили правопорушення, з метою їх перевиховання і ресоціалізації.

Це хороші цілі, але чому в концепції чіткіше не прописані основні шляхи профілактики злочинності, а саме:

1. Відкрити масово спортивні секції, будинки творчості, щоб діти зайнялися справою, а не дивилися бойовики біля телевізора.

2. Проводити в школах і вищих навчальних закладах роботу, засновану на вихованні моральних цінностей, патріотизму, духовності.

3. Захистити дітей від потоку низькопробного кіно і продукції, яка пропагує насильство, розпусту, пияцтво, принципи суспільства споживання, де ось главу кута ставляться гроші, бездушся і продажність. Саме це і є однією з головних причин множення жорстокості в сім'ї і суспільстві, оскільки те, що дивляться діти на екрані, вони часто реалізують і в житті.

Отже, на цьому етапі Концепція розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх вимагає певного доопрацювання. Для обговорення Концепції, а також розробки нової соціальної політики, спрямованої саме на захист і допомогу сім'ї, а відповідно і дитини, потрібно провести громадське обговорення із залученням незалежних недержавних організацій, юристів, педагогів, учених, експертів, релігійних діячів. Треба завжди пам'ятати, що тільки сім'я завжди була і буде головним осередком суспільства, саме тут дитина отримує усю повноту любові і починає відчувати себе повноцінною особою. І ніякі ювенальні притулки і інтернати не можуть замінити йому батьків.

Список використаної літератури

1. Концепція розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 24 травня 2011 р. № 597/2011. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/13600.html> **2. Сімейний** кодекс України [Текст] : [чинне законодавство] : зі змін. та доп. Станом на 2 вересня 2011 р. (відповідає офіційному текстові). – К. : Алерта : ЦУЛ, 2011. – 80 с. **3. Автономов А. С.** Ювенальная юстиция. Учебное пособие. – М. : Российский благотворительный фонд «Нет алкоголизму и наркомании» (НАН), 2009. – 186 с. **4. Європейські** правила щодо неповнолітніх правопорушників, які підлягають застосуванню санкцій чи заходів // Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – № 3–4. – С. 48–62.

Федченко В. Обережно: ювенальна юстиція

Стаття присвячена питанням ювенальної юстиції: базовим поняттям, різним підходам і точкам зору на прийняття закону про ювенальну юстицію, а також проблемам її впровадження в Україні. У статті розкривається поняття про ювенальну юстицію, її мета, завдання та нормативно-правова база, описуються моделі ювенальної юстиції. Коротко розглянута історія становлення ювенальної юстиції, розглядається і аналізується «Концепція розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні».

Ключові слова: закон, ювенальна юстиція, права, дитина, сім'я.

Федченко В. Осторожно: ювенальная юстиция

Статья посвящена вопросам ювенальной юстиции: базовым понятиям, различным подходам и точкам зрения на принятия закона о ювенальной юстиции, а также проблемам ее внедрения в Украине. В статье раскрывается понятие о ювенальной юстиции, ее цель, задачи и нормативно-правовая база, описываются модели ювенальной юстиции. Кратко рассмотрена история становления ювенальной юстиции, рассматривается и анализируется «Концепция развития уголовной юстиции в отношении несовершеннолетних в Украине».

Ключевые слова: закон, ювенальная юстиция, права, ребенок, семья.

Fedchenko V. Beware: the Juvenile Justice System

The article deals with the juvenile justice system : basic concepts , different approaches and points of view on the adoption of the law on juvenile justice issues and its implementation in Ukraine . The article explains the concept of the juvenile justice system , its purpose , objectives and regulatory framework, opisuyutsya model of juvenile justice . A brief history of the formation of the juvenile justice system is reviewed and analyzed "The concept of criminal juvenile justice in Ukraine."

Keywords: law , juvenile justice , the rights of the child, family.

УДК [373.016:331]:37.015.31

А. Виборна

**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ
ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

Розвиток творчих здібностей як головна мета організації навчально-виховного процесу висуває певні вимоги щодо змісту освіти в цілому й трудового навчання зокрема.

Згідно державного стандарту середньої і повної освіти метою трудового навчання є формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, а також вироблення у учнів навичок творчої діяльності [1, с. 9].

Розвитку творчих здібностей у учнів сприяє насамперед формування відповідних моральних якостей особистості, основ наукового світогляду, творчого відношення до праці, глибоких і міцних професійних і загальних знань, а також умінь і навичок гнучкого опорування цими знаннями на практиці.

Проблема розвитку творчих здібностей учнів на уроках трудового навчання розглядалась багатьма вітчизняними та закордонними дослідниками, такими як І. Волощук, В. Геращенко, О. Коберник, В. Сидоренко, Ю. Столяров та ін.

Дослідження цих авторів спрямовані на визначення певних аспектів розвитку творчих здібностей учнів на уроках трудового навчання, але розгляду ролі вчителя і практичним рекомендаціям щодо організації цієї діяльності останнім часом приділяється мало уваги.

Мета статті полягає в дослідженні чинників, що впливають на розвиток творчих здібностей учнів на уроках трудового навчання і визначення ролі вчителя трудового навчання у цьому процесі.

Розвиток творчих здібностей особистості неодмінно передбачає впровадження в навчальну практику гуманістичного принципу організації освіти, коли в центрі перебуває особистість учня з її потребами, інтересами і можливостями, а вчитель з набором педагогічних форм, методів і засобів виконує «екрануючу» функцію, щоб не допустити згубної дії зовнішніх чинників на психологічний розвиток дитини [2, с. 17].

Піклування про розвиток творчих здібностей школярів вимагає зваженого підходу до задоволення їхніх інтересів щодо змісту освіти.

Головною метою навчання дітей у школі має бути не озброєння учнів знаннями, як вважалось донедавна, а виховання їхнього розуму. Вищим проявом розуму — є вміння знайти спільну причину багатьох часткових явищ, вміння знайти нестандартне розв'язання тривіальної задачі та вміння розв'язувати творчі задачі.

Розвиток творчих здібностей особистості — це насамперед врахування на змістовому і процесуальному рівнях сутності творчого процесу.

Вважається, що для розвитку творчих здібностей особистості шкідливим є не великий обсяг опанованих нею знань, а мертвий характер знань, тобто знання, які засвоєні формально, без глибокого з'ясування, коли і де вони можуть бути застосовані. Немає сумніву в тому, що особистість для успішної творчої діяльності має володіти якомога більшим обсягом знань. Але знання ці не мають бути механічно засвоєними, неповними, спрощеними. Мертві знання, як нагромадження розрізнених фактів, гальмують розвиток творчих здібностей особистості. Знання, отримані в процесі самостійного пошуку, не несуть ніякої загрози для оригінального мислення індивідууму. Отже, шкідливі не самі знання, а неправильний спосіб їх отримання. Великий обсяг мертвих, нерухомих знань сковує творчу думку особистості. Мобільні знання, отримані на рівні логічного чи творчого мислення, навпаки, відкривають у своїх комбінаціях невидимі простори для оригінальності і нестандартності запропонованих особистістю розв'язань проблемної ситуації, що постала перед нею [3, с. 5].

Проблема розвитку творчих здібностей учнів не може бути розв'язана без розгляду самого процесу, механізму творчості. При цьому розумно було б допустити, що процес творчості, зокрема процес розв'язання будь-якої творчої задачі, здійснюється за відповідною схемою, має певні етапи або фази.

На розвиток творчого мислення учнів впливає безліч чинників, а саме такі, як зміст уроку, майстерність вчителя, методи і прийоми навчання, уміла організація уроку, правильний вибір виробу і т.д. Розглянемо найбільш важливі чинники більш детально.

Дослідження науковців засвідчили, що творчість — це досить складний і своєрідний процес, якому можна навчитися. Для цього необхідно виявити його закономірності, на основі яких можна створити певні методи або прийоми. Пошук наукової організації творчої праці дав змогу розробити нові методи розв'язання проблемних задач. Серед розроблених ученими методів найбільш ефективними і відомими в сучасній літературі з питань технічної творчості є: метод мозкового штурму, метод фантазування, метод зразків, метод фокальних об'єктів, метод створення образу ідеального об'єкта [4, с. 45].

Ще одним з чинників, що впливають на розвиток творчих здібностей учнів є розгляд на уроках трудового навчання проблемних ситуацій. В практиці трудового навчання виділяють наступні типи проблемних ситуацій.

I-тип — проблеми, що виникають при поясненні нової операції, робочих прийомів. При вирішенні подібних проблем виявляється нестача раніше засвоєних знань і виникає потреба в отриманні нових знань, вмінь та навичок.

II-тип — проблеми, що виникають при виконанні практичних завдань. Проблеми такого типу мають особливо важливу роль. Вони сприяють творчому застосуванню системи наявних знань при виконанні конкретного завдання, розвивають здатність творчо вирішувати трудові завдання [5, с. 45].

Для розвитку творчого мислення, самостійності, ініціативи, кмітливості необхідно вчитися розв'язувати творчі завдання, причому не лише завдання, запропоновані навчально-методичною літературою, а й складені учнями самостійно під контролем учителя.

Ще одним з чинників, що впливають на розвиток творчих здібностей учнів є виготовлення виробів з природних матеріалів. Природний матеріал активізує уяву учнів, змушує їх відчувати естетичні переживання, викликає потребу в творчому збагаченні. Для більш широкого використання творчого потенціалу учнів, пропонується на уроках трудового навчання придумувати і виготовляти не однотипні вироби, а такі, що є різними за формою та композиціями.

Виготовляючи на уроках ті чи інші вироби поряд з технологічними і технічними в рівній мірі вирішуються і художньо-конструкторські задачі. Учні, виготовляючи виріб, прагнуть надати йому

красивого вигляду. Для цього учням необхідно давати завдання, що полягають у розробці орнаменту, форми, способу оздоблення свого майбутнього виробу. В ході практичних занять учні виготовляють виріб і оздоблюють його власноруч розробленим орнаментом.

Необхідно також використовувати документацію з неповними даними. Технічна документація регламентує діяльність учнів. Методика полягає у тому, що кількість даних в технічній документації, в процесі навчання, зменшується. Це дає можливість учням творчо приступити до вирішення завдання [6, с. 97].

При виборі форм та методів роботи з учнями на уроці особливу увагу доцільно звертати на застосування засобів, що активізують самого учня, його логічне, технічне та конструкторське мислення (ділові, рольові ігри, аналіз конкретних виробничих ситуацій, проблемний виклад матеріалу). При цьому особливу увагу слід звертати на розвиток самостійних творчих здібностей учнів. Учитель трудового навчання під час проведення уроків з предмета має включати в плани уроків розв'язування з учнями творчих задач з елементами конструювання; технічні завдання, як засіб формування в учнів навичок просторового і технічного стилю мислення; читання креслень деталей, як засіб розвитку конструкторського мислення; творчі практичні роботи тощо.

Питання розвитку творчих здібностей учнів на уроках трудового навчання відкриває нові перспективи для вивчення творчого аспекту діяльності вчителя трудового навчання. У сучасній школі, де роль педагога не повинна зводитись до репродуктивного передання знань, педагогічна творчість, без сумніву, відіграє особливу роль. У шкільному педагогічному процесі повинні переважати не знання, як готовий продукт, а сам процес їх одержання.

У такому процесі педагог демонструє все краще, що у нього є, своє відношення до справи, яка його цікавить і якою він хоче зацікавити інших. Він виконує, насамперед, професійну функцію – створює позитивний емоційний фон для творчого діалогу, як форми взаємодії учень–вчитель. Взаємодія учень–вчитель забезпечується здатністю педагога викликати інтерес, свободу думки, інтелектуальну напругу, добровільний пошук істини самими дітьми.

Для досягнення такої мети вчителю трудового навчання потрібна демократична позиція, досвід організації колективного творчого мислення, висока комунікативна культура, бездоганна техніка стимулювання творчого потенціалу кожної дитини: від співтворчості, через самовизначення в колективному творчому пошуку до самостійної постановки цілей та їх досягнення в умовах вільного вибору засобів [7, с. 22].

Природа творчого трудового педагогічного процесу передбачає пробудження творчої активності і самостійності дітей, створення враження «незакінченості» думки, наявність «авторської позиції» по відношенню до організації співтворчості і постановки творчої цілі. Існує

правило: співтворчість і співдружність учнів та педагога настає тоді, коли останні одержать право вільного вибору, де тільки можливо. У цьому процесі якраз і проявляється творча індивідуальність педагога, як компонент професійної творчості.

Залежність розвитку творчих здібностей учнів від педагогічної творчості вчителя спрямувала зусилля психологів та педагогів на дослідження цієї проблеми. Аналізуючи творчий рівень роботи педагога, перш за все, потрібно звернути увагу на відповідність рівня творчої діяльності вчителя праці рівню розвитку творчих можливостей учнів. Так, наприклад, творча діяльність вчителя при підготовці до занять, у першу чергу повинна базуватися на таких аспектах:

- новизна та оригінальність планування занять;
- використання можливостей навчального матеріалу для розвитку учнів;
- урахування рівня розвитку учнів при виборі та розробці змісту, форм, методів засобів навчання;
- підбір і виготовлення розвиваючого дидактичного, роздаткового матеріалу та наочності;
- використання при підготовці до занять досягнень психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду;
- пошук шляхів для створення творчої атмосфери на заняттях;
- робота по прогнозуванню результату заняття;
- врахування своїх індивідуальних особливостей при плануванні навчально-виховного процесу.

Творчий аспект діяльності вчителя трудового навчання щодо реалізації запланованого на заняттях розвитку учнів аналізується за такими напрямками:

- реалізація мети заняття з розвитку потенціальних можливостей учнів;
- повнота використання змісту навчального матеріалу для розвитку учнів;
- використання різних форм організації творчої навчальної діяльності учнів;
- створення атмосфери співтворчості, співробітництва;
- урахування індивідуальних особливостей розвитку учнів;
- новизна, оригінальність у проведенні заняття;
- гнучкість при виконанні запланованого;
- результативність.

Віддаючи належне значенню методів та засобів навчання, слід відзначити, що компетенція вчителя є більш важливим фактором, ніж ті матеріали та спеціальні методи навчання, які він використовує. Саме вчитель створює атмосферу, яка може надихати учня або руйнувати його впевненість у собі; заохочувати або подавляти його інтереси; розвивати або ігнорувати його здібності; розвивати або гальмувати його творчі можливості.

Подальші дослідження повинні бути спрямовані на розробку чітких рекомендацій вчителю трудового навчання щодо розвитку у учнів творчих здібностей на уроках трудового навчання.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – №5. – С. 1–13. **2. Геращенко В.** Система педагогічної діяльності з формування творчої учнівської особистості / В. Геращенко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – №1. – С. 16–18. **3. Волощук І.** Концептуальні засади розвитку творчих здібностей школярів / І. Волощук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №3. – С. 4–9. **4. Коберник О. М.** Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навчально-методичний посібник / О. М. Коберник, Г. В. Терещук. – Тернопіль-Умань, 2007. – 208 с. **5. Столяров Ю. С.** Техническое творчество школьников / Ю. С. Столяров. – М. : Педагогика, 1989. – 217 с. **6. Техническое** творчество учащихся : учеб. пособ. для студ. пединститутів и уч-ся педучилищ по индустр.–пед. спец. / Ю. С. Столяров, Д. М. Комский, В. Г. Гетта и др. : под ред. Ю. С. Столярова, Д. М. Комского. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с. **7. Брагин В.** Стимулирование и оценка творческой деятельности учащихся / В. Брагин // Школа и производство. – 2000. – №7. – С. 21–24.

Виборна А. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках трудового навчання

У статті розглядається проблема розвитку творчих здібностей учнів, досліджуються чинники, що впливають на розвиток творчих здібностей учнів на уроках трудового навчання, серед яких крім змісту уроку, його організаційної структури, методів і прийомів навчання, визначається роль вчителя трудового навчання у цьому процесі.

Ключові слова: творчі здібності, трудове навчання, чинники.

Выборная А. Развитие творческих способностей учащихся на уроках трудового обучения

В статье рассматривается проблема развития творческих способностей учащихся, исследуются факторы, влияющие на развитие творческих способностей учащихся на уроках трудового обучения, среди которых, кроме организационной структуры урока, методов и приёмов обучения, выделяется роль учителя трудового обучения в этом процессе.

Ключевые слова: творческие способности, трудовое обучение, факторы.

Vubornaya A. Development of Creative Abilities of Students in the Lessons of Labor Education

In the article considers the problem of the development of creative abilities of students, researches the factors influencing on the development of

the creative abilities of students in the lessons of labor education, among which, besides the organizational structure of the lesson, teaching methods and reception, separates out the role of the teacher of labor education in this process.

Keywords: creative abilities, labor education, factors.

УДК 378.14

Ю. Кравченко

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, актуалізують проблему формування в молодого покоління готовності до створення в нових умовах сім'ї та побудови сімейного життя. Це зумовлюється низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників, які неоднозначно впливають на готовність молоді до створення сім'ї, становлення особистості. Серед об'єктивних чинників слід назвати омолодження шлюбів, недостатню економічну і соціальну захищеність, загальне послаблення моральних норм у суспільстві, поширення нетрадиційних форм шлюбу. До суб'єктивних чинників, які ускладнюють процес формування у молоді готовності до сімейного життя, належить раннє фізіологічне дозрівання дівчат і хлопців, що поєднується з психологічною та духовно-моральною безвідповідальністю стосунків, небажання мати дітей або відкладання цього акту на невизначене майбутнє. Значне погіршення матеріально-побутового становища переважної більшості населення України не сприяє формуванню готовності до сімейного життя: збільшується кількість розлучень, у тому числі з ініціативи жінок, внаслідок чого зростає кількість неповних сімей і дітей [2, с. 22].

Проблема формування готовності молоді до створення сім'ї не залишається поза увагою науковців, які розробляють її теоретико-методологічні аспекти, досліджують сучасний стан готовності до такого кроку учнів загальноосвітніх навчальних закладів, студентів вищих навчальних закладів [3, с. 11].

Проблемам підготовки молоді до створення родини приділяли увагу такі вчені як Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці. Проблема родини й дошлюбного виховання молодого покоління знайшла відбиття в працях видатних педагогів минулого. Найбільш значимі роботи належать Я. Корчаку, К. Ушинському, М. Толстому. Досить глибоко цю проблему розглядали такі відомі педагоги, як Н. Крупська, А. Макаренко, В. Сухомлинський [5, с. 127].

У педагогічних дослідженнях увага акцентується на виявленні соціально-педагогічних факторів та умов, дидактичних і виховних

засобів цілеспрямованого керівництва процесом формування готовності молоді до створення сім'ї. Проблеми молоді сім'ї розкрито в працях Т. Алексеєнко, І. Гребеннікова, З. Зайцевої, С. Ковальова, А. Макаренка, І. Панкова [1].

Завдання полягали в наступному: проаналізувати культурологічну, психолого-педагогічну літературу з проблеми сімейного виховання студентів ВНЗ; визначити сутність поняття сім'ї та її функцій в сучасних умовах; розглянути особливості підготовки молоді до сім'ї в умовах вищої школи; здійснити аналіз практики з формування якостей сім'янина в студентів ВНЗ; провести діагностику рівня сформованості якостей сім'янина у студентів ВНЗ.

Сім'я – це складне соціокультурне явище. Специфіка й унікальність її у тому й полягає, що вона фокусує у собі практично всі аспекти людської життєдіяльності й виходить на всі рівні соціальної практики: від індивідуального до суспільно-історичного, від матеріального до духовного. У структурі родини можна умовно виділити три взаємозалежні блоки відносин: природно-біологічні; економічні; духовно-психологічні, морально-естетичні. Тільки сукупність названих зв'язків у їхній єдності створює родину як особливе соціальне явище, тому що не може вважатися родиною природня близькість чоловіка й жінки, не закріплена в правовому відношенні й не зв'язана спільністю побуту й вихованням дітей. Сім'я – мала соціальна група, найважливіша форма організації особистого побуту, заснована на подружньому союзі й родинних зв'язках, тобто відносинах між чоловіком і дружиною, батьками й дітьми, братами й сестрами й іншими родичами, що жили разом і вели спільне господарство [2, с. 23].

Функції родини – це життєдіяльність родини, безпосередньо пов'язана із задоволенням певних потреб її членів. Припускають, що спочатку родина виконувала тільки економічну, репродуктивну й захисну функції. У міру розвитку людського суспільства поступово видозмінилися традиційні функції родини й виникли нові, пов'язані з матеріальними, соціальними й духовними процесами, що відбуваються в суспільстві. У літературі існує кілька класифікацій сімейних функцій. Залежно від цілей конкретного дослідження або практичних завдань із усього континууму життєдіяльності родини виділяються певні категорії функціонування, пов'язані з видами діяльності або із сімейними ролями. У різних авторів вони можуть перетинатися, накладатися один на одного, включати одні категорії в інші, але в цілому досить традиційно виділяють наступні функції молоді родини [3, с. 9].

Репродуктивна функція родини залишається однією з найважливіших, тому що навіть якщо самотня жінка народжує позашлюбну дитину, це вже родина, хоча й неповна. Здійснення репродуктивної функції має два основні аспекти – біологічний і соціально-педагогічний. Фундамент фізичного, психічного й морального здоров'я закладається в родині. Господарсько-побутова функція родини

полягає в задоволенні матеріальних потреб членів родини, сприяє збереженню їх здоров'я. Комунікативна функція родини полягає в задоволенні потреб людини у двох протилежних явищах – спілкуванні й самоті. Змушене спілкування в різних соціальних ситуаціях створює дискомфорт, не задовольняючи потреби в спілкуванні, а навпроти, перевантажуючи їх. Дана функція забезпечує емоційну стабільність, психічне благополуччя й духовний розвиток суспільства. Функція первинного соціального контролю частково перегукується з виховною функцією й забезпечує виконання соціальних норм членами родини, особливо тими, хто в силу різних обставин не має в достатньому ступені здатності самостійно будувати свою поведінку в повній відповідності із соціальними нормами. Сексуально-еротична функція – задоволення сексуально-еротичних потреб подружжя. При цьому важливо, що родина здійснює регулювання сексуальної поведінки подружжя, а це в масштабах суспільства відіграє стабілізуючу роль. Рекреативна функція досить часто виділяється дослідниками родини, хоча якоюсь мірою вона є підвидом комунікативної функції. Таке виділення виправдане тією обставиною, що в родині людина одержує певну фізичну, матеріальну, моральну й психологічну допомогу, яка забезпечує відновлення його фізичних, емоційних і інтелектуальних ресурсів. Родина є основним повсякденним рекреаційним інститутом [3, с. 10-12].

Задля визначення організаційно-педагогічних умов, що сприятиме підвищенню рівня сформованості якостей сім'янина у студентів ВНЗ ми, перш за, все провели констатуючий експеримент серед студентів 4 курсів спеціальності фізичного виховання та початкової освіти (55 осіб) Лисичанського педагогічного коледжу. Вік студентів в основному складав 17-19 років. З метою визначення рівня підготовленості студентів до сімейного життя нами були застосовані наступні емпіричні методи наукового дослідження: бесіда, тестування, анкетування. Підсумовуючи результати тестування ми отримали наступні результати: 25 (45,5%) респондентів має високий рівень підготовленості до сімейного життя; 16 (29,05%) респондентів середній рівень; 14 (25,45%) низький рівень. Причому респонденти початкової освіти в основному є дівчата і в них ми визначили рівень підготовленості значно вище. Так, серед респондентів фізичного виховання з вищим рівнем тільки 6 мають високий рівень підготовленості до сімейного життя.

Застосування такого тесту не дає нам повної інформації щодо підготовленості до сімейного життя. Тому ми розробили анкету відкритого типу, аналіз відповідей якої дає нам змогу мати більш повну інформацію щодо рівня сімейної підготовленості студентів ВНЗ.

Аналіз відповідей на питання анкети дав нам змогу зробити наступні узагальнення. Студенти початкової освіти більш повно дають відповіді і краще розуміють різницю в поняттях «любов» та «закоханість». Любов, на думку респондентів, глибоке почуття, яке спрямоване на благо людини, яку любиш. Аналіз відповідей на друге

питання показав, що думки респондентів поділилися (50% вважають розподіл правильним за статтю, а 50% вважають за доцільним не розподіляти сімейні обов'язки на чоловічі та жіночі. Аналіз відповідей на третє питання показав, що дівчата початкової освіти мають більш повне уявлення про найважливіші якості сім'янина. Юнаки фізичного виховання не називають, наприклад, такої якості як вірність, дружелюбність, відповідальність, турботливість.

В основному портрет майбутнього сім'янина дівчата малюють таким: люблячий, надійний, розуміючий, вірний, духовний, добрий, сильний фізично та духом, з почуттям гумору, терплячий, чесний, відданий, щирий.

Аналіз відповідей на четверте питання показав, що респонденти початкової освіти (25 осіб) мають більш повне уявлення щодо змісту батьківської культури, тоді як респонденти фізичного виховання (30 осіб) зовсім не розуміють значення такої культури в житті людини, і не можуть назвати чітко знання та вміння, які необхідно мати будь-якому подружжю.

Аналіз відповідей на п'яте питання показав, що респонденти вважають дуже важливим вести здоровий образ життя для повноцінного сімейного життя, однак повної обґрунтованості залежності культури здорового способу життя та сімейної культури респонденти представити у відповідях не змогли. Дуже важливого значення набуває на сьогодні така якість як терпіння, особливо у сімейних стосунках. Тому нам було цікаво визначити наявність цієї якості у респондентів. Аналіз тесту дав такі результати: високий рівень мають 13 (23,64%) респондентів; середній рівень мають 21 (38,18%) респондент; низький рівень мають 21 (38,18%) респондентів.

Проведений констатуючий експеримент показав, що респонденти початкової освіти мають більш повне уявлення про сім'ю, якості, що необхідні для створення щасливої родини, складові батьківської культури тощо.

Проведений аналіз літератури показав, що проблема сім'ї, шлюбу та сімейного виховання є дуже актуальною в будь-який час. Сім'я є клітиною суспільства і від її духовного та фізичного здоров'я, від її міцності залежить стан суспільства. Розвиток будь-якої країни спирається на сім'ю як соціальний інститут, живиться її силою та мудрістю.

Проведений аналіз практики сімейного виховання студентів вищих навчальних закладів показав, що потенційні можливості як аудиторного, так і позааудиторного часу використовуються не раціонально. Єдиної виховної системи з сімейного виховання нами не виявлено. Окремими педагогами дослідниками та викладачами-ентузіастами проблема підготовки молоді до сімейного життя вирішується на заняттях з дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

Перспективи подальшого дослідження: здійснити аналіз практики з формування якостей сім'янина у студентів Лисичанського педагогічного коледжу дошкільної та технологічної освіти.

Список використаної літератури

1. Барило О. А. Умови підготовки до сімейного життя студентів сучасного / О. А. Барило // Електронний ресурс – Режим доступу. – http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum. **2. Буленко Т. В.** Тенденції розвитку української сім'ї та її проблеми на сучасному етапі / Т. В. Буленко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2001. – Т. III, Ч. 4. – С. 20-24. **3. Карасевич А. П.** Формування готовності студентської молоді до створення сім'ї: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / А. П. Карасевич; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2009. – 21 с. **4. Стельмахович М. Г.** Народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : Рад. шк., 1985. – 312 с. **5. Сухомлинський В. О.** Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1978. – 263 с.

Кравченко Ю. Сімейне виховання студентської молоді в умовах вищої школи

У статті автор визначила, що сім'я є клітиною суспільства і від її духовного та фізичного здоров'я, від її міцності залежить стан суспільства. Розвиток будь-якої країни спирається на сім'ю як соціальний інститут, живиться її силою та мудрістю. Доведено, що для підготовки молоді до сімейного життя треба чітко важливості виконання родинною основних функцій. Аналіз наукової літератури дозволив виокремити функції сім'ї: репродуктивна, побутова, комунікативна, соціального контролю, сексуально-еротична, рекреативна, виховна.

Ключові слова: сім'я, студентська молодь, сімейне виховання.

Кравченко Ю. Семейное воспитание студенческой молодежи в условиях высшей школы

В статье автор определила, что семья является частицей общества и от его духовного и физического здоровья, от ее прочности зависит состояние общества. Развитие любой страны опирается на семью как социальный институт, питается ее силой и мудростью. Доказано, что для подготовки молодежи к семейной жизни надо четкое представление важности выполнения семьей основных функций. Анализ научной литературы позволил выделить функции семьи: репродуктивная, бытовая, коммуникативная, эротическая, рекреативная, воспитательная.

Ключевые слова: семья, студенческая молодежь, семейное воспитание.

Kravchenko Y. Semeynoe Studencheskoy of Education of Young People in Schools High Society Conditions

In the article the author opredelyla, that Semia javljaetsja particles society and from ego and fyzycheskoho spiritual health, that's uh prochnosty zavysyt Status society. The development of ANY country on family opyraetsya How sotsyalnyy Institute, uh pytaetsya force and mudrostyu. Proved, that for the training of young people rolled semeynoy life upon presentation of chetkoe and yunoshey devushek Importance and Execution of major family functions. Analysis nauchnoy literature pozvolyl the Select function family: reproduktyvnaya, sexually, rekreatyvnaaya, vospytatelnaya.

Keywords : family, studencheskaya young people, semeynoe education.

УДК 316.6

К. Галыч

ЛОЖЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Проблема лжи – одна из центральных в человеческой жизни. Ложь – противоречивый, многоплановый, крайне запутанный психологический феномен. И мало кто сомневается в актуальности исследования проблемы лжи и отношения к ней современного человека. С этим феноменом слишком часто сталкивается в жизни каждый из нас. Поэтому цель данной работы дать содержательную характеристику категории лжи как социально - психологического феномена и некоторым особенностям понимания данного феномена современными людьми.

Проблема человеческой неискренности, обмана и лжи не раз становилась предметом обсуждения в художественной литературе (Н. Гоголь Ф. Достоевский, И. Ильф и Е. Петров, А. Камю), философии (Аристотель, Платон, Сократ, Диоген, Б. Спиноза, И. Кант, Ф. Ницше, А. Шопенгауэр, Ж. Сартр, Н. Бердяев, В. Соловьев), социологии (А. Давыдов, Е. Давыдова, Р. Оленев, А. Мягков) и психологии (О. Фрай, А. Тарасов, П. Экман). Особо актуальным изучение проблемы лжи в отечественной и зарубежной психологии стало на рубеже XX века. Достаточно глубоко проблему лжи исследовали К. Юнг, А. Лурия, С. Аш, Э. Гофман. В данный момент проблема лжи не утратила своей актуальности. Накоплен солидный эмпирический материал и сделан ряд плодотворных теоретических обобщений такими психологами, как П. Экман, С. Симоненко, В. Знаков, Ю. Жуков, Д. Хренов, Е. Душина, Н. Любимова, А. Герасимова, Е. Меньщикова.

«Ложь проникла во все сферы человеческого бытия, человеческий мир не только создает для лжи беспристрастные возможности, но и имеет ложь одним из своих начал, нет такого вида социальной

деятельности, где бы ни встречался обман», - полагает современный исследователь феномена лжи Д. Дубровский [1, с. 22]. Всепроникающее присутствие лжи в человеческом мире очевидно. Лгут все. Спросите встречного, доводилось ли ему сказать неправду, и, если он ответит «нет», можете быть уверены, что перед вами отъявленный лжец. Лгут лица, государства, философия, искусство, религия, мораль – культура пропитана ложью. Но если зло, агрессивность является предметом социально – психологических исследований, то ложь нередко остается в тени.

Понятию лжи ученые дают различные определения в зависимости от точки зрения на проблему. В соответствии с этим они выделяют и описывают разные типы и виды лжи, определяют основные факторы, влияющие на формирование отношения человека ко лжи, раскрывают ее механизмы. К. Мелитан считает ложь признаком безнравственности: дети и взрослые начинают лгать тогда, когда в их поступках появляется «что - то нехорошее», что необходимо скрыть от других. К. Мелитан рассматривал ложь с позиции моральных и нравственных норм [2, с. 18]. В психологической теории О. Липманна категория лжи представлена как волевое деяние, направленное на результат. Для волевого деяния характерно наличие определенных внутренних или внешних тормозящих моментов. В случае лжи тормозом является одновременное присутствие в сознании лжеца, наравне с комплексом ложных представлений, комплекса верных, истинных представлений. Ж. Дюпра дал следующее определение лжи: «Ложь - это психосоциологический словесный акт внушения, при помощи которого стараются, более или менее умышленно, посеять в уме другого какое-либо положительное или отрицательное верование, которое сам внушающий считает противным истине». Осуществив анализ данных определений, можно отметить, что до сих пор не существует единого мнения о понятии «ложь».

Ложь является одним из способов обмана. Ложь всегда основана на намеренно неистинном утверждении. Не всякий обман - ложь. Психологическая структура лжи основана на сочетании трех факторов: утверждение лица не соответствует истине; лицо осознает неистинность своего утверждения; лицо ставит цель ввести другое лицо в заблуждение.

Феномен лжи широко исследуется в психологии. В современных исследованиях ложь определяется как умышленное (успешное или нет) утаивание и умышленная фабрикация путем передачи фактической и эмоциональной информации (вербально или невербально) с целью создания (или удержания) в другом человеке убеждения, которое сам передающий считает противным истине.

Ложью в классическом ее понимании обычно называют умышленную передачу сведений, не соответствующих действительности. Наиболее краткое и ёмкое определение этому понятию дал Августин Блаженный: «Ложь - это сказанное с желанием сказать ложь». Цель лгущего – с помощью вербальных или невербальных

средств дезинформировать партнера, ввести его в заблуждение относительно истинного положения дел в обсуждаемой области.

Отметим, что отношение к феномену неправды, лжи и обмана на протяжении веков в различных государствах менялось достаточно кардинально: от полного табу на ложь и обман до, по крайней мере, частичного их оправдания. При этом часто ложь одновременно и осуждалась, и оправдывалась. В последнем случае особое значение приобретала цель и последствия лжи. С развитием цивилизации ложь прошла свои стадии развития □ ото лжи с целью выживания в первобытном обществе до фальсификации в истории, сокрытия или искажения информации в СМИ и т. д.

Одним из основных вопросов данного феномена является поиск причин лжи человека. Исследования показывают, что в первую очередь люди лгут, чтобы произвести на других положительное впечатление или защитить себя от чувства неловкости и неодобрения окружающих; во-вторых, люди лгут, чтобы избежать наказания; в-третьих, люди лгут, чтобы получить преимущество. Все это О. Фрай называл самоориентированной ложью, направленной на то, чтобы представить лжеца в хорошем свете [3, с. 123].

Исходя из этого, можно выделить несколько видов лжи:

1. «Ложь во благо». Действительно, наверное, один из видов лжи, который как-то можно оправдать. Все мы знаем такое понятие, как врачебная этика. Даже если больной безнадежно болен, ему не говорят об этом прямо. Может, тактично намекнут. Но пока есть хотя бы малейший шанс спасти больного, вряд ли будет разумным сообщать ему, что через месяц он умрет. Такая правда может подорвать здоровье и приблизить конец.

2. Пустая ложь. Ложь, которая ничем не оправдана. Все мы сталкиваемся с ней ежедневно по много раз. В ней нет необходимости. Она никого не спасает, не имеет никаких очевидных целей. Однако является одним из самых распространенных видов лжи. Попросту она никого ни к чему не обязывает. Из-за нее у человека не бывает крупных неприятностей. Может быть, поэтому пустая ложь так популярна.

3. Ложь во имя тщеславия. По крайней мере у этого вида лжи есть цель. Обычно из тщеславия лгут, чтобы как-то компенсировать свои недостатки, выделиться из общей массы. Конечно, такой вид лжи таит в себе опасность разоблачения, потому что все тайное становится явным, и тогда таких любителей ждет по меньшей мере слава вруна.

4. Ложь рассказчика. Самая безобидная ложь. Рассказчик может допустить некоторые вольности в изложении событий. Это делается с самыми безобидными целями: внести живость в рассказ, сделать его более красочным, добавить колорит. Удовольствие получает и рассказчик, и его слушатель.

5. Ложь из лени. Вид лжи, противоположный лжи рассказчика. Когда человеку не хочется утруждать себя пересказом у же

произошедших событий, конечно же, проще отмахнуться и соврать что-нибудь.

Конечно, это далеко не полный перечень видов лжи. Есть ложь безобидная, есть ложь - предательство. Но не зря же сказано: «лучше горькая правда, чем сладкая ложь». Все-таки ложь всегда несет с собой искажение информации. А ведь мы живем сейчас в век информации. Думается, большинство из нас предпочло бы быть в курсе всех истинных событий, а не в их интерпретациях. Несмотря на исследования социологов, люди, хотя сами и лгут, но не хотят быть обманутыми.

Что же касается так называемой «лживой статистики», среднестатистический мужчина на протяжении одной недели лжёт 42 раза своим близким, своему начальству и коллегам по работе, что приводит нас к цифре в 2184 проявлений лжи в течение года и 126672 в сумме при средней продолжительности жизни.

Для сравнения: у женщин данные показатели составляют соответственно 3 - в течение дня, 21 - в течение недели, 1092 - в течение года и 68796 за всю жизнь, то есть ровно в половину меньше [4, с. 34].

Экономический и нравственный кризис современного общества вынуждает людей лгать как окружающим, так и себе и искать данному явлению достойное оправдание. Несмотря на негативное морально - этическое восприятие в обществе, ложь является неотъемлемой частью социального взаимодействия индивидов. Ложь человека не красит, но, как ни странно, является для него абсолютной нормой. Мы врем по несколько раз на дню, порой даже не замечая этого. Неправда срывается с наших губ настолько легко и непринужденно, что мы не отдаем себе отчета в том, что только что соврали, и вполне можем считать себя честными искренними людьми. С другой стороны, в том, что мы привираем, нет ничего уж настолько плохого.

Ложь и обман не существовали бы в нашей жизни, если бы они были вредоносными сами по себе и приносили бы человеку одни несчастья. С другой стороны, страшно подумать, как неузнаваемо изменился бы мир, если бы мы не умели лгать. Истинное призвание лжи и обмана - охранное. Они позволяют сохранить отношения, они позволяют дать человеку веру и надежду. Истинное призвание лжи - не травмировать человека правдой. Ложь во благо, ложь во спасение, ложь во имя высшей цели, добродетельная ложь призвана сохранить, оберечь, спасти и дать веру.

Атом может быть мирным, но может быть и военным. НПП может приносить пользу или нести зло. Пистолет может быть символом защищенности или же орудием преступления. И ложь хорошо укладывается в этот логический ряд. Ну а чем она станет - орудием добра или орудием зла - решать вам и только вам.

Перспектива работы над данной темой предполагает проведение исследования видов и причин лжи среди студентов 1 – 4 курсов

Лисичанского педагогического колледжа. Полученные данные будут использованы в курсовой работе.

Список використаної літератури

1. Дубровский Д. И. Обман. Философско-психологический анализ / Д. И. Дубровский. – М. : РЭЙ, 1994. – 117 с. **2. Мелитан К.** Психология лжи / К. Мелитан. – М. : А. Сомова, 1903. – 30 с. **3. Фрай О.** Ложь. Три способа выявления. Как читать мысли лжеца / О. Фрай. – СПб. : Прайм - Еврознак, 2006. - 286 с. **4. Щербатых Ю. В.** Искусство обмана. Популярная энциклопедия / Ю. В. Щербатых. – М. : Эксмо, 2005. – 720 с.

2.

Галич Х. Неправда як соціально–психологічний феномен

В поданій статті розглядається неправда як частина соціального світу, у якому ми живемо, як суперечливий, багатоплановий психологічний феномен.

Розкриваються особливості розуміння цього феномену сучасними людьми. Показана брехливість як одна із негативних якостей моральної сторони особи. Надана психологічна структура неправди, класифікація видів неправди, її причини. Визначаються основні фактори, які впливають на формування відношення людини до неправди. Наведені деякі статистичні данні. Надано розмежування неправди на шкоду і неправди, яка має охоронне значення для людини.

Ключові слова: неправда, брехня, психологічна структура неправди, види неправди, причини неправди.

Галыч К. Ложь как социально–психологический феномен

В данной статье рассматривается обман, ложь как часть социального мира в котором мы живем, как противоречивый, многоплановый психологический феномен.

Раскрываются особенности понимания этого феномена современными людьми. Показана лживость как одна из негативных черт моральной стороны личности. Представлена психологическая структура лжи, классификация видов лжи, ее причины. Определяются основные факторы, влияющие на формирование отношения человека ко лжи. Приведены некоторые статистические показатели. Дано разграничение лжи во вред и лжи, которая имеет охранное значение для человека.

Ключевые слова: ложь, обман, психологическая структура лжи, виды лжи, причины лжи.

Galich K. O. Lying as a Socio–psychological Phenomenon

A falsehood as a part of the social world in which we live, a falsehood as a contradictory, versatile psychological phenomenon is considered in this article.

Peculiarities of understanding this phenomenon by modern people are bared. Falsity is revealed as one of the negative mark of personality's moral part. The psychological structure of lying, the classification of falsehood and its causes are received. The basic factors that have an influence on forming of attitude to falsity are defined. Statistics of falsity.

The differentiation of lie to the detriment and that has guard meaning for people are considered.

Keywords: lying, falsehood, psychological structure of lying, types of lie, causes of lie.

УДК 821.161.2

Р. Котрікова

ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ ДІЯЧІВ УКРАЇНСЬКОГО „ТЕАТРУ КОРИФЕЇВ” НА МАТЕРІАЛІ МУЗЕЇВ КІРОВОГРАДЩИНИ

Сучасна молодь мало обізнана з музейною справою як наукою та практично зовсім не цікавиться літературними музеями рідного краю. Проте вивчення змісту музейних експозицій, знайомство з працівниками меморіальних музеїв культурних діячів України, їх родичами-нащадками не лише дозволяє глибоко вивчити програмовий матеріал з української літератури, історії, культури, а й дає відчуття особистої причетності до культурних надбань нашого народу. Особливо, якщо місцевість надзвичайно багата на таланти. Саме такою колыскою талантів є нинішня Кіровоградщина (відоміша історично як Єлисаветградщина). Тут зародився професійний український театр, звідси почалися шляхи в майже детективне, багато в чому авантюрне, стражденне життя відомого політика, письменника Володимира Винниченка. Нині начебто знайомі й відомі прізвища Тарковських, Тобілевичів, Кропивницького, Заньковецької стають значно ближчими, коли уявляються не лише співвітчизниками, а й земляками. Розуміння, що ми ходимо шляхами цих відомих і, безперечно, обдарованих Богом людьми, викликає гордість, особисте бажання розкрити скарби Кіровоградщини для молоді людини-українця, повідомити про один із найцікавіших культурних туристичних маршрутів України. Саме у цьому надзвичайна актуальність досліджуваної проблеми.

Діяльність талантів Кіровоградщини неодноразово привертала увагу науковців. Творчість корифеїв українського театру отримала високу оцінку ще від самого І. Франка. Велику частину спогадів про відомих діячів залишила С. Тобілевич. Дослідниками життя та творчості І. Карпенка-Карого та М. Кропивницького стали Ярош В., Тобілевич С., Орел С. та ін.

Проте сучасні нові дослідження змусили нас звернутися до пошуку інформації про нові спогади нащадків діячів „театру корифеїв”, нових досліджень, проведених працівниками меморіальних музеїв. Розвиток музейної справи Кіровоградщини дозволяє відкривати по-новому для себе постаті корифеїв першого українського професійного театру.

Тож метою статті є визначення особливостей Єлисаветградського періоду розвитку українського театру та драматургії у другій половині XIX ст., ознайомлення з новими дослідженнями про життя та діяльність учасників „театру корифеїв” працівників меморіальних музеїв Кіровоградщини, нащадків відомих митців.

Як же сталося, що в один історичний момент в одному українському місті зібрались талановиті аматори-актори, які змогли перетворитись на „корифеїв”? І чи випадково це сталось у такому місті, як Єлисаветград, а не в інших відомих містах, що мали неабиякий культурний потенціал?

Єлисаветград став не випадковим місцем зустрічі талановитих театральних діячів України. Їх поява у ньому пов'язана з популярністю театру в місті, певним чином підготовлена культурно-історичним розвитком української драматургії їх попередників, активним розвитком української суспільної та культурної думки всупереч заборонам кінця XIX ст.

Ще у першій половині XIX ст. місто відвідували О. Пушкін, А. Міцкевич, Ф. Ліст, Т. Шевченко. Це вже говорить про непровінційний рівень культури самого міста. Наприкінці XIX – початку XX ст. воно активно розростається, розвивається, не втрачаючи при цьому особливого обличчя.

Про Єлисаветград початку XX ст. в повному географічному описі країни під редакцією Семенова-Тяньшанського зазначено: „У Єлисаветграді налічується за переписом 1897 р. близько 61,5 тис. мешканців, в т.ч. близько 36 тис. православних і близько 24 тис. іудеїв. У місті 10 православних храмів, в т.ч. 6 – престольний – Успенський собор. Є міська та земська лікарні, близько 40 навчальних закладів. Торгових підприємств налічується в місті близько 525. Крім того, в Єлисаветграді збираються 4 ярмарки” [1, с. 36]. З усіх наявних в Єлисаветграді здобутків увагу мають привернути саме ярмарки, яких у місті було аж 4! Ярмарковий театр мав назву „балаганний” і був поширений давно – ймовірно, з кінця XVIII ст. [1, с. 35].

На початку XIX ст. через Єлисаветград мандрують уже не лише балаганні театральні трупи. Сюди приїздять перші мандрівні кріпацькі театри, навіть іноземні трупи дають свої гастролі у губернському місті. 1862 року американський актор Айра Фредрік Олдрідж, що почав свою кар'єру у Лондоні, гастролує в Єлисаветграді.

У кінці 70-х років українське акторське мистецтво Єлисаветграда, сам театр набрали виразних суспільно-громадських функцій, сприяли

піднесенню національної свідомості народу. Цей театр прийнято називати театром корифеїв. Слово „корифей” – грецьке. У давньогрецькій трагедії корифеєм називали керівника хору або заспівувача, іншими словами – ватажка митців. У сучасному розумінні слово „корифей” означає людину, яка є найвизначнішим діячем у певній сфері мистецтва.

Центральною постаттю українського театру корифеїв став саме Марко Кропивницький. Це йому судилося стати батьком українського професійного театру. Кропивницький виявив себе у ньому не лише як актор, режисер, а й як талановитий драматург, хоч і поступився місцем своєму співвітчизнику І. Тобілевичу. Під керівництвом М. Кропивницького розпочали свою діяльність славетні актори М. Садовський, М. Заньковецька, П. Саксаганський, М. Садовська-Барілотті та інші. Саме вони стали корифеями українського професійного театру. Дружина І. Карпенка-Карого, С. Тобілевич, зауважувала в спогадах: „Весела, привітна вдача, чудовий голос, вроджений талант майбутнього великого артиста єднав йому всюди друзів...” [2, с. 32].

Що ж дало можливість Кропивницькому виявити себе в момент дії Валуєвського циркуляру, а згодом і Емського указу, що забороняли будь-які прояви серйозної творчості в театральному та літературному українському колі? На ці запитання шукають відповіді й у меморіальному музеї М. Кропивницького. Створений він на звичайній вузькій вулиці Кіровограда, що колись мала зовсім непоетичну назву Болотяна. Саме тут стояв звичайний житловий будинок, в якому виношувалася ідея створення професійного українського театру.

Меморіальний музей М. Кропивницького було відкрито напередодні святкування 100-річчя театру корифеїв, у жовтні 1982 року. У шести залах музею представлено документи, фотографії, театральні афіші. Але гордістю музею є особисті речі корифея, особисті меблі, які слугували йому ще при житті. Саме тут зв'язок Кропивницького та розвитку театральної справи на Єлисаветградщині набуває чітких обрисів.

Очолити „труп корифеїв”, М. Кропивницький відшукував і виховував для сцени талановитих митців. Вони, тоді ще його учні, – М. Заньковецька, П. Саксаганський, М. Садовський, Г. Затиркевич-Карпинська, І. Карпенко-Карий, Н. Садовська-Барілотті, – актори школи М. Кропивницького високо піднесли згодом гасло народності мистецтва українського театру.

Іван Тобілевич прийде до театру значно пізніше, ніж його родичі. Проте дружба тісно пов'язала його з М. Кропивницьким. Прихід до театру був лише справою часу. Цей прихід прискорила сама жандармерія. Влада вважала І. Тобілевича особою неблагонадійною. 4 жовтня 1883 р. за наказом міністра внутрішніх справ він був звільнений з посади секретаря єлисаветградської міської поліції. Пізніше І. Франко влучно скаже з цього приводу, що „царський уряд втратив тоді

поліцейського пристава І. Тобілевича, а Україна придбала драматурга І. Карпенка-Карого” [3, с. 374].

Ціла династія Тобілевичів не лише сама увійшла в історію українського театру та драматургії, але й переплелась із не менш талановитим родом майбутніх кіномитців – Тарковських. 1869 року, супроти волі батька, Надія Тарковська бере шлюб з Іваном Тобілевичем (Карпенком-Карим). Розпочинається нова історія незвичайного поєднання родин митців: Тарковських і Тобілевичів. Після смерті батьків Надії у сім’ї Карпенка-Карого на хуторі «Надія» зростав її брат Олександр (1863-1924), в майбутньому – народоволець та громадський діяч. Його син Арсеній (1907-1989) стане відомим російським поетом, а його онук Андрій (1932-1986) – всесвітньовідомим кінорежисером [4, с. 81].

Нині Державний музей-заповідник І. Карпенка-Карого (Тобілевича) „Хутір Надія”, створений на території садиби, продовжує бути центром пам’яті українських корифеїв, центральним музейним комплексом Єлисаветградщини.

Комплекс має будинок, збудований Іваном Карповичем, в кімнатах практично відновлено інтер’єр тих часів, у залах музею можна ознайомитися з життєвим шляхом корифеїв українського театру. На хуторі ми познайомились з науковим працівником хутора, нащадком І. К. Тобілевича – Тобілевич Валентиною Василівною. Вона веде активне листування з колективами відомих українських драматичних театрів, пропагує нові знахідки музею через ЗМІ.

На хуторі Надія драматург написав 11 п’єс із 18, які увійшли в золотий фонд національної класичної драматургії.

Неподалік хутора, на Карлюжинському кладовищі, похований Іван Карпович, а також члени його родини.

1956 року „Хутір Надія” оголошено державним заповідником-музеєм. Відтоді заклад працює на правах відділу обласного краєзнавчого музею. Його унікальність відзначена багатьма видатними діячами української культури, серед яких Юрій Яновський, Петро Панч, Олесь Гончар, Олександр Корнійчук та ін.

Отже, дослідивши розвиток театрального мистецтва на Кіровоградщині, ми дійшли висновку, що представники мистецької еліти, звичайно, отримали певні плідні умови для зацікавлення театральною справою, громадським життям, але тільки цього було недостатньо для досягнення таких високих успіхів. Вони часом діяли всупереч обставинам, мали боротись за можливість виявити свій талант. Важка і наполеглива творча праця дала можливість залишити наступним поколінням величезний культурний прошарок на Кіровоградщині.

Саме тому сучасному поколінню слід берегти пам’ять про життєвий і творчий подвиг цих людей через підтримку меморіальних музеїв представників „театру корифеїв”, збиранню, можливо, останніх

спогадів, що ще залишилися в родинях нащадків Тобілевичів-Тарковських. Це і є головною перспективою нашого дослідження.

Список використаної літератури

1. Ярош В. П. Стежками завіяними / Ярош В. П. – Кіровоград : Облуправління по пресі, 1992 . – 98 с. **2. Тобілевич С.** Мої стежки і зустрічі / Софія Тобілевич. – К. : Державне видавництво образотворчого мистецтва УРСР, 1957. – 244 с. **3. Франко І.** Зібр. творів : У 50-ти томах / І. Франко. – К. : Наукова думка, 1982. – 374 с. – Т. 37. – С. 374. **4. Орел С.** Хутір Надія – колиска театру корифеїв / С. Орел // День. – 2003. – 4 квітня – С. 81.

Котрікова Р. Вивчення культурної спадщини діячів українського „театру корифеїв” на матеріалі музеїв Кіровоградщини

У статті розглядаються культурно-історичні передумови появи українського професійного театру на Кіровоградщині, що стали поштовхом для подальшого активного розвитку драматургії та виникнення власної школи театрального мистецтва на Україні, наявність збереженої музейної спадщини діячів „театру корифеїв” місцевими громадами, шляхи подальших наукових розвідок про життя та творчість митців. Автор інтегрує матеріал з української літератури, літературного краєзнавства, музеєзнавства.

Ключові слова: драматургія, „театр корифеїв”, меморіальний музей.

Котрикова Р. Изучение культурного наследия деятелей украинской „театра корифеев” на материале музеев Кировоградщины

В статье рассматриваются культурно-исторические предпосылки появления украинского профессионального театра в Кировоградщине, ставшие толчком для дальнейшего активного развития драматургии и возникновения собственной школы театрального искусства на Украине, наличие сохраненного музейного наследия деятелей „театра корифеев” местными общинами, пути дальнейших научных исследований их жизни и творчества. Автор интегрирует материал по украинской литературе, литературному краеведению, музееведению.

Ключевые слова: драматургия, „театр корифеев”, мемориальный музей.

Kotrikova R. Researching Cultural Heritage of Ukrainian Leaders „Theater Luminaries” on the Material of Kirovograd Museums

The article deals with the cultural and historical prerequisite emergence of the Ukrainian professional theater in Kirovograd, which became the impetus for further active development of its own drama and theater arts schools in the Ukraine. Presence kept of museum heritage activists „theater luminaries” local communities, the ways of further research their lives and

creativity. Author integrates material on Ukrainian literature, literary Nandigram and museology.

Key words: drama, „theater luminaries”, Memorial Museum.

УДК 37.03

Є. Кравцова

ВМІННЯ РЕДАГУВАННЯ САЙТУ, СТВОРЕНОГО В СИСТЕМІ UCOZ, ЯК СКЛADOVA РОЗВИТКУ ІКТ ВМІНЬ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

Одним із найважливіших напрямів концепції модернізації освіти України є підготовка педагогічних кадрів нового покоління й формування принципово нової культури педагогічної праці, підготовка вчителів, які володіють високою кваліфікацією та необхідними компетентностями, готові та здатні застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в професійно-педагогічній діяльності.

Глобальний розвиток інформаційних технологій призвів в останнє десятиліття до їх стрімкого проникнення у сферу освіти. Майбутнім вчителям слід усвідомлювати, що сьогодні, в умовах розвитку сучасного суспільства, відбувається інтеграція освітнього середовища у глобальний інформаційний простір.

Формування особистості яка була б готова до життєдіяльності на інформативній основі, не можливо без створення єдиного інформаційного освітнього простору навчального закладу. З його допомогою можна перейти на якісно новий рівень підготовки спеціалістів для роботи в сучасній школі [1, с. 42-45].

Активно вивчається використання ІКТ у навчальному процесі (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Е. Машбиць, Н. Морзе, С. Раков, О. Співаковський, О. Урсова та ін.). Особливостям застосування ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів присвячені роботи В. Імбер, А. Коломієць, М. Левшина, Л. Макаренко, Л. Петухової, І. Смирнової, Є. Смирнової-Трибульської, О. Суховірського, О. Шиман та інших.

Створення та редагування студентського сайту - це можливість з цікавістю та захопленням розвивати навички володіння інформаційно-комунікаційними технологіями. [1, с. 184].

На даний час у всесвітній мережі існує багато безкоштовних хостингів, які допоможуть створити повноцінний веб-сайт та розмістити його на своїх серверах. Але одним з найдосконаліших та найзручніших є безкоштовний хостинг від uCoz – системи створення веб-сайтів за допомогою досконалого конструктора. Ця система розміщена за адресою у мережі Інтернет: <http://www.ucoz.ua>. [3]

За допомогою вбудованого візуального редактору полегшується можливість редагування сторінок для тих, хто не розуміє мову HTML.

Зовнішній вигляд сайту можна обрати з великої кількості готових зразків дизайну. Взнявши за основу готовий шаблон оформлення можна внести до нього зміни на власний смак. Врешті, можна розробити повністю власний шаблон і встановити його.

Для розміщення сайту надається дисковий простір 400 Мбайт. Проте, тоді, коли користувач працює над своїм сайтом як адміністратор, цей простір поступово збільшується (на екрані навіть відображається лічильник).

При створенні сайту використовуються модулі - веб-додатки, скомбінувавши які можна отримати сайт. Всі контент-модулі можуть бути перероблені під різні інші завдання, які актуальні для будь-яких навчальних закладів. Після реєстрації в системі сайт можна знайти у мережі Інтернет, ввівши адресу у адресний рядок браузера. [2, с. 58-60].

Увійшовши на сайт з правами адміністратора, користувач отримує доступ до меню з засобами керування сайтом. Зокрема, через меню «Загальне» можна відкрити сторінку з панеллю керування. Щоб увійти на сайт як адміністратор (з метою внесення змін, додавання матеріалів, тощо. Необхідно відкрити сайт та заповнити відповідні поля у блоці «Форма входу». Після введення E-mail та пароля (відповідає паролу введеного під час початкової реєстрації) та натиснувши кнопку «Вхід» ви відкриєте інше вікно введення паролю для захисту від автоматичних реєстрацій (спеціальних програм).

Ввівши зображені цифри у відповідне поле та натиснувши кнопку «Відправити» ви увійдете на сайт як адміністратор (з'явиться вгорі панель меню та зникне реклама). На порожніх сторінках сайту з'являться посилання на додавання матеріалів. Наприклад, щоб додати новину на головну сторінку, необхідно натиснути посилання «Додати новину», з'явиться сторінка додавання матеріалів та відповідними полями для заповнення.

Необхідно ввести назву матеріалу, повний текст, теги (ключові слова для пошукових систем) та натиснути кнопку «Додати». Матеріал з'явиться на сайті (переглянути можна після повторного входу на головну сторінку через меню сайту).

Аналогічно додаються матеріали на інших сторінках сайту. Налаштуваннями прав користувачів можна заборонити будь-кому крім адміністратора додавати матеріали на сайт [2, с. 23]. У іншому випадку, коли матеріали на сайт додають інші користувачі, адміністратору після перегляду необхідно активувати ці матеріали натиснувши кнопку «V». В інакшому разі, для відвідувачів сайту ці матеріали будуть невидимі, їх може переглядати тільки адміністратор.

Верхнє меню редактора дає можливість оперувати текстом – змінювати розмір тексту, колір тексту, колір фону, створювати

посилання тощо. Поле зображення дає можливість додати малюнок у текст.

Щоб додати підсторінку, - необхідно натиснути мишею на знак «+-». Дана комбінація створює під сторінку відповідної сторінки. Відкриватися вона буде після переходу на її батьківську сторінку.

За допомогою віджетів можна на сайті встановити плеєр, щоб програвати музику або вставити відео від youtube, а також можливо створити 3D облако тегів, що дуже красиво виглядає. Також за допомогою віджетів можна розважати користувача – додавши прямо на сторінку онлайн гру.

Для зміни заголовку (назви) сайту необхідно:

1. Зайти в адмінку сайту – http://ваш_сайт/panel/ (admin)
2. На головній сторінці адмінки натискаємо на посилання «Управление дизайном» і потім «Верхняя часть сайта».
3. Шукаємо два слова «Мій сайт» і замінюємо на своє.

Для додавання блоку необхідно:

1. Зайти на сайт. У верхній частині повинна бути стрічка користувача.
2. Знаходимо і натискаємо на кнопку Конструктор.
3. З випадаючого меню вибираємо Додати блок +.
4. Посередині з'явиться блок. Необхідно ввести назву і вміст блоку, а потім пересунути в потрібне місце.

Для зміни шапки сайту необхідно:

1. Заходимо в адмінку сайту – http://ваш_сайт/panel/ (admin)
2. На головній сторінці адмінки натискаємо на посилання «Управление дизайном» і потім «Верхняя часть сайта».
3. Шукаємо зображення які використовуються в цій частині сайту. Інколи шапка може складатися з багатьох зображень.
4. Знайшовши зображення, створюємо своє зображення такого ж розміру.
5. Завантажуємо його на сайт. (Бажано створити окрему папку)
6. Копіюємо адресу завантаженого зображення і вставляємо в місце існуючої шапки (зображення).

Щоб слідкувати за відвідуваністю сайту потрібно підключити модуль статистики. Після цього на головній та інших сторінках сайту буде відображатись лічильник (див. малюнки вище), а після клацання на ньому відкриватиметься сторінка з розгорнутими даними про відвідування сайту. Є можливість:

1. переглянути статистику за кілька останніх днів;
2. перевірити, з яких саме сайтів перейшли відвідувачі на ваш сайт та з яких країн;
3. з'ясувати, за якими пошуковими словами сторінки сайту були знайдені пошуковими системами.

Отже, щоб створити сайт, спочатку необхідно ознайомитись з аналогічними розробками, які успішно діють у мережі Інтернет та створити свій унікальний неповторний проект. Ознайомитись з численними веб-ресурсами можна у найбільшому в Україні каталозі освітніх сайтів за адресою: <http://chutovo.at.ua/dir>, де розміщено посилання на більш як 330 веб-сайтів навчальних закладів з різних куточків України. Також обов'язковою умовою є наявність робочої електронної поштової скриньки.

Перспективою нашого дослідження є створення та розширення сайту, перспективи їх використання студентами, як засобами нових інформаційних комп'ютерних технологій, які зможуть зробити процес здобуття освіти більш гнучким, індивідуалізованим і одночасно нададуть змогу студентам використовувати глобальні ресурси для навчання.

Список використаної літератури

1. Рябова Є. А. Маркетинг освітніх послуг / Зб. : «Підготовка творчої особистості в мистецьких вищих навчальних закладах» – Харків : Принт Дизайн, 2003. – С. 276. **2. Гордієнко І. В.** Сучасні технологічні засоби обробки інформації : навч. посібн. – К. : КНЕУ, 2007. – С. 224 **3. Курс** «Создание и ведение школьного сайта» – Режим доступу : Електронний ресурс : <http://edusite.ru/p52aa1.html>

Кравцова Є. Вміння редагування сайту, створеного в системі uCoz, як складова розвитку сучасного студента

У цій статті визначається значення інтеграції освітнього середовища у глобальний інформаційний простір. Розглянуті головні аспекти створення та редагування сайту. Майбутньому вчителю представлені навички створення та редагування сайту, сформульовані основні можливості для створення свого унікального неповторного проекту. Розглянуто детально основні розділи меню сайту в системі uCoz. Увагу в статті зосереджено на необхідності використання навичок створення на редагування сайту для ефективності навчання.

Ключові слова: Інтернет, хостинг, сайт, адмін, блок.

Кравцова Е. Умение редактирования сайта, созданного в системе uCoz, как составляющая развития современного студента

В этой статье определяется значение интеграции образовательной среды в глобальное информационное пространство. Рассмотрены главные аспекты создания и редактирования сайта. Будущему учителю представлены навыки создания и редактирования сайта, сформулированы основные возможности для создания своего уникального неповторимого проекта. Рассмотрены подробно основные разделы меню сайта в системе uCoz. Внимание в статье сосредоточено на необходимости использования навыков создания на редактирование сайта для эффективности обучения.

Ключевые слова: Интернет, хостинг, сайт, админ, блок.

Kravtsova E. Ability to Edit the Site Created in uCoz System, as a Component of the Development of a Modern Student

In this article the importance of integration of the educational environment in the global information space is determined. The main aspects of creating and editing the site are considered. The skills of creation and editing of the site present for the future teachers. The basic features to create their unique project are formulated. We consider in detail the main sections of the site menu in the system uCoz. Focus of the article focuses on the need for the creation of skills to edit a site for learning efficiency.

Keywords: Internet, hosting, site, admin, block.

УДК 378.14

А. Стешенко

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК УМОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Актуальним на сучасному етапі є проблема професійного становлення педагога. Одним з важелів професійної ідентифікація себе як викладача, може виступати корпоративна культура навчального закладу.

Корпоративна культура – це сукупність найважливіших положень діяльності підприємства, обумовлених місією та стратегією розвитку, що знаходять своє відображення в соціальних нормах і цінностях, які поділяє більшість працівників [1, с. 23-24].

Складовими корпоративної культури є:

- прийнята система лідерства;
- стилі розв'язання конфліктів;
- діюча система комунікації;
- місце індивіда в корпорації;
- прийнята символіка і гасла, герби, ритуали.

На корпоративну культуру в цілому впливають звички та вподобання окремих співробітників, їх потреби й інтереси, політичні погляди, професійні інтереси, моральні цінності, темперамент.

До корпоративної культури зараховують усі ті атрибути, які належать до культури взагалі: система цінностей, правила, норми, міфи, традиції, ритуали, способи циркуляції інформації, мова тощо [1, с. 31-32].

Варто зауважити, що окремі аспекти питання корпоративної культури вищого навчального закладу знайшли своє висвітлення у працях М. Ахмедової, Л. Белової, Н. Богдан, О. Глущенко, О. Горбатько, М. Іонцевої, М. Козлова, С. Крилової, І. Парфьонової, А. Петросян, А. Погодиної, А. П'ятицької, О. Романовського, Т. Сергєєвої,

О. Тишиної, А. Франц, А. Ханевич, Г. Хоружого, О. Шефер та інших. Проблема корпоративної культури і дослідження психолого-педагогічних умов її формування в студентства в цілому та окремо в майбутніх фахівців різних сфер діяльності в процесі професійної підготовки презентовані О. Габдулхаковою, Г. Літовченко, А. Ногінською, О. Разумовою, І. Халітовою, О. Чижиковою, Н. Швайкіною тощо.

Механізм формування корпоративної культури полягає у взаємодії її джерел, які визначаються домінуванням в колективі, значенням та ієрархією прийнятих в організації цінностей. Ієрархічна система виділених у такий спосіб цінностей породжує найбільш адекватну сукупність способів їх реалізації, що втілюються у способах діяльності та формують внутрішньогрупові норми та моделі поведінки [2, с. 152-153].

Проблеми управління освітою в контексті культури загострюються в системі навчання, рішення яких забезпечує якість освіти та оптимальні умови для творчого розвитку особистості дитини й власного професійного розвитку. Успіх установи, тим паче, навчального закладу - це результат колективних зусиль її членів, результат високої якості співробітників. Розвиток освіти в контексті культури дає можливість і обумовлює необхідність модернізації системи управління.

З огляду на зазначене вище, мета статті полягає в дослідженні структури корпоративної культури майбутніх педагогів як умова їх професійного становлення [2, с. 145-146].

Культура, яка розуміється, як усі здібності й звички, що засвоєні членами суспільства як зазначав В. Тайлор. К. Лінтон назвав культуру соціальним спадком. М. Кребер та К. Клухольн визначили культуру як паттерни поведінки, засвоєні й передані за допомогою символів і артефактів. М. Яхода стверджує, що культура - це описовий термін, який охоплює не тільки правила і норми, а також поведінку. Інші дослідники визначили культуру просто як єдиний спосіб життя групи людей, який не тільки визначає специфіку життя, але й установлює зовнішню й внутрішню систему обмежень, які звужують поведінковий репертуар членів цієї групи, культура фіксує особистісно-змістовий аспект суспільних відносин, репрезентований в процесі виробництва предметами, знаннями, символічними системами, набором цінностей, способом діяльності та взаємодіяльності індивідів викликає передумови для розробки корпоративного підходу до системи управління [2, с. 56-57].

Уважне вивчення галузі управлінням навчальним закладом дає підстави для висновку, що колективна взаємодія педагогів забезпечує максимум творчості в професійній діяльності, якщо в колективі панує взаєморозуміння, довіра один до одного, спільність цілей, при цьому цілі кожного члена педагогічного колективу пов'язані з його трудовою діяльністю, збігаються з цілями освітньої установи в цілому (К. Біла, Л. Поздняк, М. Генсон, Л. Федулова, О. Медведєва, Г. Хаєт). Однодумці, здатні інтегрувати свої зусилля для досягнення цілей навчального

закладу, володіють спільним баченням майбутнього, розумінням сучасного, усвідомлюють потребу зміни та існування сформованої корпоративної культури [3, с. 20-21].

Враховуючи різноманітність педагогічних та соціологічних підходів до вивчення питання корпоративної культури, слід зауважити, що вона є складним інтегральним утворенням, яке включає загальні цілі навчального закладу, діючі в ньому цінності та норми, звичаї та традиції, загальноприйнятий стиль взаємовідносин учнів з педагогами та один з одним, зовнішній дизайн та інше. В більшості випадків даний феномен розуміють, як спосіб життя, мислення, діяльність та існування суб'єктів організації (В. Карлоф, С. Щербина), а також визначають як складову загальної культури людини яка залежить від здатності керівника керувати процесом її розвитку (В. Співак, М. Грачев, В. Гриньова, О. Попов та інші).

Так, система педагогічних цінностей у структурі професійно-педагогічної культури викладача в дослідженнях І. Ісаєва представлена в двох площинах їхнього існування: горизонтальній (цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-відносини і цінності-якості) та вертикальній (суспільно-педагогічні, професійно-групові й індивідуально-особистісні) [3, с. 45-46].

У праці В. Гриньової систему педагогічних цінностей, яка є змістовою основою педагогічної культури учителя, складають: цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості, цінності-відносини. Між вказаними групами цінностей існує тісний зв'язок. Так, цінності-цілі і цінності-мотиви обумовлюють характер цінностей-знань і технологічних цінностей, цінності-відносини визначаються характером цінностей-цілей і цінностей-властивостей [4, с. 28-29].

Аналіз наукової літератури дає можливість розкрити задачі управління, які полягають у встановленні ролі та місця керівника в процесі управління; ціннісних орієнтацій особистості й корпоративної культури, які призводять до реалізації цілей освітньої установи. У дослідженнях відзначається, що наявність корпоративної культури забезпечує розумне виявлення специфіки культури організації, шляхів її формування й удосконалення, підтримки на оптимальному рівні розвитку особистості та усього педагогічного колективу.

Необхідно наголосити на тому, що концепція корпоративної культури має єдине загальноприйняте тлумачення. Корпоративна культура включає в себе пріоритетні форми поведінки й мислення, загальні та стандартизовані. Корпоративна культура змінюється в часі, однією з її властивостей є здатність засвоювати наявні традиції та створювати нові. Відсутність в теорії та методиці професійної освіти поняття «корпоративна культура вчителя», «корпоративна культура майбутнього вчителя» та «корпоративна культура навчального закладу» зумовило їх пошук [4, с. 35-36].

Ми розуміємо корпоративну культуру вчителів як колективну цінність, яка забезпечує досягнення високих результатів в навчальному процесі, визначає характер взаємовідносин, комунікацій, індивідуальний стиль діяльності вчителя та загальний корпоративний імідж навчальної установи. Визначення корпоративної культури вчителів спирається на поняття, яке дав Г. Хаєт, в якому говориться, що корпоративна культура - система матеріальних та духовних цінностей, переконань, вірувань, уявлень, символів, а також ділових принципів, норм поведінки, традицій, ритуалів, які склалися в організації за час діяльності [4, с. 231-232].

Корпоративна культура вчителя - це перший крок в системі управління, спрямований на досягнення корпоративної культури освітнього закладу.

Корпоративна культура навчальної установи реалізується в особистісному аспекті, коли особисті цінності при певній системі управління стають загальними та забезпечують ефективність навчального процесу. Корпоративна культура навчального закладу розуміється як результат системи управління, в якому відображені корпоративні цінності, які входять в цю систему управління [1, с. 127-128].

Особливість корпоративної культури будь-якого вищого навчального закладу полягає в залученні до неї студентів. Це природно, оскільки без них навчальний процес, виконання навчальним закладом свого призначення абсолютно не можливі.

Для успішного професійного становлення молодого фахівця необхідні умови, які допоможуть йому адаптуватися до нового колективу, навчального закладу. Саме на цьому етапі постає можливість використання корпоративної культури як засобу адаптації. Адже певна система символів, традицій, ритуалів допоможе молодому фахівцю швидше стати частиною колективу, зрозуміти його специфіку і як наслідок успішно реалізувати себе в роботі.

Максимального розкриття інтелектуально-креативного потенціалу молоді, працевлаштування випускників після закінчення навчального закладу, їх професійної адаптації та подальше кар'єрне та фахового зростання можливо за умови високого розвитку корпоративної культури особистості. Для цього система формування корпоративної культури повинна простежувати як під час навчально-виховної діяльності студента так і під час професійної адаптації його як фахівця [4, с. 254-255].

Перспектива нашого дослідження полягає в сприянні розвитку корпоративної культури, як фактору формування професійного становлення педагога, самостійності у сфері оволодіння новими освітніми програмами, технологіями, що забезпечує перехід на новий рівень компетентності, підвищення кваліфікації молодих вчителів.

Список використаної літератури

1. **Андомин О.** Формирование корпоративной культуры преподавателей в системе внутривузовского повышения квалификации : дис. канд. пед. наук : 13.00.08/ О. В. Андомин; Самарский гос. ун-т. – Самара, 2010. – 170 с. 2. **Горбатько О.** Теоретико-педагогические основания особенностей корпоративной культуры образовательного учреждения : дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ О.Горбатько. – Ставрополь, 2006. – 200 с. 3. **Гриньова В.** Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / В.Гриньова; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 29 с. 4. **Корпоративна культура** : навч. посіб. / [під заг. ред. Г. Хаєта]. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с.

Стешенко А. Корпоративна культура майбутніх педагогів як умова їх професійного становлення

У статті дається загальна характеристика поняття «корпоративна культура» та її складових елементів. Аналізується можливість використання корпоративної культури як засобу успішного професійного становлення майбутніх педагогів. Розглянута перспектива використання корпоративної культури як засобу адаптації. Адже певна система символів, традицій, ритуалів допоможе молодому фахівцю швидше стати частиною колективу, зрозуміти його специфіку і як наслідок успішно реалізувати себе в роботі.

Ключові слова: корпоративна культура, корпоративна культура вчителя, адаптація, професійне становлення.

Стешенко А. Корпоративная культура будущих педагогов как условие их профессионального становления

В статье дается общая характеристика понятия «корпоративная культура» и ее составных элементов. Анализируются возможности использования корпоративной культуры как средства успешного профессионального становления будущих педагогов. Рассмотрена перспектива использования корпоративной культуры как средства адаптации. Ведь определенная система символов, традиций, ритуалов поможет молодому специалисту быстрее стать частью коллектива, понять его специфику и, как следствие, успешно реализовать себя в работе.

Ключевые слова: корпоративная культура, корпоративная культура учителя, адаптация, профессиональное становление.

Steshenko A. Corporate Culture of the Future Teachers as a Condition of Their Professional Formation

The article gives general characteristics of the concept of «corporate culture» and its constituents. The possibility of using corporate culture as a means of successful professional development of future teachers is analyzed.

The perspectives of using the corporate culture as a means of adaptation. After all, a certain system of symbols, traditions, rituals help young specialist to quickly become part of a team, understand its specifics and, as a consequence, successfully realize themselves in the field.

Keywords: corporate culture, corporate culture teachers, adaptation, professional formation.

УДК 748

К. Чумаченко

КРИЗА СУЧАСНОЇ СІМ'Ї

У зв'язку із змінами, що відбуваються в політичній, соціальній та економічній сферах суспільства, виник ряд проблем, серед яких все помітніше стає криза сім'ї як соціального інституту суспільства, шляхи виходу з якого поки неясні. Криза виражається в тому, що сім'я все гірше реалізує свої основні функції від репродуктивної та соціалізуючої до економічної. Причини такої кризи мають загальний характер для всіх постіндустріальних держав, є породженням капіталістичної цивілізації.

Статтю виконано в межах наукової теми «Актуальні проблеми сучасної сім'ї» в рамках функціонування наукового товариства на базі Лисичанського педагогічного коледжу.

У процесі виконання даної роботи, були проаналізовані літературні джерела та статті на обрану тематику. Аналіз останніх досліджень показує, що сучасна сім'я зберегла всі функції попередніх форм сім'ї, але при цьому змінились місце, значення і вага кожної з функцій, їх субординація, ієрархія.

На сьогодні дослідження сім'ї в Україні, практична робота з сім'єю є доволі популярним напрямком соціологічної науки і практики. Основу сімейної проблематики, зумовлену загальною кризою сім'ї, вивчають психологи, соціологи, демографи, такі як Т. Буленко, М. Лавріненко, С. Гончарук, Н. Туленков, Т. Пилипенко, М. Балакірева та інші. Цією кризою виступають найрізноманітніші чинники: незадоволеність, часті сварки, які відбуваються в основному через побутові дрібниці; негативне ставлення до партнера через постійну обмеженість в спілкуванні, зниження сексуального потягу. Дослідники відзначають, що у працях, присвячених проблемам шлюбу й родини, спостерігаються змішування концепцій і розбіжності відносно критеріїв успішності, адаптивності й функціональності, а також приблизність використовуваного категоріального апарату. Тому, ми пропонуємо розглянути шлюб як особливу соціальну групу, що виникає на певному рівні суспільного розвитку й характеризується комплементарністю ролей чоловіка й жінки [2, с. 167-168].

Метою статті є виявлення джерела напруженості в сімейних стосунках, які призводять до дезорганізації сімейного життя, розглянути психолого - педагогічні аспекти подолання кризових явищ в сім'ї. Поставлена мета зумовлює вирішення наступних завдань:

- окреслення кола проблем сучасної сім'ї, пов'язаної з трансформацією суспільних відносин;
- виявлення причин, що породжують кризові явища сім'ї;
- охарактеризувати шляхи подолання проблеми конфліктності в сім'ї.

Тлумачний словник визначає сім'ю як групу близьких родичів, які проживають спільно. Але найбільш повне визначення дає соціолог А. Харчев: «Сім'я – це соціальна група, яка складається з чоловіка та жінки, котрі перебувають у шлюбі, їх дітей (власних або прийомних) та інших осіб, поєднаних родинними зв'язками з подружжям, кровних родичів і здійснює свою життєдіяльність на основі спільного економічного, побутового, морально-психологічного укладу, взаємної відповідальності, виховання дітей» [3, с. 4].

Сучасні тенденції в розвитку сім'ї характеризуються такими соціальними особливостями:

- Шлюб, який є основою сім'ї, стає рівноправним, добровільним, вільним від примусу, матеріальних розрахунків, втручання або тиску третіх осіб, союзом жінки й чоловіка;
- Додержання принципу егалітарності на противагу патріархальності, чоловічої авторитарності, які не обмежують права і гідність чоловіка та жінки, забезпечують кожному з них рівні можливості професійного та духовного зростання.

Нині створюються реальні передумови для подолання суперечностей між коханням і обов'язком, індивідуальним та суспільним інтересам, в інтимному житті людини.

Суспільна цінність сім'ї все більше вгинається її роллю в примноженні і передавати у спадок приватної власності, організації виробництва (у фермерів і ремісників), організації споживання і побуту тощо.

До тенденцій з проявом негативних рис можна віднести такі: збільшення кількості розлучень, кількості неповних сімей і дітей, народжених поза шлюбом, зменшення середньої тривалості шлюбу.

Статистика свідчить про те, що в демократичному суспільстві при будь-якому рівні життя розпад сімей складає 30%. Проблеми взаємин у сім'ях мають свої суттєві відмінності в різних соціальних системах. До однієї з основних соціальних проблем сім'ї можна віднести різке омолодження шлюбів. Нижня планка шлюбного віку досягла 16 років. Середній шлюбний вік становить 19-21 рік. За даними опитування 40% молодих сімей у віці до 24 років розпадається через рік-два після одруження. У цілому розпад сімей на сьогоднішній день становить 76-

78% щорічно. Таким чином, розпад сімей є найсерйознішою соціальною проблемою нашого суспільства [4, с. 206-209].

Кризові явища у життєдіяльності сучасної сім'ї різні. Однією з найбільших проблем сучасної родини в Україні є її економічна нестабільність, соціальна малозахищеність та підвищена психологічна вразливість. У свою чергу, це породжує її дезорганізацію, внутрішні деструктивні процеси, конфлікти і, зрештою, веде до розпаду. Внаслідок цього - страждання, нервові захворювання, асоціальна поведінка, стреси, безпритульність дітей, безвідповідальність, байдужість, аморальність і жорстокість батьків.

Окреслене коло проблем підтверджує, що сім'я — це надзвичайно важливий елемент соціальної структури суспільства. Зміни, які відбуваються в сім'ї, впливають на характер суспільних відносин, на стан і розвиток самого суспільства. Тому сім'я як одна з підсистем суспільної системи не може бути довільною, вона санкціонується суспільством. Криза інституту сім'ї проявляється в утраті орієнтації молоді на створення власної сім'ї, у низькій народжуваності, малодітній сімейній орієнтації, збільшенні кількості розлучень, зростанні кількості позашлюбних дітей тощо.

У процесі виконання даної роботи, були проаналізовані літературні джерела та статті на обрану тематику. Отримана інформація дала поштовх для роздумів та проведення опитування.

Невелика частина опитаних дає змогу скласти певне уявлення про досліджувану проблему, а саме про кризу сучасної сім'ї. Дослідження проводились за допомогою соціологічного опитування, а саме, за допомогою анкетування.

Генеральною сукупністю соціологічного опитування являється молодь у віці від 16 до 18 років. Вибіркова сукупність дорівнює 63 особи: 21 чоловічої статі та 42 жіночої.

Як показали результати більшість опитаних, а це понад 50% вважає, що основною причиною кризи сучасної сім'ї є низька стресостійкість, а це в основному зловживання спиртними напоями одного з членів родини.

Фінансові негаразди хоч і впливають на психологічну атмосферу в сім'ї, та більшість опитаних такого роду проблеми долають разом, нетерпеливо відносяться до шкідливих звичок своїх членів сім'ї, і з цього починається конфліктна ситуація, коли висуваються певні претензії, докори і невдоволення.

80% опитаних намагаються порозумітися один з одним і навіть піти на компроміс, що є безумовно позитивним результатом, і на якусь частину сприяє зменшенню конфліктних ситуацій.

Практично всі конфлікти в сім'ї відбуваються через те, що ми забуваємо про необхідність розуміти й любити людей такими, якими вони є [1, с. 21-23].

Для попередження кризових явищ застосовуються такі форми

роботи, як різноманітні комунікативні тренінги, тестування, індивідуально-групові психологічні консультації, психологічний театр мініатюр, лекції та семінари, проектні методика, шоу-програми, тематичні КВК тощо. З метою створення поширення інноваційних соціальних технологій організуються експериментальні майданчики.

Більшість респондентів вважають, що засоби масової інформації можуть вплинути на стереотипи сім'ї і якщо створити певні програми, то можна отримати позитивний результат в боротьбі з кризою сім'ї.

Отже, основними шляхами попередження кризи сім'ї є побудова сімейних відносин на засадах рівноправності, взаємної відповідальності, довіри і пошани, знань етики і психології сімейних стосунків.

Виділимо основні рекомендації по профілактиці кризових ситуацій в сім'ї:

1. Не прагніть до перемоги, оскільки ваша перемога - це поразка іншого члена сім'ї;

2. Намагайтеся не пам'ятати про суперечку. Спеціалісти стверджують, чим швидше забувається погане, тим щасливіша сім'я. Найнебезпечнішим для сім'ї, її благополуччя є накопичення образ, «гріхів», помилок тощо.

3. Не робіть зауважень одне одному в присутності інших;

4. Не перебільшуйте власні здібності й досягнення, не вважайте себе завжди й у всьому правим;

5. Будьте уважними, умійте слухати;

6. Говоріть тільки про конкретну поведінку в конкретній ситуації;

7. Якщо ви зрозуміли, що шанси на перемогу в суперечці незначні, вийдіть з кімнати; дозвольте собі й іншим «дозріти» на самоті. Іноді саме це може погасити сварку в самому зародку;

8. Відкладіть «дискусію», поки не заспокоїтеся. Якщо є претензії до когось із членів сім'ї, поговоріть з ним, коли охолонете. Не створюйте ситуацію, яка змусить його захищатись від несподіваної різкої атаки з вашого боку;

9. Намагайтеся зупинити спалах гніву - порухайте до 60, перш ніж почнете говорити.

Перспективою щодо подальшого дослідження проблеми є розгляд соціально-психологічного портрету сучасної української сім'ї, що дасть можливість визначити ефективність психолого-корекційної роботи по подоланню кризових явищ сім'ї.

Список використаної літератури

1. Антонова-Турченко О. Від конфлікту до взаєморозуміння / О. Антонова-Турченко. – К., 1992. – 37 с. 2. Буда Т. Соціологія : навч.-метод. комплекс з вивчення курсу. – Тернопіль : Вектор, 2007. – 179 с. 3. Теремко О. Соціологія / О. Теремко // Електронний ресурс / Режим доступу : <http://readbookz.com/books/138.html>. 4. Піча В. Соціологія :

загальний курс. Навч. посібн. для студ. вищ. закладів освіти України. / Піча В. – К. : Каравела, 2000. – 248 с.

Чумаченко К. Криза сучасної сім'ї

У поданій статті були виявлені причини кризи в стосунках в сім'ї; з'ясовано роль об'єктивних чинників у кризі сучасної сім'ї, були розглянуті шляхи подолання проблеми конфліктності у сім'ях. За проведеним опитуванням встановлено, що причини ґрунтуються на низькій психолого-педагогічній інформованості батьків. Визначено сутність та функції вчителя, які спрямовані на згуртування сім'ї. Виділено основні умови зміцнення сім'ї спрямовані на вдосконалення сімейно-шлюбних відносин.

Ключові слова: криза сім'ї, соціологія шлюбу, конфліктність, дезорганізації сімейного життя.

Чумаченко Е. Кризис современной семьи

В данной статье были выявлены причины кризиса в отношениях в семье; выяснена роль объективных факторов в кризисе современной семьи, были рассмотрены пути решения проблемы конфликтности в семьях. За проведённым опросом установлено, что причины основаны на низкой психолого-педагогической информированности семьи. Определена сущность и функции учителя, направленные на сплочение семьи. Выделены основные условия укрепления семьи направлены на совершенствование семейно-брачных отношений.

Ключевые слова: кризис семьи, социология брака, конфликтность, дезорганизации семейной жизни.

Chumatchenko K. The Crisis of the Modern Family

In this article have been identified causes of the crisis in relations in the family, The role of factors in the crisis of the modern family, were considered to resolve the problem of conflict in families. According to a survey conducted revealed that the causes of conflict are based on low psycho -pedagogical awareness of parents. The essence and functions of teachers, aimed at uniting the family. The basic conditions for strengthening families aimed at improving family relations, family foundation of society family foundation of society, which is a part of life.

Keywords: crisis of the family, sociology of marriage, conflict, disruption of family life.

ПРОФЕСІЙНО-АМАТОРСЬКЕ МУЗИЧНЕ ЖИТТЯ ЛУГАНЩИНИ – ФЕНОМЕН У РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

На сьогодні головною стратегією розвитку України є та, яка будується на ідеї діалогу її культур. Національна ідея включає в себе визначення цінності досвіду всіх регіонів України, вивчення надбань та традицій музичного життя «малих батьківщин», з яких складається історія всієї країни. Сучасна музична професійна та аматорська культура Луганщини кінця ХХ – початку ХХІ століття є маловивченою.

Мета статті полягає в необхідності зосередити увагу на недостатньо досліджених фактах, показати значення Луганщини як важливого осередку українського музичного мистецтва, висвітлити розвиток творчості композиторів-аматорів Луганського, в тому числі Лисичого, краю кінця ХХ – початку ХХІ ст., як важливий етап художньо-естетичного розвитку регіону, показати внесок цього регіону в розвиток національного музичного мистецтва.

Сучасне мистецтво, як і в усі часи, прагне розкрити суть духовності людини як найдорожче, чим обдарувало її життя. Картина світу кінця ХХ – початку ХХІ ст. – часу торжества науки і людського інтелекту, парадоксів і потрясінь, віку музики – суттєво відрізняється від попередніх століть – віку літератури та епохи Відродження – Золотого віку образотворчих мистецтв. Все це говорить не стільки про популярність того чи іншого виду мистецтв, скільки про його можливість чітко виражати світовідчуття епохи, її духовні прагнення, надії та ілюзії.

Сучасною музикою зазвичай вважають лише музику сучасної доби, але і сьогодні хвилюють наші серця музичні шедеври минулого з їх вічними темами Добра і Зла, Любові і Ненависті, Життя і Смерті...

Геніальні твори класичної музики, що були створені у минулих віках, витримали найскладніший іспит – випробування часом, а їх автори – Й. Бах, Л. Бетховен, В. Моцарт, Ф. Шуберт, П. Чайковський, М. Лисенко, М. Березовський, А. Ведель, С. Прокоф'єв, Д. Шостакович та багато інших композиторів – стали нашими великими сучасниками [1, с. 225-226].

Музика – це найактивніший носій моралі та ідеології, один з найпотужніших засобів емоційної дії, який може зіграти значну роль у формуванні людини нового часу, у виробленні системи цінностей, відповідних до сьогоднішнього дня.

Останнім часом наше музичне мистецтво досить успішно намагається відстояти втрачені культурні позиції. Активно пропагується сучасна українська масова музична культура як композиторів-професіоналів, так і творча спадщина поетів-пісенників, композиторів-

аматорів рідного краю [2]. Це дає надію на внесення в скарбницю музичного мистецтва України, в тому числі світанкової Луганщини, суто нам притаманної музичної культури і національного сприйняття сучасних напрямків розвитку музики.

Українська композиторська творчість – це поняття здебільшого умовне, тому що професійна музика в Європі, особливо за останні десятиріччя, надбала багато загальних рис, відбулася своєрідна дифузія композиторської творчості. Але кожній композиторській школі притаманні свої особливості, які корінням сягають в національні традиції та менталітет народу.

Велика заслуга у формуванні українського професіонального музичного мистецтва належить П. Нищинському, П. Сокальському, С. Воробкевичу, В. Сичинському, О. Нижанківському, К. Стеценку, Я. Степовому, М. Леонтовичу. Справжню епоху в музичному житті України являє собою творчість М. Лисенка.

Професійна композиторська творчість є важливою та невід'ємною частиною музичної культури будь-якого регіону чи великого міста, оскільки наявність такого прошарку музичного мистецтва не тільки значно збагачує місцеву культуру, але й формує особливу стильову ауру, замішану на синтезі різних шкіл, напрямків, традицій як принесених зовні, так і власне пророщених.

На Луганщині професійна композиторська творчість почала формуватися лише в останні десятиріччя, однак, незважаючи на це, досягнення місцевих композиторів за цей час виявилися досить плідними та отримали визнання далеко за межами регіону.

Музична культура Луганщини має міцні корені й традиції. Ще в довоєнні роки тут були організовані філармонія та оперний театр, які заклали підвалини академічного музичного мистецтва. Чисельні творчі колективи й окремі виконавці протягом ХХ століття формували обличчя регіональної професійної музичної творчості, однак композиторська галузь до початку 80-х років залишалася на аматорському та напівпрофесійному рівні.

Багато років (вже близько 50-ти) при обласному центрі народної творчості працює обласне об'єднання композиторів Луганщини. Композитори-аматори майже всіх міст та районів області увійшли до цього авторитетного серед музичної інтелігенції об'єднання, яке діє як самостійна, добровільна, громадська організація. Вона поєднала в собі яскравих, талановитих особистостей, закоханих до нестями у чарівні звуки музики, які постійно роблять свій творчий внесок у неповторну музичну скарбницю нашого регіону.

Термін існування творчого об'єднання дуже великий, тому і кількість композиторів-аматорів, які пройшли цю школу, теж чималий. Ще у витоків створення творчого об'єднання були такі автори, як Е. Лобкова, В. Совін, Д. Піронко, Г. Архангельський, Н. Васильченко, І. Кобилкін, А. Коган та інші. Естафету творчості сьогодні продовжують

талановиті композитори В. Ямполь, О. Война, О. Дубров (м. Антрацит), О. Кельш (Старобільський район), С. Власенко (м. Рубіжне), Г. Крикун (Антрацитівський район), Л. Салахудинова (м. Ровеньки) та інші [3, с. 82].

На теперішній час обласне об'єднання налічує більш 150 композиторів. Талановиті композитори та музиканти щомісячно проводять засідання об'єднання композиторів. Вони приймають активну участь у розвитку музичного мистецтва на Луганщині, сприяють популяризації національної культури, пропагують сміливе новаторство у музичній творчості. Члени об'єднання проводять авторські зустрічі, персональні творчі звіти, приймають участь у конкурсах та фестивалях. В дружній співпраці поетів, виконавців і аранжувальників відбуваються численні творчі вечори, зустрічі та концерти за різноманітною тематикою.

Традиційним стало проведення творчого звіту обласного об'єднання композиторів Луганщини «Пісенні скарби Луганщини», у якому беруть участь найкращі колективи та виконавці з творами місцевих авторів. Раз на два роки виходить нотна збірка та компакт-диски «Співай, Луганський краю», куди входять найкращі музичні твори не тільки композиторів-професіоналів, але й композиторів-аматорів Луганщини [4].

В нашій Луганській області, в тому числі рідному Лисичому краї, працює немало самодіяльних композиторів. Це – особлива група людей, любительська композиторська творчість яких щира по духу і, як правило, глибоко патріотична.

Основним жанром творчості композиторів-аматорів є вокальна мініатюра, спрямована на вирішення важливих проблем морального та естетичного розвитку сучасного суспільства, а особливо виховання підростаючого покоління.

Композитори-аматори м. Лисичанськ – це люди різних професій, яких поєднує спільне – любов до музичної творчості.

У Лисичанську та Луганську щороку проводиться багато різних музичних конкурсів, фестивалів від міського до Міжнародного значення, на яких свій талант демонструють і наші композитори. І не просто приймають участь, а займають призові місця і отримують почесні грамоти.

Анатолій Олексієнко, Володимир Грабовський, Лариса Захарченко, Валерій Кіхтенко, Віктор Власов, Борис Малишев – справжні «солов'ї» свого рідного Лисичого краю.

Дуже яскраво і мальовничо місцеві автори передають нашу Луганщину в своїх музично-поетичних рядках. Їх твори наповнені любов'ю до природи, народу, його побуту, а також до Лисичанська – колиски Донбасу. Збірки композиторів Лисичанська – це справжня сучасна пісенна енциклопедія Лисичанського краю. Велике значення мають пісенні збірки творчого дуєту Анатолія Олексієнка та Бориса Малишева. Активна життєва позиція, захопленість улюбленою

справою – ось чому має сенс повчитися у цих талановитих патріотів рідного краю.

На сьогоднішній день можна стверджувати, що самобутнє музичне мистецтво Луганщини має певне підґрунтя для подальшого розвитку та збереження його для наступних поколінь українців.

Вже зараз виявились тенденції щодо інтеграції різних жанрів і видів мистецтва: якщо учасники колективів художньої самодіяльності зрілого віку тяжіють до традиційних форм аматорського мистецтва, то молодь, у свою чергу, проявляє неабиякий інтерес до сучасних його видів, а також схильна до експериментальних форм, що поєднують у собі елементи різних жанрів.

Отже, вивчення, збереження та популяризація музичної творчості рідного краю, що уявляє собою базову основу для розвитку сучасних культурних традицій, є важливим чинником розвитку аматорського музичного мистецтва.

Перспективами подальшого нашого дослідження є впровадження в навчально-виховний процес творчих здобутків композиторів-аматорів Лисичанського краю, які стануть інформаційною базою в екскурсійній практиці краєзнавчих та мистецьких музеїв, будуть складати цінний архівний матеріал для вивчення явищ і процесів музичного життя регіону, свого краю в певний період його існування.

Список використаної літератури

- 1. Класика і авангард : моделі співіснування** // Науковий вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського. – Вип.36. – Кн. 1. Українська та світова музична культура: сучасний погляд. – К., 2005. – С. 218-288.
- 2. Яровий В. М.** Розвиток народної творчості Луганщини. / В. М. Яровий // Електронний ресурс / Режим доступу : <http://culturalstudies.in.ua/>.
- 3. Видатні особистості Луганщини: довідник.** – Луганськ, 2008. – 82 с.
- 4. Борбот В.** Творчий звіт обласного об'єднання композиторів-аматорів Луганщини «Співай, Луганський край». // Електронний ресурс : <http://locnt.lg.ua/>.

Щербакова А. Професійно-аматорське музичне життя Луганщини – феномен у розвитку національного мистецтва

У цій статті представлено музичне життя Луганщини кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст., як своєрідне явище в розвитку національного музичного мистецтва; розкрито розвиток професійної композиторської творчості, історія її виникнення та становлення; показано внесок відомих композиторів Луганщини в музичне мистецтво; висвітлено розвиток творчості композиторів-аматорів Луганського, в тому числі Лисичанського, краю, як важливий етап художньо-естетичного розвитку регіону та його внесок у розвиток національного мистецтва.

Ключові слова: музика, Луганщина, композитори-аматори, феномен.

Щербакова А. Профессионально-любительская музыкальная жизнь Луганщины – феномен в развитии национального искусства

В этой статье представлена музыкальная жизнь Луганщины конца XX в. – начала XXI в., как своеобразное явление в развитии национального музыкального искусства; раскрыто развитие профессионального композиторского творчества, история его возникновения и становления, показано вложение известных композиторов Луганщины в музыкальное искусство; раскрыто развитие творчества композиторов-любителей Луганского, в том числе Лисичанского, края, как важный этап художественно-эстетического развития региона та его вложение в развитие национального искусства.

Ключевые слова: музыка, Луганщина, композиторы-любители, феномен.

Shcherbakova A. Professional-amateur Musical Life Luhansk Region – a Phenomen of National Art's Development

This article deals with the musical life Luhansk region XX – XXI century, as a kind of phenomenon in the development of national music, series development of professional musicians creativity, its appearance and formation; contribution of Luhansk region known composers in musical art, highlighted the development works of composers amateur Luhansk, including Lisichans'k edge as an important stage of artistic and aesthetic development of the region and its contribution to the development of national art.

Keywords: music, Luhansk , composers-amatories, phenomenon.

УДК 811.161.2 : 371.32

Д. Вандоляк

ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ МОВЛЕННСЬОГО ЕТИКЕТУ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

Спілкування рідною мовою потребує не тільки досконалих знань, але й умінь нею користуватися. Мистецтво спілкування – це володіння правилами мовної етики, уміння донести всі відтінки думки до слухача або читача. Вивчаючи мову, дитина повинна засвоїти її літературні норми, навчитися вільно висловлювати свої думки усно й письмово, використовувати в мовленні етикетні вислови [1], оскільки саме етикетна поінформованість й уміння правильно поводитися в різних ситуаціях спілкування є важливими складниками загальної людської культури, оскільки вони ушляхетнюють особистість, забезпечують кожній людині життєвий успіх.

Серед основних завдань навчання української мови у програмі виділено формування у школярів умінь і навичок користуватися засобами мови “під час сприймання, відтворення і створення

висловлювань з дотриманням українського мовленнєвого етикету” [2, с. 3].

Упродовж останніх десятиліть у методичних працях намітився системний підхід до розв’язання проблеми організації роботи вчителя над засвоєнням учнями правил мовленнєвого етикету (М. Білоус, О. Бобир, С. Богдан, О. Горошкіна, Т. Донченко, А. Коваль, О. Корніяка, О. Миронюк, Т. Панько, М. Пентилюк, Я. Радевич-Винницький, М. Стельмахович, Н. Формановська, В. Шеломенцев та ін.). Це виявилось в намаганні науковців сформулювати мету й завдання роботи над засвоєнням правил мовленнєвого етикету, виділити основні напрями діяльності вчителя-словесника, з’ясувати своєрідність кожного з них, установити взаємозв’язок між ними, визначити види вправ і особливості їх застосування.

Життя ставить високі вимоги до рівня розвитку особистості, вимагає від неї творчого, комунікативно виправданого використання мовних засобів у різноманітних ситуаціях. Однак, як показують спостереження, далеко не всі учні уникають жаргонних і просторічних слів, дбають про багатство й чистоту власного словника етикетних висловів, ураховують особливості мовленнєвої ситуації тощо. Тому актуальність окресленої в публікації проблеми є незаперечною, а її мета полягає у визначенні особливостей засвоєння учнями мовленнєвого етикету на уроках української мови.

Загальновідомо, що під час мовленнєвої діяльності у школярів активізуються свідомість, воля, мислення, зорієнтовані комунікативною метою висловлювання. Тому навчання мови на комунікативній основі дає необмежені можливості для формування особистості дитини. Надзвичайно важливими за такого навчання мови є створення й реалізація мовленнєвих ситуацій, які дозволяють ефективно працювати над розвитком мовлення в умовах уроку. Мовленнєві ситуації створюють для учнів умови, подібні до природних, стимулюють їхню уяву, примушують формувати думки й почуття лінгвістичними засобами, дозволяють будувати мовленнєві моделі, граматичні структури, використовувати лексичний арсенал у спілкуванні.

Навчити учнів орієнтуватися в мовленнєвій ситуації дозволяють ситуативні вправи, під якими методисти розуміють мовленнєві вправи, виконання яких залежить від характеру уявної мовленнєвої ситуації [3, с. 13]. Її провідною властивістю є наявність мовленнєвого стимулу, що викликає комунікативну реакцію учня і впливає на відбір відповідної мовної одиниці. Ситуативні вправи – це один з різновидів комунікативних вправ, які будуються в основному на уявленні й передбачають атмосферу невимушеності, доброзичливості, заохочення [4, с. 13-18].

Одним із видів ситуативних вправ є складання діалогів на різні теми, бо учні сьомих і восьмих класів повинні вміти “складати, розігрувати діалог певного обсягу відповідно до запропонованої ситуації

спілкування, досягати комунікативної мети, аргументувати висловлені тези, спростовувати помилкові висловлювання співрозмовника, додержувати норм літературної мови та правил спілкування” [2, с. 14]. Важливо, щоб під час вивчення української мови було забезпечено не тільки оволодіння вище зазначеними вміннями, а й надано учням більше можливостей спілкуватися, висловлювати власні думки й почуття, навчити їх орієнтуватися в мовленнєвій ситуації. Наведемо приклади ситуативних завдань, що сприятимуть засвоєнню учнями правил мовленнєвого етикету під час складання діалогів:

1. Уявіть собі, що Ви всією родиною прийшли недільного дня в гості до бабусі. На Вас уже чекають Ваші дядечко й тітонька та двоюрідні брати й сестри. Визначте тему й основну думку власного висловлювання, реплік мами й тата, рідні. Побудуйте та розіграйте за особами діалог, використовуючи наведені слова та словосполучення.

Доброго дня! Як Ви себе почуваєте? Будьте ласкаві. Якщо Вам не важко... Вибачте. Вибачайте. Щиро Вам дякую. Чи Ви вже обідали? На мене чекають. Сердечно Вам дякую. Прошу Вас. Почекайте, будь ласка. Дуже Вам зобов'язана. Сідайте, будь ласка. На все добре! Прощайте! Ідіть здорові!

2. До Вашого класу прийшов новий учень. Складіть діалог між ним і класним керівником. Мета спілкування – знайомство.

3. Уявіть життєву ситуацію, де були б доречні наведені репліки. Складіть діалог, доповнюючи висловлювання однією з поданих у дужках реплік.

– Зачекайте хвилинку! Бачу, Ви поспішаєте... (Пропоную познайомитися. Мене звуть... А Вас? Послухайте! Я давно мріяв з Вами познайомитися! Мені про Вас багато розповідали! Я читав Ваші твори. Я чув Ваш виступ).

– Пробачте... (У мене інші плани. Справді? Я не проти. А це має сенс? Невже? А звідки Ви про мене знаєте? Приємно чути. Це якимось несподівано, але чому ні?).

Виконання таких завдань посідає важливе місце у формуванні діалогічного мовлення й засвоєнні етикетних висловів: у школярів розвивається чуття мови, логічне мислення, уява, дар слова, вміння використовувати доречні етикетні вислови й будувати власні висловлювання відповідно до ситуації.

Цікавим прийомом є гра “Хто більше?”, за правилами якої учні повинні дібрати якомога більше синонімічних конструкцій до однієї форми привітання, вибачення, прощання тощо, а також пояснити, у якій ситуації спілкування більш доречно вжити той чи той вислів. Наприклад:

Доберіть синонімічні вирази до однієї з етикетних формул. Виберіть 3-поміж дібраних етикетних формул такі, які доречні під час зустрічі або прощання з учителем, директором школи, однолітком-приятелем, далеким родичем літнього віку, старенькою сусідкою, однокласниками.

Добрий день! (Відповідь: Добридень! На добридень! Моє шанування! Моя пошана! Радий Вас вітати! Доброго здоров'я! Здрастуйте! Здоровенькі були! Моє шануваннячко!)

До побачення! (Відповідь: Побачимось! До завтра! Зустрінемося! На все добре! Усього найкращого! Будьте щасливі! Щастя вам! Прощайте! Бувайте! Дозвольте відкланятись!)

Поясніть, які жести й міміку (уклін, рукостискання, цілування, усмішку, обійми) Ви використаєте під час певної зустрічі. Об'єднайтеся у пари і складіть діалог, використовуючи дібрані етикетні формули.

Отже, ситуативні вправи дають можливість дітям орієнтуватися в конкретній ситуації спілкування (за яких обставин, з якою метою, у якій формі, для кого необхідно скласти текст) і тим самим сприяють реалізації їхньої мовленнєвої творчості, розвиваючи вміння співвідносити зміст і форму висловлювання.

У зв'язку з тим, що останнім часом активно розвиваються технічні засоби-посередники, які дозволяють спілкуватися на великих відстанях, лінгвісти виділяють такі види діалогів, як контактний і дистантний. Діалогічне спілкування на відстані за умови використання посередників називають дистантним, на відміну від контактного, яке передбачає особисту присутність комунікантів [5, с. 293].

До видів дистантного спілкування відносять ті, де комуніканти розділені простором і часом. Це може бути телефонна розмова, при цьому співрозмовники знаходяться на відстані, але пов'язані єдиним часом. Дистантне в часі й просторі листування. Однак, на жаль, більшість людей віддає перевагу спілкуванню телефоном і майже не листуються. У зв'язку з цим навчання учнів правил ведення телефонної розмови є, на нашу думку, обов'язковим.

Особливості телефонної розмови виявляються передусім у наборі висловів, що передають встановлення зв'язку, його підтримання й завершення. Учасників телефонної розмови здебільшого двоє: той, хто телефонує, і той, хто отримує повідомлення. Обидва учасники по чергово беруть участь у спілкуванні, що уподібнює телефонну розмову до опосередкованого усного спілкування, яке характеризується великою кількістю етикетних реплік-стереотипів, відсутністю візуального контакту, уявною просторовою близькістю співрозмовників, певними технічними перешкодами [6].

Типова телефонна розмова має три компоненти: початок спілкування (встановлення зв'язку) передбачає називання імені або прізвища (залежно від виду розмови), відповідь на привітання; повідомлення мети дзвінка (стислий виклад суті справи, з приводу якої телефонують); закінчення розмови передбачає використання етикетних формул, що супроводжують кінець розмови (вибачення за турботу, вдячність за розмову, можливі повторні вітання, побажання тощо) [6, с. 328-331].

Зміни, можливі у структурі телефонної розмови, залежать від різних чинників: зайнятості адресата й браку часу для спілкування, відсутності адресата тощо. Вибір етикетних висловів початку-завершення телефонної розмови залежить від того: куди телефонують (в установу, організацію, додому тощо); з якою метою телефонують (прохання, повідомлення, запрошення тощо); кому телефонують (вік, посада, фах, стать абонента); хто телефонує (психічний стан особи, емоційний стан, особливості мовлення); характер взаємин співрозмовників (офіційні, дружні, товариські, родинні, інтимні тощо) [7, с. 66-67].

Корективи у структуру телефонної розмови вносить ситуація спілкування й технічні перешкоди, міжміські дзвінки, прихід гостей тощо. У мові є достатньо великий реєстр етикетних висловів, які допоможуть у будь-якій ситуації, що може виникнути під час телефонної розмови. З метою ознайомлення школярів із ними можна використати такі завдання:

1. Прочитайте текст. Скажіть, як слід вести ділові телефонні розмови? Які правила ведення приватних телефонних розмов?

Телефонні розмови бувають ділові (офіційні) та приватні (неофіційні).

Зміст офіційної розмови – це службові переговори, домовленість про ділові зустрічі, надання консультації щодо справ тощо. Такі розмови ведуть чітко, стисло, без зайвих подробиць. Виразно вимовляють дати, адреси, прізвища.

Приватні розмови також мають свої правила. Зателефонувавши, слід представитися. Не можна зловживати часом співрозмовника. Темп мовлення має бути середній, тон – спокійний, ввічливий (О. Глазова).

Запишіть 4-5 словосполучень, що називають ділові й приватні телефонні розмови.

Зразок: до реєстратури поліклініки (виклик лікаря до хворого) – ділова розмова; до однокласниці (прохання дати прочитати книгу, яка Вас зацікавила) – приватна розмова.

2. Складіть та “проговоріть” діалоги, використовуючи подані нижче етикетні формули:

Я телефоную у такій справі... Я маю повідомити Вас про... Ви просили мене зателефонувати з приводу... Вибачте, Ви не зайнятий зараз? Вибачте, що відволікаю Вас від справ. Чи не змогли б Ви мене вислухати? Дозвольте висловити свою думку... Не зловживатиму Вашим часом... У мене все. Отож, домовились. Вибачте за турботу. Вдячний за розмову. Дякую за увагу. З Вашого дозволу я зателефоную ще. Чекатиму на Ваш дзвінок. Телефонуйте, якщо буде потреба. Завжди радий допомогти.

Використання дітьми телефонів дозволяє зробити мовленнєву ситуацію реальною. Однак перед початком розмови необхідно чітко визначити особливості модельованої мовленнєвої ситуації, а після

проведення розмови проаналізувати й оцінити її з погляду змісту, лаконізму, ввічливості, правильності вимови реплік, доречності використання етикетних висловів тощо.

Під час виконання пропонованих вправ і завдань учні засвоюють значну кількість етикетних висловів. Однак, як показують спостереження, більшість школярів майже не використовує їх у повсякденному спілкуванні. Тому з метою усунення цього недоліку ми пропонуємо дітям після кожного уроку занотовувати у “Словничок ввічливих слів” засвоєні вислови. Звичайно, на цьому робота зі словниками не закінчується: необхідно постійно нагадувати учням про те, що вивчений матеріал треба намагатися вживати у щоденних ситуаціях, аналізувати, як впливає зміна форми звертання, прохання, вітання на характер стосунків з людьми, і робити відповідні висновки. Окрім тем “Вітання”, “Прощання”, “Подяка”, „Словничок ввічливих слів та висловів” можна доповнити темами “Компліменти”, “Побажання”, “Запрошення”, “Висловлені співчуття”, “Вираження розради, заспокоєння”, “Форми знайомства”, “Прощання”. Чим більше учні запишуть і запам’ятають ввічливих слів, тим легше вони опанують мистецтво гречності й оволодіють культурою спілкування.

Додому учням можна дати завдання проаналізувати дотримання правил мовленнєвого етикету в якомусь фільмі, телепередачі, у компанії друзів тощо. Учні також можуть отримати завдання оцінити культуру спілкування в магазині, транспорті або школі.

Отже, використання поданих вправ і завдань сприятиме ефективному формуванню вмінь і навичок учнів використовувати різноманітні етикетні вислови відповідно до умов мовленнєвої ситуації.

Список використаної літератури

1. Мовленнєвий етикет. Програма спецкурсу, заняття, ігрові форми роботи. 8–11 кл./ Упоряд. Г. Федяй. – К. : Шкільний світ, 2005. – 128 с. **2. Програми** для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи. – К., 2005.– 100 с. **3. Шевцова Л.** Ситуативні завдання з розвитку зв’язного мовлення у 7 класі / Л. Шевцова // Укр. мова і л-ра в шк. – 2001. – № 6. – С. 13–16. **4. Лещенко Г.** Система ситуативних завдань до уроків розвитку зв’язного мовлення / Г. Лещенко // Укр. мова і л-ра в шк. – 2004.– № 5.– С. 13–18. **5. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах : підруч. для студ. філол. ф-тів ун-тів / З. П. Бакум [та ін.] ; ред. М. І. Пентилюк. □ К. : Ленвіт, 2005. □ 400 с. **6. Богдан С. К.** Мовний етикет українців : традиції і сучасність / С. К. Богдан. – К. : Рідна мова, 1998. – 475 с. **7. Дороніна М. С.** Культура спілкування ділових людей : посібник для студ. гуманітарних спец. вищ. навч. закл. / М.С. Дороніна. □ 2 вид. □ К. : Вид. дім „КМ Академія”, 1998. □ 192 с.

Вандоляк Д. Засвоєння учнями мовленнєвого етикету на уроках розвитку мовлення

У статті автор розкриває особливості засвоєння учнями мовленнєвого етикету на уроках розвитку мовлення, зокрема наводить зразки вправ і завдань, виконання яких забезпечить ефективно оволодіння учнями етикетними висловами. Зазначено, що використання поданих вправ і завдань сприятиме ефективному формуванню вмінь і навичок учнів використовувати різноманітні етикетні вислови відповідно до умов мовленнєвої ситуації.

Ключові слова: мовленнєвий етикет, ситуативні вправи, телефонна розмова, мовленнєва ситуація.

Вандоляк Д. Усвоение учащимися речевого этикета на уроках развития речи.

В статье автор раскрывает особенности усвоения учащимися речевого этикета на уроках развития речи, в частности приводит образцы упражнений и задач, выполнение которых обеспечит эффективное овладение учащимися этикетными высказываниями. Отмечено, что использование представленных упражнений и заданий будет способствовать эффективному формированию умений и навыков учащихся использовать разнообразные этикетные высказывания соответственно условиям речевой ситуации.

Ключевые слова: речевой этикет, ситуативные упражнения, телефонный разговор, речевая ситуация.

Vandolyak D. Students with Speech Etiquette Lessons on Language Development

The author reveals features of students with speech etiquette lessons on language development, in particular cites examples of exercises and tasks that will ensure effective mastery of the students label statements. Noted that the use of the presented exercises and activities will promote effective formation and skills of students use a variety of этикетные statements in accordance with terms of speech situation.

Key words: speech etiquette, situational exercises, Phone, speech situation.

УДК 37.018.15

М. Андрианова, О. Дербина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ

Изучение семьи и её возможностей в обеспечении развития личности всегда являлись актуальными вопросами. Общество и государство заинтересованы в развитии педагогического потенциала

семьи как социального института, как важнейшего фактора социализации человека. Семья, как и общество, изменяется и развивается и, поэтому, все те явления и процессы, которые характеризуют состояние современного общества, отражаются на семье, на её воспитательных и социализирующих возможностях.

Безусловно, семья – базисная основа первичной социализации личности. Именно с семьи начинается процесс усвоения ребенком общественных норм и культурных ценностей, происходит овладение социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе, формируется и развивается личность человека. Именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрывается внутренний мир и индивидуальные качества личности.

Влияние семьи на ребенка сильнее, чем влияние школы, улицы, так как именно семья является первым источником социального опыта. В подтверждение этого тезиса можно привести слова Жана Жака Руссо: "Каждый последующий воспитатель оказывает на человека меньшее влияние, чем предыдущий".

Однако, результаты исследований, проводимых в последнее десятилетие, подтверждают, что современная семья утратила свои традиционные черты. В первую очередь, это отражается в способности и готовности семьи реализовывать основные функции и обеспечивать компетентное социально-психолого-педагогическое влияние как на развитие детей, так и на социализацию её остальных членов. Можно выделить ряд особенностей современной российской семьи, которые обуславливают трудности и проблемы в обеспечении социализирующего и воспитательного влияния [5].

В первую очередь можно сказать, что для российского общества характерно преобладание нуклеарных (одно-двухпоколенных) семей. Следствием этого является утрата связи между поколениями, что, в свою очередь, приводит к проблемам в формировании умения общаться друг с другом "старших" и "младших", терпимости "младших" и "старших" по отношению друг к другу [5].

Несмотря на реализацию долгосрочных программ по повышению рождаемости в Российской Федерации, на сегодняшний день сохраняется преобладание семей с одним или двумя детьми. В таких семьях дети не приобретают опыта семейного воспитания подрастающего поколения; не передаются традиции семейного воспитания и народной педагогики.

Ещё более серьёзной является проблема увлечения молодыми людьми идеями так называемого «движения чайлдфри».

Статистика браков и разводов характеризует такую проблему как нестабильность семьи, а это приводит к дезорганизации семейных связей – разрыву эмоциональных связей ("эмоциональный развод"), нарушению внутрисемейных отношений [5].

В российской семье до сих пор сохраняется условное традиционное разделение "мужского" и "женского" труда, но при этом "мужской" труд сведён к минимуму. Ряд исследователей считает, что подобная ситуация провоцирует излишнюю "феминизацию" семейного воспитания и снижение роли отца, мужчины в воспитании детей [4].

К числу последствий этих проблем следует также отнести низкий уровень идентификации детей с родителями (особенно в городе), снижение роли социального контроля со стороны семьи, снижение значимости, ценности семьи (особенно в реализации экономической функции).

Снижение референтной значимости семьи как социального института, изменения ценностных ориентаций и социальных установок в обществе обусловили появление такой проблемы, которую можно определить как «родительская некомпетентность». Это условное определение, которое характеризует способность родителей справляться со своими воспитательными функциями. В педагогической науке способность родителей реализовывать ведущие функции семьи, и в первую очередь воспитательную и социализирующую, обеспечивать успешное социальное развитие детей определяется как педагогическая компетентность родителей [4].

Опираясь на ключевые понятия «компетентность» и «педагогическая компетентность», можно охарактеризовать педагогическую компетентность родителей как способность понимать потребности ребенка и создавать условия для их разумного удовлетворения, способность сознательно планировать его образование и вхождение во взрослую жизнь, в соответствии с материальным достатком семьи, способностями ребенка и социальной ситуацией.

Понятию "педагогическая компетентность родителей" близко по содержанию понятие "педагогическая подготовленность родителей", предложенное И.В. Гребенниковым. В данном контексте - это определенная сумма психолого-педагогических, физиолого-гигиенических и правовых знаний, а также выработанные в процессе практики навыки по воспитанию детей, являющиеся важным компонентом педагогической культуры родителей [1].

Педагогическая культура определяется И.В. Гребенниковым как определённый уровень подготовленности родителей, который отражает степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного и общественного воспитания детей. Уровень педагогической культуры, по мнению исследователя, зависит от таких факторов, как образовательный ценз, направленность личности, индивидуальные особенности родителей, их профессиональные черты, богатство жизненного опыта [1].

«Педагогическая культура – это особая подсистема, особый вид общей культуры, проникающий во все сферы жизни, где есть элементы социального наследования. Педагогическая культура соотносится с

общей культурой как элемент, фиксирующий способы реализации сущностных сил человека; как характеристика степени активности в деятельности по передаче социального опыта; как характеристика степени осознания субъектом педагогического воздействия диалогичности и субъект-субъектного характера педагогического процесса; как характеристика включенности в процесс формирования подрастающего поколения.

Принято выделять профессиональную и народную педагогическую культуру, прямо связанную с народной педагогикой, которая слита с народной этикой и миропониманием

Истоки педагогической культуры семьи лежат в глубинах народной педагогики. Педагогическая культура в семье развивается за счет традиций, норм и правил, устоявшихся в народной педагогике. Семья выступает главным носителем и хранителем национальных традиций и стереотипов поведения. Она же главный агент их передачи, т.е. основное звено в механизме трансляции социального опыта.

Для педагогической культуры семьи характерна всеохватность. Основные критерии для выделения того или иного типа педагогической культуры семьи включают в себя три показателя:

- 1) социально-педагогический, т.е. осознание того, что субъектом воспитания выступает каждый человек
- 2) аксиологический, т.е. отношение к знаниям как к ценности
- 3) дидактический, показывающий, каковы принципы воспитания - принуждение ребенка или умение заинтересовать его» [2].

Автор исследований в области социальной педагогики Т.В. Лодкина вводит в педагогическую терминологию понятие "психолого-педагогическая культура семьи". Она преломляет его через анализ семейного уклада, благоприятной психологической атмосферы в семье, степени зрелости родителей как воспитателей. Т.В.Лодкина определяет составляющие данного понятия, такие как специальные знания, родительские умения (конструктивные, организаторские, коммуникативные), гностические, проективные и психологические позиции (целеполагание, определенный уровень развития интеллекта, эмоциональной сферы, психологическая способность к саморегуляции эмоций и поведения) [3].

Таким образом, в понятии «педагогическая компетентность родителей» объединяются специальные (психолого-педагогические, социально-педагогические и др.) и, так называемые, общекультурные, надпрофессиональные знания и умения.

Педагогическую компетентность можно наблюдать в типичных жизненных ситуациях. Как правило, все поступки родителей укладываются между двумя противоположными полюсами – двумя уровнями педагогической компетентности.

Высокий уровень педагогической компетентности характеризуется:

- осознанностью собственных педагогических целей и задач, представлений о способах их реализации (*знаю, чего хочу и как этого добиться*);
- адекватными ожиданиями от собственных затрат и усилий (*делаю не то, что могу, а то, что следует делать в этой конкретной ситуации*);
- умеренными и адекватными детским способностям притязаниями (*помогаю ребенку добиться успехов в том виде деятельности, который он выбрал сам, а не там, где мне хочется*);
- объективными знаниями об основных закономерностях развития ребенка (*помню себя в этом возрасте, знаю, что происходит с моим ребенком, испытываю потребность в обогащении своих знаний по детской психологии*);
- осознанность степени вмешательства в социальную ситуацию развития (*мой ребенок не совсем такой, каким я его представлял, но он имеет право быть другим, я буду защищать его право быть другим, я буду защищать его право быть самим собой везде, где это право будет нарушаться*).

Поэтому, в ответ на вопрос: «Кто же такой современный компетентный родитель?» можно сказать, что компетентный родитель - это человек, который не испытывает страха за то, что он «плохой» родитель, и не переносит чувство страха и вины на своего ребенка. Этот человек готовый видеть реальную ситуацию, в которой его ребёнок растёт, и предпринимать усилия для того, что её менять. Компетентный родитель понимает, что развитие ребёнка будет зависеть от того, насколько хорошие условия для общения предоставленные ему в семье.

Список використаної літератури

1. Гребенников И. В. Основные звенья системы воспитания семьянина. // Социально-психологическая и консультативная работа с семьей: хрестоматия : в 2 частях / Сост. Л. Б. Шнейдер. □ М. : МПСИ; Воронеж : Модэк, 2004.
2. Замыслова А. И. Семья как фактор воспитания [Эл.источник] // Проблемы семьи и семейной педагогики : теория и практика, история и современность, 20-Окт-2005 □ пургренпрсјгпгreh@pglu
3. Социальная педагогика: защита семьи и детства : учебн. Пособ. / Т. В. Лодкина. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
4. Хоменко И. А. Семейное воспитание как актуальная научно-педагогическая проблема. □ СПб. : ГОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена», 2009. // Электронный ресурс. Код доступа : http://www.interpedagogika.ru/zip/2010_SV.pdf
5. Черняк Е. М. Трансформация семьи в двадцать первом веке / Е. М. Черняк // Семья в России. □ 2008. □ № 4. – С. 4□6.

Дербіна О., Андріанова М. Педагогічна компетентність батьків.

В стаття розкривається поняття «педагогічна компетенція» батьків. Показаний взаємозв'язок проблем, які пов'язані з виховання дітей у сучасних сім'ях та рівень педагогічної компетенції батьків.

Ключові слова: педагогічна компетенція, педагогічна культура, сучасна родина, виховання

Дербина О., Андрианова М. Педагогическая компетентность родителей

В статье раскрывается понятие «педагогическая компетенция» родителей. Показано взаимосвязь проблем, связанных с воспитанием детей в современных семьях и уровень педагогической компетенции родителей.

Ключевые слова: педагогическая компетенция, педагогическая культура, современная семья, воспитание.

Derbina O., Andrianova M. Parents' Pedagogical Competence

The article explains the definition of “Pedagogical Competence”. It shows interrelationship between children upbringing in modern families and the level of parents' pedagogical competence.

Key words: pedagogical competence, pedagogical culture, modern family, upbringing.

УДК 378.011.3-051

А. Тарабанова

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Актуальність дослідження зумовлюється педагогічною та соціальною значущістю проблеми підготовки вчителів початкових класів не в передачі конкретних, предметних знань, умінь, навичок, а у забезпеченні студентів системними знаннями, які є загальною передумовою формування компетентного фахівця.

Однією з важливих проблем розвитку суспільства була і залишається проблема вдосконалення освіти і виховання підростаючого покоління. На сучасному етапі розвитку освіта України зазнає істотних змін і переживає реформи і тому вищі навчальні заклади. Як ніколи повинні приділяти велику увагу – підготовці майбутніх вчителів початкових класів. Удосконалювати професійну підготовку майбутніх педагогів.

Проблема професійної готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності розглядалася П. Блонським, А. Макаренком, В. Сухомлинським, С. Шацьким переважно з позицій аналізу змісту

підготовки до педагогічної діяльності в цілому та з точки зору обсягу засвоєних теоретичних знань та практичних умінь.

Аналіз педагогічних джерел свідчить, що вони не містять загально визнаного тлумачення і визначення поняття професійної готовності майбутнього вчителя. Професійна готовність учителя до педагогічної діяльності – це певний рівень розвитку особистісних та професійних якостей, а також наявність педагогічних здібностей у педагога. Процес професійної підготовки майбутнього вчителя включає в себе процес педагогічної та психологічної підготовки.

У процесі формування готовності студентів факультету підготовки вчителів початкових умовно виділяємо три етапи:

- перший етап – базова підготовка за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр" (студенти 1-го і 2-го курсів);
- другий етап – студенти 3-го курсу засвоюють теоретико-методологічні і методичні засади;
- третій етап – базова підготовка за освітньо-кваліфікаційними рівнями "спеціаліст", "магістр" (студенти оволодівають методами і засобами вирішення наукових завдань і автоматизації наукових досліджень у процесі виконання дипломних і магістерських робіт).

Професійна підготовка сучасного вчителя початкових класів передбачає порівняльний аналіз різноманітних дослідницьких підходів, які накопичені в світовому просторі.

Також є велика потреба в професійному самовихованні з метою успішної їх самореалізації в майбутній професійній діяльності. Потреба професійного самовиховання майбутнього вчителя – це складне інтегроване утворення професійно-особистісної сфери особистості, сутність якого становить взаємодія та органічна єдність ціннісно-мотиваційного, когнітивного та поведінкового компонентів. Дієвість функцій зазначених компонентів, стратегію поведінки майбутніх учителів з навколишнім світом, зокрема з педагогічним, забезпечують інтерес та професійна поінформованість.

Як зазначають фахівці Підласий П.П. та ін. педагогічна готовність майбутніх учителів до професійної діяльності науковці розглядають як систему якостей особистості, яка включає педагогічні здібності, а також професійні та особистісні якості майбутнього вчителя. [1; С. 381-386]

Деякі науковці (Бочелюк В., Зарецька В. та ін.) психологічну готовність педагога визначають три етапи, які містить у собі такі основні елементи:

- «вчитель»,
- «учень»,
- «процес навчання».

В них діяльність учителя та учня достатньо повно можна розкрити через «Я- концепцію» та смислові настанови, ціннісні орієнтації суб'єкта. [2; С. 26].

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічного процесу є однією з актуальних проблем, що потребує вирішення в сучасних умовах реформування освіти в Україні. Тому найбільш вагомим є не стільки розвиток та зміна усталених теоретичних положень педагогічної діяльності вчителів, скільки підвищення якості практичного втілення феномену гуманізації в початкових класах на основі творчого застосування теоретичних уявлень. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного процесу – це складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки майбутнього вчителя до здійснення педагогічного процесу в початковій ланці освіти. *Структурними компонентами готовності визначено:*

- мотиваційний (наявність професійних мотивів, усвідомлення сутності педагогічного процесу);
- змістово-процесуальний (загально інтелектуальний рівень розвитку; система фахових знань, умінь і навичок педагогічного процесу в початковій ланці освіти; практична реалізація знань і вмінь організувати педагогічний процес в початкових класах);
- рефлексивний (спрямованість на самопізнання, професійна спрямованість, адекватна самооцінка, самоконтроль).

Готовність майбутніх учителів початкових класів до педагогічного процесу не є природженим явищем, вона формується і розвивається в результаті самовдосконалення студента. Основою мотиваційного компонента вказаної вище готовності є гуманістична спрямованість. Під гуманістичною спрямованістю діяльності майбутнього вчителя початкових класів ми розуміємо єдність мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, в основі якої найвищою цінністю виступає людина.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного процесу стала ефективною при здійсненні вузівського педагогічного процесу в умовах духовної взаємодії, психологічного комфорту, інтелектуальної співтворчості; впровадженні у вищих педагогічних навчальних закладах моделі професійної підготовки вчителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу.

Василь Сухомлинський, відомий усьому світу педагог-гуманіст, стверджував: "Педагог без любові до дитини – все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору". [3; с. 159]

Сучасні дослідники одностайно визнають, що саме любов до дітей слід вважати найважливішою особистісною та професійною рисою вчителя, без чого неможлива ефективна педагогічна діяльність.

Отже, перш за все, вчитель має любити дітей – гучних і тихих, слухняних і примхливих, доглянутих і неохайних, з високим рівнем навчальних досягнень і з початковим, – на тій простій підставі, що вони – діти. В. Сухомлинський називав любов до дитини – вершиною

педагогічної культури, найголовнішою рисою якої є гуманність, а гімн гуманізму – відчувати серцем іншу людину.

Сучасний вчитель повинен добре орієнтуватися в різних галузях науки, основи яких він викладає та бути постійно в курсі нових досліджень, відкриттів і гіпотез.

Взаємовідношення молодого вчителя початкових класів з колегами, батьками і дітьми, засновані на усвідомленні професійного обов'язку та почутті відповідальності, становлять сутність педагогічного такту. Тактика поведінки молодого вчителя початкових класів в будь-якому випадку полягає в тому, щоб вибрати відповідні стиль і тону, час і дію педагогічного дії, а також провести своєчасну їх коректування. Педагогічний такт багато в чому залежить від особистих якостей педагога, його кругозору, культури, волі, громадянської позиції та професійної майстерності. Він є тією основою, на якій виростають довірчі відносини між вчителями та учнями. Обов'язкова передумова педагогічного такту – знання індивідуальних особливостей психічного стану, настрою і переживань учнів.

У вчителя початкових класів може бути єдиний і неподільний авторитет особистості. Основу пізнавальної спрямованості особистості складають духовні потреби та інтереси. Одним з проявів духовних сил і культурних потреб особистості є потреби в знаннях. Безперервність педагогічного самоосвіти – необхідна умова професійного становлення та вдосконалення. Один з головних чинників пізнавального інтересу – любов до викладання предмету. Саморозвиток має як би подвійний педагогічний результат. З одного боку – це ті зміни, які відбуваються в особистому розвитку і професійному зростанні, з іншого – оволодіння самою здатністю займатися саморозвитком.

Вищим проявом педагогічної спрямованості особистості є самовідданість вчителя. Саме в ній знаходить вираз його мотиваційно – ціннісне ставлення до праці. Керуючись цим ставленням, учитель завжди поспішає надати допомогу дітям і дорослим – всім, хто її потребує. Яскравим прикладом професійної самовідданості є життя і діяльність А. Макаренка і В. Сухомлинського. Винятковий приклад самовідданості і самопожертви – життя та подвиг Яноша Корчака, відомого польського лікаря і педагога зневажила пропозицію фашистів залишитися живим і зробив крок у піч крематорію разом зі своїми вихованцями.

Фахівець Харламов І. визначає кілька рівнів професійного зростання вчителя: педагогічна вправність – педагогічна майстерність – педагогічна творчість – педагогічне новаторство [4; С. 231–237]/

Педагогічна вправність – це рівень професіоналізму вчителя, який включає в себе високий рівень знань свого навчального предмета, володіння психолого-педагогічною теорією та системою навчально-виховних вмінь та навичок, а також досить розвинені професійно-особистісні якості, що в сукупності дозволяє достатньо кваліфіковано здійснювати навчання та виховання учнів.

Педагогічна майстерність проявляється в особливому відточенні методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці.

Педагогічна творчість учителя – внесення в навчально-виховну діяльність тих чи інших методичних інновацій, раціоналізація прийомів та методів навчання та виховання без будь-яких змін у структурі педагогічного процесу.

Педагогічне новаторство – запровадження та реалізація нових, прогресивних ідей, принципів та прийомів у процес навчання та виховання і значно змінює і підвищує їх якість.

На нашу думку, під час навчання у ВНЗ майбутні вчителі можуть досягти лише педагогічної вправності. Оскільки педагогічної майстерності, творчості, а також для здійснення педагогічного новаторства потрібен практичний досвід у роботі з дітьми.

Готовність учителя проявляється в умінні планувати структуру своїх дій, здійснювати керівництво діяльністю учнів, доцільно застосовувати методи навчання і виховання у відповідності з певною ситуацією, в умінні керувати поведінкою й активністю учнів, знаходити контакт і правильний тон у взаємостосунках з ними, в умінні миттєво приймати рішення і знаходити найбільш ефективні засоби педагогічного впливу на них.

Список використаної літератури

1. Подласый П. П. Педагогика начальной школы : уч. пособие для студентов пед.колледжей / П. П. Подласый. – М. : Владос, 2001 – 389 с. **2. Бочелюк В. Й.** Педагогічна психологія : навч. посібн. / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарецька.– К. : Центр навчальної літератури, 2006 – С. 26. **3. Заволока С. П.** Спогади про Сухомлинського / С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1990. – С. 159. **4. Харламов І. Ф.** Педагогіка / І. Ф. Харламов. – 2-ге вид. – М. 1990. – С. 231–237. **5. Савченко О. Я.** Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2007 – №7.

Тарабанова А. Процес підготовки майбутніх вчителів початкових класів в вищих навчальних закладах

Ця стаття присвячена процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів в вищих навчальних закладах до педагогічного процесу. Проаналізовано стан розробленості досліджуваної проблеми у педагогічній теорії та освітній практиці, визначено специфіку педагогічного процесу в початковій ланці освіти, виокремлено сучасні підходи до підвищення ефективності підготовки вчителів початкових класів в вищих навчальних закладах до педагогічного процесу; визначено критерії та рівні готовності студентів-випускників до педагогічного процесу.

Ключові слова: підготовка, педагогічний процес, вчитель початкових класів.

Тарабанова А. Процесс подготовки будущих учителей начальных классов в высших учебных заведениях

Эта статья посвящается процессу подготовки будущих учителей начальных классов в высших учебных заведениях к педагогическому процессу. Проанализировано состояние исследовательской проблемы в педагогической теории и образовательной практике, определены современные подходы к повышению эффективности подготовки учителей начальных классов в высших учебных заведениях к педагогическому процессу; определены критерии и уровни готовности студентов – выпускников к педагогическому процессу.

Ключевые слова: подготовка, педагогический процесс, учитель начальных классов.

Tarabanova A. The Training of Future Primary School Teachers in Higher Education Institutions

This article is dedicated to the process of preparation future teachers of primary school at higher educational institutions in the educational process. Analyzed is the state of research problems in educational theory and educational practice, defined modern approaches to improving the effectiveness of training primary school teachers in higher educational institutions to the educational process; define the criteria and levels in readiness of students - graduates in the pedagogical process.

Key words: preparation, pedagogical process, the teacher of primary school.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ (ЗА НОЗОЛОГІЯМИ)

УДК [376.015.31:796]-057.874

Ю. Шандро

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Сучасне життя неможливе без суттєвих змін в соціальній сфері, одним з головних пріоритетів якої є стан здоров'я людини. Це один з визначальних факторів життєздатності, цивілізованості країни. Відомо, що стан здоров'я залежить від способу життя (до 50%), спадковості (15-20%), оточуючого середовища (15-20%), медицини (15-20%). З урахуванням наведених фактів головну увагу потрібно зосередити на способі життя учнів, оскільки інші фактори мають досить незначну залежність від педагогічних факторів впливу. Тому одним з пріоритетних завдань допоміжної школи є концентрація зусиль всього педагогічного колективу на формуванні здорового способу життя школярів. Це стосується умов проживання, харчування, розпорядку дня, організації навчально-виховного процесу і системи занять фізичною культурою [1].

Спосіб життя трактується у філософській літературі як “сукпність типових способів життєдіяльності організму в єдності з умовами життя” [5]. У зв'язку з цим визначенням можна досить чітко виявити умови, форми діяльності, поведінки, спілкування, потреби, звичаї, традиції учнів. Основними критеріями при цьому будуть: навчальна діяльність, спілкування з однолітками, батьками, вчителями, виконання домашніх завдань, відпочинок, рухова активність на протязі всього дня, харчування, сон. У цих загальних категоріях життя школяра закладені значні можливості формування здорового способу життя.

Вивчення росту і розвитку дитини показало, що кожна вікова категорія характеризується лише їй однієї властивими рисами будови і функціями органів і тканин, тобто своїми анатомо-фізіологічними і психічними особливостями. Розвиток дитини найтісніше пов'язаний з середовищем, в якому вона живе. Вся оточуюча обстановка, екологічна ситуація, родина, друзі, близькі, рідні, шкільна обстановка впливає на формування і розвиток організму дитини.

Переломним, дуже важливим моментом у її житті є вступ до школи. Дитина стає учнем, змінюється її провідна діяльність – з ігрової вона переходить на навчальну, яка є більш складною і характеризується значно різноманітнішою структурою. Навчання для школярів стає найпершим і головним обов'язком, до виконання якого вона має ставитись з великою відповідальністю і серйозністю.

Фізична культура на цьому етапі стає однією з провідних

дисциплін, перше і головне завдання якої полягає в тому, щоб закласти основу всебічного розвитку дітей, сприяти зміцненню їхнього здоров'я, загартуванню, виробленню в них правильної осанки, навичок особистої і суспільної гігієни, дисциплінованості, товаришкості, взаємоповаги тощо.

Для правильної постановки виховання здорового підростаючого покоління вчитель повинен знати основні особливості розвитку дитячого організму, враховувати у своїй повсякденній роботі вікові і індивідуальні особливості дітей. Без цього не можна правильно і оптимально організувати з ними навчально-виховний процес.

Багато уваги приділяли вивченню і побудові навчально-виховного процесу у школі з урахуванням вікових особливостей учнів видатні вітчизняні вчені і педагоги (І.Павлов, К.Ушинський, П.Лєсафт, О.Макаренко та інші) Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях то “ вона повинна в першу чергу вивчити її також у всіх відношеннях. Якщо ми не будемо знати вікових особливостей дітей і того, що цікавить дітей в тому чи іншому віці, як вони сприймають навколишнє, то ми не зможемо досягти успіхів під час організації роботи з ними” [3].

У педагогічній літературі, відповідно до особливостей росту і розвитку дітей, встановлено таку вікову періодизацію: раннє дитинство, перед дошкільне дитинство, дошкільне дитинство, шкільний вік, який в свою чергу можна умовно поділити на три вікові періоди: молодший, середній і старший.

Кінець дошкільного і початок шкільного віку можна вважати переломним у формуванні організму і диференціюванні його головних систем і функцій.

У жодному шкільному віці навчальна діяльність не перебуває у такому щільному зв'язку зі станом здоров'я і фізичним розвитком, як у молодших школярів. У цьому віці, особливо у 1-2-му класах, не досить уважне ставлення до здоров'я і загартування організму дітей може спричинитись до виникнення гальмівних процесів у дальшому успішному навчанні. Отже, вчителям початкових класів необхідно добре розбиратись у даних питаннях.

Розвиток організму учнів 1-4-х класів – складний і нерівномірний процес. У дітей на початку навчання (1-2-му класах) відбувається помітне збільшення тіла в довжину (в середньому до 6-7см за рік) і невелике наростання ваги (в середньому 1,7кг на рік). У наступні роки (3-4-й класи) темп росту сповільнюється: ріст збільшується в середньому на 4см, а вага тіла – на 2-3кг. Збільшення довжини тіла як у хлопчиків, так і у дівчаток відбувається за рахунок нижніх кінцівок. І пропорції тіла 10-ти річної дитини вже наближаються до пропорцій тіла дорослої людини. Це створює сприятливі умови для загального зміцнення організму [1].

Таку саму невідповідність спостерігаємо у рості грудної клітини дітей 7-10 років, який відстає від росту всього тіла.

Особливу увагу слід приділяти хребту дитини молодшого шкільного віку – він бідний на солі і майже весь складається з органічної речовини – хрящів. Тому він гнучкий, податливий до будь-яких змін форми. Поступово. Протягом тривалого часу хрящова маса перетворюється в справжню кісткову тканину. Процес скостеніння складний і полягає, з одного боку, в рості кісткових клітин, з другого – в насиченні всієї тканини мінеральними солями. Хребет учня 9-10-років теж ще дуже гнучкий і може викривитись при неправильних положеннях тіла і тривалих навантаженнях і напруженнях [2]. Зв'язки і м'язи хребта ще не досить розвинені, щоб протидіяти таким напруженням.

Отже, вчитель молодших класів повинен уважно стежити за вихованням правильної осанки в дітей, бо вона забезпечує нормальне функціонування органів дихання і кровообігу. Формування правильної осанки залежить від умов праці і навчання, від постановки фізичного виховання в школі тощо. Правильна посадка дітей за партою – одна з важливих умов розвитку нормальної осанки. Якщо дитині доводиться дуже низько нагинатись, бо парта дуже низька, це призводить до сутулості, яка може перейти у викривлення хребта. Якщо ж парта дуже висока, у дитини піднімається праве плече і опускається ліве, що також спричиняє до викривлення. Крім того, неправильне сидіння негативно впливає на живлення хребців, що теж несприятливо відбивається на їх розвитку.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб підбирати такі фізичні вправи, які б сприяли зміцненню кісток хребта і всього опорно-рухового апарата учня.

Забезпечення нормального фізичного розвитку, зокрема правильного формування кистяка – одне з найважливіших завдань фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Для цього використовуються фізичні вправи у вигляді основної гімнастики, рухливих ігор на повітрі в поєднанні з цілеспрямованою виховною роботою, яка сприяє виробленню навички правильної осанки як умовного рефлексу.

М'язова система дітей 7-10 років ще не достатньо розвинена і відрізняється від м'язової системи дорослої людини не тільки кількісно, а й якісно. М'язи дітей за зовнішнім виглядом біліші, ніжніші, багатші на воду, але бідніші на білкові речовини і жир, в них менше гемоглобіну.

Відомо, що від кількості м'язових волокон залежить сила м'язів. У дітей молодшого шкільного віку м'язова тканина становить лише 27-30% ваги тіла. Проте м'язи енергійно розвиваються, хоч і нерівномірно. Спочатку розвиваються великі м'язи (наприклад, м'язи плеча, передпліччя), а потім м'язи кистей. З кожним роком сила м'язів зростає, збільшується їх обсяг, зміцнюються зв'язки [2].

Мета - визначити вплив використання систематичного фізичного виховання учнів на їхній фізичний розвиток.

Вагомий внесок в дану проблему внесли Н.Усікова, І.Еременко, К.Турчинська, М.Лейкін та інші. Але багато питань залишаються відкритими і на даний момент, особливо ті, що стосуються особливостей організації навчально-виховного процесу з урахуванням фізичних і психічних особливостей розумово відсталих дітей. Це питання є важливим і актуальним, тому що правильна організація фізичного розвитку розумово відсталих учнів є основою їхнього позитивного ставлення до навчального процесу, а наділі і їхньої соціальної адаптації.

На основі аналізу теоретичних положень, дисертацій та інших праць багатьох науковців, можна зазначити, що значною мірою висвітлено: теоретичні концепції, класифікації, відокремлені основні групи дітей, які потребують створення особливих умов у процесі їх реабілітації та соціальної адаптації (В. Бондар, Т. Власова, В. Засенко, В. Лубовський, Є. Мастюкова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко); зміст та особливості навчання, підготовка до життя дітей з обмеженими можливостями (Т. Білоус, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, А. Колупаєва, В. Липа, Л. Одинченко, В. Тарасун).

Таким чином, можна зробити висновок про те, що кожна вікова категорія характеризується лише однієї їй притаманними рисами будови і функціями органів і тканин, тобто своїми анатомо-фізіологічними і психічними особливостями, причому розвиток дитини тісно пов'язаний з середовищем, в якому вона живе. Для правильної організації виховання здорової дитини необхідно знати основні показники та особливості розвитку дитячого організму, враховувати їх у своїй повсякденній роботі. Без цього не вдасться організувати оптимальний навчально-виховний вплив на дитину.

Беручи до уваги те, що в учнів допоміжної школи на фоні загального недорозвитку моторики найбільше порушені рухи, виконання яких вимагає значної розумової, психічної діяльності, слід застосовувати вправи на розвиток всіх ланок рухового апарату та розвиток всіх рухових якостей при достатньому впливові на найбільш уражену сторону моторики, а саме на розвиток у дітей психомоторних функцій, на основі яких здійснюється доцільна побудова рухових дій. Організація систематичних вправ сприяє не тільки тренуванню функцій рухового апарату, а й розвиває та вдосконалює у розумово відсталих дітей ті процеси вищої нервової діяльності, на основі яких здійснюється доцільна побудова рухових дій. У процесі виконання таких вправ у школярів виробляються узагальнені вміння доцільно будувати рухові дії для розв'язування рухових завдань. Фізичне виховання цієї категорії школярів повинно носити значне корекційне і оздоровче спрямування.

Корекційний вплив на учнів засобами фізичного виховання забезпечується специфічними вправами і через застосування оптимальних методичних прийомів, які сприяють виправлення порушень розвитку. Нами визначено, що корекція типових рухових порушень, недорозвитку дрібної моторики, покращення здоров'я школярів

відбувається не лише через організацію методично правильного підходу до школярів на уроках фізичної культури, але, й у більшості випадків, через проведення систематичних занять з фізичного оздоровлення, дотримання режимних моментів, використання фізичних вправ в процесі всього навчально-виховного процесу.

Саме цілеспрямована і систематична робота найбільшою мірою забезпечує фізичний розвиток та формування особистості розумово відсталих молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Дмитриев А. А. Коррекция двигательных нарушений у учащихся вспомогательной школы средствами физического воспитания / А. А. Дмитриев □ Красноярск : Солтис, 1991. **2. Козленко М. О.** Фізичне виховання учнів 5□8-х класів допоміжної школи / М. О. Козленко. □ К. : Рад. школа, 1968. **3. Петрова В. Г.** К проблеме дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова // Тезисы докладов 9 научной конференции по дефектологии. □ М. : АПН РСФСР, 1983. **4. Рубинштейн С. Я.** Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. □ М. : Просвещение, 1986. **5. Философский словарь** / Под ред. И. Т. Фролова. □ М. : Изд-во политической литературы, 1987. **6. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології : монографія / А. Г. Шевцов. – К. : „МП Леся”, 2009. – 483 с.

Шандро Ю. Теоретико-методологічні основи корекційного фізичного виховання дітей допоміжної школи

У статті висвітлені питання щодо особливостей корекційного фізичного виховання розумово відсталих учнів в умовах допоміжної школи, зокрема зроблено теоретичний аналіз проблеми на основі психолого-педагогічних досліджень зазначеної проблеми.

Ключові слова: фізичне виховання, психофізична реабілітація, вікова категорія, фізичні показники, адаптація.

Шандро Ю. Теоретико-методологические основы коррекционного физического воспитания детей вспомогательной школы

В статье освещены вопросы особенностей коррекционного физического воспитания умственно отсталых учащихся в условиях вспомогательной школы, в частности сделано теоретический анализ проблемы на основе психолого-педагогических исследований указанной проблемы.

Ключевые слова: физическое воспитание, психофизическая реабилитация, возрастная категория, физические показатели, адаптация.

Shandro Y. M. Theoretical and Methodological Bases of Corrective Physical Education Children in a Special School

The article highlights the specific features of corrective physical education of mentally retarded students in a special school, in particular, made a theoretical analysis of the problem based on psychological and educational research this problem.

Keywords: physical education, psycho-physical rehabilitation, age category, physical performance, adaptation.

УДК: [376.016:811.161.2]-056.264-053.8

Н. Зуєва

ВИВЧЕННЯ ВИМОВНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДОРΟΣЛИХ З ПОРУШЕННЯМ БУДОВИ АРТИКУЛЯТОРНИХ ОРГАНІВ ТА ЗУБОЩЕЛЕПНОГО АПАРАТУ

Мова людини абсолютно унікальне явище. Це результат взаємодії багатьох процесів вищої нервової діяльності, це і є той самий „розум”, який відрізняє людей від звірів.

У сучасному світі активної комунікативної діяльності людини значно розширилася категорія осіб, професія яких пов'язана із вимовою. Чіткість і фонетична норма вимови є неодмінною вимогою сьогодення.

Ми ніколи не замислюємося, як і завдяки чому ми говоримо, але це процес який включає в себе сукупність умінь, операцій та навичок, які поступово формуються в процесі розвитку. Вони сприяють засвоєнню мовлення та його використанню з метою спілкування людини з оточуючим світом. Дорослій людині немає необхідності постійно думати про рухи артикуляційного апарату, ці ланцюжки найтонших дрібних рухів не усвідомлюються, залишаючи на передньому плані завжди зміст слова, його значення.

Проте, добре володіння мовою і невербальними засобами комунікації стане в нагоді не тільки професіоналам, але і просто тим, хто хоче бути успішним, вміти володіти собою, слухачами і ситуацією. Комунікація є дуже важливою частиною нашого повсякденного соціального життя, а значить, є джерелом успіху або навпаки, неправильно побудована, спотворена вимова, прирікає на самотність, відсутність особистого та професійного зростання, породжує комплекси і страхи.

Отже, мовлення – це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях і наперед визначеною метою; це діяльність за допомогою мови.

Для успіху доросла людина повинна володіти чіткою вимовою, яка не дається від народження — вона набувається в процесі спілкування. Тому людина повинна дбати про якість свого мовлення в будь-якій ситуації спілкування: в побуті чи на виробництві, у науковій чи

освітньо-виховній діяльності, висловлюючись усно чи письмово, перед численною аудиторією чи одним співбесідником.

Різноманітні мовленнєві порушення залежно від причин їх виникнення, сутності і структури дефекту в тій чи іншій мірі несприятливо впливають на комунікативну функцію мовлення. Серед численних варіантів мовленнєвих дефектів важливе місце займають порушення вимови внаслідок травм та стоматологічних втручань.

У зв'язку з розширенням хірургічної діяльності та виконанням складних комбінованих операцій мовленнєві дефекти ускладнилися і з'явилося багато комплексних дефектів, що поєднують порушення в різних органах голосу і мовлення.

Комбінований мовленнєвий дефект виникає у дорослих, коли мовлення вже було сформовано і людина мала тривалий досвід нормального мовленнєвого спілкування, зумовлює специфічні проблеми, невластиві дітям з мовленнєвими дефектами.

Так склалося, що порушення голосу і вимови мають певні анатомо-фізіологічні механізми якими займаються як лікарі так і педагоги.

Знання анатомо-фізіологічних механізмів мовлення, тобто будови і функціональної організації мовленнєвої діяльності, дозволяє, представляти складний механізм мови в нормі, диференційовано підходити до аналізу мовленнєвої патології і правильно визначати шляхи корекційного впливу.

Особливості ушкоджень тканин обличчя і щелеп зумовлені і анатомо-фізіологічною будовою і функціями їх у дорослих. На ділянці обличчя, у тканинах ротової порожнини концентруються органи чуття, мовлення, початкові відділи дихальної та травневої систем. Тому у разі їх ушкоджень виникають різноманітні порушення функції дихання, мовлення, вживання їжі і тощо.

У разі поранень щелепно-лицевої ділянки спостерігається невідповідність між зовнішнім виглядом і важкістю ушкодження. Через скорочення мімічних м'язів і хороший тургор тканин навіть незначні за обсягом розриви м'яких тканин зіяють, а у поєднанні з переломами щелеп - кровотечами і гематомами.

Травматичні ушкодження щелепно-лицевої ділянки у дорослих становлять 9-15% по відношенню до травм іншої локалізації і 25-32% - до кількості усіх ушкоджень лиця у дорослих.

Травми тканин щелепно-лицевої ділянки у тій чи іншій міри впливає на прикус людини. Але що ще більш важливо, прикус впливає на те, як функціонує зубо-щелепна система і наскільки вона ефективна - від цього залежить якість мовлення. Існують різні види прикусу, їх можна розділити на дві основні групи: фізіологічні, або правильні, і патологічні, чи неправильні.

Фізіологічні види прикусу забезпечують функції зубів, щелеп і скронево-нижньощелепних суглобів. Артикуляція при цьому чітка,

правильна. При патологічних видах прикусу артикуляція в тій чи іншій мірі порушена, і функції своєї зубо-щелепна система виконує не повною мірою.

Види прикусу які відносять до правильних - це ортогнатичний, прямий, фізіологічна прогнатія і фізіологічна опістогнатія. З них ідеальним вважається ортогнатичний. Його характеристики: при природному змиканні щелеп верхні передні зуби перекривають нижні на 1/3, всі зуби розташовані в зубних рядах правильно, входячи в контакт один з одним. При прогенічному прикусі в момент природного змикання нижній зубний ряд злегка висувається вперед. Біпрогнатичний вид прикусу характеризується легким нахилом вперед верхніх і нижніх передніх зубів, а при прямому прикусі передні зуби не перекривають один одного на кілька міліметрів, як у всіх інших, а контактують один з одним ріжучими краями в момент природного змикання. При всіх видах фізіологічних прикусів зберігається контакт всіх зубів та їх нормальне розташування в щелепі.

За даними стоматологічної статистики, лише 10% населення землі „кусають як треба”.

Основна ознака патологічного прикусу це неповний контакт зубних рядів при змиканні. При цьому деякі зуби піддаються постійному перевантаженню, в той час як інші майже вимкнені з роботи

Глибокий прикус. Це таке співвідношення зубних рядів у передній ділянці, коли верхні різці перекривають нижні більш ніж на 1/3 висоти їх коронок при відсутності ріжуче-бугоркового контакту. У положенні центральної оклюзії ріжучі краї нижніх центральних різців прослизують повз зубних горбків верхніх передніх зубів і стикаються з їх піднебінними поверхнями у шийок.

Глибокий (травмуючий) прикус може бути обумовлений зубоальвеолярним подовженням в передньому відділі або зубоальвеолярним укороченням бічних відділів. Часто глибокий прикус поєднується з прогнатією. При огляді особи зазначається поглиблення носогубних борозен, особливо підборіддя; нижня щелепа зрушена назад, а нижня губа вивернута назовні.

У хворих з глибоким прикусом утруднені відкушування і пережування їжі; можливі перевантаження фронтальних зубів, порушення вимови і травмування слизової оболонки. Естетичні порушення залежать від ступеня аномалій, вони обумовлюються укороченням нижньої частини обличчя і спотворенням становища губ. Сучасні брекети дозволяють виправити дане порушення прикусу.

Відкритий прикус характеризується відсутністю змикання зубів при центральній оклюзії, частіше в області фронтальних зубів. Він обумовлений зубоальвеолярним подовженням в області бічних зубів і укороченням в області передніх зубів. Може бути і горизонтальна форма відкритого прикусу, яка спостерігається при дистальному або мезіальному прикусі. При відкритому прикусі обличчя видовжене, має

напружений вираз. Висота нижньої третини обличчя часто збільшена. Губи звичайно не зімкнуті або смикаються з напругою, видно збільшений язик, який закриває щілину між зубами.

Відкритий прикус викликає значні функціональні порушення і їх наслідки: важкість відкушування їжі, жування, ковтання; порушується вимова окремих звуків, свистячих: „з □ □,с”, „ц” і шиплячих „ж”, „ч”, „ш”, „щ”; змінюється дихання, що викликає сухість слизової рота і глотки, збільшується сприйнятливість до інфекційних захворювань.

Саггитальні аномалії прикусу характеризуються порушенням змикання зубних рядів у переднезадньому напрямку. До таких аномалій відносяться прогнатичний (дистальний) і прогенічний (мезіальний) прикуси.

Прогнатичний прикус характеризується невідповідністю співвідношення зубних рядів внаслідок виступання зубів верхньої щелепи і дистального положення зубів нижньої щелепи або переднім растощуванням верхньої щелепи по відношенню до нижньої.

Формування прогнатичного прикусу можуть обумовлювати аномалії зубів (збільшення мезіодістальних розмірів, надкомплектні зуби на верхній щелепі, зменшення кількості зубів на нижній щелепі), альвеолярних відростків щелеп (збільшення сагитальних розмірів альвеолярного відростка на верхній щелепі або зменшення на нижній щелепі), щелепних кісток.

У людини з прогнатією виявляється своєрідна конфігурація обличчя. Верхня щелепа і верхня губа виступають вперед (часто губа буває вкорочена і з під неї видно передні зуби). Нижня щелепа і нижня губа відсунуті. Губи частіше не змикаються і створюється враження напруженого виразу обличчя. Подборідна борозна за наявності глибокого прикусу різко поглиблена.

Функціональні розлади виражаються в труднощах відкушування і розжовування їжі, порушення дихання, вимови, ковтання. Можливі порушення і нижньощелепного суглоба

Прогенічний прикус характеризується переднім розположенням нижньої щелепи і її зубного ряду по відношенню до верхньої. Він є наслідком аномалій зубів, альвеолярних відростків і щелепних кісток.

При зовнішньому огляді хворих з прогенією звертають на себе увагу порушення конфігурацій обличчя, що особливо помітно за профілем: верхня губа і середня частина обличчя западають, над верхньою губою виражена поперечна борозна, подборіддя і нижня губа виступають вперед.

Трансверзальні аномалії прикусу обумовлені звуженням або розширенням бічних ділянок зубних рядів або бічним зміщенням нижньої щелепи. До таких аномалій відноситься перехресний прикус.

Перехресний прикус. Характеризується атиповим (зворотним) змиканням зубів (фронтальних або бічних, або тих і інших), правої або лівої половини прикусу. Перехресний прикус може бути і двостороннім.

При відсутності лікування у хворих з перехресним прикусом значно змінюється зовнішній вигляд, що обумовлено асиметрією розвитку щелепних кісток. Є також більш-менш виражене порушення функції жування і вимови звуків. Нерідко хворі скаржаться на прикушення слизової оболонки губ і щік.

Патологічні види прикусу вимагають ортодонтичної корекції. В іншому випадку людина буде страждати як мінімум „поганими зубами”, так як неправильний прикус у більшості людей - основна причина того, що стоматологам не грозить залишитися без роботи.

Часткова або повна відсутність зубів у пацієнтів призводить до значних морфологічних змін в щелепно-лищевої області: порушення функції жування, естетики й мови.

В даний час, при протезуванні хворих з частковою і повною відсутністю зубів важлива роль належить логопедичній допомозі, що передбачає проведення спеціальних фонетичних проб: вимова різних звуків, слів, фраз та речень, що дають можливість уточнити правильність виготовлення конструкції протезу на різних клінічних етапах і таким чином максимально індивідуалізувати протез для даного пацієнта, що в свою чергу призведе до більш швидкої фонетичної адаптації пацієнта до протезу.

На жаль, у практиці ортопедичної стоматології часто мають місце випадки, коли після проведеного лікування вимова деяких звуків порушується, тому на сьогоднішній день проблема відновлення функції мовлення при частковій або повній відсутності зубів досі залишається однією з невирішених.

Більш 80% людей мають викривлені зуби або порушення прикусу. Причому близько третини випадків вимагають спеціалізованої ортодонтичної допомоги

У зв'язку з цим, необхідно вносити в ортопедичну стоматологію основні відомості й поняття з області наук, пов'язаних з вимовою - це загальна та експериментальна фонетика, акустика, фізіологія і патофізіологія мовленнєвого апарату, логопедія, фоніатрія, що надзвичайно істотно для дослідження фізіологічного аспекту звуків мови і створення в порожнині рота умов, що забезпечують оптимальне співвідношення таких активних і пасивних артикуляційних органів, як язик, губи, піднебінний звід, зуби, завдяки яким і здійснюється правильна вимова.

Переслідуючи мету найбільш повно обстежити всі прояви досліджуваного порушення, ми прагнули використовувати для зіставлення результати дослідження, отримані після застосування комплексу прийомів і методів, спрямованих на виявлення різних сторін мовленнєвої діяльності та особистості обстежуваного в цілому.

Комплексність обстеження передбачає необхідність вивчення медичної документації людини де вона була досліджена широким колом фахівців.

Всі обстежувані перенесли оперативні втручання на органах артикуляційного апарату. З метою з'ясування ступеня пошкодження мовленнєвого апарату і прогнозу розвитку захворювання важливим видається висновок хірурга, оскільки в результаті оперативного втручання порушується структура і цілісність мовленнєвого апарату, що впливає і на його функцію.

Тяжкість основного захворювання, обширна операція, а в деяких випадках ще й серія пластичних операцій, усвідомлення власної дефектності і різного роду функціональні порушення в післяопераційному періоді мають негативний вплив на психіку пацієнта.

Таким чином, участю в обстеженні спеціалістів різного профілю забезпечується комплексність вивчення людини, що дозволяє організувати найбільш ефективне лікування і відновлення втрачених функцій, зокрема нормалізацію вимови. У процесі обстеження враховувалося, що порушення мовленнєвої функції у даного контингенту людей слід вивчати всебічно, в різних аспектах: з точки зору стану дефектного мовленнєвого апарату, функціональних його порушень, психічної діяльності в цілому. Кожен аспект по-своєму важливий, але в той же час всі вони взаємопов'язані і взаємозалежні. Дефекти мовленнєвого апарату призводять до порушення мовленнєвої функції, а також процесів жування, ковтання. Крім того, чималий вплив на психіку надає усвідомлення власної „неповноцінності“ □ □ Багатоаспектне вивчення пацієнта дозволяє встановити подібного роду зв'язки і прогнозувати перспективи ефективного відновлення мовленнєвої функції.

Список використаної літератури

- 1. Алмазова Е. С.** Органические нарушения голоса // Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. – М. : Просвещение, 1973. – 16 с.
- 2. Астванцатуров М. И.** Клинические и экспериментально-психологические исследования речевой функции. – СПб.: Союз, 1908. – 27 с.
- 3. Ахмедов А. А.** Ортопедическая стоматология. – М. : 1965. □ 5 с.
- 4. Бернштейн Н. А.** О построении движений. – М. : Медгиз, 1947. – 255 с.
- 5. Бикмуллина Р. И.** Профилактика и лечение зубочелюстных аномалий. // Городская конференция стоматологов, VI : Тезисы докладов. – Казань, 1980. □ 6 с.
- 6. Бондаренко Е. Д.** Влияние анатомических изменений верхней и нижней челюстей на расстройства речи и методы лечения их. // Труды научной сессии по дефектологии. – М. : АПН РСФСР, 1958. 20 с.
- 7. Вансовская Л. И.** Фонетические нарушения речи и пути устранения их у больных с открытой ринолалией. Дисс. канд. пед. наук. – Л., 1976. – 185 с.
- 8. Варава Г. М.** Ортодонтия и протезирование в детском возрасте. – М. : Медицина, 1979. – 168 с.
- 9. Власова Н. А.** О совместной работе врача и логопеда при лечении речевых расстройств. // Вопросы патологии речи. т. XXXIII – Харьков, 1959. 8 с.
- 10. Гамова Д. В.**

Коррекционно-педагогическая работа при послеоперационных дефектах органов полости рта. Дисс. канд. пед. наук. – М., 1997. – 195 с.
11. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 2000. – 314 с.

Зуева Н. Вивчення вимовної сторони мовлення у дорослих з порушенням будови артикуляторних органів та зубощелепного апарату

У даній статті показана вивченість вимовної сторони мовлення у дорослих з порушенням будови артикуляторних органів та зубощелепного апарату. Представлено обґрунтування логопедичного обстеження стану артикуляторних органів людей після комбінованих операцій які змусили зробити певні висновки закономірності порушень певних груп звуків. Зроблені підсумки, що травми тканин щелепно-лищевої ділянки впливають на прикус людини, а прикус впливає на те, як функціонує зубо-щелепна система – оскільки, від цього залежить якість вимови.

Ключові слова: мовлення, артикуляторні органи, порушення будови.

Зуева Н. Изучение произносительной стороны речи у взрослых с нарушением строения артикуляторных органов и зубочелюстной аппарата

В данной статье показана изученность произносительной стороны речи у взрослых с нарушением строения артикуляторных органов и зубочелюстной аппарата. Представлены обоснования логопедического обследования состояния артикуляторных органов людей после комбинированных операций которые заставили сделать определенные выводы закономірности нарушений определенных групп звуков. Сделанные выводы, что травмы тканей челюстно-лицевой области влияют на прикус человека, а прикус влияет на то, как функционирует зубо-челюстная система - так как, от этого зависит качество произношения.

Ключевые слова: речь, артикуляционные органы, нарушение строения.

Zueva N. Studying the Parties Spoken Speech in Adults with Violation of the Structure and Articulation of Zuboschelepnoho Apparatus

This article shows the knowledge of the parties spoken speech in adults with violation of the structure and articulation of zuboschelepnoho system. Presented study speech therapy Examination Survey articulation of men after combined operations are forced to make certain findings of violations of the laws of certain groups of sounds. Made up, that injured tissue shelepno -facial area affecting human bite and bite affects the functioning of the teeth- jaw system - because it affects the quality of pronunciation.

Keywords: language, articulatory organs, infringement structure.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПІЇ ПРИ НЕВРОТИЧНОМУ ЗАЇКАННІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні гостро порушується питання всебічного гармонійного особистісного розвитку дітей із психофізичними особливостями з метою їх подальшої успішної соціалізації. Значну частину таких дітей становлять діти із тяжкими порушеннями мовлення. За останні роки на міжнародному рівні та в Україні значно зростає інтерес спеціалістів різних галузей до механізму впливу мистецтва на дитину з особливими потребами в процесі корекційного навчання та виховання. Мистецтво як важливий фактор духовного розвитку особистості здійснює значний психотерапевтичний і психокорекційний вплив на емоційну сферу дитини, при цьому виконуючи регуляторну та комунікативну функції.

Проблема застосування арттерапії як одного із засобів корекції тяжких порушень мовлення у дітей старшого дошкільного віку є особливо актуальною на сучасному етапі розвитку науки та практики корекційної освіти, яка, як зазначають В. Бондар, Н. Манько, С. Миронова, В. Тарасун, В. Тищенко, В. Синьов, М. Шеремет та ін., значною мірою орієнтована на діагностику та корекцію психічного розвитку даної категорії дітей у педагогічному процесі.

Відомо, що у дітей із тяжкими порушеннями мовлення спостерігаються складні вторинні порушення (Л. Виготський). Оскільки арттерапія насамперед є психокорекційною технологією, можна передбачити, що її застосування дасть позитивний ефект у корекції як первинних, так і вторинних порушень.

Проаналізувавши погляди науковців на використання засобів мистецтва з корекційною метою та усвідомивши неабияке значення впливу арттерапії на дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями, можна зазначити, що арттерапія не повинна залишатися тільки роботою психотерапевтів, а й інтегративного застосовуватись у корекційно-виховній діяльності корекційних педагогів, практичних психологів, логопедів, музичних працівників освітніх закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, а зокрема із заїканням.

Вирішення проблем корекції невротичного заїкання повсякчас актуалізується науковцями та практиками різних галузей наук: фізіологією, психопатологією, психологією і, зокрема, логопедією, тому що невротичне заїкання дуже розповсюджене мовленнєве порушення, яке травмує психіку дитини, є однією з причин розвитку невротичних рис особистості, ускладнює комунікацію та взаємини з оточуючими,

важко піддається корекції та часто рецидивує (М. Асатіані, Л. Білякова, Є. Д'якова, О. Гопіченко, С. Дель, Л. Журавльова, В. Кондратенко, С. Миронова, В. Селіверстов, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Хватцев, В. Шкловський, Р. Юрова та ін.).

Мета: Визначити особливості використання арттерапії при невротичному заїканні у дітей старшого дошкільного віку.

Заїкання відноситься до одного з найпоширеніших розладів мовлення. Зазвичай воно виникає в ранньому дитинстві і за відсутності необхідної допомоги, може зберігатися довгі роки. Заїкання виявляється в порушенні ритму і плавності мовлення, які виникають через різний рід переривання, продовження або повторення окремих звуків і складів. Такі затримки і повторення підчас вимови слів виникають унаслідок судом м'язів мовленнєвого апарату, супроводжуються порушенням дихання, змінами в просодії вимови: висоті і силі звуку, темпі мовлення. Крім цього, ноголошуються пристосовані зміни пози, міміки, артикуляції[2].

Арттерапія (у корекційній освіті) – це синтез кількох галузей наукового знання (мистецтва, психології, педагогіки та медицини), тобто сукупність методик, що побудовані на застосуванні різноманітних видів мистецтва у своєрідній символічній формі та дозволяють за допомогою стимулювання креативних проявів дитини з особливостями психофізичного розвитку і відхилень в особистісному розвитку[1].

На сьогоднішній день арттерапія в широкому розумінні містить в собі: образотерапію – терапевтичний вплив засобами образотворчого мистецтва, бібліотерапію – терапевтичний вплив читання (казко терапію – терапевтичний вплив слухання та моделювання казок), музикотерапію – терапевтичний вплив музики (вокалотерапію – терапевтичний вплив співу), драма терапію – терапевтичний вплив драматизації та інсценування, танцювальну терапію – терапевтичний вплив танцю, лялькотерапію – терапевтичний вплив ляльки, пісочну терапію та інші.

Великий вплив на розвиток дітей із заїканням здійснюють літературні твори. Тому у навчанні дітей, що заїкаються використовують доступні зразки літературних творів. Як допоміжний мовленнєвий матеріал можна використовувати малі фольклорні форми (потішки, примовки, лічилки, народні дитячі пісеньки тощо), художні твори (віршики, маленькі оповідання, казки).

Спільна робота з літературним матеріалом привчає дітей уважно слухати, добирати слова-рими, чітко та досить голосно їх вимовляти. Рекомендується використовувати при цьому наочність – іграшки, зображення чи предмети.

Основним заняттям дітей старшого дошкільного віку є гра. У грі часто й складне стає доступним. Гра – це і форма спілкування, і форма виховання, і форма навчання дитини[3].

Невеличкі театралізовані вистави приносять багато радісних хвилин для дітей. Їх завдання виховання звукової культури мовлення дітей. Вони навчаються уважно слухати мову оточуючих, розуміти її,

розрізняти на слух близькі за звучанням словосполучення та слова, швидкість їх вимови, тобто розвиває у дітей слухову увагу та слухове сприйняття. Театралізовані вистави також сприяють формуванню дикції, артикуляції, голосової динаміки та вмінню управляти своїм голосовим апаратом. Голос дитини в дошкільному віці ще досить нестійкий: деякі діти говорять дуже тихо, ледве чутно, інші, навпаки – крикливо. Не всі можуть регулювати гучність власного голосу та швидкість вимови слів, Актори ж вимовляють слова з різною голосністю (пошепки, тихо. Помірно, голосно) та в різному темпі (швидко, помірно, повільно).

Огляд вищезазначених напрямків арттерапії міститься в працях Р. Азовцевої, Е. Берна, І. Вигодської, Е. Бурно, А. Захарова, О. Копитіна, Є. Ліциценої, Л. Мови, І. Нікольської, Є. Петрової, В. Петрушина, С. Рібакової, О. Свістовської, Р. Хайкіна та багатьох інших.

Необхідно звернути увагу на феномен творчого піднесення дітей із особливими потребами процесі арттерапії, який свідчить про великий, ще достатньо неосмислений пласт творчого натхнення як стимул до життя цих дітей. А завданням колекційного педагога є виявити ці творчі здібності та вміння побудувати на основі них діагностичний і корекційно-виховний процес.

Визнаний лідер арттерапевтичного руху в Росії О. Копитін у своїй праці «Основи арттерапії» (2003 р.) зазначає, що заняття арттерапією не передбачають спеціальних мистецьких здібностей чи навичок і не ставлять за мету створення «високохудожніх творів». Акцентується перш за все, на вільному самовираженні дитини через будь-які матеріали та засоби, що є в її розпорядженні[1].

Отже, корекційні можливості мистецтва по відношенню до особливої дитини пов'язані, насамперед, з тим, що воно є джерелом нових позитивних емоцій дитини, породжує креативні потреби та методи їх задоволення в кожному з видів мистецтва. А підвищення морально-естетичних потреб дітей із особливостями психофізичного розвитку, активізація потенційних можливостей дітей у практичній творчій діяльності, розвиток комунікативно-мовленневих здібностей, формування позитивних особистісних рис, які допомагають розвинути чинники самостереження, самоусвідомлення, самопізнання, самовдосконалення, саморозвиток – це й є реалізація соціально-педагогічної функції мистецтва, яка може здійснюватись двома шляхами: 1) вихованням здатності сприйняття естетики в реальній життєвій дійсності та через витвори мистецтва; 2) шляхом діяльності, безпосередньо пов'язані з мистецтвом (художньо-мовленневої, музичної, образотворчої, драматично-ігрової).

Зокрема, Н. Ветлугіна, Д. Ельконін, А. Запорожець, Е. Ільєнков, М. Каган, Г. Костюк, С. Кулачківська, Б. Неменський, Г. Побережна, С. Тищенко, О. Федій та ін. у своїх працях надавали велике значення

формуванню особистості як здорової, так і особливої дитини за допомогою мистецтва.

Усі науковці у своїх працях апелюють до неабиякого діагностичного значення арттерапії, акцентуючи увагу на тому факті, що дитяча творчість (малюнок, зокрема) може дати багато інформації про внутрішній світ дитини, сформованість її психічних явищ (особливо проявляється емоційна сфера та комунікативні навички).

На сьогодні існують різні способи подолання заїкання, але не завжди вони дають стійкий позитивний результат. У корекційній роботі із заїкуватими. Це зумовлює пошуки більш ефективних засобів подолання заїкання з використанням арттерапевтичних методів і впливу в цілому на особистість, яка страждає на заїкання.

Використання арттерапії має важливе значення, тому що дітям з особливими освітніми потребами не завжди вдається підібрати слова і точно висловити свої думки та почуття, а за допомогою образотворчої діяльності їм зробити це простіше, адже легше говорити від імені образу, а ніж від самого себе.

Про позитивний вплив мистецтва на розвиток дитини з особливими потребами вказував ще Л. Виготський, який відмічав особливу роль художньої діяльності як у розвитку психічних функцій, так і в активізації творчих проявів дітей з освітніми проблемами в різноманітних видах мистецтва (музики, живопису, театру, художнього слова). Лев Семенович так обґрунтував механізм «катарсису» (очищаючої дії мистецтва): «Перетворення почуттів у мистецтві полягає в переході їх у свою протилежність, тобто в позитивну емоцію, яку несе в собі мистецтво» [1].

Таким чином, теоретично доведено терапевтичну дію мистецтва з корекційно-розвиваючою метою, але це питання потребує розробки науково-практичного та методологічного підґрунтя (В. Бондар, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет), зокрема застосування засобів арттерапії для дітей старших дошкільників з невротичним заїканням.

Список використаної літератури

1. Арттерапія в роботі практичного психолога : використання арттехнологій в освіті / О. Вознесенська, Л. Мова – К. : Шк.світ, 2007. – 120с. (Бібліотека «Шкільного світу») **2. Асатина Н. М.** Заикание у взрослых // Заикание / Под ред. Н. В. Власовой, П. Беккера. М., 1983 **3. Психологическая** энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – С. 1996 **4. Український** педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 213с.

Печонкіна Г. Теоретико-методологічні основи використання арттерапії при невротичному заїканні у дітей старшого дошкільного віку

У даній статті розглядається проблема використання арттерапії при невротичному заїканні у дітей старшого дошкільного віку. Як вплив арттерапевтичної діяльності сприяє формуванню у заїкуватих дітей дошкільного віку навиків правильної вимови. Однією з головних її цілей є допомога дитині у мовному, інтелектуальному, художньо-естетичному та соціально-емоційному розвитку.

Ключові слова: арттерапія, невротичне заїкання, дошкільний вік, мовлення.

Печёнкина А. Теоретико-методологические основы использования арттерапии при невротическом заикании у детей старшего дошкольного возраста

В данной статье рассматривается проблема использования арттерапии при невротическом заикании у детей старшего дошкольного возраста. Как влияние арттерапевтической деятельности способствует формированию у заикающихся детей дошкольного возраста навыков правильного произношения. Одной из главных ее целей является помощь ребенку в речевом, интеллектуальном, художественно-эстетическом и социально-эмоциональном развитии.

Ключевые слова: арттерапия, невротическое заикание, дошкольный возраст, речь.

Pechenkina A. Theoretical and Methodological Bases of Use of Art Therapy for Nervous Stuttering in Preschool Children

This article discusses the problem of the use of art therapy for nervous stuttering in preschool children. As the impact of art therapy activities promotes formation of preschool children who stutter correct pronunciation skills. One of its main objectives is to help the child in the speech, intellectual, artistic, aesthetic and social-emotional development.

Keywords: art therapy, neurotic stuttering, preschool age, speech.

УДК [376.016:811]:056.36-053.6

І. Фомічова

**НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ
ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ РОЗУМОВО
ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ**

У нашому суспільстві є стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами. Його метою є виховання соціально активних членів суспільства, здатних ефективно налагоджувати контакт з оточуючими. Діалогічне мовлення - це необхідна частина для розв'язання життєвих проблем, що є визначальними для розумово відсталих дітей, які відчують труднощі у встановленні соціальних контактів. Особливої

значущості вони набувають для розумово відсталих школярів у підлітковий період, який є перехідним від дитинства до дорослості. Підлітки, вчатьса самостійно вирішувати проблеми шляхом налагодження контактів з оточуючими.

Недостатньо дослідженою є міжособистісні взаємин розумово відсталих підлітків у шкільній групі. На цьому акцентували увагу дослідники Т. Пороцька, А. Виноградова, які відзначали, що особливі категорії, до яких увійшли діти з низьким соціальним статусом, потребують психологічної допомоги з метою оптимізації навичок спілкування. А. Арушанова, Г. Кравцов, В. Петровський, А. Ружская, Т. Цукерман вважають, що роль навичок діалогічного мовлення стає найбільш очевидною при навчанні дитини, коли відсутність елементарних умінь утрудняє його спілкування з однолітками і дорослими, порушує процес спілкування в цілому, не дає можливості включитися в хід занять і, в кінцевому рахунку, впливає соціальне і особистісний розвиток дитини.

Аналіз досліджень. Наукові дослідження проводились переважно у напрямку вивчення міжособистісних взаємин, їх сутності, змісту, структури (А. Белкін, В. Варянен, Л. Кузьмайте, Н. Коломинський). Водночас, у психологічній літературі досліджено окремі питання формування комунікативних навичок: особливості їх розвитку у дітей з особливими потребами вивчали Л. Савчук, С. Тарасюк (у школярів із затримкою психічного розвитку), Л. Ханзерук (у дітей з дитячим церебральним паралічем), І. Гудим, І. Некрасова (у слабозорих дітей). У наукових працях дослідників, які працювали у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки розкрито роль спілкування у становленні особистості розумово відсталого дитини (Л. Виготський, В. Варянен, Л. Кузьмайте, Н. Коломинський); визначено особливості комунікації у системі “вчитель-учень” (А. Белкін), описано фактори, які перешкоджають спілкуванню (Н. Москоленко); з’ясовано психологічні умови формування соціально-комунікативної активності (С. Карпенчук, Н. Москоленко, Т. Пороцька, С. Тарасюк).

Зокрема, проаналізовані сутність, зміст та структура спілкування (Г. Андрєєва, Я. Коломинський, О. Леонтьєв, М. Обозов, Б. Паригін, А. Реан), його емоційно-мотиваційна природа (І. Бех, Л. Буєва, Л. Виготський, Б. Ільок, В. Лопатинська, А. Петровський, С. Рубінштейн), комунікативний аспект (Ю. Ємельянов, В. Каппоні, В. Лабунська, Т. Новак, Ю. Орлов), інформаційно-пізнавальна роль (О. Борисов, Ю. Ємельянов, Л. Резніков, А. Урсул).

Одержані теоретичні та практичні результати достатньо вагомі, водночас, деякі питання залишаються відкритими. Недостатньо дослідженими є міжособистісні взаємини розумово відсталих підлітків у шкільній групі. На цьому акцентували увагу такі дослідники: Т. Пороцька, А. Виноградова, які відзначали, що особливі категорії, до

яких увійшли діти з низьким соціальним статусом, потребують психологічної допомоги з метою оптимізації навичок спілкування.

Мета – теоретично обґрунтувати, дослідити діалогічне мовлення розумово відсталих підлітків.

Розмежування мови і мовлення теоретично обґрунтоване швейцарським лінгвістом Ф. де Соссюром — одним із найвідоміших теоретиків мовознавства й основоположників сучасного етапу в мовознавстві. Найбільш загальними і необхідними умовами продуктивної психічної діяльності особистості є мова і мовлення, спілкування та увага. З одного боку, вони проймають усе психічне життя людини і забезпечують можливість активного задоволення її пізнавальних і суспільних потреб, а з другого — є засобами реалізації внутрішнього світу та можливостей особистості [2].

Мова – суто людський засіб спілкування в духовному і практичному житті людини і являє собою систему знаків для передавання, приймання і використання інформації. Мова виникла в процесі становлення самої людини як суспільної істоти, в процесі спільної трудової діяльності людей [4].

Мова і мовлення — поняття не тотожні. Мовлення - це акт вживання людиною мови для спілкування. Залежно від віку, характеру діяльності, середовища існування людини її мовлення набуває певних особливостей, незважаючи на те, що люди говорять однією мовою. Так, у однієї людини мовлення образне, яскраве, виразне, переконливе, а в другій - навпаки: обмежене, бідне, сухе, малозрозуміле. Це вже свідчить про відмінності у володінні мовою. Кожній людині притаманні свій індивідуальний стиль мовлення, відмінності в артикуляції звуків, інтонації, логічній виразності. Отже, кожна людина говорить по-своєму, хоча й користується спільною для всіх мовою [1].

Діти опановують насамперед розмовним стилем мовлення, який характерний, головним чином, для діалогічного мовлення. Важливо оволодіння діалогічної формою спілкування, оскільки в широкому розумінні «діалогічні стосунки — це майже універсальне явище, що пронизує всю людську мову і всі відносини і прояви людського життя» [1, с. 65].

О. Сиротиніна під розмовною мовою розуміє «спонтанну усну літературну мову в умовах невимушеного, неофіційного, безпосереднього, персонального спілкування» [7, с. 120]. О. Сиротиніна виділяє наступні особливості розмовної мови: персональність; ситуативність спілкування. Жести і міміка можуть замінити словесні вирази діалогу або разом з іншими нелінгвістичними компонентами безпосереднього спілкування супроводжувати словесні вирази, тобто певним чином модифікувати значення слів. Розмовна мова включає всі елементи мовної системи: фонетика, лексика, морфологія і синтаксис [7, с. 100].

Під завданням спілкування М. Лісіна розуміє «мета комунікативної дії людини, те, що йому належить зробити в даних конкретних обставин для задоволення своєї потреби в спілкуванні» [5, с. 40]. Говорячи про проблему навчання дитини зв'язного мовлення, а зокрема діалогу, Л. Федоренко відзначає, що ті, хто слухає діти досить легко засвоюють діалогічну мову, так як щоднячують її у побуті.

Д. Розенталь виділяє домінуючі моделі та характерні риси розмовного синтаксису: переважно - діалог; прості речення, серед складних - складносурядні і безсполучникові; запитання й оклику пропозиції; слова-пропозиції; неповні речення; перерви у мовленні; вступні слова і словосполучення; вставні конструкції, що розривають основна пропозиція і вносять до нього додаткові відомості, зауваження, уточнення; емоційні і імперативні вигуки; лексичні повтори; особливі форми присудка; приєднувальні конструкції, що є додаткове висловлювання; своєрідність порядку слів [6, с.46].

Н. Жинкін виділяє кілька груп діалогічних умінь:

1. Власне мовні вміння: вступати в спілкування; підтримувати і завершувати спілкування; слухати і чути співрозмовника; проявляти ініціативу у спілкуванні; висловлюватися логічно, зв'язно; говорити вразно в нормальному темпі, користуватися інтонацією діалогу.

2. Уміння мовного етикету

3. Уміння спілкуватися в парі, групі з 3-5 чоловік, в колективі.

4. Уміння спілкуватися для планування спільних дій, досягнення результатів та їх обговорення, брати участь в обговоренні певної теми.

5. Немовні (невербальні) вміння - доречне використання міміки, жестів.

Успішно оволодіння діалогічної промовою увазі ціліше спрямоване навчання, формування певних навичок побудова зв'язних висловлювань [3, с. 89].

Для соціальної адаптації людини дуже важливо її спілкування з іншими людьми, вміння вступити в бесіду і підтримати її, тобто необхідний певний рівень сформованості діалогічного мовлення. Спостереження показують, що учні молодших класів рідко бувають ініціаторами діалогу. Тому в одних випадках вони мовчать, в інших відповідають невлад або ехололічно повторюють частину заданого питання. Розгорнуті відповіді, що складаються хоча б з одного-двох мало поширених пропозицій, від них можна почути не часто [3].

Підлітки з розумовою відсталістю (далі підлітки з РВ) мають більше проблем спілкування, ніж підлітки з нормальним психічним розвитком, оскільки всі складнощі підліткового віку поглиблюються в цьому випадку відхиленнями психічного розвитку. «Аномальний розвиток, що розвертається в несприятливих умовах, створених фізичним або психічним дефектом, являє собою стійке зміна параметрів діяльності психіки і темпів її вікової динаміки, достовірно відрізняються від середніх вікових значень» [5].

Параметри психічного розвитку підлітків з РВ помітно відрізняються від вікових норм інфантилізмом, недостатністю довільної поведінки, зовнішнім локусом контролю, споживацьким ставленням до оточуючих, залежністю від думки інших і ін. Головними несприятливими факторами розвитку виявляються слабка допитливість (орієнтування) та уповільнена, утруднена здатність до навчання, погана сприйнятливність до нового.

Шляхом аналізу літературних джерел та експериментального дослідження діалогічного мовлення розумово відсталих підлітків можна сказати, що Низький рівень комунікативних умінь підлітків з РВ призводить до труднощів спілкування, порушення соціальних зв'язків, самотності і почуттю знехтуваності.

Тенденція підліткового віку □ переорієнтація спілкування з дорослими, у тому числі з батьками, як з рівними собі за положенням і за статусом. Головною потребою підлітків є спілкування з однолітками. Комунікативні здібності розвинені недостатньо, комунікативні вміння тільки формуються, що ускладнює спілкування для підлітків як з однолітками, так і з дорослими, і провокує переживання розчарування і незадоволеності собою, характерні для підлітків. Структура діалогу представляє собою різноманіття сполучень ініціативних і відповідних висловлювань, серед яких можна виділити такі функціональні діалогічні пари: питання - відповідь; спонукання - виконання; повідомлення-вираження ставлення.

Список використаної літератури

1. Бахтін М. М. Естетика словесної творчості / М. М. Бахтін. □ М., 1986. □ 125 с.
2. Богуславська З. М. Роль гри в моральному розвитку дитини / З. М. Богуславська.
3. Ефименкова Л. М. Організація і методи корекційної роботи логопеда на шкільному логопункте / Л. М. Ефименкова, Г. Г. Міссаренко. □ М. : Просвещение, 1991. □ 239 с.
4. Жинкін Н. І. Механізми мовлення / Н. І. Жинкін. □ М. : Медицина, 1968. □ 370 с.
5. Леонтьєв А. А. Мова, мова, мовна діяльність / А. А. Леонтьєв. □ М. : Просвещение, 1985. □ 214 с.
6. Поваляєва М. А. Довідник логопеда / М. А. Поваляєва. □ Р.-на-Д. : Фенікс, 2001. □ 448 с.
7. Сиротиніна О. Б. Лінгвістичне спадщина ХХ ст. / О. Б. Сиротиніна. □ М. : УРСС, 2003, □ 172 с.

Фомічова І. Науково-теоретичні засади проблеми формування діалогічного мовлення підлітків

У цій статті подається аналіз теоретичних знань щодо процесу формування діалогічного мовлення підлітків. Виділені основні форми діалогічного мовлення. Відокремлення понять мови та мовлення. Виділено основні етапи розвитку діалогічного в усіх етапах онтогенезу та мовлення підлітків з нормальним розвитком та з розумовою відсталістю. Розкрита проблематика щодо комунікативних умінь розумово відсталих

підлітків та їх труднощів спілкування, порушення соціальних зв'язків, самотності і почуттю знехтуваності.

Ключові слова: мова, мовлення, діалог, комунікація.

Фомичева И. Научно-теоретические основы проблемы формирования диалогической речи подростков

В этой статье дается анализ теоретических знаний о процессе формирования диалогической речи подростков. Выделены основные формы диалогической речи. Отделение понятий языка и речи. Выделены основные этапы развития диалогической во всех этап онтогенеза и речи подростков с нормальным развитием и с умственной отсталостью. Раскрыта проблематика коммуникативных умений умственно отсталых подростков и их трудностей общения, нарушение социальных связей, одиночества и чувства пренебрежения.

Ключевые слова: язык, речь, диалог, коммуникация.

Fomicheva I. Scientific-theoretical Basis of the Problem of Formation of Dialogic Speech Teenagers

This article provides an analysis of the theoretical knowledge of the process of formation of dialogic speech teenagers. The basic form of dialogic speech . Branch concepts of language and speech . The basic stages of development in all dialogic stage of ontogeny and adolescents with normal speech development and mental retardation . Disclosed problems communicative abilities of mentally retarded adolescents and their communication difficulties , impaired social relationships , loneliness and feelings of neglect.

Keywords: Language, speech, dialogue, communication.

УДК 159.922.761 +762

І. Єрофєєва

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ В УМОВАХ МАСОВОЇ ШКОЛИ

Останнім часом в нашому суспільстві, так само як і в усьому світі, зростає кількість дітей з порушенням опорно-рухового апарату (ОРА), що пов'язано з цілою низкою екологічних, генетичних і соціальних факторів. Ці діти відчувають ряд труднощів: віддалення і неприйняття суспільством їх особливостей, психологічний дискомфорт, ускладнення в навчанні, працевлаштуванні, створенні сім'ї . В даний час у суспільстві посилюється роль інституту, що гарантує права людини на самореалізацію, розвиток здібностей, соціальну інтеграцію, адаптацію. Але в нашій системі освіти прийнято навчання дітей з особливими можливостями здоров'я в спеціальних освітніх установах: школах-

інтернатах та корекційних школах. Однак таке розміщення дитини за І. Гоффманом розцінюється як стигматизація, що означає не тілесний прояв недоліків, а, приписування соціумом ярликів, роблячи, фактично, з дитини девіанта [1]. Умови навколишнього світу не пристосовані для людей з особливими можливостями здоров'я (на практиці недостатньо необхідних пандусів, ліфтів, соціальних таксі), навчання у вищому навчальному закладі дуже трудно здійснити, а на роботу не завжди беруть таких людей.

Замість традиційного технолого-індивідуального підходу до розв'язання проблем осіб з обмеженими можливостями здоров'я має реалізовуватися соціальний підхід, який розглядає людину в контексті системи соціокультурних взаємин. Одним з альтернативних видів освіти в Україні стає інклюзивна освіта, яка є оптимальним засобом соціальної адаптації для дітей з порушенням розвитку. Організовується навчально-виховний процес для таких дітей в комплексному поєднанні з корекційно-розвивальною роботою відповідно до його психофізичних потреб. Для надання корекційно-розвивальної та реабілітаційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади, з інклюзивними класами / групами обов'язково повинні скласти договір з навчально-реабілітаційним центром або, у разі відсутності цього в найближчому оточенні, зі спеціальними загальноосвітніми школами-інтернатами про співпрацю [2, с. 3]. Як зазначав Л. Виготський: «надзвичайно важливо з психологічної точки зору не замикати аномальних дітей в особливі групи, але й можливо ширше практикувати їх спілкування з іншими дітьми» [3, с. 368].

У даний момент не у всіх школах країни відкриті інклюзивні класи, а також не в кожному місті існують школи-інтернати, тому українська освіта пропонує для такої категорії дітей такі види навчання: індивідуальне навчання, екстернат, дистанційне навчання. Існує ряд позитивних аспектів у цьому виді освіти: немає необхідності приїжджати в школу, перебувати повний робочий день, індивідуальні заняття з учителем. Але з точки зору психології, дитина перебуває в ізоляції, тим самим ще більше погіршує своє психічне здоров'я.

Деякі діти з порушенням опорно-рухового апарату можуть навчатися за програмою масової школи. До поширених захворювань ОДА відносять: сколіоз, плоскостопість, наслідки поліомієліту в відновлювальній або резидуальній стадії, дитячий церебральний параліч (ДЦП) і т.д. Практично всі діти зі сколіозом і плоскостопістю можуть навчатися за програмою масової школи, але для них бажано облаштувати спеціальне робоче місце і мати комплекс оздоровчо-реабілітаційних занять.

Однією з найбільш проблематичних категорій дітей з порушенням ОДА є діти з діагнозом ДЦП. Батьки таких дітей, як правило, хочуть, щоб їх дитина навчалася в загальноосвітній школі, за

умови, якщо відсутні інклюзивні класи. З боку психології це правильно, адже так дитина може адаптуватися в колективі, прийняти свої особливості, може навчитися самостійності. Щоб діти з ДЦП могли навчатися в масовій школі, їм потрібна підготовка та відповідний рівень розвитку.

Для дітей з ДЦП, які збираються навчатися в масовій школі, необхідно в дошкільному навчальному закладі, вдома, в реабілітаційному центрі за допомогою вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, вчителя-психолога, лікаря-реабітолога та медичного персоналу досягти показників сприятливих для інтеграції в масову школу.

Показники розвитку, сприятливі для інтеграції дітей з ДЦП в масову школу: нормальне або близьке до нормального показника інтелектуального розвитку; відсутність супутніх порушень (зору, слуху, глибокого недорозвинення мовлення і т.д.); досить розвинені навички самообслуговування; хоча б одна рука здатна до різних маніпуляцій; розбірливе мовлення.

Показники розвитку, що перешкоджають інтеграції дітей з ДЦП в масову школу: знижений інтелект; наявність судомних нападів; наявність порушень зору та / або слуху; низька розбірливість мовлення і його грубе недорозвинення; відсутність навичок самообслуговування; відсутність розвинутої маніпулятивної руки [4, с.124].

У випадках, коли діти з ДЦП навчаються в масових школах, вчителі повинні знати психофізичні особливості такого учня, враховувати їх при визначенні інтелектуальних і фізичних навантажень, при оцінці рівня досягнень, використовувати спеціальні прийоми навчання, особливо на початкових етапах. Тому важливо створити в установі хоча б мінімальні умови, які полегшують дитині пересування і самообслуговування.

Для дітей з порушенням опорно-рухового апарату питання психолого-педагогічного супроводу є основними, вони повинні знаходитися в полі зору багатьох фахівців, які б враховували їх психологічні та фізичні можливості.

До психологічних особливостей дітей з ДЦП відносяться: своєрідний психічний розвиток, обумовлене поєднанням раннього органічного ураження головного мозку з різними руховими, мовними і сенсорними дефектами; нерівномірний, дисгармонійний характер порушень окремих психічних функцій (зниження обсягу механічної пам'яті, недостатність концентрації і переключення уваги, низька розумова працездатність); вираженість астеничних проявів - підвищена стомлюваність, виснаженість всіх психічних процесів; знижений запас знань і уявлень про навколишній світ; стан інтелекту вкрай різноманітний: нормальний або близький до нормального рівня інтелект, ЗПР, розумова відсталість; відзначається порушення координованої діяльності різних систем аналізаторів; порушення зору, слуху, м'язово-

суглобового відчуття, що істотно позначається на сприйнятті в цілому; недостатність просторових і часових уявлень; виражені порушення схеми тіла; часто виражена недостатність фонематичного сприйняття; порушення емоційно-вольової сфери; порушення особистісного розвитку.

„Супровід” □ це система діяльності психологів, педагогів, батьків, спрямовану на створення сприятливих соціально-психологічних умов для дітей з порушенням опорно-рухового апарату, від яких залежить поліпшення стану і успішність адаптації в освітньому процесі.

Психолого-педагогічний супровід ставить перед собою наступні завдання:

- розвиток пізнавальних процесів: сприйняття, пам'яті, розумових операцій, корекція уваги, розвиток просторово-часових уявлень, загальної та дрібної моторики;
- навчання ігровим навичкам, навичкам довільної поведінки;
- зниження емоційного і м'язового напруження;
- розвиток комунікативних навичок, навичок взаємодії з педагогом з метою профілактики дезадаптації до умов масової школи;
- розвиток просторових уявлень у дітей з дитячим церебральним паралічем;
- надання психологічної допомоги та підтримки батькам, які виховують дітей з ДЦП.

Під час навчання дитини з ДЦП вчитель-психолог повинен скласти психологічний портрет, завдяки якому він розробить індивідуальний план корекційно-психологічного супроводу в освітньому процесі. Даний фахівець може використовувати як традиційні напрямки роботи (діагностика, психокорекційна робота у формі групових та індивідуальних занять, консультування і т.д), психолого-корекційну роботу пізнавальних процесів, емоційних порушень, патологічних рис характеру і невротичних проявів, так і психотерапевтичну і психокорекційну роботу з батьками. Інструментарієм в психологічному супроводі дітей з ДЦП є тестові опитувальники, наприклад: багатофакторний особистісний опитувальник Кеттелла, методика Дембо-Рубінштейна, опитувальник АВС і т.д. Потім учитель-психолог на основі отриманих даних складає індивідуальну програму розвитку для дитини з ДЦП.

У програму розвитку дитини з ДЦП в масовій школі входять такі програми: програма пізнавального розвитку для дітей шкільного віку з ДЦП; програма розвитку просторових уявлень у дітей з дитячим церебральним паралічем; програма занять на розвиток емоційно-вольової сфери дітей з ДЦП; програма надання психологічної допомоги та підтримки батькам, які виховують дітей з ДЦП. Кожна програма ставить перед собою мету поліпшення здоров'я і навчання дитини з ДЦП [5].

Отже, у зв'язку з введенням інклюзивної освіти у батьків дітей з особливими освітніми потребами збільшується вибір закладів для

навчання своїх дітей, що сприятливо впливає на їх соціалізацію, інтеграцію в суспільство, але до цих пір не у всіх школах України є такі класи. Тому перед батьками дітей з дитячим церебральним паралічем стоїть питання щодо вибору освітнього закладу та виду навчання. Багато дітей з ДЦП можуть навчатися в масовій школі, якщо їх показники розвитку відповідають показникам для сприятливої інтеграції в масову школу. Важливу роль має психолого-педагогічний супровід, який є невід'ємною частиною навчально-освітнього та корекційно-розвивального процесу для дітей з порушенням опорно-рухового апарату.

Список використаної літератури

1. **Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity.** N.Y; L., 1986. 2. **Методичні рекомендації** Міністерства освіти і науки від 08.08.13 №1-9-539 «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами».-3 с. 3. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений : В 6 т.Т. 3: Проблемы развития психики. / Под ред. А. М. Матюшкина. □ М. : Педагогика, 1983, 368 с. 4. **Левченко И. Ю.** Памятка для педагогов о некоторых особенностях детей с нарушением опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, В. В. Сатары //Инклюзивное образование. В.1.-М.-2010-С. 124□132 5. **Авторский коллектив МБОУ ШПМС Центр «Росток»** Каткина Е. В., Суродина О. В., Козырева С. А., Губина М. В., Соколова Т. Н., Чернова В. В. Программа психологического сопровождения детей с ДЦП в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс]. □ Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/337882>

Єрофєєва І. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням опорно-рухового апарату в умовах масової школи

У цій статті відображені проблеми інтеграції, соціалізації та адаптації дітей з порушенням опорно-рухової системи в умовах масової школи, запропоновані шляхи вирішення освітніх завдань, розкриті питання по підготовці та рівню розвитку дітей з дитячим церебральним паралічем. Запропоновані завдання та програми з психолого-педагогічного супроводу дітей з ДЦП.

Ключові слова: інтеграція, соціалізація, адаптація, психолого-педагогічне супроводження, дитячий церебральний параліч.

Єрофеева И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в условиях массовой школы

В данной статье отображаются проблемы интеграции, социализации и адаптации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в условиях массовой школы, предложены пути решения

образовательных задач, раскрыты вопросы по подготовке и уровню развития детей с детским церебральным параличом. Предложены задачи и программы по психолого-педагогическому сопровождению детей с ДЦП.

Ключевые слова: интеграция, социализация, адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, детский церебральный паралич.

Yerofeyeva I. Psychological and Educational Support Children with the Musculoskeletal System Conditions of the Ordinary School

In this article the problem of integration, socialization and adaptation of children with the musculoskeletal system conditions of the ordinary school proposed solutions to educational problems, disclosed for the preparation of questions and level of development of children with cerebral palsy. Proposed tasks and programs on psychological and educational support.

Key words: integration, socialization, adaptation, psychological and educational support, children with cerebral palsy.

УДК 376.091.21-056.26-053.5

М. Берестова

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ

Останні десятиліття ознаменувалися великими змінами у сфері освіти в усьому світі. З розвитком демократичного суспільства, яке гарантує право кожного громадянина на активну участь у житті цього суспільства, приходять нове розуміння понять «інвалідність», «вади розвитку», «інтеграція» тощо. Нині усі вищезгадані терміни щодо дітей поступаються новому – «діти з особливими освітніми потребами», що однаковою мірою стосується як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенем порушень. Такий підхід пояснюється тим, що явище «недостатності» або «інвалідності» передбачає втрату або дефіцит фізичної та розумової спроможності – але ж спроможність вчитися безпосередньо залежить не від стану окремих органів або ж їх фізіологічної функціональності, а, радше, від психологічної функціональності. Таким чином, акцент зсувається від внутрішніх проблем дитини до системи освіти, яка надає підтримку дитині у навчанні, визнає її сильні якості та задовольняє всі її індивідуальні потреби [1].

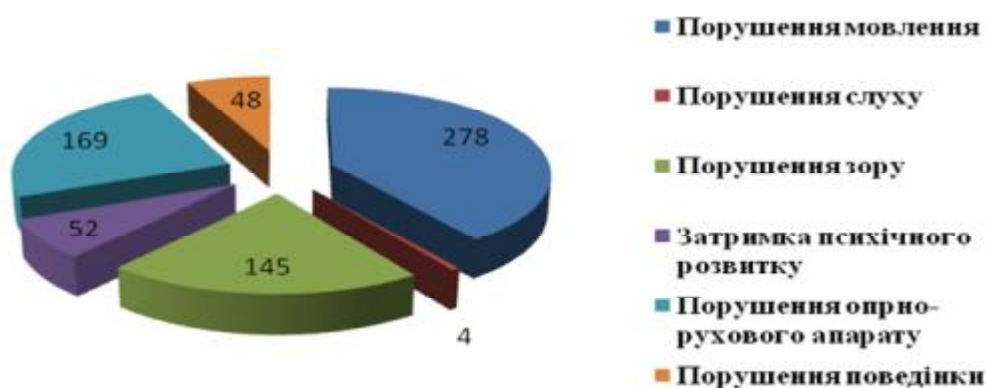
Діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку – діти, які мають зумовлені природженими чи набутими розладами відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку.

Статистичні дані Міністерства праці та соціальної політики, Державного комітету статистики України свідчать про те, що кількість

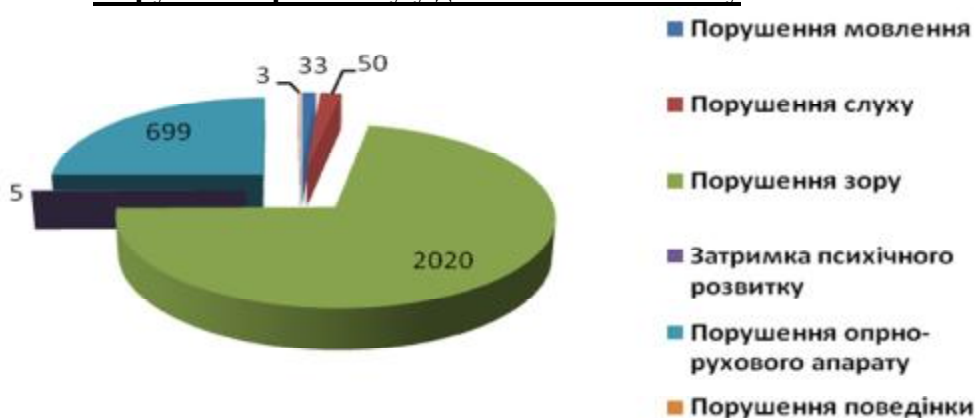
людей з особливими потребами становить 10 % від загальної кількості населення країни, 6% із них – люди, які мають вади інтелектуального розвитку. Водночас виражені відхилення від звичайного розвитку – підстава для надання спеціальних послуг дитині під час її шкільного навчання, що до останнього часу не входило до компетенції загальної середньої освіти [4, с.10].

Станом на кінець серпня 2013 року кількість дітей з особливими освітніми потребами становить:

Порушення розвитку у дітей дошкільного віку



Порушення розвитку у дітей шкільного віку



І з кожним роком ці цифри тільки зростають.

У процесі історичного розвитку освітня система дітей з обмеженими можливостями здоров'я пройшла шлях від ізоляції до інклюзії. На кожному історичному етапі існувала відповідна освітня модель, ядром якої виступали провідні підходи до подолання освітніх проблем цієї категорії.

До 60-х років ХХ століття ці діти знаходилися в спеціальних установах, в ізоляції і під постійним наглядом лікарів. Це «медична модель» навчання. Вона дуже обмежувала розвиток дитини, фактично виключала її з життя суспільства. У той період суспільство, держава і в цілому весь світ не були готові розвивати концепцію інтеграції. Ще

Л.С. Виготський писав про шкідливий вплив на дітей з проблемами у розвитку соціальної ізоляції. Він дійшов висновку, що, відриваючи таких дітей від сімей та друзів і створюючи для них особливе соціальне довкілля, суспільство викликає в них «вторинну інвалідність». Уперше повну відмову від медичної моделі було здійснено у Великій Британії та Італії.

В 70-х роках діти отримали можливість спілкуватися з однолітками, але не мали права навчатися в загальноосвітній школі. Така модель отримала назву «інтеграція» або «нормалізація». Вона передбачала формування культурно-нормативного життя тих, хто був виключений з суспільства. Основними недоліками моделі «нормалізації» визнано тиск на дитину з метою примусового стимулювання до навчання і розвитку.

В середині 80-х в силу вступила «включаюча модель» навчання, яка розвивається і в наш час. Вона отримала назву «інклюзія» і набула популярності у всьому світі. Обравши інклюзію суспільство зробило перший крок до визнання ціннісної значущості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя в суспільстві. Інклюзія (від лат. *inclusion* – включення, введення, приєднання) – політика і процес, що передбачає отримання рівних можливостей у навчанні та соціальному житті для всіх дітей, що передбачає створення таких умов, за яких «особливі» діти не відділяються від інших [3].
Головний принцип інклюзії: «Рівні можливості для кожного».

Проблемою інклюзивного навчання займалися такі вітчизняні науковці: В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка.

Інклюзивне навчання передбачає обов'язковий психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями (корекційний педагог, психолог, лікар, соціальний працівник). Без нього перебування дитини у масовому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється.

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України у 2012 році видало інструктивно-методичний лист «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», у якому було зазначено умови успішного навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі. Головна умова – це індивідуалізація навчально-виховного процесу.

Індивідуальне планування навчально-виховного процесу має на меті: розроблення комплексної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що допоможе педагогічному колективу закладу пристосувати середовище до потреб дитини; надання додаткових послуг та форм підтримки у процесі навчання; організацію спостереження за динамікою розвитку учня.

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, асистент вчителя, психолог, вчитель-дефектолог та інші) із обов'язковим залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами. Вона містить загальну інформацію про учня, систему додаткових послуг, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та за потреби індивідуальний навчальний план. Вона розробляється на один рік, а корегується та переглядається двічі на рік. Також фахівцями розробляється індивідуальний план, який визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні і групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо.

Соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами здійснює асистент вчителя. Він разом із вчителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців приймає участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами [2].

Роль асистентів педагога в роботі інклюзивного класу є надзвичайно важливою і полягає у наданні допомоги вчителю та дітям, в тому числі й дітям з особливими потребами у навчанні.

Основним завданням асистентів педагога на рівні дошкільної, початкової та середньої освіти є надання допомоги вчителю в організації, підтримці та здійсненні навчально-виховного процесу.

Назви посад асистентів педагогів можуть відрізнятися – асистент вчителя, помічник вчителя, асистент класу, асистент з підтримки навчання, асистент з питань спеціальних потреб тощо, але суть основних завдань асистентів педагога є однаковою.

Кожен учень – індивідуальність і потребує індивідуального підходу, а дитина з психофізичними вадами просто потребує його. Залучення асистента до навчального процесу в інклюзивній школі надає такі переваги: розвиток позитивної самооцінки учнів; більш позитивне ставлення учнів до школи і до процесу навчання; краща поведінка учнів

у класі; більш ефективні стосунки між вчителем та батьками; покращені партнерські стосунки між вчителем та асистентом, як міжособистісні, так і управлінські; підвищення рівня залучення і розуміння навчального процесу з боку місцевої громади.

Асистент повинен вміти застосовувати професійні знання в практичній діяльності, здійснювати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; разом із іншими фахівцями складати та реалізовувати індивідуальну програму розвитку дитини; вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня; налагоджувати міжособистісні стосунки між всіма суб'єктами навчально-виховної діяльності; займатись посередницькою діяльністю в сфері виховання та соціальної допомоги.

Отже, посаду асистента вчителя було запроваджено для допомоги вчителю в інклюзивному класі. Асистент виконує важливу роль в навчанні дітей з особливими освітніми потребами, допомагає їм зрозуміти навчальний матеріал детальніше, пояснює важкі завдання. Але треба зазначити, що асистент вчителя не може надати дитині знань з усіх дисциплін у повному обсязі, адже він не отримує належної освіти.

Список використаної літератури

1. Софій Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : Навчально-методичний посібник / Кол.: авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І. – К. : 2007. □ 128 с. **2. Щодо** посадових обов'язків асистента вчителя (лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-675 від 25 вересня 2012 року) **3. Інклюзивне** навчання – рівний доступ до якісної освіти / Підготувала Дорошенко О.О., практичний психолог КДНЗ № 149. **4. Данілавічюте Е. А.,** Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А.А.Колупаєвої. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

Берестова М. Роль асистента вчителя в інклюзивному навчанні

У цій статті розглядається проблема становлення інклюзивної освіти в Україні, а також розкривається суть посади асистента вчителя. Автор простежує становлення інклюзії, акцентує увагу на актуальності подальшого її розвитку та вдосконалення. Метою статті є розкриття ролі і завдань асистента педагога, актуальність даної професії в сучасному суспільстві.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, асистент вчителя, роль і завдання асистента.

Берестова М. Роль ассистента учителя в инклюзивном обучении

В данной статье рассматривается проблема становления инклюзивного образования в Украине, а также раскрывается суть должности ассистента учителя. Автор прослеживает становление инклюзии, акцентирует внимание на актуальности дальнейшего её развития и совершенствования. Целью статьи является раскрытие роли и задач ассистента педагога, актуальность данной профессии в современном обществе.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное обучение, ассистент учителя, роль и задачи ассистента.

Berestova M. The Role of Assistant Teachers in Inclusive Education

In this article the problem of creating an inclusive education in Ukraine, as well as reveals the essence of an assistant teacher. The author traces the formation of inclusion focuses on the relevance of its further development and improvement. The aim of the article is to reveal the role and tasks of an assistant teacher, the relevance of the profession in modern society.

Key words: children with special educational needs, inclusive education, teaching assistant, assistant role and tasks.

УДК 376-056.264-053.4

Д. Колишкіна

СУЧАСНІ ПИТАННЯ В ДОСЛІДЖЕННЯХ МОВЛЕННЕВОГО ДЕФЕКТУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ

Сформованість мовлення є важливим показником психічного розвитку дитини та інформує про готовність її до шкільного навчання. Посилення вимог до мовленнєвої компетенції зумовлює появу змін надання логопедичної допомоги дітям з дизартрією. А також, поява нових поглядів на проблему дизартрії потребує розробки нових підходів до діагностики і колекційної логопедичної роботи з урахуванням форм дизартрії, що є необхідною умовою використання новітніх напрямів для дослідження мовленнєвих порушень при псевдобульбарній дизартрії, характеристики звуковимовного компонента мовлення.

Мовленнєву компетенцію розглядають як систему практичних знань про звуковимову, лексичну, граматичну будову мовлення, які дозволяють реалізовувати комунікативну функцію мовлення (Є. Соботович, В. Тищенко). У працях П. Анохіна, В. Бондаря,

Л. Виготського, С. Коноплястої, Л. Кузнецової, В. Лебединського, В. Лубовського, О. Лурія, І. Мамайчук, В. Петрової, В. Синьова, В. Тарасун, Л. Фомічової, М. Шеремет та інших науковців комплексне дослідження порушень розвитку стає загальнозначущою проблемою суспільства з огляду на стрімке збільшення дітей з проблемами психофізичного розвитку, спричиненого впливом негативних екологічних, соціально-економічних, демографічних та внутрішніх біологічних чинників, які ускладнюють або унеможливають їх соціально-психологічну адаптацію, входження в освітній простір і майбутнє професійне самовизначення [1, с.55].

Дизартрія як складна мовленнєва патологія інтенсивно вивчається та висвітлюється у теоретичному практичному аспектах у вітчизняній, російській та світовій науковій літературі. Наукова розробка проблеми дизартрії в логопедії пов'язана з іменами відомих неврологів, психіатрів, психологів, педагогів, нейрофізіоло (Л. Куссмауль О. Винарська, О. Мастюкова, Л. Шипіцина, І. Мамайчук, І. Панчені Л. Лопатіна, О. Архіпова, Л. Белякова, Н. Волоскова, В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Пахомова та ін.). На сьогодні в Україні проблема мовленнєвого розвитку дітей з дизартрією залишається однією із найбільш складних і недостатньо вирішених [2, с. 22-28].

Складність мовленнєвого дефекту при дизартрії визначається не тільки зовнішніми, складними морфологічними й функціональними порушеннями (мовлення, дихання, ковтання тощо), але й соціальною та психологічною напруженістю, комунікативним дискомфортом, труднощами особистісної та соціальної адаптації (О. Алмазова, О. Винарська, В. Кондратенко, Л. Лопатіна, О. Мастюкова, Г. Мозгова, М. Моргуліс, Н. Пахомова, Л. Позднякова, К. Семенова, В. Тарасун, М. Шеремет).

Аналіз спеціальної літератури засвідчує про недостатню розробленість методичної системи виявлення і подолання порушень звуковимовної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з дизартрією.

Сучасний етап наукових досліджень проблеми дизартрії характеризується, в основному, двома напрямками: медичним (клінічним або неврологічним) та психолого-педагогічним. А також новітніми напрямками – психолінгвістичним та нейропсихологічним.

З позиції медичного (нeuroлогічного) підходу перший науковий опис дизартрії дали саме неврологи: лікарі В. Літгль (1853), А. Куссмауль (1979). Клінічний підхід досліджує також причини дизартрії, топіку (місце), характер ураження певного відділу ЦНС, симптоматику, до якої відноситься характер зміни м'язового тону, рухів різних відділів мовленнєвого апарату та т.п. (М. Ейдінова, О. Правдіна-Винарська, 1959; О. Винарська, 1968, 1984, 2005; І. Панченко, А. Гуатов, 1984; та ін.).

У психолого-педагогічному підході переважають пошуки технологій корекції та розвитку мовлення дітей-дизартриків

(О. Правдіна, 1973; О. Мاستюкова, 1977, 1989; М. Іпполітова, 1989; О. Архіпова, 1989, 2008; Л. Лопатіна, 1994, 2005; В. Тарасун, 1997 та ін.) [6, с. 22].

Психолінгвістичний напрям розглядає порушення акустичних характеристик процесу звуковимови, просодична організація звукового потоку (характеристика голосу, його висота, сила, продовжуваність, здібність до модуляції, ритм, темп, мелодика мовлення), та артикуляційні дані процесу звуковимови (сила, точність, плавність, синхронність, перемикання, свобода виконання мовленнєвих рухів). (Н. Жинкін, 1967, 1982; І. Зимня, 1976, 2001; А. Соколов, 1962; Т. Ахутіна, 1989; В. Горєлов., 2001 та ін.) [6, с. 20-26].

Не менш актуальним та важливим є нейропсихологічний напрям дослідження проблеми дизартрії, який дозволяє диференційно підійти як до структури мовленнєвого дефекту при різних формах дизартрії, так і до мозкових механізмів, які їх викликають (О. Лурія, 1959, 1973, 1975; Н. Жинкін, 1972, 1982; О. Винарська, О. Никифоров, С. Солдатова, 1978; С. Хомська, 1987; О. Корнєв, 2006 та ін.). Проте питання нейролінгвістичного вивчення різних форм дизартрії з урахуванням локалізації уражень в мозку, їх класифікації також залишається відкритим. Загальноприйнятою є класифікація за І. Панченком (за синдромологічним принципом) у складі ДЦП.

За статистичними даними найбільш розповсюдженою серед форм дизартрій є псевдобульбарна форма. Клінічні прояви мовленнєвої патології псевдобульбарної дизартрії найчастіше зустрічаються диплегічній спастико-паретичній формі ДЦП. У наукових джерелах зазначається необхідність вивчення, розробки питань класифікації, діагностики, методиках корекції мовленнєвих порушень з урахуванням форм дизартрії у дітей старшого дошкільного віку [2, с. 22-28].

Мовлення – одна із найскладніших вищих психічних функцій людини, що має певний психофізіологічний механізм на основі структурних центрів головного мозку і підпорядковується законам функціонування вищої психічної діяльності та системі організації мозкової діяльності. Складність функціональної системи мовлення обумовлена участю в її реалізації багатьох компонентів. «Вимовна сторона мовлення» або «звуковимова» охоплює фонетичне оформлення мовлення та водночас комплекс мовнорухових навичок, яким воно і опосередковано, включає навички мовленнєвого дихання, голосоутворення, відтворення звуків та їх поєднань, наголос і інтонація при дотриманні норм і засобів орфоєпії. Таким чином, звуковимова – це процес утворення мовленнєвих звуків, який здійснюється енергетичним (дихальним), генераторним (голосотворчим) та резонаторним (звукотворчим) відділами мовленнєвого апарату за регуляцією центральної нервової системи. Звуковимова реалізується через артикуляцію, що є системою довільних рухів, що в процесі розвитку дитини набувають автоматизму і складають складний механізм

артикуляційного праксису. Таким чином звуковимова – це складний нейропсихологічний механізм, який підпорядковується механізмам вищих психічних функцій [4, с. 102-135].

Псевдобульбарна форма дизартрії обумовлена спастичним паралічем м'язів периферичного апарату артикуляції. Центральний параліч характеризується високим тонусом м'язів, розширеною зоною безумовних рефлексів. Клінічні прояви порушень звуковимови при псевдобульбарній дизартрії обумовлені спастичним язиком, спинка якого напружена, закруглена, підтягнута дозад, малорухома. Також відзначається поява сінкenezій при рухах язика. Кінчик язика не загибається догори, м'язи не утримують позу. Спаситичними є і м'язи гортані та голосових складок, вони щільно стикаються, що додає додаткового шуму-тертя, таким чином впливаючи на якість голосу і просодіку в цілому. Суттєво змінюється резонаторні властивості глотки та ротової порожнини – гортань «закріплюється» спастичними м'язами у відносно верхньому положенні. У зв'язку з цим зменшується довжина і загальний обсяг гортаноглоткового резонатора. Цей стан органів порожнини рота, по-перше, перешкоджає утворенню під час фонації єдиної гортаноглоткової порожнини, по-друге, зменшує здатність глотки збирати звукові хвилі і відображати їх в порожнині рота. У цих умовах звукові хвилі краще модулюються в носовому резонаторі. Ці явища викликають відкриті назалізованість голосу. Також спастичний характер паралічу при псевдобульбарній дизартрії проявляється у вибірковості артикуляторних порушень. Перш за все, у всіх випадках вибірково страждають найбільш складні і диференційовані за своїми артикуляційним укладами звуки [р], [л], [ш], [ц], [ч]. Зсув спастичного язика вкінці викликає акустичний ефект «відсунутих» назад приголосних звуків, особливо передньоязикових [р], [л] і задньоязичних [х], [к], [г] [2, с.22]. Безперечно, логопедією розроблений значний за об'ємом комплекс методик, які допомагають компенсувати окремі процеси цілісної мовленнєвої системи, основні принципи реабілітації осіб з дизартрією, етапи психолого-педагогічної роботи, а також розвиток мовлення дітей з дизартрією (Є. Соботович, О. Архіпова, Л. Лопатіна та ін.). Проте не можна припустити одновекторного підходу при розгляді цих питань: надаються загальні принципи системної логопедичної роботи без урахування різноманітних форм дизартрії, висвітлюється найчастіше стерта форма дизартрії [5, с.135-141].

Сьогодні у вітчизняній логопедії немає сучасних комплексних досліджень психомовленнєвого розвитку дітей з дизартрією при різній локалізації мозку; загальний рівень ефективності подолання різних клінічних форм дизартрії залишається низьким, оскільки не застосовується повне багатосистемне комплексне міждисциплінарне і в той час диференційне вивчення дітей з різними клінічними формами дизартрії: сприйняття та відтворення усєї структури мовленнєвих характеристик (психолінгвістичний аспект), їх взаємозв'язок та

взаємообумовленість з клінічною картиною (медичний аспект), психологічні особливості особистісного розвитку дітей-дизартрків з різною локалізацією та специфіка психічних процесів у дітей при порушеннях різних структур мозку (психологічний, нейропсихологічний аспекти), аналіз зазначених питань експериментальними методами (логопедичний аспект). Тому дослідження особливостей звуковимови з нейропсихологічної та психолінгвістичної позиції є провідним завданням для початкового етапу логопедичної допомоги.

Список використаної літератури

1. Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Татьяна Ахутина. – М. : Просвещение, 1985. – 95 с. **2. Баль Н. М.** Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей / Н. М. Баль // Актуальні питання корекційної освіти(педагогічні науки). Вип.1. – К-П., 2010. – С. 22–28. **3. Бельтюков В. И.** Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / Владимир Бельтюков; НИИ Дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1977. – 176 с. **4. Визель Т. Г.** Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов / Татьяна Визель. – М. : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с. **5. Винарская Е. Н.** Дизартрия / Елена Винарская. – М. : АСТ, 2006. – 141 с. **6. Голуб А. І.** Актуальні проблеми діагностики та корекції мовлення при різних формах дизартрії у дітей старшого дошкільного віку / А. І. Голуб // Логопедія: науково-методичний журнал : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – 2010. – №2. – С. 20–26.

Колишкіна Д. Сучасні питання в дослідженнях мовленнєвого дефекту у дітей старшого дошкільного віку з псевдобульбарною формою дизартрії

У статті подаються теоретичні відомості про особливості мовлення у дітей старшого дошкільного віку з псевдобульбарною формою дизартрії. Представлена стисло характеристику звуковимови при псевдобульбарній дизартрії. Здійснено аналіз сучасних підходів до розглядання проблеми дизартрії. Розглянуто анатомо-фізіологічні порушення артикуляційного апарату при цій формі дизартрії. Зазначена необхідність нових диференційних методик логопедичної роботи при дизартрії.

Ключові слова: мовленнєва компетенція, мовлення, звуковимова, дизартрія, псевдобульбарна форма дизартрії.

Кольшикина Д. Современные вопросы изучения речевого дефекта у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной формой дизартрии

В статье раскрыты теоретические сведения об особенностях речи у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной формой дизартрии. В сжатой форме представлена характеристика звукопроизношения при псевдобульбарной дизартрии. Осуществлен анализ современных подходов в рассмотрении проблемы дизартрии. Рассмотрены анатомо-физиологические нарушения артикуляционного аппарата при дизартрии. Указана необходимость новых дифференцированных методик логопедической работы при дизартрии.

Ключевые слова: речевая компетенция, речь, звукопроизношение, дизартрия, псевдобульбарная форма дизартрии.

Kolushkina D. Current Issues in Researches on Speech Defects of Children of Senior School Age with Pseudo Bulbar Dissartery

The article has theoretical information about elder age school children speaking peculiarities with pseudo bulbar form of dysarthria. The characteristic of sound pronunciation in case of pseudo bulbar dysarthria is given. The analyze of modern approaches in studying dysarthria problems is done. The anatomical and physiological disorders of articulatory apparatus in this form of dysarthria are shown. We pointed on the necessity of new differential techniques of speech therapy work with dysarthria.

Key words: speech competence, speech, sound pronunciation, dissartery, pseudo bulbar form.

УДК[376.3.016:811]-056.264

Н. Бондаренко

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ГРАФО-МОТОРНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

На сучасному етапі розвитку логопедії гостро постає питання про пошук шляхів подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів. Кількість учнів, які зазнають труднощі в опануванні шкільними знаннями, вміннями та навичками у зв'язку із порушеннями мовленнєвого розвитку, невпинно зростає, про що свідчать численні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених (О. Приходько, І. Прищепова, О. Ревуцька, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.). Забезпечення оптимальної ефективності навчального процесу в умовах загальноосвітніх навчальних закладів учнів із тяжкими порушеннями мовлення є досить складною загально-педагогічною, психологічною та логопедичною проблемою. Вирішення цієї важливої проблеми є надзвичайно актуальним завданням як у загальноосвітній, так і у спеціальній школі для дітей із ТПМ, де одним із основних навчальних предметів є українська мова, рівень засвоєння якої значною мірою

обумовлює якісне оволодіння іншими навчальними дисциплінами, збагачення знаннями про оточуючу дійсність.

Дослідження Т. Ахутіної, О. Корнєва, О. Іншакової вказують на тісний взаємозв'язок труднощів письма у молодших школярів з несформованістю невербальних форм психічних процесів. Інші вчені вважають, що порушення читання та письма можуть бути наслідком нерівномірного психічного розвитку, недорозвинення симультанних і сукцесивних процесів, недостатність таких психічних функцій, як увага, пам'ять (Ю. Дем'янов, В. Ковшиков, В. Тарасун).

Аналіз результатів досліджень, проведених вченими-психологами, методистами, логопедами (О. Корнєв, Р. Левіна, Р. Лалаєва, О. Лурія, Т. Пічугіна, О. Російська, І. Садовнікова, М. Хватцев), показав, що в учнів молодших класів з важкими вадами мовлення не сформовані передумови до оволодіння навичкою письма, що проявляється в наявності значної кількості різноманітних помилок. Зокрема, причинами труднощів в оволодінні письмом є недостатня сформованість або порушення у цих дітей певних психічних функцій (мовленнєвих, сукцесивних та симультанних процесів, зорово-просторового гнозису та праксису, зорового мнєзису), специфічних операцій письма та усномовленнєвих передумов (слухової диференціації звуків, їх правильної вимови, мовленнєвого аналізу і синтезу, сформованості лексико-граматичного боку мовлення).

Незважаючи на значну кількість досліджень, недостатньо вивчені питання, пов'язані з особливостями графомоторних навичок в учнів з ТПМ, що і визначає актуальність нашого дослідження.

Серед специфічних помилок писемного мовлення у молодших школярів з важкими мовленнєвими порушеннями особливу увагу привертають графічні та оптико-просторові помилки, викликані несформованістю специфічних операцій письма, а саме: переведення фонем у графічну схему звуків – букви – та перетворення оптичного образу букви в потрібні графічні накреслення за допомогою рухів руки (О. Лурія).

Графомоторна навичка – це певні звичні положення і руху пишучої руки, що дозволяють зображувати письмові букви та їх сполучення. Правильно сформовані графічні навички дозволяють писати букви чітко, красиво, розбірливо, швидко. Недостатньо сформовані графомоторні навички створюють комплекс труднощів письма: недбалий, нерозбірливий почерк, повільний темп. Найважливішою функцією, від якої залежить процес формування графомоторних навичок, є зорово-слухо-моторна координація (М. Безруких, О. Іншакова, Р. Тригер, О. Філіпова).

Для з'ясування особливостей та виявлення утруднень формування графомоторних навичок писемного мовлення у молодших школярів з важкими порушеннями мовлення нами були поставлені завдання на констатувальному етапі дослідження:

1. Виявити графічні помилки у різних видах писемної продукції молодших школярів.

2. Дослідити рівень сформованості графомоторних навичок у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення.

3. Встановити взаємозв'язок характеру графічних помилок із особливостями графомоторних навичок в учнів молодших класів із тяжкими порушеннями мовлення.

Оцінка стану графомоторних навичок в учнів молодших класів проводилась нами на основі аналізу письмових робіт у робочих та контрольних зошитах та за результатами виконання спеціальних завдань.

Для визначення рівня сформованості графомоторних навичок в контрольній та експериментальній групах нами було здійснено аналіз помилок у різних видах писемної продукції молодших школярів.

- слуховий диктант;
- словниковий диктант;
- списування;

2 етап дослідження мав на меті вивчення рівня сформованості передумов графомоторних навичок :

- Завдання для спостереження за роботою дрібної моторики кисті руки (виявити здатність розфарбовувати внутрішні лінії, здатність вирізувати по лініях).

- Завдання для перевірки візуально – моторної координації дитини за допомогою геометричних малюнків (на основі Бендер візуально – моторного гештальт - тесту).

- Завдання на розпізнавання образу (варіант проби Поппельрейтера).

- Завдання на розвиток здатності саморегуляції (Методика Керна –Ірасека).

- Завдання на продовження орнаменту (модифікація тесту Д. Ельконіна).

З метою визначення рівня сформованості графомоторних навичок письма у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення в різних видах писемної продукції нами було застосовано показники рівнів навчальних досягнень:

1. Початковий;
2. Середній;
3. Достатній;
4. Високий.

Та такі критерії:

На 1 рівні – текст списаний, однак читається нелегко. Літери переважно непропорційні, нахил літер різний, зустрічається дзеркальність, друковані літери замість рукописних, поєднання букв відсутнє чи переважає неправильне. Допускається чотири і більше орфографічних та пунктуаційних помилок.

На 2 рівні – списаний текст читається. Однак у формі зустрічається ламані кутоподібні елементи ; дуже розтягнуті чи стислі поєднання. Допускається три орфографічні та пунктуаційні помилки.

На 3 рівні – списаний текст легко читається. Літери переважно пропорційні, з однаковим нахилом, правильними поєднаннями. Однак є незначні відхилення від норми у формі букв та поєднанні, за яких письмо залишається в цілому чітким. Допускається дві орфографічні та пунктуаційні помилки.

На 4 рівні – списаний текст легко читається. Літери пропорційні, з однаковим нахилом, правильно поєднанні. Допускається одне – два незначні, які візуально майже не сприймання. Немає орфографічних та пунктуаційних помилок.

Зазначені критерії визначались у відповідності до «Критерії та норм оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з мови навчання» : згідно з цими критеріями нами було визначено рівні сформованості навичок (операцій відтворення букв у відповідності до мовних та каліграфічних вимог) писемного мовлення молодших школярів з важкими порушеннями мовлення.

Результати аналізу психологічних, логопедичних, лінгводидактичних досліджень, стали аргументацією того, що для дослідження стану сформованості графомоторних навичок у молодших школярів з ТПМ, теоретично обґрунтовано та застосовано серії діагностичних завдань, спрямованих на вивчення: можливих ускладнень у навчанні (Комплексна методика О. Петерсон), здатність до інтеграції та координації рухів, спостереження за роботою дрібної моторики кисті руки, спільна з дитиною робота з іграшковими конструкторами, що дозволить відмітити рівень розвитку таких здібностей маленького школяра, як здатність утримувати увагу та фрустраційний поріг.

Візуально-моторну координацію дитини перевіряємо за допомогою геометричних малюнків (на основі Бендер візуально-моторного гештальт -тесту), знання про праве й ліве, визначення зорової домінанти, визначення ведучої руки, розпізнавання фігур, здатність відтворювати ритмічних сигналів, розпізнавання образу (варіант проби Поппельрейтера), виконання абстрагованих дій, вивчення рівня розвитку просторового аналізу та синтезу, складання фігур із розрізаних деталей (за тестом Д. Векслера), конструктивний праксис (здатність виконувати графічне зорово-просторове перешифрування плоскісного зображення), вивчення рівня розвитку кінестетичної організації рухів, вивчення праксису пози пальців. У цьому напрямку спрямовані наші подальші дослідження.

Список використаної літератури

1. Алексеева В. И. Особенности развития мышления учащихся 1–3 классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. / В. И. Алексеев // Проблемы воспитания и обучения при аномальном

развитии речи. Под ред. Беякова Л. И. – М., 1989. – С. 4–8.

2. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. / Б. Г. Ананьев – М. : Изд-во Известия АПН РСФСР, 1955, вып. 70. – С. 104–149.

3. Данилавічюте Е. А. Рання діагностика порушень писемного мовлення / Е. А. Данилавічюте // Дефектология. – 2004. – №4. – С. 11–14.

4. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.

5. Єрмоленко С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / Єрмоленко С. Я., Бибик С.П., Тодор О.Г. За ред. С.Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.

6. Иваненко С. Ф. К діагностике нарушених чтєния и письма у младших школьников / С. Ф. Иваненко // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 52–58.

7. Корнев А. Н. Нарушения чтєния и письма у детей : учебно-метод. пособ. / А. Н. Корнев. – СПб. : ИД «МиМ», 1997. – 286 с.

8. Кучеренко Є. М. Взаємозв'язок у роботі з розвитку усного і писемного мовлення учнів / Є. М. Кучеренко // Укр. мова і л-ра в школі. – 1982. – №4. – С. 19-22.

9. Методика викладання української мови. Під ред. Дорошенка С. І., Вашуленко М. С. – К., 1992. – 398 с.

Бондаренко Н. Вивчення особливостей графо–моторних навичок у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення

У статті розкрито поняття графо–моторних навичок; розглянуто проблеми та роль графо–моторних навичок у процесі формування навичок письма; представлена та обґрунтована теоретично система діагностичних завдань для вивчення особливостей графо–моторних навичок у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: графо–моторні навички, процес формування письма, діти з тяжкими порушеннями мовлення.

Бондаренко. Н. Изучение особенностей графо–моторных навыков у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

В статье раскрыты понятия графо – моторных навыков; рассмотрены проблемы и роль графо – моторных навыков в процессе формирования навыков письма; представлена и научно обоснована система диагностических заданий для изучения особенностей графо – моторных навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: графо–моторные навыки, процесс формирования письма, дети с тяжелыми нарушениями речи.

Bondarenko. N. Studying of Features the Grafomotornykh of Skills at Younger School Students with Heavy Violations of the Speech

The article deals with idea of graphic motor skills; the problems and the role of graphic motor skills in the process of forming of writing skills are considered; the system of diagnostic tasks for studing the peculiarities of

graphic motor skills which the children with serious infringements of speech is introduced and substantiate theoretically.

Key words: grafomotorny skills, process of formation of the letter, children with heavy violations of the speech.

УДК [376.2.016:811]-056.264

С. Сіваш

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗУМІННЯ ТА ВЖИВАННЯ ЛОГІКО-ГРАМАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ

Однією з найпоширеніших патологій мовленнєвого розвитку серед дітей дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), специфіка якого полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння та використання дітьми на практичному рівні лексики та граматики рідної мови (Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Селіверстов, Є. Соботович, Н. Уфимцева, Т. Ушакова, Г. Чиркіна, О. Шахнарович та ін.) [4].

Зважаючи на невпинне збільшення кількості дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, проблема формування у них лексико-граматичних засобів мови посідає важливе місце в сучасній логопедії, а питання з методики їх розвитку і корекції стає одним з найактуальніших [2, с.26].

Засвоєння лексичної і граматичної сторін мовлення передбачає оволодіння різною за складністю семантикою мовних знаків (лексичних, морфологічних, синтаксичних), що залежить від певного рівня розвитку мислення у дітей (Ф. Березін, Л. Виготський, Б. Головін, О. Леонтєв, Є. Соботович, Ф. Сохін, О. Шахнарович та ін.) [4].

Ці діти, виявляють труднощі у вирішенні і поясненні математичних задач, розумінні різних правил і понять, у встановленні причинно-наслідкових зв'язків. Одна з причин такого стану недостатній розвиток у дошкільному віці розуміння логіко-граматичних конструкцій.

Розуміння дітьми логіко-граматичних конструкцій є дуже важливим і в теж час маловивченим аспектом засвоєння лексико-граматичної будови мови як в онтогенезі, так і у дітей із порушеннями мовлення. Одночасно з цим, труднощі розуміння та вживання логіко-граматичних конструкцій дошкільниками є одним з факторів виникнення труднощів при оволодінні дітьми читанням і письмом. У зв'язку з цим, виникають проблеми при навчанні таких дітей у загальноосвітній школі. Цим і зумовлена актуальність теми нашої роботи.

Численними дослідженнями (Д. Богоявленський, О. Гвоздев, Д. Ельконін, А. Захарова, О. Леонтєв, М. Попова, Є. Соботович,

Ф. Сохін, С. Цейтлін, О. Шахнарович, В. Ядешко, Slobin D. та ін.) встановлено, що формування граматичної сторони мовлення базується на високому ступені розвитку аналітико-синтетичної діяльності. При цьому дитина має засвоїти складну систему граматичних закономірностей на основі аналізу мовлення оточуючих, виділення загальних правил граматики на практичному рівні, узагальнення цих правил і закріплення їх у власному мовленні. Цьому процесові сприяють розвиток розуміння граматичних форм через з'ясування залежностей, що лежать в основі граматичних категорій; формування граматичних узагальнень, перенос і генералізація узагальнених зв'язків на новій ситуації дійсності.

Відомо, що лише опанувавши основними структурними елементами складного речення, зокрема, засвоївши значення основних, сполучників, дитина може абстрагувати та осмислювати співвідношення між предметами та явищами, розкривати суттєві об'єктивні залежності між речами та суб'єктами, аналізувати та оцінювати вчинки людей. Оволодіння дитиною мовними засобами оберненими логіко-граматичними відносинами, насамперед, сполучниковими синтаксичними конструкціями, означає новий крок у розвитку пізнавальної діяльності дитини, перехід від констатації явища до розкриття його сутності, зв'язків з оточуючими предметами [3].

Логіко-граматичні конструкції – це складні смислові і граматичні взаємини слів, виражені прийменниками і флексіями [3].

Складні синтаксичні конструкції з'являються у мовленні у типово розвинутої дитини відносно рано. За даними О. Гвоздева (1961), до трьох років складні речення із сполучниковими словами і сполучниками («а», «і», «тому що», «коли», «щоб», «який») отримують значне поширення у мовленні дитини і витісняють безсполучникові речення з відповідними значеннями. За даними Н. Менчінской (1948), до трьох років з'являються означальні речення [4. с.37].

Вирішальну роль для виконання психологічних операцій, прихованих за розумінням логіко-граматичних відносин, відіграють мозкові апарати, що забезпечують просторовий синтез. Такими апаратами є апарати третинних, тім'яно-потиличних відділів лівого півкулі [3].

Дослідження особливостей розуміння логіко-граматичних конструкцій тісно пов'язано з вивченням просторового гнозису, оскільки розуміння дитиною логіко-граматичних конструкцій є, на думку Л. Цветкової, кінцевим етапом розвитку просторового гнозису в онтогенезі.

Отже, для вивчення розуміння та вживання дітьми із ЗНМ логіко-граматичних конструкцій слід визначити: по перше, практичні граматичні "знання", якими повинен володіти носій мови, щоб розуміти і породжувати логіко-граматичні конструкції – речення; по друге – психологічні операції (механізми), що забезпечують їхнє засвоєння [3].

На основі вивченого теоретичного матеріалу ми склали діагностичні завдання, які спрямовані на виявлення особливостей розвитку граматичної сторони мовлення дошкільниками із ЗНМ, а також визначення розумових дій та операцій з мовними одиницями, що забезпечують її формування.

Метою дослідження є виявлення особливостей розуміння та вживання логіко-граматичних конструкцій дошкільниками із ЗНМ III рівня

Для досягнення мети нами були окреслені наступні завдання:

- вивчення стану сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дітей, особливостей сформованості мовних знань і умінь (лексичних, граматичних);

- виявлення лінгвопатологічної симптоматики засвоєння логіко-граматичних конструкцій на імпресивному та експресивному рівнях у дошкільників із ЗНМ III рівня;

- визначення якісних особливостей розуміння та вживання логіко-граматичних конструкцій дошкільниками із ЗНМ III рівня для визначення змісту методичних рекомендацій з формування практичних мовленнєвих умінь.

Під час розробки діагностичних завдань дослідження, ми спиралися на науково-методичне трактування зазначених проблем, що знайшли своє висвітлення у працях українських та закордонних вчених (Т. Волковська, Т. Філічева, Г. Чірка, І. Марченко, Є. Собонович, М. Шеремет).

З метою виявлення зазначених знань та умінь було сформовано спеціальні картки з діагностичними завданнями за малюнками.

Діагностичні завдання з вивчення граматичної сторони мовлення у дошкільників із ЗНМ складались із наступних серій.

Перша серія – дослідження стану сформованості граматичної сторони мовлення:

- системи морфологічної словозміни;
- синтаксичної сторони мовлення.

Друга серія – дослідження стану розуміння логіко-граматичних конструкцій:

- розуміння флективних відносин;
- розуміння відносин між предметами, що виражено одним прийменником і прислівником місця;
- розуміння конструкцій родового відмінка;
- порівняльні конструкції.

Третя серія – дослідження стану вживання логіко-граматичних конструкцій:

- побудова словосполучень та речень з вживанням флективних відносин;
- вживання висловлювань, які позначають відносини між предметами, що виражено одним прийменником і прислівником місця;

- вживання конструкцій родового відмінка;
- порівняльні конструкції.

Критеріями граматичної складової у дітей із ЗНМ III рівня визначили:

перший — здатність до словозміни, що виражають числові, родові, часові, відмінкові відношення. Показниками названого критерію виступають практичні операції з морфемами, вміння змінювати граматичні форми слів, розуміти їх значення, правильно узгоджувати слова в словосполученнях і реченнях.

другий — здатність до словотвору. Показниками названого критерію виступають практичні вміння змінювати граматичні форми слів, розуміти їх значення.

третій — здатність до використання синтаксичної складової мовлення. Показниками названого критерію виступають практичні вміння формування різних типів синтаксичних конструкцій на рівні речення.

Перша серія. Дослідження стану сформованості граматичної сторони мовлення.

Завдання 1.1. Встановити, чи розрізняє дитина граматичні форми числа іменників - однини і множини.

Завдання 1.2. Розрізнення чоловічого і жіночого роду дієслів минулого часу.

Завдання 1.3. Встановити чи розрізняє дитина зменшувально пестливі форми іменників.

Завдання 1.4. Дифференціація дієслів з різними префіксами.

Завдання 1.5. Дифференціація однини та множини прикметників.

Друга серія. Дослідження стану розуміння логіко-граматичних конструкцій

Завдання 2.1. Розуміння флективних відносин

Завдання 2.2. Розуміння відносин між предметами, що виражено одним прийменником і прислівником місця.

Завдання 2.3. Розуміння конструкцій родового відмінка.

Завдання 2.4. Розуміння логіко-граматичних відносин.

Третя серія. Дослідження стану вживання логіко-граматичних конструкцій

Завдання 3.1. Побудова словосполучень та речень з вживанням флективних відносин.

Завдання 3.2. Вживання висловлювань, які позначають відносини між предметами, що виражено одним прийменником і прислівником місця.

Завдання 3.3. Вживання граматичних конструкцій родового відмінку.

Завдання 3.4. Вживання порівняльних конструкцій.

Завдання 3.5. Складання складносурядних речень.

Завдання 3.6. Складання складних речень зі значенням протиставлення.

Отже, результати аналізу науково-методичної літератури засвідчили значну актуальність досліджуваної проблеми та певні теоретико-методологічні засади, на основі яких нами було підібрано діагностичні завдання та визначено критерії оцінювання їх виконання, які на нашу думку, дозволять вивчити особливості розуміння та вживання логіко-граматичних конструкцій дошкільниками із ЗНМ III рівня. В цьому напрямку спрямовано наші подальші дослідження.

Список використаної літератури

1. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика: підручник: теорія і методика навчання дітей рідної мови / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш . – К. : Вища школа, 2007 . – 542 с. **2. Жукова Н. С.** [Логопедия](#). / Жукова Н. С., Мастюкова Е. Н., Филічева Т. Б. – Екатеринбург, 2000. – 316 с. **3. Є. Ф. Соботович** Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Є. Ф. Соботович. – К., 1997. **4. Трофименко Л. І.** Дослідження особливостей формування лексичного значення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення / Л. І. Трофименко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науково-методичний збірник, Вип.4. – К. : 2002. – С. 276-279. **5. Цветкова Л. С.** Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Владос, 1997. – 223 с.

Сиваш С. Дослідження особливостей розуміння та вживання логіко-граматичних конструкцій дошкільниками із ЗНМ III рівня

У статті проаналізовано теоретичний матеріал з теми та зазначена актуальність дослідження, розкрито ключові моменти з розвитку граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ III рівня, висвітлено поняття про логіко-граматичні конструкції, розкрито класифікацію, розроблено методику дослідження, представлено діагностичні завдання та визначено критерії які на нашу думку, дозволять вивчити особливості розуміння та вживання логіко-граматичних конструкцій дошкільниками із ЗНМ III рівня.

Ключові слова: логіко-граматичні конструкції, мовлення, загальне недорозвинення мовлення.

Сиваш С. Исследование особенностей понимания и употребления логико-грамматических конструкций дошкольниками с ОНР III уровня

Аннотация: в статье проанализирован теоретический материал по теме и указана актуальность исследования, раскрыты ключевые моменты развития грамматической стороны речи у детей с ОНР III уровня, освещено понятие о логико-грамматических конструкциях, раскрыто

классификацию, разработана методика исследования, представлены диагностические задания и определены критерии, которые на нашем мнению, позволят изучить особенности понимания и употребления логико-грамматических конструкций дошкольниками с ОНР III уровня.

Ключевые слова: логико-грамматические конструкции, речь, общее недоразвитие речи.

Sivash C. Study of the Peculiarities of Understanding and use logical-grammatical constructions preschoolers with the NRO, level III

the article analyzes the theoretical background of the topic and mentioned the relevance of research, reveals key moments of the side of grammatical speech in children with RM III level covers the concept of logical-grammatical constructions disclosed classification, the method of research, submitted diagnostic tasks and the criteria on which we believe, will explore the features of the understanding and the use of logical and grammatical structures of preschoolers RM III level.

Keywords: logical and grammatical structures, language, general underdevelopment of speech.

УДК [376.016:811]–053.2–056.264

I. Торопова

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ СЛІВ ІЗ ПЕРЕНОСНИМ
ЗНАЧЕННЯМ В МОВЛЕННІ ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ**

Питання засвоєння мови та мовлення дітьми є найбільш обговорюваними в лінгвістиці, психології, логопедії та інших галузях наукового знання.

На сучасному етапі суспільство стикається із все більш зростаючою проблемою – збільшенням кількості дітей із різними мовленнєвими порушеннями. Корекції та розвитку мовлення цієї категорії дітей присвячені наукові дослідження провідних вітчизняних та зарубіжних вчених (Н. Жукова, І. Садовнікова, Н. Чевельова, Г. Чиркіна, Т. Філічева, А. Ястребова, В. Тарасун, О. Гопіченко, Є. Собонович, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.).

Проблема оволодіння значенням слова дитиною при засвоєнні мови завжди була однією з найскладніших та найважливіших у філософії, лінгвістиці, психології, оскільки у процесах пізнання нового, становлення уявлень людини про явища світу, що мають назви в мові, її роль є провідною.

У низці основних теоретичних і практичних завдань, які стоять перед спеціальною методикою навчання рідної мови дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку посідає завдання розробки найефективніших спеціальних методів і прийомів розвитку мови та

мовлення цих дітей, зокрема, лексичної складової, уточнення значень відомих слів, збагачення новими словами, засвоєння узагальнених понять, синонімів, антонімів, переносного значення слова.

Розглянемо ключове поняття «переносного значення слова» в системі лінгвістичних понять, пов'язаних із предметом нашого дослідження особливостей функціонування переносного значення слова в ментальному лексиконі та його використання у мовленні старших дошкільників із ЗНМ III рівня.

У наукових дослідженнях провідних вітчизняних та зарубіжних вчених – лінгвістів здійснено аналіз сутності слова як мовного знаку, його функціонування в процесах комунікації, зв'язку й взаємовідношень мови та мислення, ролі в процесах пізнання (І. Бідодід, Л. Булаховський, Л. Виготський, В. Виноградов, М. Жинкін, О. Залевська, Б. Головін, О. Потебня, А. Уфимцева та ін.).

У своїх роботах А. Уфимцева висловлює думку про необхідність підходити до слова як до нерозривної єдності звукової сторони і смислового змісту, як до складної тотожності його лексико–граматичних і лексико–фразеологічних форм, що виявляються в різноманітних зв'язках слів з іншими елементами мовної структури, і на основі цього виділяє три основні чинники, що визначають лексичне значення слова: логіко-предметний зміст слова, своєрідність граматичних форм, за допомогою яких це смисловий зміст фіксується і відтворюється, співвідношення даного слова з усією лексико – семантичною системою мови, обов'язковим елементом якої воно є [8, с.70].

Основу лексичного значення, як вважає Є.Біляївська, складає його предметна співвіднесеність – здатність слова використовуватися для позначення предметів і явищ об'єктивної дійсності, а також предметів чи явищ, які є предметом думки і мисляться як існуючі. Предметна співвіднесеність імені формує його речовий зміст.

Аналіз смислової структури слова, тобто його смислового обсягу, сприяє встановленню типів або видів лексичного значення. Загальноприйнятої класифікації і термінології типів лексичного значення немає. У різних авторів можна зустріти такі терміни: основне і похідне, пряме і переносне, конкретне і абстрактне, центральне і другорядне, етимологічне і діюче значення слів. Всі ці значення групуються за кількома основними ознаками.

Розглянемо докладно висвітлення змісту поняття «переносне значення» у сучасному мовознавстві.

Академіком В. Виноградовим була запропонована схема класифікацій значень в залежності від умов їх реалізації в мовленні. В. Виноградов розрізняє значення вільні, тобто ті, які реалізуються в будь-яких вільних поєднаннях, і граматично або фразеологічно пов'язані, тобто залежать від форми або лексичного складу тих словосполучень, у яких вони беруть участь [1, с. 26].

Переносні (похідні) лексичні значення формуються у словниковому складі внаслідок називання словами з прямим значенням інших предметів, явищ, ознак, й можуть підрозділятися на метафоричні та метонімічні. Стилїстична класифікація говорить про залежність від стилю і сфери вживання значення, вони поділяються на стилїстично нейтральні й стилїстично забарвлені, які поділяються, у свою чергу, на термінологічні, сленгові, поетичні [7, с. 51].

Досліджуваний пласт лексики – переносне значення, належить, за типологією лексичних значень Б. Головіна, до тих, формування яких у дітей із відхиленнями в мовленнєвому розвитку може виявитися порушеним. Окрім значень переносних, до цієї групи належать абстрактні, безобразні, синонімічні, антонімічні, твірні та похідні, з різною мірою узагальненості лексичного значення.

В. Виноградов, Е. Курілович, А. Уфїмцева визначають переносне значення слова як вторинне (похідне) значення слова, пов'язане з основним, головним значенням стосунками метонімічної, метафоричної залежності або якими-небудь асоціативними ознаками. Переносне значення слова може виникати на основі просторової, тимчасової, логічної і т. д. співвіднесеності понять, середні метонімічні значення, на основі асоціацій за схожістю. Переносні значення слова мають велику синтагматичну зв'язаність, тоді як прямі значення найбільш обумовлені парадигматично

Переносне значення слова є складним пластом лексики яке засвоюється дітьми не відразу. Вживання слова у другому, невідомому дитині значенні створює конфліктну ситуацію, яку він намагається осмислити.

Розвиток лексики в онтогенезі обумовлено розвитком уявлень дитини про навколишню дійсність. У міру того як дитина знайомиться з новими предметами, явищами, ознаками предметів і дій, збагачується її словник. Освоєння навколишнього світу дитиною відбувається в процесі діяльності при безпосередній взаємодії з реальними об'єктами і явищами, а також через спілкування з дорослими.

Питанню засвоєння лексики дитиною присвячена велика кількість досліджень, в яких даний процес висвітлюється в різних аспектах, психофізіологічному, психологічному, лінгвістичному, психолінгвістичному. Ранній етап формування мови, в тому числі і оволодіння словом, багатосторонньо розглядається в роботах таких авторів, як О. Гвоздев, М. Кольцова, О. Леонтєв, С. Цейтлін, Є. Винарська, М. Жинкін, Г. Розенгарт–Пупко, Д. Ельконін та ін.

У процесі формування лексики відбувається і уточнення значення слова. Спочатку значення слова є полісемантичним, аморфним, розпливчастим. Слово може мати кілька значень. Одне і те ж слово може означати і предмет, і ознаку, і дію з предметом. Слово супроводжується певною інтонацією, жестами, які уточнюють його значення, відбувається і розвиток структури значення слова.

В якості основних виділяються наступні компоненти значення слова (О. Леонтьєв, А.Уфімцева, С.Кацнельсон та ін):

— денотативний компонент, тобто відображення у значенні слова особливостей денотата;

— понятійний, або концептуальний, або лексико–семантичний компонент, що відображає формування понять, відображення зв'язків слів за семантикою;

— конотативний компонент – відображення емоційного ставлення мовця до слова;

— контекстуальний компонент значення слова [8, с. 58].

Безумовно, не всі компоненти значення слова з'являються у дитини відразу. У процесі онтогенезу значення слова не залишається незмінним, воно розвивається. Л. Виготський писав: «Будь-яке значення слова ... являє собою узагальнення. Але значення слів розвиваються. У той момент, коли дитина вперше засвоїла нове слово розвиток слова не закінчилося, воно тільки почалося, воно є спочатку узагальненням самого елементарного типу і тільки в міру свого розвитку переходить від узагальнення елементарного типу до все вищих типів узагальнення, завершуючи цей процес засвоєнням. Отже, структура значення слова у різні вікові періоди є різною [2, с. 40].

Значний інтерес становить дослідження проблеми використання уособлень дітьми дошкільного віку. К. Патріна, підкреслюючи важливість засвоєння дітьми переносного значення слів, пише, що оволодіння цим значенням вчить дітей порівнювати позначені словом предмети, знаходити в них щось спільне, на основі чого зроблено перенос, вчить аналізувати явища, узагальнювати їх окремі ознаки, тобто розвиває когнітивну базу дитини як мовної особистості. Н. Лепська, досліджуючи становлення мовної номінації у дітей, відзначає, що механізм мовного перенесення починає формуватися у дитини у дворічному віці.

Порушення усіх компонентів мовленнєвої діяльності: звуковимови, фонематичних процесів, лексичної і граматично будови мають місце у дітей із ЗНМ III рівня

Вперше поняття загального недорозвинення мовлення було сформульовано в результаті досліджень, проведених Р. Левіною та колективом наукових співробітників НДІ дефектології. З їх точки зору, під загальним недорозвиненням мовлення у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом слід розуміти таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення.

Порушуються різні компоненти мовленнєвої діяльності: звуковимовна сторона, фонематичні процеси, лексична і граматична будова. Первинна патологія мовлення дітей з ЗНМ гальмує формування потенційно збережених розумових здібностей, перешкоджаючи

нормальному функціонуванню інтелекту. Проте у міру формування словесного мовлення й усунення власне мовленнєвих труднощів їх інтелектуальний розвиток наближається до норми.

За Р. Левіною виділяють три рівні мовленнєвого недорозвитку, які відображають типовий стан компонентів мовлення у дітей із ЗНМ. Кожен рівень характеризується певним співвіднесенням первинного дефекту і вторинних проявів, що затримують формування мовленнєвих і немовленнєвих компонентів у цілому. Перехід з одного рівня на інший визначається появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, зміною мотиваційної основи мовлення та її наочно-смыслового змісту, мобілізацією компенсаторних функцій. Індивідуальний темп просування дитини визначається тяжкістю первинного дефекту і його формою.

Як зазначають Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, Є. Соботович, С. Цейтлін, О. Шахнарович, порушення формування лексики у дітей із ЗНМ III рівня проявляються у обмеженості словникового запасу, різкої розбіжності обсягу активного і пасивного словника, неточному вживанні слів, численних вербальних парафазіях і несформованості семантичних полів, труднощі актуалізації словника [6, с. 18].

Спираючись на результати досліджень Т. Філічевої, Т. Туманової, С. Шаховської, Р. Лалаєвої, Н. Серебрякової, О. Шахнарович, можна виділити наступні різновиди заміни слів у власному мовленні дітей із ЗНМ III рівня: неправильно називають предмети, що подібні за зовнішніми ознаками; замінюють назви предметів, що подібні за призначенням; замінюють назви предметів на інші, що ситуативно пов'язані з ними; частину предмету замінюють його назвою; замінюють слова, що позначають родові поняття, словами, що позначають видові поняття і навпаки; замість одного слова використовують словосполучення або речення; назви дій замінюють словами, близькими за ситуацією і зовнішніми ознаками; не можуть назвати деякі дії.

У наукових працях цілої низки вчених (Р. Лалаєва, Є. Соботович, Г. Чиркіна, Т. Філічева, Л. Трофименко, та інші) підкреслюється, що специфіка цієї патології полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. Найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння дітьми лексики та граматики рідної мови на практичному рівні. У висловлюваннях спостерігається недосконалість змістових та формальних характеристик мовлення. звертають увагу на те, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення сюжети бідні, неоригінальні, порушена структура повідомлення, спостерігається обмеженість у використанні стилістичних засобів.

Проведений аналіз теоретико-методологічних джерел з проблеми оволодіння дітьми дошкільного віку словами із переносним значенням при формуванні лексичного компоненту мовленнєвої системи у нормі та патології, дозволяє зробити наступні висновки:

1. Поняття «переносне значення слова» у лінгвістиці визначається як вторинне (похідне) значення слова яке пов'язане з основним, головним значенням, стосунками метонімічної, метафоричної залежності або асоціативними ознаками.

2. Оволодіння переносним значенням слова в онтогенезі є складним процесом, який відбувається поступово через спілкування дитини із дорослими. Діти починають конструювати свої власні лексико-семантичні варіанти, спираючись на способи перенесення найменувань, які наявні в нормативному мовленні.

3. Порівняння мовлення дітей із нормальним розвитком та патологічним, визначає стан та специфічні особливості лексичної сторони мовлення дітей із ЗНМ III рівня, що характеризується порушенням формування лексичного складу, обмеженості словникового запасу, різкій розбіжності обсягу активного і пасивного словника, неточному вживанні слів, численними вербальними парафазіями і несформованістю семантичних полів, труднощами актуалізації словника. Кількість слів, що мають абстрактне значення і відображають абстрактні відношення, поповнюється повільно і значно відстає від норми.

Список використаної літератури

1. Березин Ф. М. *Общее языкознание* / Березин Ф. М., Головин Б. Н. – М. : Просвещение, 1979. – 416 с.
2. Выготский Л. С. *Мышление и речь : Психологические исследования* / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
3. Гвоздев А. Н. *Вопросы изучения детской речи* / Гвоздев А. Н. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
4. Жукова Н. С. *Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников* / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург, 1999.
5. Левина Р. Е. *Основы теории и практики логопедии* / Левина Р. Е. – М. : Просвещение, 1968. – 367 с.
6. Соботович Е. Ф. *Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования* / Соботович Е. Ф. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.
7. Трофименко Л. І. *Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. Програмно-методичний комплекс* / За ред. Є. Ф. Соботович, Л. І. Трофименко. – К. : «Актуальна освіта», 2007. – 51 с.
8. Уфимцева А. А. *Типы словесных знаков* / Уфимцева А. А. – М. : Наука, 1974. – 206 с.

Торопова І. Науково-методологічні засади особливостей використання слів із переносним значенням в мовленні дітей із ЗНМ III рівня

У статті розкривається зміст поняття «переносне значення слова» згідно лінгвістичних та психолінгвістичних досліджень, обґрунтовується важливість засвоєння дітьми слів із переносним значенням в складі лексичного компоненту мови та мовлення та особливості оволодіння

переносним значенням слова в онтогенезі. Здійснюється аналіз наукових джерел, присвячених висвітленню проблеми загального недорозвитку мовлення III рівня, специфіки розвитку лексичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку в умовах дизонтогенезу.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, переносне значення слова, пласт лексики, діти з ЗНМ III рівня, онтогенез.

Торопова И. Научно–методологические основы особенностей использования слов с переносным значением в речи детей с ОНР III уровня

В статье раскрывается содержание понятия «переносное значение слова» согласно лингвистических и психолингвистических исследований, обосновывается важность усвоения детьми слов с переносным значением в составе лексического компонента языка и речи и особенности овладения переносным значением слова в онтогенезе. Осуществляется анализ научных источников, посвященных освещению проблемы общего недоразвития речи III уровня, специфики развития лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях дизонтогенеза.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, переносное значение слова, пласт лексики, дети с ОНР III уровня, онтогенез.

Toropova I. Scientific and Methodological Bases of Features Using Words with Figurative Meaning in Speech of Children from the GSU III Level

The article reveals the content of the notion of «figurative meaning of the word» according to linguistic and психолингвистических research, the importance of mastering the children the words with carrying value in the structure of the lexical structure of language and speech and features of mastering portable meaning of the word in ontogenesis. Carried out an analysis of scientific sources, covering the problem of the General underdevelopment of speech level III, the specific development of lexical part of speech of children of senior preschool age in the conditions of dizontogenez.

Key words: general underdevelopment of speech, figurative meaning of words, the formation of vocabulary, children with GSU III level, ontogeny.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ АТРИБУТИВНОГО СЛОВНИКА У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

З урахуванням постійного збільшення числа дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення проблема формування у них лексико-граматичних засобів мовлення займає найважливіше місце в сучасній логопедії, а питання про методику їх розвитку і корекції стає одним з найактуальніших.

У зв'язку з тим, що прикметники в мові з'являються пізніше інших частин мови, то можна припустити, що словотвір саме прикметників є показником сформованості певного рівня мовленнєвого мислення. При оволодінні словотворчими навичками діти з ЗНМ відчують труднощі, характерні як для дошкільників з нормальним мовленнєвим розвитком, так і специфічні. Показовим є той факт, що до моменту навчання в школі у дітей з ЗНМ, як правило, виявляються недостатньо сформовані навички словотворення прикметників. Ця особливість мовленнєвого розвитку в процесі шкільного навчання згубно позначається на грамотності складання та оформлення письмових робіт, обмежує словниковий запас і ускладнює процес комунікації. Всі вищевикладені факти ускладнюють освітній процес і роблять його мало ефективним, що свідчить про необхідність більш ретельної розробки напрямків корекційно-логопедичної роботи з формування даних навичок і на вишукування додаткових методів стимуляції словотворчої активності у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ.

Мета – проаналізувати теоретичні знання щодо процесу формування атрибутивного словника у старших дошкільників з ЗНМ.

В даний час у вітчизняній і зарубіжній спеціальній педагогіці відзначається інтерес до можливо більш ранньої корекції розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями. У той час робіт, присвячених вивченню різних аспектів загального недорозвинення мовлення, зокрема, стану атрибутивного словника, в доступній нам літературі виявлено недостатньо. Ця проблема розглядається в дослідженнях С. Зоріної, Е. Слепович, А. Хохлової та ін.

Процес оволодіння словом розглядається в роботах таких авторів, як Є. Винарська, Л. Виготський, Н. Жинкін, Д. Ельконін, А. Леонтьєв.

Вчені підкреслюють складність процесу оволодіння лексикою дітьми дошкільного віку (А. Бородич, А. Гвоздьов, С. Цейтлін, А. Захарова та ін.). Для дітей дошкільного віку з мовленнєвим недорозвиненням оволодіння лексикою представляє особливу складність. Аналіз розвитку лексики дітей дошкільного віку з ЗНМ свідчить про істотні відхилення від вікових нормативів, обмеженості словникового

запасу, своєрідності його використання, неточності вживання слів (Б. Гріншпун, В. Ерьоміна, І. Кондратенко, Р. Левіна, В. Ковшиков, Н. Серебрякова, Т. Філічева, С. Шаховська та ін.).

Особливе місце в мові дітей займають прикметники. У онтогенезі вони з'являються пізніше іменників і дієслів. На думку дослідників А. Гвоздева, А. Захарової, М. Черемісіна в словнику дитини дошкільного віку кількість слів, що позначають ознаки, менше, ніж слів, що відображають значення предметів і дій.

У старшому дошкільному віці дитина адекватно користується словами-ознаками, вмє порівнювати, узагальнювати і протиставляти характерні ознаки предметів. Дитина вже міцно засвоює знання кольору, форми, величини, володіє елементарними емоційно-оціночними категоріями, які мають певні лексичні вираження.

Вивчення прикметників в словнику дошкільника стає ще більш важливим, якщо подивитися на нього з точки зору В. Виноградова: „В современном русском языке имена прилагательные – это самая многочисленная после существительных армия слов”.

На думку А. Захарової, словник старшого дошкільника може розглядатися в якості національної мовленнєвої моделі, так як до цього віку, дитина встигає засвоїти всі основні моделі рідної мови. У цей період формується ядро словника, яке надалі істотно не змінюється. Незважаючи на кількісне поповнення словника, основний „каркас” не змінюється.

Дослідження словника дітей з точки зору поширеності прикметників показало, що на кожні 100 слововживань припадає в середньому лише 8,65% прикметників. Серед найбільш частотних прикметників, регулярно повторюваних у мовленні дітей, виявляються прикметники з широким значенням і активною сполучуваністю (маленький, великий, дитячий, поганий, мамин та ін.), антоніми з найуживаніших семантичних груп: позначення розміру (маленький – великий), оцінки (гарний – поганий); слова з ослабленою конкретністю (справжній, різний, загальний); слова, що входять в словосполучення (дитячий садок, Новий рік), по А. Захаровій. Важливе місце серед груп прикметників дитячого словника займають займенникові прикметники. У загальному списку найвища частотність відзначається у таких займенникових прикметників, як такий (108), який (47), цей (44), свої (27), всякий (22), наш (10), весь, кожен (17), мій, самий (16).

В мовленні дітей від 6 до 7 років відзначається регулярна повторюваність прикметників зі значенням розміру (великий, маленький, величезний, крупний, середній, велетенський, крихітний, малесенький). Особливістю структури семантичного поля прикметників зі значенням розміру є асиметричність: прикметники зі значенням „великий” представлені набагато ширше, ніж зі значенням „маленький”.

При аналізі мови дітей від 6 до 7 років виявляється більше 40 прикметників, уживаних дітьми для позначення кольору. Прикметники

цієї групи в мовленні дітей виявилися більш поширеними, ніж в мовленні дорослих. Найчастіше у мовленні дітей цього віку представлені прикметники чорний, червоний, білий, синій.

При аналізі словника дітей цього віку відзначається також переважання негативної оцінки над позитивною і активне вживання порівняльної ступеня прикметників.

Таким чином, у міру розвитку психічних процесів (мислення, сприйняття, уявлень, пам'яті), розширення контактів з навколишнім світом, узагальнення сенсорного досвіду дитини, якісної зміни її діяльності формується і словник дитини в кількісному і якісному аспектах.

Дослідження Р. Левіної, В. Ковшикова, Т. Філічевої, Г. Чіркиної показали, що розвиток мовлення дітей дошкільного віку з ОНР проходить з істотними відхиленнями від вікових нормативів. У дошкільнят з ЗНМ виявляються труднощі в називання багатьох прикметників, вживаних у мові однолітків з нормальним розвитком (вузький, кислий, пухнастий, гладкий, квадратний та ін.).

Спостерігаються заміни прикметників, що свідчать про те, що діти не виділяють істотних ознак, не диференціюють якості предметів. Поширеними є, наприклад, такі заміни: високий – довгий, низький – маленький, вузький – маленький, вузький – тонкий, короткий – маленький, пухнастий – м'який. Заміни прикметників здійснюються через недиференційованість ознак величини, висоти, ширини, товщини.

Труднощі виникають у дошкільників з ЗНМ при угрупованні семантично близьких прикметників. Так, діти з ЗНМ часто допускають помилки при виборі зайвого слова з серії: короткий, довгий, маленький (короткий); високий, маленький, низький (низький); великий, низький, маленький (маленький); круглий, великий, овальний (овальний); важкий, довгий, легкий (важкий або легкий). Зазначені приклади свідчать про неточне розуміння значень слів короткий, довгий, високий, низький, про труднощі угруповання на основі істотної ознаки. Це підтверджує несформованість семантичних полів, недостатній розвиток уміння порівнювати слова за їх значенням. Невміння підбирати антоніми та синоніми до прикметників. Спостерігаються труднощі в словотворенні відносних, якісних, присвійних прикметників.

За даними багатьох дослідників дитячого мовлення, першими у мовленні дітей близько 2 років з'являються присвійні прикметники, що характеризують приналежність речей оточуючим людям (мамина чашка). Пізніше, в 2 роки 4 місяці, у мові дітей з'являються якісні прикметники (солодка, брудна та ін.), відносні прикметники з'являються набагато пізніше.

Серед відносних прикметників в дитячому мовленні найбільш широко представлені моделі з продуктивним суфіксом -ов- (російська).

Це обумовлено тим, що з даним суфіксом прикметники утворюються від багатьох слів.

Відзначається також велика кількість прикметників з суфіксом -н- у мовленні дітей після 5 років. Саме суфікси -ов- і -н- найчастіше використовуються дітьми для освіти окказіональних прикметників в період дитячої словотворчості.

Аналіз словотворення прикметників у дітей з ЗНМ свідчить про те, що деякі загальні закономірності мовного онтогенезу характерні і для цієї категорії дітей. Так, серед форм словотворення прикметників найбільш засвоєними у дітей з ЗНМ є присвійні прикметники, а найменш засвоєними – відносні прикметники.

У дітей з ЗНМ навіть у молодшому шкільному віці виявляється велика кількість неправильних (окказіональних) форм словотворення прикметників. При цьому діти з ЗНМ часто відтворюють кілька словотворчих варіантів (сад – садашний, садиный, садовый). У більшості випадків діти з ЗНМ не диференціюють і в імпресивному мовленні правильний і неправильний варіант.

Серед окказіональних словотворень прикметників можна виділити наступні групи порушень:

- заміна суфіксів (волкин, хитровая, морозовый);
- порушення чергування внаслідок збереження основи мотивуючого слова (снежная, бумажная);
- неправильне вживання суфікса одночасно з відсутністю чергування (снеговая, бумаговая);
- неправильне використання похідної основи (пушовой, фарфовой);
- відтворення усіченої форми прикметника (шелковы, кирпична);
- вживання прикметника іншого лексичного значення, близького по семантиці або за звучанням (шерстяная – тёплая, грибной – лесной);
- вживання окказіональних суфіксів, іноді з спотворенням основи (шелконы, форфоны);
- накладення суфіксів (шелковный, фарфоростная).

Порушення акцентуації:

• збереження наголосу, характерного для початкової форми. Цей вид помилок характерний і для дітей з нормальним розвитком.

• використання довільного наголосу. Слід зазначити, що дітям з ЗНМ іноді важко навіть повторити свій неологізм в умовах інтерференції. Це, можливо, пов'язано з тим, що у них не сформована словотворча модель, словотворення носить випадковий характер, морфеми не мають конкретного значення, порушена слухова пам'ять.

- заміна словотворення відтворенням слова (іменника). Наприклад: лист клёна – клён, иголка сосны – сосна и т.д.; суп из грибов – грибы, горка из снега – снегу и т.д.

- порушення узгодження прикметника з іменником у роді і числі (бабушкина фартук, бумажный коробка).

- неправильний вибір основи мотивуючого слова при словотворенні. Ці специфічні помилки характерні тільки для дітей з ЗНМ (варенье из вишни – вареновое, лапа медведя – лапочная).

Аналіз словотворення прикметників показує, що діти використовують при словотворенні обмежене число суфіксів. Найвища словотворча активність спостерігається у суфіксів -н- , -ов- -ев- . Разом з тим, діти з ЗНМ рідше використовують «звичні» неологізми, так як порушення інтелектуального розвитку знижує здібності дітей до засвоєння значень морфем російської мови, що робить неможливим комбінування морфем з їх точним значенням в процесі оволодіння граматичною будовою мови.

Аналіз помилок говорить про те, що у старших дошкільників з ЗНМ є несформованими функції словотворення. Значна кількість неологізмів при словотворенні свідчить про те, що даний процес у цих дітей перебуває в стадії формування.

Крім того, випадковий і невмотивований характер словотворчих неологізмів говорить про те, що у старших дошкільників з ЗНМ недостатньо засвоєні навіть продуктивні моделі словотворення.

Формування словозміни прикметників у дошкільників з ЗНМ здійснюється в більш пізні терміни, коли діти в основному оволоділи системою словозміни іменників, так як прикметники „беруть” те чи інше граматичне значення, ту чи іншу форму в залежності від форми іменника.

Труднощі засвоєння системи словозміни прикметників пов'язана з абстрактною семантикою прикметників і з пізньою їх появою у мовленні дітей. Прикметники, що позначають ознаки, властивості предметів, з'являються у дітей на тому рівні їх інтелектуального розвитку, коли дитина стає здатною виділяти з образу предмета якусь ознаку, що, в свою чергу, викликає потребу в позначенні словом виділеної властивості.

При формуванні системи словозміни прикметників враховується послідовність появи в онтогенезі форм іменників і прикметників, фонетичні особливості формоутворення прикметників.

Список використаної літератури

1. Антипова Ж. В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи. Автореф. дис. канд. пед. наук. / Ж. В. Антипова – М., 1998. – 16 с. 2. Захарова А. В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи. / А. В. Захарова. – Новосибирск, 1975. – 158 с. 3. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием

речи. / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 224 с. **4. Левина Р. Е.** Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 366 с. **5. Логопедия** / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с. **6. Логопедія** : Підручник, друге видання, перероблене та доповнене : за ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с. **7. Хрестоматія по логопедії** / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 560 с. **8. Эльконин Д. Б.** Развитие речи в дошкольном возрасте (краткий очерк). / Д. Б. Эльконин. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 116 с.

Мостова А. Теоретичні основи вивчення формування атрибутивного словника у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення

Стаття присвячена проблемі формування лексико-граматичних засобів мовлення у дітей з загальним недорозвиненням мовлення. У цій статті подається аналіз теоретичних знань щодо процесу формування атрибутивного словника у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Виділені основні кількісні і якісні особливості атрибутивного словника старших дошкільників з нормальним розвитком та старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: атрибутивний, атрибутивний словник, прикметники.

Мостовая А. Теоретические основы изучения формирования атрибутивного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Статья посвящена проблеме формирования лексико-грамматических средств речи у детей с общим недоразвитием речи. В этой статье дается анализ теоретических знаний о процессе формирования атрибутивного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Выделены количественные и качественные особенности атрибутивного словаря старших дошкольников с нормальным развитием и старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: атрибутивный, атрибутивный словарь, прилагательные.

Mostovaya A. Theoretical Bases of Study of Forming of Attributive Dictionary for Under-fives with the General Excalation of Speech

The article is devoted the problem of forming of vocabulary-grammatical facilities of speech for children with the general excalation of speech. In this article the analysis of theoretical knowledges is given about the process of forming of attributive dictionary for senior under-fives with the

general exhalation of speech. The quantitative and high-quality features of attributive dictionary of senior under-fives with normal development and senior under-fives are selected with the general exhalation of speech.

Keywords: attributive, attributive dictionary, adjectives.

УДК 159.922.76-056.313-053.5:316.628

К. Васильєва

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У ХХ столітті різноманітні конфлікти стали основною причиною загибелі людей. Отже, проблематика, пов'язана з вивченням конфліктів, є актуальною.

Вона охоплює величезну кількість напрямів, до яких належать:

- вивчення закономірностей виникнення та ефективного вирішення конфліктів;

- проведення переговорів та пошук згоди.

Проблемами конфліктів цікавляться не лише професійні психологи та соціологи, а й політики, педагоги, керівники, соціальні працівники □ усі, хто у своїй практичній діяльності пов'язаний із проблемами взаємодії людей. Багато в чому цей інтерес зумовлений зростанням напруженості у різних сферах соціальної взаємодії, зростанням потреби людей у практичній допомозі щодо розв'язання конфліктів.

Зазначимо, що ми, на жаль, виявилися не готовими до такої ситуації. Орієнтація на безконфліктний розвиток суспільства робила проблематику конфліктів неперспективною. Це спричинило її фактичне виключення з наукових досліджень. Ще одним наслідком такої орієнтації стало те, що у суспільстві не сформувалися механізми роботи з конфліктами. Не вистачає підготовлених спеціаліст. Водночас робота некомпетентних "фахівців" з подолання конфліктів може лише погіршити ситуацію. Спроби копіювати досвід зарубіжних конфліктологів, особливо у галузі соціальних проблем, виявляються малоефективними. Можливо, тому, що їхні напрацювання не розраховані на універсальне застосування [3, с. 89].

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільних наук загалом і психології зокрема у нашій країні існує суперечність. З одного боку, усвідомлювана необхідність наукового осмислення та практичної роботи з конфліктами. З іншого боку ми виявилися не готовими до такої роботи. І ця суперечність стосується насамперед психологів. Адже проблема конфліктів є фундаментальною для психологічної науки. У багатьох теоретичних підходах психологічні конфлікти, їхній характер та зміст

стають основою пояснювальних моделей особистості. Суперечності, конфлікти, кризи, які переживає людина, є джерелом розвитку особистості. Вони визначають конструктивний або деструктивний життєвий сценарій особистості.

Не менш важливу роль відіграють конфлікти і у соціальному житті людини: і в інтерперсональних стосунках, і у міжгруповій взаємодії. Таким чином, можна стверджувати, що проблема конфлікту проходить через різні галузі психологічного знання.

Процес соціалізації розумово відсталих дітей відбувається з особливими ускладненнями. Інтелектуальна недостатність негативно впливає на стан емоційно-вольової сфери, сприяє порушенням соціальної поведінки (Л. Виготський, В. Гроховський, В. Кузьміна, К. Лебединська, В. Лубовський, М. Певзнер). Відсутність чи слабкість саморегуляції у стосунках з іншими людьми знижує можливості правильного вибору способів подолання труднощів, контролю над своїми діями, усвідомлення ситуації (О. Агавелян, Е. Альбрехт, Ю. Бистрова, В. Горський, Г. Запрягаєв, М. Матвєєва, О. Северов, В. Синьов) [2].

Проблема конфліктної поведінки завжди привертала до себе увагу педагогів і психологів. Вагомий внесок у дослідження психології конфліктної поведінки зробили Б. Волков, Ю. Бистрова, Т. Драгунова, І. Коваль, Н. Левітов, К. Леонгард, Н. Леонов, Г. Ложкін, Е. Орлова, Д. Скотт, Л. Філонов та ін. [2].

Молодший шкільний вік найбільш глибоко і змістовно представлений у роботах Д. Ельконіна, В. Давидова, їх співробітників і послідовників (Л. Айдарова, Г. Цукерман).

Питаннями конфліктних взаємовідносин, що виникають у процесі навчання, займалися С. Бадмаєв, С. Бєличєва, А. Белкін, Л. Воробйова, Т. Драгунов, О. Лішин, А. Сорокіна, Т. Янданова.

Мета □ визначити особливості конфліктної поведінки розумово відсталих молодших школярів

Поняття конфлікту належить і повсякденній свідомості, і науці. Проте наука наділяє його своїм специфічним змістом. Кожен з нас інтуїтивно знає, що таке конфлікт. Але визначити зміст цього поняття нелегко.

У повсякденному житті слово „конфлікт” ми застосовуємо до широкого кола явищ □ від збройних сутичок і протистояння різних соціальних груп до службових або подружніх розходжень у думках. Ми називаємо конфліктом сімейну суперечку, військові дії, дискусії у парламенті, зіткнення внутрішніх мотивів, боротьбу власних бажань із почуттям обов'язку і т. ін.

Слово „конфлікт” походить від латинського „conflictus” □ зіткнення. Практично незмінним воно є у інших мовах. Це поняття в науковому обігу ствердилося у другій половині ХХ століття.

Анапо визначень конфлікту, що містяться у різних сучасних словниках та енциклопедіях, дає можливість відмітити їхню схожість. Зазвичай зміст поняття "конфлікт" розкривають через такі значення:

- 1) стан відкритої, часто зтяжної боротьби; битва або війна;
- 2) стан дисгармонії у стосунках між людьми, ідеями чи інтересами; зіткнення протилежностей;
- 3) психічна боротьба, яка виникає як результат одночасного функціонування взаємно виключних імпульсів, бажань або тенденцій;
- 4) протистояння характерів або сил у літературному або сценічному творі, особливо головна позиція, на якій будується сюжет [1, с. 45].

У психології поняття "конфлікт" також застосовують досить широко. Воно стосується найрізноманітніших явищ, тобто одним і тим самим поняттям "конфлікт" позначають широкий спектр явищ. Сьогодні психологи не дійшли спільної думки щодо визначення поняття "конфлікт" та розуміння його сутності. "Психологічний словник" за редакцією В. Давидова, О. Запорожця, Б. Ломова та ін. (1983) визначає конфлікт як суперечність, яку важко розв'язати і яка пов'язана з гострими емоційними переживаннями, а як форми конфлікту називає внутрішньоособистісні, міжособистісні та міжгрупові конфлікти. Якщо звернутися до психологічного словника за редакцією А. Петровського та М. Ярошевського (1990), то у ньому конфлікт розглянуто як зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок чи поглядів опонентів чи суб'єктів взаємодії. Якщо звернутися до "Психологічного словника" за редакцією В. Зінченка та Б. Мещерякова, то у ньому це поняття відсутнє.

Впродовж останніх років проблематика конфліктів викликає значний інтерес у психологів, однак відсутність єдиного розуміння змісту поняття "конфлікт" спонукає їх до пошуку власного розуміння досліджуваного феномену.

Так, Н. Гришина розглядає конфлікт як біполярне явище □ протистояння двох начал, яке виявляє себе в активності сторін, спрямованій на подолання суперечності, до того ж сторони конфлікту представлені активним суб'єктом (суб'єктами) (2000).

Процес соціалізації розумово відсталих дітей відбувається з особливими ускладненнями. Інтелектуальна недостатність негативно впливає на стан емоційно-вольової сфери, сприяє порушенням соціальної поведінки (Л. Виготський, В. Гроховський, В. Кузьміна, К. Лебединська, В. Лубовський, М. Певзнер). Відсутність чи слабкість саморегуляції у стосунках з іншими людьми знижує можливості правильного вибору способів подолання труднощів, контролю над своїми діями, усвідомлення ситуації (О. Агавелян, Е. Альбрехт, В. Синьов, Ю. Бистрова, В. Горський, Г. Запрягаєв, М. Матвеева, О. Северов,). [2].

Вагомим фактором, що відображається на поведінці молодших школярів у конфліктних ситуаціях є те, що навчальна діяльність має

яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім'ї. Отже, становище молодшого школяра в дитячому колективі, особливості його поведінки у конфліктних ситуаціях показують на скільки прийнята дитина ровесниками, чи реалізоване її визнання однолітками.

Разом із тим, у молодших школярів вже поступово розвивається усвідомлення своїх емоцій і почуттів та розуміння необхідності їх виявлення в інших людей, що спонукає до інколи бурхливого вираження свого ставлення до оточуючих, яке згодом переростає у конфлікт.

Учні 1-2 класів допоміжної школи не завжди виразно усвідомлюють своє ставлення один до одного; деякі не можуть відповісти, чому симпатизують тому чи іншому однокласнику. Вирішальну роль у формуванні критеріїв позитивного або негативного ставлення розумово відсталих дітей один до одного у молодшому шкільному віці відіграють оцінки вчителя... Певне місце займають мотиви надання або одержання навчальної допомоги. Невелика кількість школярів пояснює вибір товариша привабливими рисами його особистості (веселий, чесний, сміливий). Іноді мотивом вибору є ситуативні чинники: "живемо по сусідству", "разом їздимо додому в автобусі". Мотивами негативного ставлення учнів молодших класів допоміжної школи один до одного може бути наявність у однокласника таких рис, як агресивність, неохайність, нечесність [4, с. 94].

Велике значення має стійкість становища учня в колективі. Соціометричний статус більшої половини учнів молодших класів допоміжної школи є нестабільним. Учні у більшості випадків зберігають свій стан.

Діти, що займають високе становище у системі міжособистісних стосунків, зазвичай, мають діагноз неускладнена олігофренія... Учні з несприятливим статусом - це школярі, у яких зазвичай переважає гальмування або збудження. Найбільш негативно ставляться до дітей з психопатоподібними рисами.

Вчитель допоміжної школи повинен враховувати не лише взаємні особисті стосунки вихованців, а й структуру їхнього дефекту при формуванні ділових стосунків у класі, спрямовуючи корекційний вплив на те, щоб зняти найбільш негативні вторинні поведінкові наслідки, зумовлені цими особливостями особистості.

Прагнення посісти певне місце у колективі переростає у розумово відсталого підлітка у важливу потребу, задоволення якої позитивно позначається на розвитку його особистості. Невдоволеність спілкуванням з ровесниками, учителями може негативно позначитись на формуванні особистості учня допоміжної школи, спровокувати прояви і закріплення негативних, антисоціальних форм поведінки.

Важливим компонентом формування колективних стосунків у допоміжній школі є виховання позитивних звичок поведінки школярів.

Враховуючи велику схильність розумово відсталих дітей до наслідування, можна припустити, що формування їх у популярних членів колективу, є особливо важливим. Спостереження показали, що якості, які має лідер колективу, швидко і з охотою переймають інші його члени. Міжособистісні конфлікти □ це ситуації суперечностей, розбіжностей, зіткнень між людьми.

Дуже важливо при спрямуванні спілкування дітей звернути увагу на ізольованих школярів. За даними М. Вахрушева та С. Попової "важкі" діти (з асоціальною поведінкою) мають у своєму класі статус ізольованих. Очевидно, невдоволеність своїм становищем штовхає дитину до спроб самоствердитись будь-якими засобами, зокрема, й правовими порушеннями.

Список використаної літератури

1. Ануфрієва Н. М. Психологія конфлікту : навч. посібн. □ К. : Інститут післядшкільної освіти КНУ, 2005. □ 101 с. **2. Анцупов А. Л.** Введение в конфликтологию / А. Л. Анцупов, А. А. Малышев. □ К. : МАУП, 1996. □ 103 с. **3. Белкин А.С., Жаворонков В.Д. Зимина И.С.** Конфликтология : наука о гармонии. - Екатеринбург: ГЛАГОЛ, 1995. - 88 с. **4. Воронин ГЛ.** Конфликты в школе // Социологические исследования. - 1994. - № 3. - С. 94-95. **5. Левин К.** Типы конфликтов // Психология личности. Тексты. - М.: МГУ, 1982. - 376 с. **6. Чистякова Т.А.** Педагогический конфликт и способы его преодоления. - М., 1987. - 122 с. **7. Юнг К.** Конфликты детской души. - М.: Канон, 1995. - 543 с/

Васильєва К. Науково-теоретичні засади міжособистісних конфліктів розумово відсталих молодших школярів

В статті досліджена актуальність проблеми міжособистісних конфліктів розумово відсталих дітей. Досліджені напрямки вивчення проблеми конфліктів. Надано визначення поняття конфлікту та підходів до цієї проблеми. Проаналізовані причини та наслідки виникнення міжособистісних конфліктів розумово відсталих дітей.

Ключові слова: відсталість, конфлікт, проблема, розвиток, соціалізація.

Васильєва К. Научно-теоретические основы межличностных конфликтов умственно отсталых младших школьников

В статье исследована актуальность проблемы межличностных конфликтов умственно отсталых детей. Исследованы направления изучения проблемы конфликтов. Дано определение понятия конфликта и подходов к этой проблеме. Проанализированы причины и последствия возникновения межличностных конфликтов умственно отсталых детей.

Ключевые слова: отсталость, конфликт, проблема, развитие, социализация.

Vasileva K. Theoretical Bases of Interpersonal Conflicts Mentally Retarded Younger Students

The paper studies the relevance of the problem of interpersonal conflicts mentally retarded children. The directions of the study of the problem of conflict. Defines the concept of conflict and approaches to this problem. Analyzes the causes and consequences of interpersonal conflicts mentally retarded children.

Keywords: retardation, conflict, problem, development and socialization.

УДК [376.016:811]:056.36-053.6

I. Могильна

ОСОБЛИВОСТІ ДОВІЛЬНОЇ УВАГИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ 3 РІВНЯ

Зміни, що відбуваються в суспільстві не тільки впливають на загальний розвиток дітей, а й висувають нові вимоги до їхнього виховання, навчання та розвитку. У нових умовах шкільна освіта стала розглядатися як важлива ступінь у всій системі безперервного навчання. Освітня установа покликана створити «особливі» умови для інтелектуально-творчого, емоційного, фізичного розвитку кожної дитини.

Однією з неодмінних умов успішного навчання дитини в школі є розвинена у неї довольна увага, так як, саме школа висуває підвищені вимоги до довольності дитячої уваги в плані уміння діяти без відволікань, слідувати інструкціям і контролювати одержуваний результат.

Увага є однією із феноменів орієнтовно-дослідницької діяльності. Вона являє собою психічну дію, спрямовану на зміст образу, думки чи іншого явища. Увага відіграє істотну роль у регуляції інтелектуальної активності. На думку П. Гальперіна, «увага ніде не виступає як самостійний процес, вона відкривається як спрямованість, налаштованість і зосередженість будь-якої психічної діяльності на своєму об'єкті, лише як сторона або властивість цієї діяльності» [12, с. 78].

В даний час стали актуальними проблеми розвитку уваги у дітей. Розроблені цікаві методики проведення психокорекційної роботи з дітьми, що мають порушення уваги та загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Однак рекомендації для практичних психологів з даних питань частіше висвітлюють досвід організації психокорекційної роботи з дітьми дошкільного віку. На сьогоднішній день в сучасній літературі не розкриті, а лише позначені особливості психокорекційної роботи з дітьми з важкими порушеннями мовлення (Т. Філічева, Г. Чіркїна,

Т. Туманова, Є. Мастюкова та ін), проте молодшим школярам з ЗНМ для подальшого успішного навчання необхідно раннє виявлення і корекція порушень уваги.

У школярів з ЗНМ можна виділити деякі специфічні особливості уваги. Проблема усного мовлення та особливостей уваги досліджувалася психологами (Л.С. Виготським, О.О. Леонтьєвим, О.Р. Лурією, І.О. Сеницею та ін.) і мовознавцями (Д.Х. Баранником, В.В. Виноградовим, Б.Н. Головіним, Т.О. Ладиженською, В.Л. Щербаковою та ін.). Під усним мовленням учені (Т.О. Ладиженська, І.О. Сениця) розуміють процес створення усних висловлювань та результат цього процесу – усне висловлювання. Усне мовлення – продуктивний тип мовленнєвої діяльності, згідно з яким інформація передається за допомогою звуків мовлення. Усне мовлення – живе мовлення, яке не тільки вимовляється, звучить, а головне – створюється спонтанно, в момент говоріння.

Мета – виявлення особливостей довільної уваги дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня.

У процесі життєдіяльності людина з безлічі об'єктів завжди вибирає щось одне, те, про що думає, що уявляє. Цю особливість свідомості пов'язують з такою її властивістю, як увага. При цьому свого особливого змісту як пізнавальний процес увага не має, вона є динамічною гранню всіх пізнавальних процесів.

Досліджувати увагу почали вже на етапі становлення наукової психології. Фактор уваги істотно впливав на результати фізіологічних експериментів, тому цю проблему почали вивчати найбільші фізіологічні лабораторії XIX ст. В одному зі своїх ранніх досліджень В. Вундт вивчав ефекти уваги в досліді з реєстрацією часу реакції на зоровий і слуховий стимули за умови їхнього збігу. Вчення про увагу як процесу апперцепції - основа його концепції свідомості.

У працях В. Джемса, Е. Тітченера, Т. Рібо було сформульовано фундаментальні поняття психології уваги і запропоновано важливі парадигми його експериментального дослідження. М.М. Ланге з 1893 р. виокремив вісім основних поглядів на природу уваги. У межах гештальтпсихології розгорнулася різка критика менталістичного підходу до проблем уваги. Обстоювали точку зору, відповідно до якої об'єктивна структура поля, а не інтенції суб'єкта (як у психології свідомості) визначає сприйняття предметів і подій.

Увагу розглядали також як Его-об'єктну силу (тобто силу об'єкта, який концентрує на собі увагу). Біхевіористи відкинули «увагу» і «свідомість» як головні поняття старої менталістської психології, тому впродовж тривалого часу увагу досліджували тільки в руслі прикладних і фізіологічних проблем [8, с.43].

Увага - це аспект будь-якої психічної діяльності чи динамічна характеристика пізнавальної діяльності, яка виражає провідний зв'язок психічної діяльності з певним об'єктом, на якому вона зосереджена.

Увага в дітей з'являється досить рано. Мимовільна увага виникає в перші тижні життя. Це безумовно-рефлекторна увага, що викликається подразниками, безпосередньо пов'язаними із задоволенням органічних потреб. Дитина реагує на зовнішні подразники тільки за їх різких змін: при переході від темряви до яскравого світла, зміні температури, раптових сильних звуках. Далі вона вже цікавиться предметами, особливо яскравими. Умовно-рефлекторні зв'язки утворюються на першому році, коли дитина починає реагувати на голос матері.

Розвиток уваги посилюється, коли дитина починає сидіти, ходити, говорити, гратися з предметами. Увага стає дедалі більш стійкою і керованою [10, с.155].

Велике значення для розвитку довільної уваги в дошкільному віці має гра. В грі виникає потреба домагатися певного результату й координувати свої дії відповідно до завдань, підпорядковувати їх певним правилам, підкорятися вимогам групи. Гра виробляє здатність навмисно зосереджувати увагу на певних предметах, переключати й розподіляти її відповідно до програми діяльності. З розвитком розумових дій виникає внутрішня увага.

Подальший розвиток уваги в дітей відбувається в шкільний період. Навчальна робота школярів висуває нові вимоги, потребує уваги незалежно від того, приваблює їх предмет чи ні. Навчання збагачує досвід дитини, розвиває якості особистості, що дають змогу переходити до досконалої внутрішньої організації й регуляції своєї діяльності, виробляти вміння свідомо спрямовувати увагу до людей, що є важливою рисою особистості. В процесі шкільного навчання роль уваги змінюється залежно від ступеня новизни і складності засвоюваного матеріалу. Добре засвоєний матеріал не вимагає напруження уваги. Зосередженість свідомості потрібна там, де виникають труднощі, і чим вони більші, тим більше напруження уваги необхідне. Звідси подвійна функція уваги: коли робота нова й складна, то вимагається довільна увага, яка б спрямовувала діяльність; коли ж робота засвоєна до автоматизму, то вимагається увага, яка б тільки контролювала правильність процесу виконання завдання [1, с.54].

Існує точка зору (П.Я. Гальперін), що увага є ідеальна, скорочена й автоматизована дія контролю, а це створює можливість і необхідність цілеспрямованого її формування як функції психологічного контролю. Як і кожна згорнута автоматизована розумова дія, дія контролю має формуватися поетапно. Якщо учень робить багато помилок, то повертається до попереднього етапу, доки не засвоїть дії контролю до автоматизму. Важливим критерієм сформованості дії

контролю є її зближення з основною дією і навіть деяке випередження, що становить одну з умов безпомилкового виконання роботи.

Онтогенез уваги відбувається в межах психічного розвитку дитини і підпорядковується його закономірностям. Проте це самостійний аспект розвитку, і вже у першому класі краще навчаються уважніші діти, тобто такі, чиєю увагою вчитель може керувати. Поступово уважність дітей зростає кількість об'єктів, які під час прогулянки помічають учні третього класу, вдвічі, а в учнів другого класу — в півтора рази більше кількості об'єктів, помічених першокласниками.

Наприкінці початкового навчання дедалі виразнішою стає післядовільна увага, що формується на ґрунті пізнавальних інтересів. У підлітковому віці увага, поряд із зовнішніми, обслуговує вже й внутрішні дії, хоча в зв'язку з тенденціями, притаманними цьому вікові, ступінь її довольності може коливатись [11, с. 232].

Загальна послідовність культурного розвитку уваги, згідно з поглядами Л.С. Виготського, полягає у тому, що розвиток уваги дитини після її народження потрапляє у складну ситуацію подвійної стимуляції. З одного боку, речі, предмети і явища привертають до себе увагу своїми властивостями, а з іншого - увагу дитини спрямовують відповідні стимули-вказівки дорослих, якими є слова. Поступово дитина сама починає користуватися словом і звуком як засобом-інструкцією, тобто звертати увагу дорослих на цікавий для неї об'єкт.

З перших тижнів після народження дитини виявляються орієнтовні реакції, що становлять основу мимовільної уваги. На другому році життя дитина здатна виявляти увагу, спрямовану на об'єкти мовленнєвими інструкціями дорослих. У ранньому та дошкільному віці інтенсивно розвивається мимовільна увага.

Поступово зростають можливості дитини у виявленні довольної уваги. Так, з 4-5 років дитина здатна виявляти увагу під впливом більш складних словесних інструкцій, у 5-6 років діти виявляють елементарні форми довольної уваги під впливом само інструкції, стимульованої зовнішніми засобами.

З приходом дитини до школи довольна увага прогресує. Формування навичок навчальної діяльності відбувається під впливом виявлення школярем регулятивної функції уваги. Через недосконалість гальмівних механізмів, що є основою здійснення регулятивної функції уваги, далеко не всі молодші школярі володіють своєю увагою. Внаслідок підвищеної збудливості їм не вдається виявляти стійкість довольної уваги. У цьому плані збільшуються можливості школярів 9-10 років.

Однією з особливостей довольної уваги молодших школярів є низький рівень її вибіркової, диференційованості. Так, старанний молодший школяр намагається охопити все пояснення вчителя, не розрізняючи у ньому суттєве і другорядне. Учні молодших класів майже на одному рівні фіксують і основне, і другорядне.

Удосконалення механізмів уваги детермінує розвиток її властивостей: стійкості, концентрації, переключення, розподілу та обсягу. Якщо в молодших школярів є інтерес до об'єкта або предмета, ступінь зосередженості уваги на ньому може бути високим. Але тривалість зосередженого стану в учнів невелика.

Характерною особливістю уваги дітей з порушеннями мовлення є відволікання. Вплив інших яскравих і сильних подразників, імпульсивність, загальна неорганізованість, невміння проявити вольове зусилля для подолання труднощів є причинами цього факту. Чим вище рівень організації та саморегуляції, тим менше кількість пропусків.

Велика дисперсія даних говорить про різноманітності групи за рівнем організації психічних процесів і особливостям нервової системи дітей.

У дітей з переважанням процесу збудження відсоток помилок більше. Різноманітність помилок можна пов'язати з деякими індивідуальними особистісними особливостями дитини. Наприклад, у дітей з перевагою холеричних рис темпераменту відзначається велика швидкість виконання при пропорційному зростанні помилок, у дітей з флегматичним рисами - низька включасність в роботу, малий обсяг переглянутих знаків у поєднанні з досить високою точністю роботи.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що навчання створює умови для формування у школярів навичок переключення та розподілу уваги. Учні третього класу вже вміють розподілити увагу на зміст завдання, на свою поставу під час письма та на з вадами мовлення пояснення вчителя. Характерною особливістю уваги дітей з порушеннями мовлення є відволікання. Вплив інших яскравих і сильних подразників, імпульсивність, загальна неорганізованість, невміння проявити вольове зусилля для подолання труднощів є причинами цього факту. Чим вище рівень організації та саморегуляції, тим менше кількість пропусків.

На тлі вікових тенденцій розвитку уваги в молодших школярів виявляються індивідуальні відмінності. Вони стосуються продуктивності уваги залежно від провідної ролі певного виду та властивостей уваги, від динаміки виявлення їх упродовж дня, піків активності уваги в цьому проміжку часу.

Література

1. **Блонский П.П.** Память и мышление. – СПб.: Питер, 2001. – С.240-241.
2. **Богущ, А. М.** Дошкільна лінгводидактика: підручник: теорія і методика навчання дітей рідної мови / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш . – К.: Вища школа, 2007 . – 542 с.
3. **Божович Л.И.** Проблемы формирования личности. Изб. пед. труды. – М.: Межд. пед. акад., 1995. – С.112-156.
4. **Гавриш Н.В.** Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку: Навч.-метод. посібник. - Луганськ: Альма-матер, 2005
6. **Гавриш Н.В.** у співавторстві. Лінгводидактика в сучасних закладах

освіти: колектив. Моногр./ Заг. ред. А.М.Богуш. - Одеса, 2000 7.
Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. – Київ, 2006. **8.**
Гавриш Н.В. Художнє слово та дитяче мовлення: навч.-метод. посіб. -
Донецьк, 1998. **9. Загнітко А.П.,** Домрачева І.Р. Основи мовленнєвої
діяльності: навчальний посібник для студентів денної, безвідривної та
очно-заочної прискореної форми навчання спеціальності 2001. —
Донецьк: Український культурологічний центр, 2001. — 56 с.
10. Комплексний підхід до розвитку мовлення у період навчання
грамоти // Науковий вісник Чернівецького університету: 36. наук. пр.
Вип. 78. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2000. – С. 102-108.
11. Корнев О.М. Логопатологія дитячого віку, 2000. **12. Крайг Г.**
Психологія розвитку. – Спб.: Питер, 2002. – 988 с. **13. Соботович Є.Ф.**
Мовне недорозвинення в дітей і шляхи його корекції : (діти з
порушенням інтелекту й мотор. алалією) / Є.Ф. Соботович. - М.:
Классикс стиль, 2003. - 160 с. **14. Хорошковська О.** Розвиток мовлення і
підготовка до засвоєння грамоти /П.Ш. - 2001. - №5. - с. 32-33.

Могильна І. Особливості довільної уваги у молодших школярів з загальним недорозвиненням мовлення 3 рівня

В статті досліджені особливості довільної уваги у молодших школярів з ЗНМ 3 рівня. Розглянуті умови успішного навчання та вплив на нього довільної уваги. Розглянута увага як феномен орієнтовно-дослідницької діяльності. Досліджені проблеми розвитку уваги. Проаналізовані основні етапи розвитку уваги. Проаналізовані особливості довільної уваги дітей з вадами мовлення.

Ключові слова: увага, мислення, навчання, порушення довільної уваги, розвиток мовлення.

Могильная И. Особенности произвольного внимания у младших школьников с общин недоразвитием речи 3 уровня

В статье исследованы особенности произвольного внимания у младших школьников с ОНР 3 уровня. Рассмотрены условия успешного обучения и влияние на него произвольного внимания. Рассмотрено внимание как феномен ориентировочно-исследовательской деятельности. Исследованы проблемы развития внимания. Проанализированы основные этапы развития внимания. Проанализированы особенности произвольного внимания детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: внимание, мышление, обучение, нарушение произвольного внимания, развитие речи.

Mogilnaya I. Features of Arbitrary Attention for Junior Schoolboys from Communities by the Escalation of Speech 3 Levels

In this paper, the features of voluntary attention in primary school children from RM 3 levels. The conditions of successful learning and the

impact of voluntary attention. Considered as a phenomenon of attention orienting-research. The problems of attention. The basic stages of consideration. Peculiarities of voluntary attention of children with speech disabilities.

Keywords: attention, thought, teaching, violation of arbitrary attention, development of speech.

УДК 376-056.264-053.5

Т. Хруставчук

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗУМІННЯ ВІДМІНКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ У ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Однієї з найбільш значимих завдань корекційної педагогіки є вдосконалювання логопедичної роботи, спрямованої на пошук ефективних засобів подолання порушень граматичного складу мовлення у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. Своєрідність оволодіння граматичним складом для даної категорії дітей полягає в більш повільному темпі засвоєння, а також у наявності великої кількості аграматизмів.

Характеризуючи мовленнєвий стан дітей із ТПМ Р.Є. Левіна відзначає запізнену його появу, мізерний запас слів, аграматизми, дефекти вимови і фонемоутворення, тобто лексико-граматичне й фонетико-фонематичне його недорозвинення [4, с. 52].

Науковці констатували труднощі засвоєння мовного програмового матеріалу дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями, складність оволодіння лінгвістичними закономірностями, висвітлювали недоліки щодо сприймання та породження мовленнєвих висловлювань, особливості психофізичного розвитку дітей із ТПМ.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що сучасні дослідники приділяли значну увагу теоретичним і практичним пошукам, пов'язаним із вдосконаленням фонетико-фонематичних умінь дітей із ТПМ. Проте недостатньо уваги приділялось опануванню дітьми із ТПМ граматичних категорій; теоретично та методично не достатньо розробленими залишаються психолого-педагогічні умови розуміння відмінкових конструкцій дітьми із ТПМ.

Засвоєння системи відмінкових форм іменників, з яким дитина з нормальним мовним розвитком послідовно справляється в процесі мовного онтогенезу, для дітей із тяжкими порушеннями мовлення представляє значні труднощі. Порівняльний аналіз розвитку граматичного стану при нормальному й порушеному мовному розвитку представлений у роботах Н.С. Жукової, Р.І. Лалаєвої, Р.Є. Левіної,

Н.О. Нікашиної, О.М. Мастюкової, Н.В. Серебрякової, О.Ф. Соботович, Л.Ф. Спірової, Т.Б. Филичевої, С.М. Шаховскої, Г.Р. Шашкіної й ін.

Дослідники відзначають, що граматичні засоби з'являються у дітей із важкими порушеннями мовлення в тій же послідовності, що й при нормальному розвитку. Своєрідність оволодіння граматичним складом полягає в більш повільному темпі засвоєння, а також у наявності великої кількості аграматизмів. Можна виділити наступні основні неправильні форми комбінації слів у реченні при загальному недорозвиненні мовлення:

1) неправильне вживання родових, числових, відмінкових закінчень іменників, займенників, прикметників (копає лопата, червоний кулі, багато ложков);

2) неправильне вживання відмінкових і родових закінчень кількісних числівників (немає два гудзиків);

3) неправильне узгодження дієслова з іменниками й займенниками (діти малює, вона впав);

4) неправильне вживання родових і числових закінчень дієслів у минулому часі (дерево впала);

5) неправильне вживання прийменниково-відмінкових конструкцій (під стола, у будинка, зі склянка).

Г.В. Гуровець відзначає, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення спостерігаються не тільки численні викривлення вживання граматичних форм, але й факт порушення процесу вибору потрібного слова, стійкі утруднення в механізмі запуску мовлення, складанні схеми цілого висловлення [2, с. 23].

Специфічною особливістю правильності граматичної будови мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є більша залежність від лексичної семантики, від ступеня знайомості слова, від звукоскладової структури слова, від типу речення.

Найбільш помітними порушеннями в граматичній будові мовлення дитини із загальним недорозвиненням мовлення є порушення відмінкових форм іменників. У мовленні дітей з недорозвиненням мовлення відзначаються як порушення відмінкових закінчень іменників (змішання, заміни), так і порушення при вживанні прийменників (пропуски, редукція, змішання). При цьому більшість дослідників даної проблеми відзначають, що ступінь виразності порушення залежить від ваги прояву недорозвинення мовлення.

Так, Р.Є. Левіна й Н.О. Нікашина оцінюють порушення прийменниково-відмінкових форм іменників залежно від рівня мовленнєвого розвитку дітей. При першому рівні мовленнєвого розвитку в мовленні дітей відсутні ознаки користування морфологічними елементами для вираження граматичного значення. Поза ситуацією діти не орієнтуються в значенні прийменниково-відмінкових форм іменників.

При другому рівні мовленнєвого розвитку в мовленні дітей з'являються елементи граматичної словозміни, але використання

іменників у непрямих відмінках носить випадковий характер, прийменники вживаються рідко, у неправильнім значенні, часто опускаються.

При третьому рівні мовленнєвого розвитку спостерігаються значні поліпшення при використанні в мовленні іменників у різних відмінкових формах, але зустрічається досить велика кількість помилок. Серед помилок найпоширеніші змішання закінчень іменників чоловічого й жіночого роду, заміна закінчень іменників середнього роду в називному й непрямих відмінках закінченнями іменників жіночого роду, викривлення закінчень іменників, а також пропуски й заміни прийменників.

С.М. Шаховська [5, с. 30-62] у якості основної тенденції в прояві порушень відмінкових форм іменників називає заміну відмінкових форм. При цьому при глибокому ступені мовного недорозвинення всі відмінкові форми зводяться до називного відмінка (прибери машинка, діти катаються санки й т.п.), а при більш високому рівні мовного розвитку тенденція до заміни відмінкових форм зберігається, але в якості форми-замінника вибираються форми іншого непрямого відмінка. Причому крім неправильного вибору закінчень у мовленні дітей спостерігаються помилки й при використанні прийменника: катаюся гірку.

Автор виділяє наступні види порушень:

- 1) прийменник випускається (зі збереженням відмінкової форми й без неї);
- 2) прийменник є, а відмінкова форма відсутня;
- 3) вживання прийменника з невідповідним відмінком;
- 4) змішання прийменників.

О.О. Токарева, О.Є. Грибова приводять статистику помилок у вживанні відмінкових конструкцій у дітей, що вчаться в перших класах школи для дітей з важкими порушеннями мовлення: заміна прийменників (57%), викривлення закінчення іменника (45,4%), викривлення структури прийменників (10%), пропуск прийменників (1%).

Н.С. Жукова [1], аналізуючи специфічні помилки при використанні запропонованих відмінкових форм іменників дітьми із загальним недорозвиненням мовлення, відзначає тривале використання граматичних елементів в аморфному значенні. Крім того, Н.С. Жукова пише про те, що діти з недорозвиненням мовлення не можуть виразити лексико-граматичне значення слова за допомогою трьох мовних елементів: прийменника, лексичної основи, флексії. При правильнім відтворенні флексії, прийменник або опускається, або замінюється аморфними голосними звуками [а], [і], [у]. У випадку правильного використання прийменника, неправильно оформлюється флексія.

Недостатнє осмислення й узагальнення реальних зв'язків і відносин, які знаходяться за словом, приводить до того, що у власному

мовленні дитина уникає загальноприйнятих позначень, замінюючи їх вказівними жестами або невизначеними вказівними займенниками „от”, „тут”, „сюди”, „отут”.

В.О. Ковшиков вказує також на те, що крім заміни прийменників іншими прийменниками у дітей з порушеним мовним розвитком відзначаються заміни прийменників іншими частинами мови й невербальними жестами [3, с. 40].

У засвоєнні відмінкових конструкцій можна виділити два рівні порушень:

- а) на семантичному рівні;
- б) на формально-язиковому рівні.

Порушення в засвоєнні прийменників на рівні семантики проявляються:

- в пропуску прийменника;
- в труднощах диференціації при вживанні того самого прийменника, але з різними значеннями;
- в незасвоєнні відмінності антонімічних прийменників;
- в заміні прийменника.

При цьому діти із загальним недорозвиненням мовлення допускають заміни як семантично близьких прийменників, наприклад, НА – В, В – З (зі значенням напрямку), так і семантично далеких прийменників, наприклад, ПІД – В, ЗА – НА (зі значенням місця).

Порушення на формально-язиковому рівні проявляються:

- в неправильному вживанні флексій;
- в невідповідності флексій вживаного прийменника.

Питання про механізми мовного порушення при загальному недорозвиненні мовлення, у тому числі про механізми прийменниково-відмінкового аграматизму дотепер залишається одним із самих складних і до кінця не вирішеним. Труднощі в засвоєнні й вживанні прийменників і відмінкових форм дітьми із тяжкими порушеннями мовлення пояснюються обмеженим мовним досвідом дитини, семантичною несформованістю прийменників, незавершеністю процесу формування відмінювання іменників. Більшість дослідників основним механізмом мовного порушення при тяжких порушеннях мовлення різної етіології вважають порушення формування язових узагальнень і „почуття мови”. Разом з тим дану проблему не можна вважати остаточно вирішеною.

Підводячи підсумки, можна сказати, що всіма дослідниками особливостей граматичної будови у дітей із тяжким порушенням мовлення відзначаються множинні порушення розуміння й вживання відмінкових конструкцій.

Література

1. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова. – М. : Социально-политический журнал, 1994. – 96 с.
2. Заплатна С. М. Историчний аспект вивчення проблеми загального недорозвинення мовлення у дітей / Заплатна С. М. // Теорія і практика сучасної логопедії : [зб. наук. праць : Спецвипуск. Актуальні проблеми діагностики і корекції системних порушень мовлення. Алалія, афазія]. – К. : Актуальна освіта, 2006. – 98 с.
3. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия / В. А. Ковшиков. – М. : «Институт общегуманитарных исследований», 2001. – 96 с.
4. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1968. – 133 с.
3. Шаховская С. Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией / С. Н. Шаховская // Патология речи. – М. : Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1971. – С. 30□62.
5. Шаховская С. Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией // Патология речи. – М. : Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1971. – С. 30□62.

Хруставчук Т. Теоретико-методологічні засади розуміння відмінкових конструкцій у дітей із тяжкими порушеннями мовлення

У цій статті характеризується мовленнєвий стан дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Особливості розуміння та вживання відмінкових конструкцій у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Описуються рівні порушень відмінкових конструкцій та прийменників у дітей із ТПМ.

Ключові слова: мовлення, тяжкі порушення мовлення, прийменник, відмінкові конструкції.

Хруставчук Т. Теоретико-методологические принципы понимания падежных конструкций у детей с тяжелыми нарушениями речи

В этой статье характеризуется речевое состояние детей с тяжелыми нарушениями речи. Особенности понимания и употребления падежных конструкций у детей с тяжелыми нарушениями речи. Описываются уровни нарушений падежных конструкций и предлогов у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: речь, тяжелые нарушения речи, предлог, падежные конструкции.

Khrustavchuk T. Teoretiko-methodological Principles of Understanding of Case Constructions for Children with Heavy Allolalias

In this article the vocal state of children is characterized with heavy allolalias. Features of understanding and use of case constructions for children

with heavy allolalias. The levels of violations of case constructions and pretexts are described for children with heavy allolalias.

Keywords: speech, heavy allolalias, pretext, case constructions.

Відомості про авторів

Абабій Олександра Володимирівна – студентка 2 курсу Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Гришак С. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри східних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Бондар Дарина Юріївна – студентка 3 курсу Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Гришак С. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри східних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Зінченко Вікторія Павлівна – студентка 2 курсу Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Гришак С. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри східних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Солодка Марина Василівна – студентка 4 курсу Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Караман О. Л., доктор педагогічних наук, професор Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Пугач Анастасія Ігорівна – студентка 4 курсу Стахановського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Останькович А. В., викладач психолого-педагогічних дисциплін Стахановського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Петрова Марина Сергіївна – студентка 4 курсу спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник □ Єпіхіна М. А., старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Федченко Валентина Анатоліївна – студентка 3 курсу спеціальності „Початкова освіта” Старобільського факультету ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник □ Спіхіна М.А., старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Виборна Анна Павлівна – студентка 2 курсу спеціальності „Технологічна освіта” Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Бурдун В. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій виробництва і професійної освіти Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Кравченко Юлія Сергіївна – студентка 3 курсу, спеціальності „Фізичне виховання” ОКР ”молодший спеціаліст” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Крошка С. А., магістр фізичного виховання ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Галич Христина Олександрівна – студентка 4-го курсу спеціальності „Технологічна освіта” ОКР „молодший спеціаліст” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Саприкіна Т. Г., викладач предметів психолого-педагогічного циклу ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Котрікова Руслана Сергіївна – студентка 3 курсу спеціальності „Початкова освіта” ОКР „молодший спеціаліст” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Шуліка Л. В., викладач ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Кравцова Єлизавета Андріївна – студентки 2 курсу спеціальності „Початкова освіта” ОРК „молодший спеціаліст” ВП

„Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Степаненко А. І., магістр педагогічної освіти, викладач інформатики ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Стешенко Анастасія Миколаївна – студентка 3 курсу спеціальності „Початкова освіта”, ОКР „молодший спеціаліст” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Пивоварова Г. С., викладач суспільних дисциплін ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Чумаченко Катерина Сергіївна □ студентка 4 курсу спеціальності „Початкова освіта” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Голота В. Є., викладач суспільних дисциплін ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Щербакова Антоніна Вікторівна – студентка 3 курсу спеціальності „Початкова освіта” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Вдович О. М., викладач музичних дисциплін ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Вандоляк Дарина Володимирівна □ магістрантка спеціальності „Українська мова і література” факультету української філології та соціальних комунікацій ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Попова Л. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови факультету української філології та соціальних комунікацій ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Андрианова Мария Андреевна – студентка 4-го курсу економічного факультета СПбГУСЭ ТФ.

Дербина Ольга Андреевна – студентка 4-го курсу економічного факультета СПбГУСЭ ТФ.

Научный руководитель – Блинова А. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри «Технические и

естественнонаучные дисциплины» Тихвинского филиала Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики.

Тарабанова Анастасія Віталіївна – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Науковий керівник – Луценко І. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедра дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Шандро Юлія Михайлівна □ магістрантка спеціальності „Корекційна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник □ Глоба О. П., кандидат педагогічних наук, професор кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Зуєва Наталія Олександрівна □ магістрантка спеціальності „Корекційна освіта. Логопедія” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Лазарева І. А., старший викладач кафедри дефектології і психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Печонкіна Ганна Олександрівна □ магістрантка спеціальності „Корекційна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія.” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Григор’єва І. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Фомічова Ірина Олександрівна □ магістрантка спеціальності „Корекційна освіта (за нозологіями). Спеціалізації „Логопедія”. Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Ужченко І. Ю., кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Єрофєєва Ірина Валеріївна – студентка 1-го курсу Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Ужченко І. Ю., кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Берестова Марія Андріївна □ студентка 1-го курсу Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Ужченко І. Ю., кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Колишкіна Дар’я Сергіївна – магістрантка спеціальності „Корекційна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Ужченко І.Ю., кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Бондаренко Наталія Володимирівна □ магістрантка спеціальності „Корекційна освіта (за нозологіями)” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Лазарева І. А., старший викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Сіваш Стелла Олександрівна – магістрантка спеціальності „Корекційна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Махукова Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Торопова Ірина Віталіївна – магістрантка спеціальності „Корекційна освіта (за нозологіями)” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Махукова Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Мостова Альона Олегівна □ магістрантка спеціальності „Корекційна освіта. Логопедія” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник □ Бистрова Ю. О., доктор психологічних наук, професор кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Васильєва Карина Володимирівна – магістрантка спеціальності „Корекційна освіта. Логопедія” Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий Керівник – Бистрова Ю. О., доктор педагогічних наук, професор кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Могильна Ірина Володимирівна — магістрантка спеціальності „Корекційна освіта (за нозологіями)” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковій керівник — Ужченко І. Ю., кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Хруставчук Тетяна Григорівна □ магістрантка спеціальності „Корекційна освіта (за нозологіями)” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковій керівник — Макаренко І. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ПОШУК
МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ
(педагогічні науки)**

Збірник наукових праць студентів

№ 1, 2014

Частина 3

Відповідальні за випуск:
доц. М. М. Починкова

Здано до склад. 24.12.2013 р. Підп. до друку 24.01.2014 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 21,27. Наклад 100 прим. Зам. № 24.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс (0642) 58-03-20
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.