

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХОРТИЦЬКА НАЦІОНАЛЬНА НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА
АКАДЕМІЯ» ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

**V РЕГІОНАЛЬНА
НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
«КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР СУЧАСНОЇ
ОСВІТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА»**

ЗБІРНИК ТЕЗ

19 травня 2017 р., м. Запоріжжя

Запоріжжя
2017

УДК 37:001.12/18
ББК 74.00
К63

*Рекомендовано до друку Вченою радою
комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
(протокол № 8 від 28 квітня 2017 р.)*

Рецензенти:

Бондар В. І., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України;

Павленко А. І., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Академії наук вищої освіти України, професор кафедри соціальної роботи КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Члени редакційної колегії:

Нечипоренко В. В., доктор педагогічних наук, доцент;

Позднякова-Кирбят'єва Е. Г., доктор соціологічних наук, доцент;

Позднякова О. Л., кандидат педагогічних наук, доцент;

Єрмаков І. Г., кандидат історичних наук;

Козарик О. С., кандидат педагогічних наук, доцент;

Гордієнко Н. М., кандидат соціологічних наук, доцент;

Лопатинська Н. А., кандидат педагогічних наук.

К63 **Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика : збірник тез V регіональної науково-практичної конференції** (19 травня 2017 р., м. Запоріжжя) / За заг. ред. В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2017. – 276 с.

ISBN 978-966-8157-56-1

Збірник містить матеріали учасників V регіональної науково-практичної конференції «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика», в яких розглянуто актуальні проблеми розвитку життєвої компетентності, організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів, професійної підготовки майбутніх фахівців, проаналізовано сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти, соціальної роботи, мистецтва та дизайну.

Збірник адресовано науковцям, викладачам, працівникам дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, аспірантам, студентам, усім, хто цікавиться поступальним розвитком системи освіти України.

УДК 37:001.12/18
ББК 74.00

ISBN 978-966-8157-56-1

© КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР, 2017

ЗМІСТ

Слово до освітян.....	10
Привітальні листи.....	13

РОЗДІЛ 1

ДОСВІД І ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ЖИТТЄВОЇ ПРАКТИКИ УЧНІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ

Нечипоренко Валентина Василівна

Розвиток професійної та соціальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей у процесі соціальної практики.....	22
--	----

Гордієнко Наталія Миколаївна, Рутовицька Ганна Володимирівна

Соціальна практика вихованців інтернатних закладів як передумова побудови ними успішних життєвих траєкторій.....	26
--	----

Єрмаков Іван Гнатович

Метод проектів у контексті життєвих результатів діяльності у системі соціальної та життєвої практики учнів.....	29
---	----

Кудінова Маргарита Сергіївна

Соціальна практика як засіб розвитку стресостійкості учнів інтернатних закладів.....	33
--	----

Позднякова Олена Леоніївна

Розбудова виховної системи загальноосвітнього навчального закладу на засадах компетентнісного підходу: теоретичний аспект.....	36
--	----

Позднякова-Кирбят'єва Еліна Геннадіївна

Реабілітаційний парк як чинник оптимізації соціальної і життєвої практики дітей та молоді з особливими потребами.....	40
---	----

Сілявіна Юлія Сергіївна

Компетентнісний потенціал системи педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами.....	44
---	----

Коваль Владислава Ісломжанівна

Аналіз поняття «соціальні зв'язки» у соціально-педагогічній літературі.....	48
---	----

Макаренко Світлана Дмитрівна

Теоретичний аспект дослідження поняття «соціальна активність».....	50
--	----

Манько Мирослава Олександрівна

Розвиток інтернальності особистості у процесі життєпізнавальної діяльності.....	53
---	----

Фуріна Катерина Михайлівна

Соціальна адаптація дітей молодшого дошкільного віку (3 роки) в умовах дитячого навчального закладу засобами ігрової діяльності.....	56
--	----

Чумаченко Вікторія Володимирівна

Особливості соціальної адаптації першокласників.....	59
--	----

РОЗДІЛ 2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Галієва Ольга Михайлівна, Саніна Яна Олександрівна

Особливості розвитку моральних якостей дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти..... 64

Гончаренко Олександр Миколайович

Шляхи формування громадянської позиції особистості..... 66

Зайка Людмила Анатоліївна

Визначення організаційно-педагогічних умов застосування технології імітаційного моделювання..... 68

Калаур Світлана Миколаївна

Формування у майбутніх фахівців соціальної сфери когнітивної та конативної складової готовності до розв'язання професійних конфліктів..... 70

Козарик Олександра Степанівна

Проблема особистісного саморозвитку студентів у структурі фахової підготовки..... 73

Курінна Людмила Володимирівна

Формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників (на прикладі вивчення навчальної дисципліни «Етнопедагогіка»)..... 75

Павленко Анатолій Іванович

Розв'язування соціально-педагогічних ситуацій і задач у підготовці майбутніх соціальних працівників..... 78

Сташук Ольга Олександрівна

Актуальні наукові дослідження у сфері фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів..... 80

Таточенко Світлана Анатоліївна

Специфіка надання професійної допомоги в рамках програми замісної підтримувальної терапії..... 82

Фурман Ольга Федорівна

Формування комунікативної компетентності фахівців соціальної роботи: лінгвометодичний вимір..... 85

Червоненко Катерина Сергіївна

Проблема мотивації до волонтерської діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи..... 88

Афанасєва Ганна Володимирівна

Особливості проектної діяльності дітей дошкільного віку..... 91

Василенко Анастасія Ігорівна

Розвиток емоційного інтелекту особистості молодшого школяра засобами ігрової діяльності..... 94

Дікарєва Світлана Тарасівна Навчання в інклюзивному класі як засіб соціалізації першокласників з особливими потребами.....	96
Дікенштейн Марина Юрійвна Особливості самооцінки дітей молодшого шкільного віку.....	99
Котія Христина Олександрівна Особливості впливу на інших людей у старшокласників.....	101
Ротко Ольга Миколаївна Аналіз поняття «лідерські якості» у науковій літературі.....	104
Сафронова Кристина Сергійвна Особливості розвитку емоційного інтелекту підлітків.....	107
Стещенко Каріна В'ячеславівна Проблема розвитку професійних інтересів старших підлітків.....	109
Чумаченко Вікторія Володимирівна, Ганчева Анна Сергійвна Нормативно-правові основи інклюзивної освіти.....	112
Чуча Олександра Олександрівна Особливості розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку засобами ігрової діяльності.....	115
Шолупова Каріна Ігорівна Профілактика девіантної поведінки підлітків у процесі проектної діяльності.....	117

РОЗДІЛ 3 ДОСЯГНЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Лопатинська Наталія Анатоліївна Системно-динамічна організація онтогенезу мовленнєвого розвитку..	122
Турубарова Анастасія Володимирівна Психологічні бар'єри комунікації дітей із особливими освітніми потребами.....	125
Бавшина Руслана Броніславівна Особливості мовленнєвого розвитку дітей після кохлеарної імплантації.....	127
Возчикова Наталія Василівна Теоретичний аналіз проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей із аутизмом у загальноосвітньому просторі.....	130
Воронська Наталія Олександрівна Особливості спілкування дітей із порушеннями зору.....	133
Бабкова Ірина Олегівна Роль діалогічного мовлення в розвитку комунікативних навичок дітей із загальним недорозвиненням мовлення.....	135
Баранова Анна В'ячеславівна Корекція вимови шиплячих звуків у дітей дошкільного віку із ЗПР засобами гри.....	137

<i>Бережна Дар'я Сергіївна</i>	
Порушення зв'язного монологічного мовлення в учнів перших класів із затримкою психічного розвитку.....	140
<i>Гаврилова Анастасія Ігорівна</i>	
Розвиток сенсорних каналів (слухового, зорового, тактильного) у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами іпотерапії.....	142
<i>Зарецька Олена Олексіївна</i>	
Розвиток фонематичної компетенції у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення засобами ігрової діяльності.....	145
<i>Кібець Альона Анатоліївна</i>	
Особливості сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.....	148
<i>Кравцова Карина Олександрівна</i>	
Розвиток поверхневого та глибинного синтаксування у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах материнської депривації.....	151
<i>Кузькіна Ольга Юрївна</i>	
Логодидактичні прийоми подолання заїкуватості у школярів.....	153
<i>Кузьменко Ольга Анатоліївна</i>	
Особливості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	156
<i>Лавракова Наталія Сергіївна</i>	
Логопедичні ігри та вправи як засоби корекції порушень звуковимови у дітей старшого дошкільного віку.....	158
<i>Люта Юлія Анатоліївна</i>	
Розвиток комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності.....	160
<i>Міщенко Інна Владимівна</i>	
Психологічні особливості пам'яті у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	163
<i>Пенькова Дар'я Павлівна</i>	
Альтернативна підтримуюча комунікація як засіб полегшення комунікації дітей із поліморфними порушеннями розвитку.....	165
<i>Прядкіна Анастасія Андріївна</i>	
Арт-терапія як метод розвитку дрібної моторики дітей із синдромом Дауна.....	168
<i>Пучкова Каріна Геннадіївна</i>	
Теоретичний аналіз проблеми формування комунікативної компетентності у старших дошкільників із дитячим церебральним паралічем.....	170

Саснко Тетяна Андріївна	
Розвиток зорово-моторної координації у дітей із розладами аутистичного спектра засобами нейропсихологічних вправ.....	173
Самойленко Вікторія Павлівна	
Специфіка нейропсихологічних процесів у молодших школярів із розумовою відсталістю.....	176
Свіріденко Олеся Геннадіївна	
Корекція мовленнєворухових розладів у дітей дошкільного віку із стертою формою дизартрії засобами біоенергопластики.....	178
Тищенко Ольга Олегівна	
Рівень розвитку дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.....	181
Трейгер Аліна Юріївна	
Нетрадиційна аплікація як засіб формування монологічного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.....	182
Чіжова Вера Сергіївна	
Сімейне виховання як засіб профілактики та корекції заїкання.....	185
Чумак Олександра Борисівна	
Особливості корекційної роботи з розвитку слухового сприйняття у дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху.....	187
Шульга Стефанія Петрівна	
Музична терапія як метод корекції мовлення дітей із розладами аутистичного спектра.....	190

РОЗДІЛ 4 СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ

Бєлікова Марина Сергіївна	
Формування творчого мислення майбутніх дизайнерів перукарського мистецтва.....	194
Бредіхіна Юлія Леонідівна,	
Туровцева Наталія Миколаївна	
Сучасний дизайн пасхальних композицій в інтер'єрі.....	196
Гупало Юлія Сергіївна	
Формування національної ідеї в графічному дизайні України за роки незалежності (кінець ХХ – початок ХХІ століть).....	200
Глобенко Альона Василівна	
Роль практичних занять у фаховій підготовці художників декоративно-прикладного мистецтва.....	203
Давидова Світлана Вікторівна	
Вплив мистецтва на формування особистості сучасної молоді.....	205
Дерева'янку Наталія Володимирівна	
Формування професійного мислення майбутніх дизайнерів на заняттях з живопису.....	207

Здановська Ірина Миколаївна	
Роль пленерів у творчості художника.....	209
Міхєєва Леся Валеріївна	
Складові графічної ідентифікації (на прикладі концертної афіші).....	211
Стульнікова Юлія Олексіївна	
Образотворчий аспект орнаментально-мовних утворень через сталу систему знаків.....	214
Уколова Аліна Володимирівна	
Концептуальне формоутворення як прогностична модель в проєктній діяльності предметного дизайну.....	219
Боляк Надія Анатоліївна	
Дизайн внутрішньоквартальної зони як спосіб покращення мікроклімату міської території.....	221
Мироненко Ольга Сергіївна	
Дизайнерські та економічні характеристики вітчизняних абеток.....	223
Нікітіна Валентина Олександрівна	
Комп'ютерні технології у формуванні професійного мислення дизайнерів.....	225
Онищенко Віра Олександрівна	
Творчість як основа професійної підготовки дизайнерів.....	227
Хоменко Наталія Олександрівна, Мельнікова Ірина Олександрівна, Федоренко Наталія Володимирівна	
Ландшафтно-просторова організація та склад насаджень на прибудинковій території у Хортицькому районі м. Запоріжжя.....	229
Філін Владислав Юрійович	
Озеленення та благоустрій прибудинкової території у Хортицькому районі м. Запоріжжя.....	231
Ярцев Павло В'ячеславович	
Новітні технології укріплення схилів.....	233

РОЗДІЛ 5

РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЇ

Антоненко Ірина Юрїївна	
Когнітивна рефлексія як творча компетенція особистості студента.....	238
Волошко Олексій Олексійович	
Формування громадянської компетенції у студентів на заняттях з «Історії української державності та культури».....	240
Кетлер-Митницька Тетяна Сергіївна	
Теоретичний аспект впливу інтернальності на готовність до особистісно-професійного саморозвитку.....	243
Кузьмін Віктор Володимирович	
Місце та роль фахової компетентності соціального працівника (психолога) у змістовній інтеграції осіб із сирітським дитинством.....	245

<i>Леощенко Дмитро Іванович</i>	
Динамічність суспільних змін як визначальний фактор тенденцій розвитку компетентісно орієнтованого підходу.....	247
<i>Нечипоренко Христина Малхазівна</i>	
Поняття і основні характеристики дивергентного мислення.....	250
<i>Олененко Анна Геннадіївна</i>	
Формування громадянської свідомості студентської молоді в ході викладання політології.....	252
<i>Спиця-Оріщенко Наталія Анатоліївна</i>	
Теоретичні аспекти вивчення мотивів особистості.....	254
<i>Шиман Олександра Іванівна</i>	
Сучасні підходи до формування інформатичних компетентностей учасників навчально-виховного процесу початкової ланки освіти.....	257
<i>Юхновська Юлія Олександрівна</i>	
Розвиток та формування компетенцій конкурентопроможного персоналу підприємства.....	260
<i>Баранник Марина Ігорівна,</i>	
<i>Перекопська Марина Сергіївна</i>	
Аксіологічна складова компетентності: сутність та значущість.....	263
<i>Макєєва Анастасія Олегівна</i>	
Теоретичні основи профілактики комп'ютерної залежності підлітків засобами театралізованої діяльності.....	266
<i>Нестерова Анастасія Євгенівна</i>	
Шляхи формування інформаційної компетенції.....	269
Резолюція.....	272

СЛОВО ДО ОСВІТЯН

Шановні колеги!

Одним із центральних пріоритетів удосконалення вітчизняної освіти в контексті цивілізаційних викликів XXI століття є забезпечення її компетентнісної спрямованості, реалізація інноваційного потенціалу навчальних закладів щодо розвитку життєвої компетентності підростаючого покоління. Впровадження Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року вимагає подолання певного розриву між роботою навчальних закладів та сучасним соціокультурним життям, яке стрімко розвивається в контексті тенденцій глобалізації, інформатизації, розвитку нових технологій, зростання динаміки суспільних процесів тощо. В нових соціокультурних умовах заклади освіти мають піднятися над суто ЗУНівською парадигмою, спрямувати навчально-виховний процес на підготовку життєво компетентних випускників, здатних інтегруватися в суспільство, успішно виконувати свої громадянські та професійні обов'язки, творчо проектувати і здійснювати власне життя.

Ці та інші стратегічні завдання спонукали Міністерство освіти і науки України до розробки курсу реформ, покликаних побудувати «європейське суспільство – суспільство освіченого загалу, високої культури і рівних можливостей» (Л.М. Гриневич). У Концепції нової української школи – офіційному документі, що пропонує системне бачення цього реформаторського курсу, – констатується, що вітчизняні загальноосвітні навчальні заклади не готують особистість до успішної самореалізації в житті, адже учні отримують у школі здебільшого суму знань. Вони спроможні лише відтворювати фрагменти цих несистематизованих знань, проте часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем. У Концепції наголошується, що знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

Компетентнісний підхід до розвитку української освіти може бути успішно реалізований лише за умов переосмислення та вдосконалення всіх аспектів навчально-виховного процесу, проектування та впровадження відповідних змістових, технологічних та організаційних нововведень, які забезпечать нову якість роботи навчальних закладів – як відкритих соціально-освітніх інституцій, в

повній мірі інтегрованих у соціокультурний простір держави. Недостатньою є спрямованість лише на оновлення навчальних програм, оскільки для перетворення знань, умінь і навичок у якісно нову характеристику – життєву компетентність – необхідне залучення учнів до соціальної практики в якості її повноправних суб'єктів. Виховна система закладу має бути осередком активної діяльності всіх дітей, їх самоврядування, колективної відповідальності і співтворчості. Обговоренню цих актуальних проблем модернізації вітчизняної освіти присвячена Регіональна науково-практична конференція «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика», ініційована й організована Хортицькою національною навчально-реабілітаційною академією.

Оскільки успішність розвитку життєвої компетентності учнів залежить передусім від рівня професійної компетентності фахівців, до тематичних напрямів роботи Регіональної конференції віднесені також питання якісної професійної підготовки студентів на засадах компетентнісного підходу, який, відповідно до нормативно-правової бази Болонського процесу, визначається пріоритетом сучасної вищої освіти. У Законі України «Про вищу освіту» інтегральним результатом навчального процесу визначено саме компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, які уможливають успішну професійну та подальшу навчальну діяльність фахівця. Тож обмін досвідом реалізації сучасних компетентнісно спрямованих інновацій у галузі вищої освіти дозволить учасникам конференції примножити зусилля щодо забезпечення європейського вектору розвитку вітчизняних вищих навчальних закладів, запропонувати нові підходи до вирішення актуальних проблем у цій сфері.

Переконана, що виданий збірник матеріалів конференції збагатить вітчизняний освітологічний дискурс креативними ідеями, конструктивними пропозиціями, рефлексією інноваційного досвіду впровадження сучасних технологій, методик, цільових програм і проєктів. До збірника включені як тези знаних науковців, так і перші дослідницькі роботи талановитих студентів, які тільки долучаються до наукового пошуку, експериментальної діяльності, але вже демонструють свій значний інноваційний потенціал. Думаю, що такий формат збірника символізує фундаментальну умову якості національної освіти, а саме: поєднання мудрості досвідчених фахівців із творчою енергією молоді, синтез далекоглядності і натхнення,

стабільних результатів і перспективних ідей. Як ректор Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, я дуже рада, що у збірнику представлені тези багатьох студентів з особливими потребами – свідчення їхньої мужності і віри в майбутнє, готовності впевнено розпочати професійний шлях, інтегруватися в суспільство в якості компетентного фахівця та активного громадянина. Фактично, наша конференція і виданий збірник реалізують не лише освітньо-наукову, а й інклюзивну місію, разом із багатьма іншими заходами Хортицької національної академії сприяють розбудові нового українського суспільства, в якому кожна людина, незалежно від стану здоров'я, зможе досягти високого рівня особистісної самореалізації та життєтворчості.

Бажаю всім учасникам конференції продуктивної співпраці, творчої наснаги, вагомих здобутків професійного діалогу, спрямованого на вдосконалення національної освіти за європейськими стандартами!

З повагою,
ректор Хортицької національної
навчально-реабілітаційної академії,
доктор педагогічних наук, доцент,
Заслужений вчитель України,
кавалер ордена княгині Ольги II ступеня, кавалер ордена
«За заслуги перед Запорізьким краєм» I ступеня

Валентина Василівна Нечипоренко

ПРИВІТАЛЬНІ ЛИСТИ

Шановні учасники конференції!

З 2012 року Хортицька національна академія реалізовує Всеукраїнський соціально-педагогічний експеримент «Розвиток соціальної і життєвої практики учнів у системі компетентісно спрямованого освітньо-реабілітаційного простору». Цей період є дуже плідним, осяяним перспективними відкриттями, цікавими дискусіями, науковими конференціями. П'ятий рік поспіль закладом проводиться Регіональна науково-практична конференція «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика». Одне із завдань конференції – надання молодим науковцям різних вузів Запорізької області та України можливості спілкуватися на науковому рівні, обмінятися ідеями і обговорити актуальні проблеми, оволодіти практичними навичками у сфері інноваційної діяльності. Наукове життя неможливе без молодих дослідників, у тому числі студентів та аспірантів, які тільки починають свій шлях на науковій ниві. З одного боку, їх сучасне бачення проблем дозволить винайти оригінальні рішення завдань, які ставить перед собою наука. З другого – формування професійної свідомості майбутніх педагогів можливе лише за умови набуття навичок наукової діяльності. Для того, щоб глибоко та повно оволодіти матеріалом навчальних програм, необхідно передусім сформуванню якості дослідника, розширити науковий світогляд, теоретичний кругозір і ерудицію.

Сподіваємося, що плідна робота конференції, перебування на острові Хортиця її учасників залишать тільки позитивні враження і дадуть поштовх до подальших наукових досліджень. Традиція проводити подібні заходи не буде порушена і вже наступного року ми зустрінемося на шостій науково-практичній конференції «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика».

З повагою,
директор департаменту атестації кадрів
вищої кваліфікації та ліцензування
Міністерства освіти і науки України,
член-кореспондент Національної академії
педагогічних наук України,
професор, доктор педагогічних наук

А. Г. Шевцов

Шановні учасники та гості Регіональної науково-практичної конференції «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика»!

Прийміть мої найщиріші вітання! Всіх присутніх на цій конференції поєднує єдина мета – забезпечення різнобічного розвитку, виховання і соціалізації особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя. Ще Григорій Сковорода зазначав, що навчання мистецтву жити – справа важка. Оволодіння правилами, технікою та законами індивідуальної життєпобудови і життєздійснення – жорсткий імператив, неухильна вимога сучасної епохи, обтяженої соціальними, економічними, екологічними проблемами гуманізації. Дуже важливим є обговорення на конференції досвіду і проблем організації життєвої практики учнів, яка спрямована на пізнання сутності людського життя, закономірностей, принципів та механізмів життєпобудови.

Сьогодні мені надзвичайно приємно вітати всіх присутніх на конференції – як науковців, чії заслуги перед наукою важко переоцінити, так і молодих вчених, аспірантів, студентів, які тільки-но стають на шлях наукового дослідження і ще здивують нас своїми досягненнями.

Бажаю всім успіхів, натхнення, творчої наснаги в науково-дослідницькій діяльності. Сподіваюсь, що результати Вашої праці будуть вагомим внеском у розвиток вітчизняної педагогіки життєтворчості як науки про мистецтво життя.

З повагою, Президент наукової школи
«Мистецтво життєтворчості»,
член-кореспондент НАН України,
заслужений діяч науки України,
доктор філософських наук,
професор, науковий консультант
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Л. В. Сохань

Шановні учасники конференції!

Щиро вітаю Вас з відкриттям V Регіональної науково-практичної конференції «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика».

Зміни, які відбуваються сьогодні в системі освіти України, вимагають вироблення ефективного механізму запровадження Концепції нової української школи в практику діяльності українських навчальних закладів. Факт обрання проблематики запровадження компетентнісного підходу в освітній процес для проведення регіональної науково-практичної конференції свідчить про розуміння Вами актуальності та складності даної проблеми.

Бажаю від імені Національної академії педагогічних наук України всім учасникам V Регіональної науково-практичної конференції «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика» плідної та творчої праці. Впевнений, що молоде покоління збагатить українську науку новими вагомими здобутками.

Дійсний член Національної академії
педагогічних наук України,
заслужений працівник освіти України,
доктор педагогічних наук, професор

В. І. Бондар

Шановні освітяни!

Щиро вітаю організаторів, учасників та гостей Регіональної науково-практичної конференції «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика» з початком її роботи.

Зауважу, сьогодні серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси, у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, досить часто можна зустріти тезу про необхідність запровадження компетентнісного підходу. У Концепції нової української школи зазначено: «Дитині недостатньо дати лише знання. Ще необхідно навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними установками учня, формують його життєві компетентності, необхідні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці».

Маю сподівання, що Ваша Регіональна науково-практична конференція «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика» сприятиме подальшому впровадженню компетентнісного підходу у практику навчання та наближенню української освіти до європейських стандартів.

Заступник декана
з наукової роботи та міжнародних зв'язків
факультету корекційної педагогіки та психології,
завідувач кафедри логопедії
факультету корекційної педагогіки
та психології
Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова,
доктор педагогічних наук, професор

М. К. Шеремет

Шановні науковці!

Рада вітати учасників, гостей та організаторів з відкриттям V Регіональної науково-практичної конференції «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика».

Цей захід щороку збирає фахівців, науковців, аспірантів, студентів Запорізького регіону, відданих шляхетній справі виховання підростаючого покоління. Вважаю, що це чудова нагода обмінятися досвідом, новими напрацюваннями, досягненнями та відкриттями у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. Освітня реформа, яка розпочата в Україні відповідно до Концепції нової української школи, проголошує, що для учнів з особливими потребами буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід тощо. Тому переконана, що професіоналізм, знання, досвід і високі людські якості спеціалістів Запорізького регіону стануть вагомим внеском у модернізацію вітчизняної системи освіти.

Висловлюю особливу подяку організаторам та учасникам конференції за надану можливість поспілкуватися з колегами та збагатитися новими знаннями у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Бажаю учасникам науково-практичної конференції плідної роботи та нових творчих здобутків!

Професор кафедри психокорекційної педагогіки
факультету корекційної педагогіки
та психології Національного педагогічного
університету ім. М. П. Драгоманова,
доктор психологічних наук, професор

Д. І. Шульженко

Вельмишановні учасники конференції!

Щиро вітаю Вас з відкриттям V Регіональної науково-практичної конференції «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика».

Умовою і результатом навчання в сучасній школі є сформованість в учнів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку. За експертними прогнозами, у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі.

Бажаючи учасникам V Регіональної науково-практичної конференції «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика» плідної праці, впевнений, що обговорення проблемних питань сучасної української освіти в перспективі знайдуть своє конкретне вираження у практичній діяльності.

Завідувач кафедри соціальної педагогіки
факультету соціально-психологічних наук
та управління Національного педагогічного
університету ім. М. П. Драгоманова,
доктор педагогічних наук, професор

А. Й. Капська

Шановні колеги!

Щиро вітаю Вас з початком роботи V Регіональної науково-практичної конференції «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика»!

Україна, як член міжнародного співтовариства, ратифікувала основні міжнародні акти у сфері забезпечення прав дітей, які відображають світові стандарти освіти, соціального захисту та охорони здоров'я.

Зважаючи на актуальність та своєчасність обговорення проблем і перспектив розвитку освіти в Україні, вважаю, що проведення конференції сприятиме впровадженню компетентнісного підходу в навчально-виховний процес.

Переконаний, що робота конференції, Ваші пропозиції та рекомендації сприятимуть подальшому розвитку України як сучасної європейської держави та реформуванню системи освіти.

Хочу скористатися цією нагодою, щоб виразити слова подяки організаторам конференції. Учасникам цього представницького наукового зібрання бажаю професійного діалогу, творчих дискусій, плідної роботи, а також міцного здоров'я, життєвого благополуччя та подальших професійних звершень.

Ректор Класичного приватного університету,
доктор наук з державного управління,
професор

В. М. Огаренко

Шановні учасники і гості!

Дозвольте привітати Вас з початком роботи Регіональної конференції, присвяченої актуальній проблемі впровадження компетентнісного підходу до змісту сучасної освіти. Дослідження тенденцій розвитку освіти в світі засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічній практиці компетентнісно орієнтованої освіти, яка сприяє набуттю учнями життєво важливих (ключових) компетентностей. Компетентнісний підхід доповнює низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей.

Сподіваюсь, що доповіді на конференції сприятимуть подальшому розвитку дискусій, що можуть слугувати джерелом виникнення нових ідей та розробки практичних рекомендацій щодо впровадження компетентнісного підходу в освітню практику.

Хочу побажати, щоб Ваша праця була успішною, а прагнення творити на благо України – невичерпним!

З повагою, ректор
Мелітопольського державного
педагогічного університету
ім. Богдана Хмельницького,
доктор біологічних наук, доцент

А. М. Солоненко

РОЗДІЛ 1

ДОСВІД І ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ЖИТТЄВОЇ ПРАКТИКИ УЧНІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ

Нечипоренко Валентина Василівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
ректор КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

Провідною тенденцією розвитку сучасної вищої освіти є модернізація процесу підготовки фахівців з чітко визначеним і вимірюваним рівнем професійної та соціальної компетентності. Пріоритетність цієї тенденції відображена в основних документах з питань Болонського процесу, зокрема, в Довіднику користувача європейської кредитно-трансферної системи, затвердженому в Брюсселі 6 лютого 2009 року. Нормативна-правова база Болонського процесу визначає саме компетентнісний підхід основоположним для сучасної вищої освіти. На цих засадах ґрунтується і Закон України «Про вищу освіту», в якому зазначається, що перелік компетентностей випускника є однією з вимог до освітньої програми, визначених стандартом вищої освіти (стаття 10). Ці нормативні положення орієнтують працівників вищої освіти на широке використання технологічно-методичного арсеналу, що забезпечує розвиток у студентів чітко окреслених компетентностей, які, в свою чергу, повинні співвідноситися з вимогами майбутньої професійної діяльності. В контексті компетентнісного підходу пріоритетним засобом розвитку професійної та соціальної компетентності студентів, особливо суспільно-гуманітарного профілю, є соціальна практика. Тому цілком зрозуміло, що викладачі вузів і роботодавці високо оцінюють роль соціальної практики студентів у процесі їх фахової підготовки.

Не менш важливим є позитивне ставлення самих студентів до соціальної практики, оскільки вона перед кожною особистістю відкриває широкі можливості для задоволення своїх інтересів, реалізації здібностей, отримання нового життєвого досвіду. Педагоги вищої школи констатують це щоразу, коли студенти занурюються в нову соціальну ситуацію, мобілізуючи всі свої особистісні ресурси. Так, професор Джон Равен у своїй відомій книзі «Компетентність у сучасному суспільстві» наводить результати опитування молодих людей, які закінчили школу 5 років тому і вже отримали перший досвід трудової діяльності. Він зазначає: «Колишні учні, у яких ми брали інтерв'ю, працювали на місцях, де вони включалися в ситуації спілкування, прогнозування, керівництва, координування дій з колегами, проявляли винахідливість і наполегливість, намагалися зрозуміти людей і соціальні ситуації, зорієнтуватися у групових процесах. Молодим людям подобалося, що їх заохочують приймати самостійні рішення і що їх думка враховується. На відміну від набридлої шкільної рутини, вони хотіли самі знаходити рішення в різних складних обставинах. Їм більше подобалося застосовувати на практиці конструктивні види компетентності, ніж постійно працювати над завданнями, які здавалися їм нецікавими і, як вони вважали, не приносили користі для них і для когось іншого» [4, с. 15].

Слова англійського фахівця можна доповнити констатацією того факту, що в процесі соціальної практики молоді люди не лише відчують задоволення від розвитку своєї компетентності, але й починають переосмислювати значення теорії, яка раніше недооцінювалася і вважалася рутинною. Тому актуальним завданням навчання майбутніх педагогів є така організація освітнього процесу, щоб взаємодоповнення теоретичної і практичної підготовки дозволяло студентам усвідомити їх незамінність для професійного зростання.

Ключові аспекти соціальної практики студентської молоді активно досліджуються сучасними вченими. У докторській дисертації Л. Барановської [1] системно досліджено проблему формування соціальної відповідальності студента в соціокультурному освітньому просторі. Науковцем доведено, що для вирішення цієї проблеми доцільно застосовувати стратегію «педагогічне сприяння», яка представлена послідовністю таких дій: 1) критичне осмислення стану педагогічної реальності; 2) вибір альтернативних варіантів її зміни; 3) конкретизація довгострокових освітніх цілей і завдань, формулювання стратегії; 4) розробка стратегічного проекту та механізму його реалізації; 5) контроль і корекція дій; 6) оцінка результатів виконаної роботи. Застосування цієї стратегії дозволяє забезпечити ієрархічний перехід від наявного у студента рівня соціальної відповідальності до потенційно можливого, більш високого.

У роботі С. Ізбаш [3] системно досліджено значення проектної діяльності як фактора соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету. Автором доведено, що проектна діяльність сприяє створенню атмосфери захоплення, зацікавленості як передумови формування здібностей; створенню можливостей для виявлення студентами активності, самостійності, здатності до творчості, самовираження, що забезпечує адаптацію студентів до конкретних особливостей навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі; формуванню у студентів потреби систематично та наполегливо оволодівати знаннями, вольових і моральних якостей; реалізації індивідуального підходу в процесі навчання і виховання студентів.

О. Баркунова [2] обґрунтувала і довела ефективність моделі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики. Вченим виділено умови реалізації моделі: психолого-педагогічні (встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між студентами та викладачами; орієнтація педагогічного процесу на формування у майбутніх соціальних педагогів професійної компетентності); організаційні (організація педагогічної практики на базі закладів, які займаються інноваційною діяльністю, різних установ соціальної спрямованості; узагальнення та конкретизація досвіду роботи фахівців); дидактичні (підготовка студентів до практики в рамках навчальних дисциплін; навчання студентів моделюванню педагогічних ситуацій і розв'язанню педагогічних задач; створення навчального забезпечення практики; розробка завдань, плану роботи студента на період практики; моніторинг формування компетенцій); методичні (розробка методичного супроводу студента на період практики: методичні рекомендації, рекомендації по оформленню звітної документації; аналіз досвіду роботи різних закладів; рекомендації щодо проведення навчальних занять з підготовки студентів до практики; розробка і реалізація продуктивних програм педагогічних практикумів).

Проведений стислий аналіз здобутків сучасних наукових досліджень свідчить про те, що соціальна практика є пріоритетним засобом розвитку професійної та соціальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей, позитивно впливає на якість професійної підготовки та соціально-професійної адаптації студентів, на розвиток у них соціальної відповідальності. Причому соціальна практика студентів може бути ефективно організована не тільки в рамках позааудиторної роботи, але і в період їх педагогічної практики.

Фахівцям у сфері вищої освіти слід враховувати, що соціальна практика стає насправді ефективним засобом розвитку професійної та соціальної компетентності студентів лише за умови її системної організації, з чітким та обґрунтованим визначенням на єдиних теоретико-методичних засадах її завдань, різновидів,

компонентів, організаційних форм, порядку проходження, координації та оцінювання результатів. Саме такий системний підхід впроваджено у Хортицькій національній навчально-реабілітаційній академії. Завдяки розробці та затвердженню Положення про організацію соціальної практики студентів чітко визначено всі компоненти цієї системи, що забезпечують її структурну цілісність і функціональну ефективність.

Системоутворювальним стрижнем соціальної практики є її мета – розвиток життєвої компетентності студентів шляхом створення умов для їх активної соціальної дії. Мета конкретизується у завданнях, розподілених на 6 блоків: 1) розвивати (життєву компетентність студентів, їх здатність до соціальної творчості, самоорганізації та саморегуляції, активну та відповідальну громадянську позицію та ін.); 2) формувати (вміння застосовувати отримані теоретичні знання в конкретній ситуації; уявлення студентів про можливості сучасних соціальних технологій тощо); 3) ознайомити (з умовами та змістом окремих соціальних процесів сучасного українського суспільства; з умовами роботи на підприємствах, у закладах та установах; з умовами волонтерської діяльності тощо); 4) сприяти (вирішенню соціальних проблем; отриманню студентами досвіду пошуку робочого місця та професійної діяльності та ін.); 5) залучити (до реальних соціальних відносин і професійної діяльності, до участі в учнівсько-студентському самоврядуванні тощо); 6) створити умови (для інтенсивного засвоєння студентами нового соціального простору життя, для оволодіння проектним методом тощо). Виконання зазначених завдань передбачає реалізацію різновидів і компонентів соціальної практики, представлених у табл. 1.

Таблиця 1

Різновиди і компоненти соціальної практики студентів
в умовах Хортицької національної академії

Різновиди соціальної практики	Компоненти соціальної практики, що реалізуються в Хортицькій національній академії
Професійна соціальна практика	Виховна інтерактивна технологія «Океан життєвої компетентності»
Управлінська соціальна практика	Система студентського самоврядування
Дослідницька соціальна практика	Соціальне проектування, соціально-педагогічне проектування
Виробнича соціальна практика	Система профорієнтаційної роботи (професійні проби, стажування)
Практика соціального служіння	Система практики соціального служіння
Творча (індивідуальна) практика	Технологія реабілітації мистецтвом

Кожному компоненту відповідають певні організаційні форми соціальної практики. Наприклад, практика соціального служіння може бути ефективно організована в таких формах: участь студентів у соціальних проектах; волонтерська робота у громадських організаціях, соціальних службах; участь у акціях милосердя; патронат (допомога соціально незахищеним верствам населення; допомога тваринам); шефство над вихованцями дошкільних закладів, над учнями початкової школи (організація дозвілля); участь у роботі молодіжних організацій, які реалізують соціально значущі програми; проведення благодійних акцій; благоустрій та озеленення вулиць міста, селища тощо; шефство над історичними та культурними пам'ятками; підтримка функціонування закладів культури, ігрових майданчиків, дворів та ін.

Основними базами соціальної практики студентів є заклади освіти, культури, охорони здоров'я, праці та соціального захисту населення, центри професійної реабілітації інвалідів, заклади фізкультурно-спортивного профілю, підприємства, громадські та благодійні організації, телерадіокомпанії, періодичні видання та інтернет-ЗМІ, соціологічні центри тощо.

Програма соціальної практики включає три обов'язкові етапи: збір-старт (вересень-жовтень), практика (листопад-квітень) та звітування (травень). Збір-старт передбачає проведення заходів, організованих у формі «занурення». Метою етапу є надання студентам інформації стосовно сутності соціальної практики, розробка програми соціальної практики та знайомство студентів з координаторами соціальної практики. На збір-старт запрошуються представники позашкільних баз практики. Завершується збір-старт презентацією компонентів програми соціальної практики кожним факультетом академії. Другий етап (практика) передбачає активну роботу студентського та викладацького колективу над реалізацією програми соціальної практики. На етапі звітування підсумовуються результати соціальної практики. Координатори практики нагороджують кращих студентів (студентські команди).

Загальну координацію, контроль та організацію проходження студентами соціальної практики здійснюють ректор і перший проректор. Координатори зобов'язані забезпечити: підготовку та реалізацію програми соціальної практики; проведення методичних практикумів, семінарів, нарад з викладацьким колективом з питань теоретико-методичного забезпечення соціальної практики; формування робочої групи спеціалістів, відповідальних за організацію і проходження соціальної практики; складання та систематичне поповнення бази даних про можливі місця проходження соціальної практики; укладання двосторонніх договорів з відповідними базами практик про умови та порядок організації соціальної практики; контроль дотримання норм охорони праці, санітарно-гігієнічних норм, Кодексу законів про працю України.

Спеціалісти, відповідальні за організацію і проходження соціальної практики, зобов'язані забезпечити: формування пакету допоміжних документів, необхідного для організації і проходження соціальної практики; періодичний контроль проходження студентами соціальної практики; контроль отримання студентами необхідної документації про результати проходження соціальної практики (характеристика, відгук, щоденник).

Результати соціальної практики оцінюються за двома головними критеріями: 1) ефективність (наявність вимірюваних результатів соціальної практики, а саме: високий рівень розвитку соціальних компетенцій, комунікативних компетенцій, політичних компетенцій, культурно-дозвіллевих компетенцій, трудових (професійних) компетенцій, екологічних компетенцій); 2) продуктивність (відповідність результатів соціальної практики передбачуваній меті, кількісні та якісні показники, матеріальні результати (продукти) тощо).

Отже, результати педагогічних досліджень вказують на те, що соціальна практика є ефективним засобом розвитку професійної та соціальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей, позитивно впливає на якість професійної підготовки та соціально-професійної адаптації студентів, на розвиток у них соціальної відповідальності. Проте, ці результати з'являються лише за умови системної організації соціальної практики студентів, з чітким визначенням її завдань, різновидів, компонентів, організаційних форм, порядку проходження, координації та оцінювання результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Барановская Лариса Альбертовна. – Чита, 2012. – 434 с.
2. Баркунова О. В. Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Баркунова Оксана Витальевна. – Шуя, 2010. – 213 с.
3. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ізбаш Світлана Сергіївна. – К., 2007. – 290 с.
4. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен; [пер. с англ. В. И. Белопольский]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

***Гордієнко Наталія Миколаївна,**
кандидат соціологічних наук, доцент,
проректор з наукової роботи КВНЗ
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР*

***Рутовичька Ганна Володимирівна,**
викладач КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

СОЦІАЛЬНА ПРАКТИКА ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПОБУДОВИ НИМИ УСПІШНИХ ЖИТТЄВИХ ТРАЄКТОРІЙ

Важливим напрямом розвитку освіти в сучасній Україні є зростання уваги фахівців і громадськості до проблем соціалізації та інтеграції в суспільство учнів інтернатних закладів. У практику їх роботи впроваджуються інноваційні моделі, нові технології та методики, які успішно заповнюють прогалини корекційно-педагогічної роботи з учнями зазначеної категорії. Разом із тим, досить поширеними є випадки, коли випускники інтернатних закладів вступають у доросле життя недостатньо підготовленими до нього, з низьким рівнем соціальної компетентності та творчої активності. Враховуючи це, актуальною проблемою вдосконалення роботи закладів цього типу є забезпечення ефективного формування життєвих траєкторій учнів на засадах компетентнісного підходу до освіти, що дозволить подолати певний розрив між роботою інтернатних закладів та сучасним соціокультурним життям, сприятиме розвитку в учнів компетентнісного потенціалу, достатнього для успішного виконання своїх громадянських і професійних обов'язків, для повноцінної життєтворчості.

Термін «траєкторія» був введений в науковий дискурс П. Бурдьє, який визначає її досить широко: як послідовність позицій, які індивід займає протягом свого життя, діючи в різних соціальних полях. Під цим поняттям він об'єднує освітню, професійну та соціальну траєкторії; в окремих випадках він розрізняє їх, використовуючи поняття в більш вузькому смислі. Він розрізняє індивідуальні та колективні або модальні для будь-яких прошарків чи класів траєкторії. Оскільки вони розгортаються на специфічних полях, «правила гри», за якими вони діють, також сприяють конструюванню позицій, які вони займають всередині освітнього простору [5, с. 122-126]. В своїх наступних

працях П. Бурдьє визначає поняття «траєкторії» як серію позицій, які послідовно займає агент в соціальному просторі, який сам еволюціонує та підлягає безперервним трансформаціям [4, с. 71].

В дослідженнях простежуються три основні підходи до вивчення життєвих траєкторій, на що вказує Т. Ситюгіна: 1) соціоструктурний підхід, головна пізнавальна настанова якого полягає у виявленні залежності вибору життєвої стратегії молоді від соціально-статусних позицій, які займають молоді люди; 2) інституціональний підхід, пов'язаний з дослідженням особливостей інституційних ресурсів, які покликані забезпечити реалізацію потенціалу молоді, можливостей доступу молоді до даних ресурсів, готовності будувати життєві стратегії на основі існуючих в її середовищі інституціональних засобів та можливостей; 3) суб'єктно-діяльнісний підхід робить акцент на потребах, ціннісних орієнтаціях, актуальних цілях молоді як головних внутрішніх детермінантах побудови життєвої траєкторії [2, с. 7].

І. Потьомкіна наголошує на тому, що визначення життєвого шляху (соціалізаційної траєкторії) – це не лише особиста, але і суспільна проблема, у вирішенні якої повинні бути зацікавлені не тільки самі випускники, а і їх батьки, не тільки школа, вуз, але й суспільство. Вибір життєвого шляху (соціалізаційної траєкторії), якщо він розглядається не тільки в особистісному, а і в суспільному плані, органічно поєднаний з вирішенням дуже важливого питання про людські ресурси, перспективи кадрового забезпечення різних галузей економіки, культури та науки [1, с. 15].

Життєві траєкторії молоді (траєкторії життєвого шляху, соціалізаційні траєкторії) – незмінно актуальний предмет інтересу представників різних суспільних наук. Цей інтерес не є випадковим: успішний розвиток суспільства залежить від ефективної реалізації потенціалу молоді, від успішності побудови та здійснення нею життєвих траєкторій, що сприяють реалізації її творчих, інтелектуальних, громадянських та інших потенцій. Тому аналіз процесу формування життєвих траєкторій учнів інтернатних закладів є важливим дослідницьким напрямом, реалізація якого сприятиме оптимізації інституційних засад соціалізації молоді цієї категорії.

Необхідною передумовою побудови вихованцями інтернатних закладів успішних життєвих траєкторій є залучення їх до соціальної практики, яка дозволяє компенсувати певну замкненість освітньої системи інтернатного закладу, його віддаленість від активного соціокультурного життя.

Важливість соціальної практики, як пріоритетного засобу соціалізації особистості, вимагає створення в навчальних закладах умов для того, щоб учні в ході практичної суспільної значущої діяльності пізнавали закономірності та механізми суспільного життя, вчилися розв'язувати актуальні соціальні проблеми. Як наголошується в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, «зміст і організація національної освіти недостатньо переорієнтовані на особистість дитини, на формування у дітей та молоді життєво важливих компетентностей, активної їх соціалізації» [3]. Тому кожен інтернатний заклад має подолати обмеженість соціального простору розвитку учнів і вийти на шлях розвитку освітньої системи як відкритої, громадсько-активної, що базується на засадах партнерства, координації зусиль суб'єктів виховання.

Пріоритетним напрямом соціальної практики учнів у сучасній Україні є волонтерська діяльність, яка дозволяє попередити виникнення в них споживацької позиції, адже певний егоцентризм, іноді властивий дітям з обмеженими можливостями здоров'я, долається краще за все у випадку їх активної допомоги іншим людям. Так, вихованці загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів Хортицької

національної навчально-реабілітаційної академії за останні 2 роки взяли активну участь у благодійних акціях: «Подаруй прапор солдату!», «З Луганщиною разом», «Ліки замість квітів», «Солдатська масляна», «Кошик до Великодня солдату», «Подарунки воїнам АТО до Новорічних свят», «Допоможемо воїнам АТО», відвідали з концертом поранених воїнів, які лікуються у Запорізькому військовому шпиталі. На Святі останнього дзвоника випускники 11 класу вручили подарунковий набір для чаювання почесним гостям – бійцям української армії.

Співпраця санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії з волонтерськими організаціями, які допомагають українській армії, а також започаткування власних волонтерських проєктів сприяли розвитку в учнів найважливіших громадянських якостей: відповідальності за долю країни, готовності зробити свій конкретний внесок у її розвиток, довести свою суспільну позицію не лише словами, а й справами.

З метою надання моральної і матеріальної підтримки дітям, позбавленим батьківського піклування, учні школи-інтернату реалізували волонтерський проєкт «Подаруй посмішку дітям»: зібрали кошти для закупівлі подарунків дітям-сиротам Запорізького дитячого будинку «Сонечко», виготовили подарунки та ялинкові прикраси, а також підготували і провели конкурсно-розважальну виставу до новорічних свят. Така підтримка сприяла зміцненню у дітей-сиріт почуття власної значущості, а учні санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії переконалися, що обмежені можливості здоров'я не заважають особистості робити добро і допомагати іншим.

Отже, соціальна практика вихованців інтернатних закладів, зокрема, їх участь у волонтерських проєктах, є важливою передумовою побудови ними успішних життєвих траєкторій. Саме практика висуває перед дитиною актуальні життєві проблеми, без яких вона ніколи не стане життєстійкою особистістю, готовою йти вперед, випереджати, а не наздоганяти суспільний поступ. Соціальна практика забезпечує інтенсивне освоєння учнями нового соціального та освітнього простору життя, розвиток у них здатностей до самоорганізації, самоуправління та саморегуляції шляхом залучення до суспільно корисної діяльності, накопичення практичних умінь комунікативної культури в процесі здійснення різноманітних соціальних взаємодій, сприяння у вирішенні актуальних проблем громади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Потёмкина И. А. Изменение социальных траекторий современного российского студенчества: региональный аспект : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / И. А. Потёмкина. – Иркутск, 2007. – 20 с.
2. Ситюгина Т. В. Жизненное самоопределение студентов технических вузов среднего российского города : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Т. В. Ситюгина. – Ростов-на-Дону, 2008. – 21 с.
3. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
4. Bourdieu P. L'illusion biographique / P. Bourdieu // Actes de la Recherche en Sciences Sociales. – 1986. – № 62. – P. 71.
5. Bourdieu P. La distinction. Critique social du jugement / Bourdieu P. – Paris : Ed. de Minuit, 1979. – 311 p.

Єрмаков Іван Гнатович,
кандидат історичних наук

МЕТОД ПРОЕКТІВ У КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ЖИТТЄВОЇ ПРАКТИКИ УЧНІВ

Єдиний шлях до пізнання – дія.
Б. Шоу

Успіх у сучасному світі значною мірою визначається здатністю людини організувати своє життя як проєкт: визначити далеку і найближчу перспективу знайти і залучити необхідні ресурси, намалювати план дії і, здійснивши його, оцінити, чи вдалось досягти поставлених цілей. Численні дослідження, проведені в Україні і за кордоном, показали, що більшість сучасних лідерів у політиці, бізнесі, мистецтві, спорті – люди які володіють проєктним типом мислення. Сьогодні у 11-річній школі є всі можливості для розвитку проєктного мислення з допомогою різних видів діяльності, зокрема проєктної. І це надзвичайно важливо. Сьогодні система освіти зустрічається із багатьма проблемами, найважливіша із них – це прискорення і непередбачуваність економічного і технологічного розвитку. Це виклик освіти, тому що історично всі системи освіти були створені так, щоб підготувати молодих людей й адаптувати їх до існуючого суспільства. На початку ХХІ століття ми повинні допомогти молодій людині оволодіти мистецтвом життя у такому суспільстві, яке ми не можемо навіть уявити. Не секрет, що багато випускників середньої школи не мають ні найменшої уяви про характер тих вимог, які будуть їм пред'явлені у професійному житті, про те, що від них вимагатимуться вміння працювати в групі, наявність командного духу і здатності до ризику, що особливо буде цінуватись почуття відповідальності й особиста дисципліна, ініціативність і креативність, професіоналізм, прагнення до досконалості, здатність до саморозвитку, самобудівництва. Система освіти має стати гнучкою, спрямованою на розвиток проєктного мислення, здатності ефективно вирішувати проблеми і виконувати життєві і соціальні ролі у процесі соціальної й життєвої практики.

У структурі навчання посилюється роль і значення освоєння способів діяльності, підвищення їх технологічності, створення умов для активної соціальної дії, проєктної, дослідницької діяльності. Формування компетентності учнів, тобто їх здатності мобілізувати у реальній життєвій ситуації, – найактуальніша проблема інноваційної школи. Компетентісно спрямована освіта може стати стрижневою інноваційною домінантою сучасної модернізації за рахунок внесення фрагментів соціальних практик в освіту й активне залучення педагогів, громадськості до визначення ключових життєвих компетенцій.

Сьогодні як ніколи гостро стоїть завдання осмислення та пізнання буття, створення нової філософії освіти, відкритої до таємниць життя людини, її життєвого потенціалу, на цій основі й повинна формуватись нова педагогіка – педагогіка компетентної, відповідальної людини. Це спонукає до пошуку нового комплексу ідей, створення інноваційної основи одинадцятирічної школи, школи життєвої компетентності, в якій би утверджувалась педагогіка життєтворчості.

Навчальні заклади мають сприяти в оволодінні технологіями життєтворчості, соціальної практики компетентного вибору життєвого шляху. Допомога у соціальній компетентності повинна бути спрямована на розкриття потенціалу молодої людини у саморегуляції, самопізнанні, самоактуалізації, знаходженні особистісних смислів, інтеграції в соціокультурний простір.

Цю місію можуть здійснити середні навчальні заклади, які будують навчально-виховний процес на засадах життєтворчості, впроваджуючи прогресивні освітні технології, соціальну і життєву практику.

Вектор шкільної освіти, розгортаючись у площину цінностей особистісного розвитку, освоєння ключових (стрижневих) компетенцій, варіативності і відкритості школи, зумовлює принципову необхідність переосмислення усіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу.

На початку XXI століття педагогіка покликана осмислити свої здобутки, уроки, освоїти нові цінності. Ми є свідками того, як у процесі проведення масштабних експериментів із різних аспектів реформування школи народжуються прообрази школи життєвої компетентності, що базується на засадах життєтворчості особистості. Саме ідеї життєтворчості, українознавства стануть, на наш погляд, альфою і омегою нової школи, яка допомагала б учням оволодіти чотирма стрижневими стовпами – навчитися пізнавати життя; навчитися працювати; навчитися жити разом; навчитися жити.

Звернемось до прогностичних думок видатного гуністичного психолога XX століття А. Маслоу: «Якщо освіта, – підкреслює він, – спрямовуватиме людину до усвідомлення своїх вищих потреб, до актуалізації їх, якщо вона сприятиме самоактуалізації людини, то дуже швидко ми зможемо спостерігати розквіт цивілізації нового типу. Люди стануть сильними і здоровими, вони стануть господарями свого життя. Людина стане відповідальною за свою долю, керуватиметься цінностями розуму, перестане бути байдужою до довкілля, активно включиться в перебудову суспільства. Тому що рух до психологічного здоров'я окремої людини означає наближення до суспільства, побудованого на духовних цінностях, наближення до соціальної гармонії» [1, С. 207].

Життєтворчість – особлива, вища форма виявлення творчої природи людини. Вона сприяє самостійному творчому вибору особистістю стратегії її життя, розробці життєвих планів і програм, вибору та використанню засобів, необхідних для реалізації її індивідуального життєвого проекту. Мистецтво жити є вищою розвиненою здатністю до життєтворчості.

«Мистецтво жити – це особливе вміння і висока майстерність у творчій побудові особистісного свого життя, що базується на глибокому його знанні, розвиненій самосвідомості і володінні системою засобів, технологій програмування і здійснення життя. Життєтворчість є унікальним надбанням культури. Замислюючись і творчо здійснюючи своє життя, особистість тим самим отримує статус суб'єкта життя, господаря своєї долі. Ось чому так важливо «вчити людину мистецтву жити і співпрацювати зі своїм життям. Якщо це реалізується, життя для людини стає мистецтвом, красою, добром, задоволенням» (Ж. Гафруа).

Педагогіка життєтворчості відкриває широкі можливості для глибокого розуміння простору дитинства як сфери повноцінного життя дитини, а не лише підготовки до життя.

Освіта із позицій педагогіки життєтворчості є джерелом соціальної і культурної ініціативи, джерелом активності, епіцентром формування і вирошування нових зразків діяльності у процесі соціальної практики.

І ще одна функція інноваційної школи актуалізується: треба навчити дитину використовувати засвоєні знання для практичного життя як професійного, так і громадського. В такому разі знання перетворюються на безпосередню основу діяльності, що врешті-решт лежить в основі інноваційного розвитку в будь-якій сфері. Тільки так підготовлена людина зможе суб'єктивно забезпечити об'єктивно

зумовлений процес інноваційного розвитку (В. Г. Кремень). Інноваційна модель розвитку освіти потребує виховання особистості, здатної до самостійної й ефективної діяльності.

Розв'язати модернізаційні завдання можна лише на шляху переходу від освіти як «передачі учневі знань» до проектного, проблемного навчання, коли прирощення знань відбувається у процесі створення учнем власних творчих продуктів.

Проектне навчання – це процес індивідуальної самореалізації людини, результатом якої є створення творчих продуктів. Нове суспільство спонукає шукати способи розв'язання соціальних проблем через розкриття резервів творчого потенціалу учнів. Адже від сучасного випускника вимагається осмислено діяти у ситуації вибору, грамотно ставити і досягати власної мети, діяти продуктивно в освітніх професійних і життєвих сферах.

Проектне навчання стимулює істинне учіння самих учнів, оскільки воно:

- особистісно зорієнтоване;
- використовує багату палітру дидактичних підходів;
- самомотивоване, що означає зростання інтересу і включеності в роботу;
- підтримує педагогічні цілі в когнітивній, ціннісно орієнтаційній і поведінковій

сферах;

- дозволяє вчитися на власному досвіді і досвіді інших, на конкретній справі;
- приносить задоволення учням, які бачать продукт своєї праці (В.Гузєєв)

[2, С. 6].

Важливе місце, яке займає проектування у сучасній культурі суспільства (проектна культура), у новому типі організаційної культури (проектно-технологічна культура) у сучасних вимогах до випускника (проектне творче мислення) свідчить про те, що саме ідеї проектного навчання допоможуть подолати існуючі кризові явища і досягти нової якості компетентісно спрямованої освіти. Автор однієї із сучасних концепцій проектної освіти Г. Л. Ільїн зв'язує її із поняттям проектної культури і проектного творчого мислення. Особливістю проектної культури є прагнення генерувати нові ідеї, втілювати їх у нові творчі продукти. «Проектне творче мислення є науковим мисленням на стадії виникнення нової ідеї, на наступній стадії – відбору ідеї включається критичне мислення. Освіта покликана формувати і розвивати проектне творче мислення» (Г.Л.Ільїн) [3, С. 6]. Проектне навчання забезпечує перехід від репродуктивного і знаннєвого підходів до продуктивності знань, отриманих в процесі мислення і практичної діяльності; від предметного освітнього процесу до побудови його в рамках логіки діяльності. Характерними особливостями проектного підходу до навчання є:

1. *Навчання учнів проектуванню – такому виду діяльності, який необхідний людині, щоб бути конкурентноспроможною і соціально мобільною;*

2. *Діяльнісний і контекстний підходи до навчання і виховання;*

3. *Побудова процесу навчання не лише і не стільки у відповідності із логікою предметів, а передусім, із логікою проектної діяльності, яка сприяє інтеграції змісту освіти у 11-річній школі.*

4. *Інтеграція формального, неформального, навчання, позашкільної освіти у системі неперервної компетентної спрямованості освіти.*

5. *Основною роллю вчителя стає роль тьютора, консультанта, фасилітатора освітнього процесу.*

6. *Забезпечення компетентного підходу до змісту освіти, підходу до знання як інструмента розв'язання життєвих проблем.*

7. *Розвиток творчого, проектного мислення учнів.*

8. *Забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку і саморозвитку вихованців. Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях особистісного потенціалу кожного учня. Учень зможе реалізувати індивідуальну траєкторію лише за умови надання йому можливості визначати індивідуальний зміст вивчення навчальних дисциплін, ставити власні цілі при освоєнні конкретної теми, обирати оптимальні форми і темпи навчання, використовувати ті засоби учіння, які найбільше відповідають його індивідуальним особливостям, рефлексивно усвідомлювати отримані результати, здійснювати оцінку й коригування своєї діяльності.*

9. *Інтеративне навчання, комплексне використання у 11-річній школі перспективних педагогічних технологій, зокрема проектної. Основними методами у контексті проектного підходу до навчання можуть бути:*

- методи активного навчання (ділові ігри, рольові організаційно-діяльнісні ігри, аналіз конкретних ситуацій, дискусії, тренінги тощо);

- методи проблемного навчання (проблемні семінари, аналіз проблемних ситуацій, роз'язання проблем);

- методи активізації творчого мислення (мозковий штурм, синектика, інверсія, метод організованих стратегій, метод евристичних питань);

- методи взаємонавчання (кооперованого, групового, парного). У проектному навчанні змінюються підходи до оцінки діяльності і результатів школи навчання учнів: більше уваги приділяється процесуальному аспекту нового знання, знанням-інструментам у розв'язанні життєвих проблем, у процесі здійснення найрізноманітніших проектів. Оцінюються не лише кінцевий результат діяльності учнів, але й процес оволодіння проектних, життєвих компетенцій, розв'язання проблем, максимально наближених до життя. Проектне навчання максимально забезпечує суб'єкту включеність кожного учня в освітній процес в цілому, у різні види діяльності. В основі проектного навчання лежить «рефлексивно діяльнісна парадигма», яка передбачає активні дії учнів, обов'язкову рефлексію, що дає можливість усвідомити проблему, сприяє саморозвитку.

Ще і ще раз підкреслимо: цінність методу проектів у тому, що він сприяє подоланню споглядального ставлення до навчання і життя. Смісловий акцент зміщується із пізнання на перетворення, на «Я-участь» у плеканні базової культури, освоєнні життєвих і соціальних ролей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. – Спб., 1997.

2. Гузеев В. В. Метод проектирования как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. – 1995. – № 6.

3. Ильин Г. Л. Научно-педагогические школы: проективный подход: Монография. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

Кудінова Маргарита Сергіївна,
методист науково-методичного відділу,
викладач кафедри соціальної роботи
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
доктор психологічних наук, професор
Зарицька В. В.

СОЦІАЛЬНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

Проблема вивчення стресостійкості особистості набуває все більшої актуальності у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Теоретичні і практичні аспекти розвитку стресостійкості розглядали відомі педагоги та психологи: Г. Андреева, А. Баранов, Б. Величковський, А. Гурич, О. Джеджула, В. Корольчук, Лі Канг Хі, О. Лозгачева, Г. Мигаль, Д. Морозов, О. Протасенко, Г. Ришко, М. Хуторна, Т. Циганчук, М. Черпіта тощо.

Розвиток стресостійкості у сучасній психолого-педагогічній практиці досягається різноманітними методами (рольові ігри, групові дискусії, кейс-метод, психогімнастика тощо) та формами (тренінги, міні-лекції, консультування, самостійна робота тощо). Всі вони детально описані у науковій літературі. Значно менше наукових робіт присвячено вивченню розвитку стресостійкості засобами соціальної практики.

Провідні українські науковці І. Єрмаков та В. Нечипоренко у своїх роботах [8] досліджують теоретичні, методичні та практичні аспекти організації соціальної практики, розкривають систему соціальної практики, виокремлюють її компоненти та організаційні форми. Розглядаючи соціальну практику узагальнено, як технологію розвитку життєвої компетентності учнів, вони визначають, що практика сприяє розвитку життєвого потенціалу учнів, здатностей до самоорганізації, самоуправління та саморегуляції. Однак вплив засобів соціальної практики на розвиток стресостійкості учнів навчально-реабілітаційних закладів досліджено недостатньо. Саме тому у даній статті ми розглянемо стресостійкість та спробуємо проілюструвати вплив засобів соціальної практики на її розвиток.

Більшість вчених тлумачать стресостійкість як комплексну якість (властивість) особистості, яка характеризується необхідною адаптацією до екстремальних умов, обумовлена рівнем активзації ресурсів організму і проявляється в показниках його функціонального стану та здатності успішно здійснювати життєдіяльність (див. визначення Г. Андреевої, А. Баранова, Б. Величковського, А. Гурич, О. Джеджула, В. Корольчук, О. Лозгачової, Г. Ришко, В. Суботіна).

Лі Канг Хі визначає стресостійкість як особливий стан людини, викликаний тривалим перебуванням в емоційно-напружених і значимих ситуаціях та забезпечуючий оптимальну адаптацію до цих умов (стан психофізіологічної рівноваги).

Г. Мигаль, Д. Морозов, С. Оя, О. Протасенко, Т. Тихомирова тлумачать стресостійкість як здатність особистості протистояти стресу, або адаптуватися до стресових ситуацій, зберігаючи високу ефективність життєдіяльності [3].

Визначивши сутність стресостійкості, коротко розглянемо, які можуть бути причини стресів в учнів інтернатних закладів. У методичному посібнику «Формування

життєвих навичок у випускників шкіл-інтернатів [9] та у Програмі школи соціальної адаптації [7] сказано, що саме учні інтернатних закладів найчастіше знаходяться в стані психологічного стресу. Пояснюється це тим, що у таких закладах позиція учнів значною мірою має «об'єктний» характер, про них дбають, їх забезпечують всім необхідним. На тлі емоційних (обмеженість спілкування з родиною; деформація родинних зв'язків; дефіцит любові, ласки, уваги; замкненість кола спілкування, жорстка регламентація часу; несформоване «Я», підвищене почуття тривожності; відчуття ворожості соціуму; закомплексованість; відсутність свободи вибору), соціальних (деформований соціальний досвід; соціальна незахищеність після виходу із закладів опіки; відсутність матеріальної підтримки; гіперопіка з боку вихователів; відсутність соціальних навичок власного життя; відсутність навичок вирішення власних проблем з офіційними структурами, неспроможність протидіяти негативному соціальному впливові) та економічних проблем (економічна депривація; відсутність особистого простору; постійне перебування у вузькому комунікативному просторі; відсутність власних речей) виникають стреси.

Далі розглянемо сутність соціальної практики. Дослідження соціальної практики як самостійного соціального феномену розпочалося з другої половини ХХ століття. В педагогіку поняття «соціальна практика» прийшло із соціологічної науки [4].

Соціальну практику як педагогічний феномен вивчали О. Базарова, Ю. Громико, В. Давидова, Л. Дьячук, Н. Еліасберг, І. Єрмаков, Г. Ковганич, Н. Логінова, Н. Мамінова, А. Мудрова, В. Нечипоренко, Г. Нікітіна, Г. Нусс, І. Попова, Д. Пузіков С. Самсонова та ін.

У нашій роботі будемо використовувати поняття, запропоноване О. Базаровою: «Соціальна практика – це вид діяльності, в ході якої людина отримує позитивний соціальний досвід, навички реальної дії у суспільстві (соціальній групі або по відношенню до окремих людей) та набуває соціальної компетентності» [1].

Серед провідних форм організації соціальної практики можна виділити: роботу на підприємстві; участь у соціальному проекті; волонтерство; соціальне служіння, участь у акціях милосердя.

У контексті нашої роботи ми припустили, що соціальна практика може розглядатись як засіб розвитку стресостійкості. З точки зору педагогічної науки засоби – це матеріальні об'єкти і предмети духовної культури, які призначаються для організації та здійснення педагогічного процесу і виконують функцію розвитку учнів, а також різноманітна діяльність: праця, вчення, гра, спілкування, пізнання [2]. Виходячи з даного визначення, можемо вважати соціальну практику засобом розвитку стресостійкості, оскільки вона безпосередньо виконує функцію розвитку (учні отримують позитивний соціальний досвід, навички реальної дії у суспільстві), та є видом діяльності (включає в себе навчальну, ігрову, комунікативну, волонтерську, організаторську та інші види діяльності).

Продовжуючи логіку нашого дослідження, визначимо, як саме соціальна практика може впливати на розвиток стресостійкості учнів навчально-реабілітаційних закладів. Для цього розглянемо найбільш розповсюджені форми організації соціальної практики: волонтерство та участь у соціальних проектах.

В основі волонтерства як форми соціальної практики лежить добровільна, безкорисна участь учня у вирішенні соціальних проблем, наданні соціальної допомоги людям, які соціально незахищені, нужденні. Волонтерство у загальноосвітньому навчальному закладі може бути реалізоване як допомога дітям з особливими потребами, дітям-сиротам, дітям з неблагополучних сімей [6]. При залученні учнів до волонтерської діяльності в них формується настирливість у досягненні мети,

впевненість у собі, вміння швидко переходити з одного виду діяльності на інший, бажання співпрацювати та допомагати людям, правильно співвідносити свої сили із завданнями різної складності та з вимогами оточуючих, вміння аналізувати результати своєї діяльності (у випадку невдач – аналізувати причини помилок) тощо.

Соціальний проект – це сконструйоване ініціатором проекту соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація або підтримання в середовищі, що змінюється, матеріальної або духовної цінності. Це нововведення мусить мати просторово-часові кордони, а його вплив на людей визнаватися позитивним за соціальним значенням [6].

У якості прикладу розглянемо соціальний проект «Добро – запорука щастя». Метою проекту є надання допомоги тим, хто потрапив у складну життєву ситуацію. У ході проекту учні разом із вихователями та батьками проводили акції: «Милосердя», «Поділись теплом свого серця», тиждень «Добро починається з тебе» тощо. При залученні учнів до проектної діяльності в них формується почуття доброти і милосердя; вони набувають навичок активної соціальної дії, роботи в колективі; вчаться співпрацювати з органами місцевого самоврядування тощо [5]. Залучення школярів до проектної роботи сприяє формуванню в них уміння розподіляти відповідальність; аналізувати результати діяльності; відчувати себе членом команди; здатність до адекватної самооцінки. Участь у проекті дає кожному учневі можливість усвідомити свою залученість у спільну роботу; сприяє розвитку особистісної рефлексії, становленню активної, суб'єктної позиції у навчальній та інших видах діяльності.

Визначивши сутність стресостійкості, проаналізувавши поняття соціальної практики та розглянувши причини стресів в учнів інтернатних закладів, можемо стверджувати, що соціальна практика виступає одним із засобів розвитку стресостійкості в учнів навчально-реабілітаційних закладів. Завдяки впровадженню в навчальну діяльність соціальної практики учням надається можливість розширити коло спілкування, здійснити вибір, отримати необхідний соціальний досвід тощо. Все це сприяє розвитку стресостійкості, впевненості у собі та забезпечує високу ефективність життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базарова О. Ю. Социальная практика в образовательной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа к публикации : URL: <http://nsportal.ru/blos/obsheobrazovatelnavna-tematika/sotsialnaya-praktika-v-obrazovatelnoi-devatelnosti>.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
3. Кудінова М. С. Концепт стресостійкості у сучасному психологічному дискурсі / М. С. Кудінова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» : збірник наукових праць. – Херсон : Херсонський державний університет, 2016. – 2016. – № 6 (25). – С. 48-54.
4. Нечипоренко В. В. Інноваційний потенціал педагогічних ідей А. С. Макаренка в контексті проблеми оптимізації соціальної практики учнів навчально-реабілітаційних закладів / В. В. Нечипоренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2013. – № 3. – С. 36-45.
5. Нусс Г. В. Социальные практики школьников как условие реализации социальной направленности образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа к публикации : URL : <http://tsspa.ru/info/study/pedasos/forum/forumfile/stat>.

6. Організація соціальної та життєвої практики учнів 11-річної школи: наук.-метод. видання / [І. Г. Єрмаков, Г. М. Несен, В. В. Нечипоренко та ін.]; за ред. І. Г. Єрмакова, В. В. Нечипоренко, Н. М. Гордієнко. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2013. – 252 с.

7. Програма школи соціальної адаптації [Електронний ресурс] // ГОУ НПО ТО «Профессиональное училище № 12» : [сайт] – Режим доступа : ru12.ucoz.net/programma...socialnoj_adaptacii...gou...

8. Соціальна і життєва практика учнів 12-річної школи: Практико-зорієнтований збірник / за ред. І. Г. Єрмакова, Г. Г. Ковганич. – Запоріжжя : Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2008. – 208 с.

9. Формування життєвих навичок у випускників шкіл-інтернатів : методичний посібник [Електронний ресурс] // Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів №84 Харківської міської ради Харківської області : [сайт] – Режим доступу : school84.edu.kh.ua...downloads...шкіл-інтернатів.pdf.

Позднякова Олена Леонтіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
перший проректор КВНЗ «Хортицька
національна навчально-реабілітаційна академія»
ЗОР

РОЗБУДОВА ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Успішне реформування вітчизняної системи загальної середньої освіти, передбачене Концепцією нової української школи, неможливе без глибокої модернізації виховного процесу, його спрямування на становлення кожного школяра як громадянина України, активного учасника державотворчих процесів, носія загальнолюдських цінностей, свідомого творця і проєктувальника свого життя. Як зазначається в Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, підготовленій вченими Національної академії педагогічних наук, «перед українською педагогічною наукою і освітою постають завдання оновлення виховного змісту, впровадження інноваційних форм, методів та особистісно орієнтованих виховних технологій, що забезпечуватимуть досягнення якісних результатів у формуванні людини як громадянина і патріота» [6, с. 77]. Реалізація всіх цих пріоритетів неможлива без системного підходу до організації виховного процесу, що передбачає розбудову в кожному загальноосвітньому навчальному закладі сучасної виховної системи на засадах компетентнісного підходу, методологічне значення якого визнане провідними вітчизняними і зарубіжними вченими. Враховуючи це, актуальним є теоретичний аналіз сутності виховної системи і процесу її розвитку в умовах інноваційного навчального закладу.

Наукові засади становлення виховних систем розкриваються також у роботах В. Караковського, Л. Новікової, Н. Сіліванової, О. Вишневського, О. Сидоркіна, Є. Степанової, В. Созонова, І. Колеснікової, Є. Баришнікової, Г. Сороки, В. Пошетун, Л. Качинської, Г. Сазоненко, І. Єрмакова, Т. Семейкіної, Т. Шамової та інших. Вивчення представлених систем сучасної освіти, насамперед, пов'язане з виявленням та усвідомленням суттєвих ознак такого явища, як компетентнісно спрямована відкрита виховна система, та способів, за якими вона будується.

Л. Новікова визначає виховну систему як цілісний соціальний організм, що виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання (цілей, суб'єктів, їх діяльності, спілкування, відносин, матеріальної бази) і має такі інтегративні характеристики, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат [7].

О. Вишневецький вважає, що виховна система – це повноцінне, насичене й суспільно значуще творче життя педагогів, вихованців, батьків, головним завданням якого є розвиток їх особистісних якостей, де «самостійні компоненти педагогічного процесу розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, що дозволяє виявити загальні системні властивості та якісні характеристики» [1].

Н. Сіліванова визначає виховну систему як «комплекс взаємопов'язаних блоків: концепції, мети, діяльності щодо її реалізації, суб'єктів діяльності, її складників та середовища». Всі компоненти взаємопов'язані та взаємозалежні між собою і складають єдність і цілісність, процес і результат одночасно [10].

Г. Сазоненко визначає термін «виховна система» як цілісний організм, що виникає в процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їх діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база) та сприяє духовному розвитку і саморозвитку особистості [9].

В. Караковський формулює поняття «виховна система» з точки зору реалізації управлінського механізму. Він визначає, що виховна система – це не тільки стан, але і управлінський процес, який складається з педагогічного керівництва, самоврядування, саморегуляції і підпорядковується певним періодам розвитку: становлення системи, визначення структури і змісту діяльності, функціонування в оптимальному режимі, оновлення та перебудови [3].

Оскільки результати функціонування будь-якої системи суттєво залежать від повноти й узгодженості її структурних компонентів, доцільно зупинитися на сучасних підходах до визначення структури виховної системи навчального закладу. Т. Волкова визначає структуру виховної системи школи як сукупність її компонентів: цілей системи; діяльності, яка забезпечує їх реалізацію; суб'єктів діяльності; відносин, які з'являються у діяльності суб'єктів; середовища системи та управління нею. Відносини між суб'єктами системи визначаються дослідницею як системоутворювальний компонент, який здатен забезпечити цілісність і розвиток виховної системи [2, с. 62-67].

І. Погоріла розглядає виховну систему сучасного закладу освіти як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів (виховна мета, цілі, завдання, суб'єкти, діяльність і спілкування, взаємини, життєвий простір тощо), які становлять цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечують реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення. На думку вченого, компонентами виховної системи виступають: цільовий (сукупність ідей, цілей та концепцій, для реалізації яких створюється виховна система); змістовий (зміст виховної роботи, в якому реалізуються цілі виховання); організаційний (організація виховного простору, як перетворювального середовища); діяльнісний (забезпечує реалізацію цілей виховання через колективну творчу та клубну діяльність); емоційний (відносини між суб'єктами, мікроклімат у колективі); експертний (оцінка якості виховної системи) [8].

П. Степанов розглядає виховну систему як освітній феномен та визначає такі її базові компоненти, як:

1. Індивідуально-груповий компонент (адміністрація, вчителі і співробітники установи освіти, учні, батьки учнів, інші дорослі, що беруть участь у виховному процесі і життєдіяльності навчального закладу).

2. Ціннісно-орієнтаційний компонент (цінності колективу дітей і дорослих; цілі виховання; перспективи життєдіяльності учнівського колективу; принципи і ключові ідеї побудови виховної системи і життєдіяльності освітньої установи).

3. Функціонально-діяльнісний компонент (системоутворюючий вид діяльності, форми і методи організації спільної діяльності і спілкування; основні функції виховної системи; керування і самоврядування виховної системи).

4. Комунікативний компонент (відносини в суспільстві дітей і дорослих, внутрішні і зовнішні зв'язки виховної системи).

5. Діагностико-результативний компонент (критерії і показники ефективності виховної системи; форми, методи і прийоми вивчення, аналізу й оцінки функціонування виховної системи) [4].

Серед переліку істотних особливостей виховної системи освітнього закладу дослідники визначають такі:

1. Наявність змістовно-ціннісного ядра, що включає в себе систему значущих цінностей, цілей та принципів виховання, зміст життєдіяльності виховної системи та методикою оцінки результатів роботи виховної системи.

2. Просторово-тимчасова структура, що складається з індивідуальних, групових, колективних, фронтальних форм і різних видів діяльності з дітьми.

3. Координаційно-педагогічний компонент (сукупність педагогічних технологій, які застосовуються у навчально-виховному процесі; перелік функцій педагогічного колективу; система підвищення професійної компетентності педагогів; система педагогічної освіти батьків і взаємодія з ними; керівництво розвитком виховної системи) [13].

В. Созонов до основних компонентів виховної системи відносить:

- концепцію особистості дитини і її розвитку відповідно до структури базових потреб;

- мету виховної системи і принципи її функціонування, напрямки виховної роботи навчального закладу;

- відносини суб'єктів виховання, як взаємодію потреб та інтересів;

- соціальне, педагогічне та психологічне середовище життєдіяльності навчального закладу як взаємодію двох механізмів виховання: зовнішніх та внутрішніх;

- управління (принципи управління, критерії та показники ефективності виховання та самовиховання – результат діяльності виховної системи [11].

Щодо етапів, які проходить виховна система закладу у своєму розвитку, у науковців немає протиріч. Так, І. Єрмаков виділяє такі етапи, як:

1) етап становлення виховної системи, який характеризується стихійним характером взаємодії; розробкою концепції виховної системи, як сукупності основних педагогічних ідей; виділенням системоутворювальної діяльності та створенням «випереджаючих ситуацій», які моделюють майбутню систему;

2) етап відпрацювання змісту і структури системи, пріоритетних напрямків її функціонування;

3) завершальний етап, на якому активно впроваджується педагогічне збагачення середовище;

4) етап оновлення і перебудови системи, який здійснюється за рахунок інваріацій, що ведуть до зміни системи.

Підкреслюючи принцип циклічності розвитку відкритих виховних систем, І. Єрмаков зазначає, що «оновлення системи, якщо вона в цілому прогресивна, як правило, йде у напрямку її ускладнення: вдосконалюється мета, різноманітнішою стає діяльність, більш гуманними відносини, розгалуженішими зв'язки і, звичайно,

глибшими управлінські процеси. Оновлення системи пов'язане з введенням новацій і, як правило, має суперечливий характер. Новоутворення не завжди органічно вкладаються у виховну систему, їх введення викликає певні порушення і вимагає попереднього моделювання нового стану системи, що передбачає ті зміни, які відбуваються у її структурі, функціях, внутрішніх та зовнішніх зв'язках, відносинах» [5, с. 22-25].

Технологія становлення виховної системи, на думку Т. Волкової, реалізується відповідно до таких етапів: вироблення цілей, завдань та умов, за яких відбувається становлення системи; визначення видів і форм виховної діяльності; формування середовища життєдіяльності школи; функціонування й оновлення системи [2, с. 62-67].

I. Погоріла встановила, що виховна система проходить декілька етапів, які пов'язані з її створенням, становленням і розвитком. На першому етапі (становлення) впроваджуються провідні ідеї, розробляється концепція, налагоджується системоутворювальна діяльність, використовуються педагогічні новації. Другий етап (стабілізації) пов'язаний з відпрацюванням змісту й структури системи, утвердженням системоутворювальної діяльності, пріоритетних напрямів функціонування системи, встановленням зв'язків між видами діяльності, подальшим впровадженням системних форм виховання, адекватних особливостям і потребам учнів. На третьому етапі (оформлення) кожен компонент системи максимально активізується, системні зв'язки стають більш міцними, посилюються інтегруючі процеси, які органічно пов'язують навчально-пізнавальну діяльність з вихованням, система структурно оформлюється. Четвертий етап (оновлення) йде у напрямі конкретизації та диференціації системи: поглиблюється мета, більш різноманітною стає діяльність, гуманістичнішими відносини, розгалуженішими зв'язки і глибшими управлінські процеси [8].

Т. Шамова розглядає етапи становлення виховної системи навчального закладу, серед яких визначений етап розробки вихідної концепції, етап створення проекту школи, в рамках якого будуватиметься система (прогнозування умов), та етап створення описової моделі як моделі майбутнього стану виховної системи (компоненти, зв'язки між ними, призначення компонентів) [12].

Отже, розгляд запропонованих дослідниками структур виховних систем дає змогу стверджувати, що методологічною основою більшості з них є теорія систем. Науковці виділяють такі складові системи: цілі, завдання, принципи, відносини суб'єктів процесу, побудова розвиваючого середовища тощо. Окремі дослідники для структурування виховної системи використовують діяльнісний підхід (розглядають виховну систему як процес), інші – компетентнісний підхід (розглядають структуру системи з точки зору способів реалізації її провідних завдань). Хоча погляди фахівців на діалектику становлення та розвитку виховної системи співпадають не повністю, спільним для них є визнання вирішальної ролі нововведень (новацій) для успішного перебігу цього процесу. Найголовнішими нововведеннями є цільові виховні програми і технології, які мають бути чітко спроектовані з урахуванням напрямів реалізації виховної системи закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський О. І. Теоретичні основи педагогіки : Курс лекцій / Вишневський О. І., Кобрій О. М., Чепіль М. М. За ред. Вишневського О. І. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 268 с.
2. Волкова Т. І. Управління розвитком виховної системи загальноосвітніх навчальних закладів інноваційного типу / Т. І. Волкова // Педагогіка формування

творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 8 (61) – С. 62-67.

3. Воспитать человека : Сб. нормативно-правовых, науч.-методич., организационно-практич. материалов по проблемам воспитания. – М. : Издат. центр «Вентана-Граф», 2002. – 215 с.

4. Григорьев Д. В. Воспитательная система школы. От А до Я / Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, П. В. Степанов. – М. : Просвещение, 2006. – 208 с.

5. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем / Єрмаков І. Г. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 224 с.

6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.

7. Новикова Л. И. Школа и среда / Новикова Л. И. – М. : Знание, 1985. – 98 с.

8. Погоріла І. О. Педагогічні умови становлення виховних систем сучасних гімназій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. О. Погоріла. – К. , 2005. – 25 с.

9. Сазоненко Г. Виховання як цілісна система [Електронний ресурс] / Г. Сазоненко // Режим доступу до публікації: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=732>.

10. Силиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Н. Л. Силиванова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35-39.

11. Созонов В. П. Воспитательная система на основе потребностей школьника как фактор гуманизации образовательного процесса школы : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Созонов Валерий Петрович. – Ижевск, 2006. – 179 с.

12. Шамова Т. И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова. – М. : ЦГЛ, 2003. – 200 с.

13. Якиманская И. С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 30-47.

Позднякова-Курбят'єва

Елліна Геннадіївна,

доктор соціологічних наук, доцент,

проректор з навчальної роботи

КВНЗ «Хортицька національна навчально-

реабілітаційна академія» ЗОР

РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ПАРК ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ І ЖИТТЄВОЇ ПРАКТИКИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Вибір європейського вектору розвитку поставив перед Україною низку стратегічних цілей, серед яких побудова громадянського суспільства, ринкової економіки, правової та соціально-сервісної держави, боротьба з корупцією займають важливе місце. Особливого значення набуває проблема підвищення якості життя населення, яка є актуальною не лише для більшості пересічних громадян, а й,

передусім, для людей з особливими потребами, і тому перебуває в центрі уваги політиків, соціально активної громадськості та науковців.

Питання якості життя є багаторівневим та складноструктурованим. Невід'ємними його складовими виступають не лише рівень матеріального статку, соціально-економічне положення, професія, а й фізичне, інтелектуальне, духовно-психічне та соціальне здоров'я. Внаслідок цього означена категорія як у масовій, так і в індивідуальній свідомості містить комплекс об'єктивних і суб'єктивних елементів. При цьому слід зазначити, що моделювання соціального образу якості життя починається у людини вже на перших етапах особистісного онтогенезу. Роль освіти в окресленому процесі є чи не першочерговою.

Соціальний інститут освіти як форма відображення та способів закріплення об'єктивної дійсності містить у собі систему норм, регуляторів, звичаїв і традицій, функціонування яких забезпечує доступ людини до однієї з ключових цінностей – знання. Тому право на освіту є фундаментальним для сучасного цивілізованого світу, воно є невід'ємною складовою суб'єктивного відчуття якості життя осіб з особливими потребами. Цей принцип був зафіксований в низці міжнародних документів, в тому числі й у Конвенції про права інвалідів, прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН 13 грудня 2006 року.

За даними Держкомстату, в Україні на 2015 р. налічувалося 167 тис. дітей-інвалідів, що становило 2% від усього дитячого населення держави. Соціальний інститут освіти повинен стати для цих дітей тим локусом інклюзії, через який соціум допоможе їм змоделювати у свідомості невикривлений образ якості життя. Як система усталених, постійно діючих, організованих практик, соціальний інститут освіти забезпечує можливості для повноцінної соціалізації дітей з особливими потребами. Але при цьому слід враховувати, що для них невід'ємною обов'язковою паралеллю освіти, виховання, соціалізації і, врешті-решт, повноцінного життя є комплексна реабілітація, без якої дитина залишиться сам на сам з низкою проблем, які вона не здатна подолати самостійно.

Необхідність комплексного підходу до реабілітації дітей та молоді з особливими потребами обґрунтована в роботах Т. Дегтяренко [1], Л. Моїсеєвої [3], В. Мухіна [4], В. Нечипоренко [5], А. Шевцова [2; 6] та інших вчених. А. Шевцов зазначає, що системна комплексна реабілітація з усіма належними компонентами неодмінно веде до того чи іншого рівня соціальної інтеграції та адаптації дитини і через це виконує функції реабілітації системної. Саме тому поняття «комплексна реабілітація» він ототожнює з поняттям «соціальна реабілітація», яке може виступати і як синтетичне родове поняття на рівні реабілітаційного конструкта, і як частина цілого, тобто на рівні реабілітаційного феномена [2, с. 89].

В. Нечипоренко наголошує, що системне впровадження сучасних пріоритетів реабілітаційної педагогіки передбачає реальне забезпечення можливості отримання кожною дитиною з особливостями психофізичного розвитку всього спектру необхідних послуг щодо відновлення її фізичного, психологічного, соціального та духовного здоров'я в ході комплексної реабілітації, нормативність якої встановлена статтею 12 Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». Необхідні для цього організаційні, змістові та технологічні нововведення повинні утворювати цілісну освітньо-реабілітаційну систему, ефективність якої в найбільшій мірі визначає динаміку відновлення здоров'я дитини [5, с. 4].

Слід підкреслити, що поєднання освітньої та реабілітаційної складових в єдиній, цілісній системі є однією з найперспективніших сучасних інновацій не лише в соціальній медицині та соціальній роботі, але і в освіті. На практиці воно вимагає

пошуку ефективної організаційної форми для цих, на перший погляд, різних систем. На нашу думку, такою формою може бути створення в структурі навчального закладу для дітей та молоді з особливими потребами реабілітаційного парку, який дозволить значно ефективніше здійснювати фізичну, психологічну і соціальну реабілітацію підростаючого покоління за рахунок створення нових функціональних зон, що не передбачаються в спеціалізованих освітніх установах для дітей цієї категорії.

Діючі в зарубіжних країнах реабілітаційні парки зорієнтовані, головним чином, на надання всебічної допомоги дорослим особам, які потребують відновлення після інсульту, хвороби Хантінгтона, м'язової дистрофії (парк Челсі у штаті Джорджія, США), відновлення фізичних та фізіологічних здібностей (парк Манор у провінції Британської Колумбії, Канада), соціальну інтеграцію маломобільних осіб з інвалідністю (м. Улан-Уде, Росія) та ін. Спеціалізованих реабілітаційних парків саме для дітей та молоді з особливими потребами в Україні не існує, а щодо інших держав – у вільному доступі інформації про такі об'єкти немає. Це дає можливість зробити припущення про унікальність такої новації, як реабілітаційний парк для дітей та молоді з особливими потребами. Відсутність між ним та освітнім закладом соціальної і наявність незначної територіальної дистанції перетворює його не лише на актуальну, а й на практично значущу реабілітаційну структуру.

Реабілітаційний парк представляє собою чітко визначений територіальний простір, де діти та молоді люди з особливими потребами можуть скористатися допомогою щодо фізичного, духовно-психічного відновлення, а також соціальної реабілітації шляхом отримання медичних, психолого-когнітивних, культурно-анімаційних, фізіо-терапевтичних та соціальних послуг. Поряд із лікувально-оздоровчим комплексом на його території, як правило, розташовуються зони для естетико- та природотерапії. Застосування в цих зонах засобів і технологій літо-, дендро-, іпо-, зоо-, фіто-, аква-, аромо-, сміхо-, лого-, аніма-, гештальт-, праце-, натурпсихотерапії не тільки забезпечить всебічний відпочинок дітей після навчання та медичних процедур, а й функціонально буде підпорядковуватися їх комплексній реабілітації. В такому парку персонал на індивідуальну чи груповою програмою зможе спрямувати свої професійні компетенції на покращення фізичних здібностей, психічних функцій та соціальних якостей дітей з інвалідністю, організацію їх соціальної та життєвої практики, яка в найбільшій мірі інтенсифікує розвиток життєвої компетентності особистості.

Створення реабілітаційного парку для дітей з особливими потребами стало б важливим досягненням для будь-якого регіону України. Але на сьогоднішній сукупність умов і можливостей для цього склалася тільки в Запорізькому регіоні. В історично значущій та сакральній для кожного українця місцевості – на острові Хортиці – для заснування такого спеціалізованого парку Запорізькою обласною радою у 2016 р. було виділено 2,5 га землі. Ділянка має вихід до Дніпра, на її території розташовано триповерховий об'єкт законсервованого будівництва, що може бути відновлений і використаний в якості реабілітаційно-профілактичного корпусу. Роботи в майбутньому парку вже розпочаті зі створення «Алеї миру».

Де-юре і де-факто майбутній реабілітаційний парк є структурним сегментом комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради. До складу цього закладу входять центр ранньої соціальної реабілітації, загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів та, власне, академія з факультетами реабілітаційної педагогіки і соціальної роботи, мистецтва та дизайну. Нині у закладі отримують освітньо-реабілітаційні послуги понад 500 вихованців і студентів з обмеженими можливостями

здоров'я. Якість освіти, медико-профілактичного лікування, соціальної реабілітації забезпечує висококваліфікований, відданий справі персонал. До його педагогічного складу входять доктори та кандидати наук, заслужені вчителі України, вчителі-методисти та інші спеціалісти. Лікування та реабілітацію здійснюють педіатри, терапевт, стоматолог, лікар функціональної діагностики, отоларинголог, невролог, кардіоревматолог, психіатр, лікар фізіотерапії, лікар з лікувальної фізкультури, лаборант клінічної лабораторії та молодший спеціаліст з медичною освітою. Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія має більш ніж півстолітній термін діяльності та глибокі традиції, що отримали високу оцінку як з боку місцевої влади, так і випускників, їх батьків та широких кіл громадськості.

Фізична, соціальна, психолого-педагогічна реабілітація в академії здійснюються на основі широкого використання як традиційних, так і інноваційних технологій. Поряд із гідро-, кінезо-, апаратною фізіотерапією, теплолікуванням, масажем важливу роль у відновленні здоров'я дітей та молоді відіграють іпо-, каніс-, природо- та пісочна психотерапія. Враховуючи набутий колективом інноваційний досвід, розбудова реабілітаційного парку призведе до суттєвого розширення спектру інноваційних методик і технологій для оздоровлення вихованців і студентів закладу. Парк зможуть відвідувати також діти з особливими потребами м. Запоріжжя та області. Актуальним у сучасних умовах напрямом роботи парку також може бути надання комплексу реабілітаційних послуг дітям і родинам вимушених переселенців.

Створення реабілітаційного парку дозволить на якісно новому рівні організувати соціальну та життєву практику дітей та молоді з особливими потребами. Саме практика висуває перед дитиною актуальні життєві проблеми, без яких вона ніколи не стане життєстійкою особистістю, готовою йти вперед, випереджати, а не наздоганяти суспільний поступ. Важливість соціальної практики як пріоритетного засобу соціалізації людини вимагає створення умов для того, щоб учні в ході практичної суспільно значущої діяльності пізнавали закономірності та механізми суспільного життя, вчилися розв'язувати актуальні соціальні проблеми. В контексті загальноцивілізаційних викликів XXI століття значення життєвої практики зростає прямо пропорційно тим загрозам, які несуть суспільству люди, позбавлені здатності до життєпізнавальної діяльності та життєтворчості. Відсутність стратегічного мислення, проектної культури, глибокого розуміння закономірностей життєтворчості негативно позначається на якості не тільки особистого життя, але й професійній діяльності людини. Динамічне, інформатизоване та глобалізоване суспільство потребує далекоглядних керівників і практичних працівників, здатних бачити як актуальні проблеми, так і перспективні потреби, працювати в режимі випереджального, інноваційного розвитку. Враховуючи це, значення реабілітаційного парку полягає в розширенні простору соціальної та життєвої практики, її збагаченні інноваційними компетентісно спрямованими технологіями, методиками і формами роботи.

Таким чином, реабілітаційний парк представляє собою одну з найбільш перспективних інновацій в системі сучасної освіти. Його створення надасть широкі можливості для впровадження світового і континентального досвіду у галузі комплексної реабілітації, що узгоджується з євроінтеграційним вектором розвитку України. Перші кроки в цьому напрямку вже здійснені колективом Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії. Унікальність створеного в її структурі реабілітаційного парку полягає у функціональній спеціалізації на всебічному відновленні та оздоровленні дітей з особливими потребами, збагаченні їх соціальної і життєвої практики, що виступає головним чинником розвитку життєвої компетентності особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко Т. М. Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.03 / Дегтяренко Тетяна Миколаївна. – К., 2012. – 435 с.
2. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : Монографія / Шевцов А. Г. – К. : НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. – 240 с.
3. Моисеева Л. Г. Организационно-педагогические средства комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями : дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Моисеева Людмила Геннадиевна. – Самара, 2004. – 164 с.
4. Мухін В. М. Фізична реабілітація : Навч. видання / Мухін В. М. – К. : Олімп. літ., 2000. – 424 с.
5. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія / В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2013. – 520 с.
6. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія] / Андрій Гаррійович Шевцов. – К. : «МП Леся», 2009. – 484 с.

*Сілявіна Юлія Сергіївна,
методист КВНЗ «Хортицька
національна навчально-реабілітаційна
академія» ЗОР*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Масштабний процес модернізації системи загальної середньої освіти України, започаткований Міністерством освіти і науки, передбачає ряд актуальних реформаторських ініціатив, у тому числі – і щодо вдосконалення практики навчання дітей з особливими потребами. В Концепції нової української школи, ухваленій рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 27.10.2016 р. №10, наголошується: «У новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема, корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» [2, с. 29]. Розбудова сучасної інклюзивної школи, в якій всі діти почуватимуть себе комфортно і впевнено, передбачає посилення уваги педагогів до індивідуальних освітніх потреб тих учнів, які внаслідок дії певних негативних чинників (порушень здоров'я, соціального, психологічного та фізичного розвитку, відсутності навчальної мотивації тощо) не можуть засвоїти навчальний матеріал і переходять до категорії неуспішних. Таким дітям необхідно надавати педагогічну підтримку не епізодично, по мірі загострення навчальних проблем, а системно, з метою відновлення їх соціально-педагогічного статусу успішного учня. Лише за цих умов навчально-виховний процес забезпечуватиме розвиток в учнів ключових життєвих компетенцій, які в майбутньому, по закінченні школи, визначатимуть успішність самореалізації особистості в суспільстві. Враховуючи це, серед характеристик системи педагогічної реабілітації в

навчальному закладі ключовою є її компетентнісний потенціал, теоретичний аналіз якого є одним із важливих питань сучасного корекційно-педагогічного дискурсу.

Аналізуючи проблематику педагогічної реабілітації, сучасні науковці чітко виділяють її контури як у теоретичній площині, так і в царині освітньо-реабілітаційної практики. Г. Плетнева розглядає педагогічну реабілітацію школярів як відносно самостійну проблему, що вимагає свого теоретичного дослідження, пошуку методичних рішень та розгляду їх у практиці виховання [5, с. 40]. З. Лаврентьева зазначає, що педагогічна реабілітація виникає щоразу, коли загострюються протиріччя, пов'язані з наявними у дитини порушеннями; коли необхідні спеціальні зусилля, спрямовані на відновлення порушення або розвиток латентних здібностей, які дозволяють повернутися до природних процесів виховання, освіти, соціалізації. Процес реабілітації завершується, коли на наступних етапах життєдіяльності людина цілком задовільно функціонує в суспільстві і розвивається під впливом процесів адаптації і соціалізації. У випадку, коли знову накопичуються невирішені протиріччя (в процесі дезадаптації, девіації, вікової кризи тощо), процес реабілітації знову стає необхідним, набуваючи якісно нового смислу і повертаючи людину до природної життєдіяльності за допомогою якісно інших педагогічних засобів. Педагогічним смислом реабілітації виступає максимально швидке і ефективно повернення людини до природних процесів життєдіяльності [3, с. 26].

Фахівці констатують широку розповсюдженість протиріч, які зумовлюють виникнення проблематики педагогічної реабілітації. На думку А. Гордєєвої, невідповідність єдиних педагогічних вимог до учнів, які відрізняються від однолітків певними психофізіологічними особливостями, що ускладнюють їх навчання і виховання, є однією з гострих проблем шкільної освіти. Через цю невідповідність збільшуються прогалини у знаннях і навичках, втрачається шкільна мотивація, виникають конфлікти з учителями, батьками та однокласниками, з'являються невротичні, психосоматичні і патохарактерологічні порушення, які слугують основою для формування більш складних особистісних та поведінкових девіацій. Через невміння вчителя вирішити цю проблему значна кількість дітей, які могли б отримати гідну освіту, страждає, відчуваючи стійкі шкільні труднощі, а в гіршому випадку і взагалі опиняється поза системою освіти [1, с. 8-9].

Аналізуючи актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, фахівці вказують на те, що успішність подолання цих проблем безпосередньо залежить від своєчасності, обсягу та належної якості педагогічної допомоги. У тематичній національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні» наголошується на важливості раннього потрапляння дитини із психофізичними вадами до системи спеціального педагогічного впливу. За умов належної організованої корекційно-педагогічної та соціально-психологічної допомоги більшості дітей успішно розвиваються, одержують необхідні для самостійного життя і праці знання, практичні вміння і навички [4, с. 228].

Досвід практичної організації педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами можна розглянути на прикладі загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів у структурі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії. Розбудова системи педагогічної реабілітації дозволила задовольнити права кожної дитини на отримання якісної освіти, спілкування з однолітками, участь у шкільному житті.

Результативність подолання руйнівного соціального стереотипу – погляду на дитину з особливими освітніми потребами як на дефективну та потенційно неуспішну особистість, неспроможну витримати сучасний темп життя і тому приречену бути

аутсайдером, у значній мірі залежить від зусиль педагогів. На зміну подібним уявленням має прийти інша, адекватна та конструктивна точка зору, згідно з якою кожна дитина, незважаючи на певні обмеження здоров'я, може стати успішною і життєво компетентною за умови, якщо її здібності будуть своєчасно помічені та розвинені батьками і педагогами. Саме така ідейна домінанта покладена в основу системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії.

З точки зору організації навчально-реабілітаційного процесу, система педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами є диференційованою: поряд зі звичайними класами у паралелі функціонують класи педагогічної підтримки, у яких створені умови для компетентнісного розвитку дітей із серйозними розладами здоров'я та розвитку, а також для дітей, які мають труднощі у навчанні, пов'язані з дисграфією, дислексією, дискалькулією тощо. Класи педагогічної підтримки функціонують як відкрита система, за умов успішної реабілітації учень може перейти до звичайного інклюзивного класу, що відповідає його віку. Впровадження особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, використання корекційно-компенсаторних і розвивальних технологій забезпечують особистісне та професійне самовизначення, компетентнісне зростання школярів.

Система педагогічної реабілітації виконує такі функції: надання відповідного рівня освіти учням з особливими освітніми потребами; захист прав та інтересів дитини, пов'язаних з отриманням освіти; подолання психологічних перешкод та стресових станів, зумовлених соціально-психологічною депривацією, шкільною дезадаптацією під час отримання знань; створення умов для формування в учнів навчальної компетентності, як складової життєвої компетентності; поглиблена діагностика рівня сформованості в учнів навчально-організаційних, навчально-комунікативних здатностей; формування психологічних умов для навчальної діяльності; реалізація загальноосвітніх завдань у навчально-виховному процесі.

Якість педагогічної реабілітації перевіряється завдяки застосуванню моніторингу засвоєння навчального матеріалу, який включає самоаналіз уроку вчителем та самоаналіз власної навчальної діяльності учнем, що передбачено збагаченою проєктивно-рефлексивною технологією навчання, а також моніторинг рівня сформованості інформаційних компетенцій та компетенцій навчатися впродовж життя.

Розбудова інноваційної системи педагогічної реабілітації вихованців загальноосвітньої санаторної школи-інтернату відбувається через зміну традиційних підходів на компетентнісно зорієнтований та проєктний, які повністю відповідають контексту розвитку національної системи освіти, провідним освітнім пріоритетам і перспективам. Головним вектором цієї інноваційної трансформації виступає впровадження в закладі проєктної технології, перевагами якої є: зростання пізнавальної активності, свідомості та суб'єктної позиції учнів у навчальній і виховній сферах життєдіяльності; застосування на практиці засвоєних знань, сформованих умінь і навичок, їх трансформація у ключові життєві компетенції; формування уявлень про цілісність світу, репрезентованих у міжпредметних зв'язках, які інтегрують знання з різних наукових галузей; розширення та збагачення життєвого досвіду школярів; оволодіння алгоритмом проєктно-технологічної діяльності, який поширюється в сучасному суспільстві; формування вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя; формування культури дослідницької діяльності.

Проведення уроків-проектів, уроків з елементами проектної діяльності, а також виховних заходів проектного характеру забезпечує досягнення життєвих результатів і в цілому – готовність школярів застосовувати метод проектів для компетентного розв'язання проблем у своєму майбутньому житті.

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що ефективно здійснення педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами є важливим чинником розвитку в них ключових компетенцій, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві. Сутнісними характеристиками педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами є: її ранній початок, компетентнісна спрямованість, безперервність і наступність, акмеологічний характер і реалізація в комплексі з іншими видами реабілітації. Педагогічна реабілітація розглядається як складний і багатоаспектний процес, сутністю якого є розвиток у дитини потенціалу (умінь, навичок і здатностей), необхідного для здобуття освіти певного рівня, що є передумовою досягнення життєвої компетентності. В організаційному контексті шкільної освіти система педагогічної реабілітації охоплює як навчальний, так і виховний процеси, спрямовуючи зусилля фахівців різного профілю на подолання труднощів, з якими стикається дитина з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте : дисс. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Гордеева Анна Владимировна. – Великий Новгород, 2002. – 367 с.

2. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – 2016. – 34 с. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/html>.

3. Лаврентьева З. И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков : автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / З. И. Лаврентьева. – Новосибирск, 2009. – 49 с.

4. Освіта осіб з інвалідністю в Україні : тематична національна доповідь / [В. М. Синьов, В. І. Бондар, В. В. Засенко та ін.]. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2010. – 417 с.

5. Плетнева Г. П. Педагогические условия реабилитации и социализации детей в школе-интернате санаторного типа : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Плетнева Галина Петровна. – Томск, 2001. – 320 с.

Коваль Владислава Ісломжанівна,
студентка II курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напряму
підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
викладач кафедри соціальної роботи
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Кудінова М. С.

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНІ ЗВ'ЯЗКИ» У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

На сучасному етапі розвитку суспільства роль соціальних зв'язків у формуванні особистості є однією з актуальних проблем соціальної теорії та практики.

Поняття «соціальний зв'язок» ввів до наукового обігу Е. Дюркгейм, який вважав, що можна вести мову про соціальні зв'язки у групі, організації та в суспільстві в цілому [12, с. 213].

У соціально-педагогічному словнику А. Грицанової соціальні зв'язки розглядаються як сукупність усвідомлених або неусвідомлених, необхідних і випадкових, стійких і спонтанних залежностей одних соціальних суб'єктів від інших [2, с. 235].

У соціологічному словнику соціальний зв'язок – це спосіб єднання елементів в інтегровані соціальні системи [6, с. 45].

У посібнику із соціології соціальний зв'язок визначається як набір чинників, що обумовлюють спільну діяльність людей для досягнення тих або інших цілей [1, с. 456].

С. Поліщук під соціальним зв'язком розуміє залежність і сумісність індивідів та соціальних груп. У процесі функціонування соціальних зв'язків здійснюється обмін соціальними діями, послугами, особистими якостями, необхідними для здійснення функціональних ролей [5, с. 354].

Є. Сірий визначає соціальні зв'язки як сукупність залежностей, взаємин між людьми [9, с. 158].

За В. Радую та В. Пічі соціальні зв'язки – це взаємодії індивідів і груп індивідів, що мають на меті визначені соціальні цілі у конкретних умовах [7, с. 213], [8, с. 187].

Г. Осипов стверджує, що соціальні зв'язки – це взаємодія індивідів і груп індивідів, що переслідують певні соціальні цілі в конкретних умовах місця і часу [4, с. 345].

С. Цалін тлумачить соціальні зв'язки як зв'язки взаємодії між окремими індивідами, групами та колективами індивідів, а також соціальними верствами і групами, які мають певні соціальні цілі у межах соціальної системи [11, с. 237].

Соціальний зв'язок – взаємодія між двома і більше індивідами, у процесі якої передається соціально значима інформація, або здійснюються дії, орієнтовані на іншого індивіда [10, с. 210].

На думку В. Городяненка, соціальні зв'язки є об'єктивними, залежать від соціальних умов, у яких живуть індивіди [3, с. 398].

С. Поліщук наголошує, що поняття соціального зв'язку є одним із основних у формуванні колективної дії, без нього вона не відбудеться, оскільки вимагає наявності двох і більше суб'єктів [5, с. 176].

Аналіз соціально-педагогічної літератури дає можливість зробити висновок, що під соціальними зв'язками більшість науковців розуміє взаємодії індивідів і груп індивідів для досягнення певних соціальних цілей. Соціальні зв'язки залежать від соціальних умов, у яких живуть індивіди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдулова Т. П. Психологія соціальної групи : Посібник для вузів / Т. П. Авдулова, 2012. – 240 с.
2. Грицанова А. М. Соціальна психологія в освіті / А. М. Грицанова. – М. : Азбука Бізнес, 2010. – 500 с.
3. Городяненко В. М. Психологія соціальних відносин / В. М. Городяненко. – К. : Кондор, 2011 – 416 с.
4. Осипов Г. В. Педагогічний словник / Г. В. Осипов. – М. : Норма, 2008 – 608 с.
5. Поліщук С. А. Соціологія / С. А. Поліщук. – К. : Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2001 – 512 с.
6. Перегуда Є. В., Авдєєнко О. Д. Соціально-педагогічний словник / Є. В. Перегуда, О. Д. Авдєєнко. – К. : Вища школа, 2013. – 452 с.
7. Пічі В. М. Практикум з соціології : навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / за ред. В. М. Пічі. – Львів, 2004. – 340 с.
8. Радула В. В. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посібник для ВНЗ / Радула В. В. – К. : Центр учб. літ., 2004 – 304 с.
9. Сірий Є. В. Проблема групової згуртованості: аналіз наукових досліджень / Сірий Є. В. – К. : Вища школа, 2013 – 356 с.
10. Скірбек К., Гільє Н. Соціологія : посібник. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 800 с.
11. Цалін С. Д. Принцип соціальної взаємодії між людьми. – Х. : Основа, 1998. – 329 с.
12. Шиделко А. В. Соціальні зв'язки у формуванні статевої культури підлітків / А. В. Шиделко [Електронний ресурс] // Електронна бібліотека НАПН України: [сайт] – Режим доступу : lib.iitta.gov.ua >...зв'язків...статевої...підлітків.pdf

Макаренко Світлана Дмитрівна,
студентка II курсу факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, напряму підготовки «Соціальна
педагогіка» КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
викладач кафедри соціальної роботи
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Кудінова М. С.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ»

В умовах сучасного життя Україна потребує наявності активних громадян зі стійкою соціальною та громадською позицією, зі своїм особистим світоглядом та змогою брати активну участь у житті країни та планети загалом. Саме тому завдання української школи полягає у вихованні в учнів якостей соціально активного громадянина, починаючи з молодшого шкільного віку, оскільки це найбільш сприятливий період для закладання своєрідного фундаменту особистості дитини, її спрямованості, інтересів і нахилів до певних видів соціально корисної діяльності.

Поняття «соціальна активність» трактують по-різному у філософії, психології та педагогії.

Філософи С. Бутенін, Л. Буєва, А. Брушлінський, Л. Мітрохін, розглядають соціальну активність як особливу форму взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем, як особливий стан будь-якої діяльності, що характеризується позитивно вираженою стороною. Особливо значущими у контексті означеної проблеми є затверджені філософами ідеї самоцінності особистості, здатності людини до автономної самобудови, життєвого самовизначення, екзистенційного вибору (М. Бахтін, М. Каган, М. Мамардашвілі, Е. Фромм, К. Ясперс та ін.) [1, с. 8].

Поняття «соціальна активність особистості» у психологічному плані розглядається такими психологами, як Л. Божович, А. Леонтьєв, В. Мерлін, Л. Славіна і розкривається з точки зору уявлень про природу якості особистості як системи дій, потреб і мотивів поведінки. Відзначається, що соціальну активність як якість особистості, з одного боку, характеризують суспільно цінні мотиви, з іншого, – активна поведінка, уміння не тільки пристосовуватися до обставин, а й враховувати і змінювати їх відповідно до засвоєних моральних вимог. Ядром соціальної активності особистості виступає суб'єктна активність, як зазначає С. Рубінштейн, існує зв'язок «внутрішньої» детермінації з активністю суб'єкта [1, с. 8].

Психологи Д. Фельдштейн, К. Абульханова-Славська, Ю. Гіппенрейтер, В. Крутецький, Н. Лейтес, А. Петровський, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн стверджують, що джерелом соціальної активності особистості є її органічні та духовні потреби. У міру того, як розвивається людина, її соціальна активність як природна здібність, перетворюється в соціальну систему настанов, інтересів, потреб і у взаємодію особистості з навколишнім середовищем. Цей процес, на думку Д. Фельдштейна, включає усвідомлення людиною суспільних явищ, предметних складових соціальних відносин, розвиток соціальних потреб [9, с. 80].

У педагогіці проблемою вивчення соціальної активності особистості займалися Л. Архангельський, Б. Вульфо́ва, В. Бехте́рева, А. Зосимовський, Т. Лапіна, А. Макаренко, Т. Мальковська, В. Сластьонін, Г. Смирнов, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін. [2, с. 132].

Науковцями встановлено, що розвиток соціальної активності особистості відбувається в результаті засвоєння суспільних цінностей у процесі спілкування зі значимими іншими (Ч. Кілі, У. Томас та ін.), імітації, засвоєння соціальних ролей (А. Бандура, П. Бергер, Г. Тард та ін.), гуманного ставлення до навколишнього світу (К. Роджерс, Е. Фромм, В. Франкл та ін.) Ця діяльність спрямовується на забезпечення внутрішніх умов (установок, потреб, здібностей) для розвитку «самостійності» (А. Маслоу) і створення сприятливих зовнішніх умов (середовища життєдіяльності, міжособистісних відносин, психологічного клімату тощо).

За Л. Кизименко та Л. Бедною, «соціальна активність» – це свідомо, цілеспрямована діяльність людини, орієнтована як на перетворення об'єктивних соціальних умов, так і на формування соціальних якостей особистості [3, с. 65].

Науковці (Н. Щуркова, Б. Вульфов, Д. Дьюї, С. Керкіс, Т. Мальковський, А. Мудрик, Л. Рагозина, С. Шацький та ін.) стверджують, що соціальна активність особистості формується за допомогою засвоєння соціального і життєвого досвіду. «Чим ширше життєвий простір людини, підкреслюють Н. Щуркова і Л. Рагозина, тим ширше коло об'єктів взаємодії. Взаємодія з об'єктами навколишнього світу створює досвід життя. Кожен момент життя дитини, що організовується, стає накопиченням життєвого досвіду. Життя дає досвід, а досвід визначає характер життя» [10, с. 32].

В. Пилипенко зазначає, що соціальна активність – це діяльна, мотивована участь індивідів у перетворенні об'єктивних соціальних умов у такій їх зміні, яка сприяє більш повному досягненню інтересів та задоволенню потреб [6, с. 247].

Н. Осипова вважає, що соціальна активність особистості – це системна соціальна якість, в якій виявляється та реалізується рівень її соціальності, тобто глибина та повнота зв'язків особистості із соціумом, рівень перетворення особистості на суб'єкта суспільних відносин. Соціальна активність є вихідною соціальною якістю, що відображає цілісне, стає, активне ставлення до суспільства, проблем його розвитку та визначає якісні особливості свідомості, діяльності і становища особистості. Соціальна активність характеризується не тільки усвідомленням та прийняттям інтересів суспільства і певних спільнот, а й готовністю та вмінням реалізовувати ці інтереси, активною діяльністю самостійного суб'єкта. Важливими ознаками соціальної активності особистості є сильне, стає прагнення впливати на соціальні процеси та дієва участь у суспільних справах, прагнення змінити, перетворити, або, навпаки, зберегти, зміцнити існуючий соціальний лад, його форми та елементи [5, с. 32].

Л. Орбан-Лембрик розуміє соціальну активність як «глибинні, різнобічні зв'язки особистості із соціумом, рівень реалізації як суб'єкта суспільних відносин» [4, с. 159].

Російський дослідник А. Серьогін визначає соціальну активність як свідому, самостійну діяльність, спрямовану на задоволення власних потреб особистості та вирішення суспільно значущих завдань [7, с. 2].

В. Торохтій вважає, що соціальна активність – це спосіб існування і розвитку особистості як суб'єкта суспільного життя, заснований на її свідомому і несвідомому прагненні до зміни соціальних умов і формуванню власних якостей (здібностей, установок, ціннісних орієнтацій). На думку автора, передумовою свідомої соціальної активності виступає усвідомлений вибір особистістю можливостей своєї участі в суспільному житті. Кожна особистість спочатку визначає характер своєї участі в суспільному житті, міру інтенсивності своєї діяльності, а вже потім займає ту чи іншу

соціальну позицію. Вибір особистістю активної життєвої позиції обумовлений причинами як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Іноді вона змушена вести себе активно, щоб зберегти рівновагу з навколишнім середовищем [8, с. 230-232].

Виходячи з вищезначеного, можна зробити такі висновки. Соціальна активність розглядається у філософії, психології та педагогіці з різних точок зору. У філософії соціальна активність розглядається як особлива форма взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем, як особливий стан будь-якої діяльності, що характеризується позитивно вираженою стороною. У психології соціальна активність розглядається, як уявлення про природу якості особистості як системи дій, потреб і мотивів поведінки. У педагогіці соціальна активність розкривається як соціальна якість особистості, яка характеризується свідомою діяльністю людини щодо перетворення навколишнього світу та включає у себе засвоєння досвіду соціуму, до якого вона належить.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Розвиток соціальної активності особистості у дитячому об'єднанні / О. В. Безпалько // Вісн. психології і педагогіки : зб. наук. пр. – 2012. – Вип. 8. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/>
2. Борисова Т. С. Активність и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи / Т. С. Борисова // Вестник ТГПУ – 2011. – Выпуск № 1 (103). – 136 с.
3. Кизименко Л. Д. «Словник-довідник соціального працівника» (для студентів та соціальних працівників) / Л. Д. Кизименко, Л. М. Бедна – Львів, ДЦ МОУ, 2000. – 83 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління / Л. Е. Орбан-Лембрик – К. : Академ-видав, 2003. – 568 с.
5. Осипова Н. П. Соціологія : Підручник / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 336 с.
6. Пилипенко В. Є. Спеціальні та галузеві соціології : навч. посіб. 2-е вид. / В. Є. Пилипенко, І. М. Попова, В. В. Танчер. – К. : Каравела, 2004. – 350 с.
7. Серегин А. Н. Методика исследования социальной активности студенческой молодежи / А. Н. Серегин. – Сборник докладов III Всероссийского социологического конгресса, М., 2008. – 121 с.
8. Торохтія В. С. Соціальна педагогіка : підручник і практикум для академічного бакалаврату / під заг. ред. В. С. Торохтія. – М. : Видавництво Юрайт, серія Бакалавр. Академічний курс. – 2015. – 451 с.
9. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1982. – 224 с.
10. Щуркова Н. Е. Классное руководство: формирование жизненного опыта у учащихся / Н. Е. Щуркова, Л. Д. Рагозина. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.

Манько Мирослава Олександрівна,
студентка IV курсу факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, напряму підготовки «Соціальна
педагогіка» КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук, доцент
Позднякова О. Л.

РОЗВИТОК ІНТЕРНАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЖИТТЄПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Одним із ключових чинників розвитку життєвої компетентності особистості в сучасних соціокультурних умовах є сформованість у неї інтернального локусу контролю. Від цього залежить, чи зможе вона відповідально поставитися до вирішення актуальних проблем, проявити ініціативу й активність у соціально значущій діяльності. Ступінь інтернальності особистості безпосередньо визначає її здатність стати суб'єктом свого життя і готовність створювати власне майбутнє. Г. Драйден і Д. Вос вважають, що нова революція під девізом «зроби сам» не закінчується на самостійному пофарбуванні свого будинку та самостійному догляді за своїм садом. Вона полягає в самостійному управлінні всім своїм життям [6, с. 87].

Особливої значущості інтернальність набуває у старшому шкільному віці, напередодні доленосного вибору особистістю свого життєвого шляху. Успішність особистісного і професійного самовизначення старшокласників, їх подальшої життєтворчості значною мірою залежить від того, наскільки вони готові взяти на себе відповідальність за власне життя, усвідомити справедливість народної мудрості: «кожна людина – коваль свого щастя».

Концепт локусу контролю був запропонований американським психологом Д. Роттером, який розумів під цим поняттям стійку соціально набуту властивість особистості. Люди, схильні приписувати причини своїх дій і вчинків зовнішнім факторам (випадковість, вдача тощо), мають зовнішній (екстернальний) локус контролю, пов'язаний з такими рисами, як невпевненість у собі, тривожність, конформність та ін. Люди з внутрішнім (інтернальним) локусом контролю, навпаки, покладають на себе відповідальність за власні дії, вважаючи свої здібності і зусилля основною передумовою майбутніх успіхів. Індивідам такого типу властиві впевненість у собі, наполегливість, врівноваженість і незалежність [4, с. 189].

Значення інтернальності особистості зростає в контексті компетентнісного підходу, парадигмального для системи освіти України. Як зазначає В.В. Нечипоренко, виховання на засадах компетентнісного підходу розглядається як інтерсуб'єктний процес, метою якого є становлення особистості як суб'єкта життєтворчості [3, с. 99].

Враховуючи виключне значення інтернальності для життєтворчості і самоактуалізації особистості, педагогам слід використовувати засоби її розвитку у школярів. Серед цих засобів особливо важливою є життєпізнавальна діяльність, в ході якої учні пізнають закономірності і принципи індивідуального та соціокультурного життя, починають усвідомлювати імпліцитні чинники життєвого успіху, недоступні емпіричному пізнанню через кумулятивний характер їх впливу (коли наслідки проявляються не відразу, а відстрочено, іноді через тривалий період часу).

Науковці розглядають життєпізнання як духовно-практичну діяльність особистості, яка полягає в пізнанні сутності, закономірностей та принципів людського життя, цілеспрямованому вивченні власного життя як унікального, неповторного прояву людського буття [2, с. 184]. Життєпізнання має активний, дієвий характер, пов'язане з відповідними вчинками, діяльністю людини [1, с. 124].

З метою визначення рівнів сформованості інтернальності в учнів старших класів загальноосвітньої школи I-III ступенів № 69 Запорізької обласної ради в жовтні 2016 р. було проведено констатувальний експеримент з використанням методики «Суб'єктивний локус контролю», розробленої О.О. Голинкіною та О.М. Еткіндом [5, с. 93-99].

Учні було розподілено в експериментальну та контрольну групу таким чином, щоб вони характеризувалися однаковим розподілом показників. З'ясувалося, що 50% старшокласників, які взяли участь в опитуванні, має середній рівень інтернальності. Це свідчить про те, що старшокласники з цим рівнем інколи «перекидають» відповідальність на когось іншого, орієнтуються по ситуації і не завжди обвинувачують себе в своїх провинах, особливості їх суб'єктивного контролю можуть дещо змінюватися у залежності від того, якою здається людині ситуація: складною або простою, приємною чи неприємною. Отже, їх поведінка і психологічне почуття відповідальності за неї залежать від конкретних соціальних ситуацій.

Високий рівень виявлено у 37,5% протестованих старшокласників, що є сприятливим чинником їх подальшої життєтворчості. Для того, щоб всі старшокласники мали високий рівень інтернальності, потрібно підібрати комплекс вправ та методів, спрямованих на підвищення її рівня.

У 12,5% протестованих старшокласників за результатами констатувального експерименту виявлено низький рівень інтернальності. Така людина-екстернал переконана, що її успіхи чи невдачі є результатом певних зовнішніх сил: невезіння, випадковості, тиску з боку оточуючих людей тощо. Респонденти, які виявили низький рівень інтернального локусу контролю, характеризуються підвищеною тривожністю, стурбованістю, агресивністю, а також меншою терпимістю до інших і популярністю.

Для подальшого розвитку у старшокласників інтернальності, забезпечення її закріплення як базової особистісної передумови їх життєтворчої активності нами було складено життєпізнавальну фільмотеку, фрагмент якої представлено в табл. 1. Доцільність використання фільмів для організації життєпізнавальної діяльності зумовлена низкою їх переваг, зокрема: 1) яскравістю подання інформації, що сприяє більш повному та емоційному її сприйняттю; 2) активізацією провідного сенсорного каналу – візуального; 3) тривалішою концентрацією уваги дітей на фільмах, що сприяє цілісному сприйняттю певного масиву інформації; 4) широкими можливостями фільмів щодо інтеграції в структуру дозвілля школярів.

Формувальний експеримент проводився в загальноосвітній школі I-III ступенів № 69 Запорізької обласної ради з учнями 11-А класу з лютого по квітень 2017 року.

Проведення зі старшокласниками виховних занять життєпізнавальної спрямованості з використанням наведеної фільмотеки сприяло розвитку їх інтернальності. Про це свідчать результати повторної діагностики, проведеної у квітні 2017 р. В експериментальній групі кількість учнів з низьким рівнем інтернальності зменшилася на 12,5%, із середнім рівнем інтернальності також зменшилася на 12,5%, з високим рівнем – зросла на 24%. В контрольній групі число учнів з низьким рівнем інтернальності не змінилося, із середнім рівнем – зменшилося на 12,5%, з високим рівнем – зросло на 12,5%.

Таким чином, на основі результатів повторної діагностики можна зробити висновок, що розроблений цикл занять життєпізнавальної спрямованості є ефективним щодо підвищення рівня інтернальності в учнів старших класів.

Становлення особистості з інтернальним локусом контролю (схильності вважати свої дії, а не зовнішні обставини, головним чинником власних успіхів чи невдач) є одним із ключових пріоритетів сучасної освіти. Ефективним засобом розвитку інтернальності школярів є життєпізнавальна діяльність, в ході якої вони пізнають закономірності і принципи індивідуального та соціокультурного життя, починають усвідомлювати імпліцитні чинники життєвого успіху. Результати формувального дослідження підтвердили, що проведення зі старшокласниками виховних занять життєпізнавальної спрямованості з використанням складеної фільмотеки сприяє розвитку їх інтернальності.

Таблиця 1

Життєпізнавальна фільмотека для учнів 10-11 класів

Назва і жанр фільму	Закономірності, принципи і правила життя, репрезентовані у фільмі
«Один в океане» (фільм-екранізація історії океанолога Станіслава Курілова, який, не бажаючи терпіти обмеження своїх професійних прав у Радянському Союзі, втік, вистрибнувши з лайнера «Советский Союз» і пропливши у відкритому океані 3 доби).	Несприятливі обставини і життєві обмеження можна змінити, якщо дуже цього захотіти і усвідомити свої особистісні можливості. Якщо є хоча б найменший шанс втілити свою мрію, – його не можна втрачати, навіть якщо заради цього доведеться 3 доби долати океан вплав.
«Касаєсь пустоты» (фільм-екранізація реальної історії альпініста Джо Сімсона, який зі зламаною ногою декілька днів спускався з Перуанських Анд).	Людина – носій неймовірних можливостей і невичерпного потенціалу. Навіть екстремальні випробування не зламають особистість, яка вірить в те, що її власні зусилля є вирішальним чинником зміни ситуації на краще.
«Разрушитель основ. Билл Гейтс» (документальний фільм про видатного американського бізнесмена, програміста і філантропа).	Не можна зраджувати себе, відмовлятися від свого таланту, навіть якщо заради цього треба відійти від стереотипів звичного життя. Ставка на своє покликання більш надійна, ніж ставка на принцип «бути як усі». Саме від людини залежить, чи зможе вона реалізувати свій особистісний потенціал.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єрмаков І. Г. Життєтворчі компетенції у системі компетентісно спрямованої освіти. Практико орієнтований посібник / Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 272 с.
2. Єрмаков І. Г. Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості. Практико орієнтований посібник / Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2011. – 436 с.
3. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія / В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. – 520 с.
4. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.

5. Сборник психологических тестов. Часть I : Пособие / Сост. Е. Е. Миронова. – Мн. : Женский институт ЭНВИПА, 2005. – 155 с.

6. Dryden G. The New Learning Revolution / Gordon Dryden, Jeannette Vos. – Stafford : Network Educational Press Ltd., 2005. – 549 p.

Фуріна Катерина Михайлівна,
*студентка III курсу факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, напряму підготовки «Соціальна
педагогіка» КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
викладач кафедри соціальної роботи
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*
Великжаніна Д. В.

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (3 РОКИ) В УМОВАХ ДІТЯЧОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, закони України «Про освіту» [2], «Про дошкільну освіту» [1], Базовий компонент дошкільної освіти в Україні утверджують дитину як найвищу цінність. У зазначених документах як одним із головних напрямів освітньої діяльності визначають стратегію на забезпечення життєздатності дитини, що передбачає її гармонійну адаптацію та функціонування в соціальному середовищі.

Дошкільний навчальний заклад – це навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права громадянина на здобуття дошкільної освіти [4].

Для дитини молодшого дошкільного віку дитячий садок є новим оточенням, незнайомою соціальною ситуацією, незвичною атмосферою зі специфічними правилами та вимогами.

Прибуття дитини в дошкільний навчальний заклад супроводжується не лише зміною найближчого оточення та звичних умов життя, зміною звичного режиму дня, характеру харчування, системи поведінкових реакцій, а й необхідністю встановлювати соціальні зв'язки, пристосовуватись до існуючих правил, дотримуватись відповідних вимог, включатися у суспільну діяльність.

Труднощами адаптаційного процесу слід вважати відсутність у дітей звички виконувати доступні вимоги дорослих, досвіду участі у спільній з дорослими діяльності, яка ведеться у виховному процесі дошкільного закладу [3].

Особливе значення в період соціальної адаптації мають відмінності в характері спілкування дитини як з близькими, так і незнайомими дорослими до моменту вступу в дошкільний заклад. Почуття страху, недовіри, які виникають внаслідок відсутності у більшості дітей досвіду спілкування із сторонніми людьми, на тлі гострої потреби в позитивно-емоційному спілкуванні з близькими дорослими є перешкодою для налагодження їх спілкування з вихователем [5].

Оптимізувати процес соціальної адаптації дитини молодшого дошкільного віку до умов ДНЗ, зробити його не лише легким, швидким та безболісним, а й цікавим та змістовним – сумісне завдання педагогів та батьків.

Для успішної соціальної адаптації дитини молодшого дошкільного віку до умов дошкільного закладу педагогам та батькам необхідно сформувавши у дитини позитивне ставлення до дитячого навчального закладу за допомогою казок, бесід, розповідей, прикладів, роз'яснень, а головне – гри, адже саме гра є найдоступнішим та ефективним засобом залучення дитини до різних видів діяльності.

Великий вклад у вивчення проблем соціальної адаптації дітей молодшого дошкільного віку до умов ДНЗ зроблений у вітчизняній літературі. Останніми роками усе більш активно питання соціальної адаптації розглядаються в педагогічних роботах Ш. А. Амонашвілі, Г. Ф. Кумаріна, А. В. Мудрік та інші.

Соціальна адаптація дитини до дитячого навчального закладу – це і процес, і результат узгодження дитини з навколишнім світом та дошкільним навчальним закладом, пристосування до нової обстановки, до структури відносин, як з вихователями, так і з однолітками, встановлення відповідної поведінки прийнятим у групі дитячого навчального закладу нормам і правилам. Соціальна адаптація як процес у нормі займає у дітей різного віку різну кількість часу і залежить від віку дитини, стану здоров'я, рівня розвитку. Процес соціальної адаптації до дитячого навчального закладу проходить індивідуально. Середній строк соціальної адаптації дітей раннього віку – 7-15 днів, молодшого дошкільного віку – 2-3 тижні, старшого дошкільного віку – 1 місяць. Виникнення у дитини стійкого «адаптаційного синдрому» свідчить про її неготовність до виходу із сім'ї.

Вирізняють 4 основні чинники поведінкової адаптації:

1. Емоційний стан.
2. Комунікабельність.
3. Денний сон.
4. Апетит [6, с. 8].

Доцільно виділити групу причин, що впливають на характер соціальної адаптації дитини до умов дошкільного навчального закладу:

1. Досвід спілкування дитини з однолітками і дорослими.
2. Рівень сформованості навичок самообслуговування.
3. Особливості сімейного виховання [6, с. 12-15].

У дослідженні ступенів соціальної адаптації було використано такі діагностичні методики, розроблені психологом Калініною Р. Р.: анкетування для вихователів та батьків під назвою: «Адаптація дитини до умов ДНЗ» та анкетування «Експертне оцінювання комунікативних якостей і міжособистісних взаємин з оточуючими у дітей дошкільного віку» [4, с. 34].

У дослідженні рівнів соціальної адаптації дітей молодшого дошкільного віку та анкетуванні взяли участь батьки 20-ти дошкільнят Лисогірського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітній навчальний заклад–дошкільний навчальний заклад».

Результати анкетування свідчать про те, що 80 % (18 дошкільнят) мають легкий рівень адаптації та повністю адаптувалися до дитячого навчального закладу, 20 % (2 дошкільнят) мають середній ступінь соціальної адаптації. Анкетування виявило: 75 % (15 дошкільнят) мають високий рівень розвиненості комунікативних якостей, що вказує на високу товариськість дитини з однолітками, з дорослими, 15 % (3 дошкільнят) мають середній рівень, для яких характерна невисока товариськість, схильність діяти на самоті, 10 % (2 дошкільнят) мають низький рівень, для яких характерні слабо розвинені комунікативні якості, на що вказує замкнутість таких дітей.

Для оптимізації процесу соціальної адаптації дітей молодшого дошкільного віку до нових умов у ДНЗ рекомендовано:

1. Створення емоційно сприятливої атмосфери у групі дошкільного навчального закладу та сім'ї.

2. Консультування батьків, яку бажано розпочати ще до вступу дитини до дитячого садка.

3. Правильна організація ігрової діяльності в адаптаційний період, спрямована на формування емоційних контактів «дитина-дорослий» і «дитина-дитина».

Соціальна адаптація безболісно проходить у формі гри. Тому що гра – є «провідним видом діяльності» у молодшому дошкільному віці. Для роботи з дитячим колективом запропоновано цикл ігрових занять для дітей молодшого дошкільного віку, спрямованих на успішну соціальну адаптацію до умов дитячого навчального закладу.

Впровадження циклу занять сприятиме експериментальній перевірці ефективності використання гри з метою соціальної адаптації дітей молодшого дошкільного віку в умовах дитячого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про дошкільну освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 49, ст. 259) [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – 2001. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.

2. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1991, № 34, ст. 451) [Електронний ресурс] // Верховна Рада України – 1991. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

3. Иванова Н. В. Социальная адаптация малышей в ДОУ / Н. В. Иванова, О. Б. Кривовицына, Е. Ю. Якупова. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 120 с.

4. Калинина Р. А. Вопросы адаптации детей к детскому саду // Дошкольное воспитание – 1998. – № 4. – С. 34-45.

5. Кошелева А. Д. Эмоциональное благополучие ребенка в ДОУ : [дети 2-3 лет] / А. Д. Кошелева, В. И. Кулаковская, О. Г. Лопатина // Ребёнок в детском саду. – 2010. – С. 4.

6. Кравченко Т. В. Соціалізація особистості і соціальне середовище // Теоретико-методологічні проблеми дітей та учнівської молоді: 36. наук. пр. – К., 2006 – Вип. 9. Кн. 2. – С. 23-29.

Чумаченко Вікторія Володимирівна,
студентка II курсу факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, напряму підготовки «Соціальна
педагогіка» КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук, доцент
Козарик О. С.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

В останні роки явище дезадаптації у дітей і підлітків стало предметом багато чисельних медичних, психофізіологічних і психологічних досліджень. Дослідження в масових школах виявили ознаки дезадаптації без виражених невротичних порушень у 22,5% учнів школи. Відомо, що особливо чутливими у відношенні до розвитку стану дезадаптації школярів є критичні періоди зміни умов виховання і навчання [1, с. 15-19].

За цих умов у нашому суспільстві дуже гостро постає проблема соціальної адаптації та збереження психічного здоров'я особистості. Система виховання та освіти вимагає суттєвих змін методики, цінностей та змісту підготовки нової генерації дітей до життя [1, с. 15-19]. Тому проблема соціальної адаптації дітей до школи є актуальною і потребує уваги зі сторони психологів, учителів і батьків.

Вступ до школи – переломний момент у житті дитини. Він пов'язаний з новим типом стосунків з однолітками, новими формами діяльності. У першокласника має сформуватися усвідомлення свого нового статусу – школяра, учня. Діти люблять гратися і не люблять навчатися. В них потрібно сформувати потребу вчитися, а відтак – працювати. Привчити дитину до думки, що роботи можна уникнути, що все можна робити будь-як, без зусиль – означає нівечити її характер. Період входження дитини в шкільне життя називається періодом соціально-психологічної адаптації дитини до нових умов. І дуже важливо, щоб у цей період, такий нелегкий для малюка, були поруч досвідчені, обізнані батьки [4].

Щоб захистити і підтримати першокласника, необхідно усвідомлювати важливість не лише функцій постачальника інформації для розуму, а й оберега, на якого можна покластися, на якого дитина може розраховувати у плині життя. Підтримка дорослого – важливий гарант гармонійного входження малюка до шкільного життя. Адаптація – пристосування дитини до умов та вимог нового середовища. Її результатом є пристосованість особистості, що виступає показником життєвої компетентності дитини, її здатності орієнтуватися та впливати на довкілля [3, с. 4-13].

Соціальна адаптація – інтегративний показник стану дитини, який відображає її здатність адекватно сприймати навколишню дійсність, ставитися до людей, подій, вчинків, спілкуватися, вчитися, працювати, відпочивати, регулювати поведінку відповідно до сподівань інших. [3, с. 4-13]

Соціальна адаптація розглядається як вид взаємодії особистості (або соціальної групи) із соціальним середовищем, під час якої узгоджуються вимоги й очікування її учасників та яка містить решту рівнів взаємодії: біологічний,

психологічний та ін. А отже, шкільна адаптація перебуває в тісному взаємозв'язку із соціальною, особливо для учнів-початківців [3, с. 4-13].

Велике значення мають такі фактори як особливості життя дитини у школі (наскільки різко відрізняється звичайний для неї режим від шкільного). Безумовно, першокласники, які відвідували раніше дитячий садок, значно легше адаптуються до школи, ніж «домашні», які не звикли до тривалого перебування в дитячому колективі й режиму дошкільного закладу [2, с. 58-65].

Одним із головних критеріїв, що характеризують перебіг адаптації до систематичного навчання, є стан здоров'я дитини і зміна його показників під впливом навчального навантаження. Існують показники, за якими вчитель і батьки можуть визначити порушення стану здоров'я [4].

Режим навчальних занять і ступінь навчального навантаження насамперед впливає на стан нервової системи дітей. У дітей із певними порушеннями нервово-психічної системи дуже важко проходить адаптація до школи. Практика показує, що протягом першого півріччя погіршення нервово психічного стану дітей більш виражена, тому варто звертати увагу на будь-яке порушення поведінки школяра – роздратованість, надмірну збудженість, в'ялість, апатію. Такі діти потребують особливої уваги, індивідуального підходу [2, с. 58-65].

Успішна адаптація до шкільного життя залежить від рівня готовності дитини до навчання в першому класі, сформованості основних передумов навчальної діяльності. Чим краще готовий організм дитини до всіх змін, пов'язаних із початком навчання в школі, долати труднощі, яких не уникають, тим легше вона їх подолає, тим спокійнішим буде процес пристосування до школи. Практика показує, що у дітей, не готових до систематичного навчання, набагато важче і триваліше проходить адаптація, пристосування до школи. Тобто, фактично «неготові» діти – це контингент ризику мати найбільші труднощі, ризику невстигання, ризику поглиблення вже наявних відхилень у стані здоров'я або захворіти від надмірних навантажень і перевтомлення [5, с.18].

Зі вступом до школи змінюється зміст і характер ставлення дитини до оточуючого світу і до самої себе. Учень має нові обов'язки, за виконання яких звітується перед суспільством в особі вчителя: регулярно ходити до школи, робити уроки, не запізнюватися, виконувати правила для учнів тощо. Вчитель – центральна персона не тільки на уроці, а на певний час у всьому житті дитини. Вчитель – носій та еталон усіх тих соціальних норм, які повинен засвоїти учень. Вчитель має незаперечний авторитет і є моделлю поведінки дітей. Тільки він ставить до дитини вимоги, перевіряє якість їх виконання, оцінює – чим і створює умови для подальшої її соціалізації, доводить поведінку до певної стандартизації в системі соціальних обов'язків та прав. Взаємини між учителем та школярем будуть не на основі емоційних контактів, а на основі виконання учнем соціальних норм, правил для учнів, обов'язків школяра [5, с. 18].

Соціальний статус дитини у групі товаришів багато в чому залежить також від успіхів її в учінні, від оцінного ставлення до неї вчителя [4].

У багатьох сім'ях теж у першу чергу цікавляться, яку оцінку одержала дитина в школі, взаємини між дитиною і батьками визначаються успіхами чи невдачами в навчанні. Хоча з новими обов'язками дитина набуває і нові права: у неї повинні бути години для виконання завдань, дитина може вимагати від батьків купити письмові приладдя, спортивну форму тощо [2, с. 58-65].

Змінюється система відносин з ровесниками (Д-Д). Підпорядкування кожного учня загальним правилам – це в першу чергу ставлення до групи, до

класу. З'являються нові соціальні ролі й нові офіційні стосунки між дітьми (староста, черговий, відповідальний та інші). Формується дитячий колектив, який відіграє важливу роль у соціалізації особистості кожного її члена. Встановлюються міжособистісні стосунки, які визначаються якостями особистості, вмінням спілкуватися [5, с. 18].

Група є середовищем народження ініціативної поведінки й у пізнавальній сфері, якщо вчитель використовує групові форми праці, вміло спрямовує зусилля кожного на спільне вирішення навчальних завдань [5, с. 18].

Виникає і нове ставлення учня до самого себе (гордість, радість, смуток, образа, прикрість та ін., що значною мірою визначається успіхами у навчанні). У молодших школярів вимоги до інших більш суворі, оцінки більш категоричні, ніж оцінка себе. Коли стикається бажання та обов'язок «хочу» та «треба», дитина частіше додержується бажань. Але внутрішнього конфлікту, мук сумління не виникає. Дитина виправдовує себе: «Я цього не хотів зробити», або «Я не знаю, як це вийшло». І так на довільному рівні вчиняє завжди «Як треба», а на мимовільному – слухає своїх намірів, саме тому виникає неузгодженість мотивів реальних та тих, про які говорять. Про вчинки товаришів теж судять за їх наслідками, в мотиви не вникають. Самооцінка частіше завищена, хоча більш критична, ніж у дошкільників [2, с. 58-65].

Дитина приходять до школи, класу, де учні зайняті спільною справою, і їй необхідно володіти достатньо гнучкими способами встановлення взаємовідносин з іншими дітьми, необхідні уміння зрозуміти і прийняти умовність спілкування, правила і норми поведінки. Малюку необхідно буде включитися у нові відносини з ровесниками, навчитися працювати колективно і в певному темпі [4].

Як зазначає Р. В. Овчарова, іноді страх перед школою викликаний відсутністю навичок спілкування, конфліктами з ровесниками, страхом проявів фізичної агресії з їх боку. Особливо це характерне для емоційно чутливих, соціокультурно і педагогічно занедбаних дітей. У них часто виникає соціальна дезадаптація, яка вказує на відгородженість, ізольованість у шкільному колективі. Тому завдання учителя – допомогти дитині в успішній адаптації в колективі ровесників [5, с. 18].

Отже, готовність дитини до школи складається з багатьох компонентів. Недостатня сформованість якогось із них не може не позначитись на її адаптації до школи. Тому батьки чи вихователі повинні їх розвивати у дітей, готувати їх до школи. Необхідно привчати дитину до посидючості, тренувати увагу тому, що в школі йому доведеться зосереджено працювати на уроці. І в залежності від того, як дитина підготовлена до школи, і буде протікати процес адаптації її до шкільного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчук С. В. Забезпечення наступності у профілактиці соціальної дезадаптації дітей старшого дошкільного – молодшого шкільного віку / С. В. Андрійчук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 115. Серія: «Педагогічні науки». – Чернігів, 2014. – С. 15-19.
2. Аршинская Е. Л. Влияние учебной нагрузки на эмоциональное состояние школьников / Е. Л. Аршинская // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5 (146). – С. 58-65.

3. Безпалько О. В. Наукові дослідження в галузі соціальної педагогіки: результати моніторингу 2007-2009 рр. / О. В. Безпалько // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – №1. – С. 4-13.

4. Коротчаєва Г. С. Адаптація к школе [Електронний ресурс.] – Режим доступу: <http://webcache.googleusercontent.com>

5. Лясота Т. І. Підвищення адаптаційних можливостей дітей 6-7 років до умов навчання в початковій школі засобами фізичного виховання: автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Т. І. Лясота. – К., 2012. – 18 с.

РОЗДІЛ 2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Галієва Ольга Михайлівна,

*старший викладач кафедри спеціальної освіти
КВНЗ «Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР*

Саніна Яна Олександрівна,

*студентка II курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напряду
підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Молодшими школярами вважають дітей віком від 6/7 до 10/11 років, які навчаються у 1-4 класах школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. Головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством [6].

Для розкриття особливостей розвитку моральних якостей дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти необхідно звернутися до загальної характеристики цього віку.

Провідною діяльністю молодшого школяра стає навчальна діяльність, яка з першим кроком до школи опосередковує систему його стосунків з навколишнім світом [7].

Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку виявляються в нестійкості їхньої уваги, рухливості, емоційності. Нестійкість уваги пов'язана зі слабким розвитком уміння довільно підпорядковувати свої дії не зовнішнім обставинам, впливам, а внутрішнім цілям, завданням, які ставить перед дитиною дорослий. Тому діти, особливо діти семи років, легко відволікаються від того головного, на що має бути спрямовано їхню увагу на уроці, під час бесіди. У 7-8 річних дітей увага більш стійка при виконанні зовнішніх, а не розумових дій [2].

Рухливість, яка характерна для дитини молодшого шкільного віку, зазвичай пов'язана із слабким розвитком вольових дій. Дитина не вміє тривалий час займати одну й ту ж позу, займається одним і тим же ділом, так як відчуває природну потребу руху. Учитель намагається дати дітям можливість організаційно порухатися: встати, підняти руки, поворушити пальцями; дає нове завдання, ставить перед ними нову задачу. Молодшим школярам властива емоційність, яка виражається в їх легкій збудливості, потребі висловити свої переживання, поділитися враженнями, інтересі до зовнішнього яскравого, помітного [1].

В. Нечипоренко у монографії «Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції» зазначає, що у дослідженнях Л. С. Виготського доведено думку про те, що дитина з особливими освітніми потребами у своєму становленні проходить всі ті ж стадії онтогенетичного розвитку, що й здорова дитина. Відмінності полягають у темпах фізичного і психічного розвитку, кінцевому результаті і способах його досягнення [5].

Молодший шкільний вік вважається найбільш сприятливим періодом розвитку моральних якостей як здорових дітей, так і дітей з особливими освітніми потребами.

Тому сьогодні найбільш гостро постає питання інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливими психозфізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [4].

Концепція інклюзивної освіти відображає одну із головних демократичних ідей: всі діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному, емоційному та моральному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [3].

Найважливішою проблемою інклюзивної освіти стає створення необхідних умов для розвитку моральних якостей дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Процес розвитку моральних якостей дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами – складний і динамічний та забезпечується безперервним зростанням якісних змін особистості до такого рівня, який відповідає потребам сучасного суспільства. Як цілеспрямований процес, він оптимально дієвий, коли організується вихователем з урахуванням взаємодії суб'єктивних і об'єктивних чинників і здійснюється у процесі моральної діяльності, яка спрямовується на утвердження моральних принципів, норм, що регулюють моральні відносини.

Організація інклюзивної освіти дозволяє створити оптимальні умови для розвитку моральних якостей дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аппетаев М. Н. Воспитание личности школьника в нравственной деятельности : Методические рекомендации. – Омск : ОГПИ, 1991. – 44 с.
2. Капська А. Й. Соціальна робота : деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навчально-методичний посібник – К. : УДЦССМ, 2001. – 220 с.
3. Колупаєва А. А. Від сегрегації до інклюзії // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : Наук.-метод. зб. Випуск 6. – К. : Науковий світ, 2005. – С. 52-56.
4. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психозфізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
5. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія / В. В. Нечипоренко. – Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. – 512 с.
6. Трофимчук А. Г. Нравственное воспитание / А. Г. Трофимчук – М. : Просвещение, 1990. – 352 с.

7. Чичканова Е. Л. Православная культура как фактор духовно-нравственного воспитания детей с ограниченными физическими возможностями : дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Чичканова Елена Леонидовна – Тамбов, 2006. – 209 с.

Гончаренко Олександр Миколайович,
*кандидат фармацевтичних наук, доцент
кафедри природничо-наукових дисциплін КВНЗ
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР*

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Освіта відіграє величезну роль в житті індивіда і суспільства. Процес передачі соціального досвіду та культурної спадщини відбувається через його механізми. На первинній стадії утворення, що має на увазі дитячий садок і школу, закладаються основи мислення, створюється необхідний базис для подальшого навчання. Вища освіта дає людині більш глибокі і вузькоспеціальні знання, які допомагають йому стати фахівцем в тій, чи іншій галузі. Завдяки утворенню в житті індивіда відбуваються соціалізація та інкультурація. Саме тому рішення проблем освіти має настільки актуальний характер.

На сучасному стані ця освіта здійснюється в соціально-політичних і соціокультурних умовах, що змінюються. Зокрема, в умовах становлення нових конституційно-правових основ державності та форм суспільної солідарності, розвитку демократичної громадянськості, формуванню громадянської позиції.

Враховуючи міждисциплінарний статус проблеми особистості, слід відмітити, що дефініція *«громадянська позиція»* знаходиться у полі зору суспільних наук, психології, педагогіки, природничо-наукових дисциплін та духовної культури.

Аналіз педагогічної літератури виявив, що в залежності від того, що проблема формування громадянської позиції вписана в коло наукових інтересів дослідників, вибираються основні аспекти вивчення: розкриваються можливості громадянської освіти в формуванні громадянської позиції [1; 5].

Особливо слід відмітити дослідження, які визначають шляхи формування громадянської позиції учня у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін, залучення до культурно-історичних цінностей регіону.

Разом з тим, теоретичний аналіз показує, що в педагогічній літературі не знайдено єдиного підходу до вивчення дефініції *«громадянська позиція»*. Головна причина її інтегрованого характеру полягає в об'єктивно зростаючому впливі людини на історичний процес і тієї колосальної відповідальності перед людством.

Громадянська позиція виявляється та формується у діяльності. Саме через неї людина пізнає світ, себе, формує своє самопізнання, моральні та соціальні установи, реалізує своє «Я». У відповідності з тим, на які сфери життєдіяльності спрямовані інтереси індивіда, в яких формах і наскільки соціально цілісно й особистісно значимо він реалізує себе, можна говорити про успішність і соціальну значимість прояву громадянської позиції особистості.

Таким чином, у структурі громадянської позиції особистості виділяються три компоненти: пізнавальний, мотиваційно-орієнтований та поведінковий.

Пізнавальний компонент включає формування базисних ціннісних орієнтацій, які передбачають свідоме відношення людини до соціальної дійсності. Даний

компонент характеризується повнотою етичних, правових, політичних і інших знань людини; глибиною їх осмислення, що відображає суб'єктивне відношення людини до засвоєваних вимогах життя.

Мотиваційно-орієнтований компонент розкриває відношення людини до себе подій, суспільства, людей, самого себе, які опосередковані системою моральних норм, які виступають у вигляді установ, вимог, суспільних розпоряджень, а також системою законів, які прийняті державою. Моральність полягає в тому, що вона вказує не на те, що треба робити, а на те, як треба робити.

Поведінковий компонент громадської позиції характеризується реальною поведінкою людини, її умінням дотримуватися важливих правил, виконувати основні соціально-моральні обов'язки. Важливість і значимість цього компоненту обумовлені засвоєнням і формуванням суспільних цінностей з урахуванням особистої діяльності людини в сфері самореалізації, коли її правильність і значимість підтверджується реальними життєвими процесами. Форми його можуть бути соціально цінними, соціально корисними, соціально прийнятими. Саме у процесі самореалізації проявляється та перевіряється громадянська позиція особистості.

Виходячи з вищезазначеного, ми бачимо, що розвиток трьох компонентів громадянської позиції особистості тісно пов'язані між собою та розглядаються як єдине ціле, і сприяють взаємозбагаченню один одного.

Слід зазначити, якщо громадянська позиція особистості є інтегративною системою відношення її до держав, права, громадянського суспільства, самого себе, як громадянина, визначаючого орієнтацію на суспільне благо, то її формування буде успішним тоді, коли система формування громадянської позиції буде реалізуватися за допомогою соціального проектування, яке забезпечує:

- включення особистості в реальну діяльність із позитивної зміни соціальної ситуації в активній взаємодії із представниками влади, суспільних організацій, громадянами;

- розвиток здібностей особистості до рефлексії по відношенню до держави, праву, самого себе як громадянина.

Отже, формування громадянської позиції особистості покликано забезпечити інтеграцію, єдність і цілісність самосвідомості особистості як громадянина полікультурного суспільства на основі засвоєння нею системи людських моральних цінностей, свободи самовиявлення на основі соціальних установ, норм і цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Газман О. Г., Иванов А. В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя. – М., 1992. – С. 19.

2. Мясищев В. Н., Структура личности и отношений человека к деятельности // Доклад на совещании по вопросам психологии личности. – М., 1956. – С. 18-21.

3. Щуркова Н. Е., Воспитание социально активной жизненной позиции школьника в учебной деятельности // Формирование активной жизненной позиции школьников в учебной и трудовой деятельности. – М., 1980. – С. 32.

Заїка Людмила Анатоліївна, науковий співробітник Центру імітаційного моделювання Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

Науковий керівник –
доктор психологічних наук, професор
Осьодло В. І.

ВИЗНАЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

Педагогічна технологія імітаційного моделювання, відповідно до сучасних вимог підготовки, є найбільш доцільною для застосування в контексті формування професійної компетентності в навчальному процесі ВВНЗ. У свою чергу, це вимагає певних організаційно-педагогічних умов для реалізації такої технології відповідно до її ознак, особливостей та структури.

У науково-педагогічій літературі розглядаються організаційні, педагогічні, організаційно-педагогічні умови в залежності від педагогічних систем, навчальних процесів та особливостей їх середовищ, майбутньої професійної діяльності.

Проведений аналіз досліджень (А. Ашерова., В. Логвіненко, І. Богданової, Є. Ганіна, Н. Іпполитової, А. Кух, М. Манько, В. Осьодла, В. Полонського, П. Підкасистого, Н. Тверезовської, О. Шапран, В. Ягупова та ін.), засад професійної компетентності, практики застосування технології імітаційного моделювання, аналізу інноваційного середовища навчального закладу дозволяє визначити основні організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності із застосуванням технології імітаційного моделювання у майбутніх магістрів військового управління та зробити наступні висновки:

1. Функціонування системи формування професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління із застосуванням технології імітаційного моделювання забезпечується виокремленими групами організаційно-педагогічних умов. При цьому, організаційні умови визначають просторове середовище в цілому, а педагогічні – перетворюють його в специфічний формат – інноваційне освітнє середовище.

2. Організаційно-педагогічні умови є характеристикою педагогічної системи, що розкриває сукупність потенційних можливостей інноваційного освітнього середовища. Основними групами організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності при обов'язковій умові готовності необхідної технологічної інфраструктури, викладацького складу, навчальної аудиторії, доцільно виокремити: мотиваційно-ціннісні; організаційно-змістові; організаційно-процесуальні; контрольні-оцінні.

Готовність необхідної технологічної інфраструктури передбачає: впровадження технічної політики з оснащення необхідними інструментально-технологічними засобами з метою подальшого розвитку симуляційного комп'ютерного середовища та його ефективного використання.

Готовність викладацького складу передбачає: наявність професорсько-викладацького складу, що має необхідні професійні знання, тісно пов'язані з практикою їх застосування у військах; володіння методикою організації та проведення занять із застосуванням імітаційного моделювання; знання сучасних програмних засобів та практики застосування імітаційних систем, міжнародного досвіду

використання нових інформаційних технологій в освіті; постійну роботу над розширенням та оновленням своїх знань.

Готовність навчальної аудиторії передбачає: здатність до самореалізації; позитивного ставлення слухачів до своєї професійної діяльності, успіх якої визначається бажанням застосовувати професійні вміння на практиці; професійне самовдосконалення; психологічну стійкість [9;10].

Група мотиваційних умов передбачає:

для тих, хто навчається: створення обставин для навчання та самовдосконалення; спрямування до професійного та особистісного росту; розвиток своєї індивідуальності та спрямованості на свідоме засвоєння знань, вмінь та навичок через практичну професійну спрямованість змісту навчання; формування власної думки щодо сучасних військових проблем; урахування індивідуальних особливостей кожного слухача, в тому числі вольових та професійних якостей; наявність позитивних внутрішніх та зовнішніх мотивів навчально-пізнавальної діяльності [16].

для професорсько-викладацького складу: пропаганду результатів передового досвіду застосування імітаційного моделювання; розробку нормативної бази та удосконалення професійної підготовки, що дозволить подолати зростання додаткових часових витрат на підготовку до занять, об'єктивно нормувати роботу викладачів, які використовують системи імітаційного моделювання у навчальному процесі; руйнування упередженості та психологічного бар'єру у свідомості, що стримує позитивну мотивацію до застосування у своїй діяльності засобів імітаційного моделювання.

Група організаційно-змістових умов передбачає проектування змісту спеціальних навчальних дисциплін у відповідності до професійних задач; необхідність наповнення дисципліни матеріалом, що дозволяє змінювати характер навчальної діяльності, наближуючи її до майбутньої службово-професійної діяльності; розробку навчальних програм на компетентнісній основі; опис компетентності для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня; кореляції етапів формування професійної компетентності і циклів підготовки; уточнення варіативної частини змісту освіти; розроблення міжпредметних технологічних карт; конкретно-предметних моделей реалізації компетентнісного підходу.

Група організаційно-процесуальних умов визначається цілісністю педагогічного процесу та цілеспрямованим управлінням навчально-пізнавальною діяльністю слухачів засобами інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу; потребою активізації сприйняття навчального матеріалу шляхом застосування інтерактивних засобів навчання; необхідністю використання в навчальному процесі поряд із традиційними інноваційні методи навчання; напрацюванням та організацією активної самостійної позиції навчених з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Група контрольної-оцінних умов. Управління засвоєнням навчального матеріалу та пізнавальною діяльністю слухачів пов'язує між собою цілі навчання, об'єкт та суб'єкт навчання та сприяє виробі керуючих впливів та організації каналів прямого та зворотного зв'язку для своєчасної активізації навчальної діяльності. Він відбувається шляхом забезпечення постійного моніторингу (стратегічні цілі; тактичні цілі, оперативні цілі; якість знань: повнота, глибина, конкретність, узагальненість, систематичність, системність, оперативність, усвідомленість, міцність та ін.), динаміки та проблем формування професійної компетентності; використання різноманітного діагностичного інструментарію оцінки сформованості професійної компетентності.

Є важливим те, що зазначені нами організаційно-педагогічні умови необхідно розглядати комплексно, оскільки відсутність або недотримання одного з них створює загрозу ефективності використання технології імітаційного моделювання.

3. Створення сприятливих організаційно-педагогічних умов дозволяє реалізовувати технологію імітаційного моделювання для формування професійної компетентності майбутніх фахівців шляхом вдосконалення навчального процесу через створення механізмів практичної діяльності. Такі механізми будуть сприяти накопиченню відповідних знань і життєвого досвіду, підтримання інтелектуальних зусиль слухачів, стимулювання їхньої пізнавальної активності.

Калаур Світлана Миколаївна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки та
менеджменту освіти Тернопільського
національного педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка*

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ КОГНІТИВНОЇ ТА КОНАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОНФЛІКТІВ

Конфлікти нині розглядаються науковцями як найскладніший соціальний феномен, який доволі глибоко проник у всі сфери суспільного життя людини. Самоочевидним є той факт, що в соціальній сфері також є велика кількість доволі неоднозначних ситуацій, які мають конфліктне спрямування. Виходячи з того, що нині в Україні відбувається серйозна переоцінка цінностей, падає загальний престиж праці соціальних фахівців, кількість конфліктів збільшується, зростає їх гострота. Саме тому, ще під час навчання у вищому навчальному закладі, у студентів, які здобувають фах соціального педагога, соціального працівника та практичного психолога необхідно сформувати високий рівень готовності до розв'язання професійних конфліктів. У майбутніх фахівців повинні бути ґрунтовні теоретичні знання (когнітивна складова), а також сформовані практичні уміння та навички у розв'язанні конфліктних ситуацій на усіх рівнях (конативна складова) конфліктної взаємодії.

У процесі вивчення означеного кола питань ми поставили собі за мету проаналізувати процес формування у майбутніх фахівців соціальної сфери когнітивної та конативної складової готовності до розв'язання професійних конфліктів. У цьому контексті головними завданнями були: 1) встановити сутність когнітивної та конативної складової готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів; 2) проаналізувати найбільш перспективні шляхи, які призведуть до поглиблення теоретичних знань у галузі розв'язання конфліктів та допоможуть сформувати практичні уміння.

Беззаперечним є те, що фахівець, який прийде працювати в соціальну сферу, повинен мати різносторонні знання з соціальної конфліктології та уміти налагоджувати партнерські стосунки як зі своїми колегами, так і з різними соціальними, віковими, релігійними, етнічними групами і окремими особами, які потребують соціальної допомоги. На основі вивчення дисертаційних робіт Н. Берегової [1] та М. Трухан [4], які присвячені дослідженню питань підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності з розв'язання конфліктів під час реалізації своєї професійної діяльності,

було встановлено відсутність єдиної позиції щодо цієї діяльності. У нашому баченні готовність повинна відзначатися гармонійністю, а її формування має бути системним та поступовим на основі вираженості в організації освітнього процесу професійної підготовки. Отже, готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності з розв'язання конфліктів характеризується усвідомленням необхідності досягнення певного результату, наявністю теоретичних знань, сформованих практичних дій щодо конкретних способів діяльності, що здійснюються через оцінку власних можливостей на основі розвинутих особистісних якостей та рис характеру. Чільне місце у готовності посідає когнітивна та конативна складова.

Когнітивна складова готовності є необхідною передумовою успішної професійної діяльності та охоплює сукупність науково-теоретичних знань в галузі загальної та соціальної конфліктології, а також теорії організації переговорного процесу. Причому знання щодо розв'язання конфліктів у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери мають бути системні. У студентів ще під час навчання необхідно сформувати цілісну систему теоретичних знань про: сутність, природу, функції, види та форми конфліктів; соціально-психологічні механізми розв'язання конфліктів; динаміку конфліктів, а також основні моделі, стратегії та стилі поведінки особистості в конфлікті; зміст та характеристику внутрішньоособистісного, міжособистісного групового конфлікту; особливості конфліктів в організації; зміст та причини виникнення конфліктів у сім'ях; технологію вирішення конфліктів та основні етапи ведення переговорного процесу.

Конативна складова готовності базується на практичних вміннях та навичках щодо розв'язування конфліктів, які виникають під час професійної діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери. Зокрема, у майбутнього професіонала, що реалізовуватиме соціальну політику в соціальній сфері, мають бути сформованими такі вміння, як: кваліфіковано розв'язувати конфліктні ситуації на усіх рівнях функціонування соціальної сфери; досліджувати стратегії поведінки особистості в конфлікті; визначати акцентуації характеру, які сприяють виникненню конфліктних ситуацій; оволодіти прийомми виходу із стресових станів; конструктивно розв'язувати конфлікти; використовувати найбільш оптимальні техніки під час організації переговорного процесу.

Із практичної точки зору задля поглиблення теоретичних знань студентів освітній процес організували з використанням проблемних ситуацій, що створювали передумови для самоактуалізації та самореалізації майбутніх фахівців. Використання проблемних ситуацій передбачало оновлення навчальних ресурсів під час вивчення студентами навчальних дисциплін конфліктологічної спрямованості («Соціальна конфліктологія» (бакалаврат) та «Основи соціального партнерства» (магістратура)), наповнення їх інноваційним матеріалом проблемного змісту та впровадження інтерактивних методів навчання. Ми брали до уваги той аспект, що «при вирішенні проблемних ситуацій формується активна пізнавальна діяльність, досягається самостійність застосування способів розумових дій» [3, с. 76]. Діяльність викладача була спрямована на створення проблемної ситуації варіативного характеру та забезпечення спрямування студентів на активний вибір найбільш адекватних підходів та варіантів розв'язання поставленої проблеми. Цілеспрямоване використання проблемних ситуацій дозволило акцентувати майбутніх фахівців на активну діяльність у контексті формулювання колективної роботи на пошук оптимального розв'язку проблеми та поглибити їх теоретичні знання в галузі професійних конфліктів, які можуть виникати в соціальній сфері.

З метою вдосконалення практичних умінь студентів у розв'язанні конфліктів, були використані освітні можливості інформаційного середовища Moodle. Середовище Moodle дозволило нам розміщувати на цих сторінках навчальний матеріал великих розмірів та будь-яких форматів. Зокрема, в інформаційному середовищі Moodle було розроблено навчально-методичний комплекс (НМК) для вивчення навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія», яка входить до циклу «Вибіркові навчальні дисципліни» (Дисципліни самостійного вибору навчального закладу (поглиблена фахова підготовка)) та слухається студентами спеціальності «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія» та «Психологія» в обсязі 4 кредитів. НМК розміщений на сервері електронних ресурсів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Його було створено на основі використання гіпертекстових посилань, що забезпечило цілісне представлення теоретичного матеріалу в інформаційному середовищі. До його складу увійшли: лекції, семінари, лабораторні роботи, завдання, тести, презентації, фільми, глосарій, форум, чат, що дозволило організувати інтерактивне навчальне середовище для максимально комфортного вивчення студентами навчальної дисципліни.

З'ясовано, що вагомий потенціал у формуванні когнітивної та конативної складової готовності мають використання мультимедійних презентацій. Погоджуємося із А. Яновським з приводу того, що «важко навіть уявити в наш час демонстрацію чогось чи навчання без мультимедійного супроводу – презентації» [5, с. 32]. Позитивні результати були отримані від впровадження в освітній процес вебінарів, яким властива інтерактивність [2]. Так, з практичної точки зору було зніційовано проведення вебінару на тему «Конфлікт у соціально-педагогічній сфері», який розроблено за активної участі магістрантів спеціальності «соціальна педагогіка».

Отже, у процесі дослідження було умотивовано, що кваліфікований фахівець соціальної сфери повинен мати сформовану готовність до розв'язання конфліктів, які можуть виникати під час реалізації професійної діяльності. Було доведено, що чільне місце у структурі готовності до розв'язання конфліктів повинні посідати когнітивна та конативна складові. Вагомим потенціалом у формуванні когнітивної складової володіє розробка змістово-методичного супроводу освітнього процесу на основі запровадження проблемного навчання та впровадження проблемних професійних задач конфліктологічного змісту. Для вдосконалення конативної складової готовності студентів до розв'язання професійних конфліктів пропонується вдосконалення інтерактивного освітнього середовища засобами інформаційних технологій під час розробки навчально-методичних комплексів дисциплін конфліктологічного спрямування. У практичному ракурсі для майбутніх фахівців соціальної сфери розроблено банк проблемних професійних задач конфліктологічного змісту, НМК навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія», мультимедійні презентації та навчальні вебінари.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова Н. П. Формування професійної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. П. Берегова. – Хмельницький, 2009. – 20 с.
2. Вебинар как форма дистанционного обучения [Электронный ресурс] // С.В. Сидоров. Сайт педагога-исследователя. – URL: <http://si-sv.com/publ/4-1-0-351>
3. Павленко В. В. Методи проблемного навчання / В.В. Павленко // Нові технології навчання: наук.-пед. зб. // Інститут інноваційних технологій і змісту освіти

Міністерства освіти і науки, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ, 2014. – Вип.81 (спецвипуск). – С. 75–79.

4. Трухан М. А. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Марія Андріївна Трухан. – Рівне, 2016. – 20 с.

5. Яновський А. О. Організація пошуково-дослідницької діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій / А. О. Яновський : навч.-метод. пос. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 155 с.

Козарик Олександра Степанівна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ У СТРУКТУРІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасна система вищої освіти побудована так, що значна частина фахової підготовки перенесена на самостійну роботу студента. Тому чим активніше і сумлінніше працює людина у студентські роки, тим результативнішою вона буде у практичній професійній діяльності.

Особистісний саморозвиток включає удосконалення необхідних якостей особистості, загальної культури, стилю у спілкуванні і зовнішньому вигляді паралельно з накопиченням знань і досвіду застосування їх у фаховій діяльності.

У студентські роки саморозвиток розглядається як самоудосконалення, бо у особистості уже напрацьований деякий досвід у різних сферах життєдіяльності, а готуючись до самостійної професійної діяльності, за період підготовки до неї слід одні особистісні професійно значущі якості нарощувати, а інші – удосконалювати самостійно.

Самоудосконалення як особистості згідно словника практичного психолога означає «рух свідомості по вертикалі» у просторі власних мотивів. Цей процес супроводжується особливими переживаннями стосовно себе і своїх вчинків: оцінками і переоцінками, подоланням протиріч між поняттями «треба» і «хочу». Самоудосконалення як фахівця полягає в тому, що: на перший план виступають формування розумової активності і самостійності як особистості у своїх судженнях, вчинках; як оцінка себе і відношення до себе; як самоусвідомлення цінності власної діяльності і власних вчинків, власної поведінки; як самостійність, що проявляється у здатності проявляти ініціативність, критичність, адекватну самооцінку, почуття особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку.

Передумовою напрацювання вище означених якостей є самостійна навчальна діяльність студентів. Вона пов'язана з розвитком пізнавальної і емоційно-вольової активності як передумови самостійних суджень і дій. У процесі прояву активності у судженнях і діях формується здатність не тільки приймати вмотивовані рішення і виконувати дії, а й досягати успіхів у виконанні прийнятих рішень навіть за умов подолання певних труднощів. Так поступово формується здатність і потреба розвиватись і розвивати свої особистісні можливості.

Намагання системно, постійно удосконалюватись як особистість і як професіонал стає нормою життєдіяльності особистості, завдяки чому підвищується соціальний статус серед співробітників, відбувається зростання кар'єри, суспільне.

Бажання і потреба у самовдосконаленні, в реалізації свого особистісного і професійного потенціалу А. Маслоу називає самоактуалізацією. А К. Роджерс – це явище називає тією силою, яка змушує людину розвиватися в різних сферах життєдіяльності, що сприяє і самовихованню, і самоконтролю, і самооб'єктивності в оцінках себе, своїх сильних і слабких сторін, і саморегуляції власних енергетичних динамічних і змістовно-смыслових аспектів, що в решті решт завершується самоефективністю, під якою, на думку А. Бандури, розуміється переконання особистості в тому, що вона здатна управляти своєю поведінкою і діями так, щоб вони були результативними.

Результативність – головна характеристика сучасного фахівця. Навчитись самостійно результативно працювати – це основна мета фахової підготовки. Процес навчання результативності в роботі, на моє глибоке переконання і за результатами власних досліджень, проходить в чотири етапи.

На першому етапі особистісного саморозвитку слід навчитись виконувати самостійну роботу за зразком. Під час виконання роботи за зразком напрацьовується досвід побудови як структури роботи, так і її змісту. Багаторазове виконання дій за зразком формує здатність виконувати таку роботу на достатньо високому рівні (наприклад, планувати роботу, структурувати властивості, особливості, робити висновки, правильно їх оформлювати, розміщувати у певній послідовності для ефективної організації роботи з іншими та ін.).

На другому етапі особистісного і професійного саморозвитку зразок слід ускладнити, тобто брати завдання, розв'язання яких передбачає зробити деякі попередні перетворення, обґрунтування, уточнення, певні характеристики, перш ніж безпосередньо виконувати поставлене завдання. Таким чином, на другому етапі самостійна робота має реконструктивний характер.

Реконструктивний характер самостійної роботи формує здатність аналізувати саме завдання з точки зору того, з чого слід починати, що враховувати, на які знання спиратися, які умови використати, а які створити, як побудувати послідовність дій, щоб якісно і в найкоротший термін виконати поставлене завдання.

Набувши досвіду виконувати будь-яку роботу за зразком і на рівні реконструктивної діяльності, можна рухатися далі у творчому зростанні як особистість і як професіонал.

На третьому етапі особистісного і професійного саморозвитку, самостійна робота носить частково пошуковий характер. Це ті випадки, коли людині на основі набутих знань і практичного досвіду потрібно розробити свій план дій у заданій конкретній ситуації (наприклад, застосувати свої знання і уміння з урахуванням нестандартної ситуації, незвичайних умов, непередбачуваного віку та ін.). Такий характер самостійної роботи сприяє напрацюванню, здатності шукати найбільш оптимальні варіанти розв'язання проблем, побудови змісту роботи у змінених умовах, а не діяти за стандартною схемою, яка при зміні обставин може не давати бажаного результату. Елементи творчого підходу до розв'язання нестандартних завдань є безцінним досвідом для подальшого творчого підходу до розв'язання будь-яких життєвих і професійних проблем.

На четвертому етапі самостійного саморозвитку відбувається процес особистісного і професійного самовдосконалення, коли фахівець здатний ставити мету, розробляти технологію її досягнення, будувати послідовність здійснення мети з

урахуванням впливу на хід роботи різних можливих факторів, перешкод через непередбачувані обставини або особистісні якості тих осіб, з якими треба спілкуватись і взаємодіяти; вчасно змінювати хід роботи (при необхідності), часові межі, матеріальні чи людські ресурси.

Усі чотири етапи студент проходить у процесі навчання у вузі. Однією з характерних і обов'язкових видів такої роботи можна назвати самостійну роботу над курсовим проектом на 2, 3, 4 курсі, яка закінчується творчою роботою студента і свідчить про його здатність як фахівця: вибирати тему, обґрунтовувати її цінність, розробляти план роботи, послідовність здійснення її, здатність робити обґрунтовані, виважені висновки.

У такому ж режимі можна будувати самостійну підготовку до будь-кого виду роботи, а не тільки професійно значущої.

Якщо студент на протязі навчання у вузі напрацює досвід самостійної роботи на усіх чотирьох рівнях, пройшовши шлях в чотири вище запропонованих етапи, то може вважати себе самодостатнім фахівцем, спроможним як спланувати і наповнити відповідним змістом свою роботу, так і якісно та своєчасно її виконати.

Таким чином, особистісний і професійно спрямований саморозвиток студента є ключовим завданням у структурі фахової підготовки особи в сучасних умовах розвитку України як держави.

***Курінна Людмила Володимирівна,**
методист науково-методичного відділу,
викладач кафедри соціальної роботи КВНЗ
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, доцент
Нечипоренко В. В.*

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЕТНОПЕДАГОГІКА»)

Проблема формування соціокультурної компетентності особистості є однією з найбільш актуальних у контексті інтеграції України до європейського простору. Це зумовлено наявністю високих вимог, які українська держава висуває до своїх громадян: знання культурних особливостей свого та інших народів, толерантне ставлення до представників інших культур, володіння культурою поведінки і спілкування, здатність до саморозвитку та самореалізації в суспільстві.

Особливої уваги заслуговує формування соціокультурної компетентності у майбутніх соціальних працівників, професійна діяльність яких буде спрямована на допомогу різним категоріям населення. Майбутні фахівці повинні володіти такими якостями: толерантність, гуманність, ініціативність, активність, альтруїзм, відповідальність тощо.

Формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників здійснюється у процесі їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Значна роль при цьому відводиться вивченню ними дисциплін професійно-орієнтованого циклу. Одним із таких предметів є «Етнопедagogіка».

На думку Т. Фоменко, соціокультурна компетентність – це якісна характеристика особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур [3, с. 153].

Під соціокультурною компетентністю ми розуміємо якість особистості, яка визначає рівень її соціального і культурного розвитку: володіння загальною культурою, знання культурної спадщини свого народу, вміння проявляти ініціативу в будь-яких справах, здатність до активної суспільно-корисної діяльності.

Науковець А. Сафонов вважає, що існують такі види соціокультурної компетентності: інтелектуальна компетентність, пов'язана з ерудицією, інформованістю, вміннями інтелектуальної діяльності; комунікативна компетентність, яка включає культуру спілкування, володіння засобами передачі та обміну інформацією; культурологічна компетентність, яка включає залучення до культурних цінностей, до культури міжособистісної взаємодії; загальнокультурна компетентність, яка включає в себе національний менталітет, етнопсихологію, орієнтацію в культурних цінностях [2, с. 51-52].

У своїй професійній діяльності соціальні працівники взаємодіють з клієнтами на різних рівнях, а саме: на мікрорівні (індивіди та сім'я), на мезорівні (соціальні спільноти та організації) та на макрорівні (національний та інтернаціональний рівні суспільства). Тому соціальна робота – це професія, метою якої є внесення необхідних соціальних змін у суспільство загалом і в індивідуальні форми його розвитку. Професійні соціальні працівники покликані служити на благо та самореалізацію індивідів, розвитку і предметному залученню наукових знань відносно властивостей людини і суспільства, розвитку ресурсів для задоволення індивідуальних, групових, національних та інтернаціональних потреб і прагнень до досягнення соціальної справедливості [1, с. 222].

На нашу думку, ефективним є формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення навчальної дисципліни «Етнопедagogіка». Метою даного навчального курсу є розширення та поглиблення знань майбутніх фахівців у сфері національно-психологічних особливостей людини; активізація прагнення студентів зрозуміти механізми творення і розвитку етносу; підготовка студентів до роботи по відродженню і зміцненню прогресивних українських народно-педагогічних традицій; ознайомлення з виховними традиціями інших народів, формування умінь використовувати їх у практиці соціальної роботи.

Навчальна дисципліна об'єднує такі види навчальної діяльності студента: аудиторні заняття, самостійну роботу та контрольні заходи (модульний контроль). Аудиторні заняття включають в себе лекції, практичні заняття та індивідуальну роботу. Найбільш сприятливими для формування соціокультурної компетентності студентів є практичні заняття, адже вони відіграють провідну роль у розвитку навичок та застосуванні набутих знань. Даний вид занять виступає важливим засобом достатньо оперативного зворотного зв'язку, розвиває наукове мислення та мову студентів, дає змогу перевірити їх знання.

На практичних заняттях з дисципліни «Етнопедagogіка» майбутні соціальні працівники готують повідомлення, беруть участь у диспутах, складають термінологічні словники, здійснюють дослідницьку роботу, результати якої оформлюють у вигляді опорних конспектів, таблиць, графіків, схем тощо. За результатами проведеної роботи

кожен студент представляє свої напрацювання. Додатково оцінюється творчий підхід майбутніх фахівців до виконання запропонованих завдань.

Наведемо приклад одного із практичних занять, проведеного зі студентами спеціальності «Соціальна робота» в рамках навчальної дисципліни «Етнопедагогіка». Тема практичного заняття була сформульована наступним чином: «Світогляд українського народу у фольклорних творах». Проведенню практичного заняття передувала лекція, на якій студентів було ознайомлено із сутністю поняття «фольклор», факторами впливу на розвиток фольклору, основними рисами усної народної творчості, класифікацією жанрів усної словесності. Наприкінці лекційного заняття майбутнім фахівцям було запропоновано перелік фольклорних жанрів, з яких вони мали обрати один та підготувати на наступне заняття інформаційне повідомлення. До переліку жанрів української народної усної словесності увійшли наступні: казки, легенди, перекази, байки, анекдоти, народні оповідання, бувальщини, небилиці, притчі, паремійні жанри (прислів'я, приказки, загадки), биліни, думи, історичні пісні, хроніки, балади, календарно-обрядова поезія, родинно-обрядові пісні, родинно-побутові пісні, соціально-побутові пісні, танцювальні пісні, коломийки, пісні літературного походження, романси, вертеп, весільна драма, колискові пісні, дитячі ігри, забавлянки.

До практичного заняття студенти готувались заздалегідь. Вони провели дослідницьку та аналітичну роботу, а отримані результати представили аудиторії на наступному занятті. Студенти не лише надали повну характеристику обраних фольклорних жанрів, а й наводили яскраві приклади за обраними темами, обґрунтовували свої думки щодо актуальності даних фольклорних жанрів на сучасному етапі розвитку суспільства.

Практичне заняття «Світогляд українського народу у фольклорних творах» сприяло розширенню та поглибленню у студентів знань культурної спадщини свого народу, розвитку творчих та комунікативних здібностей, набуттю навичок пошукової та аналітичної діяльності, набуттю вмінь презентувати свою роботу перед аудиторією, формуванню уявлень про використання отриманих знань у практиці соціальної роботи. Отже, можна зробити висновок, що в ході підготовки та проведення зазначеного практичного заняття у студентів дещо підвищився рівень окремих складових соціокультурної компетентності.

Таким чином, нами було визначено, що навчальній дисципліні «Етнопедагогіка» відводиться важлива роль у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників. У результаті її вивчення студенти поглиблюють свої знання про історичну та культурну спадщину українського та інших народів, залучаються до культурних цінностей, набувають можливості саморозвитку та самовдосконалення, а також таких якостей як: відповідальність, активність, мобільність, толерантність тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех В. П. Соціальна робота і формування громадянського суспільства : монографія / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, М. В. Туленков ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 599 с.

2. Сафонов А. Н. Развитие социокультурной компетентности молодых специалистов в системе послевузовского образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Сафонов Анатолий Николаевич. – Москва, 2006. – 141 с.

3. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти / Т. М. Фоменко // Засоби навчальної та науково-

дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Вип. 42. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – 196 с. – С. 149-156.

Павленко Анатолій Іванович,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ І ЗАДАЧ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Професійна діяльність соціального працівника, педагога має безпосередній зв'язок з різними педагогічними, соціально-педагогічними задачами і ситуаціями, а сама успішність їх розв'язування є важливою ознакою професійної компетентності.

Загальноприйнятого і вичерпного визначення терміну «педагогічна задача», внаслідок його багатоаспектності і багатоплановості, на сьогодні не існує. Разом з тим, розглядаючи різні аспекти проблеми педагогічних задач, дослідники відзначають їх важливість і корисність застосування у педагогічному процесі (Г. Балл, Л. Вовк, Ф. Іващенко, Г. Костюк, Ю. Кулюткін, Н. Кузьміна, І. Зязюн, Л. Спірін, Г. Сухобська, М. Степінський та ін.).

Зокрема, фундатори курсу основ педагогічної майстерності вводять поняття педагогічної задачі через педагогічну ситуацію: «...педагогічна задача є основною клітиною педагогічної майстерності, розв'язок якої визначає рівень професіоналізму педагога. Педагогічна задача - це завжди осмислення педагогічної ситуації, що склалася, з метою її перетворення, переводу на новий рівень, наближаючий до мети педагогічної діяльності» [2, с.16].

Г. О. Балл, обгрунтовуючи задачний підхід у межах теорії навчальних задач (проблемології), показує важливість чіткого визначення використовуваних понять. Визнаючи, що нині теорія задач концентрує увагу на дидактичному застосуванні, хоча категорія задачі має інтерес і для розробки проблем виховання, автор виокремлює три типи *виховних* задач у відношенні до теорії виховання. Останні ставляться ним (без визначення у термінах) у відношенні *аналогії до критеріальних, навчальних та дидактичних* задач стосовно до теорії навчання [1, с.146]:

«По-перше, соціальна функція виховання підростаючого покоління може бути описана як підготовка його представників до розв'язування різноманітних задач, з якими прийдеться їм зустрітися на протязі їх життя.

По-друге, формування і розвиток особистості здійснюється тільки в діяльності (широко трактованій), тобто, інакше кажучи, у процесі розв'язування задач. Отже, сутність процесу виховання може бути описана як стимулювання розв'язування вихованцями задач, що сприяють розвитку у потрібному напрямку особистості кожного з них.

По-третє, заслуговують дослідження особливості задач, розв'язуваних вихователем, – особливості, що визначають вимоги до евристичних засобів, які повинна надавати вихователям педагогічна наука».

Таке розмежування видових складових було покладене нами у загальну класифікацію педагогічних задач.

Відзначимо, що необхідність розмежування власне навчальних задач і виховних задач, соціально-педагогічних задач аж ніяк не виключає їх взаємозв'язку. Так, зокрема у процесі професійної підготовки вчителів розв'язуються «навчальні педагогічні задачі» з теорії виховання у вигляді моделювання типових педагогічних ситуацій і прийняття можливих рішень. З іншого боку навчальні задачі з основ наук у середній школі можуть мати і певний виховний потенціал: задачі з екологічним контекстом, з економічним, історичним і т.п.

Проблема загальної класифікації педагогічних задач ускладнюється необхідністю врахування діалектики двоєдності процесу навчання з боку вчителя і учня та процесів виховання та самовиховання, соціалізації особистості.

На наш погляд, вони можуть бути пояснені з узагальнюючої позиції концепції цілеутворення (О.К.Тихомиров). Під час розв'язування спеціально підібраних навчально-виховних, педагогічних, соціально-педагогічних задач, на наш погляд, не тільки майбутні вчителі, соціальні працівники (під час їх професійної підготовки), але й учні середньої школи стають не лише об'єктами, але й суб'єктами педагогічної (самоосвітньої) діяльності. Таким чином стає можливим більш усвідомлене проектування викладачем та реалізація суб'єкт-суб'єктного підходу у педагогічному процесі.

Безперечно, у роботі соціального працівника є багато алгоритмізованого, повторюваного, врівноваженого, зафіксованого у нормативних педагогічних принципах. Однак, в цілому, професійна майстерність і полягає в тому, щоб використовувати декларовані загальні положення творчо, вміло поєднуючи і конкретизуючи останні.

Відзначимо, що у загальному випадку соціально-педагогічна ситуація потребує від розв'язувача спочатку визначення (формулювання) проблеми, тобто етапу *постановки* відповідної задачі, що є творчим актом.

З іншої сторони, представимо, що одну й ту саму задачу, що моделює конкретну соціально-педагогічну ситуацію, запропонували розв'язати кільком студентам. Яким буде результат? З великою ймовірністю можна передбачити, що серед розв'язків буде мало абсолютно однакових, співпадаючих. Такі загальні соціально-педагогічні задачі допускають кілька розв'язків, тобто мають ознаки творчих задач.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А.Балл. – М.: Педагогика, 1990.
2. Основы педагогического мастерства Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 303с.
3. Павленко А. Педагогічні задачі у вимірі творчості / А. Павленко, І. Піскунова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки, Київ – Запоріжжя, 1999. – С.65-69.
4. Решение социально-педагогических задач / [сост. Т.И. Горбунова]. – Воронеж : ВГПГК, 2010. – 16 с.

Сташук Ольга Олександрівна,
методист науково-методичного відділу,
викладач кафедри соціальної роботи
КВНЗ «Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, доцент
Нечипоренко В. В.

АКТУАЛЬНІ НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ У СФЕРІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Пріоритети сучасної освітньої політики в галузі фахової підготовки визначені в ряді нормативно-правових документів України і спрямовують актуальні наукові розвідки на пошук шляхів «підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя; визначення збалансованої структури та обсягу підготовки фахівців з вищою освітою з урахуванням потреб особи, інтересів держави, територіальних громад і роботодавців» (Ст. 3 Закону «Про вищу освіту»). Окрім соціального замовлення держави на підготовку компетентного майбутнього фахівця, пріоритетні напрямки досліджень виокремлюються в результаті аналізу протиріч та труднощів, що виникають у процесі фахової підготовки у вищих навчальних закладах.

Зокрема, звернувшись до праць науковців у сфері фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів, можемо сформулювати низку проблемних питань, що потребують вивчення та додаткового аналізу. Так, у дисертаційному дослідженні А. Шеремет підкреслено, що уваги потребує функціональна наповненість змісту освіти; взаємозв'язок теоретико-практичної, науково-методологічної, психолого-педагогічної та спеціальної підготовки; формування професійного стилю мислення; керування якістю професійної підготовки фахівців у ВНЗ. Серед проблем, які істотно можуть вплинути на якість освітнього результату, виділено: низьку практичну орієнтованість професійної підготовки, деяку репродуктивність в організації навчально-виховного процесу, відсутність тісних міжпредметних зв'язків; неготовність викладацького складу до суттєво збільшеного спектру ролевих обов'язків та професійних сфер діяльності майбутнього соціального педагога [3, 91-92]. Остання із зазначених проблем актуалізується також у дослідженні О. Василенко, яка виявила, що у зв'язку із виникненням нових соціальних проблем та суспільних замовлень коло питань, які має охоплювати підготовка та діяльність соціального педагога постійно розширюється [1, 25.]. Саме це робить освітній процес у ВНЗ динамічним та вимагає високої наукової активності викладачів, їх здатності вчасно і якісно реагувати на запроваджені зміни.

Н. Гавриш, К. Крутій підкреслюють ще одну особливість навчально-виховного процесу у ВНЗ: підготовка студентів відбувається за застарілими методами без врахування того, що вони «діти нового часу». Це розуміння вимагає суттєвого перегляду принципів організації освітнього процесу та його програмно-методичного забезпечення. Пріоритети мають надаватись розвитку у студентів вміння навчатися впродовж усього життя, здатності до самоорганізації та прагнення до особистісної зрілості, здатності швидко орієнтуватися у величезному інформаційному потоці з активним використанням ІКТ [2].

На основі аналізу останніх наукових досліджень можна зробити висновки про те, що сьогодні до проблемного кола підготовки майбутніх соціальних педагогів привнесена низка питань з оптимізації та удосконалення як навчально-виховного процесу фахової підготовки у ВНЗ так і окремих аспектів роботи соціального педагога за професійними напрямками.

Наукові розвідки **щодо оптимізації навчально-виховного процесу у ВНЗ** демонструють необхідність зміни підходів до статусу студента як суб'єкта професійної діяльності. Зокрема, в роботах К. Віщукаєвої підкреслено, що зміни в концепціях розвитку та управління системою вищої освіти зумовлюють відхід від традиційного, авторитарно-імперативного й особистісно відчуженого підходу до особистісно-орієнтованого та суб'єктоцентрованого (К. Віщукаєва, 2012). В роботах Ю. Овод досліджуються можливості дистанційної освіти, зокрема для майбутніх фахівців із соціальної педагогіки (Ю. Овод, 2012). За даними автора майже 20-25% сучасних студентів з певних причин (наприклад, зміна професії, підвищення професійного рівня, інвалідність тощо) є потенційними клієнтами дистанційної форми навчання. Актуальність зберігає також питання формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчальних практик (Н. Ларіонова, 2013). Окрему увагу дослідники приділяють розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Так, у докторській дисертації О. Рацул актуалізує проблему браку професіоналізму соціальних педагогів у використанні інформаційно-комунікаційних технологій, що засвідчує низький рівень їхньої інформаційної культури, а отже, суттєві прогалини в професійній підготовці (О. Рацул, 2016). Серед інноваційних змін у методах викладання науковці розглядають технології тестового контролю (О. Ямковий, 2012) та засоби педагогічного краєзнавства (В. Полехина, 2012). Окрім цього, увага дослідників приділяється питанням підготовки майбутніх соціальних педагогів до викладацької діяльності в умовах магістратури (О. Маковська, 2013).

Окрема увага науковців приділена особливостям **роботи соціального педагога із різними типами сімей**. Зокрема, були досліджені соціально-педагогічні умови підготовки соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями (О. Міхеєва, 2012), до роботи із сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах (О. Белоліпцева, 2013), до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей (Л. Шпільчак, 2016). Зберігають актуальність наукові пошуки щодо досвіду інших держав в організації системи професійної підготовки соціальних педагогів до роботи із сім'єю, зокрема, М. Дужа-Задорожна дослідила досвід ВНЗ Німеччини (М. Дужа-Задорожна, 2014).

Потребують додаткових наукових досліджень також окремі аспекти **фахової взаємодії соціальних педагогів з різними категоріями дітей**. Зокрема, питання підготовки до гендерної соціалізації дітей досліджуються Л. Головач, Г. Корінною, О. Остапчук та іншими. У роботах цих авторів підкреслено, що утвердження в Україні цивілізаційних норм життя та інтеграція у європейське співтовариство вимагають трансформації системи гендерних відносин і засвідчують нагальну потребу суспільства у фахівцях, здатних сприяти належній статево-рольовій соціалізації дітей. В цьому контексті досліджено проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерного виховання дітей підліткового віку (О. Остапчук, 2012), до статевого виховання старшокласників (Л. Головач, 2016), до статево-рольової соціалізації дошкільників (Г. Корінна, 2015). Окрім цього, до проблемного кола фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів віднесено проблему підготовки до роботи із соціальними сиротами (І. Галатир, 2012), до вдосконалення здоров'язбережувальної діяльності в освітніх закладах (О. Василенко, 2016), до запровадження здорового

способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів (Т. Бойко, 2016), до супроводу професійного самовизначення старшокласників (О. Протас, 2012), до соціокультурної діяльності зі старшокласниками (О. Чернишенко, 2013), до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнів 5-7 класів (Г. Олійник, 2015), до профілактики адитивної поведінки дітей підліткового віку (О. Клочко, 2016), до професійної діяльності з обдарованими дітьми (О. Михайленко, 2013).

Окрему групу досліджень складають ті, що досліджують аспекти діяльності соціального педагога в різних типах закладів. Зокрема, в дитячих установах оздоровлення і відпочинку (О. Пюра, 2015), з клієнтами соціальних центрів матері і дитини (А. Шеремет, 2016), в закладах інтернатного типу (Ю. Кахіані, 2016), в закладах освіти з розв'язання професійних конфліктів (М. Трухан, 2016).

Отже, можемо стверджувати, що проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності є актуальною і вимагає додаткових наукових пошуків, зокрема, у питаннях оптимізації навчально-виховного процесу фахової підготовки у ВНЗ та окремих аспектів роботи соціального педагога за професійними напрямками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко О. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками : дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Василенко Олена Миколаївна. – Слов'янськ, 2016. – 309 с.
2. Гавриш Н., Крутії К. Модернізація освіти – прогрес, а не імітація руху / Н. Гавриш, К. Крутії // Дошкільне виховання. – 2015. – № 7 – С. 6–10.
3. Шеремет А. М. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Шеремет Алла Михайлівна – Хмельницький, 2016. – 351 с.

Таточенко Світлана Анатоліївна,
*аспірантка кафедри практичної психології
Херсонського державного університету*

*Науковий керівник –
доктор психологічних наук, професор
Блинова О. Є.*

СПЕЦИФІКА НАДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОПОМОГИ В РАМКАХ ПРОГРАМИ ЗАМІСНОЇ ПІДТРИМУВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ

Сучасне українське суспільство має розвиток у багатьох напрямках, найбільш значущим з яких є соціальна політика. Враховуючи динамічність життя, більшість людей адаптуються до навколишньої дійсності і успішно в ній функціонують. Але, на жаль, не всі члени суспільства, за різних обставин, мають можливість пристосуватися до мінливих умов життя, вдосконалювати форми власної поведінки та взаємодії з оточуючими настільки, як того вимагає сучасний соціум. Як наслідок: більшість клієнтів соціальних установ це люди, які опинилися в складних життєвих обставинах, мають різні залежності, в тому числі і наркотичну та потребують допомоги кваліфікованих фахівців.

Як зазначає С. Калаур, соціальна сфера є однією з найскладніших підсистем суспільства, тому майбутні фахівці, які у подальшому будуть реалізовувати соціальну політику, повинні мати високий рівень професійної компетентності [3, с. 22]. Але, як стверджує Н. Дідик, у майбутніх фахівців, особливо спеціалістів соціальної сфери, швидкими темпами починає розвиватися стрес, що пов'язано з їх професійною діяльністю, яка передбачає взаємодію у системі «людина-людина» та підвищує рівень відповідальності за наслідки професійних дій [1, с. 64]. Саме тому фахівці, які залучені до надання соціальних послуг, потребують постійного поновлення професійних знань та освоєння сучасних методів роботи з клієнтами соціальної сфери.

Для українського суспільства вже багато років великою соціальною проблемою залишається наркоспоживання, яке, крім усього іншого, провокує ризик інфікування населення репродуктивного віку ВІЛ-інфекцією, гепатитами В і С та інфекціями, які передаються статевим шляхом. Тенденції сучасного світу стверджують, що наркоманія – це біо-психо-соціо-духовне захворювання, і саме тому так складно піддається лікуванню.

Фахівцями різних країн розробляються та впроваджуються програми та методи реадaptaції, які сприяють поверненню наркозалежної особистості в реальний світ. Для комплексного лікування наркотичної залежності та профілактики ВІЛ-інфекції, наркоспоживачам пропонується також програма замісної підтримувальної терапії, яка є складовим компонентом стратегії зниження шкоди від споживання психоактивних речовин. Лікування полягає в зміні способу вживання опіоїдних наркотиків на менш небезпечний для стану здоров'я в медичних умовах, що згодом, може допомогти повністю припинити вживання наркотичної речовини.

Але для впровадження різнопланових програм необхідні професійні ресурси: фахівці, які могли б реалізовувати зазначений вид діяльності. Частково виконують дану роботу громадські організації, однак у провайдерів послуг, які працюють в цій сфері, виникають наступні труднощі: дипломовані фахівці є, однак для роботи з даною категорією, потрібні, по-перше, велике бажання працювати з маргінальними групами, тому що бажання працювати з умовно здоровими та благополучними людьми переважає, по-друге, умови роботи з даною категорією так само специфічні: в наркологіях, приміщення для психологічної роботи з клієнтами здебільшого не відповідають стандартизованим вимогам, по-третє, недостатня оплата послуг не мотивує фахівців, а ще більш відштовхує від думки працювати в даній сфері.

Також важливо відзначити, що в роботі з наркозалежними існує велика кількість специфічних проблем та напрямків, за якими потрібно надавати психологічну допомогу. Окрім вирішення особистісних проблем, та проблем залежності, існують складності, властиві саме зазначеній категорії людей: особи, які перебувають на замісній терапії, мають проблеми з усіма елементами, з яких складається здоров'я людини: фізичним, духовним, психічним та соціальним. У цих людей проблеми фізичного рівня – це і загальний незадовільний стан самопочуття, і наявність ВІЛ-інфекції та опортуністичних захворювань, і проблема фізичної залежності – стану, при якому змінені нейрохімія і рецепторні ділянки мозку. Духовне, психічне і соціальне здоров'я цієї категорії так само постійно знаходиться під загрозою: це стигматизація і дискримінація з боку суспільства та його конкретних категорій (переслідування з боку правоохоронних органів, негативне ставлення медичних працівників). Однак, найактуальнішою проблемою для більшості цих людей є проблема внутрішньої стигми, викликані ВІЛ-статусом та наркозалежністю.

Враховуючи специфіку, для розвитку та оптимізації моделей надання послуг наркозалежним, були створені спеціальні проекти щодо впровадження інтегрованого

підходу. Цей підхід також передбачає організацію психосоціального супроводу з використанням методу кейс-менеджменту, який є найбільш оптимальною формою при роботі з клієнтами, які мають низку проблем соціально-психологічного характеру [2, с. 62].

Т. Семигіна відзначає, що соціальний супровід клієнтів замісною підтримувальною терапією, упродовж якого фахівець допомагає клієнту розібратися в ситуації, що склалася, визначити пріоритетні проблеми й доступні способи розв'язання цих проблем, надає клієнту конкретні послуги, лише нещодавно став складовою діяльності вітчизняних наркологічних закладів та тільки набуває популярності в наркологічній практиці [6, с. 26].

Таким чином, фахівці з соціального супроводу повинні виконувати дуже складну роботу: вирішувати медичні, соціальні та психологічні проблеми клієнтів, допомагати наркозалежним людям, які зазнають труднощів у адаптації до умов сучасного суспільства, стати самостійними, придбати основні соціальні навички для того, щоб керувати своїм життям.

З огляду на ці завдання, такий спеціаліст повинен бути перш за все консультантом: людиною, яка здатна зрозуміти клієнта і допомогти розкрити його потенціал; а це, звичайно, велика відповідальність. Але навіть дуже кваліфікований соціальний працівник не може вирішувати, що для людини є найкращим. На це питання має відповідь тільки сама людина. Соціальний фахівець може допомогти знайти можливі варіанти відповідей, але не самі відповіді – це робить тільки клієнт.

Як відзначає І. Огданський, фахівці, що працюють у програмах зменшення шкоди – це найчастіше соціальні працівники, психологи, медичні працівники різних спеціалізацій та напрямків, у роботі яких, крім загальної професійної підготовки, велике значення має саме підвищення кваліфікації та додаткова спеціальна підготовка, яка відбувається під час виїзних та внутрішньо-організаційних тренінгів, семінарів, супервізій та курсів [5, с. 68].

Також, важливо зазначити, що окрім постійного підвищення професійної кваліфікації, фахівці із соціального супроводу повинні регулярно й послідовно проходити супервізію своєї роботи (як мінімум дві години на місяць). Супервізія дозволяє спеціалісту поділитися своїми почуттями, виявити й позначити труднощі, що виникли в роботі з клієнтами, отримати зворотний зв'язок, проаналізувати причини труднощів, розширити теоретичну базу і намітити шляхи подальшої роботи [4, с. 269].

Таким чином, для ефективної роботи із зазначеною категорією людей, дуже важливо враховувати, що головне завдання фахівця – допомога у створенні таких внутрішніх умов, завдяки яким хворий забажає позбавитися наркотичної залежності та знайти для себе смисли в реальному світі.

Отже, тільки професійні фахівці, які мають гідну мотивацію, високий рівень професійної компетентності та відповідальності, адаптованість до стресових ситуацій та велике бажання допомогти тим, хто цього дуже потребує, зможуть сприяти поліпшенню психологічного здоров'я українського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дідик Н.М. Практичний аспект вивчення стресостійкості майбутніх фахівців соціальної сфери / Н.М.Дідик // Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції, 17 листопада, 2016р. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – С. 63 - 68.

2. Интегрированный подход к предоставлению медицинских и психосоциальных услуг для клиентов программы заместительной поддерживающей терапии в Украине (опыт МБФ «Международный Альянс по ВИЧ/СПИД в Украине»). – К., 2013. – 72 с.

3. Калаур С. М. Типологія конфліктів у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери / С. М. Калаур // Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 26-27 серпня, 2016р. – Запоріжжя: Класичний приватний університет. – С. 22 - 24.

4. Лікування опіоїдної залежності агоністами опіоїдів: навчально-методичний посібник / [С.В. Дворяк, Ю.В. Кобища, Г.А. Пріб та ін.]. – К.: Укр. ін-т дослідж. політ. щодо громадського здоров'я, 2012. – 286 с.

5. Огданський І.-Г.В. Неформальна освіта в контексті додаткової професійної підготовки фахівців програм зменшення шкоди. – International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings, June 28-30, 2016. Kielce: Holy Cross University. – P. 67 - 69.

6. Семигіна Т. В. Соціально - психологічна підтримка клієнтів програм замісної підтримувальної терапії / Т. В. Семигіна, С. В. Дворяк. – Київ, 2008. – 76 с.

Фурман Ольга Федорівна,
*кандидат філологічних наук, доцент кафедри
соціально-гуманітарних дисциплін КВНЗ
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ЛІНГВОМЕТОДИЧНИЙ ВИМІР

Одним зі шляхів оновлення змісту вищої освіти й узгодження його із загальними тенденціями до інтеграції української освіти в європейський простір є орієнтація професійної освіти на набуття ключових компетенцій як результату професійної підготовки та на створення ефективних механізмів їх впровадження. Компетентнісний підхід – ключовий методологічний інструмент реалізації завдань Болонського процесу, який за своєю сутністю є студентоцентризованим [2, с. 18].

Важливою складовою моделі професійної компетентності фахівців соціальної роботи є комунікативна компетенція, яка входить до групи професійних умінь і навичок. Актуальність вивчення зазначеного питання посилюється особливостями змісту діяльності фахівців соціальної роботи, адже соціальний працівник повинен уміти вислухати й зрозуміти, пояснити й довести, запитати й відповісти, переконати, створити атмосферу довіри в бесіді, знайти індивідуальний психологічний підхід до клієнта, розв'язати конфлікт, зняти напругу. В основі такої діяльності лежить комунікативна техніка спілкування, володіння якою є важливою ознакою професійної придатності фахівця соціальної роботи.

Мета статті – проаналізувати лінгвістичні й методичні підходи до формування комунікативної компетентності фахівців соціальної роботи.

До питання важливості та значущості формування комунікативної компетентності зверталися Ю. Вторнікова, Д. Годлевська, М. Львов, С. Максименко, Л. Мамчур, М. Пентиліук, А. Приходько, В. Черевко та інші. Існують різні наукові підходи до вирізнення компонентів структури мовної характеристики особистості. Ми

приймаємо думку, що у структурі комунікативної компетентності визначають такі основні компоненти: мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна, діяльнісна (стратегічна) субкомпетентності [1, с. 18].

Комунікативна компетентність репрезентує професійні знання, вміння і навички спілкування. Це один із чинників професійної готовності, засіб реалізації професійного потенціалу. Розвинені мовленнєві вміння є показником фахової культури й майстерності, це ознака розвинутого мислення людини. Необхідність формування комунікативно компетентної мовної особистості зумовлюють реалії сучасного світу: висока конкурентність фахівців, зростання соціальної ролі молоді людини, необхідність розвитку вмінь комунікативно взаємодіяти у спільноті, виявляти й презентувати себе, критично і творчо мислити у процесі розв'язання професійних завдань. Для цього необхідно сформувати вміння й навички користуватися засобами мови для словесного оформлення думки в різних життєвих ситуаціях.

До комунікативної професіограми працівника соціальної роботи відносимо складові:

- знання мовного етикету і вміння його використати;
- уміння формулювати мету і завдання ділового спілкування;
- організувати спілкування й управляти ним;
- аналізувати предмет спілкування, розбирати скаргу, заяву, ставити питання й конкретно відповідати на них;
- володіти навичками й прийомами ділового спілкування, його тактикою й стратегією;
- уміти вести бесіду, співбесіду, ділову розмову, диспут, полеміку, дискусію, діалог, дебати, круглий стіл, ділову нараду, ділову гру;
- мати навички доводити й обґрунтовувати, аргументувати й переконувати, критикувати й спростовувати, досягати угод і рішень, компромісів і конвенцій, робити оцінки й пропозиції;
- володіти технікою мовлення, риторичними прийомами й фігурами, уміти правильно будувати промову й інші публічні виступи;
- уміти за допомогою слова проводити психотерапію, знімати стрес, страх, адаптувати клієнта до відповідних умов, коректувати його поведінку й оцінки [3, с. 122].

Результати аналізу комунікативної професіограми студентів-першокурсників виявили несформованість більшості її складових. Зокрема, студенти свідомо зазначають, що в них не розвинені такі вміння: аналізувати предмет спілкування, організувати обговорення; проводити бесіду, співбесіду, дискусію, діалог, дебати, перемовини тощо; доводити, обґрунтовувати, вмотивувати, аргументувати, спростовувати, заперечувати, відхиляти, оцінювати; уміти перефразувати, тезово висловлюватися, володіти навичками вербалізації. Студенти відчувають труднощі у володінні технікою спілкування, у послугованні тропами та риторичними фігурами, уміти використовувати «слово» для коригування поведінки співбесідника. Письмові контрольні роботи демонструють низький рівень орфографічної грамотності.

Більшість студентів не послуговується усною формою української мови. Їм важко вступити в дискусію для обговорення теми не тільки на тлі низького загального розвитку, а й через недорозвиток лексико-граматичної будови мови – бідність свого словника, незасвоєння синтаксичних моделей української мови.

На нашу думку, основною причиною такої ситуації є звуження мовленнєвої практики спілкування учня-студента. У житті (йдеться про російськомовні регіони України) натрапляємо на ситуацію, коли молода людина послуговується українською тільки під час навчального процесу. Так фактично формується лише науково-

навчальний стиль української мови. Створюється штучне мовленнєве середовище для учня-студента, адже сфера використання такого стилю вузько спеціалізована – наукова діяльність, освіта. Студент не говорить українською під час усного повсякденного спілкування в побуті, у родині, на виробництві, з викладачами на перерві в навчальному закладі. Контроль за дотриманням мовного режиму в навчальному закладі може стати панацеєю від низького рівня мовленнєвого розвитку студентів вищих навчальних закладів. Мова повинна жити в усному живому спілкуванні, бо тільки у процесі її вживання та користування нею з метою спілкування вона стане необхідним інструментарем професійної діяльності особистості, частиною її життя.

Педагогічні працівники повинні усвідомити, що треба не тільки проводити навчальні заняття українською мовою, але й спілкуватися українською в позанавчальний час. Трапляється, що викладачі переходять на російську нібито для того, щоб деталізувати студентам навчальний матеріал. Така суміш двох близькоспоріднених мов теж шкодить засвоєнню мови. Звучить інколи дивно, коли в російськомовний текст вкраплюються українські терміни і навпаки. Як результат – викладачі не тільки не сприяють розвиткові наукового професійного мовлення, а й гальмують його.

Програма української мови (за професійним спрямуванням) передбачає підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить професійне спілкування на належному мовному рівні.

У практику викладання української мови (за професійним спрямуванням) для формування комунікативної компетенції запроваджуємо роботу над мовними явищами на текстовій основі й у процесі створення тексту.

Вивчення термінологічної бази свого фаху сприяє професіоналізації мовлення, формуванню наукового мовлення, що є необхідною умовою становлення спеціаліста будь-якого фаху. Тому до формування комунікативної компетенції повинні залучатися не тільки філологи, а й усі без винятку викладачі навчального закладу.

Важливими шляхами формування комунікативної компетентності є розвиток високої мовної свідомості, вироблення у студентів мотивації вивчення мови – усвідомлення того, що знання мови пов'язане з цілісністю особистості, це внутрішній ресурс ефективного розв'язання фахових завдань.

Якісною формою стимулювання розвитку граматично правильного усного мовлення є взаєморецензування відповідей. Треба щоб не тільки викладач не залишав поза увагою жодного невідлого слова, фрази, а й привчав студентів слухати висловлювання, помічати і виправляти недоліки мовлення. Візцем для них має бути мовлення викладача.

Розвитку комунікативної компетенції сприяє проведення тренінгів спілкування. **Тренінг – не лекція і не семінар, на тренінгу учасники в практичних ситуаціях формують свою думку та відпрацьовують навички спілкування. Це один з найефективніших методів засвоєння інформації у групі для формування повноцінного та безконфліктного спілкування.**

Зазначене вище дає можливість зробити певні узагальнення: формування комунікативної компетентності є важливою складовою професійної компетентності фахівця соціальної роботи; компетентність студентів у мові є результатом їх мовленнєвої активності; процес розвитку мовленнєвих умінь має бути спланованим і триває впродовж усього життя комуніканта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи. – Херсон, 2012. – 46 с.
2. Хомич В. Формування особистості вчителя: компетентнісний вимір / Рідна школа. – №11. – 2012. – С. 18-22.
3. Васюта О. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2010. – Серія «Педагогічні науки». – С. 122-125.

Червоненко Катерина Сергіївна,
викладач кафедри соціальної роботи
КВНЗ «Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР

*Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, доцент
Нечипоренко В. В.*

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

«Не питай, що Україна зробила для тебе.
Запитай себе, що ти зробив для України»

Сьогоднішня ситуація у політичному, соціально-економічному і духовному житті українського суспільства сприяє виникненню та загостренню низки соціальних проблем, вирішення яких залежить від професійної компетентності працівників соціальної сфери щодо задоволення соціальних потреб кожного члена суспільства, вирішення проблем праці, побуту, духовного і фізичного розвитку людини. Одним із напрямків професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи виступає залучення учнівської молоді до організації волонтерської діяльності. В цьому важливому питанні вони можуть зустрітися з важливою проблемою, що виникла у сучасному прагматичному світі – мотивування учнівської молоді до волонтерської діяльності. Спробуємо розібратися у цьому важливому питанні.

Під мотивацією розуміють сукупність факторів, що підтримують і спрямовують, тобто визначають певну поведінку; сукупність мотивів, спонукання, які викликають активність організму та визначають її спрямованість; процес психічної регуляції конкретної діяльності; процес дії мотиву та механізм, який визначає виникнення, спрямування та способи здійснення конкретних форм діяльності; сукупну систему процесів, які спонукують і відповідають за діяльність [3].

Одна з найвідоміших моделей мотивації належить А. Маслоу, який розкрив ієрархію індивідуальних мотивів у своїй гуманістичній теорії. Згідно піраміди А. Маслоу, первинними мотивами виступає прагнення задовольнити фізіологічні потреби. Наступними є потреби у самобезпеці, потім – соціальні потреби та потреби в повазі з боку інших людей. Останній рівень у піраміді пов'язаний із задоволенням потреби у самоствердженні, самореалізації та творчості [4].

Ще однією відомою теорією мотивації діяльності волонтерів виступає теорія «альтруїзму-еґоїзму», запропонована західними дослідниками А. Омото та М. Снайдер,

згідно якої «альтруїзм» ґрунтується на прагненні надати допомогу всім, хто її потребує, виконати своє призначення, а «егоїзм» – передбачає отримання певної користі та вигоди для себе [2].

Проблему мотивації до волонтерської діяльності розглянула відомий український вчений Т. Лях, яка об'єднує мотивації у дві групи: індивідуальні та групові. Групові мотиви вона розглядає з позиції ієрархії причин об'єднання людей у волонтерські групи, в яких дуже важливим виступає закріпити, актуалізувати індивідуальні мотиви, які вплинули на бажання людини здійснювати волонтерську діяльність. Для цього волонтеру дослідниця пропонує, згідно ієрархії мотивів, відповідну роботу:

- задоволення фізичних потреб (приготування їжі; пошив та роздача одягу; робота на свіжому повітрі, пов'язана з проведенням різноманітних спортивних заходів; робота у притулку, центрі денного перебування, літньому таборі тощо);

- задоволення потреби у безпеці (розповсюдження екологічно чистих продуктів харчування; робота у колективі з метою розширення кола спілкування; робота спільно з правозахисними організаціями; робота для підвищення професіоналізму, що дозволить закріпити позиції на основному місці роботи; отримання знань, умінь, навичок, які допоможуть працевлаштуватися тощо);

- задоволення соціальних потреб (організація та участь у різноманітних соціальних заходах; адміністративна робота; менеджерська робота; робота у групі з представниками обох статей тощо);

- задоволення потреби у почутті гордості та престижу (представлення інтересів організації; керівництво групою; отримання престижної посади тощо);

- самореалізація (розробка власного соціального проекту; творча робота з ненормованим графіком; викладацька/тренерська робота тощо [3].

Якщо розглядати досвід Європейських країн, то можна чітко простежити певну корисність у діяльності волонтерів. Державні програми підтримки волонтерів надають активістам особливі пільги. Так, у країнах Західної Європи та США волонтери мають переваги при працевлаштуванні, оскільки призначений у резюме волонтерський досвід завжди позитивно вирізняє кандидата з-поміж інших. А вступ або навчання у престижному вищому навчальному закладі передбачає певну кількість відпрацьованих у ролі волонтера годин (волонтерських кредитів) [1].

Різні підходи до проблеми мотивації людей, які здійснюють волонтерську діяльність виокремлюють три групи чинників: потреби та інстинкти, мотиви та суб'єктивні переживання і установки у поведінці суб'єкта.

Так, у майбутніх фахівців соціальної роботи, які активно займаються волонтерською діяльністю та залучають до неї учнівську молодь, можна умовно виокремити наступні спрямованості мотивації: педагогічну, психологічну та соціальну.

Педагогічна спрямованість передбачає:

- набуття знань і практичних навичок у сферах, які цікавлять волонтерів;
- розширення загального світогляду людини;
- можливість кар'єрного зростання;
- організація змістовного дозвілля;
- участь у спеціальних тренінгах, семінарах, конференціях тощо;
- отримання практичного досвіду, пов'язаного з майбутньою кар'єрою тощо.

Психологічна спрямованість передбачає:

- прояв альтруїзму;
- усвідомлення власної потреби суспільству;
- схвалення оточуючих людей;

- можливість для особистісного зростання;
- моральне задоволення;
- вираження співчуття людям, які потребують допомоги;
- отримання позитивних емоцій від спілкування з новими людьми;
- реалізація власних творчих здібностей тощо.

Соціальна спрямованість передбачає:

- причетність до вирішення важливих соціальних проблем;
- встановлення нових зв'язків та поява нових контактів, які в подальшому допоможуть у працевлаштуванні;
- отримання рекомендацій для кар'єрного зростання чи навчання;
- вираження певних релігійних переконань;
- покращення якості життя інших людей;
- розширення кола спілкування тощо.

Отже, мотивація до волонтерської діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи виступає центральною проблемою у процесі їх фахової підготовки. Досвід роботи з волонтерами показує, що мотивація у кожного своя, але потужним об'єднуючим мотивом волонтерської діяльності виступає прагнення допомогти іншим, зробити щось на користь суспільства та держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крулько І. Волонтерство в Україні: як підтримати і посилити мотивацію? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gazeta.dt.ua/internal/volonterstvo-v-ukrayini-yak-pidtrimati-i-posiliti-motivaciyu-html>
2. Кудринская Л. А. Добровольческий труд: сущность, функционирование, специфика / Л. А. Кудринская // Социологические исследования. – 2006. – № 5. – С. 15-22.
3. Лях Т. Н. Мотивація до волонтерської діяльності. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/1215/1/T_Layh_VLNUTS_2012_SP%2526KO_IPSP.pdf
4. Маслоу А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.

Афанасьєва Ганна Володимирівна,
студентка III курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напряму
підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
викладач кафедри соціальної роботи
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Сташук О. О.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження проектної діяльності дітей дошкільного віку визначається пріоритетами реформування дошкільної освіти в Україні, а саме: зміною освітньої парадигми на компетентнісну.

На думку більшості науковців, психолого-педагогічні можливості проектної діяльності досить високі, адже вона оптимально забезпечує розвиток особистості дитини, цілком відповідає її віковим потребам. За визначенням В. Нечипоренко, проектна діяльність – це специфічний індивідуально-творчий процес, який вимагає від кожної дитини нових оригінальних рішень, і в той же час – це процес колективної творчості [3, 86].

Метод проектів вчені характеризують по різному. Г. Селевко визначає його як один із методів навчання, який передбачає сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що сприяють розв'язанню освітньої проблеми в результаті самостійної роботи учнів з обов'язковою презентацією своїх досягнень. В. Гудзєєв, І. Єрмаков, В. Нечипоренко Є. Полат розглядають метод проектів як педагогічну технологію [4, 344], що містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за суттю.

Активне використання методу проектів у навчальному процесі дошкільного навчального закладу зумовлюється низкою його переваг, а саме:

- метод проектів навчає дітей самостійно думати, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи для цього знання з різних галузей. Цей метод завжди зорієнтований на самостійну діяльність дітей – індивідуальну, парну, групову, яку вони виконують протягом певного часу;

- діти набувають здатність прогнозувати результати, можливі наслідки різних варіантів рішення, уміння установлювати причинно-наслідкові зв'язки;

- проектна діяльність ставить дитину в умови, коли їй самій треба спланувати роботу, визначити порядок дій, необхідні засоби, наявність певних конкретних знань і умінь, виконати роботу, проаналізувати її якість, оцінити, пояснити недоліки, якщо вони були, визначити шляхи подальшого її удосконалення;

- дитина з великою зацікавленістю буде виконувати ту діяльність, яку обере самостійно. Саме в ході такої діяльності і формуються ціннісні орієнтації;

- основою проектної діяльності є розвиток критичного мислення, пізнавальних навичок дітей, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі;

- виконуючи проект, дитина вчиться координувати свої зусилля з зусиллями інших.

І. Єрмаков доводить, що у процесі проектної діяльності діти навчаються таким узагальненим здібностям, як: проблематизація (засвоєння проблемного поля і визначення підпроблем, формування провідної проблеми і постановки завдань); цілепокладання і планування змістової діяльності учня; самоаналіз й рефлексія (результативності і успішності у розв'язанні життєвої проблеми); презентація у різних формах; пошук і вибір актуальної інформації; практичне застосування знань у різних ситуаціях; актуалізація знань; проведення дослідження (аналізу, синтезу, висування гіпотези тощо) [2, 141].

Проектна діяльність як педагогів, так і дошкільників істотно змінює міжособистісні стосунки (між однолітками та дорослими з дитиною). Всі учасники проектної діяльності набувають досвіду продуктивної взаємодії, уміння чути іншого і виражати своє ставлення до різних сторін реальності. Т. Вікторова зазначає, що проектна діяльність є функцією будь-якого педагога й не менш важливою, ніж організаторська, гностична (пошук змісту, методів і засобів взаємодії з учнями) або комунікативна [1]. К. Андросович стверджує, що проект дітей є складовою проекту вихователя, його змістом і метою одночасно. Проектування дитини передбачає співпрацю вихователя з дитиною у творчій діяльності з розв'язання нових для дитини проблем. У своєму твердженні авторка спирається на два типи дитячої активності, виділені М. Под'яковим: власну активність дитини, яка повністю визначається нею; активність дитини, яка стимулюється дорослим.

На основі аналізу науково-методичної літератури виділено умови ефективного застосування методу проектів у розвитку дітей дошкільного віку:

1). Дотримання технологічного ланцюжка проектної діяльності: пошук і аналіз проблеми, вибір теми проекту, визначення етапів діяльності, збір, обговорення інформації за темою проекту; пошук оптимального вирішення завдань проекту (обговорення можливих варіантів і дій щодо їх вирішення); складання «маршруту», графіків, малюнків, схем та іншої доступної для дошкільнят документації за проектом; визначення конкретних етапів, термінів їх практичної реалізації, результатів кожного етапу, необхідних матеріалів; організація різних видів діяльності з виконання запланованих операцій; поточні оцінки роботи, внесення при необхідності змін; обговорення отриманих результатів роботи, оцінка їх значущості, оцінка роботи учасників проекту та групи в цілому; визначення дій з підтримки отриманих позитивних результатів; вивчення можливостей використання результатів проектування; постановка проблеми для подальших дій.

Вся робота дітей дошкільного віку з проектування відбувається в тісній взаємодії з дорослими – педагогом і батьками-помічниками, які супроводжують дитину протягом всього проекту.

2). Стимулювання самостійності дітей (переходу їх від наслідувального виконання проектних завдань до поступової самостійності в роботі – постановці цілей, організації художньої діяльності, реалізації активної творчої позиції у взаємодії із соціоприродним середовищем тощо).

3). Готовність педагога і батьків до супроводу проектної діяльності дітей, що досягається, з одного боку, за рахунок реалізації ними сукупності функцій консультанта, експерта, координатора, інструктора, генератора ідей у процесі спільної з дітьми діяльності з досягнення мети, з іншого боку – знанням особливостей психічного розвитку дітей дошкільного віку, умінням організовувати різні види проектної діяльності, знанням етапів проектної діяльності, застосуванням педагогічних вимог та

умов використання методу проектів у роботі з дошкільнятами, наявністю уявлень про роль педагога, наставника в організації проектної діяльності.

Специфіка педагогічного процесу, оснований на застосуванні методу проектів у роботі з дошкільнятами, виявляється у тому, що він орієнтований на розширення у дітей життєвого досвіду у процесі безпосередньої педагогічно організованої взаємодії з об'єктами соціоприродного середовища, що знаходить відображення в його ігровому інструментуванні, сюжетній основі кожного проекту, поєднанні практичної творчої діяльності зі створенням конкретних предметних продуктів.

Отже, компетентнісна парадигма сучасної дошкільньої освіти зумовлює пошук методів, що орієнтовані на розширення у дітей життєвого досвіду та забезпечують розвиток їх самостійності, мисленнєвої активності, здатності вирішувати проблеми в межах життєвого досвіду, прогнозувати наслідки власних дій, координувати свої зусилля із зусиллями інших тощо. Всі ці завдання вирішуються саме в контексті реалізації проектної діяльності дошкільників, як специфічного індивідуально-творчого процесу. Умовами ефективного застосування методу проектів у дошкільньому навчальному закладі є: дотримання технологічного ланцюжка проектної діяльності; стимулювання самодіяльної активності дошкільників; готовність педагогів і батьків до супроводу проектної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікторова Т. Б. Соціальне проектування – соціальна дія / Т. Б. Вікторова // Додаткова освіта. – 2010. – № 1. – С. 51–53.
2. Єрмаков І. Г. Проектні обриси становлення життєстійкої і життєздатної особистості : Практично-зорієнтований посібник. / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. – 152 с.
3. Метод проектів у сучасній школі : Навчально-методичний посібник / [уклад: В. В. Нечипоренко]. – Запоріжжя : Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008 – 120 с.
4. Проектний підхід до компетентнісно спрямованої освіти : Науково-методичний збірник / За науковою редакцією кандидата історичних наук І. Г. Єрмаков, кандидата педагогічних наук В. В. Нечипоренко, кандидата педагогічних наук В. І. Прокопенко. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – Т. 1. – 446 с.

Василенко Анастасія Ігорівна,
студентка IV курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напряму
підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, професор
Павленко А. І.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Одним із центральних завдань, визначених в сучасній концепції нової української школи (листопад 2016 року) є створення належних умов для особистісної самореалізації учня. В концепції відзначено, що нові освітні стандарти будуть ґрунтуватися на компетентнісному підході – «Рекомендаціях європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя», розпочинаючи з ланки початкової школи. Ключові компетентності й наскрізні вміння і створюють «канву», яка є основою для успішної самореалізації учня – як особистості, громадянина і фахівця. Причому спільними для всіх компетентностей є такі вміння: уміння читати і розуміти прочитане, уміння висловлювати думку усно і письмово, критичне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, здатність співпрацювати в команді [5, с.10-13].

Реалізація компетентнісного підходу робить особливо актуальною і значущою проблему формування у дитини уявлення про себе та свої здібності, вміння об'єктивно оцінювати і застосовувати власні особистісні якості (емоційний інтелект); правильно вибудовувати взаємовідносини з оточуючими, тобто потребує розвитку уміння конструктивно керувати своїми емоціями вже в початковій школі.

Якщо в психології і професійній підготовці психолога/педагога поняття і теорія емоційного інтелекту (здібності), емоційної компетентності як важливої умови успішності особистості, застосовується, починаючи з 1990 року (П. Саловей і Дж. Майер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он), то стосовно вітчизняної педагогіки школи цей напрям розвитку особистості учня є ще не досить розробленим.

Емоційний інтелект (EI) (англ. *Emotional intelligence*) — група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій оточуючих. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції і почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими [3].

Молодший шкільний вік – це період життя від 6 до 11 років і визначається найважливішою обставиною в житті дитини – її вступом до школи [1, с.14]. Період завершує етап дитинства.

Для цього віку характерні:

1. Домінуюча роль сім'ї у задоволенні матеріальних, комунікативних, емоційних потреб дитини.

2. Домінуюча роль школи у формуванні та розвитку соціально-пізнавальних інтересів.

3. Зростання здатності дитини протистояти негативним впливам середовища при збереженні головних захисних функцій за сім'єю і школою.

4. У молодшому шкільному віці започатковуються компетентності освіти впродовж життя [7].

За твердженням К. Казанської, молодші школярі емоційні. Все, що діти спостерігають, про що думають, що роблять, викликає у них емоційно забарвлені відносини; молодші школярі не вміють стримувати свої почуття, контролювати їх зовнішній прояв, вони дуже безпосередні і відверті у вираженні радості, горя, печалі, страху, задоволення або незадоволення; емоційність виражається в їх великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв, схильності до афектів, короткочасних і бурхливих проявах радості, горя, гніву, страху [4, с. 79]. З часом дитина починає стриманіше виявляти свої емоції (роздратування, заздрість, прикристь), особливо коли перебуває серед однолітків, побоюючись їх осуду [6, с. 16].

У цей віковий період у дитини активно розвиваються соціальні емоції, як-от: самолюбство, почуття відповідальності, почуття довіри до людей і здатність до співчуття. Саме в умовах самостійного спілкування дитина відкриває для себе різноманітні стилі можливої побудови стосунків. Розсудливе й афективне ставлення до правил, моральних норм розвивається в дитини через емоційно-оцінне ставлення до неї дорослого [8, с. 51].

Як зазначає дослідник О. Гоменюк, основним джерелом емоцій є навчальна та ігрова діяльність [2]. Гра – це конкретний прояв індивідуальної і колективної ігрової діяльності дитини, яка має конкретно-історичний, багатовидовий, креативний та багатофункціональний характер. Участь в ігровій діяльності допомагає учням оволодіти нормами та правилами життя в суспільстві, конструктивно будувати свої стосунки з оточуючими, сприяють формуванню таких рис, як: відповідальність, уміння співпрацювати, вислуховувати інших, формуються навички розпізнавання емоцій інших людей, підвищується здатність до самоконтролю своїх емоційних процесів і тощо.

Отже, ігрову діяльність можна вважати ефективним засобом розвитку емоційного інтелекту та уміння конструктивно керувати емоціями особистості молодшого школяра. Враховуючи той факт, що у новій українській школі навчання в початковій освіті, особливо на першому, адапційно-ігровому циклі, (1-2 класи) буде організовано через діяльність, ігровими методами як у класі, так і поза його межами [5, с. 21].

У процесі проведеного дослідження ми припустили, що ігрова діяльність разом із спеціально підібраними вправами-розмальовками та ін. з елементами гри, може розглядатись як актуальний і обґрунтований засіб розвитку емоційного інтелекту і уміння конструктивно керувати емоціями особистості молодшого школяра, оскільки вона безпосередньо виконує функцію розвитку (учні отримують позитивний соціальний досвід, навички реальної дії у суспільстві) та є видом діяльності (включає в себе навчальну, ігрову, комунікативну, організаторську та інші види діяльності). У використанні відібраних нами засобів групової ігрової діяльності та спеціальних завдань у дітей підвищувався рівень впевненості, бажання досягати поставленої мети, наполегливості у виконанні завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Проблемы возрастной психологии / Б. Г. Ананьев. – М. : Директ Медиа Паблшинг, 2008. – 460 с.
2. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я–концепції / О. Гуменюк // Психологія і суспільство, 2005. – № 5. – С. 66-75.
3. Емоційний інтелект // Вікіпедія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.uk.wikipedia.org. – (дата звернення 07.04.2017).
4. Казанська К. О. Детская и возрастная психология. – М. : А–Приор, 2010. – 160 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. Концепція нової української школи. Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016. [Електронний ресурс]. – 35с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html>.
6. Огаренко І. В. Особливості прояву емоцій у молодшому шкільному віці [текст] / І. В. Огаренко // Сучасна психологія: актуальність проблеми й тенденції розвитку. Матеріали міжрегіон. наук практ. конф., 28 січня 2011. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – С. 15-17.
7. Павленко А. І. Розвиток освітніх особистісних результатів учнів сучасної початкової школи: компетентності і парадигми / А. І. Павленко // Молодь і ринок. – 2017. – № 2. – С.13-16.
8. Поліщук С. А. Вольовий розвиток дітей молодшого шкільного віку : навч. посібник. – Суми : ВДТ «Університетська книга», 2005. – 158 с.

Дікарева Світлана Тарасівна,
студентка II курсу факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, напряму підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

*Наукових керівник –
кандидат педагогічних наук, доцент
Козарик О. С.*

НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

В документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу [1, 56].

Основні принципи інклюзивної школи:

- всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання;
- забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, застосування організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;
- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання [3, 11].

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиток сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах.

Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовленнєвому, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованої організації на здобуття ними нових знань і вмінь, ще і толерантному ставленню до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. В цьому випадку родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють, у чому розвиток їхніх дітей є типовим й у чому атиповим, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання.

Інклюзивна система навчання є також корисною із суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку вчаться розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей. Результати наукових досліджень засвідчили, що учням з особливими освітніми потребами інклюзивне навчання:

- дає змогу покращувати навчальні результати;
- забезпечує відповідні їхній віковій категорії ролі в моделі серед однолітків;
- створює можливості для навчання в реалістичному/природному середовищі;
- допомагає формувати комунікативні, соціальні й академічні навички;
- забезпечує рівний доступ до навчання;
- дає змогу формувати адекватну самооцінку й відчувати себе частиною цілого;
- розширює можливості для налагодження нових дружніх стосунків.

Учням з типовим розвитком інклюзивне навчання позитивно впливає на виховний процес:

- допомагає підвищувати чи підтримувати рівень успішності;
- створює відповідне середовище для виховання поваги до відмінностей і розмаїття;
- розширює можливості для налагодження нових дружніх стосунків;
- надає стимули до співпраці;
- допомагає розвинути в собі такі риси, як творчість і винахідливість;
- дає змогу набувати лідерських навичок;

- забезпечує можливість навчатися на основі ширшого набору форм і методів роботи.

Педагогічному персоналу інклюзивне навчання:

- допомагає налагодити співпрацю й застосовувати командний підхід до вирішення проблем і шляхи подолання труднощів;

- забезпечує можливості для професійного розвитку;

- допомагає усвідомити важливість розроблення програм навчання для дітей із різноманітними потребами та побудови навчальних стратегій;

- дає змогу збагатити власну палітру методів і прийомів викладання та навчальних стратегій.

Адміністрації навчального закладу інклюзивне навчання:

- допомагає виробити спільні переконання й цінності щодо інклюзії дітей з особливими освітніми потребами;

- забезпечує можливість користуватися широким набором ресурсів і видів підтримки та обирати оптимальні їх варіанти;

- допомагає сформуванню позитивне ставлення до інших людей, тобто усвідомити, що кожна особистість своїми унікальними рисами та здібностями сприяє збагаченню людської спільноти;

- надає стимули, що надихають до здійснення перетворень, посилює здатність змінювати ситуацію на краще;

- допомагає зміцнити відчуття громади.

Батькам інклюзивне навчання:

- надає можливості для співпраці й активнішого залучення дітей до шкільного життя шкільної громади;

- забезпечує можливість вибору в їхньому прагненні забезпечити якісну освіту своїй дитині;

- допомагає краще усвідомити розмаїття шкільного та позашкільного життя, заохочує до спілкування з іншими батьками для отримання підтримки й інформації;

Діти з особливими потребами та організація їх навчання допомагає сформулювати чітку мету й створити реальне майбутнє для своєї дитини.

Для громади / суспільства інклюзивне навчання:

- забезпечує відображення школою істинного розмаїття громади;

- демонструє соціальну цінність рівності;

- сприяє утвердженню громадянських прав усіх людей [2, 7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: Монографія. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.

2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук, К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.

3. 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. – 287 с.

Дікенштейн Марина Юріївна,
студентка II курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напряму
підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук
Клопота О. А.

ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В контексті особистісно-зорієнтованої парадигми освіти все більше уваги приділяється дослідженням соціально-психологічних особливостей дитячої особистості.

Потреба в самореалізації у соціальному середовищі, у тому числі – навчальному, зумовлює необхідність відповідати певним вимогам, які висуває суспільство до своїх членів. Саме тому, особливій ваги набуває здатність особистості до сприйняття і аналізу «зворотнього зв'язку», тобто розуміння особливостей відображення власних вчинків та дій у сприйнятті оточуючих. З цього випливає нагальність розвитку здатності особистості до адекватного оцінювання себе та своїх можливостей і здібностей.

В Українському педагогічному словнику «Самооцінка – судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. Самооцінка – вияв оцінного ставлення людини до себе» [2, с. 32].

За висловом А. Липкіної, самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, від якої залежать взаємовідносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості [5, с. 65].

Молодший шкільний вік – початок шкільного життя. Вступаючи в нього, дитина приймає позицію школяра, навчальну мотивацію, для якого навчальна діяльність стає провідною. Протягом цього періоду у дитини розвивається теоретичне мислення, вона отримує нові знання, вміння. Результативність навчальної діяльності на цьому не вичерпується, від неї безпосередньо залежить розвиток особистості молодшого школяра, в тому числі й самооцінка. Шкільна успішність є важливим критерієм оцінки дитини як особистості дорослими та однолітками. Статус відмінника або невстигаючого відбивається на самооцінці дитини, її самоповазі. Успішне навчання, усвідомлення своїх здібностей і вмінь якісно виконувати будь-які завдання призводить до становлення почуття компетентності [7, с. 83].

Під впливом оцінки оточуючих в молодших школярів поступово складається самоставлення, а також окремі форми активності: спілкування, поведінки, діяльності, переживань [6, с. 13].

Формування адекватної самооцінки протягом молодшого шкільного віку відбувається під впливом значимих дорослих, реакції яких є важливим регулятором поведінки дитини.

У роботі з молодшими школярами важливо враховувати їх здатність бачити в собі передусім позитивні риси, прагнення високо оцінювати себе, що, власне,

відповідає віковій нормі. Для того ж, щоб бажання зберегти позитивний Я-образ, не стало джерелом необґрунтованих домагань, необхідним стає розвиток здатності до сприйняття себе в гармонійному співвідношенні бажаного та дійсного. Саме тому великого значення набуває формування адекватної самооцінки дитини у процесі її адаптації до шкільного навчання.

Адекватність самооцінки безпосередньо пов'язана із рівнем навчальної активності молодших школярів, прагненням до поліпшення досягнутих результатів.

Таким чином, особливості самооцінки дітей молодшого шкільного віку зумовлені такими чинниками, як: ріст пізнавальних можливостей дитини, підвищення її зацікавленості щодо себе, розвиток здатності до самоспостереження. Самооцінці молодших школярів властиві, по-перше, відсутність критичності до себе; по-друге, – схильність більшою мірою помічати помилки й недоліки однолітків, ніж власні; по-третє, – тенденція до перенесення оцінки навчальної діяльності на оцінку особистісних якостей.

З вищезначеного випливає необхідність і важливість створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери у шкільному середовищі, чуйного і, водночас, вимогливого ставлення до дитини з боку вчителів і батьків, сприяння набуттю школяром позитивного досвіду навчальної діяльності. Завдяки цьому зростає рівень його самоповаги як суб'єкта навчальної діяльності, відбувається узгодження рівня домагань та можливостей, створюються умови для формування адекватної самооцінки молодшого школяра, що є важливим чинником розвитку його соціальної компетентності в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник, 1997. – с. 296.
2. Забродський М. М. Вікова психологія : Навч. посібник / М. М. Заброцький. – Тернопіль, 2005. – 431 с.
3. Липкіна А. І. «Самооцінка особистості школяра» Москва : 1976. – 320 с.
4. Меднікова Г. І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: дис. кандидата психологічних наук. : 19.00. 01. / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 194 с
5. Самооцінка учня / С. Максименко та ін. – К. : Главник, 2004 – 112 с.
6. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 129 с.

Котія Христина Олександрівна,
студентка II курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напряму
підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук, доцент
Козарик О. С.

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ НА ІНШИХ ЛЮДЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.

Старший шкільний вік – рання юність (15-17 років) – вважають третім світом, що існує між дитинством та дорослістю. У цей час старшокласник опиняється на порозі реального дорослого життя і дивиться на теперішнє з позиції майбутнього, шукає сенс свого життя. Протягом юнацького віку особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує ментальний досвід, уперше масштабно роздвигляється свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний Я-образ, самовизначається у життєвих і професійних планах, осмислено спрямовує свій погляд у майбутнє, що свідчить про перехід її до етапу дорослості. Старшокласник – людина особлива, він весь занурений у свій внутрішній світ, в якому інтенсивно формується «Я-концепція», він відчуває підвищений інтерес до власної особистості, прагне до самоствердження, самовизначення. [2]

Пріоритетними сферами ціннісного самовизначення старшокласників є рольове, соціальне, моральне, життєве і професійне самовизначення, що репрезентують основні сфери життєздійснення особистості. Важливою психологічною умовою виникнення і розвитку самовизначення старшокласників є їх ціннісні орієнтації. Саме ціннісні орієнтації детермінують процес особистісного самовизначення старшокласників що дозволяє досліджувати психологічні особливості названого процесу шляхом виявлення рівня сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій та аналізу їх змісту. Ранній юності притаманне оптимальне поєднання умов для формування ціннісних орієнтацій як стійкої властивості особистості. Розвиток особистості в цьому віковому періоді характеризується якісною перебудовою всієї системи ціннісних орієнтацій, початком її становлення як цілісної структури. Юнацький вік – це вже значне коло діяльностей. Юнаки тяжіють до різних видів активності, що виявляється у широкому спектрі ціннісних орієнтацій. Зміст останніх засвідчує: якщо підліток – це «відкриття «Я», то юнак – «відкриття себе в світі».

Головною ознакою цього періоду є потреба юнака знайти внутрішню позицію дорослої людини, вибрати професію, усвідомити себе членом суспільства, виробити світогляд, вибрати свій життєвий шлях. Велике значення у формуванні життєвого шляху належить самовизначенню особистості. Саме тому основними завданнями нашого емпіричного дослідження було визначити роль ціннісних орієнтацій у становленні особистості старшокласника, дослідити психолого-педагогічні проблеми уявлення про майбутнє у ранній юності, визначити вплив соціальних змін на формування та розвиток ціннісних орієнтацій та відношення до майбутнього у старшокласників.[3]

Зокрема, у юнацькому віці участь старшокласників у взаємодії визначається цілою низкою зовнішніх і внутрішніх чинників. З боку зовнішніх чинників участь

молодих людей у комунікації визначається їх статусом у колективі, бажанням колективу вступати з ними у взаємовідносини, умовами, що створюються дорослими стосовно вихованця тощо. Внутрішні чинники – це стани, ставлення, якості особистості, коло умінь і навичок, необхідних для вдалої взаємодії та комунікації, серед них велика роль належить тому, наскільки розвинені комунікативні якості вихованця: комунікабельність, здатність розуміти іншого, вміння швидко орієнтуватися у ситуації взаємодії з іншими людьми. Якщо ці якості сформовані, то можна вважати, що старшокласник має необхідну базу для соціального і комунікативного зростання, самовизначення.

Особливістю старшого шкільного віку є те, що в цей період набувається соціальний досвід, нагромаджується досвід ставлення старшокласника до самого себе, людей, світу, формуються комунікативні вміння. Для організації конструктивної діяльності старшокласників слід насамперед сформуувати у них усвідомлення необхідності й прагнення виявляти комунікативну культуру в щоденних міжособистісних взаєминах Інтернет-мережі, а також опанувувати її механізми.

Вияв комунікативної культури юнаками і дівчатами синтезує можливості вибору різноманітних варіантів поведінки, способів діяльності, адекватних конкретним взаєминам і тим умовам, за яких вони реалізуються. У кожному випадку, вибираючи поведінку або різновид діяльності, старшокласник мусить встановлювати нові зв'язки з іншими людьми, тому будь-який змістовний акт вибору, яким би індивідуальним він не здавався, є одночасно моментом функціонування спільності, до якої він включений, показником його потреби у спілкуванні, взаємодії. Саме тому взаємовідносини, комунікацію не можна нав'язати ззовні. Потрібно, щоб вони народжувалися й розвивалися як результат активності самої особистості, яка усвідомила необхідність і відповідальність за їх удосконалення.

Тобто комунікативна культура виявляється в інтеграції, адаптації школяра в соціумі, віртуальному середовищі, активному засвоєнні культури соціуму, її відтворенні і розвитку. На думку А. Адлера, будучи соціально орієнтованою, людина проявляє істинне піклування про інших, зацікавлена у спілкуванні з ними, готова зробити свій внесок у благодійність інших людей. У контексті комунікативної культури спілкування постає як засвоєння старшокласником соціокультурних цінностей та його самореалізація у процесі міжособистісної взаємодії з ровесниками, іншими людьми [1].

Розглядаючи психологічні особливості юнацького віку, до якого належать старшокласники, В.В. Ягодніковою було виділено риси, які забезпечують здатність у старшокласників впливати на інших людей засобами переконання: самопізнання, самоствердження, самостійність, самовизначення, юнацький максималізм, прагнення до колективності, ентузіазм, романтизм і громадська активність. Беручи до уваги особливості юнацького віку і дослідження особистісних рис лідера, дослідниця вважає доцільним виокремити такі компоненти з визначенням у них ознак, які забезпечують здатність у старшокласників впливати на інших людей засобами переконання, і які умовно можна розподілити на: мотиваційний (ознаки: упевненість у собі, потреба в досягненні, прагнення до самоствердження і самореалізації): [5]

- емоційно-вольовий (ознаки: урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, наявність вольових якостей);

- особистісний (ознаки: вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності);

- діловий (ознаки: уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, уміння та навички організаторської роботи);

- виховання, де виховання – це процес цілеспрямованого управління формуванням і розвитком особистості відповідно до вимог суспільства.

Установлено, що важливе значення для формування здатності у старшокласників впливати на інших людей засобами переконання має харизма. У психолого-педагогічній літературі харизма розглядається як його особлива обдарованість (теорія «видатної людини»), здатність примушувати звичайних людей діяти неординарно в екстремальній ситуації (М. Вебер), а також створювати особливий тип відносин між лідером і послідовниками (Б. Шамір).

Виходячи з вікових особливостей старшокласників, можна висунути такі основні завдання виховної роботи з ними:

1. Допомога у формуванні світогляду і життєвої позиції, орієнтованої на чесність, працьовитість, самостійність, миролюбність, поступливість.

2. Підготовка до майбутнього вибору професії і сімейного життя, виконання громадських обов'язків.

3. Продовження формування орієнтації на гуманну поведінку через усвідомлення мотивів власних вчинків і уникнення неконструктивного психологічного захисту.

Важливу роль у формуванні і розвитку лідерських якостей старших школярів належить учителю. Його головними завданнями постає не тільки формування знання світогляду, професійної орієнтації, психологічної готовності до виконання соціальної ролі дорослої людини, але й формування умінь і навичок лідерських якостей, саме які й застосовуватимуться підлітками в майбутньому.

Основними видами діяльності, які спрямовані на формування лідерських якостей учнівської молоді в освітньому просторі, є: [4]

- навчальна діяльність (індивідуальна, групова, колективна);

- виховна діяльність (участь у тренінгах, конкурсах, змаганнях);

- дослідницько-пошукова діяльність (участь у конференціях, проектах, програмах);

- проєктивна діяльність (розроблення та захист індивідуальних і колективних проєктів, творчих справ);

- громадська діяльність (участь у роботі органів учнівського самоврядування та громадських молодіжних організацій, учнівських творчих клубів, наукових товариствах, асоціаціях);

- представницька діяльність (уміння ефективно презентувати себе, групу однолітків, освітній заклад, молодіжну громадську організацію).

Отже, можна стверджувати, що комунікативна культура старшокласника визначається його ціннісними орієнтирами, моральними переконаннями, взаємовідносинами з оточуючими, здатністю діяти відповідно до соціально прийнятих норм поведінки. Вона відображає ставлення до себе, інших людей, оточуючого світу. Комунікативна культура пов'язує соціум і вихованця, презентуючи загальнолюдські цінності в емоційно закріпленій формі.

Процес виховання соціально-комунікативної культури включає в себе діяльність, спрямовану на пізнання людей у міжособистісних взаєминах. Здійснюючи певну діяльність, вихованець мобілізує всі свої знання, уміння, навички, сукупність специфічних соціальних, комунікативних якостей, а також формує свій світогляд, емоційно-позитивне ставлення до дійсності, розвиває особистісні та комунікативні якості, соціальний інтелект, комунікативні вміння й навички, необхідні йому для подальшого професійного самовизначення, самовираження і самореалізації у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. Понять природу человека : учеб. пособ. / А. Адлер. – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.
2. Орбан-Лембрик Л. Б. Соціальна психологія : підруч. / Л. Б. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.
3. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Сушик Н. С. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді / Н. С. Сушик // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2013. – № 7. – 114 с.
5. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому процесі загальноосвітньої школи / В. В. Ягоднікова // Наука і освіта: науково-практичний журнал ПНЦ АПН України. – 2004. – № 7. – 330 с.

Ротко Ольга Миколаївна,
студентка IV курсу факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, напряму підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

*Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, доцент
Нечипоренко В. В.*

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Сучасне суспільство потребує виховання успішної людини з розвинутими лідерськими якостями, підготовленої для самореалізації в сучасному світі, яка адекватно реагуватиме на зміни, що в ньому відбуваються, а також постійно самовдосконалюватиметься. Серед науковців ведеться тривала дослідницька робота з приводу визначення сутності поняття «лідерські якості» та його складових. Своєї роботи даному питанню присвячують Д. Алфімов, Н. Сушик, М. Риженко, Ж. Петрочко, Н. Семченко, В. Сбитнєва, А. Зоріна, В. Ягоднікова, О. Павлова, Л. Конишева, Є. Жариков, Є. Крушельницький та ін. Актуальність даної статті зумовлена теоретичним обґрунтуванням поняття «лідерські якості», яке має широкий спектр тлумачення у науковій літературі.

Розглянемо поняття «лідерство». Відповідно до тлумачення Д. Гончаренко, лідерство – це феномен групового життя людей, який виявляється у наділенні одного індивіда (або кількох) правом здійснювати визначальний вплив на вирішення важливих групових задач та на поведінку членів групи, а також закріплення групою такого права за даним індивідом, що призводить до володіння даним індивідом одним чи кількома видами влади та зайняття ним центральної позиції у статусній ієрархії групи [2, с. 16].

За психологічним словником під редакцією П. Гуревича [4, с. 334], лідерство – це система соціального-психологічних явищ, пов'язаних з виходом людини в лідери та її поведінкою у ролі лідера, а лідер – це член соціальної групи, авторитет, влада та

повноваження якого визнаються іншими членами цієї групи, які знаходяться під його психологічним впливом та готові слідувати за ним.

Н. Сушик у праці «Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді» [10, с. 111-112], дає тлумачення поняття «лідер» з точки зору соціології, психології та педагогіки:

1. У соціології лідер – це член групи, здатний її очолити, показати приклад, організувати виконання завдання і визнаний у цій ролі більшістю членів групи.

2. Лідер у психологічному аспекті – це: член групи, за яким вона визнає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях; особистість, здатна виконувати основну роль в організації спільної діяльності та регулюванні стосунків у групі; особистість, здатна впливати на окремих членів або групу загалом, спрямовувати їхні зусилля на досягнення визначеної мети.

3. В педагогічному аспекті лідер – це член колективу, який у важливих ситуаціях здатний помітно впливати на поведінку членів колективу, виявляти ініціативу в діях, брати на себе відповідальність за діяльність колективу.

Д. Алфімов зазначає, що «ефективний лідер» – це особистість, яка має значний вплив на думку й поведінку членів групи та яка планує, організовує, контролює діяльність підлеглих задля розв'язання завдань, поставлених перед групою, передаючи їм своє бачення майбутнього й допомагаючи їм адаптуватися до нового.

Спираючись на зазначені вище поняття, можна зробити висновок, що науковці одностайні в тому, що лідер – це людина, яка займає в групі авторитетне положення та спрямовує дії її членів. Доречним є доповнення В. Войтка [7], в якому зазначено, що людина є лідером завдяки своїм особистісним якостям.

Відповідно до визначень, запропонованих Д. Алфімовим, Н. Сушик, М. Риженко, Ж. Петрович, Н. Семченко, В. Сбитневою, А. Зоріною та В. Ягодніковою [1, 6, 8, 9, 10, 11], поняття «лідерські якості», лідерські якості – це сукупність властивостей особистості, які забезпечують ефективне лідерство, тобто здатність успішно здійснювати організаторську діяльність та спроможність розуміти і відображати інтереси групи людей, активно впливати на них під час реалізації поставлених загально групових цілей.

Н. Семченко [9] виділяє такі групи лідерських якостей:

- інтелектуально-креативні;
- морально-вольові;
- організаторсько-ділові;
- емоційно-комунікативні.

О. Павлова [5] виокремлює такі групи лідерських якостей:

- інтелектуальні;
- організаторські;
- креативні;
- комунікативні.

Н. Сушик [10] виокремлює якісні характеристики, які забезпечують ефективне лідерство: цілеспрямованість, відповідальність, моральність, толерантність, чесність, справедливність, креативність, комунікативність, працездатність, організованість, рішучість, самостійність, наполегливість, активність, ініціативність, впевненість в собі, врівноваженість, прагнення до самовдосконалення та самореалізації.

Л. Конишева у дисертації «Формування лідерських якостей студентів шляхом участі у діяльності органів самоврядування» [3, с. 31] зазначає, що значну роль у розробці проблеми дитячого лідерства зіграли роботи Л. Уманського. Саме він одним

із перших звернувся до теми дитячого лідерства і розробив унікальну педагогічну систему підготовки підлітків-організаторів.

Дослідження, проведені Л. Уманським та А. Лутошкіним, дозволили назвати загальні та специфічні якості лідера. Так, загальними якостями лідера визначено компетентність, активність, ініціативність, товариськість, наполегливість, самоконтроль, працездатність, спостережливість, самостійність та організованість. До специфічних належать – організаторська проникливість, здатність до активного психологічного впливу, схильність до організаторської роботи, лідерської позиції, потреба брати відповідальність на себе, а також комунікабельність.

Отже, у ході аналізу наукових досліджень було визначено, що лідерство – це явище групового життя, яке виявляється у наділенні одного індивіда (або кількох) правом здійснювати визначальний вплив на вирішення групових задач та на поведінку і діяльність членів групи. Відповідно до цього, лідер – це член групи, якого, завдяки його особистісним характеристикам, група наділяє владою та повноваженнями, відповідно до яких він планує, організовує та контролює діяльність цієї групи. Лідерські якості – це узагальнені індивідуально-особистісні та соціально-психологічні характеристики особистості, які дозволяють їй займати авторитетну позицію в групі, впливати на її членів, їх думки, поведінку та діяльність таким чином, щоб забезпечити їх злагоджену взаємодію та ефективну діяльність.

Встановлено, що лідер повинен володіти певною сукупністю інтелектуальних, комунікативних, організаторських та креативних якостей. Виділені загальні (компетентність, активність, ініціативність, товариськість, наполегливість, самоконтроль, працездатність, спостережливість, самостійність, організованість) та специфічні якості (організаторська проникливість, здатність до активного психологічного впливу, схильність до організаторської роботи, потреба брати відповідальність на себе, комунікабельність) притаманні особистості лідера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфімов Д. Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості в сучасній загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.07 / Д. В. Алфімов. – Д., 2012. – 40 с.
2. Бродовська В. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник / В. Бродовська, В. Грушевський, І. Патрик. –К. : ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.
3. Коньшева Л. Формирование лидерских качеств студентов посредством участия в деятельности органов самоуправления : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Николаевна Коньшева. – Киров, 2009. – 189 с.
4. Мудрик А. Социальная педагогика / А. Мудрик // Учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. Сластенина, 3-е изд., испр. и доп. – Москва, 2000. – 200 с.
5. Павлова О. Социально-педагогические условия реализации лидерского потенциала старших подростков во временных детских объединениях : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Павлова О. – М., 2005. – 165 с.
6. Петрочко Ж. Сутність і функціональна роль соціальної ініціативності у структурі лідерства підлітків / Ж. Петрочко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2014. – Вип. 18 (2). – С. 143 – 150.
7. Психологический словарь / Под редакцией В. Войтко (на украинском языке). – К. : Главное издательство издательского объединения «Вища школа», 1982. – 218 с.

8. Риженко М. Виховання лідерських якостей підлітків у тимчасових дитячих об'єднаннях / М. Риженко // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2013. – № 1. – С. 354 – 357.

9. Семченко Н. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Семченко. – Харків, 2004. – 215 с.

10. Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді / Наталія Сушик // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2013. – С. 110 – 115.

11. Ягодінкова В. Виховання лідерів / В. Ягодінкова // Виховна робота в школі. – 2009. – № 10. – С. 2 – 36.

Сафронова Кристина Сергіївна,
студентка II курсу факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, напряму підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

*Науковий керівник –
викладач кафедри соціальної роботи
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Кудінова М. С.*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

Сучасні умови людського існування характеризуються не тільки невпинною інтенсифікацією психічних і фізичних навантажень, але й появою різноманітних можливостей для самореалізації особистості в усіх сферах її буття. Цю тезу підтверджує Закон України «Про освіту» [3] та інші нормативні документи. Сучасній людині для ефективного життєздійснення та подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод виявляється недостатньо високого рівня інтелекту, загальної ерудованості та обізнаності. Важливим стає вміння людини керувати своїми думками, та емоціями, будувати гармонійні відносини із собою та навколишнім світом. Названі вміння розглядаються сучасними науковцями в межах такого феномена як емоційний інтелект.

Д. Стайн визначає емоційний інтелект як здатність до сприйняття власних почуттів і почуттів інших людей. Вона включає в емоційний інтелект чотири найважливіші навички: самосвідомість, управління емоціями, сприятливість і позитивні взаємостосунки.

Самосвідомість означає уміння бути в контакт з самим собою і знати, що ти відчуваєш, коли ти це відчуваєш, і розуміти, що ці почуття означають.

Управління емоціями означає здатність заздалегідь визначати свою реакцію на майбутню подію і знаходити позитивні шляхи для подолання негативних почуттів, здатність добиратися до глибоких емоційних джерел, які можуть замотивувати людину для подолання труднощів.

Сприятливість означає уважність і підвищену чутливість до емоцій і настроїв інших людей.

Позитивні взаємовідносини означають соціальні навички, які дозволяють залишати про себе теплі, позитивні почуття у членів сім'ї, колег по роботі, інших людей і успішно оминати різні конфліктні міжособистісні ситуації, знаходити рівновагу між щирим вираженням емоцій і повагою, етикетом і обережністю [9 с. 39].

О. Ляц емоційний інтелект розглядає як здатність до розпізнання, розуміння емоцій і управління ними (маються на увазі як власні емоції суб'єкта, так і емоції інших людей) [4, с. 326].

Особливу увагу та інтерес у цьому контексті викликає проблема здатності підлітків керувати власними емоціями.

Підлітковий вік – це вік від 10-11 до 15 років, що відповідає віку учнів 4-9 класів. Це час швидких змін, фізіологічних, психологічних, соціальних. Підлітковий вік характеризується як переломний, кризовий, як період підвищеної емоційності, що проявляється у легкій збудливості, мінливості настрою, виникненні тривожності, агресивності та інших бурхливих реакцій [1, с. 86].

Підлітковий вік «починається» зі зміни соціальної ситуації розвитку [6, с. 129]. Саме у цей період відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів поведінки. Водночас змінюються вимоги суспільства до підлітка. У зв'язку з цим підлітку необхідно погоджувати свої потреби з очікуваннями оточуючих та вимогами соціальних норм. Необхідність такого узгодження часто пов'язана із значними труднощами, котрі й стають причиною виникнення суперечностей у розвитку підлітка. Ці суперечності можуть протікати в гострій формі, зумовлюючи сильні емоційні переживання, порушення у поведінці школярів, у їх взаєминах з дорослими та ровесниками [8, с. 114-115].

Розвиток емоційного інтелекту підлітків є важливим фактором їх адаптації в соціальному середовищі. За результатами емпіричного дослідження О. Власової, «емоційно обдаровані» підлітки легко вживаються в колективі, часто набувають статусу лідера, добре адаптуються до нових умов [2, с. 206].

Характерним і важливим для емоційного розвитку у підлітковому віці є спілкування з ровесниками. Ситуацію, коли стосунки з ровесниками не складаються, підлітки важко переживають на емоційному рівні. Як наслідок – поява асоціальних проявів у поведінці. Якщо спілкування з ровесниками має позитивний характер, то у підлітка активно розвиваються такі важливі якості як: чуйність, уміння розуміти іншого, співчувати, допомагати, захищати, зберігати таємницю тощо. У зв'язку з різкими перепадами в настрої підлітків цей період називають «підлітковим комплексом» емоційності, який характеризується частими змінами: невпевненість – показною незалежністю, сором'язливість – показною сміливістю та ін. [7, с. 278].

Разом з тим, соціальні емоції у цьому віці проявляються у соціально цінних переживаннях і відчуттях. Підлітки здатні співчувати чужому горю, прийти на допомогу та ін. В. Мухіна вважає, що в цей період підліток через власні душевні муки збагачує сферу своїх почуттів і думок, він проходить важку школу ідентифікації із самим собою і з іншими [5, с. 521].

Виходячи з вищевикладеного, особливостями розвитку емоційного інтелекту у підлітковому віці є наявність: сильних емоційних переживань, різких перепадів настрою, порушень у поведінці та у взаєминах з дорослими (ровесниками), легкої збудливості, мінливості настрою, тривожності, агресивності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. В. Дуткевич. Дитяча психологія: Навч. посіб. / В. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : Навчальний посібник / О. І. Власова – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Закон України «Про освіту» від 23. 05. 1991 [Електронний ресурс] // Верховна Рада УРСР. – 2016. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
4. Ляц О. П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень / О. П. Ляц // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2013. – № 22. – С. 324-335.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития: учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / В. С. Мухина. – 12-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 638 с.
6. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : Навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
7. Семенова А. В., Гурін Р. С. Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки : Навчальний посібник. / А. В. Семенова, Р. С. Гурін, Т. Ю. Осипова – К. : Знання, 2006. – 319 с.
8. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А. Педагогічна психологія. Навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук – Київ «Центр учбової літератури», 2012. – 168 с.
9. Стайн Д. Язык интеллекта / Д. Стайн. – М. : изд-во ЭКСМО, 2006. – 296 с.

Стешенко Каріна В'ячеславівна,
студентка IV курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напряму
підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук, доцент
Козарик О. С.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Серед численних проблем, які вирішує суспільство, особливої значущості набувають питання професійного самовизначення молоді в період навчання в загальноосвітній школі. Правильний вибір трудового шляху молоддю людиною значною мірою залежить від набуття адекватних уявлень про свої психофізіологічні якості і властивості та достовірної інформації про майбутню професію.

Інтерес до праці – найважливіша умова вибору професії. Під професійним інтересом розуміється забарвлене позитивним емоційним тоном ставлення людини до певної професії, що полягає у виділенні її з ряду інших і прагненні більше дізнатися про неї.

Сучасне суспільство потребує всебічно розвинену особистість, яка здатна переконливо та аргументовано доводити власну думку, має сформовану готовність до соціального й професійного самовизначення. У цей час на долю батьків та вчителів лягає велике психологічне навантаження в плані надання підліткам допомоги, підтримки, які так необхідні в період їхнього розвитку, професійного становлення.

У науковій літературі виділяється два види інтересу: перший – ситуативний (реактивний, епізодичний, що примикає безпосередньо до переживання свого ставлення до предмета), другий – особистісний (ініціативний, стійкий, який пов'язаний з характеристикою особистості, її спрямованістю).

У роботах А. В. Мордовскої виділено такі риси інтересу як: прагнення та переживання; ставлення та увага; пізнавальний аспект потреб; інтерес як спрямованість особистості; інтерес як загальна спрямованість особистості, як дослідницька мотивація, як вторинна потреба [4, с. 94].

Встановлено, що характерною особливістю розвитку інтелекту в підлітковому віці є формування певного стилю мислення, що відображає здатність до вибірковості і систематизації знань. Так, старші підлітки більше уваги приділяють тим предметам, які певним чином пов'язані з їх інтересами.

Найбільш ефективним засобом розвитку професійного інтересу є залучення старших підлітків у соціально значущу практичну діяльність. На думку Н. Л. Отроценка, самостійна діяльність старших підлітків та інтенсивна групова взаємодія сприяють досягненню особистісної та соціальної зрілості, формуванню професійних інтересів, умінь, навичок старших підлітків. Практична діяльність формує у старших підлітків позитивні мотиви вибору професії, що забезпечують узгодженість інтересів особистості та суспільства. У процесі соціально значущої практичної діяльності формується професійне самовизначення особистості [2, с. 209-217].

Процес вибору професії характеризується багатомірністю. Старшому підліткові доводиться проводити велику внутрішню роботу: необхідно проаналізувати свої фінансові ресурси, здібності, особисті особливості.

У цей час починає будуватися система стійких поглядів на світ і своє місце в ньому. Центральним новоутворенням поступово стає – самовизначення. Тому для старших підлітків, що учаться, доцільно цілеспрямовано проводити профорієнтаційну роботу, спрямовану на усвідомлення їх інтересів до певних видів діяльності, до певної професії.

Вибір професії – це дуже відповідальний крок, пов'язаний із певними об'єктивними і суб'єктивними труднощами. Тому важливо, з метою їх попередження та усунення, досліджувати особливості виникнення і перебігу бар'єрів особистості у професійному самовизначенні старших підлітків. Розв'язання даної проблеми буде сприяти свідомому і самостійному професійному самовизначенню особистості.

У нашому дослідженні для визначення рівнів професійного самовизначення був використаний диференційно-діагностичний опитувальник Є. А. Климова [1, с. 54]. Даний опитувальник дає змогу отримати з достатньою мірою достовірності інформацію про наявність чи відсутність певних професійних інтересів. Мета опитувальника – діагностика схильностей та професійних інтересів старших підлітків.

У дослідженні рівнів професійного самовизначення взяли участь 61 учень (25 учнів 7-го класу, 20 учнів 8-го класу, 16 учнів 9-го класу).

Рівні розвитку професійних інтересів представлені в таблиці.

Показники рівнів розвитку професійних інтересів старших підлітків

Рівні	Показники (%)		
	7-й клас	8-й клас	9-й клас
Високий	28	35	56,25
Середній	32	50	31,25
Низький	40	15	12,25

Дані таблиці свідчать про те, що з року в рік рівень професійної визначеності зростає. Але, виходячи з даних учнів 9-го класу, які уже можуть продовжувати навчання у професійно спрямованих навчальних закладах, майже половина учнів (44 %) недостатньо визначились у професійних інтересах. Є ризик неусвідомленого вибору подальшої професійної підготовки тими випускниками, які підуть вчитися у професійно спрямовані навчальні заклади. У зв'язку з цим необхідна системна профорієнтаційна робота, починаючи з 7-го класу з боку вчителів, батьків та самих учнів.

Для того, щоб старші підлітки почали проявляти інтерес до професійної діяльності, необхідно проводити з ними профорієнтаційні заняття, в ході яких у них формуватиметься позитивна професійна установка, прищеплюватиметься любов до праці, що згодом призведе до стійких професійних інтересів та нахилів, вибору професії та шляхів оволодіння нею.

Проведення профорієнтаційної роботи сприяє набуттю ними професійного досвіду, визначенню свого професійного інтересу, сприяє удосконаленню особистісних якостей, індивідуальних здібностей, розвитку самостійності, розширенню знань, умінь, навичок.

До циклу занять із професійної орієнтації М. П. Тименко віднесено:

- індивідуальні завдання для поглиблення знань з окремих питань із метою підвищення зацікавленості учнів до певних галузей знань, розширення уявлень про можливості використання своїх здібностей і нахилів;
- конкурси, змагання, які можна широко використовувати як на уроках, так і при організації позакласної роботи з метою виявлення в учнів нахилів та здібностей до певних видів діяльності;
- зустрічі з професіоналами з різних галузей виробництва, навчальних закладів, адміністративних структур, соціальних служб, сфер обслуговування та ін.;
- екскурсії на виробництвах, установах з метою безпосереднього ознайомлення із змістом професійної діяльності людей;
- пізнавальні та просвітницькі лекції про шляхи вирішення самовизначення;
- проведення діагностик, опитувань, анкетувань на виявлення здібностей, спрямованості та розвитку інтересів;
- збір непрямої інформації про світ професій, проведення тренінгових занять, організація круглих столів;
- індивідуальна та групова робота учнів з психологами, соціальними педагогами, класними керівниками;
- індивідуальна та групова робота психологів, соціальних педагогів, класних керівників з батьками учнів з питань підвищення інтересу до обраної професії в їх дітей;
- організація та проведення виховних бесід;
- організація та проведення виховних годин;
- відвідування учнями виставок та днів відкритих дверей у технікумах, ліцеях та ВНЗ;

- підготовка рефератів, альбомів, фотомонтажів з різних професій, що сприятиме розширенню знань про професії, де учні самі підбирають необхідний матеріал і вчать обґрунтовано доповідати про цінність вибраної професії;

- організація різних видів робіт (гуртки, факультативи, свята, зустрічі, змагання, конкурси професійно спрямованої тематики).

Цінність впровадження циклу занять із професійної орієнтації забезпечує можливість кожному учню отримати потрібну інформацію, спілкуватись зі своїми однодумцями, успішно реалізовувати свої здібності та вміння; проводити практичні заняття – презентації вибраних видів професійності [3, с. 109-116].

ЛІТЕРАТУРА

1. Климов Е. А. Як вибирати професію. М.: Просвітництво, 1991. – С. 54.
2. Отрощенко Н. Л. Зміст соціально-профорієнтаційного факультативного курсу для старшокласників «Уроки життєвого та професійного успіху» / Н. Л. Отрощенко // Вісник Луганськ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 4. – С. 209-217.
3. Тименко М. П. Формування готовності старших підлітків до професійного самовизначення в умовах ринку праці // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3 – С. – 109 – 116.
4. Мордовская А. В. Формирование профессиональных интересов школьников в процессе факультативных занятий [Текст] : канд. пед. Наук / А. В. Мордовская. – М., 1990. – 187 с.

Чумаченко Вікторія Володимирівна,

Ганчева Анна Сергіївна,

студентки II курсу факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, напряму підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –

кандидат педагогічних наук

Клопота О. А.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Перед українським суспільством стоїть гостра проблема залучення наших співгромадян, що мають деякі особливості фізичного розвитку, в соціум, проблема їх активної адаптації, соціалізації та розвитку в рамках громади і на благо суспільства. Одним з варіантів вирішення цієї проблеми є розвиток в Україні інклюзивної освіти, спрямованої на залучення дітей з особливими потребами в освітній процес; соціалізація їх та створення активної поведінкової установки таких осіб на позиціонування себе в сучасному суспільстві.

Проблема нормативно-правового середовища інклюзивної освіти визначається необхідністю формування нових підходів до надання освіти для осіб з особливими потребами. Здійснено аналіз основних правових документів та положень, спрямованих на впровадження інклюзивної освіти: Всесвітньої декларації прав людини (1948), Конвенції «Про права дитини» (1989), Саламанкської декларації (1994), Указ

президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2005), Указ Президента України «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2007), Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні (2010), Указ Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011).

Найбільш фундаментальним втіленням прав людини на міжнародному рівні є Загальна Декларація ООН про «Права людини» (1948). Хоча вона і не мала прямого відношення до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, проте проголосила рівність прав «всіх людей без винятку». В преамбулі цього документу зазначається, «що визнання вродженої гідності та рівних і невід'ємних прав усіх членів людської спільноти є основою свободи, справедливості та миру у світі» [1].

Питання міжнародного регулювання прав дітей з особливими потребами окреслено в Конвенції ООН «Про права дитини» (1989). У 1991 р. Україна приєдналася до країн, що ратифікували цю Конвенцію. Вона ґрунтується на визнанні прав усіх дітей, на пріоритеті загальнолюдських цінностей та гармонійному розвитку особистості, недискримінації дитини-інваліда за будь-якими ознаками. Вперше в історії міжнародного правового законодавства визначено пріоритети інтересів дитини у суспільстві, наголошується на необхідності особливої турботи про осіб з особливими потребами. У статті 3 Конвенції ООН про права дитини наголошується, що «при будь-яких діях стосовно дітей з особливими потребами, перш за все, мають враховуватися їхні інтереси». Перш за все, в інтересах дитини не бути ізольованими від свого оточення, від домівки та батьків [1].

Інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я була оголошена у Саламанкській декларації (1994), що представлена на Всесвітній Конференції з освіти осіб з особливими потребами. Зокрема, у Декларації наголошується, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби. Відповідно, варто розбудовувати системи освіти і розробляти навчальні програми таким чином, аби брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб. Особи, що мають особливі потреби, зазначається в Декларації, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які мають створити їм умови, використовуючи педагогічні методи, що зорієнтовані в першу чергу на дітей, з метою задоволення цих потреб. Наголошується на тому, що звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією-найефективніший засіб боротьби з дискримінаційними настроями, створення доброзичливої атмосфери у громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення навчанням усіх [5].

Укази Президента України № 900 (2005 р.) та № 1228 (2007 р.), передбачають заходи подолання перешкод; створення Комітетів доступності (з представників державної влади і місцевого самоврядування, громадських організацій інвалідів); створення умов доступу до об'єктів транспорту та зв'язку, організацію служб супроводу в аеропортах та вокзалах; облаштування технічними засобами інформування про надання транспортних послуг інвалідам; облаштування регульованих пішохідних переходів напрямними огорожами та спеціальними звуковими сигналами світлофорів для створення безпечних умов руху людей із вадами зору; надання особам з обмеженими фізичними можливостями послуг із доступу до глобальної інформаційної мережі Інтернет [6 с. 14, 7 с. 3-4].

У «Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні» (2010) наголошується, що інклюзивна освіта в Україні має запроваджуватися, починаючи з дошкільних

навчальних закладів, де відбувається головним чином виховна діяльність щодо підростаючого покоління [3].

На основі Указу Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011) встановлюється забезпечення розробки та затвердження заходів, спрямованих на виконання Плану дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими фізичними можливостями в суспільстві: покращення якості життя людей з обмеженими фізичними можливостями в Європі в 2006 – 2015 рр. [2, с. 155-156].

Важливими положеннями Указу є спрямування на привернення уваги суспільства до проблем людей з інвалідністю, популяризацію загальнолюдських цінностей, толерантного та уважного ставлення до осіб з обмеженими фізичними можливостями; на удосконалення умов оплати праці спеціалістів, педагогічних працівників навчальних закладів для роботи з дітьми з особливими потребами, зокрема встановлення їм доплат за особливі умови праці; на впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах. Не менш актуальними є положення щодо необхідності створення науково-методичного забезпечення інклюзивного та інтегрованого навчання осіб з особливими потребами [2, с. 155-156].

«У рамках інклюзивних шкіл діти з особливими освітніми потребами мають одержувати додаткову допомогу, яка їм потрібна для забезпечення їхнього повноцінного навчання. Інклюзивні школи є найефективнішим засобом, що гарантує солідарність між дітьми з особливими потребами та їхніми однолітками. Зарахування дітей до спеціальних шкіл, спеціальних класів чи до секцій в межах будь-якої школи на постійній основі має бути виключенням, рекомендованим тільки в тих випадках, коли цілком очевидним є те, що навчання у звичайних класах не може задовольнити освітні чи соціальні потреби певної (окремої) дитини, або, якщо це необхідно для благополуччя цієї дитини або інших дітей» [4, с. 1].

Вивчення нормативно-правової бази щодо забезпечення освіти молоді з особливими потребами показав, що для координації дій, пов'язаних з виконанням міжнародних документів про освіту людей з особливими потребами, діє низка законодавчих актів, згідно з якими інклюзивна освіта залишається поширеною формою навчання дітей і молоді з особливими потребами і набуває подальшого розвитку і вдосконалення; створено передумови для розвитку інтегрованого та інклюзивного навчання. Вітчизняне нормативно-правове забезпечення свідчить, що за соціально-педагогічним змістом законодавчих документів наша держава впевнено рухається до реального досягнення міжнародного рівня забезпечення освіти людей з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конвенція про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А.А.Колупаєва, О.М.Таранченко, І.О.Білозерська та ін.; за заг. ред. А.А.Колупаєвої. – К.: А.С.К., 2012. – 308 с.
3. Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями / Указ Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon4.rada.gov.ua>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Н. Сабат // Соціальний педагог. – 2008. – № 3. – С.42-46

5. Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-го июня 1994 г. – К., 2000. – 21 с.

6. Указ Президента України «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» №1228/2007 від 18.12.2007 // Урядовий кур'єр, №240, від 21.12.2007, с. 14.

7. Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» №900/2005 від 1.06.2005 // Урядовий кур'єр, №105 від 8.06.2005, с. 3-4.

Чуча Олександра Олександрівна,
студентка II курсу факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, напряму підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

*Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук
Клопота О. А.*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В Україні на початку XXI століття в теорії і практиці особливо гостро стоїть проблема формування творчої особистості, зростає попит на творчий потенціал людини, її здатності до творчого самовираження та самореалізації. Творчість як невід'ємний аспект людської духовності є механізмом, який протистоїть регресивним явищам у розвитку суспільства.

Проблема розвитку творчих здібностей є актуальною, бо лише творча особистість спроможна створювати, пропонувати нові ідеї, нові напрямки розвитку. Одним із головних педагогічних завдань при цьому є виховання людини, здатної творчо переосмислювати набутий людством досвід у науці, культурі, мистецтві. Це відображено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, яка підкреслює необхідність застосування нових педагогічних технологій особистісно-зорієнтованої моделі виховання для формування творчих здібностей дітей [6].

Проблема становлення творчої особистості, розкриття природи творчих здібностей, створення умов творчої самореалізації людини довгий час привертає увагу багатьох науковців, дослідників.

Л. Большакова творчі здібності визначає як складну особисту якість, що відбиває здатність людини до творчості в різних сферах життєдіяльності, а також дозволяє надавати підтримку у творчій самореалізації іншим людям. Це високий ступінь захопленості, інтелектуальної активності, пізнавальної самодіяльності особистості [1, с. 8].

В. Рогозіна вважає, що творчі здібності є особливим видом розумових здібностей, які виражаються в умінні породжувати мислительну діяльність за межами

вимог, відхилятися під час мислення від традиційних норм, генерувати різноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення [7, с. 29].

Багато хто з науковців вбачає у творчості особливу за характером, змістом, засобами дій діяльність зі створення нового, оригінального продукту (незалежно від його характеру) як людську діяльність вищого рівня пізнання й перетворення навколишнього природного й соціального світу. Саме молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей тому, що в цьому віці дитина вперше усвідомлює свої здібності, думки, відношення між нею і оточуючими, тобто в цьому віці формування особистості переростає у свідому фазу [3, с. 63].

Молодший шкільний вік охоплює період з 6-7 до 10-11 років. Основна особливість даного віку – зміна соціальної позиції дитини, її становище в системі соціальних зв'язків, викликане прийняттям соціального статусу учня.

Дітям молодшого шкільного віку притаманна талановитість. Творчі здібності у молодшому шкільному віці проявляються у різних видах творчої діяльності. Школярі молодших класів із задоволенням ліплять, малюють, витинають, вишивають, захоплюються паперовою пластикою, співають, танцюють та ін. [2, с. 38].

Важливою особливістю розвитку здібностей дітей молодшого шкільного віку є усвідомлення можливостей саме творчих здібностей. Г. Александровська визначає, що в молодшому шкільному віці в учнів починають формуватись творчі здібності, необхідні для подальшого естетичного розвитку, формування духовної культури, вироблення єдності в розумінні красивого, доброго, правильного та цілісного сприйняття змісту і форми світу [4, с. 53].

За допомогою усвідомлення своїх творчих здібностей дитина вчиться аналізувати свої вміння і дії з позиції рефлексування творчих здібностей. Це стає новим кроком до її дорослішання, можливості критично поглянути на власну роботу та роботу ровесників, виявити перспективи.

Дитина високої творчої спрямованості здатна з головою заглибитися в те, що її цікавить, вона дуже винахідлива в образотворчій діяльності, іграх, використанні різних матеріалів, здатна по-новому підійти до розв'язання певної проблеми. Творча дитина, як правило, енергійна, дотепна, відрізняється розвинутою пам'яттю і виявляє значну самостійність у думках і поведінці [5, с. 38].

Ігрова діяльність у молодшому шкільному віці впливає на розвиток творчих здібностей тому, що представлені сприятливі умови для засвоєння дітьми нових знань і вмінь, для формування в них таких важливих якостей людського розуму, як здатність виконувати дії в розумовому плані, символічно замінювати реальні об'єкти й оперувати подібною заміною з пізнавальною метою. Ігрова діяльність сприяє розвитку здібностей, що давали б дитині можливість надалі самостійно здобувати різноманітні знання. Під час ігрової діяльності діти зміцнюють почуття впевненості в собі, необхідне їм для взаємодії з навколишнім середовищем. В ігровій діяльності у дітей з'являється перша і найважливіша, з точки зору їх подальшого розвитку, можливість проявити ініціативу, думати, говорити і бути самим собою

Тільки будучи залученими у процес ігрової діяльності, діти можуть висловити і повністю використовувати потенціал своєї творчої особистості. Таким чином вони збагачують свою індивідуальність за рахунок творчого самовираження в ігровій діяльності. Компонентами ігрової діяльності, що сприяють цим відкриттям є наступне: у грі діти висловлюють свої емоції та думки; у грі вони репетирують різні способи поведінки; у грі вони тренують свою волю; всередині гри вони проходять через найважливіші стадії вікового розвитку [8, с. 42].

Висновок. Особливостями творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку засобами ігрової діяльності є: винахідливість в образотворчій діяльності, здатність творчо висловлювати власну думку та по-новому підійти до розв'язання певної проблеми, аналіз своїх вмінь та дій, оригінальність підходів до вирішення завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большакова Л. А. Розвиток творчості молодшого школяра // Завуч початкової школи. № 2, 2001. – 100 с.
2. Дубровіна М. В. Індивідуальні особливості школярів. – М. : Просвещение, 2002. – 365 с.
3. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекцій. – М., 1984. – 255 с.
4. Перехрестна О. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках мови і літератури – Дивослово. – 2003. – № 3. – 93 с.
5. Підласий І. П. Педагогіка початкової школи – М. : 2001. – 199 с.
6. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс]. – 2002. – Режим доступу до ресурсу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002_
7. Rogozina V. Педагогические условия развития творческих способностей на уроке // Воспитание школьников. – 2007. – №4. – 138 с.
8. Сисоева С. О. Творчий розвиток особистості: сутність, специфіка / Творчість у контексті розвитку людини : Матеріали міжнародної наукової конференції: Частина 2. – Київ, 2003. – 48 с.

*Шолупова Каріна Ігорівна,
студентка IV курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напряму
підготовки «Соціальна педагогіка» КВНЗ
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук
Клопота О. А.*

ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасному світі стає все більш актуальною проблема забезпечення соціальної стабільності й збереження позитивних рис суспільного буття. Суттєвою перешкодою для її вирішення є феномен девіантної поведінки, адже розмитість соціальних норм негативно впливає на культурний і духовний розвиток особистості. Протягом останніх років у суспільстві спостерігається чітка динаміка зростання кількості підлітків з девіантною поведінкою, урізноманітнення форм девіації. Підвищення рівня підліткової злочинності, зростання кількості асоціальних неформальних молодіжних об'єднань агресивного спрямування роблять проблему девіантної поведінки особливо актуальною на сьогоднішній день.

Означені негативні чинники особливо гостро впливають на підлітків, адже цей вік є періодом кризи, – переходу із світу дитинства, до іншого –дорослого життя, коли

відбувається переоцінка і усвідомлення життєвих цінностей, планування подальших відносин із навколишнім світом.

Враховуючи вищеозначене, пошук засобів оптимізації діяльності з популяризації здорового способу життя і профілактики девіантної поведінки набуває особливої актуальності.

Девіантна поведінка являє собою систему вчинків особистості, що відхиляються від загальноприйнятої норми. Слід зазначити, що відхилення від цієї норми (девіації у поведінці) можуть трактуватися як позитивні, так і негативні. У разі позитивних девіацій йдеться про нестандартну особистість, для якої характерними є оригінальні, творчі ідеї, що мають суспільну значущість і, загалом, свідчать про успішний процес соціалізації та відіграють позитивну роль у прогресивному розвитку суспільства. Негативні ж девіації пов'язані з тим, що особистість не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися до моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства, хоча й може досить добре знати ці норми. У цьому випадку процес соціалізації особистості є порушеним, що проявляється у незбалансованих психічних процесах, неадаптованості, порушенні процесу само актуалізації, або у вигляді уникання контролю за власною поведінкою, яка стає соціально дезадаптованою. У зв'язку з цим можна говорити про девіантність особистості як про сукупність засвоєних особистістю асоціальних, аморальних поглядів на життя, які не відповідають соціальним очікуванням та за певний час стають її соціальною позицією, що перешкоджає самоактуалізації особистості, її особистісному зростанню, спричинює девіантний спосіб життя.

Девіантна поведінка пов'язана з невідповідністю людських вчинків, дій, поширеним у суспільстві цінностям, правилам, очікуванням, установкам. Це може бути не тільки порушення формальних (правових) або неформальних (мораль, звичаї, традиції, мода) норм, а й «девіантний» спосіб життя, стиль поведінки, який не відповідає прийнятому у даному суспільстві. Як правило, спочатку девіантна поведінка є невмотивованою, тобто молода людина бажає відповідати вимогам суспільства, але в силу певних соціальних умов, невміння правильно визначити свої соціальні ролі, незнання способів соціальної адаптації не може цього зробити.

Виділяється багато причин, що призводять до девіацій у поведінці підлітків, але здебільшого, першопричиною є ігнорування особливостей цього вікового періоду, суперечностей у розвитку підлітка.

Водночас, девіації у поведінці школярів зумовлені не лише віковими особливостями. Сім'я, як найближче середовище формування особистості, може знизити або посилити асоціальні впливи середовища на розвиток дитини.

Вирішення проблем девіантної поведінки підлітків має важливе значення для формування стабільного суспільства, забезпечення перспектив його розвитку в майбутньому. Саме тому розробка програм профілактики цього соціально небезпечного явища та їх практична реалізація є завданням виключної важливості.

У даному ракурсі, соціально-педагогічна профілактика, як система заходів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку підлітків, має бути спрямована на зміну негативних факторів та умов соціального виховання. Це передбачає спрямування діяльності на позитивізацію виховного впливу мікросоціуму підлітка (педагоги, батьки, родина, група однолітків); на уявлення підлітка про оточуючих і взаємини з ними та сприяння зміні соціальної позиції підлітка.

Серед найбільш ефективних методів профілактики девіантної поведінки – проектна діяльність – метод активного навчання і виховання сучасної молоді,

максимально спрямований на розвиток особистості, який відображає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в освіті та сприяє формуванню в дитини вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя, базуючись на використанні знань і вмінь, отриманих учнями у процесі навчання, позитивній мотивації, активізації творчої діяльності учнів під час виконання проекту.

Метод проектів стимулює самостійне засвоєння учнями нових знань й інтеграцію набутих, сприяє розвитку творчої активності учнів, передбачає рішення певної проблеми завдяки колективній творчій співпраці та дозволяє формувати такі особистісні якості, як: вміння працювати в колективі, брати відповідальність за своє рішення і розділяти відповідальність, аналізувати результати діяльності.

Перевагами методу проектів є те, що він:

- забезпечує умови для розвитку індивідуальних здібностей і нахилів підлітка, вчить його творчо мислити, активізувати навчання та індивідуально вдосконалюватися;
- орієнтує підлітка як на самостійну, так і на парну чи групову діяльність;
- допомагає підлітку реалізувати творчий підхід до розв'язання певної проблеми, отримати якісний теоретичний та практичний результат;
- стимулює ініціативність і зростання творчого потенціалу підлітка;
- допомагає поєднати індивідуальні завдання з елементами колективного пошуку;
- сприяє вихованню світогляду особистості, розвитку її творчого мислення;
- розвиває комунікативні якості підлітка;
- допомагає розвивати самостійність у плануванні, в організації та контролі своїх знань;
- забезпечує соціалізацію особистості завдяки поєднанню різних видів діяльності.

Було проведено дослідження рівнів схильності підлітків до девіантної поведінки, що проводилося на базі комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради. У ньому взяли участь 20 учнів 5-7 класів, з них – 10 хлопців і 10 дівчат. Визначення рівнів схильності підлітків до девіантної поведінки було здійснено за допомогою методики «Визначення схильності до девіантної поведінки» (А. Н. Орел). Результати дослідження показали, що учнів з високим рівнем схильності до девіантної поведінки не виявлено, середній рівень схильності до девіантної поведінки мають 30 % опитаних, низький рівень мають 70 % респондентів. Таким чином, діагностика виявила, що у деяких обстежених підлітків є схильність до девіантної поведінки, що свідчить про необхідність проведення профілактичної роботи щодо її усунення.

Отже, одним з ефективних методів профілактики девіантної поведінки є проектна діяльність, участь в якій сприяє розвитку творчої активності, відповідальності, комунікативних та організаторських здібностей підлітків і, тим самим, їх здатності до саморозвитку і самореалізації в життєдіяльності суспільства, використовуючи соціально схвалювані засоби і способи поведінки у процесі соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев Н. А. Асоциальное поведение несовершеннолетних : Монография / Н. А. Андреев, Ю. В. Тараканов. – Самара : Изд-во Самарского юрид. ин-та Минюста России, 2001. – 154 с.

2. Волгуснова Е. А. Особенности работы социального педагога с детьми девиантного поведения в школе / Е. А. Волгуснова, И. А. Волгуснов // Вестн. Шадринского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 2. – С. 71-75.
3. Курбатов В. И. Социальное проектирование : Учебное пособие / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2001. – 416 с.
4. Нечипоренко В. В. Метод проектів у сучасній школі : Навчально-методичний посібник. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008 – 120 с.
5. Політова А. С. Девіантна поведінка : соціологічний, психологічний та юридичний аспекти / А. С. Політова. // Матеріали науково-практичної конференції. – 2013. – С. 158.

РОЗДІЛ 3

ДОСЯГНЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Лопатинська Наталія Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, декан факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи
КВНЗ «Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР

СИСТЕМНО-ДИНАМІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ОНТОГЕНЕЗУ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Розвиток мовлення є одним із основних новоутворень дітей раннього віку. Завдяки знанням ранніх етапів мовленнєвого розвитку дітей та усвідомленню впливу мовлення як вищої психічної функції в системі розвитку інших психічних функцій, і навпаки, впливу вищих психічних функцій на розвиток мовлення; розумінню мовлення як складноорганізованого механізму продукування та сприйняття ми зможемо, по-перше, виявити міждисциплінарні особливості становлення мовлення; по-друге, встановити генезис порушень розвитку мовлення; по-третє, розробити програму превентивного логопедичного впливу.

Розвиток мовлення розглядається як оволодіння складною системою мови, що складається зі стабільних і стійких базових структур (І. Зимня, О. Лурія, О. Потєбня, Л. Щєрба та ін.) у процесі соціальної комунікації (А. Богуш, Л. Виготський, М. Лісіна, І. Мартиненко, М. Шєрємет та ін.) за умови нейробіологічної готовності церебральних систем і підсистем (І. Абєлева, О. Лурія, О. Мастюкова, М. Хватцев, В. Шкловський та ін.).

Сучасними нейрофізіологами (П. Анохін, Б. Баарс, Н. Гейдж, Д. Рок, В. Шкловський, В. Шульговський, С. Lieber, D. Norman) та нейропсихологами (Т. Ахутіна, Л. Виготський, Т. Візель, Ж. Глозман, Ю. Коломієць, О. Лурія, І. Мартиненко, Ю. Мікадзе, Г. Семенович, Є. Хомська, Л. Цєтєкова, Д. Шульженко, В. Шкловський та ін.) мовлення розглядається як вища психічна функція, системоорганізуюча та системоутворююча діяльність центральної нервової системи в підкірково-кіркових і міжпівкульних взаємодіях.

Аналіз літератури (Н. Базима, М. Безруких, Л. Виготський, Т. Візель, Н. Дубровинська, А. Заплатинська, Ю. Коломієць, О. Лурія, К. Луцько, І. Мартиненко, Ю. Мікадзе, Г. Семенович, Є. Хомська, Л. Цєтєкова, М. Шєрємет, В. Шкловський, Д. Фарбер та ін.) переконує, що обов'язковими психофізіологічними компонентами мовленнєвого розвитку є інтегративна діяльність слухового, зорового, тактильного, рухового аналізаторів, сензитивність розвитку яких залежить від послідовності активації церебральних систем протягом онтогенезу.

Вікові особливості оволодіння нормативними вимогами до мовлення описані у працях В. Бєльтюкова, А. Богуш, Л. Виготського, О. Гвоздева, Д. Ельконіна, І. Конової, О.М. Леонтьєва, О.О. Леонтьєва, Г. Розенгарт-Пупко, А. Салахової, Є. Соботівич, Є. Тихєєвої, Р. Тонково-Ямпольської, Т. Ушакової, С. Цєйтлін, О. Шахнаровича, М. Швачкіна, М. Шєрємет та ін. Водночас, серед них немає єдиної концепції щодо назв, кількості та тривалості етапів становлення мовлення.

Сьогодні зростає кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень, в яких предметом наукового пошуку є динаміка оволодіння в онтогенезі: просодичною стороною мовлення (І. Кононова, С. Конопляста, Н. Пахомова, М. Шєрємет); звуковою стороною мовлення (В. Бєльтюков, О. Вінарська, Н. Гаврилова, О. Гвоздев, Н. Жукова, Р. Левіна, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, А. Салахова, Є. Соботівич, В. Тищенко, М. Швачкін, М. Шєрємет); лексичною стороною мовлення (Н. Аксаріна, Є. Аркін,

Ш. Бюлер, О. Гвоздєв, М. Кольцова, Т. Коннікова, Г. Ляміна, М. Красногорський, А. Маркова, М. Попова, Ю. Рібцун, Д. Селлі, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Федоренко, Ф. Фрадкіна, М. Шеремет, В. Штерн); граматичною (О. Гвоздєв, Н. Жукова, Д. Ельконін, М. Красногорський, Д. Ніколенко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Ф. Сохін, Т. Ушакова, О. Шахнарович, М. Шеремет; В. Ядешко); синтаксичною (О. Гвоздєв, Г. Леушина, С. Рубінштейн, Є. Соботович, М. Шеремет).

Цілісно мовленнєвий розвиток дитини раннього віку можна представити у вигляді моделі (рис. 1), яка охоплює 3 стадії онтогенетичного розвитку: антенатальний, натальний, постнатальний. Кожна стадія онтогенезу мовленнєвого розвитку знаходиться під впливом біологічних та соціальних детермінантів.

Отже, мовлення, за умови нейробіологічної готовності головного мозку та психічної зрілості дитини, являє собою складний психофізіологічний, нейролінгвістичний, мнестико-інтелектуальний процес, в якому взаємозалежними та взаємодоповнюючими є як більш елементарні (сенсомоторний, гностико-пракисичний), так і високоорганізовані рівні (смысловий, мовний).

І як психічний процес воно є ієрархічним, багатофакторним та системно-динамічним.

Системно-динамічне становлення мозкової організації мовлення, як вищої психічної функції, розпочинається одночасно в трьох проєкціях: по-перше, з субкортикальних утворень та завершується у корі головного мозку, по-друге, з правої півкулі до лівої, по-третє, із задніх відділів мозку до передніх.

Взаємодія між нейробіологічними, соматичними та психічними процесами людини є підґрунтям, базисом для онтогенезу підкірково-кіркових та міжпівкульних відносин (Н. Брагіна, Т. Доброхотова, Г. Семенович, Е. Симєрницька, Є. Хомська, Л. Цветкова, М. Mesulam та ін.). Тому активне мовлення є інтегративною функцією мозку, яка, з одного боку є керуючою, а з іншого – авторегулюючою. Програма розвитку дитини запускає механізми «горизонтальних» (кіркових) та «вертикальних» (підкіркових) нервових зв'язків, які, задля реалізації механізмів сприйняття, розуміння та продукування мовлення, онтогенетично забезпечують узгодженість, координацію та взаємозалежність підкірково-кіркових внутрімозкових зв'язків.

Ініціатором та опікуном системно-динамічних перебудов є соціум.

Маркерами мозкової зрілості функціональної системи мови та мовлення є умовно-типові показники сформованості базової структурної організації мовлення.

Отже, процес розвитку мовлення – складний багаторівневий узгоджений механізм, який одночасно забезпечує автономність кожної його ланки. Для розвитку мовлення дитини необхідні наступні умови:

1) навколишнє природне та соціальне середовище, що забезпечує спілкування і пропонує мовленнєву модель для наслідування;

2) система прийому та передачі інформації, що забезпечує первинну рецепцію, слухове і зорове сприйняття мовлення;

3) центральні механізми мовлення, які залежать від фізіологічної цілісності та ступеню зрілості відповідних відділів центральної нервової системи і забезпечують розуміння, інтерпретацію, формування і програмування різних мовленнєвих аспектів;

4) звуковідтворювальна система, яка складається з гортанних, глоткових, носових, ротових структур, а також нейром'язових механізмів.

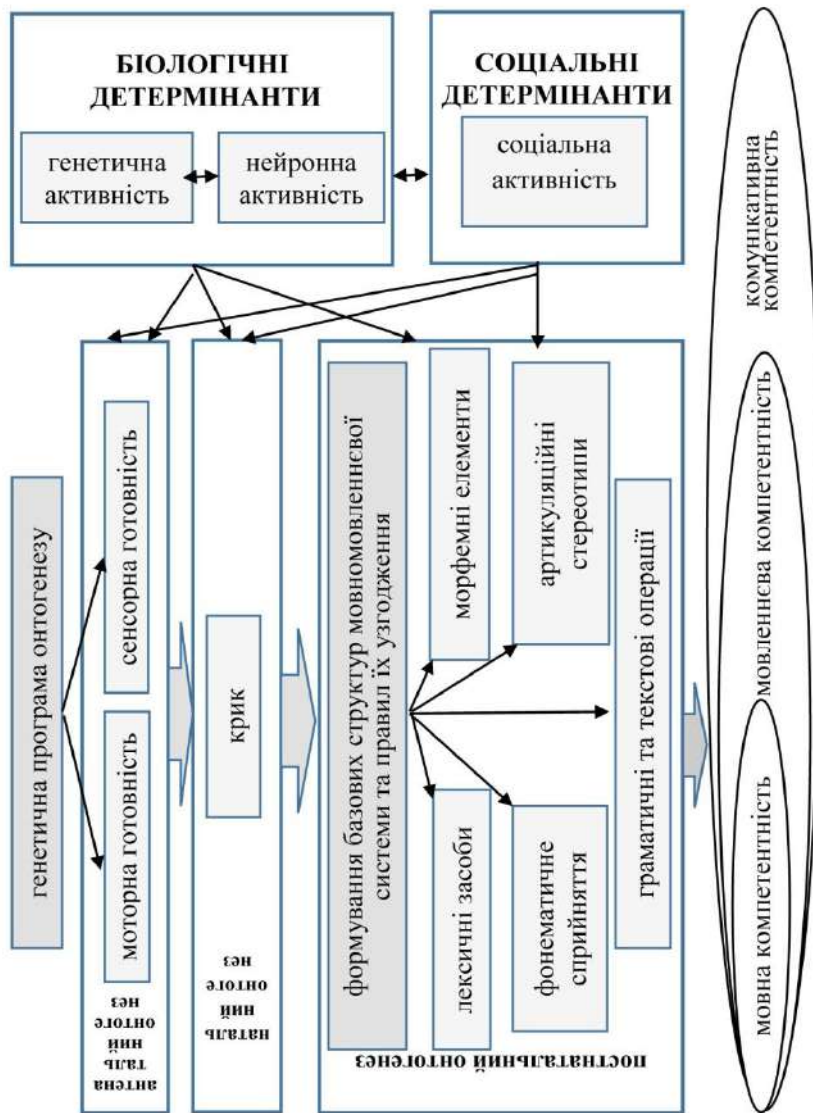


Рис. 1. Модель мовленнєвого розвитку дитини раннього віку

ЛІТЕРАТУРА

1. Абелева И. Ю. Механизмы коммуникативной речи : учеб.-моногр. пособие / И. Ю. Абелева ; подгот. к изд. и ред. В. И. Селиверстова. – М. : ПАРАДИГМА, 2012. – 288 с.
2. Кокорева Л. А. Особенности системной организации второсигнальных реакций : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.02 / Кокорева Лариса Аркадьевна. – Москва, 1979. – 22 с.
3. Павлова Н. Д. Интент-анализ вербальной коммуникации // Проблемы психологии дискурса / Отв. ред. Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 28-42.
4. Ушакова Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики / Т. Н. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 524 с.

Турбарова Анастасія Володимирівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної освіти
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний методологічний підхід до вивчення процесу соціалізації дітей із особливими освітніми потребами передбачає намітити певне коло завдань, одне з яких є виділення психологічних бар'єрів комунікації.

Комунікація дітей із особливими освітніми потребами найчастіше ускладнюється зміною соціальних зв'язків, стереотипів, ціннісних орієнтацій та настановлень, що викликають психологічні бар'єри, які негативно впливають на процес соціалізації і спричиняють труднощі та проблеми, які діти не в змозі самостійно перебороти.

Психологічний бар'єр – це пасивний стан особистості, який перешкоджає виконанню нею необхідних дій, викликаючи при цьому негативні почуття та переживання (почуття провини, сорому, страху та ін.). До психологічних бар'єрів можна віднести індивідуально-психологічні та комунікативні.

Класифікуючи комунікативні бар'єри, які перешкоджають успішному спілкуванню, Б. Паригін виділяє два види соціально-психологічних бар'єрів. По-перше, внутрішні бар'єри особистості, які пов'язані з такими утвореннями, як норми, установки, цінності, а також з особистісними особливостями – ригідність, конформність та ін. По-друге, бар'єри, причина яких – поза особистості: нерозуміння зі сторони іншої людини, дефіцит інформації та ін. [2].

Л. Орбан-Лембрик виділяє макро- та мікробар'єри комунікації. Макробар'єри пов'язані із зовнішнім середовищем, у якому здійснюється комунікативний процес, і виявляються в інформаційному перевантаженні, розмаїтті носіїв, перевантаженні інформацією, що призводить до знецінення її змісту, вмінні користуватися інформацією. Мікробар'єри — це специфічні комунікативні бар'єри. Причинами їх виникнення можуть бути особливості інтелекту тих, хто спілкується; неоднакове знання предмета розмови; різні лексикон і тезаурус (сукупність понять з певної галузі

знань); відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування; психологічні особливості партнерів; соціальні, професійні, релігійні відмінності тощо. Ці бар'єри залежать від індивідуальних особливостей учасників комунікації, від уміння співрозмовників перекодувати думки в слова, слухати і концентрувати увагу.

Причини комунікативних бар'єрів, вважає Л. Орбан-Лембрик [3], можуть приховуватися в змістових і формальних характеристиках самого повідомлення (фонетичних, стилістичних, семантичних), а також у логіці побудови.

Б. Поршнев виокремлює три форми комунікативних бар'єрів: уникання, авторитет та нерозуміння. Уникання – втекти від небажаної інформації та її впливу можливо як фізично, так і психологічно. Другий бар'єр – авторитет передбачає, що інформація потрапляє до свідомості, але на цьому шляху вона суттєво знецінюється через суб'єктивне зниження авторитетності її джерела, тобто, зрештою, стає ненадійною й малозначущою. Нерозуміння – як комунікативний бар'єр, є найтоншим способом знизити вплив інформації шляхом її перекручення до невпізнання, надання їй нейтрального смислу [3].

Щодо бар'єрів взаєморозуміння у процесі комунікації Є. Головаха та Н. Паніна виділяють інтелектуальні, емоційні, естетичні, моральні, мотиваційні та бар'єри культурних упереджень [1].

Розглянемо психологічні бар'єри, що виникають у процесі взаємодії дітей з особливими освітніми потребами із соціальним оточенням. До них можна віднести: по-перше, зовнішнє вираження фізичного дефекту спричиняє виникнення естетичного бар'єру. Цей бар'єр впливає на характер та якість спілкування як зі сторони оточення, так і зі сторони дітей, особливо підлітків. Оскільки підлітковий період характеризується підвищеною чутливістю до будь-яких фізичних, особливо зовнішнє виражених недоліків. Власний фізичний дефект підліток із особливими освітніми потребами негативно переживає у кілька разів сильніше, ніж у будь-який інший віковий період.

По-друге, особистісний бар'єр – перепони, що пов'язані з особистісними характеристиками дитини. До нього можна віднести невпевненість у собі, сором'язливість, скутість, негативний минулий досвід спілкування дитини, невміння слухати опонента, стереотипи мислення, установка тощо.

По-третє, інтелектуальний бар'єр. Його характер залежить від важкості інтелектуальних порушень дитини. Чим важче те чи інше інтелектуальне порушення, тим більше ускладнюється або порушується процес їх комунікації з оточенням.

По-четверте, мовленнєвий бар'єр, що проявляється в специфіці мовленнєвої діяльності дитини з особливими освітніми потребами. Мовленнєві порушення дітей (дизартрія, брадилалія та ін.) можуть виникати внаслідок органічних, психогенних чи соціально-психологічних причин.

Вищенаведені психологічні бар'єри взаємопов'язані між собою. Так, наприклад, деякі фізичні вади можуть спричинити мовленнєві дефекти, наприклад, коли параліч уражає центральний чи периферичний відділ мовленнєвого аналізатора. Інтелектуальні порушення, у свою чергу, також визивають фізичні та мовленнєві розлади.

Таким чином, чим більше тих чи інших психологічних бар'єрів виникає на комунікативному шляху дітей із особливими освітніми потребами, тим організованіше та цілеспрямованіше повинна бути корекційна робота спеціального психолога. Чітке усвідомлення та виділення психологічних бар'єрів процесу комунікації дітей із особливими освітніми потребами дозволяє фахівцю враховувати їх у своїй подальшій роботі з даною категорією осіб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – Киев : Политиздат Украины, 1989. – 189 с.
2. Куницын В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницын, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – Санкт Петербург : Питер, 2001. – 544 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: у 2 кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Київ : Либідь, 2004. – Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. – 576 с.

Бавшина Руслана Броніславівна,
викладач кафедри спеціальної освіти
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ПІСЛЯ КОХЛЕАРНОЇ ІМПЛАНТАЦІЇ

Зниження слуху у дітей призводить до порушень в мовленнєвому розвитку, загальному розвитку дитини і обмежує можливості пізнання навколишнього світу (Н. Белова, Р. Боскис, Л. Головчиц, Є. Кузьмічова, Л. Назарова, Т. Пелимська, Б. Корсунська, Ф. Рау, Н. Шматко). Найбільшу роль слухове сприймання відіграє у розвитку усного мовлення, оскільки розвивається, перш за все, як засіб забезпечення спілкування та взаємодії між людьми. Одним з істотних критеріїв ролі слуху в розвитку дітей, на думку Р. Боскис, є самостійність в оволодінні усним мовленням. У дітей з нормальним слухом цей процес проходить мимоволі, у глухих дітей – в результаті спеціального навчання [1]. Вони не здатні самостійно використовувати залишковий слух для накопичення словникового запасу при оволодінні усним мовленням. Недостатній розвиток мовлення та погане володіння ним заважає сприйняттю на слух мовленнєвих звуків, ускладнює його розуміння, осмислення та передачу інформації у процесі спілкування, є перешкодою для навчання, засвоєння змісту навчання та тісно пов'язано зі словесним оформленням і осмисленням мовлення [1; 3; 4; 5]. Базою для формування та розвитку усного мовлення у глухих дітей є залишковий слух, завдяки слухопротезуванню можливий розвиток слухового сприймання та мовлення глухих дітей. Слухомовленнєва реабілітація нечуючих та слабочуючих дітей протягом кількох десятиліть є однією із провідних проблем корекційної педагогіки, зокрема сурдопедагогіки (Ф. Рау, Р. Боскис, Є. Кузьмічова, Л. Нейман, І. Багрова, Л. Назарова, Н. Шматко, Т. Пелимська, Л. Головчиц, Л. Носкова та ін.). В останні роки кохлеарна імплантація як високоефективний метод реабілітації глухих дітей і дорослих все ширше впроваджується в світовій практиці (І. Корольова, О. Зонтова, Г. Таварткіладзе, Е. Миронова, Н. Тарасова, А. Балякова, А. Сатаєва та ін.). Сучасний світ, в якому є кохлеарна імплантація, відкриває величезні можливості для формування мовлення та повноцінного життя людей з порушеним слухом. Операція, в результаті якої встановлюється кохлеарний імплант (далі – КІ), повністю слух не відновлює, але дуже сильно розширює межі можливостей людей з порушеним слухом розуміти мовлення оточуючих [2; 3; 5]. Тривала реабілітація дітей, необхідна після кохлеарної імплантації, включає точне налаштування мовного процесора, розвиток навичок комунікації, розвиток слухового сприймання оточуючих звуків і мовлення, розвиток мовленнєвої здатності, розвиток усного мовлення, розвиток різних психічних функцій, навичок загальної та дрібної моторики, допомогу в психологічній підтримці дитині і її близьким.

У реабілітації дітей після кохлеарної імплантації, на думку І. Корольової [5], слід виділити 4 етапи:

1. Початковий етап розвитку слухового і слухомовленнєвого сприймання з КІ.
2. Основний період розвитку слухового і слухомовленнєвого сприймання з КІ.
3. Мовленнєвий етап розвитку сприймання мовлення і власного мовлення.
4. Етап розвитку зв'язного мовлення і розуміння складних текстів.

Передбачається, що в ідеалі кінцевий результат і мета кохлеарної імплантації глухії дитини раннього віку полягає в тому, що за допомогою КІ вона навчиться чути та розуміти мовлення оточуючих, говорити сама, використовуючи мовлення для спілкування і пізнання навколишнього світу, та завдяки цьому буде розвиватися як нормально чуюча дитина [4; 5]. Після підключення і налаштування процесора КІ порого слуху дитини складають 25 – 40 дБ, отже, відповідають 1 ступеню туговухості. Практично, це дитина, що нормально розвивається, якщо у неї немає додаткових психоневрологічних і специфічних мовленнєвих розладів (дизартрія, моторна алалія). Вона добре розуміє мовлення в різних ситуаціях спілкування (з урахуванням віку), у неї розвивається фразове мовлення, хоча з невеликою затримкою (також із затримкою з'являються перші слова). Дитина має дзвінкий голос, мовлення інтонаційно оформлене. Завдяки корекційній логопедичній роботі мовлення нормалізується, і вона починає навчатися в загальноосвітній школі, яку благополучно закінчує. І зовсім не так виглядає глуха дитина з КІ в перший місяць використання КІ. За рівнем розвитку розуміння мовлення та власного мовлення – вона відповідає глухій дитині. Глухий малюк з КІ несподівано та майже миттєво починає чути різні звуки, але вони спочатку не несуть для нього сенсу та зливаються в один шумовий потік. Малюк досить швидко може навчитися пов'язувати звучання окремих звуків і слів з предметами або діями, але зрозуміти мовлення не може, тому що занадто мало в його пам'яті інформації про значення слів, правила їх зміни та з'єднання в реченні. Характерним є і те, що нерідко при відсутності у дитини реакції на звуки у нього відзначається різке збільшення голосової активності. Це є надійним показником того, що малюк почав чути – він починає чути себе і грати зі своїм голосом як нормальний новонароджений [3; 4; 5].

У дитини з КІ відбувається швидкий спонтанний розвиток слухових навичок, а згодом – розуміння мовлення оточуючих і власного мовлення. Процес оволодіння розумінням мовлення та власним мовленням залежить від того, наскільки у дитини був розвинений залишковий слух і вимовні навички на момент імплантації, віку імплантації, участі батьків у розвитку дитини, наявності у дитини супутніх порушень і ін. Маленька дитина із вродженою глухотою – це ідеальна модель дитини з сенсорною алалією. Вона реагує на всі звуки, але не розуміє, потім повторює слово, але не впізнає предмет, що ним позначається.

Після року використання КІ однією з найбільш характерних особливостей сприймання мовлення у багатьох дітей є погана довгострокова пам'ять. Дитина швидко засвоює нове слово на занятті, потім виявляється, що вона може його повторити, однак показати відповідну картинку або іграшку не може, не використовує це слово у власному мовленні. Це прояв непропорційно швидкого розвитку у дітей з КІ слухового аналізу звуків і мовлення як звукових сигналів і більш повільного формування процесів аналізу мовлення як лінгвістичних сигналів. Сюди відноситься і формування зв'язку між звуковим образом слова та його значенням, що обумовлено порушенням розвитку слухових центрів кори головного мозку, а також порушенням формування зв'язків цих центрів з відповідними зоровими і руховими центрами [4; 5]. Діти з КІ швидко навчаються імітувати окремі звуки мовлення, слова і навіть короткі фрази у процесі занять. При систематичній роботі педагогів і батьків спостерігається

швидкий розвиток слухового сприймання, який різко контрастує з більш повільним розвитком здатності дітей формувати стійкі зв'язки між звуковим образом слова і предметом/явищем, що позначається. Для того, щоб дитина змогла розуміти мовлення, недостатньо навчити її виявляти, розрізняти, впізнавати і розпізнавати мовні сигнали. Дитина повинна оволодіти мовленнєвою системою, значенням багатьох слів, їх звуковим складом, правилами зміни й об'єднання слів у реченні для адекватного використання мовленнєвих засобів у процесі спілкування. Мета занять на початковому етапі – оволодіння значенням слів, розширення семантичного поля, накопичення імпресивного словника. Після включення мовленнєвого процесора ця робота триває з активним залученням слухового аналізатора. Важливість сімейного спілкування, як засобу створення стимулюючого мовленнєвого середовища, неможливо переоцінити. Швидко зростаючі слухові можливості дитини з КІ в цілому дозволяють їй сприймати найбільш тихі частини мовленнєвих сигналів – закінчення слів, префікси, прийменники, які є формотворними елементами та визначають синтаксичну структуру висловлювання. Це забезпечує можливість оволодіння дитиною правилами морфології та синтаксису вже на ранніх етапах роботи, особливо при роботі з дітьми, що мають слуховий досвід. У мовленнєвому розвитку найбільш страждають такі сторони мовлення, як граматична будова мовлення, складова структура слова, звуковимова, зв'язне мовлення, просодична сторона мовлення. Багато звуків при збереженні мовленнєвого апарату та відсутності патології ЦНС з'являються спонтанно. На певному етапі мовленнєвого розвитку спостерігається зісковзування із правильної вимови. Все це свідчить про необхідність систематичного логопедичного впливу з моменту початку формування «загальновживаного мовлення».

Таким чином, кохлеарна імплантація дозволяє дітям максимально наблизитися за рівнем мовленнєвого розвитку до нормально чуючих дітей, які мають мовленнєві проблеми. Труднощі, що виникають в процесі оволодіння мовленням, вимагають систематичної участі фахівців і батьків у проведенні реабілітації дітей після кохлеарної імплантації. Кохлеарна імплантація є найважливішим засобом соціалізації глухих дітей на сучасному етапі. Можливість спілкуватися з чуючими дітьми, бути соціалізованим в суспільстві – це, без сумніву, той підсумок, якого повинні досягти всі імплантовані діти за умови сприятливого мовленнєвого середовища як в умовах дошкільного закладу, так і в сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М., 1963. – 304 с.
2. Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. – М., 1993. – 224 с.
3. Жукова О. С. Логопедическая работа с детьми после кохлеарной имплантации / О. С. Жукова, И. В. Королева // Логопед в детском саду. – № 3. – 2006. – С. 49-51.
4. Зонтова О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: метод. рекомендации / О. В. Зонтова. – Спб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – 43 с.
5. Королева И. В. Слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых с кохлеарными имплантами / И. В. Королева. – СПб.: СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2007. – 104 с.

Возчикова Наталія Василівна,
викладач кафедри спеціальної освіти
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

На сьогодні питання навчання дітей із розладами аутистичного спектра у загальноосвітньому просторі звучить надзвичайно гостро. Складнощі впровадження освіти для аутичних дітей у нашій країні пов'язані з різноплановими дефіцитами. А саме:

- браком системної ранньої допомоги як першої й необхідної ланки освітнього процесу (навчання, виховання й розвитку), що не дає змоги визначити порушення розвитку на ранньому етапі й розпочати необхідну корекційно-розвиткову роботу в напрямі виправлення відхилень у розвитку та відновлення порушених функцій;
- відсутність традицій і культури здійснення корекційно-розвиткової роботи з аутичними дітьми і роботи із сім'єю аутичної дитини в цілому;
- брак централізованої підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, здатних усвідомлено і ефективно здійснювати корекційно-розвиткову та освітню діяльність по відношенню до дітей з аутизмом;
- відсутність наступності освітнього процесу для дітей з аутизмом, а саме, чіткого маршруту за схемою: рання допомога, налагодження послідовного переходу дитини до ДНЗ, підготовка до введення аутичної дитини в певний загальноосвітній простір, послідовне навчання у шкільному закладі.

У психолого-педагогічному вивченні дітей з аутизмом важливо зосереджуватись на особливостях їх унікальної психологічної організації, а саме:

- особливостях сприйняття довкілля: наявності певних стійких домінант серед усього розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів;
- особливостях зорового сприйняття (відсутність прямого візуального контакту, переважання периферійного зору над центральним);
- любові до порядку і завершеності (здатності до алгоритмізації діяльності);
- особливостях сприйняття та запам'ятовування інформації (високорозвинена механічна пам'ять);
- умінні орієнтуватися за візуальними стимулами: малюнками, картинками, піктограмами, графіками тощо.

Психолого-педагогічний супровід – це пролонгований процес, спрямований на попередження виникнення (або усунення) у дітей з особливими освітніми потребами дестабілізаційних чинників, формування їхніх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття дітьми якісної освіти в умовах навчального закладу.

Із самого початку має бути визначено, які саме фахівці входитимуть до міждисциплінарної команди. Це мають бути: координатор (завуч школи / методист дошкільного навчального закладу), педагог супроводу (асистент учителя або інші фахівці), корекційний педагог, психолог, вчитель-логопед, інструктор з фізичної культури, музичний керівник, а також батьки дитини з аутизмом.

Важливо усвідомити, що це не просто фахівці одного закладу, а міждисциплінарна група супроводу, яка працює на засадах командної взаємодії [1].

Функції *координатора*: підготовка до засідань міждисциплінарної групи (систематизація опрацьованих учасниками групи робочих матеріалів), налагодження внутрішньої комунікації між учасниками, координація корекційно-розвиткової діяльності, проведення зустрічей групи, аналіз успішності процесу адаптації дитини з розладами аутистичного спектра до умов навчального закладу.

Учителі / вихователі мають бути обізнані щодо створення найсприятливішого освітнього середовища задля фізичного та психічного розвитку дитини з аутизмом. За принципом структурованості варто переформатувати освітнє середовище, аби воно стало чітким і передбачуваним для дітей з аутизмом (зонування з позначками (фотографії, картинки, піктограми, надписи тощо) щодо різних видів діяльності; візуальні стимули навколо навчальних зон (графіки, схеми, алгоритми дій, візуальні правила). Важливим є також засвоєння педагогами супроводу особливостей структурованого навчання (елементів програми TEACCH), які дають змогу подавати найбільш оптимальним чином інформацію для аутичних дітей та максимально уможлиблює їх продуктивну діяльність [2, 3].

Педагог супроводу /асистент вчителя допомагає здійснювати організаційні моменти, долучається до створення оптимальних умов навчально-виховного процесу і сприяє набуттю аутичною дитиною позитивного комунікативно-соціального досвіду в різних ситуаціях освітньо-виховного процесу.

Головним завданням *вчителя-логопеда* є розвиток комунікативно-мовленнєвих функцій дитини із спектром аутистичних порушень шляхом використання ефективних засобів стимуляції мовленнєвої діяльності, а також, формування продуктивних моделей комунікативних ситуацій.

Психолог проводить корекційно-розвиткові заняття в мікрогрупі, де окрім аутичної дитини, є хоча б ще одна дитина з типовим нейропсихологічним розвитком. Змістом роботи психолога має стати поступове набуття дітьми з аутизмом позитивного досвіду взаємодії з іншими учнями: становлення почуття довіри до інших людей, розвиток базових соціальних вмінь та навичок тощо.

Корекційний педагог проводить корекційно-розвиткову роботу, спрямовану на виправлення відхилень у розвитку, відновлення порушених функцій (працює над різноплановим поданням інформації з опорою на слуховий, зоровий, тактильний аналізатор, уводячи певні предмети в контекст, прибудовуючи взаємозв'язки з іншими предметами навколишнього середовища).

Інструктор з фізичної культури створює умови задля розвитку загальних рухових вмінь та фізичних показників дитини з аутизмом, а також сприяє здатності аутичної дитини до участі разом з іншими дітьми у рухливих іграх за правилами.

Батьки відпрацьовують із дитиною актуальні комунікативні моделі на соціально-побутовому рівні, готуються разом із дитиною до опанування новою лексичною темою (нових незнайомих завдань).

Психолого-педагогічний супровід дітей з аутизмом відбувається за наступними етапами: підготовчий, адаптаційний та повне включення.

На *підготовчому етапі* відбувається оцінка наявних в освітньому закладі можливостей і дефіцитів; керівник освітньої установи обговорює з педагогічним колективом необхідність підготовки та впровадження навчання дітей з особливими освітніми потребами (у тому числі – дітей з аутизмом), а також – необхідні ресурси для цього процесу. Упроваджують також просвітницьку, консультативну та семінарсько-тренінгову роботу для батьків і дітей, які будуть навчатися у класі з «особливими» дітьми.

На *адаптаційному етапі* здійснюється робота з об'єднання співробітників у міждисциплінарну групу (групу супроводу) – тренінги командної взаємодії, методичні об'єднання, майстер-класи тощо. На цьому етапі має відбуватися знайомство з дитиною та необхідною супровідною медичною документацією. Початок осмисленої роботи з дитиною розпочинається зі здійснення психолого-педагогічного діагностування можливостей дитини кожним із учасників групи супроводу. Узагальнення зібраної інформації дає змогу встановити актуальний стан розвитку аутичної дитини, бар'єри навчання та розвитку, а також, актуальні завдання корекційно-розвиткової діяльності. Учасники групи супроводу мають оволодіти навичками ведення супровідної документації, яка організовує послідовну й узгоджену співпрацю між ними та дає змогу відслідковувати позитивну динаміку розвитку дитини з розладами аутистичного спектра.

Найважливішим результатом роботи групи супроводу є розроблення індивідуальної програми розвитку дитини.

На етапі – *повне включення* – фахівці створюють умови для найповнішої адаптації та соціалізації дитини. Фахівці міждисциплінарної групи здійснюють роботу з методичного супроводу навчання, виховання і розвитку дитини; розробляють та адаптують згідно можливостей дитини дидактичні матеріали, адаптують та модифікують освітній процес, навчальний план, цілі й завдання задля забезпечення індивідуальних освітніх потреб дитини з аутизмом і опрацювання педагогами відповідних методів роботи; розробляють критеріальну базу для оцінювання навчальних досягнень дитини; апробують інноваційні форми, методи, технології роботи з дитиною із спектром аутистичних порушень.

Оцінка досягнень дитини здійснюється в оптимальних для неї умовах (у найбільш сприятливому темпі, із використанням за необхідності допоміжних засобів і ресурсів) і виявляє взаємодію таких компонентів освіти, як: актуальні знання і вміння дитини на даному етапі корекційно-розвиткової роботи та здатність застосовувати їх на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом / Скрипник Тетяна Вікторівна; Ін-т спеціального педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 385 с.
2. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра: навч.-метод. посібник / Т. В. Скрипник. – К. : Гнозис, 2013. – 60 с.
3. Технологии инклюзивного (совместного) образования в дошкольных учреждениях (рекомендации для руководителей, учителей-дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений на примере инклюзивного образования детей с нарушениями слуха) / Под общей редакцией Е. П. Микшиной, Л. А. Зигле. – СПб. : РЕМДОМ, 2011. – 200 с.

Воронська Наталія Олександрівна,
аспірантка Запорізького національного
університету

Науковий керівник –
доктор психологічних наук, професор
Клопота Є. А.

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Після прийняття Конвенції ООН про права інвалідів у 2008 та її ратифікації Україна повинна забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях, доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації. Держава має забезпечувати можливості засвоєння життєвих навичок, спрямованих на підвищення рівня інтеграції в соціум осіб з глибокими порушеннями зору за допомогою підсилювальних і альтернативних методів, сучасних тифлотехнічних засобів, способів і форматів спілкування [1, с. 45].

Шкільний вік має значний вплив на розвиток особистості. Перед сучасною школою стоїть завдання не тільки надати теоретичні та практичні знання з різноманітних предметів, але й виховувати особистість. Дитині в процесі навчання необхідно навчитись ефективно спілкуватися з однолітками та дорослими, що є необхідною умовою соціальної адаптації дітей у суспільстві. Ця проблема ще гостріше постає перед дітьми з порушеннями зору.

Причини цього полягають в тому, що суспільство недостатньо проінформовано, стосовно психологічних особливостей спілкування слабкозорих та незрячих дітей. Ізольованість системи спеціального навчання призводить до інформаційного вакууму. Діти виключені з різноманітних соціальних груп, не отримують необхідні навички спілкування. Тому при навчанні таких дітей в загальноосвітній школі вчителям необхідно бути обізнаними із психологічними особливостями таких дітей.

Мета дослідження: теоретичний аналіз особливостей спілкування дітей із порушеннями зору.

В Україні проблеми взаємодії осіб з порушеннями зору і суспільства досліджували такі вчені: Л. Вавіна, Т. Гребенюк, В. Журов, Є. Клопота, О. Клопота, В. Кобильченко, А. Колупаєва, Г. Мустафаєв, Є. Синьова та ін.

Розглянемо етимологію поняття «спілкування». В англійській мові для позначення поняття «спілкування» використовується поняття «Communication», яке використовується в слов'янських мовах іноді, як синонім поняттю «спілкування», але частіше розуміється як процес передачі інформації реципієнту від комунікатора.

Якщо розглядати спілкування в широкому сенсі, то спілкування – це форма спільної діяльності людей. Вважається, що спілкування є обов'язковим елементом будь-якої діяльності (О. Леонтьєв). Як стверджує Г. Андрєєва, одним із важливих принципів під час дослідження спілкування є принцип єдності трьох її сторін: комунікативної, інтерактивної й перцептивної. У людей з порушеннями зору найбільш страждає перцептивна сторона, а найменш – комунікативна.

За формами й видами спілкування є дуже різноманітним. Серед форм можна виділити пряме й непряме спілкування, безпосереднє й опосередковане (лист, телефонний дзвінок), вербальне (словесне) й невербальне (міміка, жести, пози та ін.). Також є формальне й неформальне, загальне й міжособистісне спілкування [3, с. 202].

Час настання зорового порушення має істотне значення для психічного і фізичного розвитку дитяти. Відмінність осліплених дітей від сліпонароджених залежить від часу втрати зору: чим пізніше дитина втратила зір, тим більше в неї обсяг зорових образів, які можна відтворити за рахунок словесних описів. Якщо не розвивати зорову пам'ять, що частково збереглася після втрати зору, відбувається поступове стирання зорових образів [4, с. 153].

Втрата зору формує своєрідність емоційно-вольової сфери, характеру, чуттєвого досвіду. Вербальна комунікація залишається збереженою, але страждає невербальна, особливо в умовах тотальної сліпоти. Починають активуватися інші сенсорні аналізатори. У незрячих поступово складається тактильно-кінестезично-слухова основа сенсорної організації.

Важкість досліджень дітей шкільного віку полягає в тому, що діти знаходяться на різних етапах онтогенезу, що значно ускладнює порівняльний аналіз. Так, можна відмітити великий словниковий запас (відповідно до вікових особливостей), високий рівень мовного чуття, рідкі випадки розбіжності слова і образу. Але при цьому діти з порушеннями зору можуть бути більш недовірливими, скритними, більш холодними по відношенню до інших. У наявності дефіцит соціального досвіду.

Як зазначає В. Кобильченко, «Дефіцит соціального досвіду породжує незнання своїх можливостей, їх недооцінку або переоцінку, що у свою чергу призводить до зростання ситуативної та особистісної тривожності, виникнення різноманітних фобій, – а це усе, в кінцевому результаті, зумовлює зниження соціальної активності дитини в цілому» [2, с. 204]. Тому важливо, щоб діти з порушеннями зору отримували можливість спілкуватись зі зрячими однолітками, це надасть їм змогу успішно інтегруватися в суспільство.

Для дітей середнього та старшого шкільного віку найбільш важливою діяльністю є спілкування, стосунки між людьми. Сумнів в успішності їх взаємодії з іншими людьми призводить до того, що незрячі підлітки не отримують достатнього задоволення від спілкування, оскільки спілкування є саме тим видом діяльності, з яким у них пов'язане гостре почуття психологічного дискомфорту [3, с. 178]. Наявність негативного емоційного фону спричинено невмінням людини вибирати стиль спілкування, враховувати настрій партнера, невмінням вносити до своєї манери спілкування швидкі корективи.

Труднощі в інтерактивній стороні спілкування в першу чергу пов'язані зі зворотним зв'язком. Велика кількість сигналів між співрозмовниками проходить через невербальну комунікацію. Тому при роботі з такими дітьми важливо завжди інформувати про те, що ви входите до класу чи виходите із класу. Будь-які жести, міміку необхідно озвучувати (помах рукою, кивок головою).

При першому знайомстві незряча дитина не має змоги швидко запам'ятати співрозмовника, скласти перше візуальне враження, враховуючи зовнішній облік, одяг, рухи, мімічні прояви. Це ускладнює процес сприйняття оточуючих людей. Для компенсації цього необхідно попросити дітей описувати один одного. При близькому спілкуванні дізнаватися більше про інших допоможе тактильний контакт. Перед тим як брати дитину за руки, тягнути, нав'язувати свою допомогу, або торкатись когось, треба попросити дозволу на це.

Наявність зорового порушення негативно впливає на загальну тенденцію розподілу друзів за сферами спілкування, тому що у незрячих дітей недостатня кількість друзів поза школою. Це пов'язано з тим, що поза школою незрячий опиняється в ситуації дискомфорту, адже дане середовище йому маловідоме, або, трапляється, зовсім невідоме [2, с. 222].

Незрячі діти найбільше довіряють своїм батькам. Це пов'язано з тим, що вони дивляться на світ їхніми очима. Це проектується на їхню соціалізацію, значно гальмуючи її. У підлітків спостерігається тенденція до поділення незрячих та зрячих на «ми» та «вони». Довіра до незрячих значно вища, бо як вони стверджують, незрячі розуміють їх проблеми.

Висновки. Спілкування – це невід'ємна частина життя суспільства. Середня загальна інклюзивна школа покликана не тільки надавати знання із предметів, але й виховувати дитину, готувати її до дорослого життя. Задля цього необхідно розвивати навички спілкування. У дітей з порушеннями зору більше страждає перцептивна сторона спілкування. Загалом до психологічних факторів, які негативно впливають на формування особистості дитини, можна віднести: кризу ідентичності, кризу самооцінки, інфантильні установки, фрустрацію актуальних потреб, механізм групової ідентифікації, комплекс неповноцінності, психологічні захисні механізми, дефіцит особистісного досвіду (сенсорного та соціального).

ЛІТЕРАТУРА

1. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору: Монографія / Євгеній Анатолійович Клопота. – Запоріжжя: ЗНУ, 2014. – 408 с.
2. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору: Монографія / В. В. Кобильченко. – К. : Освіта України, 2010. – 550 с.
3. Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование / Г. В. Никулина. – СПб. : КАРО, 2006. 400 с.
4. Трофимова Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Т. Ф. Основы специальной педагогики и психологии. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.

Бабкова Ірина Олегівна,
*студентка I курсу (магістратура) факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, спеціальності «Спеціальна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Турубарова А. В.*

РОЛЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Проблема розвитку діалогічного мовлення дітей залишається однією з актуальних в теорії і практиці логопедії, оскільки мовлення є засобом спілкування і знаряддям мислення, яке виникає і розвивається у процесі спілкування.

Провідний вчений радянського періоду Л. Виготський підкреслював, що спілкування виступає в якості одного з основних умов розвитку дитини, важливого формування особистості, провідного виду людської діяльності, спрямованої на пізнання та оцінку самого себе [2, с. 56].

У дошкільний період дитина опановує, перш за все, діалогічне мовлення, яке має свої особливості, що проявляються у використанні мовленнєвих засобів, припустимих у розмовному мовленні. Діалог представляє собою особливо яскравий прояв комунікативної функції мовлення. Так, В. Петровський, А. Рузьська та О. Трошин називають діалог первинною природною формою мовленнєвого спілкування, класичною її формою.

На думку О. Запорожця та М. Лісіної, спілкування виникає раніше інших психічних процесів і присутнє у всіх видах діяльності. Воно впливає на мовленнєвий і психічний розвиток дитини, формує особистість в цілому. Увага дослідників була зосереджена, головним чином, на аналізі діалогу з точки зору становлення мовленнєвої компетенції дитини.

Дослідження О. Вершини, В. Глухова, О. Гойхман та ін. показують, що діалогічна форма спілкування сприяє активізації пізнавально-розумових процесів дитини. При недостатньому спілкуванні темп розвитку мовлення та інших психічних процесів сповільнюється. Н. Жукова, О. Мастоюкова, С. Миронова відзначають, що існує і зворотна відповідність – недорозвинення мовленнєвих засобів знижує рівень спілкування.

Оволодіння зв'язним діалогічним мовленням В. Глухов, Р. Левіна, Л. Спірова вважають одним із головних завдань мовленнєвого розвитку дошкільників. Його успішне вирішення залежить від багатьох умов (мовленнєвого середовища, соціального оточення, сімейного благополуччя, індивідуальних особливостей особистості, пізнавальної активності дитини та ін.), які необхідно враховувати у процесі цілеспрямованого мовленнєвого виховання [4, с. 151].

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) на тлі системних мовленнєвих порушень затримується розвиток психічних процесів і комунікативних навичок. Їх недосконалість не забезпечує процес спілкування, а значить і не сприяє розвитку мовно-розумової та пізнавальної діяльності, перешкоджає оволодінню знаннями. Так само у дітей виникають перешкоди в засвоєнні рідного мовлення, звукової системи, граматичної будови, лексичного складу. Внаслідок чого дитині важче засвоїти навички спілкування і складніше відбувається її навчання [1, с. 152].

Навчання діалогічному мовленню протікає у двох формах: у вільному мовленнєвому спілкуванні та на спеціальних заняттях. У вільному мовленнєвому спілкуванні засобом навчання є невідготовлена бесіда. Вона може проводитися під час режимних моментів: на прогулянці, під час гри та ін. Діти можуть бути не готові до бесіди, вихователь же повинен бути обов'язково підготовлений до будь-якого виду спілкування. Підготовленість педагога полягає в тому, що, будучи носієм грамотного розмовного мовлення, він у кожній ситуації спілкування є прикладом для засвоєння мовлення дітьми.

Робота з розвитку діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ проводиться з опорою на різноманітні аналізатори (мовно-слуховий, мовно-руховий, зоровий та ін.). Ефективність корекційної роботи досягається із врахуванням загально-дидактичних принципів, а також багаторазовим повторенням і варіативністю вправ в ході розвитку діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ. При цьому в логопедичній роботі з розвитку діалогічного мовлення використовується принцип поетапного ускладнення завдань [3, с. 42].

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що врахування психологічних властивостей дітей дошкільного віку сприяє вихованню в них позитивного ставлення до логопедичних знань. Так, емоційний мовленнєвий матеріал та ігрові прийоми створюють сприятливі умови для розвитку їх діалогічного мовлення.

Таким чином, діалогічне мовлення представляє собою особливо яскравий прояв комунікативної функції мови. Оволодіння зв'язним діалогічним мовленням – одне з головних завдань мовленнєвого розвитку дошкільників. Його успішне вирішення залежить від багатьох умов (мовного середовища, соціального оточення, сімейного благополуччя, індивідуальних особливостей особистості, пізнавальної активності дитини та ін.), які необхідно враховувати у процесі цілеспрямованого формування мовлення дошкільника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми диалогической речи : монография / Б. Г. Ананьев. – Белая Церковь : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1976. – 455 с.
2. Лалаева Р. И. Диагностика и развитие диалогической речи : монография / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Творческий центр «Учитель». – 2004. – 224 с.
3. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных группах : Кн. для логопеда / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Издательский центр «Академия», 1998. – 224 с.
4. Лалаева Р. И. Нарушение диалогической речи. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Ростов на Дону : Феникс, Санкт Петербург : Союз, 2004. – 224 с.

Баранова Анна В'ячеславівна,
*студентка I курсу (магістратура) факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, спеціальності «Спеціальна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Турубарова А. В.*

КОРЕКЦІЯ ВИМОВИ ШИПЛЯЧИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР ЗАСОБАМИ ГРИ

На сьогодні важливого значення набуває своєчасне і систематичне коригування мовленнєвих відхилень і помилок у мовленні дітей, адже мовлення займає надзвичайно важливе місце у розвитку дітей дошкільного віку. Тільки через рідну мову дитина входить у життя оточуючих її людей. Гарне знання рідної мови дитині необхідне для вивчення інших предметів, для оволодіння програмою дитячого садка, а в подальшому – школи.

Повноцінний розвиток особистості дитини неможливий без виховання у неї правильної звуковимови. Кількість дошкільнят із відхиленнями у мовленнєвому розвитку постійно зростає, найчастіше і найбільш різко проявляються порушення у вимові шиплячих звуків. Корекцією і виправленням недоліків звуковимови займалися К. Беккер, А. Герасімова, О. Жукова, В. Кузнєцова, Р. Левіна, М. Олександровська, О. Правдіна, М. Хватцев та ін., які вважають, що помилково сподіватися на

мимовільне зникнення недоліків вимови у процесі зростання дитини, так як вони можуть міцно закріпитися і перетворитися на стійке порушення.

М. Хватцев вперше всі причини мовленнєвих порушень розділив на зовнішні і внутрішні, особливо підкресливши їх тісну взаємодію. Він також виділив органічні (анатомо-фізіологічні, морфологічні), функціональні (психогенні), соціально-психологічні та психоневрологічні причини [2, с. 432]. До органічних причин були віднесені недорозвинення і ураження мозку у внутрішньоутробному періоді, в момент пологів або після народження, а також різні органічні порушення периферичних органів мовлення.

Функціональні причини М. Хватцев пояснив вченням І. Павлова про порушення співвідношення процесів збудження і гальмування в центральній нервовій системі. Він підкреслював взаємодію органічних і функціональних, центральних і периферичних причин. До психоневрологічних причин він відносив розумову відсталість, порушення пам'яті, уваги й інші розлади психічних функцій.

Важливу роль М. Хватцев відводив соціально-психологічним причинам, розуміючи під ними різні несприятливі впливи навколишнього середовища (як мікромови, так і макро-обстановка) [1, с. 87].

У дошкільнят із затримкою психічного розвитку (ЗПР) не сформований цілий ряд мовних і немовних процесів, що обумовлюють порушення звуковимовної сторони мовлення. Звуковимовні розлади у дітей із ЗПР, що мають мовленнєві діагнози – дислалія і дизартрія, відрізняються і за ступенем вираженості, і за механізмами.

Органічне ураження мовленнєворухових механізмів ЦНС у дошкільнят із ЗПР, що мають дизартрію, визначає особливості фонетичного дефекту, порушення артикуляційної і тонкої моторики, просодичних характеристик мовлення. Виявлені порушення мовленнєвої моторики, визначаються обмеженням рухливості артикуляційних м'язів внаслідок порушення їх іннервації, порушенням м'язового тону, наявністю дискоординаційних розладів і мимовільних рухів. У дітей, в першу чергу, відзначалися розлади найбільш складних диференційованих рухів, що зумовило порушення складних за артикуляції звуків (Р, Л, Ш, Ж, Ц, Ч).

У дошкільників із дислалією, на відміну від дітей з дизартрією, механізми розладу звуковимови не визначалися органічним порушенням центральної нервової системи. Патологічний механізм складається в результаті слабкості основних нейродинамічних процесів, що обумовлюють порушення в мовнослуховому і мовленнєворуховому аналізаторах і призводять до нечіткості слухових і мовленнєворухових диференціровок.

У дітей із ЗПР переважають поліморфні порушення звуковимови за типом змішування звуків, причому найчастіше порушуються свистячі, шиплячі та сонорні звуки. У великої кількості дітей із ЗПР порушення звуковимови пов'язані з дефектами будови артикуляційного апарату (аномалії прикусу, укорочена під'язикова зв'язка, товстий масивний язик, високе вузьке або сплюснене тверде небо, дефекти будови зубів) і недостатністю мовної моторики, яка особливо виявляється в рухах язика (неточність рухів, зайва напруга, труднощі утримання позиції та переключення від одного руху до іншого).

Значна частина дітей із ЗПР відрізняється несформованістю фонематичного сприймання: зазнають труднощів при диференціації звуків на слух, причому не лише звуків, порушених у вимові (свистячих, шиплячих, сонорних), але й правильно вимовлених (твердих і м'яких, дзвінких і глухих); спостерігаються порушення звукового аналізу та синтезу, що зберігаються впродовж декількох років, викликаючи порушення

читання і письма. Особливі труднощі представляє визначення кількості, послідовності звуків, установлення позиційних співвідношень звуків у слові.

Для активного словника цієї категорії дітей характерне деяке відставання від вікової норми, що виявляється в недостатній різноманітності слів, які актуалізуються в самостійному висловлюванні, в труднощах засвоєння і використання узагальнюючих понять (у диференціації і конкретизації змісту цих понять), у поповненні словника словами, що виражають складні якості та взаємозв'язки. У мовленні дітей із ЗПР в основному використовуються іменники та дієслова, причому словник не точний. Із прикметників найчастіше вживаються якісні, ті, що позначають безпосередньо сприйняті ознаки. Діти не знають багатьох слів із абстрактним значенням, замінюють слова описом ситуації або дії, з якими пов'язане слово, зазнають труднощів у підборі слів-антонімів та особливо слів-синонімів.

Одним із видів дитячої діяльності, який використовується дорослими в цілях виховання дошкільників, навчання їх різним діям із предметами, способам і засобам спілкування є гра. Будь-яка гра сприяє вихованню не однієї, а декількох якостей, вимагає участі різних органів і психічних процесів, викликає різноманітні емоційні переживання [3, с. 34].

Дидактичні ігри використовуються для вирішення всіх завдань мовленнєвого розвитку. У корекційній роботі з дошкільниками з ЗПР, які мають мовленнєві порушення, учитель-логопед ставить перед собою наступні завдання:

- широко використовувати ігри в корекційній роботі, як засіб фізичного, розумового, морального і естетичного виховання дітей;
- за допомогою гри збільшувати потребу дитини у спілкуванні, стимулювати накопичення і розвиток у неї мовленнєвих умінь і навичок;
- при проведенні гри враховувати вік та можливі особливості поведінки дітей із різними мовленнєвими розладами;
- логопедичне заняття має носити характер навчально-ігрової діяльності для дитини.

Таким чином, дидактичні ігри – ефективний засіб закріплення граматичних навичок, оскільки завдяки зацікавленості дошкільників із ЗПР вони дають можливість багато разів тренувати дитину в повторенні потрібних словоформ. Корекція вимови шиплячих звуків у дошкільників із ЗПР буде проходити більш ефективно за умов створення для них ігрової ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова П. С. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. инст. по спец. «Дефектология» / П. С. Волкова, Б. М. Гришун, Г. А. Волкова, В. И. Селиверстов и др. – Москва : Просвещение, 1989. – 528 с.
2. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. инст. по спец. «Дефектология» / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1996. – 664 с.
3. Запорожець А. В. Психология и педагогика игры дошкольника / А. В. Запорожець. – М. : Просвещение, 1966. – 317 с.

Бережна Дар'я Сергіївна,
студентка I курсу (магістратура) факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, спеціальності «Спеціальна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Турубарова А. В.

ПОРУШЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПЕРШИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

На сьогоднішній день психолого-педагогічні дослідження у корекційній педагогіці вказують на стійку тенденцію до збільшення дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). У дітей із ЗПР виявляється уповільнений темп розвитку психічних процесів і мовленнєвого розвитку [1, с. 10]. У той же час одним із важливих показників успішності дитини у навчанні є рівень сформованості зв'язного монологічного мовлення, саме це зумовлює актуальність даної роботи.

Зв'язок мислення та мовлення досліджували такі вчені як: Л. Виготський, М. Жинкін, П. Анохін, О. Лурія, О. Леонтьєв, М. Кольцова, Д. Ельконін, В. Тарасун та ін. Проблему порушення зв'язного монологічного мовлення у дітей із ЗПР вивчали І. Марченко, С. Шевченко, Н. Борякова, О. Слепович, Г. Сухарева та ін. Аналіз наукової літератури показує, що дослідники значну увагу приділяють розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗПР. Це підкреслює важливість мовлення, його необхідність для гармонійного розвитку особистості дитини.

У сучасній корекційній педагогіці затримка психічного розвитку визначається як уповільнений темп психофізичного та емоційно-вольового розвитку дитини, який спричиняється мікроураженням у корі головного мозку, або тяжким соматичним захворюванням. Унаслідок цього в дитини виникає локальна недостатність коркових функцій при повній збереженості інших [1; 3].

С. Шевченко стверджує, що діти із ЗПР відрізняються від норми меншим запасом видових понять [5, с. 8]. Також рівень мовленнєвого розвитку дітей дозволяє їм будувати висловлювання лише за допомогою простих речень. Але є діти, які відчують потребу у використанні складних конструкцій, не маючи для цього лексичних та граматичних засобів, виділяють речення, зв'язане з попереднім за змістом, інтонацією. Також серед учнів перших класів із ЗПР зустрічаються діти з різними мовленнєвими порушеннями, які наявні і в інших дітей (порушення фонематичного слуху, дислалія, загальне недорозвинення мовлення, заїкання тощо).

У своїй роботі С. Шевченко особливу роль у навчанні відводить розширенню та розвитку уявлень дітей шести років із ЗПР про оточуючий світ. Різноманіття знань та уявлень про оточуючий світ, явища, предмети є фундаментом, який забезпечує успішне навчання першокласника у школі [5, с. 26]. Дану позицію ми підтримуємо, адже, збагачуючи уявлення учня про оточуючий світ, ми не лише розвиваємо кругозір дитини, але й збагачуємо її мовлення новими поняттями, які в подальшому сприяють успішному здобуттю та засвоєнню нових знань.

У 1989 році О. Слепович в своїй праці [4, с. 12] обґрунтувала важливість формування зв'язного монологічного мовлення у дітей із ЗПР у старшій дошкільній

групі. В її праці виокремлено три етапи. Робота в першому етапі направлена на збагачення словникового запасу прикметниками, іменниками, дієсловами та формування у дітей навичок створювати прикметники від іменників. Другий етап спрямований на формування в дитини навичок усвідомлювати мовленнєвий матеріал та спрямувати його на певну мету. Перші етапи є підготовкою до найважливішого, а саме до етапу формування зв'язного монологічного мовлення. Методика викладена досить послідовно, за принципом «від простого до складного», та має необхідне дидактичне підґрунтя для кращого, глибшого та міцнішого засвоєння знань.

Зв'язок мовлення з уявою у своїй роботі «Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку» показала І. Марченко. Вона обґрунтувала важливість розвитку не лише зв'язного мовлення, але й творчості, а саме уяви дитини і взаємозв'язок між цими двома психічними процесами. Формування творчого зв'язного мовлення відбувається за використанням наступних прийомів та методів: використання методу аналогій (фантастичної та прямої), використання загадок, використання картинок та висловлювань із нісенітницями, використання асоціативних ігор, використання тематичних дидактичних ігор, формування у дітей навичок складати описи, невеличкі казки [2, с. 36].

Згідно з проведеним аналізом робіт дослідників, які вивчали питання розвитку зв'язного мовлення у дітей із ЗПР, можна виокремити основні напрямки та етапи роботи, які сприятливо впливатимуть на розвиток зв'язного монологічного мовлення в учнів перших класів із ЗПР. Одним з найголовніших напрямків у роботі з дітьми із ЗПР по формуванню зв'язного монологічного мовлення є збагачення словника. Унікальною в цьому плані є робота С. Шевченка, який пропонує збільшити словниковий запас дитини, в більшій мірі спираючись на предмети дійсності, на те, що дитину оточує. О. Слепович звертає увагу, що на цьому етапі роботи необхідно звернути увагу дитини і на словотворчі процеси.

Наступний напрям роботи з дошкільниками із ЗПР – це робота над граматичною будовою мовлення. Дитина має вчитися правильно конструювати висловлювання та розуміти граматичні конструкції. Дані напрямки роботи проходять спираючись на діалогічне мовлення дитини. Розширюючи діапазон діалогічного мовлення дитини та корегуючи його, відбувається підготовка першокласника із ЗПР до монологічного мовлення. Найбільший та завершальний напрям роботи – робота над зв'язним мовленням дітей із ЗПР. Для цього І. Марченко пропонує не лише перекази, розповіді за картинками тощо, а й спираючись на уяву дітей, вигадкування разом казок, цікавих історій, або продовження певної відомої казки.

Отже, пізнавальні процеси учнів перших класів із ЗПР потребують функціонування на достатньому рівні, адже це основа засвоєння базових знань. У дітей із ЗПР молодшого шкільного віку є певні особливості у психофізичному розвитку, тому, щоб дати необхідну базу знань, вчителю потрібно знати особливості їх психічного та мовленнєвого розвитку, а також специфіку навчально-виховної роботи з даною категорією дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мальцева Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Е. В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 10-18.
2. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник / І. С. Марченко. – Київ : КНТ, 2006. – 92 с.

3. Рождественська М. В. Неврологічні розлади в дітей із затримкою психічного розвитку / М. В. Рождественська // Дефектологія. – 2001. – № 3. – С. 29-32.

4. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР : книга для учителей / Е. С. Слепович. – Минск : Народная асвета, 1989. – 64 с.

5. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений / С. Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2005. – 80 с.

Гаврилова Анастасія Ігорівна,

студентка IV курсу факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,, напряму

підготовки «Корекційна освіта» КВНЗ

«Хортицька національна

навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –

викладач кафедри спеціальної освіти

КВНЗ «Хортицька національна

навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Возчикова Н. В.

РОЗВИТОК СЕНСОРНИХ КАНАЛІВ (СЛУХОВОГО, ЗОРОВОГО, ТАКТИЛЬНОГО) У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ ІПОТЕРАПІЇ

Згідно даних Міністерства охорони здоров'я України, кількість дітей, хворих на аутизм, за останні роки зросла у 2,5 рази. Показник розповсюдженості раннього дитячого аутизму (далі – РАС) стабільно збільшується: у 2008 р. це 32,0% від загальної кількості новонароджених, у 2009 р. – 27,2%, у 2010 р. – 35,7%. Спеціалісти Всесвітньої організації охорони здоров'я підкреслюють, що на аутизм страждають люди на всіх континентах, у всіх країнах, незалежно від статі і расових відмінностей. На даному етапі наукових досліджень з даної проблематики достеменно невідома причина, за якої народжуються діти із РАС, але є ефективні методики соціалізації таких дітей у суспільстві.

Сенсорна система людини є відображенням зовнішнього світу, саме тому розвиток сенсорних каналів у дітей із РАС є однією з нагальних проблем дошкільної логодидактики. Унормований розвиток сенсорних каналів (слухового, зорового, тактильного) у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра сприяє успішній сенсорній інтеграції, і, як наслідок, гармонійному становленню дитячої особистості.

Сенсорна система – це анатомічно організована у структурах мозку система ядерних утворень і зв'язків, яка слугує для винайдення і кодування інформації певної модальності. У дітей з аутизмом на різні подразники виникають різні чуттєві порogi: вкрай високі або вкрай низькі. Діти не можуть одночасно оброблювати та інтегрувати різні відчуття. Це призводить до «перенавантаження», яке проявляється в неадекватній поведінці дитини та нападах роздратованості. Все це заважає дитині з аутизмом адаптуватися в навколишньому середовищі [1].

У дітей старшого дошкільного віку із РАС спостерігається спотворений розвиток слухового сприйняття. Такі діти володіють надчутливим слухом, але не вміють користуватися тим, що чують. Вухо такої дитини має здатність захищатися від гучних звуків: знижується напруження м'язів середнього вуха, розслаблюється барабанна перетинка і тоді дитина із РАС відгороджується від процесу слухання. Діти із РАС не завжди можуть виділити з гулу голосів звернене до них мовлення. Замість голосу однієї людини вони чують одночасно тисячі рівних для них за значимістю звуків. Діти закривають вуха, можуть почати голосно кричати тільки для того, аби абстрагуватися від сенсорного перевантаження і перекрити канали зв'язку за рахунок крику.

Зорове сприйняття дітей дошкільного віку із РАС теж відзначається низкою специфічних особливостей. У дітей даної нозологічної групи переважає периферійний зір над центральним. Цей феномен не є безпосередньо пов'язаний з первинним порушенням зорового гнозису. Це є результатом аутистичних страхів. Досліджуючи зворотну реакцію сітківки ока на світло, вчені виявили деякі відмінні особливості ретинальних відповідей у осіб із аутизмом.

Тактильне сприйняття дітей дошкільного віку із РАС сформоване за ознаками гіпо- і гіперчутливості. В ранньому дитинстві у дітей даної нозологічної групи відмічається негативна емоційна реакція на дотики або процеси сповивання чи купання. Також, у дітей із ознаками гіпочутливості спостерігається слабка реакція на мокрі пелюшки або холод. У більш старших дітей спостерігається девіантні емоційні реакції, які супроводжують процеси одягання, взування, вмивання або чищення зубів.

Порушення розвитку сенсорної сфери чинить гальмівний вплив на всі сторони психічного розвитку дитини із РАС. У дошкільному віці в результаті цих порушень виникає спотворене сприйняття ключових сигналів, які в нормі запускають адаптативні форми поведінки.

Провідні сучасні науковці, які займалися дослідженням проблематики аутизму дійшли висновку, що найбільш дієвим засобом сенсорної інтеграції дітей із розладами аутистичного спектра є іпотерапія. Іпотерапія – це комплексний багатфункціональний метод реабілітації, який базується на спілкуванні з кіньми і верховій їзді. Дозоване навантаження на вестибулярний аналізатор, яке має елементи тренінгу, сприяє нормалізації його функцій та набуттю впевненості у рухах, а також, покращує статико-кінетичну організацію моторики, і, передусім – слухомоторну і зоровомоторну координації.

Іпотерапія сприяє модуляції та інтеграції сенсорної інформації, що надходить до дитини з розладами аутистичного спектра. Фізична взаємодія дитини з конем регулює сенсорний початок та упорядковує пороги сприймання. Внаслідок цього відносно упорядковується і поведінка дитини: вона чує різноманітні звуки, відчуває ритмічні рухи коня, торкається гриви [3].

Одним із найбільших досягнень методу іпотерапії є мультисенсорна стимуляція. Сидіння на коні стимулює пропріорецепторні та кінестетичні відчуття. Балансування на коні, що рухається, та дотики до гриви стимулюють вестибулярні відчуття. Поступове звикання дитини до коня сприяє регулюванню порогів відчуття у відповідності до інтенсивності подразнення.

Отже, заняття з іпотерапії впливають на:

- здатність до модуляції порогів сприймання, внаслідок чого дитина адекватно реагує на подразники різної інтенсивності і модальності;
- почуття рівноваги і контролю рухів;
- координацію очей і рук;

- концентрацію візуальної і слухової уваги;
- здатність до самоконтроля і емоційної регуляції.

Завдяки заняттям з іпотерапії у дитини з розладами аутистичного спектра значно зменшуються самостимулююча поведінка і стереотипні рухи, а також, афективні емоційні спалахи з криками і моторним збудженням.

Також, використання засобів іпотерапії сприяє стимуляції активного мовлення і вживання його з метою комунікації. Дитина вчиться у інструктора розуміти словесні інструкції, звернення до коня з метою руху чи зупинки. Вербальне прохання виконати ту чи іншу дію в подальшому розповсюджується і на людей. Після закріплення комунікації з конем у дитини поступово формується стійкий навик висловлювати свої бажання вербально [2].

З метою перевірки доцільності використання засобів іпотерапії у процесі розвитку сенсорних каналів (слухового, зорового, тактильного) у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра нами було проведене експериментальне дослідження в умовах центру дитячого розвитку та дозвілля «4 підкови», яке розташоване за адресою: Дніпропетровська область, с. Олександромар'ївка. Участь у дослідженні приймали 5 дітей віком від 5 до 7 років з діагнозом F84 (Дитячий аутизм).

Задля збору інформації про рівні сформованості сенсорних каналів ми використали авторську діагностику, якість виконання якої оцінювалася в балах. Кожен блок діагностичних завдань був спрямований на визначення актуального стану розвитку одного із сенсорних каналів: слухового, зорового, тактильного.

Проведене діагностичне дослідження засвідчило незадовільний стан сформованості сенсорних каналів у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, що стало підставою для проведення корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на розвиток зорового, слухового і тактильного каналів у вищезазначеної категорії дітей. Задля досягнення поставлених цілей нами розроблено авторську методику, що складалася із комплексів ігор та вправ із конем.

Результати повторного діагностування дітей експериментальної групи засвідчили, що у 3 із 5 дітей показники розвитку сенсорних каналів сягають середнього рівня, і 2 дитини залишилися на низькому рівні з незначними покращеннями (за причини складності дефекту).

Отже, стан сформованості сенсорних каналів (слухового, зорового, тактильного) є одним з найважливіших показників розвитку особистості дитини в цілому. Процес засвоєння дитиною сенсорної інформації проходить за певними етапами і характеризується низкою показників, спільних для всіх дітей даної вікової категорії. У зв'язку з цим розробка науково-обґрунтованих методів діагностики й змісту корекційно-педагогічних та реабілітаційних заходів, заснованих на базових елементах методу іпотерапії, набуває все більшої актуальності у процесі розвитку сенсорної інтеграції дитини старшого дошкільного віку із РАС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богдашина О. Н. Аутизм : определение и диагностика / О. Н. Богдашина. – Донецк : Лебедь, 1999. – 112 с.
2. Висенс М. Подражая кентавру / М. Висенс. – Москва : Национальная федерация лечебной верховой езды и инвалидов конного спорта, 2002.
3. Рабочие материалы. Первая Международная конференция по иппотерапии 27-29 2012 г. / Киев.

4. Репина М., Карпенко И. Игры в иппотерапии / М. Репина, И. Карпенко. – Москва : Наш солнечный мир, 2011.

5. Цверева Д. М. Ипотерапия, лечебная верховая езда / Д. М. Цверева. – Киев : ООО «Издательский Дом Украинский Медиа Холдинг», 2012.

Зарецька Олена Олексіївна,
*студентка II курсу факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, напряму підготовки «Корекційна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
викладач кафедри спеціальної освіти
КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*
Возчикова Н. В.

РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

За результатами досліджень провідних науковців країн Європейського співтовариства та країн, які входять до складу СНД, порушення фонетико-фонематичного ладу мовлення (далі – ФФНМ) спостерігається у 17-42 % дітей дошкільного віку, причому існує стійка тенденція до збільшення цього показника.

У порівнянні з дітьми з типовим розвитком, у дітей з ФФНМ спостерігається недорозвинення фонематичної компетенції. Фонематична компетенція – це здатність до переробки сприйнятої мовленнєвої інформації (в її фізичних характеристиках) у систему мовних знаків і смислів [5, с. 8].

Науковці зазначають, що фонематична компетенція відіграє надважливу роль у становленні й функціонуванні всіх видів мовленнєвої діяльності, оскільки вона здійснює операції розрізнення й впізнання фонем, які складають звукову оболонку слова. Головною умовою для становлення фонематичної компетенції є чітке розрізнення заданого звуку й звуку, який дитина вимовляє реально. Як стверджують науковці (О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, Н. І. Самойлова та ін.), безумовно правильно дитина чує тільки ті звуки мовлення, які вміє вимовляти [1, с. 10].

Унормована фонематична компетенція передбачає розвиток багатьох умінь, головними серед яких є: уміння чути окремі звуки у слові, виокремлювати звуки у словах і складати із звуків слова; уміння розрізняти на слух звуки мовлення, які належать до різних фонетичних груп; уміння співвідносити почутий звук із певною фонемою мови [2, с. 36].

Фонематична компетенція має наступні складові:

1. Фонематичне сприймання – це процес упізнання та розрізнення звуків мовлення.

2. Фонематичне уявлення – здатність сприймати кожний звук у різних варіантах його звучання, що дає змогу правильно використовувати звуки задля розрізнення слів.

3. Фонематичний аналіз та синтез – розумова операція, яка полягає в поєднанні окремих звуків мовлення у слова.

Найбільш дієвим засобом розвитку фонематичної компетенції, на наш погляд, є ігрова діяльність. Адже, однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. У більшості дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням ігрова діяльність має низку специфічних особливостей, а саме:

- 1) нестійкий інтерес до іграшки та маніпуляцій з нею;
- 2) порушення структурних компонентів сюжетно-рольової гри;
- 3) поодинокі сюжетні дії.

За таких умов формування ігрової діяльності має здійснюватися поетапно, як у різних видах ігор (від предметних до рольових), так і у ігрових діях (від формування орієнтовної основи дій через ланцюжок ігрових маніпуляцій до дій за певними правилами) [5, с. 24].

Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. У дітей дошкільного віку мовленнєво-ігрова діяльність протікає у різних видах ігор, у ході яких у дітей формуються ігрова та мовленнєво-ігрова компетенції. Мовленнєво-ігрова діяльність – це двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Як складне педагогічне явище, мовленнєво-ігрова діяльність базується на ігрових методах навчання дітей дошкільного віку. У процесі мовленнєво-ігрової діяльності дитина користується як діалогічним (діалог, трилог, полілог), так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовленнєві і немовленнєві засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження [1, с. 48].

Також ефективним засобом розвитку фонематичної компетенції є словесні вправи. У дошкільній педагогічній літературі словесна вправа розглядається як багаторазове виконання дітьми певних мовленнєвих дій для вироблення та вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок.

Типи словесних вправ визначають як: інформаційні, операційні та мотиваційні. Інформаційні вправи забезпечують осмислення та засвоєння мовленнєвого матеріалу; операційні розвивають автоматизм, перетворюючи його у навичку; мотиваційні виробляють мовленнєві вміння та вдосконалюють їх у комунікації [3, с. 56].

Учені Н. К. Скляренко і С. Л. Захарова пропонують такі критерії класифікації вправ: спрямування навчальної дії на отримання або передачу інформації; спрямування навчальної дії на засвоєння мови, що є основним засобом спілкування, або на оволодіння мовленням (мовленнєвою діяльністю) як процесом спілкування.

За першим критерієм розрізняють: рецептивні, репродуктивні і продуктивні вправи. За другим критерієм: мовленнєві, умовно-мовленнєві і мовленнєві вправи. У рецептивних вправах вербальна інформація сприймається через слуховий і зоровий канали. У репродуктивних ця інформація відтворюється повністю або зі змінами. У продуктивних вправах дитина самостійно породжує висловлювання різних рівнів [4, с. 41].

У дошкільній педагогічній і лінгводидактичній літературі описано ігрові мовленнєві вправи, спрямовані на розвиток звукової культури мовлення, а саме, вправи тренувальні, імітаційні, артикуляційні (наприклад: «Знайди місце звука у слові», «Хто, як кричить?», «Гойдалки», «Гарячий чай», «Котику, спи» тощо).

Також для розвитку фонематичної компетенції у дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ доцільно застосувати ігри із правилами, такі як: «Ромашка», «Магазин», «Звукова мозаїка», «Подорож у місто звуків і складів», «Відгадай», «Чого не вистачає?», «Постав потрібну картинку (літеру)», «Впіймай звук!», «Повтори!», «Ланцюжок слів», «Назви слово!», «Знайди спільний звук!» тощо.

Отже, унормований розвиток фонематичної компетенції створює основу для повноцінного фонематичного сприйняття, особливо на ранніх етапах розвитку мовлення дитини. Її сформованість є надважливою складовою ланкою нормотипового розвитку мовлення старшого дошкільного віку. Саме в процесі ігрової діяльності відбуваються значні позитивні зміни у розвитку мовленнєво-комунікативної та фонематичної компетенції дитини старшого дошкільного віку з ФФНМ та здійснюється підготовка до переходу на новий, вищий щабель її мовленнєвого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 256 с.
2. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – К., 2014. – 238 с.
3. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К., 2012. – 258 с.
4. Логопедія : підручник / За ред. М. К. Шеремет. – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с.
5. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації щодо формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник : зб. наук. пр. – Вип. 1. – 2010. – 72-81 с.

Кібець Альона Анатоліївна,
студентка I курсу (магістратура) факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, спеціальності «Спеціальна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Турубарова А. В.

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ III РІВНЯ

Мовленнєва функція відіграє важливу роль у психічному розвитку дитини, в процесі якої відбувається становлення пізнавальної діяльності, здатність до понятійного мислення. Повноцінне мовленнєве спілкування є необхідною умовою здійснення нормальних соціальних людських контактів, а це, в свою чергу, розширює уявлення дитини про життя. Опанування дитиною мовлення певною мірою регулює її поведінку, допомагає спланувати адекватну участь у різних формах колективної діяльності.

Розвиток граматичного ладу мовлення – це запорука успішної загальномовленнєвої підготовки, що забезпечує практичне володіння граматичним, фонетичним, морфологічним і лексичним рівнями мовленнєвої системи. Формування граматичних навичок позитивно впливає на зростання у дітей вольового фактору у висловлюваннях, створює передумови для появи плануючої функції мовлення, для введення поняття норми («можна», «не можна», «правильно», «неправильно»).

Формуванням лексико-граматичного ладу мовлення займалися такі вчені, як Дж. Брунер, Л. Виготський, О. Гвоздев, К. Кезден, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Д. Слобін, А. Хомський, Д. Ельконін та ін. У роботах Н. Жукової, В. Ковшикової, І. Колповського, Р. Левіної, С. Шаховської та інших серед морфологічних аграматизмів при загальному недорозвиненні мовлення виділяється неправильне вживання. Проте, граматичні форми словозміни, різні типи речень з'являються, як правило, в тій же послідовності, що і у дітей з нормальним розвитком мовлення.

На думку вітчизняних науковців, дошкільники із загальним недорозвиненням (ЗНМ) розуміють значення багатьох слів, об'єм їх пасивного словника приближується до норми, проте застосування слів в експресивному мовленні, актуалізація словника викликає великі труднощі. Бідність словника проявляється в незнанні багатьох слів: назви ягід, квітів, диких і домашніх тварин тощо. У словнику дитини мало узагальнюючих слів, рідко використовують антоніми, а синоніми практично відсутні. Не знаючи назв частин предметів, вони заміняють їх назвою самого предмета [4, с. 58-60].

Результати дослідження з використання граматичних форм дітьми із ЗНМ III рівня Л. Трофименко показали недостатнє розрізнення однини та множини іменників (60% правильних відповідей), дієслів (55%) та прикметників (35%). Допущені помилки свідчать про недостатнє розуміння та розрізнення вказаних форм, при цьому діти орієнтуються на лексичне значення слова більшою мірою, ніж на граматичне [5, с. 34-40].

Стереотипні помилки у використанні іменників і прийменників у дітей із ЗНМ численні та специфічні і носять як продуктивний, так і непродуктивний характер, відповідний низькому рівню розвитку їх граматичних засобів мовлення. Діти орієнтуються на порядок розташування малюнків, замість правильної відповіді, висловлюють своє емоційне ставлення.

За даними О. Гвоздева, при ЗНМ III рівня рід дієслів минулого часу засвоюється в 4–5 років, хоча в нормі формується в 3 роки. Діти заміняють дієслова минулого часу дієсловами теперішнього часу, які не позначають родової належності. Діти не розуміють і розрізняють дієслова доконаного та недоконаного виду [1, с. 24].

У спостереженнях Н. Жукової, О. Мاستюкової та Т. Філічевої помічено, що у випадках важкого недорозвинення мовлення діти довго не засвоюють синтаксичного значення відмінка: «їсть каша», «сидить тульчику». Діти володіють зниженою здатністю сприймати та розрізняти значення лексико-граматичних одиниць мовлення, що обмежує їх можливість правильної побудови власного висловлювання. У цих дітей виявляються утруднення як у виборі граматичних засобів, так і в їх оформленні та комбінуванні. Великі труднощі викликають прийменниково-відмінкові конструкції іменників [3, с. 35].

Незважаючи на те що в деяких умовах синтаксичної побудови діти граматично правильно оформлюють кінці слів і їм доступна їх зміна, в інших, аналогічних синтаксичних побудовах на місці правильної форми слова, яку слідувало б очікувати, дітина продукує некоректні форми слів або їх фрагменти [4, с. 90].

У мовленні дітей із ЗНМ III рівня наявні такі помилки:

- заміни: форма одного відмінка формою іншого. Родовий: у лисичках, у їжак, склянка молочко, кошик ягоди (діти з нормою: у слона, у хлопчика, кошик ягід, грибів); давальний: по море, по снігам (діти з нормою: по морю, по стежці, по снігу, по дорозі); знахідний: ведмідь, лисичка (замість ведмедя, лисичку); орудний: ложкам, квіточкам, розчіскам (діти з нормою: голкою з ниткою, ложкою і виделкою, зі своїми родичами і друзями);

- використання ненормативних форм: шляпка грибока, із залізи, іс яблочком, іс собаком, іс тряпком;

- викривлення звуко-складової структури слова: вотьком (ложкою), тябаком (з собакою), лябукома (з яблуками);

- неправильне вживання відмінково-прийменникових конструкцій (опускання, заміни прийменників): ліс, сумку, кульочок (в ліс, в сумку, в кульочок);

- нерозуміння смислу запитання, неточна чи ситуативна відповідь: З чого (звідки) виходять люди? – Тому що вони не хочуть їхати кудись. – З чого варять варення? – істи [6, с. 75–76].

Проведене нами дослідження особливостей лексико-граматичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ показало, діти розуміють сенс простої ситуації, зображеної на пред'явленому малюнку, правильно відповідають на поставлені педагогом запитання до різних членів речення з прямим порядком слів та показують відповідні предмети, дії. У той же час помітні труднощі виникають у дітей при самостійному складанні речення з опорою на наочність. Частіше за усе діти називають знайомі зображені предмети, деякі дії, використовують прості дво-трислівні фрази за допомогою запитань педагога. Спостерігаються порушення розуміння та труднощі відтворення складних логіко-граматичних конструкцій з однаковим лексичним складом, але різним значенням типу.

Т. Дуткевич провівши глибоке дослідження всіх сторін мовлення дозволило констатувати, що усі компоненти мовлення: лексика, граматики, фонетика, зв'язне мовлення, звуковимовна – залишаються у таких дітей недорозвиненими [2, с. 23-29].

Отже, вживання лексико-граматичної сторони мовлення представляє для дітей дошкільного віку із ЗНМ значні труднощі. Тому корекційно-педагогічна робота направлена на послідовне формування лексико-граматичної категорії та на подолання недорозвинення психічних процесів: просторового гнозису та праксису.

Отже, особливостями сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ III рівня є:

- затримка в розумінні та використанні граматичних форм: недостатнє розрізнення однини та множини іменників, дієслів, прикметників;
- недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою префіксів, суфіксів;
- несформованість різних рівнів лексичних узагальнень;
- недостатня сформованість системи морфологічного словотвору;
- спостерігаються труднощі в розрізненні морфологічних елементів;
- відмічаються аграматизми: помилки в узгодженні числівників з іменниками, прикметників з іменниками в роді, числі та відмінку;
- недостатня сформованість операцій, що забезпечують трансформацію синтаксичної структури речення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гвоздева О. Г. Особенности формирования лексико-грамматической стороны речи / О. Г. Гвоздева // Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания, академия педагогических наук СССР. – Москва : Педагогика, 1991. – 152 с.
2. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія (курс лекцій) : навчальний посібник / Т. В. Дуткевич. – Кам'янець-Подільський : ФПО Сисин О.В., 2007. – 320 с.
3. Мастюкова О. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навчальний посібник / О. М. Мастюкова, Л. С. Вавіна. – Суми : Університетська книга, 2008. – 302 с.
4. Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – Москва : Педагогика, 1988. – 132 с.
5. Трофименко Л. І. Дошкільна педагогіка : учебник для студентов педагогических вузов / Л. І. Трофименко, Е. А. Стребелева. – Москва : ВПАОС, 1998. – 208 с.
6. Шеремет М. К. До питання про формування лексико-граматичних засобів мови в дошкільників : монографія / М. К. Шеремет. – Київ : ІСДО, 1990. – 104 с.

Кравцова Карина Олександрівна,
студентка IV курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напряму
підготовки «Корекційна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук
Лопатинська Н. А.

РОЗВИТОК ПОВЕРХНЕВОГО ТА ГЛИБИННОГО СИНТАКСУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ МАТЕРИНСЬКОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

Депривація є особливою індивідуальною переробкою стимульного збіднення, якого досягла дитина в деприваційній ситуації, тобто в ситуації ізолюваній від стимулюючого середовища: людського суспільства, сім'ї, дитячої групи, школи.

Актуальність дослідження полягає в тому, що у дітей із затримкою психічного розвитку простежуються порушення поверхневого та глибокого синтаксування. У порівнянні з однолітками, чий розвиток відповідає нормі, цим дітям потрібно більше часу, щоб приступити до виконання завдання після отримання інструкції. Також ці діти знаходяться в умовах материнської депривації, яка призводить до змін психічного розвитку та формування особистості дитини.

Отримані нами результати у процесі констатувального експерименту щодо визначення рівнів сформованості глибокого та поверхневого синтаксування дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку переконливо свідчать про те, що на фоні відносно достатнього розуміння мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку порушується онтогенетичне формування глибокого та поверхневого синтаксування. Це обумовлено, в першу чергу, причинами нейрофізіологічного характеру (пренатальним пошкодженням центральної нервової системи, нейроінфекціями, хронічними соматичними захворюваннями), а також причинами психолого-педагогічного характеру, особливо соціальною та материнською депривацією. Розвиток глибокого та поверхневого синтаксування у дітей із ЗПР набуває особливого значення. Це пояснюється насамперед тим, що молодший дошкільний вік є найбільш чутливим періодом щодо практичного засвоєння початкової системи знань із синтаксису. У процесі організації навчально-мовленнєвої діяльності, під час якої набувався чуттєво-лінгвістичний досвід, у молодших дошкільників формувалися передумови подальшого теоретико-практичного засвоєння системи граматичних та синтаксичних понять.

Система щодо розвитку глибокого та поверхневого синтаксування дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах материнської депривації мала на меті сприяти, по-перше, розвитку внутрішньої глибоко-семантичної структури речення; по-друге, вдосконаленню навичок граматикалізації; по-третє, формуванню міжаналізаторних, асоціативних зв'язків у головному мозку з опорою на різні модальності (зорову, слухову, тактильну, нюхову, смакову); по-четверте, збагаченню активного словника, підвищенню рівня розвитку усного мовлення.

Рушійною силою розвитку є процес розв'язання своєрідних суперечностей між природною мовленнєвою активністю дитини та неможливістю самостійного засвоєння

глибинно-семантичних моделей через складність опанування синтаксисом української мови дітьми означеного віку.

Кінцевою метою було формування вміння застосовувати набуті навички побудови речень безпосередньо у процесі спілкування.

Розроблюючи методику корекційно-розвивального навчання дітей четвертого-п'ятого року життя із затримкою психічного розвитку, ми врахували як загальнодидактичні принципи, у відповідності з якими проводилося виховання і навчання дітей в загальноосвітніх дошкільних закладах (В. В. Гербова, Г. М. Ляміна, О. С. Ушакова, К. П. Короткова), так і принципи корекційно-розвивальної роботи з формування мовленнєвої діяльності, а саме:

1) принцип максимальної особистісної спрямованості корекційного впливу, який дозволяє враховувати рівень мовленнєвого розвитку та мовно-мовленнєві здібності, індивідуальні можливості кожної дитини;

2) принцип пріоритетної орієнтації на психічні функції, які збережені та розвиваються у дітей відповідно до умовно типового розвитку;

3) комунікативна спрямованість корекційно-розвивального впливу;

4) комплексний підхід до корекції і розвитку мовлення, принцип взаємозв'язку роботи над різними компонентами мовлення;

5) принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку (за Є. І. Тихеєвою), згідно з яким засвоєння нових слів має здійснюватися на основі чуттєвого досвіду за допомогою залучення різних аналізаторів (образ предмета – слово – поняття);

6) принцип взаємозв'язку процесу формування повноцінного мовленнєвого спілкування і поведінки дитини;

7) принцип поетапного розвитку мовлення;

8) створення максимальної мовленнєвої активності дітей на заняттях.

Найбільш ефективними методами під час практичного засвоєння моделей глибинного та поверхневого синтаксування були методи: розмова, бесіда, моделювання.

Ефективними прийомами виявилися: застосування зразка, створення спеціальних мовленнєвих ситуацій, словесні доручення, вказівки, мовленнєві узагальнення, проблемні запитання.

Під час реалізації педагогічного експерименту відбувався постійний моніторинг за змінами розвитку глибинного та поверхневого синтаксування дітей із затримкою психічного розвитку в умовах материнської депривації, які брали участь в експерименті.

Повторну діагностику було проведено за методиками, які використовувалися під час проведення констатувального експерименту.

Результати констатувального та контрольного експериментів щодо рівнів сформованості глибинного та поверхневого синтаксування у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, засвідчують, що відбулося зростання коефіцієнтів сформованості за рівнями. Порівняльні дані кількісного аналізу повторного обстеження особливостей розвитку поверхневого синтаксування засвідчить, що діти дошкільного віку, які виховуються в умовах материнської депривації, під час складання речень мали труднощі у граматично та синтаксично правильному оформленні речень.

Таким чином, для формування повноцінних мовних уявлень про ознаки мови для успішного засвоєння дітьми всієї системи рідної мови необхідне засвоєння ними знань як про парадигматичну, так і синтагматичну систему мови, а також про глибинне та поверхнєве синтаксування. А материнська депривація чинить руйнівну дію на психічний розвиток дитини і веде за собою безліч негативних наслідків. В основному негативний вплив материнської депривації на психічний розвиток дитини,

проявляється в печалі, задумливості, апатії, негативному відношенні до навколишнього, уповільнення темпу рухів, байдужості, порушеннях пізнавальної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – [3-тє вид., випр.]. – К. : Світлич, 2009. – 430 с.
2. Борякова Н. Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. канд. дис. / Н. Ю. Борякова. — М., 1983. – 20 с. В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
3. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: науково-методичний посібник. – К.: КНТ, 2008. – 256 с.

*Кузькіна Ольга Юріївна,
студентка I курсу (магістратура) факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, спеціальності «Спеціальна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Турубарова А. В.*

ЛОГОДИДАКТИЧНІ ПРИЙОМИ ПОДОЛАННЯ ЗАЙКАВАТОСТІ У ШКОЛЯРІВ

Актуальність теми дослідження зумовлена невинним процесом оновлення змісту корекційної педагогіки та впровадженням нових педагогічних технологій, які допоможуть дітям із важкими порушеннями мовлення у подоланні заїкання.

Заїкання – розлад комунікативної функції мовлення. Науковцями доведено, що саме дошкільний вік є сензитивним для подолання заїкання. У процесі виправлення заїкання молодші школярі засвоюють літературні норми мовлення, культуру мовлення й спілкування.

Здатність дитини «всмоктувати» норми й будувати залежно від них своє мовлення, за Л. Федоренко, називається мовленнєвим чуттям: «...чуття мовлення або мовленнєве чуття, – це неусвідомлене вміння (навичка) безпомилково знаходити норми мовлення в галузі лексики, словотворення, синтаксису, стилістики» [5, с. 35]. У молодші шкільні роки таке вміння проходить більш неусвідомлено, але тільки практичним шляхом під час використання мовлення та сприймання мовлення оточуючих.

На думку Ф. Рау, «чим менше вік дитини та менше давність мовленнєвого порушення, тим легше неправильне мовлення піддається перевихованню» [3, с. 8]. Тому корекцію мовлення у дитини, що заїкається, слід починати з моменту появи заїкання. Метою логопедичної роботи з дітьми, що заїкаються є подолання судом, логофобії, наслідком якої мовлення стає вільним, не напруженим.

Проблеми подолання заїкання у дітей і формування унормованого мовлення розкрито в роботах методистів, логопедів, психолінгвістів, таких як: Л. Арутюнян,

М. Буянов, О. Вессарт, Н. Власова, Г. Волкова, І. Виготська, Л. Крапівіна, Г. Павлова, О. Пеллінгер, Ф. Рау, В. Селіверстов, Л. Успенська та ін.

За Ф. Рау, «пріоритетним фактором виховання вільного, спокійного мовлення є формування механічного, відображеного мовлення» [3, с. 12]. виправлення мовлення повинно дотримуватись принципу поступовості під час переходу від одного виду діяльності до іншого. Перехід можливий лише за умови оволодіння дітьми виду діяльності, при якому заїкання не спостерігається.

Ф. Рау виділила шість етапів подолання заїкання. На першому етапі відображене мовлення є посильним способом регулювання мовлення. Другий етап характеризується вимовою завчених фраз, які закріплюються у слуховій пам'яті дитини та промовляються ними спокійно і ритмічно. Початок третього етапу характеризується складанням розповідей за малюнками. На четвертому етапі діти вправляються у складні самостійних питань та відповідей. Саме цей етап є підґрунтям для оволодіння наступного етапу – складання самостійної розповіді. Останнім етапом корекції мовлення є навчання спонтанного мовлення під час емоцій – у проханнях, іграх, праці, діалогах, інсценівках, екскурсіях тощо.

Слід зазначити, що «успіх корекції мовлення дитини, що заїкається, залежить головним чином від свідомого ставлення батьків та всіх членів сім'ї до цього процесу» [3, с. 14].

Експериментальні дослідження Г. Волкової довели, що «під час ігрової діяльності мимовільно виховується поведінка заїкуватих дітей та коригується їхня мовленнєва функція. Долається не мовленнєва вада, а виховується мовленнєва діяльність у структурі ігрової діяльності та у зв'язку з нею» [1, с. 9].

Саме мовленнєва діяльність, як сукупність процесів говоріння та розуміння, є підґрунтям, сутністю комунікативно-суспільної діяльності, яка охоплює всі форми опосередкованої взаємодії людей – вербальну, жести, міміку, пантоміміку, голосові реакції тощо.

Подолання заїкання, за Г. Волковою, відбувається у такій послідовності: першим спостерігається етап обмеження мовлення, який охоплює режим мовчання та шепітне мовлення [1]. Завданнями логопеда на цьому етапі є:

- розвиток у дітей загальної довільної моторики та м'язів обличчя шляхом використання релаксаційних вправ, артикуляційної гімнастики, логопедичної ритміки;
- розвиток слухової уваги та слухової пам'яті;
- розвиток зорової уваги та зорової пам'яті;
- активізація та розширення словника у дітей;
- корекція звукової культури мовлення.

Пізніше фіксується етап сполученого мовлення, під час якого засвоюються просодичні компоненти мовлення: темп, ритм, мелодика, інтонація, виразність, паузація, логічні наголоси; вчать зливати склади, слова, фрази. На етапі відображеного мовлення продовжується формування фрази та просодичних компонентів мовлення, елементів діалогу, розвивається моторика. Наступний етап характеризується засвоєнням запитально-відповідального мовлення, під час якого продовжується робота над просодикою, діалогічним мовленням, розвитком лексико-граматичної будови мовлення, корекцією звуковимови. Етап самостійного мовлення охоплює два розділи: виховання самостійного мовлення на матеріалі переказу та виховання самостійного мовлення на матеріалі розповіді. На останньому етапі – закріплення активної поведінки та вільного спілкування – здійснюється закріплення вміння самостійно організовувати та проводити ігри з мовленнєвим матеріалом різної складності [1].

В. Селиверстовим [4] було виділено три періоди подолання заїкання: підготовчий, тренувальний, заключний. Завдання підготовчого періоду охоплюють: створення режиму щадіння, стимулювання до занять і визначення завдань занять та обов'язкових успіхів (досягнень) у дітей. До завдань тренувального періоду входять: відповіді на запитання, відображене мовлення та переказування тексту. Період заключний охоплює автоматизацію унормованих навичок мовлення та поведінки в різноманітних ситуаціях і видах мовленнєвої діяльності. Вчений зазначає, що «систематичність та послідовність логопедичних занять забезпечує тривалість вихованих навичок унормованого мовлення та поведінки дітей, що заїкаються» [4, с. 98].

Подолання заїкання дітьми, за В. Виготською, О. Пеллінгер, Л. Успенською, проходить у шість етапів [2]:

- етап релаксації (м'язова релаксація за контрастом із напругою, м'язова релаксація за уявленням, навчання стану спокою та розслаблення, м'язова та емоційна релаксація, введення формул правильного мовлення);

- етап відносного мовчання;

- етап формування мовленнєвого дихання;

- етап спілкування короткими фразами;

- етап активізації розгорнутого мовлення;

- етап перевтілення дитини в інсценівках, сюжетно-рольових іграх.

Науковою новизною зазначеної методики є використання релаксаційних вправ, які допомагають дітям контролювати м'язовий тонус всього організму. «Результативне оволодіння дітьми м'язовим розслабленням вплине на волю та свідомість дітей під час мовленнєвої комунікації» [2, с. 8].

Висновок: отже, теоретичне вивчення та узагальнення літературних джерел (нормативних документів, історико-педагогічної, науково-методичної літератури) з проблеми подолання заїкання дітьми свідчить, що вчені виділяють етапи подолання заїкання, акцентуючи увагу на те, що ланцюгом мовленнєвих та особистісних порушень при заїканні є триада, яка охоплює мовленнєві судоми, відчуття постійної тривоги (патологічно змінений функціональний стан під час комунікації) та бажання приховати дефект, що породжує страх мовлення, нав'язливі думки тощо. Вчені наполягають на тому, щоб корекційна робота проводилась відповідно до триади заїкання. Синхронізація мовлення з рухами пальців дозволяє подолати зазначені вади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников / Г. А. Волкова. – Москва : Просвещение, 1983. – 144 с.
2. Выгодская И. Г. Устранение заикания у дошкольников в игре / И. Г. Выгодская, Е. Л. Пеллингер, Л. П. Успенская. – Москва : Просвещение, 1984. – 175 с.
3. Рау Ф. А. Перевоспитание речи / Ф. А. Рау. – Москва : Просвещение, 1933. – 8-14 с.
4. Селиверстов В. И. Заикание у детей / В. И. Селиверстов. – Москва : Просвещение, 1979. – 160 с.
5. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – Москва : Просвещение, 1984. – 158 с.

Кузьменко Ольга Анатоліївна,
студентка II курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напряму
підготовки «Корекційна освіта»,
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
старший викладач кафедри спеціальної освіти
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Галісева О. М.

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

В умовах фундаментальної перебудови системи освіти в Україні посилена увага приділяється проблемі виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами. На законодавчому рівні це закріплено у Законах України «Про освіту» [3], «Про дошкільну освіту» [2], «Про охорону дитинства» [4] та у Постанові «Про Національну доктрину розвитку освіти в Україні» [7].

Затримка психічного розвитку – синдром тимчасового відставання розвитку психіки в цілому або окремих її функцій, уповільнення темпу реалізації потенційних можливостей організму часто виявляється під час вступу до школи і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, переважанні ігрових інтересів, в інтелектуальній діяльності [6].

Виражені відхилення в ході онтогенетичного розвитку у дітей із затримкою психічного розвитку, зумовлені характером порушень, значно перешкоджають своєчасному і повноцінному розвитку комунікативних навичок. Недостатній розвиток комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку являє собою важливу соціальну проблему, над вирішенням якої протягом багатьох років працюють психологи, педагоги, корекційні педагоги, логопеди, дитячі психіатри та інші спеціалісти [1].

Комунікативні навички – це здатність людини взаємодіяти з іншими людьми, адекватно інтерпретуючи отриману інформацію, а також правильно її передаючи [8].

Найважливішою особливістю дітей із затримкою психічного розвитку є знижена активність у всіх видах діяльності, що, в свою чергу, може виявитися суттєвою причиною низьких комунікативних навичок цих дітей. Це проявляється у порушенні поведінки, пізнавальних процесів, емоційних станів, регулюванні відносин із однолітками. У дітей надзвичайно повільно утворюються і закріплюються мовленнєві форми, відсутня самостійність у мовленнєвій творчості, спостерігається стійке фонетичне недорозвинення. Дітям старшого дошкільного віку властиві неуважність до повідомлення іншого, вони можуть висловити думку лише за допомогою навідних питань, майбутнє повідомлення не планують, висловлювання носять ситуативно-імпровізаційний характер [7].

У дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку комунікативні навички розвиваються із запізненням. У них знижена потреба в комунікативній взаємодії, як з однолітками, так і з дорослими. На початковому етапі діти, як правило, не вміють спілкуватись між собою й, у деяких випадках, не мають

потреби до цього, так як у них зовсім не розвинуті колективні види діяльності, але певна потреба спілкування з дорослими й засоби реалізації цієї потреби є у кожної дитини. У більшості дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку виявляється підвищена тривожність по відношенню до дорослих, від яких вони залежать. Діти майже не прагнуть отримати від дорослих оцінку своїх якостей, за власною ініціативою вкрай рідко звертаються за схваленням, але в більшості вони дуже чутливі до ласки, співчуття, доброзичливого ставлення [1].

Провідна діяльність педагога – це розвиток комунікативних навичок у дітей із затримкою психічного розвитку. У дітей порушені пізнавальні процеси. Для того щоб їх активувати, потрібно розвинути комунікативні навички, оскільки вони є основою для нормального функціонування дитини, її соціалізації та адаптації [1].

Діти старшого дошкільного віку постійно взаємодіють один з одним. У цьому віці комунікація з однолітками є провідною потребою, яка задовольняється в грі. У процесі гри, через комунікацію і взаємодію з однолітками і дорослими, відбувається засвоєння дитиною соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин, тобто соціалізація [5].

Отже, найважливішою особливістю дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку є знижена активність у всіх видах діяльності, що може виявитися суттєвою причиною низьких комунікативних навичок цих дітей. Особливості комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку є такі: комунікативні навички розвиваються з запізненням, низька потреба у комунікативній взаємодії, нерозвинуті колективні види діяльності, фонематичне недорозвинення, переважає ігрова мотивація, яка перешкоджає виникненню різнобічних контактів з дорослим, порушення пізнавальних процесів, емоційних станів людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учеб. метод. пособие. – СПб. : КАРО, 2005. – 288 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [http:// zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua).
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [http:// zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua).
4. Закон України «Про охорону дитинства» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [http:// zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua).
5. Запорожец А. В, Лисина М. И. Развитие общения у дошкольников / За ред. д-ра педагог. наук. А. В. Запорожца. – М. : Педагогика, 1994. – 269 с.
6. Лубовский В. И., Переслени Л. И. Дети с задержкой психического развития / В. И. Лубовский, Л. И. Переслени. – М.: Просвещение, 2003. – 164 с.
7. Постанова від 14 квітня 2002 р. № 347 «Про Національну доктрину розвитку освіти» [Електронний ресурс]//Закон рада.– 2002 р.– Режим доступу до ресурсу : <http://zakon.rada.gov.ua/go/347/2002>.
8. Філоненко М. Психологія спілкування. Навчальний посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.

Лаєракова Наталія Сергіївна,
студентка I курсу (магістратура) факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, спеціальності «Спеціальна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Турубарова А. В.

ЛОГОПЕДИЧНІ ІГРИ ТА ВПРАВИ ЯК ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Гра – необхідна складова здорового розвитку дитини, яка посідає важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дошкільників. Вплив гри на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (А. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), психологів (Ю. Аркін, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Н. Виноградов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.), сучасних педагогів (Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Григоренко, Р. Жуковська, В. Захарченко, Т. Маркова, Д. Менджеричька, О. Сорокіна, О. Усова, Г. Швайко, К. Щербакова та ін.).

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Це перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова [1, с. 45].

Психолінгвістичний компонент проблеми мовленнєво-ігрової діяльності розкривається у працях Є. Верещагіна, І. Зимньої, О. Лурії, І. Синиці, О. Соколова та ін. Він ґрунтується на уявленнях про структуру мовленнєвої діяльності та різноманітних психофізіологічних механізмах породження мовлення, що забезпечують реалізацію мовленнєвого акту на знайомому матеріалі з використанням комунікативно спрямованих одиниць висловлювання.

Логопедичний вплив являє собою педагогічний процес, у якому реалізуються завдання коригуючого навчання і виховання. Ці завдання вирішуються за допомогою гри. Завдання логопедичних ігор визначаються метою навчального і виховного впливу з боку дорослого. Це можуть бути такі завдання: розвиток мовленнєвого спілкування, розвиток артикуляційного апарату, зв'язного мовлення, закріплення звуковимови, уточнення і розширення словникового запасу тощо. Наявність завдання (або декількох завдань) підкреслює спрямованість навчального змісту гри на процеси пізнавальної діяльності дітей.

У процесі гри увага дитини спрямована на розгортання ігрової дії, а захопленість ігровою ситуацією дає змогу мимовільно розв'язати завдання коригуючого навчання і виховання. Ігрові дії можуть бути найрізноманітнішими: діти імітують голоси птахів і тварин, інтонаційно відтворюють мовленнєві висловлювання, змагаються, порівнюють, відшукують, загадують, відгадують, купують, лікують тощо. Логопедична гра має конкретний результат, наприклад, відгадування загадок, виконання ігрових дій і завдань, що сприймається дитиною як успіх, від якого дитина одержує задоволення.

Критерії навчального завдання лежать в основі класифікації, що була запропонована А. Ейрамджян. Автор поділяє логопедичні ігри на чотири групи: фонетичні, лексичні, синтаксичні, ігри-діалоги. Кожна запропонована група ігор переслідує певну мету: фонетичні ігри сприяють виробленню правильної звуковимови; лексичні ігри – збагаченню словникового запасу; синтаксичні – закріплюють уміння будувати речення різної складності; ігри-діалоги сприяють розвитку діалогічного мовлення [2].

У логопедичній практиці, окрім логопедичних ігор, широко застосовуються логопедичні вправи. Відмінність логопедичних ігор від логопедичних вправ полягає в тому, що ігри містять в собі декілька послідовних правил, ігрових дій і варіанти ускладнення, а логопедичні вправи, як правило, прості, не мають ігрових правил, а містять одну ігрову задачу, або одну ігрову дію. У дошкільній педагогічній літературі «логопедична вправа» розглядається як багаторазове виконання дітьми певних мовленнєвих дій для вироблення та вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок.

Учені Н. Склярєнко і С. Захарова пропонують такі критерії класифікації вправ: спрямування навчальної дії на отримання або передавання інформації; спрямування навчальної дії на засвоєння мови, що є основним засобом спілкування, або на оволодіння мовленням (мовленнєвою діяльністю) як процесом спілкування [3].

Можна виділити у класифікації вправ мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві. Мовні вправи виконуються з чисто мовним матеріалом поза мовленнєвою ситуацією, зосереджується увага на формі. Умовно-мовленнєві вправи передбачають виконання мовленнєвих дій у ситуативних умовах. Наявність мовленнєвої задачі і ситуативність – основні ознаки означеного типу вправ.

Мовні та умовно-мовленнєві вправи часто об'єднують в одну групу під загальною назвою «підготовчі». Однак між ними існує принципове розмежування, оскільки перші – неадекватні меті формування мовленнєвих навичок і вмінь. Натомість мовленнєві вправи розглядаються як спеціально організована форма спілкування, коли діти здійснюють акт мовленнєвої діяльності. Основні характерні риси мовленнєвих вправ – наявність мовленнєво-мисленнєвих завдань та нової мовленнєвої ситуації.

Отже, під системою вправ розуміють організацію взаємопов'язаних навчальних дій, розміщених у порядку зростання мовленнєвих або операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь, навичок і характеру наявних актів мовлення.

Оволодіння правильним мовленням важливе для формування повноцінної особистості дитини, встановлення соціальних контактів, для підготовки до школи. Порушення звуковимови приводять до труднощів при навчанні. Нерідко, незважаючи на хороші розумові здібності дитини, у зв'язку з недоліками звукової сторони мовлення в неї спостерігається відставання в оволодінні лексико-граматичною стороною мовлення, виникають труднощі в оволодінні навичками письма.

Таким чином, формування мовлення, як і розвиток інших психічних процесів, нерозривно пов'язане з ігровою діяльністю, яка для дошкільника є провідною. Гра стимулює дитину до мовленнєвої діяльності. Слово у грі допомагає дитині виявити свої думки і почуття, зрозуміти переживання партнера, узгодити з ним свої дії. Саме тому логопедичні ігри та вправи є невід'ємною частиною процесу корекції вад звуковимови у дітей старшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравцова Є. Є. Психологічні основи дошкільного виховання / Є. Є. Кравцова. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2003. – 45 с.
2. Мансанов А. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://do.gendocs.ru/docs/index-236883.html?page=3>.
3. Мансанов А. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://reftrend.ru/225767.html>.

Люта Юлія Анатоліївна,

*студентка II курсу факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, напряму підготовки «Корекційна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
викладач кафедри спеціальної освіти
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Возчикова Н. В.*

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

За даними провідних світових організацій – дослідників проблематики аутизму, на даний час кількість людей із спектром аутистичних порушень складає 1% від усього населення планети, тобто більше, ніж усе населення України.

Термін «аутизм» (від грец. autos – сам) ввів в 1912 році Е. Блейлер задля позначення особливого виду мислення, яке регулюється емоційними потребами людини і не залежить від реальної дійсності.

Ранній дитячий аутизм (далі – РДА) – це особлива аномалія психічного розвитку, при якій мають місце стійкі і своєрідні порушення комунікативної поведінки, емоційних стосунків дитини з навколишнім світом. Основна ознака раннього дитячого аутизму — це неконтактність дитини, яка може виявлятися вже на першому році життя, але особливо чітко проявляється у віці 2-3 років [2, с. 4-5].

На думку більшості авторів (О. С. Нікольської, Е. Р. Баєнської, М. М. Ліблінга, С. А. Морозова, R. Jordan, L. Kanner, В. М. Prizant, M. Rutter, H. Tager-Flusberg, A. L. Schuler та ін.), провідним порушенням при РДА є несформованість комунікативних навичок, що проявляється у вигляді відставання або відсутності розмовного мовлення, неспроможності ініціювати чи підтримувати розмову, наявності стереотипних висловлювань та низки інших специфічних особливостей. Підкреслюється, що недорозвинення вербальної комунікації не компенсується спонтанно у вигляді використання невербальних засобів (жестів, міміки) і альтернативних комунікативних систем [4, с. 3].

Останні наукові дослідження у сфері РДА свідчать про наступне: несформованість комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з аутизмом у більшості випадків пов'язана з відсутністю або нестачею внутрішньої комунікативної

мотивації. У зв'язку з цим виникає потреба до зовнішнього стимулювання комунікативної активності. Це досягається шляхом включення у процес психолого-педагогічної корекції різних предметів та різноманітних видів діяльності, а також тем розмов, які є цікавими для дитини [3, с. 11].

Велике значення в корекційній роботі з розвитку комунікативних навичок у дітей даної нозологічної і вікової групи має використання підказок. Досить часто у процесі комунікативної взаємодії з дитиною дошкільного віку з РДА складається ситуація, коли дитина налаштована на комунікацію, але не знає, як привернути увагу співрозмовника, попросити його про допомогу, запропонувати пограти в улюблену гру тощо. У цьому випадку дитині потрібно підказати слова, які є доречними в даній ситуації: «Допоможи!», «Давай грати!» тощо. У ряду випадків, коли дитина навпаки не налаштована на взаємодію і не здатна адекватно висловити відмову, вона починає кричати або демонструє інші форми дезадаптивної поведінки, замість того, щоб сказати «не хочу», «ні». У таких ситуаціях їй також потрібна допомога у вигляді вербальних підказок [3, с. 12].

Формування комунікативних навичок здійснюється в ході спільної діяльності: комунікативно-мовленнєвої, предметної, ігрової, конструктивної, образотворчої, навчальної. Ігрова діяльність є провідною як для дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком, так і для дітей з раннім дитячим аутизмом. Саме засоби ігрової діяльності, на наш погляд, є найбільш дієвими в процесі корекційно-логопедичного впливу з метою формування та розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку із РДА.

Дидактична гра — це одна з форм навчання ігрової діяльності дитини дошкільного віку, яка має дві ключові мети: навчальну і ігрову. У дидактичній грі створюються такі умови, за яких кожна дитина має можливість самостійно діяти в певній ситуації з певними предметами, набуваючи власний сенсомоторний досвід. В ігровій діяльності формується вміння керувати своєю поведінкою через засвоєння правил, вироблених дорослими. Отже, ігрова діяльність стає засобом виховання дітей під впливом цілеспрямованого, навмисного керівництва. Ця властивість ігрової діяльності дозволяє використовувати її у процесі корекційно-розвиткового навчання дітей старшого дошкільного віку з раннім дитячим аутизмом.

Характерною ознакою ігрової діяльності дітей дошкільного віку із РДА є те, що, зазвичай, дитина грає сама, переважно використовуючи не ігровий матеріал, а предмети домашнього вжитку. Вона може довго і одноманітно грати із взуттям, шнурками, папером, вимикачами, дротами тощо. Спостерігаються своєрідні патологічні перевтілення в той чи інший образ у поєднанні з аутистичним фантазуванням. При цьому дитина не зважає на оточуючих і не встановлює з ними комунікативні зв'язки.

Діти дошкільного віку із РДА мають власні ігрові інтереси. Вони переважно використовують під час гри матеріали, які можуть бути використані для аутистимуляції і виконують ігрові дії, пов'язані з крученням або вибудовуванням предметів. Ігрова діяльність таких дітей стереотипна і виглядає як дивні, одноманітні маніпулювання предметами, а саме: вибудовування ігрового та неігрового матеріалу у ряди, сортування за кольором, формою, гортання книг тощо. При обстеженні об'єктів такі діти використовують всі органи чуття: підносять предмети близько до обличчя, пробують на смак, нюхають, обмацують, роздивляються [1, с. 10].

Засоби ігрової діяльності у процесі корекційно-розвиткового логопедичного впливу використовуються, перш за все, задля досягнення конкретної поставленої мети, і, безпосередньо, розвитку комунікативних навичок.

Розвиток комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з раннім дитячим аутизмом включає наступні напрямки корекційно-педагогічного впливу:

I. Формування базових комунікативних функцій: уміння висловлювати прохання, або вимоги з використанням вербальних та невербальних засобів комунікації; формування соціальної реакції: реакції на ім'я, уміння висловити відмову, відповісти на привітання, дати ствердну відповідь, погодитися, відповідати на особисті питання та коментарі інших людей; розвиток навичок коментування та повідомлення інформації: уміння дати коментар у відповідь на несподівану подію, називати навколишні предмети, близьких людей, персонажів з дитячих книжок, мультфільмів; розвиток уміння використовувати присвійний займенник «мій» для позначення власності, описування дій, місцезнаходження, властивостей і якостей об'єктів; розвиток навичок запиту інформації: уміння привернути увагу іншої людини, ставити запитання з метою отримання інформації, яка цікавить.

II. Формування соціоемоційних навичок: навичок адекватного вираження емоцій і повідомлення про свої почуття за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації; навичок соціальної поведінки: вміння проявити ввічливість, поділитися чимось, висловити почуття прихильності, надати допомогу іншим людям, втішити їх, коли вони засмучені тощо.

III. Формування вербальних діалогових навичок: вміння ініціювати і завершити діалог стандартною фразою; роз'яснити ситуацію або проявити наполегливість, повторюючи повідомлення; підтримати розмову, ділячись інформацією із співрозмовником; формування невербальних діалогових навичок: уміння розмовляти, повернувшись обличчям до співрозмовника і витримувати дистанцію по відношенню до партнера по комунікативній взаємодії; розвиток вміння регулювати гучність голосу залежно від ситуації соціальної взаємодії; вміння чекати підтвердження на зустрічну дію від партнера по спілкуванню перед тим, як продовжити власне повідомлення.

Психолого-педагогічні та логопедичні заходи з формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС здійснюються на основі принципів, розроблених у загальній педагогіці, дефектології та спеціальній психології, а саме: принципів комплексного впливу, систематичності, наочності, диференційованого підходу до навчання, індивідуального підходу, зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку [3, с. 8].

З метою розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з раннім дитячим аутизмом доцільно проводити наступні комунікативні ігри: «Твоя долонька, моя долонька», «Ми на човнику пливемо», «Покатаємо м'ячик», «Хто сильніше подме?», «Равлик», «Рибка», «Іжак», «Привіт! До побачення!», «Зарядка», «Посуд», «Тук-тук», «Про kota» тощо.

Отже, задля успішного засвоєння навичок комунікативної взаємодії у дітей дошкільного віку із РДА доцільно застосовувати ігрову діяльність, адже формування комунікативних навичок у процесі ігрової взаємодії забезпечує повноцінну соціалізацію дитини з розладами аутистичного спектра та гармонійне становлення дитячої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лебединская К. С., Никольская О. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение 2 // Дефектология. – 1988. – № 2. – 10 с.
2. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб.: Речь, 2007. — 288 с.

3. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом : Учебно-метод. пособие / Авт.-сост. А. В. Хаустов. Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М. : РУДН, 2007. – 35 с.

4. Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма // Дефектология. – 2004. – № 4. – 69-74 с.

Мищенко Інна Вадимівна,

*студентка II курсу факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, напряму підготовки «Корекційна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

Науковий керівник –

*старший викладач кафедри спеціальної освіти
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Галісева О. М.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У дошкільному віці у процесі розвитку активно починають розвиватися пізнавальні процеси. При такому відхиленні як затримка психічного розвитку, спостерігається особливий стан психічного розвитку дитини.

Затримка психічного розвитку – це уповільнення темпу розвитку психіки, яке виражається в нестачі загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, перевазі ігрових інтересів і нездатності займатися інтелектуальною діяльністю. Поняття «затримка психічного розвитку» вживається у дітей зі слабко вираженою органічною або функціональною недостатністю центральної нервової системи. У них спостерігається поліморфна клінічна симптоматика: незрілість складних форм поведінки, цілеспрямованої діяльності на тлі швидкої виснаженості, порушення працездатності. Такі діти відзначаються, як діти з недостатніми здібностями до навчання [2].

На відміну від розумової відсталості, при якій страждають власне розумові функції, такі як: узагальнення, порівняння, аналіз, синтез, то при затримці психічного розвитку страждають передумови інтелектуальної діяльності. До них належать такі психічні процеси як: увага, уява, уявлення, відчуття, сприйняття, мислення, мовлення та пам'ять [3, с. 96].

Розглянемо більш детально особливості пам'яті у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Пам'ять – це форма психічного відображення діяльності, здатність організму закріпляти, зберігати, відтворювати інформацію про зовнішній світ та про свій внутрішній стан для подальшого її використання у процесі життєдіяльності [3].

Усі психічні процеси пов'язані між собою, порушення одного з них впливає на інший. Наприклад, порушення пам'яті призведе до порушення сприйняття, дитина не зможе зберігати відчуття, отримані раніше, та сприймати світ в цілому. Також очевидна наявність порушення мислення; дитина не зможе відтворювати інформацію

про зовнішній світ та свій внутрішній стан, тому воно буде не повноцінним. З порушенням пам'яті також виникає порушення мовлення, оскільки у дитини відсутня наявність уявлення про світ, власних міркувань, словникового запасу і здатність виражати свої думки [1].

Для дітей із затримкою психічного розвитку характерна імпульсивність, підвищена рухливість, чи навпаки, млявість, повільність, загальмованість. Зазвичай це все зберігається у процесі пригадування та має негативний вплив на розвиток пам'яті в пізнавальній діяльності дитини. Дітей із затримкою психічного розвитку будь-яка подія мало привертає увагу, мало цікавить. Дії, образи важко запам'ятовуються, словесний матеріал мимоволі запам'ятовується зі значними труднощами, які викликають емоційний відгук, погано запам'ятовуються вірші. З ускладненнями запам'ятовуються казки, розповіді, діалоги з фільмів. Дитина рідко співпереживає героям, часто відволікається під час запам'ятовування казки чи віршика, фрагментарно запам'ятовує зміст прослуханого, погано запам'ятовує головних та другорядних героїв твору. Хоча зоровий матеріал запам'ятовується краще. Недорозвиток пам'яті дуже знижує ефективність запам'ятовування, призводить до невміння в майбутньому запам'ятовувати інструкції до гри чи пізнавального завдання, елементи та послідовність виконання, що призводить до зниження зацікавленості дитини грою та спілкування з однолітками [1].

Таким чином, діти дошкільного віку із затримкою психічного розвитку характеризуються недостатнім розвитком такого психічного процесу як пам'ять. Для них характерна імпульсивність дій, недостатня вираженість своїх думок, цілеспрямованості, низька продуктивність діяльності. Також характерна розвинутість зорової пам'яті, але це не надає великої ефективності у запам'ятовуванні. Діти не можуть запам'ятовувати навчальний матеріал, правила гри та відстають у розвитку. В результаті вони не вступають у контакт із однолітками та мало спілкуються. Відставання у розвитку мнемічних процесів пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку порушує розвиток усіх психічних процесів, які, в свою чергу, є передумовою для формування своєрідних рис особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие / О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 368 с.
2. Психология детей с задержкой психического развития : изучение, социализация, психокоррекция : хрестоматия / сост. О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 432 с.
3. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – Москва: Академия, 2005. – 464 с.

Пенькова Дар'я Павлівна,
студентка IV курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напряму
підготовки «Корекційна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук
Лопатинська Н. А.

АЛЬТЕРНАТИВНА ПІДТРИМУЮЧА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПОЛЕГШЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОЛІМОРФНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Альтернативна та підтримуюча комунікація – це будь-яка форма спілкування, крім мовлення, яка полегшує соціальну комунікацію для дитини за допомогою використання предметів, жестів, фотографій, малюнків, піктограм, символів [2].

Вирішальним фактором використання системи комунікації є усвідомлення того, що можливості у спілкуванні даної дитини на даний момент неможливо задовольнити. Підтримуюча комунікація спрямована на розширення комунікативних можливостей дітей в їх повсякденному житті.

Засоби підтримуючої комунікації досить різноманітні. Під час організації навчання педагог вивчає та враховує індивідуальні особливості кожної дитини з урахуванням структури наявного в неї відхилення. Вибір засобів підтримуючої комунікації має базуватись на основі ретельного аналізу її можливостей з метою наступного оволодіння нею словесним мовленням. При цьому також потрібно мати на увазі, що альтернативні засоби спілкування не можуть повністю і адекватно замінити обмін інформацією для більшості дітей з складними порушеннями розвитку у процесі комунікації [3].

Наведемо окремі приклади технологій підтримуючої комунікації, які доцільно використовувати у роботі з дітьми з комбінованими порушеннями.

1. Піктограми – набір із 600 карточок розміром 10x10 см. Вони розподілені на декілька категорій: люди, частини тіла, овочі, фрукти, одяг, іграшки, транспорт, погода, музика, спорт, навчання тощо. Піктограми чіткі, не містять зайвих деталей, безпосередньо характеризують предмет або явище. Основна картинка на піктограмі біла, фон – чорний. На кожній піктограмі є підпис, який інформує про значення даного знаку [3].

2. Pictogram Communication Symbols Mayer–Jonson (PCS) – окремі поняття подаються у вигляді малюнків. Вони складніші за піктограми, містять більше додаткових деталей, тому набагато точніше, ніж піктограми, ілюструють предмет, поняття або явище. Всього їх більше 3000, причому деяким поняттям відповідають два різних малюнки [3].

3. Picture Exchange Communication System (PECS) – комунікативна система обміну картками, розроблена у Об'єднаних Штатах Америки наприкінці 80-х років Л. Фростом та Е. Бонді. PECS спочатку була адресована дітям із PAC, потім поширилася і на інші категорії дітей із особливостями психофізичного розвитку. Основною метою системи є формування самостійно ініційованої комунікації, вихідної від самого користувача. PECS складається з шести етапів, під час яких втілюється

навчання реалізації елементарних комунікативних функцій через графічні символи у картках PCS [3].

4. Система знаків Блісса (Bliss System) – спеціальна символічна мова, розроблена Ч. Бліссом і вперше описана в його книжці в 1949 році. На перших етапах ця система називалась «семантографія». У системі Блісса використовуються контурні зображення, аналогічні простим типографським небуквенним літерам і їхній комбінації, а також геометричні фігури – ромби, трикутники; значки, які нагадують максимально спрощені дитячі малюнки. Складається з 30 простих графічних форм, які, з'єднуючись за певними правилами, створюють символи окремих понять. Користувач може самостійно створювати нові, необхідні для нього символи, якщо їх немає у словнику. Ця система дозволяє створювати висловлювання з урахуванням деяких граматичних структур (минулий, теперішній, майбутній час, однина, множина тощо) [3].

5. Дактильна система жестів – система жестів, яка використовується в датських спеціальних школах, жести за своєю структурою досить наближені до природніх. Для комунікації за їх допомогою не вимагається особлива мануальна точність їхнього використання [3].

6. Система жестів Makaton – словник жестів, створений на базі американського жестового мовлення. Для використання цієї системи необхідне вміння себе контролювати і досить висока координація рухів. На теперішній час словник цієї системи містить 350 знаків. Вони підбираються після системного аналізу лексики, яка найчастіше використовується під час спілкування з дорослими і дітьми, які мають значні проблеми у спілкуванні. Засвоївши окремі знаки, із них можна складати різноманітні комбінації фраз і речень [3].

Підтримуюча комунікація виступає основою життєдіяльності дітей із комбінованими порушеннями. Вона передбачає використання невербальних засобів, що значно полегшує процес комунікації, які забезпечують розуміння суб'єктами один одного навіть у випадку відсутності розмовного мовлення у одного з них [3].

Необхідно зазначити, що використання невербальних засобів комунікації у процесі роботи з дітьми з поліморфними порушеннями доцільне лише в тих випадках, якщо, наприклад, у дітей порушення інтелектуальної сфери поєднуються з тяжкими порушеннями діяльності периферійного мовленнєвого апарату, при яких немає можливості компенсувати мовленнєвий недорозвиток [5]. В цілому більша частина дітей даної групи мають можливість оволодіти усним мовленням, яке є значно ефективнішим для особистісного розвитку таких суб'єктів, проведення з ними корекційної, розвивальної, навчальної, виховної роботи і в кінцевому результаті для їхньої адаптації у соціальному середовищі. Також засоби невербальної комунікації можуть використовуватись у домовленнєвий період з метою виклику цікавості до процесу спілкування, розвитку усвідомлення можливості передачі інформації, формування розвитку процесів пізнання в цілому [4].

Альтернативні комунікативні методики – це такі методики, які надають можливість дітям з комунікативно-мовленнєвими порушеннями користуватися альтернативними мовленнєвими способами комунікації (реальні об'єкти, фото, картинки, символи, жести) та спрощують розуміння дітьми навколишнього середовища через його чітку організацію. Але є коло дітей, у яких за різними причинами мовлення відсутнє або розвинене недостатньо, і тому вони потребують підтримуючої (додаткової) комунікації. Це діти із первазивними розладами розвитку, тяжкою інтелектуальною недостатністю, церебральними паралічами (і відповідно з анартріями), тяжкими мовленнєвими порушеннями коркового генезу (алаліями, афазіями).

Для дітей, які не можуть спілкуватись за допомогою слів, вчителі-логопеди використовують альтернативну і допоміжну комунікацію, тобто вчать дітей спілкуватись за допомогою використання предметів, жестів, фотографій, малюнків, піктограм, символів [1].

Поняття комунікації визначає А. Фреліх, як двостороннє спілкування індивідуумів, в основі якого лежить передача значимих сигналів (вербальні, звукові, а також не звукові засоби).

Галузь альтернативної та додаткової комунікації включає в себе питання оволодіння різними засобами комунікації, розвитку комунікативної поведінки (мотивації, планування, ініціювання, підтримки і оцінки взаємодії), а також питання, пов'язані з утворенням адекватного можливостям дитини комунікативного середовища. У зв'язку з цим потрібно спеціально навчати не тільки дітей із обмеженими можливостями спілкування, але й тих, хто складає їх найближче оточення, зокрема членів сім'ї. Одним із найважливіших питань в організації роботи є співпраця сім'ї і фахівців у використанні засобів альтернативної та додаткової комунікації. Основною проблемою сім'ї є труднощі взаємодії з дитиною з особливостями розвитку. Дуже часто через те, що дитина не здібна використати вербальні засоби і не може використати інші засоби для повідомлення, батьки обмежують спілкування з нею тільки доглядом, не враховуючи при цьому її бажань і потреб. Важливо під час співбесіди з батьками з'ясувати сімейні запити стосовно їхньої дитини, усвідомлення батьками дійсних труднощів дитини. Сім'я повинна бути готовою розширити свої межі, дозволити перебувати ще комусь (наприклад волонтеру) поряд із дитиною з особливими освітніми потребами. Під час взаємодії з дитиною відбувається сумісне навчання батьків і фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции 18-20 сентября 2014 г. / Под научной редакцией В.Л. Рыскиной. – СПб, 2014. – 240 с.
2. Горудко Т. В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.-метод. пособ. / Т. В. Горудко. – Минск: БГПУ, 2015. – 148 с.
3. Калининкова Л. В. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: сборник научных трудов и материалов / Л. В. Калининкова, М. В. Магнуссон. – Архангельск: Кира, 2009. – 244 с.
4. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) : руководство для педагогов / Лори Фрост, Энди Бонди. – М. : Теревинф, 2011. – 416 с.
5. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Л. С. Цветкова. – Москва: Просвещение, 1995. – 304 с.

Прядкіна Анастасія Андріївна,
студентка II курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напрямку
підготовки «Корекційна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Турубарова А. В.

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

У процесі роботи з дітьми із синдромом Дауна важливим є питання формування дрібної моторики, оскільки несформовані рухові навички ускладнюють процес навчання письму, створюючи додаткове навантаження на центральну нервову систему. Своєчасний розвиток тонких рухів рук забезпечує вміння логічно міркувати, сприяє розвитку уваги, пам'яті, зв'язного мовлення, позитивному настрою, допомагає міцно і швидко засвоювати нові вміння та навички, впливає на спритність рук, на швидкість реакції, на почерк дитини, який сформується в подальшому.

Проблемою розвитку дітей із синдромом Дауна займалися такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як: М. Антропова, О. Баєнська, Є. Давиденкова, Д. Даун, М. Кольцова, К. Лебединська, І. Ліberman, Ж. Лежен, Н. Лур'є, М. Малофєєв, О. Мاستюкова, Г. Мішина, П. Мойра, О. Нікольська, М. Певзнер, Т. Пелимська, Ю. Разенкова, Т. Робін, А. Рудова, О. Стребелева, Г. Сухарева, П. Ундерс, Н. Шматко, Ж. Ескіроль та ін.

Отже, аналіз літературних джерел показує, що хвороба Дауна є найбільш вивченою формою олігофренії, але, на сьогодні, заслуговує на увагу вивчення методів розвитку дрібної моторики. Адже діти із синдромом Дауна мають особливості у психофізичному розвитку такі як, на думку Р. Бабенкової та С. Хацкель, порушення рефлекторної діяльності і м'язового тону. Методи дрібної моторики з дітьми із синдромом Дауна різними засобами відпрацьовували на практиці такі вчені, як: Г. Вербіна, О. Мурзіна, Є. Сасаріна та ін.

Одним із методів розвитку дрібної моторики у дітей є арт-терапія. Різні її напрямки у своїй роботі з дітьми з особливими освітніми потребами використовують Т. Добровольська, Л. Зіміна, О. Медведева, Л. Комісарова, О. Котишева, І. Левченко та ін. Арт-терапія звільняє від негативних станів, знімає психічне і нервово напруження, створює позитивне самосприйняття, розвиває комунікативні навички, образне мислення і здатність до різних видів творчої діяльності. Розглянемо зміст основних напрямків арт-терапії, які найбільш сприяють розвитку дрібної моторики дітей із синдромом Дауна.

Ізотерапія – це напрям арт-терапії, психотерапевтична робота з використанням методів образотворчого мистецтва, а саме малювання.

Малювання розвиває чуттєво-рухову координацію, оскільки вимагає узгодженої участі багатьох психічних функцій. На думку фахівців, малювання бере участь в узгодженні міжпівкульних взаємин, оскільки у процесі малювання активізується конкретно-образне мислення, пов'язане, в основному, з роботою правої півкулі, і абстрактно-логічне, за яке відповідає ліва півкуля. Будучи безпосередньо пов'язаним з найважливішими функціями (зір, рухова координація, мовлення, мислення),

малювання не просто сприяє розвитку кожної з цих функцій, а й пов'язує їх між собою [1, с. 15]. Ізотерапія також сприяє розвитку міжособистісних навичок і відносин, зміцненню самооцінки і впевненості в собі.

Пісочна терапія – один із напрямків арт-терапії, це терапевтична гра в пісок. Цей напрям найбільш ефективний серед методів розвитку дрібної моторики дітей із синдромом Дауна, адже ігри на піску є однією із природних форм діяльності дітей. Окрім дрібної моторики цей метод розвиває здатність до самовираження і творчого сприйняття світу, допомагає розвивати пам'ять, увагу і просторову уяву. Також пісочна терапія формує комунікативні навички, покращує образне мислення, позбавляє від тривоги та страхів.

Метод базується на поєднанні невербальної і вербальної експресії. М. Ловенфельд надавала великого значення тактильному контакту дитини з піском і водою, що доповнюється проєктивною грою з різними предметами і ляльками [3, с. 56].

У процесі пісочної терапії можуть коригуватися деякі неадаптивні установки, ірраціональні уявлення. Один із основних механізмів позитивного впливу пісочної терапії заснований на тому, що дитина отримує досвід створення маленького світу, що є символічним вираженням її здатності і права будувати своє життя, свій світ власними руками [3, с. 72].

Музикотерапія – це контрольоване використання музики в лікуванні, реабілітації, освіті та вихованні дітей [1].

Музикотерапія допомагає розвинути комунікативні та творчі можливості дитини, підвищує її самооцінку, допомагає зміцнити відносини з іншими людьми, сприяє встановленню і розвитку міжособистісних відносин, захоплює і діє заспокоїливо на збудливих дітей, долає замкнутість та скутість дітей [3, с. 83].

Музикотерапія може проводитись під час фізкультурних, звукової гімнастики, самомасажу долонь рук, стоп ніг, як ранкове привітання, що дозволяє дитині позитивно налаштуватись на робочий день у навчальному закладі [4, с. 42]. Окрім загального розвитку, музика покращує почуття ритму, сприяє розвитку мовлення дитини [2, с. 83].

Таким чином, арт-терапія розвиває дрібну моторику, увагу, пам'ять, уявлення, логічне мислення, мовлення та покращує загальний настрій дітей із синдромом Дауна. Це прекрасний стимул для розвитку їх творчих здібностей, що пробуджує уяву і фантазію. Для розвитку дрібної моторики у дітей з синдромом Дауна застосовують такі види арт-терапії, як: ізотерапія, пісочна терапія та музикотерапія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии / О. А. Ворожцова. – Москва : Издательство Института Психотерапии, 2004. – 96 с.
2. Зимина Л. Б. Солнечные дети с синдромом Дауна / Л. Б. Зимина. – М. : Эскмо, 2010. – 176 с.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 160 с.
4. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2012. – 99 с.

Пучкова Каріна Геннадіївна,
студентка IV курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напрям
підготовки «Корекційна освіта»,
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
викладач кафедри спеціальної освіти
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Возчикова Н. В.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

В умовах сучасних соціально-економічних, політичних та культурних перетворень, зокрема інтеграції дітей, що мають дитячий церебральний параліч, у загальноосвітній простір, постає проблема формування комунікативної компетентності у старших дошкільників з дитячим церебральним паралічем в контексті організації соціальної практики.

Зважаючи на те, що очікування суспільства пов'язані сьогодні, насамперед, з вихованням життєздатної, свідомої та творчої особистості, процес формування комунікативної компетентності у старших дошкільників з ДЦП вимагає новітніх підходів і є невід'ємною складовою алгоритму організації і супроводу соціальної практики в умовах спеціальних навчально-реабілітаційних закладів.

Питаннями змісту комунікативної функції займаються І. Єрмаков, Л. Сохань, Г. Несен та інші фахівці. В контексті проблем спеціальної педагогіки дослідники Є. Собонович, Р. Левіна, Г. Чиркіна, В. Тарасун, М. Шеремет розкривають особливості корекції і розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей із тяжкою мовленнєвою патологією у різних формах зв'язного мовлення.

Під визначенням «комунікативна компетентність» розуміють здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [1, с. 23]. Вона передбачає вміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по комунікативній взаємодії.

Комунікативну компетентність у контексті нашого дослідження ми розглядаємо як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективність перебігу комунікативних процесів (оволодіння навичками мовленнєвого спілкування, сприйняття, оцінки й інтерпретації комунікативних дій, планування ситуації спілкування) з урахуванням специфіки мовленнєвого порушення.

Нами визначено наступні умови формування комунікативної компетентності у старших дошкільників із дитячим церебральним паралічем: сприятлива соціальна ситуація розвитку дитини; потреба у спілкуванні з дорослими та однолітками; спільна діяльність (провідна ігрова діяльність) і навчання, які створюють зону найближчого розвитку дитини.

Компонентами комунікативної компетентності, на наш погляд, виступають: а) розуміння, прогнозування та програмування процесу спілкування; б) «вживання»

в комунікативну ситуацію та здатність управляти нею; в) характер спілкування (вербальний і невербальний); г) встановлення комунікативної взаємодії з партнером по спілкуванню з урахуванням його соціальної ролі та культури комунікативної поведінки.

Нами встановлено наступні особливості формування комунікативної компетентності старших дошкільників із ДЦП: наявність патологічної рухової симптоматики, яка є причиною тяжких мовленнєворухових розладів та порушень артикуляції; порушення процесу синхронізації артикуляції, дихання та голосоутворення, що іноді унеможлиблює процес мовлення; порушення розвитку просодичних компонентів мовлення (інтонаційної, ритмічної та мелодійної виразності); недорозвинення експресивного та імпресивного ладу мовлення; недорозвинення зв'язного мовлення; несформованість способів комунікації (діалогічного і монологічного мовлення); бідність фразового мовлення або повна його відсутність; недорозвинення лексико-граматичних компонентів мовлення; неточності у розумінні та використанні узагальнюючих понять і слів з абстрактним і непрямим значенням; неточності у відтворенні слів і фраз, які мають складну структуру; порушення фонематичного слуху та фонематичного сприйняття; низька мовленнєва активність; низька мотивація до встановлення соціальних контактів; невміння орієнтуватись у ситуації спілкування та бути його ініціатором, а також мовленнєвий негативізм.

У структурі комунікативної компетентності старших дошкільників із дитячим церебральним паралічем визначаються наступні характеристики: зовнішні характеристики комунікативної компетентності (спілкування з дорослими та однолітками, формування комунікативних навичок, формування мотивації до мовленнєвого висловлювання); внутрішні характеристики комунікативної компетентності (розвиток довільної регуляції сенсомоторної активності, розвиток вербально-логічних компонентів пізнавальної діяльності, формування мовної і мовленнєвої компетенції старших дошкільників) [2, с. 35].

На основі аналізу ефективності корекційної логопедичної роботи ми вважаємо доцільним визначити наступні етапи формування комунікативної компетентності старших дошкільників із дитячим церебральним паралічем.

Перший етап – формування первинних комунікативних умінь і навичок. На даному етапі корекційну діяльність вчителя-логопеда спрямовано на подолання патологічних рефлексів і гіперкінезів (неконтрольованих мимовільних рухів у артикуляційній мускулатурі); нормалізацію м'язового тону артикуляційного апарату; проведення заходів з подолання надмірної слинотечі; формування синхронності мовленнєвого дихання і голосоподачі; підготовку артикуляційного апарату до формування артикуляційних укладів основних груп звуків; стимулювання потреби у мовленнєвому спілкуванні з дорослими та однолітками; вдосконалення та корекцію невербальних засобів комунікації; розвиток і уточнення пасивного словника.

Методи та прийоми логопедичного впливу на першому етапі диференціюються в залежності від форми і тяжкості мовленнєворухового порушення, а також рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку. При відсутності мовленнєвих засобів спілкування у дитини стимулюються початкові голосові реакції, звукокомплекси та звуконаслідування. На підготовчому етапі корекційна логопедична робота проводиться найчастіше на фоні медикаментозного лікування, а також використання прийомів диференційованого логопедичного масажу та лікувальної фізкультури.

Другий етап – формування комунікативної компетентності. На даному етапі завданнями корекційної діяльності вчителя-логопеда є: вдосконалення правильного фізіологічного та мовленнєвого дихання; корекція порушень звуковимови

(постановка, автоматизація та диференціація усіх груп звуків); розвиток просодичних компонентів та вдосконалення інтонаційної виразності мовлення; формування навички слухового контролю за власною вимовою; вдосконалення фонематичного слуху і фонематичного сприйняття; розвиток і збагачення активного та пасивного словникового запасу; корекція лексико-граматичного ладу мовлення; стимулювання до мовленнєвої активності в ситуаціях комунікативної взаємодії з дорослими та однолітками; формування зв'язного висловлювання за результатами спільної з іншими життєдіяльності.

Третій етап – розвиток комунікативної компетентності. На третьому етапі корекційну діяльність вчителя-логопеда спрямовано на вдосконалення звуковимовних навичок та відпрацювання чіткої дикції; закріплення активного та пасивного словникового запасу; подолання наявних аграматизмів у активній мовленнєвій діяльності; розвиток зв'язного мовлення в конкретних ситуаціях комунікативної взаємодії; вдосконалення уміння планувати та змінювати ситуацію спілкування з дорослими та однолітками; стимулювання бажання висловлювати своє особисте ставлення до певних ситуацій та подій; вдосконалення здатності ініціювати та підтримувати розмову, звертатися за допомогою, працювати у команді; створення необхідних умов для стимуляції соціальної активності старшого дошкільника та використання навичок конструктивної комунікативної взаємодії з дорослими та однолітками на корекційних заняттях та поза ними.

Структура логопедичних занять зі старшими дошкільниками з дитячим церебральним паралічем повинна включати роботу з корекції мотиваційної сторони спілкування: підвищення власної активності старшого дошкільника на занятті та поза ним, формування адекватності емоційних реакцій і оцінок, як себе, так і оточуючих, зміну особистісної позиції в процесі спілкування.

Розвиток різних форм спілкування і формування комунікативної компетентності старших дошкільників на логопедичних заняттях передбачає використання різноманітних мовленнєвих ситуацій, вербальних та невербальних засобів комунікації у процесі формування мовленнєвої готовності старшого дошкільника із дитячим церебральним паралічем до суспільно корисної діяльності, в процесі якої він здобуває певний соціальний та життєвий досвід [3, с. 48].

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. – О. : ПНЦ АПН України, 2001. – 296 с.
2. Жукова Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении // Л. А. Петровская, П. В. Растяжников, Ю. М. Жуков. – М. : МГУ, 1990. – С. 33-56.
3. Піроженко Т. О. Мовленнєве зростання дошкільника. – К. : Грайлик, 2009. – 39 с.

Сасенко Тетяна Андріївна,
студентка III курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи, напрямку
підготовки «Корекційна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
викладач кафедри спеціальної освіти
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Возчикова Н. В.

РОЗВИТОК ЗОРОВО-МОТОРНОЇ КООРДИНАЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ

На сьогодні проблема формування базового сенсомоторного досвіду у дітей із розладами аутистичного спектра (далі – РАС) є однією з нагальних проблем дитячої нейропсихології. Категорія дітей із РАС має специфічні особливості аналітико-синтетичної діяльності стовбурових і підкіркових областей мозку, які відповідають за інтеграцію різномодальних імпульсів та обробку сенсомоторної інформації [5].

Дослідженню питань природи та структури асинхронного психофізіологічного та сенсомоторного розвитку приділяли велику увагу вчені: L. Wing, E. Ornitz, V. Hermelin & N. O'Connor, F. Volkmar, H. Tager-Flusberg, C. Lord. Більшість дослідників схиляються до думки, що аутизм позначається на всіх рівнях психофізіологічної організації дитини. Такої ж думки дотримуються й українські провідні науковці, які займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму (Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко, Т. Сак, Т. Скрипник, Т. Куценко, Н. Базима та ін.).

Морфологічні особливості нервової системи дітей з РАС свідчать про несформованість у них специфічних зон інтеграції, в першу чергу, лімбічної системи та ретикулярної формації [1]. Для дітей із РАС характерна хвороблива гіпер- або гіпостезія до звичайних сенсорних подразників; моноканальна направленість сприйняття; сприйняття дитиною інформації в периферійних зонах (периферійний зір); деформація предметності сприйняття навколишнього світу; дисфункція сенсорної інтеграції [2].

Враховуючи мозкові механізми РАС, можна констатувати ураження першого функціонального блоку мозку (далі – ФБМ). Дисфункція першого блоку сприяє дезорганізації розвитку функціонування другого і третього блоків Лурія через ієрархічність [6].

Нейропсихологічна робота, яка направлена на розвиток зорово-моторної координації у дітей з розладами аутистичного спектра, базується на теорії трьох функціональних блоків мозку (за О. Лурія) та методі заміщуючого онтогенезу (Г. Семенович) [4].

Послідовне виконання нейропсихологічних вправ за методом заміщуючого онтогенезу передбачає постійне тренування та забезпечує розвиток зорово-моторної координації у дітей із розладами аутистичного спектра.

Нейропсихологічні вправи за методом заміщуючого онтогенезу (Г. Семенович) розподіляються на чотири основні блоки: дихальні вправи, окорухові вправи, розтяжки, вправи рухового репертуару [3].

Нейропсихологічні дихальні вправи спрямовані на організацію процесу правильного фізіологічного дихання та формування у дітей із РАС базових складових довільної саморегуляції. Адже ритм дихання є єдиним з усіх тілесних ритмів, який підпорядковано свідомій та активній регуляції з боку людини. Завдяки контролю процесу дихання та свідомій його регуляції з боку дитини активізуються функції довільної саморегуляції. Перевід дихальної функції з мимовільної у довільну відбувається шляхом її включення, як одного з елементів, в комплекс нейропсихологічних рухових вправ.

Нейропсихологічні окорухові вправи сприяють подоланню фрагментарності зорової функції, а також розширенню об'єму та якості зорового сприйняття. Також нейропсихологічні окорухові вправи сприяють подоланню неадаптивних патологічних синкінезій (співдружних рухів) в загальній та артикуляційній моториці.

Розтяжки – система спеціальних нейропсихологічних вправ на розтягування, заснована на природніх рухах. Виконання розтяжок сприяє подоланню м'язових дистоній, зажимів та патологічних ригідних тілесних установок, оптимізації і стабілізації м'язового тону, а також підвищенню рівня психічної активності.

З метою перевірки доцільності використання нейропсихологічних вправ у процесі розвитку зорово-моторної координації у дітей із розладами аутистичного спектра нами проведене експериментальне дослідження на базі центру ранньої соціальної реабілітації комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради. Експериментом було охоплено 8 дітей, у яких згідно із висновками обласної психолого-медико-педагогічної консультації констатовано діагноз «розлади аутистичного спектра», з них віком від 4 до 5 років – 4 дитини із діагнозом «F84.0 Дитячий аутизм», віком від 5 до 6 років – 2 дитини із діагнозом «F84.5 Синдром Аспергера», віком від 6 до 7 років – 2 дитини із діагнозом «F84.9 – загальний розлад розвитку неуточнений». На підставі одержаних результатів та враховуючи показники коефіцієнтів, нами було визначено рівні сформованості зорово-моторної координації, а саме: високий, середній, низький. Дітей із високим рівнем розвитку зорово-моторної координації не виявлено. Дітей із середнім рівнем розвитку зорово-моторної координації зафіксовано 3 ос., що складає 37,5 % від загальної кількості респондентів. Із низьким рівнем розвитку зорово-моторної координації зафіксовано 5 дітей (відповідно – 62,5 %).

Якісний та кількісний аналіз результатів констатувального експеримента свідчить про недостатній рівень розвитку зорово-моторної координації у дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра та значне її відставання від вікового орієнтира.

Причинами цього, на наш погляд, є наявність специфічних рухових та перцептивних розладів (порушення кінестетичної основи рухів та недорозвинення просторового праксису; моноканальна направленість сприйняття; перевага периферійного зору над центральним тощо); брак сенсомоторного досвіду та несформованість сенсомоторного інтелекту; порушення комунікативного розвитку; недостатня сформованість довільної регуляції власної діяльності; недостатність системної ранньої допомоги, що перешкоджає можливості вчасно визначити проблему розвитку зорово-моторної координації на ранньому етапі й вчасно розпочати необхідну корекційно-розвиткову роботу.

Згідно з теоретико-методологічними засадами сучасного нейрокорекційно-розвиткового процесу нами була спроектована та впроваджена система нейропсихологічної роботи з розвитку зорово-моторної координації у дітей із РАС, яка частково є авторською, а частково модифікацією теорій Г. В. Семенович, В. С. Колганової, О. В. Пивоварової, С. Н. Колганова, І. А. Фрідрих, Ж. М. Глозман [3].

Результати повторного діагностування засвідчили значну позитивну динаміку процесів розвитку зорово-моторної координації у дітей експериментальної групи. Урахування теоретичних засад та спеціальних дидактичних принципів надало нам змогу реалізувати систему нейрокорекційно-розвиткової роботи, що в свою чергу сприяло розвитку другого (операційного) ФБМ.

Позитивні результати експериментальної перевірки обґрунтованих у експериментальному дослідженні теоретико-практичних засад розвитку зорово-моторної координації базувалися на цілеспрямованості, пролагованості, індивідуальній спрямованості корекційного процесу, узгодженості «команди» фахівців і батьків, комплексності заходів та використанні сучасних інтерактивних корекційно-розвиткових технологій.

Таким чином, систематичне використання нейропсихологічних вправ у якості базового нейропсихологічного методу сприяє мієліногенезу та синаптогенезу, розвитку зорово-моторної координації, активації сенсорних процесів, а також сприяє поліпшенню структурно-функціональної організації нейронних мереж у дітей дошкільного віку із РАС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учебник для студентов вузов / Т. Г. Визель. – М. : В.Секачев, 2016. – 264 с.
2. Манелис Н. Г. Ранний детский аутизм: психологические и нейропсихологические механизмы / Н. Г. Манелис // Школа здоровья. – 1999. – 41 с.
3. Нейропсихологические занятия с детьми / В. С. Колганова, Е. В. Пивоварова, С. Н. Колганов, И. А. Фридрих. – М. : Айрис-пресс, 2016. – 416 с.
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А. В. Семенович. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с.
5. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога / А. П. Чуприков, Г. М. Хворова. – Львів : Мс, 2012. – 184 с.
6. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д. І. Шульженко. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2009. – 385 с.

Самойленко Вікторія Павлівна,
студентка I курсу (магістратура) факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, спеціальності «Спеціальна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Турубарова А. В.

СПЕЦИФІКА НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

В останні роки помітно збільшилася кількість дітей із розумовою відсталістю, яка зумовлюється біологічними, соціально-психологічними, екологічними та іншими чинниками, а також їх комплексними поєднаннями. Це обумовлює підвищену увагу дослідників до цієї проблеми.

Теоретичною основою дитячої нейропсихології, як самостійної галузі прикладних наук, є нейропсихологія розвитку психічних функцій дітей, розроблена Г. Симєрницькою, П. Хомською, Ж. Глозман, Ю. Мікадзе та ін. Підґрунтям для їх досліджень слугували найбільш фундаментально розроблені теорії розвитку психічних функцій Л. Виготського та А. Лурія. Їх праці слугують до сьогодні основними для формування методології дитячої нейропсихології, і зокрема, нейропсихологічної діагностики дитячого віку.

Мозкова організація психічних процесів складає певну систему знань, теорій, які пояснюють закономірності порушень і відновлення вищих психічних функцій при локальних ураженнях мозку. Для кращого розуміння взаємозв'язку психічних функцій та мозку слід розглянути теорії динамічної мозкової локалізації.

По-перше, теорія динамічної мозкової локалізації вищих психічних функцій (ВПФ) була сформульована в роботах О. Ухтомського, І. Павлова та ін. [2]. Відповідно до цієї концепції психічним функціям повинні відповідати не один фіксований центр збудження в корі, а динамічна система, що працює на основі об'єднання структурних (мозкових) елементів, тобто динамічна система просторово окремо розташованих елементів. Такий підхід відкидав можливість знаходження психічних функцій в одному місці кори головного мозку і вказував на складний системний склад мозкових зон, що забезпечують психічні функції, а також на динамічний характер їх взаємодії.

По-друге, на основі аналізу клінічних даних А. Лурія була розроблена теорія загальної структурно-функціональної моделі роботи мозку як субстрату психічної діяльності. Ця модель характеризує найбільш загальні закономірності роботи мозку як єдиного цілого і є основою для пояснення його інтегративної діяльності. Згідно даної моделі, весь мозок може бути розділений на три основні структурно-функціональні блоки: енергетичний; блок прийому, переробки та зберігання; блок програмування, регуляції і контролю за протіканням психічної діяльності. Кожна вища психічна функція (або складна форма свідомої психічної діяльності) здійснюється за участю всіх трьох блоків мозку, що роблять свій внесок у її реалізацію. Вони характеризуються певними особливостями будови, фізіологічними принципами, що лежать в основі їхньої роботи, і тією роллю, яку вони відіграють у здійсненні психічних функцій [1, с. 226].

На сьогодні більшість традиційних загальноприйнятих психолого-педагогічних методик у процесі навчання і спрямованої корекції психічних функцій у розумово відсталих учнів, у більшості випадків, знизили помітні результати. Серед дієвих методів слід відмітити диференційовану і системну нейропсихологічну батарею Лурії-Небраска, що призначена для клінічної нейродіагностики. Вона дає можливість збудувати індивідуальну програму корекційно-розвиткового навчання відповідно до актуального психофізичного рівня розвитку молодших школярів із розумовою відсталістю.

Нейропсихологічна діагностика виявляє перебудову міжфункціональних зв'язків на різних вікових етапах, які характерні для динамічного розвитку функціональної системи дитини. З метою виявлення специфіки психічних функцій у дітей із ризидуально-органічним генезом було проведено дослідження, у якому взяли участь шість учнів підготовчого класу віком від 6 до 7 років. Для обстеження школярів із розумовою відсталістю нами було адаптовано та модифіковано деякі елементи методик А. Семенович, Ж. Глозман, адже в інших методиках були відсутні нормативи обстеження маленьких дітей та об'єктивні критерії оцінювання.

Аналіз результатів дослідження за методикою Ж. Глозман показав, що у дітей спостерігалися труднощі при виконанні всіх проб. На перше місце (83 % осіб) вийшли симптоми дефіцитарності підкіркових структур мозку, що проявлялися у швидкій втомлюваності, підвищеному відволіканні, помилковості рухових і жесто-мімічних актів, наявності синкінезій. При виконанні проби Хеда на просторову і соматопросторову організацію рук більшість дітей (83% осіб) припустили «дзеркальні» помилки. Відзначалися труднощі при виконанні дітьми завдань на конструктивне мислення і в просторовому орієнтуванні в малюнку, що дозволяє говорити про несформованість міжпівкульної взаємодії. При дослідженні динамічного праксису більшість дітей (66 %) зазнавало труднощі: перемикання, сповільненості виконання дій, виконання послідовності рухів усередині серії, інертність рухів. Ці симптоми вказують на несформованість кінетичної основи руху, що відображається і на кінетичній організації моторної сторони усного мовлення та письма.

Труднощі в слухомовленнєвій пам'яті виявлялися в явищі проактивного гальмування слідів випадання слів, зміни порядку слів у реченні, контамінації. Також спостерігалися порушення безпосереднього запам'ятовування (66 %), що може бути пов'язано з дисфункцією глибинних структур мозку, що беруть участь у пам'яті.

Дослідження мовлення виявило, що у всіх (100 %) дітей спонтанне і активне мовлення збіднене: лексика, граматики і синтаксис мовлення спрощені. Були значні труднощі побудови розгорнутого мовленнєвого висловлювання. Номінативна, узагальнююча і регуляторна функції мовлення знижені.

Дослідження мислення виявило низьку орієнтовно-дослідницьку активність у всіх дітей, що знаходило відображення в результатах виконання проб. При дослідженні вербально-логічного мислення дітям була потрібна допомога психолога в організації уваги і поведінки, а також у вигляді навідних питань для розуміння сенсу розповіді. Труднощі з виділенням моралі також наявні у всіх учнів. При проведенні проби «4-й зайвий» у всіх дітей були виявлені труднощі визначення головних ознак. Це обумовлено імпульсивністю відповідей, недостатньою сформованістю образів уяви, що ускладнювало виділення загальних ознак предметів і об'єднання їх в один клас недостатнім словниковим запасом дітей.

Таким чином, дослідження нейропсихологічних процесів показало, що у дітей молодшого шкільного віку з олігофренією є відставання в розвитку розумових, мовленнєвих, просторових процесів, пізнавальної активності, емоційно-особистісної

сфери, довільної регуляції психічної діяльності. Симптоми вказують на дефіцитарність підкіркових утворень, задньолобових відділів кори лівої півкулі, мозолистого тіла, медіальних кіркових відділів скроневих і тім'яних зон лівої півкулі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Микадзе Ю. В. Нейропсихологический анализ формирования психических функций у детей / Ю. В. Микадзе // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сборник докладов / Под ред. Е. Д. Ахутиной и Т. В. Томской. – Москва, 1998. – 368 с.
2. Хомская Е. Д. Нейропсихология: хрестоматия 3-е изд. / Под. ред. Е. Д. Хомской. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 992 с.

Свіриденко Олеся Геннадіївна,
*студентка IV курсу факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, напряму підготовки «Корекційна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
викладач кафедри спеціальної освіти
КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Возчикова Н. В.*

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЕСВОРУХОВИХ РОЗЛАДІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ ЗАСОБАМИ БІОЕНЕРГОПЛАСТИКИ

Корекція порушень мовленнєворахової сфери відіграє провідну роль у підготовці дітей дошкільного віку із стертою формою дизартрії до шкільного навчання. Адже фонетично правильне усне мовлення розширює можливості дитини у пізнанні навколишньої дійсності, формує більш глибокі й змістовні відносини з однолітками і дорослими.

Мовлення – результат узгодженої діяльності багатьох ділянок головного мозку. Органи артикуляції лише виконують накази, що надходять від мозку. Проекція кисті руки в головному мозку розташована в безпосередній близькості до мовленнєвої моторної зони. Взаємозв'язок моторної і мовленнєвої зон виявляється у тому, що людина, яка вагається з вибором відповідного слова, допомагає собі жестами, і навпаки: коли дитина зосереджено малює або пише, то мимоволі висовує язик. Оскільки існує тісний взаємозв'язок і взаємозалежність мовленнєвої і моторної діяльності, за наявності мовленнєворахових порушень при стертій формі дизартрії, особливу увагу приділяють розвитку дрібних рухів пальців рук, що позитивно впливає на функціонування мовленнєвих зон кори головного мозку.

У логопедичній роботі з дітьми із дизартричними порушеннями досить успішно застосовується артикуляційна гімнастика, яка включає сукупність специфічних вправ, спрямованих на розвиток основних рухів органів артикуляції. Щоденне виконання артикуляційної гімнастики укріплює м'язи мовленнєвого апарату, при цьому рухи язика, губ стають чіткими, сильними, впевненими. Дитина із дизартрією за допомогою артикуляційної гімнастики вчиться диференціювати рухи органів мовленнєвого

апарату, які задіяні в процесі звукоутворення, а також вчиться тривалий час утримувати артикуляційну позу.

Активізацію діяльності мовленнєворухового аналізатора недостатньо пов'язувати лише з тренуванням артикуляційного апарату дитини під час промовляння звуків, складів, слів (що є основним завданням логопеда під час виправлення вад звуковимови в індивідуальних формах роботи). Задля опанування мовленням дитини важливо мати сформовані моторні функції. Підготовка дитини до відтворення тонких артикуляційних рухів ефективна після опанування нею звичок наслідування грубих рухів. Чуття ритму в дитини можна сформувати шляхом наслідування дорослого та у процесі самостійного контролю власного мовлення [3].

У психолого-педагогічній та логопедичній літературі останніх років описано прийоми розвитку дрібної моторики у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку (Жукова Н. С., Мاستюкова Е. М., Филічева Т. Б.) [2]. Ці автори відзначають взаємозалежність мовленнєвої і моторної діяльності, а також стимулюючу роль тренування тонких рухів пальців рук. Новим і цікавим напрямком цієї роботи є біоенергопластика.

Біоенергопластика – це поєднання рухів артикуляційного апарату з рухами кисті руки. Термін «біоенергопластика» складається з двох слів: біоенергія і пластика. На думку І. В. Куріс, біоенергія – це та енергія, яка знаходиться всередині людини. Пластика – плавні, розкріпачені рухи тіла, рук, які є основою біоенергопластики.

Для ефективно логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із стертою формою дизартрії більш важливим є поєднання біоенергопластики (рухів кистей рук) з рухами органів артикуляційного апарату. У момент виконання артикуляційної вправи рука показує, де і в якому положенні знаходяться язик, нижня щелепа або губи. Така пальцево-язикова гімнастика сприяє розвитку відчуттів положення органів артикуляції, спрямованості видуху, а крім того, дозволяє прибрати зорову опору – дзеркало.

Застосування методу біоенергопластики ефективно прискорює виправлення вад звуковимови у дітей зі зниженими та порушеними кінестетичними відчуттями, адже працююча долоня багаторазово підсилює імпульси, що йдуть до кори головного мозку від язика. Важливо не те, що саме буде робити дитина, а те, як вона це зробить. Необхідно звернути увагу кожної дитини на одночасність виконання артикуляційних рухів з роботою кисті; їх ритмічність і чіткість [1].

З метою перевірки доцільності використання методу біоенергопластики в корекційній логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку із стертою формою дизартрії нами було проведено експериментальне дослідження, яке відбувалось на базі центру ранньої соціальної реабілітації комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційної академія» Запорізької обласної ради. Експериментальну групу складали 10 дітей дошкільного віку із стертою формою дизартрії. Задля дослідження стану рухливості органів артикуляційного апарату та кінестетичного праксису нами було проведено серію артикуляторних та реципрокних координаційних проб. Результати дослідження свідчать, що у 70% дітей експериментальної групи спостерігалися сінкінезії, порушення рухливості органів артикуляційного апарату, недостатня амплітуда артикуляторних рухів, несформованість артикуляційних укладів. У стані дрібної моторики відмічається патологічна рухова симптоматика, несформованість пальцевого гнозису та дискоординація рухів пальців рук. Зважаючи на результати експериментального дослідження нами було визначено, що застосування методу біоенергопластики у корекційній логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку із стертою формою дизартрії є доцільним та актуальним.

Впровадження системи вправ з біоенергопластики проходило у декілька етапів:

I етап – підготовчий, головне завдання якого – встановлення позитивних емоційно-психологічних відносин, стимулювання інтересу до занять. На цьому етапі використовувались заняття біля дзеркала, різноманітна наочність, релаксуючі вправи. Музичний фон і посилені завдання допомагали кожній дитині повірити у власну спроможність, стимулювали до нових успіхів.

II етап – основний. Цей етап передбачав виконання комплексу артикуляційних вправ у поєднанні із синхронними рухами кистей рук, а саме вправ: «Пташенята», «Годинник», «Гойдалка», «Змійка», «Футбол», «Вітрило» тощо.

III етап – етап автоматизації отриманих навичок.

Провідним напрямком логопедичної роботи із застосуванням методу біоенергопластики було виховання у дітей кінестетичних відчуттів органів артикуляції, що дозволяло відчутти контрастність положення язика, щелепи, губ, а також спрямованість видиху. Їх чіткість обумовлена тактильними відчуттями, що особливо важливо на початкових етапах постановки звуків, коли ще не сформовано слухову диференціацію.

Отже, застосування методу біоенергопластики значно прискорює виправлення вад звуковимови у дітей зі зниженими та порушеними кінестетичними відчуттями, а саме, у дітей із стертою формою дизартрії. Адже застосування рухів долоні та пальців рук багаторазово підсилює імпульси, які йдуть до кори головного мозку від органів артикуляції.

Також, слід зазначити, що застосування вправ з біоенергопластики оптимізує психологічну базу мовлення, покращує моторні можливості дитини за всіма показниками, сприяє корекції вад звуковимови, розвитку фонематичних процесів. Синхронізація роботи мовленнєвої і дрібної моторики оптимізує заняття, підсилює його результативність. Вона дозволяє швидко прибрати зорову опору – дзеркало і перейти до виконання вправ за відчуттями. Це особливо важливо, адже у реальному житті діти не бачать своєї артикуляції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бушлякова Р. Артикуляційна гімнастика з біоенергопластикою / Р. Бушлякова. – Москва, 2011. – С. 240.
2. Дудьев В. Засоби розвитку дрібної моторики рук у дітей з порушенням мовлення // Дефектологія, – 1999. – № 4. – 20 с.
3. Зайцева І. Вплив занять біоенергопластикою на мовленнєвий розвиток дошкільників [Електронний ресурс]. – <http://festival.1september.ru/articles/103050/>.

Тищенко Ольга Олегівна,
студентка I курсу (магістратура) факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, спеціальності «Спеціальна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Турубарова А. В.

РІВЕНЬ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Актуальність теми обумовлена тим, що успішний розвиток моторики у дітей молодшого шкільного віку дозволяє сформувати координацію рухів пальців рук, розвинути мовленнєву діяльність й підготувати дитину до школи.

Вчені, які займаються вивченням діяльності дитячого мозку, психіки дітей та їх мовленнєвого розвитку, відзначають велике стимулююче значення функції руки. Так, дослідження, проведені І. Павловим, Л. Леонтєвим, О. Лурія, Т. Хризманом, М. Звонарьовою та інших показують, що існує онтогенетична взаємозалежність розвитку дрібної моторики і мовлення, і що рухи руки історично, в ході розвитку людства, істотно впливали на становлення мовленнєвої функції [1–3].

Метою нашого дослідження було теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити ефективність впровадження системи корекційної роботи з розвитку дрібної моторики у дітей-логопатів молодшого шкільного віку засобами пальчикової гімнастики.

Для визначення рівня розвитку дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) використовувались такі показники: виявлення синкінезій, оптико-кінестетична організація руху, зорово-просторова організація рухів, динамічна організація рухового акту (перебір пальців та реципронна координація рухів), асиметричне стукотіння та графічні проби.

Кількісний аналіз результатів дослідження показав, що досліджувані мають рівень розвитку дрібної моторики, значно нижчий за норму – 3,9%. Якісний аналіз виявив, що у виконанні послідовно-організованих рухів дітям важко було виконати деякі завдання, спостерігалася швидка виснаженість, синкінезії.

З метою вирішення даної проблеми було розроблено корекційні заняття, які включали в себе:

- удосконалення пальчикової моторики через гру (ігри з олівцем, крупою, намистом, горіхами);
- поєднання ігор та вправ для тренування пальців із мовленнєвим супроводом;
- вправи з використанням технік: пальчикове та воскове малювання, аплікації, малювання піском;
- викладання літер з матеріалів;
- «пальчиковий басейн»;
- щітка «їжачок»;
- шнуровки Марії Монтесорі.

Результати формувального етапу експерименту показали, що застосування пальчикових ігор та вправ у процесі корекційного навчання дітей молодшого шкільного

віку із ЗНМ значно покращило рівень розвитку їх дрібної моторики: показники повторного дослідження покращилися від 1,7% до 4,4%. Це свідчить про ефективний вплив циклу корекційних занять з розвитку дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ за допомогою пальчикових ігор та вправ.

Отже, включення в корекційне навчання ігор та вправ з розвитку дрібної мускулатури пальців рук позитивно впливає на розвиток мовлення дитини, яке під час виконання та проговорювання покращилося від 0,3% до 0,8%. Кожен палець руки має представництво у корі великих півкуль головного мозку і розвиток рухів пальців передусє появи артикуляційних складів. Це свідчить про те, що мовлення перебуває в прямій залежності від розвитку дрібної моторики руки.

Такий підхід дозволяє регулярно стимулювати мовленнєві зони кори головного мозку, що позитивно впливатиме на виправлення мовлення дітей; удосконалювати психологічні процеси: увагу, пам'ять, мислення, які тісно пов'язані із мовленням і як наслідок, підвищити шкільну успішність дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Програма та методичні рекомендації / А. М. Богуш. – Одеса : Маяк, 1999. – 271 с.
2. Галкина Г. Г. Пальцы помогают говорить / Г. Г. Галкина, Т. И. Дубинина. – Москва : Гном и Д, 2005. – 247 с.
3. Филичева Т. Б. Коррекция нарушеннй произношения / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Т. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2009. – 421 с.

*Трейгер Аліна Юрївна,
студентка I курсу (магістратура) факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, спеціальності «Спеціальна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Турубарова А. В.*

НЕТРАДИЦІЙНА АПЛІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Особливе місце в сучасній методиці корекційної логопедичної роботи дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) III рівня займає робота з формування монологічного мовлення на предметно-практичних заняттях засобами нетрадиційної аплікації.

Аплікація – це спосіб створення художнього зображення з різних фігур, які вирізані з різного матеріалу і наклеєні або пришиті на відповідне тло.

Аплікація є технікою, за допомогою якої дитина може створювати красиві, власне декоративні зображення, картини-панно предметного чи сюжетного характеру, портрети, вітальні листівки. Педагогічною метою стає ознайомлення дітей із новим способом отримання зображення [5, с. 292].

Для активізації та розвитку монологічного мовлення на предметно-практичних заняттях рекомендується використовувати мовленнєве планування та «супроводжуюче» описання виконаних дій, словесний звіт дитини про виконання завдань, а також складання невеликої творчої розповіді щодо виконання аплікації [1, с. 148].

Дітям дошкільного віку цікаві і доступні такі прийоми роботи з папером: різання, вирізування, обривання, склеювання, складання та згинання. Техніка вирізування зі смужки паперу, складеного навпіл, дає змогу отримати симетричну форму (наприклад, красива ваза, у яку можна поставити букет квітів). Зі стрічки, складеної «гармошкою», можна отримати зображення, яке стане декоративним фризом або основою для візерунка. Вирізування окремих геометричних форм відкриває можливості для виготовлення мозаїки з кольорового паперу. Вирізування силуету за намальованим контуром-рисунок, або без нього дає можливість зображати предмети, які не мають візуальної симетрії (птахи, звірі та ін.). Техніка «обривання» дає змогу отримати оригінальне «фактурне», цілісне зображення («Ведмежатко», «Хмаринки», «Хвилі» та ін.) [5, с. 292].

Дошкільнята активно використовують для аплікацій різні матеріали, які може запропонувати педагог: кольоровий папір, тканину, хутро, пір'я, насіння, соломку. Експериментування з матеріалом, наслідування зразка креативної поведінки педагога (міркування вголос у ситуаціях вибору, коментар під час розглядання виробів з аплікаційною технікою) створює сприятливі умови для «винайдення» нових способів аплікаційної техніки. Наприклад, створення об'ємної аплікації, колажів (поєднання різних матеріалів, готових форм), декоративних фризів, витинанок. Усі прийоми та способи вирізування (складання навпіл, силуетне складання, складання «гармошкою», по діагоналі та ін.) діти «відкривають» для себе й опановують завдяки мисленню. Педагог не поспішає демонструвати дитині спосіб чи прийом, він створює ситуацію активного мислення, обговорення раціонального способу, який дасть змогу, наприклад, одночасно отримати кілька однакових форм (для візерунка, квітучої гілки, квітки або грибочки на галявинці тощо) [5, с. 294].

Діти старшого дошкільного віку більш свідомо ставляться до аплікації як виду декоративної техніки. Вони можуть не поспішати з наклеюванням, а маніпулювати створеними формами, вивчати композиційні можливості фону зображення.

Оволодіння технікою аплікації збільшує ступінь свободи дитини в зображенні дійсності, самовираженні, підвищує самооцінку. Техніка аплікації відкриває нові можливості для розвитку всіх сфер особистості, насамперед, художнього смаку, винахідливості, творчості.

Робота з розвитку мовлення у процесі вказаних занять проводиться за наступними напрямками: розвиток словника, формування зв'язного фразового мовлення та самостійних монологічних висловлювань [1, с. 149].

Таким чином, у дошкільному віці у дітей розвиваються дрібна моторика, уява, художнє мислення при створенні сюжетних і декоративних композицій, диференціюються на тлі різнобічних інтересів – до живопису та графіки, пластики або дизайну та формування монологічного мовлення.

Аплікація має велике пізнавальне, виховне і корекційне значення завдяки своїй наочності. Як відзначалося раніше, діти швидше і повніше засвоюють мовленнєвий матеріал, якщо в якості наочної опори використовуються натуральні об'єкти.

Всі предмети, які дитина створює в результаті продуктивної діяльності, виконують роль наочної опори для формування монологічного мовлення. Матеріал, яким оснащуються заняття, використовуються на різних етапах корекційної роботи з

формування монологічного мовлення, а його застосування варіюється в залежності від мовленнєвого розвитку дітей даної групи.

Упродовж дошкільного віку аплікаційна техніка ускладнюється і збагачується, її зміст стає більш ґрунтовним і різноманітнішим. Як наслідок, з'являються красиві декоративні вироби, які презентують дитину в соціумі як творчу особистість. Даруючи свої роботи іншим, прикрашаючи ними інтер'єр, дитина отримує можливість установлювати дружні стосунки із соціумом, самореалізуватися, почувати себе впевнено.

На заняттях з аплікації успішно розвиваються комунікативні навички. Розвиток мовленнєвого спілкування передбачає поступову підготовку більш складних мовленнєвих моделей для накопичення їх дітьми і вживання в активному мовленні у міру їх засвоєння [4, с. 130].

У процесі занять з аплікації можна одночасно вирішувати і корекційно-виховні завдання, регулюючи діяльність дітей промовою. О. Дубровська, Т. Козакова, Т. Комарова та В. Глухов стверджують, що аплікація позитивно впливає на розвиток у дошкільників із ЗНМ III рівня правильного, диференційованого сприйняття предметів.

У дітей із ЗНМ III рівня спостерігається вузькість тематики малюнків, багаторазові повторення теми, відсутність способів зображення предметів і явищ, невміння володіти ножицями. Існують спеціальні вправи, які передбачають вироблення погодженої, координованої діяльності аналізаторів. Ці вправи значною мірою розвивають окомір дитини, привчають руку до свідомих і точних рухів, надають їй гнучкості та твердості.

Під впливом занять з аплікації відбуваються суттєві зміни в поведінці дошкільників із ЗНМ III рівня. Вони стають зібраними, уважними, обережними, діяльність набуває усвідомленого, мотивованого та цілеспрямованого характеру. У дітей розвивається самостійність і наполегливість у досягненні цілей [2; 3].

Отже, аплікація, як організуючий засіб, належним чином позначається і на емоційно-вольовій сфері дітей із мовленнєвими порушеннями.

Враховуючи вікові особливості розвитку розумових операцій зазначимо, що діти із ЗНМ III рівня без спеціального навчання відстають у розвитку наочно-образного мислення. Недоліки наочно-образного мислення у дітей із недорозвиненням мовлення можуть мати не тільки вторинний, але і первинний характер, у цьому випадку вони обумовлені недостатністю тім'яно-потиличних зон кори головного мозку. На заняттях праці діти опановують аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, виняток зайвого поняття і умовивід за аналогією.

Таким чином, багато дослідників відзначають позитивний вплив аплікації на формування монологічного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Уміння правильно міркувати в ході роботи над аплікацією посилює активність дошкільнят, підвищує їхню увагу, забезпечує кращий контроль за рухами руки, робить образотворчі дії більш цілеспрямованими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глухов В. П. Методика формирования навыков связанных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – Москва: В. Секачев, 2014. – 235 с.
2. Дубровская Е. А. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста / Е. А. Дубровская, Т. Г. Казакова, Н. Н. Юрина. – Москва : Просвещение, 2002. – 256 с.

3. Комаров Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т. С. Комаров. – Москва : Просвещение, 1990. – 235 с.
4. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок / А. И. Максаков. – Москва : Просвещение, 1988. – 159 с.
5. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур. – Київ : Слово, 2010. – 376 с.

Чіжова Вера Сергіївна,
*студентка I курсу (магістратура) факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, спеціальності «Спеціальна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Турубарова А. В.*

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ЗАЙКАННЯ

Заїкуватість є поширеним мовленнєвим порушенням, яке виникає у дітей раннього віку в період найбільш активного формування їх мовлення та особистості. Наприкінці XIX ст. вперше психіатром І. А. Сікорським встановлено, що період найбільшої уразливості у виникненні заїкуватості дитини відбувається у віці від 2 до 5 років.

Важлива роль у формуванні особистості дитини, зокрема розвитку її мовлення, належить сім'ї. Адже перші слова, перші речення, малятко чує і вимовляє в колі рідних людей. У колі своєї сім'ї дорослі розуміють дитину з півслова і вона почуває себе впевнено. Але з віком розширюється мовленнєве коло спілкування дитини і ці вади стають на перешкоді швидкого встановлення контактів із однолітками, виникають різні ускладнення, психологічні проблеми. Недостатньо розвинена вимова, бідність словникового запасу, проблеми у звуковимові негативно впливають на загальний розумовий розвиток дитини [3, с. 67].

Успіх мовленнєвого розвитку дитини, насамперед, залежить від мовлення дорослих, які оточують її з раннього дитинства. Малюк навчається говорити завдяки слуху і здібності до наслідування. Щоб попередити заїкання, потрібно постійно спостерігати за вимовою дитини і дотримуватися певних правил.

Спілкування з дитиною є важливим чинником правильної вимови. Задля підтримки комфортної психологічної атмосфери в сім'ї потрібно уникати сварок при дитині, оберігати її від можливих психічних травм. При виборі методів виховання необхідно уникати фізичного та психічного насилля дітей, зокрема: не можна бити дитину, кричати на неї, залякувати, сваритися і конфліктувати на очах у дитини, надмірно суворо карати, часті окрики у нервових і вразливих дітей можуть викликати заїкання.

Не треба змушувати дитину вимовляти надто складні слова і пропозиції, виступати перед аудиторією, якщо вона боїться або не хоче. Не можна перевантажувати дитину великою кількістю вражень, особливо якщо її організм

ослаблений. Надмірний перегляд фільмів або телепередач, які не відповідають віку дитини, читання страшних казок та історій – все це може стати причиною заїкання.

У просвітницькій діяльності логопеда велика увага повинна приділятися роботі з батьками. У сім'ях дітей із факторами ризику заїкання повинні бути створені умови для нормального соматичного і нервово-психічного розвитку дитини. Сюди відносяться: дотримання режимних моментів, відповідних віку дитини, правильне харчування, уникнення соматичних і психічних перевантажень, створення сприятливого емоційного клімату в сім'ї, узгоджені одноманітні виховні впливи [4, с. 201].

Для нормального розвитку мовлення дуже важливий здоровий стан нервової системи. У дітей нервова система знаходиться ще в стадії розвитку, вона дуже крихка і не витримує сильних перевантажень. Тому з перших днів життя дитини необхідно проявляти про неї особливу турботу: оберігати малюка від психічних і фізичних травм, бурхливих проявів гніву або радості, від перебування серед нервових, неспокійних дітей.

Негативно позначається на стані мовлення дітей і несприятливе середовище в сім'ї. Не менш шкідливим для дитини є байдужість дорослих до читання художніх творів, переказування прочитаного, не розуміння з нею віршів, дуже мало спілкування та виправлення мовленнєвих помилок. У таких випадках дитина помітно відстає у своєму мовленнєвому розвитку. При цьому її розумові здібності перевищують мовленнєві можливості. У малюка не вистачає елементарного запасу слів і граматичних засобів для вираження власних думок. Як наслідок, в момент висловлювання у вимові дитини з'являються тривалі паузи, зупинки, запинки, які в подальшому можуть перейти в стійке заїкання [1, с. 24].

Не слід перевантажувати малюків і надлишковими враженнями, які викликають у них емоційне перенапруження. На жаль, деякі батьки, бабусі і дідусі часто відвідують разом з дітьми кіно, театр, цирк, дозволяють довго дивитися телевізор. Тим часом відвідування кінотеатрів дитині дошкільного віку не рекомендується взагалі. По-перше, тому що спеціальних художніх фільмів для дітей такого віку майже немає, по-друге, сеанс у півтори години дуже стомлює малюків.

Збуджена і стомлена, перевантажена враженнями після відвідання кінотеатру, театру, цирку, дитина не може втриматися від розпитувань, висловлювань. При цьому вона ковтає звуки, склади, затинається, повторює звуки або слова, перескакує з однієї думки на іншу, говорить квапливо. У її вимові з'являються запинки, які можуть закріпитися і перейти в заїкання.

Вищесказане аж ніяк не означає, що потрібно повністю виключити відвідування театру, цирку. Але робити це потрібно дуже обережно, заздалегідь знайомлячись зі змістом п'єси, постійно пам'ятаючи про вікові можливості дитини, про вразливості малюка та особливості його нервової системи.

Іноді заїкання з'являється у дітей в результаті почуття страху. Однак дорослому не завжди вдається вчасно помітити приховану тривогу, неспокій малюка і тим більше розгадати їх причину. Не можна залишати без уваги випадки, коли малюк боїться один спати в кімнаті, лякається темряви, не залишається один в приміщенні. З'ясувавши причину страху, треба намагатися або усунути її (наприклад, залишати у спальні нічник, поки дитина не засне, не розповідати на ніч страшних казок, хвилюючих історій), або показати дитині, що в тому, що він вважає таємничим і страшним, насамперед, нічого таємничого і страшного немає. Іронія, насмішка, так само як і догани, і покарання в такому випадку не допоможуть, а, навпаки, ще більше посилять почуття страху. Обережно, тактовно і дбайливо потрібно привчати дитину

долати свій страх. Малюк боїться залишатися один у кімнаті – потрібно обійти разом з ним всі кути, заглянути під диван, інші меблі, показати, що там нікого немає і боятися нікого.

Особливої уваги потребують діти, які краще володіють лівою рукою, ніж правою. Нерідкі випадки, коли від того, що цих дітей насильно змушують все робити правою рукою, у них виникає заїкання. Якщо у дитини-шульги існує схильність до заїкання: нервова збудливість, прискорена вимова, невинправдані повторення звуків у момент мовлення, вимова на вдихові, переучувати її взагалі не можна. Найбільший успіх досягається тоді, коли дитина переучується без стороннього втручання, добровільно, щоб бути «як усі» [2, с. 43].

Отже, дорослі повинні прагнути до того, щоб забезпечити правильний мовленнєвий розвиток дитини, починаючи вже з перших місяців її життя. Правильне мовлення допомагає малюкові встановлювати контакти з іншими дітьми, вільно передавати свої думки і побажання, сприяє успішному навчанні у школі та у подальшому житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богомолова А. І. Усунення заїкання у дітей та підлітків / А. І. Богомолова. – Москва: Просвіта, 1977. – 96 с.
2. Волосовец Т. В. Основи логопедии с практикумом по звукопроизношению / Т. В. Волосовец. – Москва: Академия, 2002. – 200 с.
3. Калачева И. О. Использование семейной психотерапии в процессе реабилитации детей раннего возраста, страдающих заиканием / И. О. Калачева. – Москва : ВЛАДОС, 1992. – 202 с.
4. Шеремет М. К. Логопедія : підручник, 2-е вид. / М. К. Шеремет. – Київ: Слово, 2010. – 392 с.

Чумак Олександра Борисівна,
*студентка II курсу факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, напряму підготовки «Корекційна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
викладач кафедри спеціальної освіти
КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Возчикова Н. В.*

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ СЛУХУ

Соціально-економічні та культурні процеси, які відбуваються в незалежній Україні, зумовили необхідність суттєвих змін у системі освіти, що знайшло своє відображення у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року, Національній програмі «Діти України» та інших офіційних державних документах, в яких наголошується на

необхідності оновлення змісту освіти, впровадженні нових підходів, форм, методів навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. До категорії дітей з особливостями психофізичного розвитку відносять і дітей з вадами слуху. Саме тому, на наш погляд, одним з найбільш актуальних напрямків сучасної корекційної педагогіки є розробка змісту, форм і методів надання своєчасної і кваліфікованої допомоги дітям молодшого шкільного віку даної нозологічної групи.

Серед шляхів підвищення ефективності корекційно-компенсаторної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху є якісне оновлення, актуалізація змісту, форм і методів проведення спеціальних занять з розвитку слухового сприймання та формування вимови з позиції особистісно орієнтованого підходу до кожного учня, забезпечення гнучкості, варіативності, динамізму, оперативності навчального процесу.

Основна своєрідність дитини молодшого шкільного віку з порушенням слуху полягає в особливостях протікання процесів відображення навколишньої дійсності. Обмежений доступ звукових подразнень із навколишнього середовища перешкоджає нормальному розвитку слухового сприйняття [1].

Слухове сприйняття – це можливість сприймати звуки на слух. Воно є життєвоважливим для формування унормованого мовлення, самооцінки, соціальних взаємин, навчання тощо [3].

Слабочуючими вважаються діти із пониженням слуху від 15 — 20 дБ до 75 дБ. На відміну від глухих дітей, слабчочуючі діти володіють таким слухом, який дозволяє їм на основі сприйняття мовлення оточуючих накопичити мінімальний запас слів (хоча і не повноцінних за своїм фонетичним оформленням).

Сучасні дослідники в області сурдопсихології, Д. І. Тарасов, А. Н. Наседкін, В. П. Лебедев, О. П. Токарев визначили причини порушень слухового сприйняття та розподілили наступним чином.

Перша група – це причини і фактори, що призводять до виникнення спадкових порушень слухового сприйняття.

Друга група – фактори, що впливають на плід під час вагітності матері, або призводять до загальної інтоксикації організму матері саме в цей період (вроджені порушення слуху).

Третя група – фактори, які впливають на збережений слуховий аналізатор (придбане порушення слуху). Разом з тим, дослідники вважають, що досить часто ураження слуху виникає в результаті патологічного впливу декількох факторів у різні періоди розвитку дитини [4].

Порушення слухового сприйняття виникають як при пошкодженні відповідного аналізатора, так і при несформованості зв'язків периферійних і центральних ланок слухового аналізатора в перші тижні життя немовляти. Це може статися за причини затримки розвитку однієї з ланок слухового аналізатора у внутрішньоутробному періоді, в результаті чого сигнали від периферійної ланки не надходять до кори головного мозку і, як наслідок, не усвідомлюються. Саме за цієї причини дитина залишається нечуючою [2].

Р.М. Боскіс розглядає порушення слухового сприйняття у слабчочуючих дітей з точки зору розвитку мовлення при даному порушенні розвитку. Чим якісніше мовлення дитини, тим більше у неї можливостей використовувати свій слух. Р.М. Боскіс було розроблено педагогічну класифікацію дітей з порушеннями слуху, а саме, розподілено дітей на дві основні групи – діти глухі і слабчочуючі.

До слабочуючих дітей відносять тих дітей, у яких слух знижений, але можливим є самостійний розвиток мовлення (хоча б мінімальний). У залежності від мовленнєвого розвитку виділяють 2 групи слабочуючих дітей:

- слабчочуючі діти, які володіють відносно розвинутим мовленням з незначними недоліками (порушення звуковимови; недорозвинення граматичного ладу мовлення тощо);

- слабчочуючі діти з глибоким недорозвиненням мовленнєвої функції (наявність коротких, аграматичних фраз; грубе спотворення складової структури слів; тотальне порушення звуковимови) [1].

Слухове сприйняття слабчочуючих дітей молодшого шкільного віку, особливо в умовах класу або навчальної кімнати, які обладнано звукопідсилюючою апаратурою, може бути успішно використано задля розвитку мовлення, накопичення словникового запасу і оволодіння граматичною будовою мовлення, а також корекції недоліків інтонаційної сторони мовлення [5].

Працями провідних учених у галузі корекційної педагогіки (С. В. Кравков, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьєв) доведено актуальність використання спеціальних вправ для розвитку і вдосконалення функцій слухового аналізатора. Слухове сприйняття немовленнєвих звуків та елементів мовлення під впливом спеціальних вправ, спрямованих на їх зіставлення і розрізнення, стає більш диференційованим.

Основними методичними положеннями, що визначають структуру занять з розвитку слухового сприйняття у дітей молодшого шкільного віку із вадами слуху є наступні:

1. Відповідність звукового матеріалу слуховим можливостям дітей.

При проведенні занять з розвитку слухового сприйняття має враховуватися стан слуху кожного учня, особливо під час роботи із звукопідсилюючою апаратурою. Для спеціальних занять з розвитку слухового сприйняття у дітей даної нозологічної і вікової групи бажано комплектувати групу дітей із приблизно однаковим станом слуху або, за можливості, проводити індивідуальні заняття.

2. Значимість звукового матеріалу.

Як немовленнєві, так і мовленнєві звучання повинні мати конкретний характер і співвідноситися з яким-небудь предметом або дією.

Відносно слабчочуючих дітей молодшого шкільного віку завдання з розвитку слухового сприйняття мають бути сформульовані наступним чином:

1. Уточнити і розширити уявлення про звукові явища.

2. Забезпечити можливість широкого залучення слухового сприйняття в процесі навчання і для спілкування з оточуючими.

3. Сприяти максимально використанню можливостей слухового сприйняття в корекційній роботі з розвитку вербального мовлення та формування звукової культури мовлення [5].

Корекційну роботу з розвитку слухового сприйняття доцільно планувати і проводити з урахуванням наступних особливостей: проведення тренувальних вправ із сприйняття мовленнєвих та немовленнєвих сигналів лише на слух; використання звукопідсилюючої апаратури різного типу: стаціонарної (колективного та індивідуального використання, провідної та безпровідної) та індивідуальних слухових апаратів; оснащення процесу навчання радіотехнічними засобами; наявність спеціальних наочних засобів і дидактичних матеріалів [6].

Таким чином, слухове сприйняття слабчочуючих дітей молодшого шкільного віку має низку специфічних особливостей, але в результаті систематичної корекційної

роботи з його розвитку може бути використане в безпосередньому спілкуванні з оточуючими як важливий додатковий засіб до читання з губ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боскіс Р. М. Глухі та слабочуючі діти. – М. : Педагогіка, 1963. – 215 с.
2. Глозман Ж. М. Нейропсихологія дитячого віку: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
3. Крановиц К. С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации / Кэрол Сток Крановиц; Пер. с англ. – 1-е изд. – СПб: Издательство «Редактор», 2012. – 396 с.
4. Лубовский В. І. Спеціальна психологія. – М., 2003.
5. Нейман Л. В., Богомільський М. Р. Анатомія, фізіологія і патологія органів слуху та мовлення, 2001.
6. Развитие слухового восприятия и обучение произношению детей с недостатками слуха: Из опыта работы / Ред.-сост. Е. П. Кузьмичева, Н. Ф. Слезина. – М., 1986.

Шульга Стефанія Петрівна,
*студентка I курсу (магістратура) факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, спеціальності «Спеціальна освіта»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Антоненко І. Ю.*

МУЗИЧНА ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Мовлення посідає центральне місце у процесі психічного розвитку дитини і внутрішньо пов'язане з розвитком мислення і усвідомлення загалом.

Процес соціалізації дитини починається з того моменту, коли вона долучається до людської мови, опановує її, що передбачає набуття суспільно-історичного досвіду.

Аутизм – розлад, що характеризується вираженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії і спілкування, а також обмеженими інтересами і повторюваними діями та виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку.

Уражаючи таку важливу соціальну складову як мовлення, аутизм обмежує й соціальну активність дитини - звукує її до рівня родини та найближчого оточення. Враховуючи й те, що кількість дітей з діагнозом «аутизм» стрімко збільшується, система корекційної роботи з такими дітьми повсякденно вдосконалюється, доповнюючись методами й методиками педагогічного й медичного впливу.

Взаємодію з аутичною дитиною необхідно будувати враховуючи діагноз і реальні можливості самої дитини. Корекційна робота повинна вестися в декількох напрямках одночасно, серед яких одним із пріоритетних є ігрова діяльність (уміння і бажання дитини грати).

Актуальним під час роботи з аутичними дітьми на сьогодні є використання методів арттерапії, яскравим прикладом яких є музична терапія.

«Музикотерапія (**музична терапія**) – це процес міжособистісного спілкування, у якому кваліфікований музикотерапевт застосовує музику та всі сторони її впливу – фізичну, емоційну, інтелектуальну, соціальну, естетичну і духовну – з метою покращення чи збереження здоров'я клієнта» [3].

Музика є давньою формою спілкування, властивою всім людським культурам. Музика не вимагає від людей наявності у них вербальних здібностей, і вона може бути адаптована для задоволення потреб і смаків кожної людини.

Музична терапія є сталою технікою використання музичної взаємодії для допомоги людям із широким спектром когнітивних і емоційних проблем із метою поліпшення їх здатності до функціонування. Взаємодіючи з дорослими і дітьми з розладами аутистичного спектру, музичним терапевтам вдається розвивати у них певні музичні навички, знижувати рівень тривожності і навіть розвивати нові комунікативні навички.

Люди з розладами аутистичного спектру часто виявляють особливу зацікавленість і чуйність до музики. Оскільки музика має мотиваційні й заохочувальні характеристики, то її можна використати як «природний підсилювач» бажаних реакцій при навчанні.

Ефект від застосування музичної терапії, насамперед вбачають у такому [2]: емоційна розрядка, полегшення ситуації взаємодії, регуляція емоційного стану, підвищення доступності для свідомих переживань психо- і соціодинамічних процесів, придбання нових засобів емоційної експресії, створення підґрунтя комунікативних навичок, розвиток творчої уяви і фантазії, сприяння самовираженню і саморозвитку, полегшення можливостей засвоєння хворим нових стосунків і настанов. Згідно з [1; 6], стимуляція мозку класичною музикою активізує зв'язки між нервовими клітинами й запобігає подальшій їх деградації.

Відповідно до теорії системної динамічної локалізації вищих психічних функцій (ВПФ), основна роль музичних занять, насамперед, у їх впливі на перший і третій функціональні блоки мозку (за А. Р. Лурією) - блок регуляції тону й бадьорості та блок програмування, регуляції та контролю складних форм діяльності [6].

Недостатньо досліджено вплив музичних занять на становлення другого функціонального блоку – блоку прийому, переробки та зберігання інформації. Деякі автори відзначають позитивну роль музики в розвитку слухової уваги, а отже, і мовленнєвої комунікації [1].

Будь-яка музична діяльність контролюється переважно слуховим сприйняттям, і в основі її лежать здатності звуку проникати всередину, асоціюватися з певними подіями і залишатися в пам'яті. Звуки можуть бути пронизані емоціями, відкlastися на свідомому чи підсвідомому рівні. Вони здатні знову виникати у свідомості і викликати до життя ті ж самі почуття, які людина переживала, почувши їх уперше. Здатність до запам'ятовування звуків і їх послідовності абсолютно необхідна для засвоєння вербального або невербального мовлення або музичної мови, хоча ці два процеси відбуваються у двох різних частинах мозку.

Вербальна мова вимагає розуміння, кодування і декодування символів, що мають загальноприйняте значення. З музикою інша справа, вона мислиться як універсальний засіб комунікації, зазвичай розцінюється як індивідуальний досвід, незважаючи на те, що на неї накладають свій вплив особливості культури. Втім музична терапія широко використовує «союз» мови й мелодії. Музика або звук здатні

спровокувати вербальну реакцію або окрему вокалізацію, яка може виявитися початком мовного висловлювання. Це виявляє прагнення до комунікації.

Музична терапія заснована на всебічному використанні музики. Ця терапія починається із застосування простої вібрації, яка проникає у світ дитини, викликає резонанс і призводить до відповідної реакції. Частіше за все реакцією слугує вокалізація та звуконаслідування, що є першими сходинками складного та багатогранного процесу мовленнєвої комунікації та взаємодії. Для цього можуть бути використані будь-які прийоми, що дають ефект резонансу, з огляду на те, як вони впливають і що з їх допомогою можна зробити для розвитку дитини, якщо застосовувати їх з умінням і розумінням.

Отже, саме тому використання музичної терапії при корекції мовленнєвої комунікації дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру є доцільним та широко застосовується в корекційній роботі, відштовхуючись, насамперед, від адекватних і своєчасних методів діагностичного обстеження комунікативних умінь та навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алвин Джульетта. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Алвин Джульетта, Уорик Эриел. – Москва : Теревинф, 2008. – 124 с.
2. Башина В. М. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме : методические рекомендации / В. М. Башина, И. А. Козлова, В. С. Ястребов, Н. В. Симашкова и др. – Москва, 1989. – 84 с.
3. Башина В. М. Маркеры критических периодов онтогенеза и их связь с психическими расстройствами у детей / В. М. Башина // ХП Съезд психиатров России. – Москва, 1995. – С. 361-363.
4. Вейс Т. Е. Ранний детский аутизм / Т. Е. Вейс // Как помочь ребенку: опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл общинах. – Москва : Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. – 168 с.
5. Детский аутизм : хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург : Дидактика плюс, 2001. – 368 с.
6. Лаврентьева Н. Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей-дошкольников / Н. Б. Лаврентьева // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 52-64.

РОЗДІЛ 4

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ

Бєлікова Марина Сергєєвна,
викладач кафедри дизайну
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук
Фунтікова О. О.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ПЕРУКАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА

У XXI столітті відбуваються трансформації в усіх сферах суспільного життя, виникає необхідність у кваліфікованих фахівцях перукарського мистецтва. На сьогоднішній час існує мало засобів та методів для формування творчого мислення майбутніх дизайнерів, тому необхідно розглянути це питання з огляду на фахову діяльність дизайнера перукарського мистецтва. Існуючі методи формування творчого мислення перестали задовольняти сучасні потреби суспільства. Виконання та аналіз практичних занять дозволить розробити нові методики з формування творчих здібностей у майбутніх дизайнерів перукарського мистецтва.

Роль і місце творчості в навчально-виховному процесі вищої школи, питання творчої активності студентів і творчого саморозвитку студентів розглядали В. Андрєєв, М. Блох, О. Лук, А. Деркач, В. Зазикін, Г. Костюк, П. Кравчук, О. Леонтьєв, Л. Мільто, О. Пехота, Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, О. Тихомиров, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова та ін.

Дизайнер перукарського мистецтва – це фахівець, який може зробити не тільки зовнішнє перетворення, а й часткове внутрішнє, яке допоможе людині розкрити свій внутрішній світ. Тому перед сучасними дизайнерами перукарського мистецтва ставляться дуже великі вимоги. Вони повинні мати глибокі теоретичні знання, володіти прийомами та методами практичної роботи з виконанням стрижок, укладання, моделювання зачіски чи фарбування волосся. Дизайнер перукарського мистецтва – це митець, який прагне до чіткості, професіоналізму та бажає бути завжди кращим. Саме для того, щоб бути конкурентоспроможними, сучасні дизайнери перукарського мистецтва повинні бути досвідченими з питань анатомії, законів колористики, просторої композиції.

У науковій сфері творчість визначають як «мислення в його вищій формі, яке виявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення завдань, які виникають» [1, с. 142].

Саме для цього майбутні дизайнери перукарського мистецтва вивчають такі дисципліни: «Рисунок», «Живопис», «Основи композиції», «Технологія перукарських робіт», «Постиж», «Кольорознавство», «Історія костюму та зачіски», «Культурологія», «Моделювання та художнє оформлення зачіски», «Основи макіяжу», «Декоративна косметика та грим», «Комп'ютерне моделювання зачіски».

Формування творчого мислення майбутніх дизайнерів перукарського мистецтва починається з вивчення фахових дисциплін: «Рисунок», «Живопис», «Основи композиції». «Рисунок» – дозволяє навчити студентів свідомо аналізувати та переконливо відтворювати форми у просторі, користуючись лінійно-конструктивною побудовою, класичною перспективою і принципом класичного світлотіньового і тонального рішення в рисунку. Дисципліна з «Живопису» дозволяє навчити та виявити

творчий потенціал майбутнього дизайнера завдяки кольоровому сприйняттю, спонуканню до виявлення творчої ініціативи в найпростіших завданнях, розвитку фантазії і уяви у студентів, які повинні не боятися експериментувати з кольоровою гамою, долаючи труднощі оволодіння майбутньою професією. А також дуже важлива дисципліна для розвитку та формування творчого мислення у майбутніх дизайнерів перукарського мистецтва – це «Основи композиції», саме ця дисципліна допомагає об'єднати «Рисунок» та «Живопис». Бо тільки через композицію студенти можуть навчитись створювати власні шедеври, експериментуючи з крапочками (плямами), лініями, простими геометричними фігурами і їх поєднанням, а потім декоративно стилізованими природними формами, пробуєчи різну техніку і використовуючи різні матеріали, студенти вдосконалюють свої уміння засобами і прийомами художньої виразності, що формують творче мислення, а також розвивають свій естетичний смак. Що дозволяє розкрити потенціал кожного майбутнього дизайнера перукарського мистецтва, а не залишатися звичайним перукарем, який не зможе втілити в життя ідеї клієнта та свої власні.

Як зауважує С. Сисоева, розвиток творчого мислення студентів, ефективне використання навчального часу занять, підвищення рівня знань і вмінь, оволодіння основним арсеналом дослідницької роботи, отримання студентом результатів певною мірою через самостійну діяльність, набуття ним власного досвіду, професійних навичок є основними складовими розвитку творчого потенціалу особистості [2].

Використання педагогічних інновацій у професійній освіті загалом, і в дизайнерській зокрема, є «суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі, що виражаються в тенденціях накопичення й видозміни ініціатив і нововведень у освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти» [3, с. 459]. Адже методи навчання відображають закономірності та різноманітність видів діяльності та дій педагога і студента [4, с. 30].

Отже, формування творчого мислення майбутніх дизайнерів перукарського мистецтва підвищується за умови вивчення фахових дисциплін, таких як: «Рисунок», «Живопис», «Основи композиції», які розвивають у студентів творче і креативне мислення, виховують естетичний смак та формують висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців перукарського мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва, 2009. – 448 с.
2. Сисоева С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоева // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : ВІПОЛ, 2000. – 636 с.
3. Бандурка А. М. Основы психологии и педагогики : учеб. пособ. / А. М. Бандурка, В. А. Тюрина, Е. И. Федоренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 250 с.
4. Орлов В. И. Метод и педагогическая технология / В. И. Орлов // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 30-37.

Бредіхіна Юлія Леонідівна,
кандидат сільсько-господарських наук,
старший викладач кафедри дизайну
КВНЗ «Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР,

Туровцева Наталія Миколаївна,
кандидат сільсько-господарських наук, доцент,
доцент кафедри ботаніки і садово-паркового
господарства Мелітопольського педагогічного
університету імені Б. Хмельницького

СУЧАСНИЙ ДИЗАЙН ПАСХАЛЬНИХ КОМПОЗИЦІЙ В ІНТЕР'ЄРІ.

В Мелітопольському державному педагогічному університеті ім. Б. Хмельницького до Великодніх свят було організовано Пасхальну виставку, в якій взяли участь студенти всіх спеціальностей хіміко-біологічного факультету, зокрема і «Садово-паркове господарство». Під час підготовки до неї студенти ознайомились з українськими народними традиціями та сучасними тенденціями оформлення свята. Зокрема, цей процес посприяв професійному самовизначенню студентів спеціальності «Садово-паркове господарство».

Хенд-мейд все більше набирає популярності у нашій країні, і з кожним днем все більше людей хочуть створити свій неповторний інтер'єр і атмосферу домашнього затишку своїми руками. Сьогодні хенд-мейд – це спосіб життя, філософія і натхнення, ерудиція й політ фантазії майстрів, а також модні тенденції в оформлення святкового інтер'єру. Відроджуються призабуті давні техніки, знаходять прихильників нові. Актуальність цієї виставки полягає у використанні у сучасному дизайні інтер'єру різноманітних популярних нетрадиційних технік виготовлення авторських речей, таких як: флористичний колаж, квілінг, скрапбукінг, вишивка, ручний розпис тощо.

Великдень – свято оновлення, духовного і природного, яке завжди хочеться привнести в інтер'єр. Інтер'єр – це організація внутрішнього простору будівлі, що являє собою оглядово обмежене, штучно створене середовище, яке забезпечує нормальні умови життєдіяльності людини [1]. Вироби на Великдень своїми руками може зробити кожен. Чудово, якщо в цьому процесі зайнята вся сім'я, тому що одне із значень цього дня – об'єднувати людей навколо радісної звістки, що ознаменувала відродження душі після смерті і початок весняної пори.

Пасхальні композиції – як прикраса житла і водночас збереження народних, сімейних традицій, можуть бути результатом:

- виготовлення нетрадиційної (різьбянки, витинанкові, дерев'яні та «бісерні» писанки, вишиванки тощо) та традиційної (крапанки, власне писанки, крашанки, мальованки, дряпанки) писанки [2];

- складання настільних композицій з використанням нетрадиційних писанок;

- виготовлення пасхальних віночків.

Прикраси до Великодня повинні бути виконані з урахуванням певних великодніх мотивів. Веселий пасхальний декор з ароматом весни повинен виглядати колоритно. Будь-яке поєднання яскравого зеленого і насиченого жовтого кольору, рожевий, синій, фіолетовий, червоний і навіть чорний – всі ці кольори повинні бути присутніми в пасхальному інтер'єрі в найяскравіших своїх відтінках [3].

Незважаючи на те, що в Україні залишаються більш популярними сформовані століттями великодні традиції, останнім часом все частіше наші співвітчизники переймають європейські способи декору, яким притаманні дещо інші символи. Яйця і куліч – незмінні атрибути світлого свята воскресіння, як і паски. Але з культури інших країн можна запозичувати й інші елементи: кроликів, яскраві квіти і проростки рослин, що вносить різноманітність у великоднє оформлення інтер'єру.

При підготовці до виставки студенти разом із викладачами проаналізували сучасні тенденції виготовлення пасхального декору. В результаті встановлено, що окрім класичних способів декорування яєць до Великодня, що здавна використовуються в Україні і передаються з покоління в покоління, існують сучасні способи та техніки прикрашання не тільки символіки цього свята, а й інтер'єру в цілому. Для початку наведемо кілька оригінальних варіантів яєчного декору (рис. 1, 2).



Рис. 1. Яйце, декороване насінням.



Рис. 2. Мальованка в оригінальному оформленні.

Декупаж теж дуже популярний спосіб прикраси пасхальних яєць. На наступній фотографії представлені орнаменти, які можуть вийти в результаті такої техніки (Рис. 3).



Рис. 3. Оригінальне оформлення яйця за допомогою техніки декупаж.

У декоруванні інтер'єру порожні оболонки від яєць можна використовувати як горщики для різноманітних трав. Ці милі деталі надають оформленню свіжість і піднімають настрій. У якості декоративних елементів можуть виступати самі яйця, які

розкладаються по красивих кошиках. Ця тема і форма можуть бути обіграні і в інших різноманітних виробках, які добре впишуться у святковий інтер'єр (Рис. 4, 5).



Рис. 4. Великодня чаша з яйцями.



Рис. 5. Пасхальна курочка.

У день Пасхи будинок часто наповнюється гостями, і декор столу займає не останнє місце в списку справ дбайливої господині.

Можна оформити практично всі предмети, що використовуються при декоруванні святкового столу:

- серветки, скатертину;
- посуд і столові прилади;
- декоративні елементи;
- страви;
- спинки стільців.

Важливо правильно вибрати колірну гаму, яка буде об'єднувати всю композицію столу, і продумати основну ідею його оформлення. Найчастіше в якості базового виступає білий колір, який доповнюється ніжним ліловим, зеленим, жовтим або рожевим. Все в цей день має виражати свіжість, радість, оновлення [3].

Таким чином, проводячи такі тематичні виставки, ми покращуємо у студентів сприйняття стилю, гармонії кольорів та смаку. Вони будуть завжди обізнані в нових тенденціях оформлення святкового інтер'єру. Це допомагатиме їм у вирішенні деяких життєвих проблем за допомогою творчого підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтер'єр як художня композиція. – [Електронний ресурс]. – http://pidruchniki.com/17890821/turizm/interyer_hudozhnya_kompozitsiya
2. Техніки писанкарства. – [Електронний ресурс]. – <http://ethnography.org.ua/content/tehniki-pysankarstv>
3. Вироби на Великдень своїми руками в європейському стилі. – [Електронний ресурс]. – <http://remontu.com.ua/virobi-na-velikden-svo%D1%97mi-rukami-v-yevropejskomu-stili>

*Гупало Юлія Сергіївна,
викладач кафедри дизайну
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ В ГРАФІЧНОМУ ДИЗАЙНІ УКРАЇНИ ЗА РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТЬ).

Взаємодія культури і суспільства відображається на динаміці формування та розвитку напрямів і стилів у дизайні. Складні, суперечливі та неоднозначні процеси становлення національної самосвідомості особистості, як частини суспільства Української держави, представляють один з пріоритетів вивчення для мистецтвознавчої науки.

З проголошення незалежності України в 1991 році суспільство проходить свій шлях пошуку та формування місця української нації в мистецтві дизайну. Своє відображення ці питання мають у Постанові Кабінету Міністрів України від 20.01.1997 р. № 37 «Про першочергові заходи щодо розвитку національної системи дизайну та ергономіки і впровадження їх досягнень у промисловому комплексі, об'єктах житлової, виробничої і соціально-культурної сфер»; в законі України «Про культуру» від 14.12.2010 № 2778-VI.

Перші роки існування незалежності Української держави принесли позитивні тенденції в культурну сферу соціуму. Був прийнятий вектор розвитку національних цінностей формоутворення світосприйняття особистості. Але з часом перехідний

період становлення української державності від посттоталітарного до національно-зорієнтованої громади, привів до ускладнення конфронтації в суспільстві. Певні риси попередньої системи, з однієї сторони, з відповідним впливом російської культурної спадщини, протиставлення їм відродження традиційних українських цінностей, що характерне для духовно-культурного життя західної цивілізації, знайшло своє відображення в неоднорідному формуванні національного слов'янського стилю в світовому досвіді дизайну. Внутрішні протистояння в державі призвели до Революція гідності в 2013 році. Переломні моменти, трагічні події в українській історії знаходять своє відображення в мистецтві, впливають на формування графічної мови в дизайн-мисленні. Подальша хвиля патріотизму в суспільно-політичному і культурному житті соціуму ставить питання в мистецькій сфері та графічному дизайні, як її важливої візуально-інформаційної частини.

Існують дослідження, які розглядають аспекти цієї проблеми.

Інформаційний світ сучасної людини, а саме його візуально-графічний аспект, має свою хронологію та особливості формоутворення, які пов'язані з науково-технічними, економічними, естетичними та культурними тенденціями. Історичні основи розвитку терміну дизайн докладно описує В. Даниленко [6, с. 3-14]. Поглиблюючи визначення параметрів дизайну, В. Даниленко позначає основні межі у співіснуванні дизайну із суміжними видами діяльності.

Поміж найбільш багатозначних досліджень у площині вивчення дизайну варто виділити публікації таких вчених: К. Кантор [9, с. 23], В. Глазичев [5, с.5-6]. Всі вони зазначають появу дизайну, як реакцію на стихійне формування візуальних і функціональних властивостей предметного середовища. Дизайн розробляє зразки її раціональної побудови, відповідні складному функціонуванню сучасного суспільства.

Шляхи становлення українського дизайну простежує у своєму дослідженні Л. Соколюк [12, с. 84-111]. Розглядаючи складні, уривчасті етапи передумов створення дизайну в Україні, автор позначає виняткову своєрідність, що виявилась у яскравій декоративності як усталеній рисі національної художньої культури.

Подальше вивчення сутності дизайну стає неможливим без розуміння стану розвитку дизайну в Україні. А. Король звертає увагу, що в Україні немає чіткого визначення існуючих видів графічного дизайну та пропонує розроблену класифікацію. Автор розподіляє графічний дизайн на такі види: дизайн книги, дизайн візуальних комунікацій, дизайн реклами, web-дизайн (комп'ютерна графіка), дизайн упаковок [10]. Автор вважає, що запропонована схема поділу допоможе в визначенні пріоритетних проблем, питань і завдань, що стоять перед українськими дизайнерами. В наступній статті А. Король ґрунтовно висвітлює теоретичне узагальнення наукових концепцій сутності поняття «графічний дизайн» [11, с. 111-121].

Аналізуючи дизайн як формотворчий чинник у сучасній системі синтезу мистецтв, О. Гладун звертає увагу на здатність мистецтва підпорядковувати собі в умовах нової інформаційної цивілізації всі інші візуально-пластичні мистецтва та активно впливати на нову систему синтезу [2, с. 3-12]. Аналіз взаємозв'язку інформаційного простору від політичних, комерційних та соціальних установок відзначає в наступному дослідженні [4, с. 49-58]. Автор звертає увагу на таку складову інформаційного поля, як історичні особливості регіональної специфіки територіального поділу країни. Роздвоєність в орієнтирах української нації впливає на формоутворення, стилістику в графічному дизайні.

Формуванню національної своєрідності присвячене дослідження Ю. Дяченко [8, с. 248-250], що звертає нашу увагу на фактори інтернаціоналізму, технологічності,

творчої відмінності, оригінальності як нерозривних складових процесу формування дизайну.

Питання становлення дизайну відповідно територіального розвитку розглядають у своїх дослідженнях В. Даниленко [7, с. 27-38], Н. Біловол [1, с. 256-258], О. Гладун [3, с. 17-20].

Незважаючи на інтерес з боку науковців до самотності дизайну в цілому, наукові роботи у напрямку розвитку неповторної самотності в графічному дизайні України розкриті недостатньо. Фрагментарність і частковість досліджень взаємозв'язку візуального графічного ряду (а саме, національної складової) з соціокультурними подіями визначає актуальність дослідження. І оскільки інформаційні технології дедалі ширше використовуються у соціально-вагомих видах людської діяльності, виникла потреба визначити межі і напрямки їх застосування в дизайні.

Підсумовуючи аналіз досліджень формування та розвитку графічного дизайну в Україні, звернемо нашу увагу на недостатньо вивчену проблематику взаємозв'язку територіального з політичними, соціокультурними аспектами у стилістиці загального інформаційно-графічного ряду. Окремо потрібно визначити сучасні тенденції розвитку дизайну, як відображення вільного духу дизайн-мислення. Принципи сприйняття створення дизайн-продукту, задовольняючому потреби соціуму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біловол Н. В. Національні традиції і дизайн / Н. В. Біловол // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – Харків : ХДАДМ, 2002. – № 6. – С. 256-258.

2. Гладун О. Д. Дизайн як формотворчий чинник у сучасній системі синтезу мистецтв / Ольга Гладун // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – Х. : 2007, – № 4, – С. 3-12.

3. Гладун О. Д. Специфічні особливості харківської графічно-дизайнерської школи / Ольга Гладун // Графічний дизайн: історія, сучасність та перспективи розвитку : збірник матеріалів Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – Харків : ХДАДМ, 2012. – С. 17-20.

4. Гладун О. Д. Тенденції української візуально-графічної комунікації: емоційний і змістовий аспект / Ольга Гладун // Сучасні проблеми художньої освіти в Україні : Зб. наук. пр. / НАМ України. Ін-т проблем суч. мистецтва; – К. : Муз. Україна, 2010. – Вип. 6: Творчість та новітні технологічні аспекти мистецької освіти в Україні. – С. 49-58.

5. Глазычев В. Л. О дизайне. Очерки по теории и практике дизайна на Западе. / Глазычев Вячеслав Леонидович – М. : Искусство, 1970. – 116 с.

6. Даниленко В. Я. Дизайн : параметричні аспекти / Даниленко Віктор Якович // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – Х. : ХДАДМ, 2005. – № 4. – С. 3-14.

7. Даниленко В. Я. Становлення дизайн-освіти в Україні / Даниленко Віктор Якович // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – Харків: ХДАДМ, 2002. – № 4. – С. 27-38.

8. Дяченко Ю. Г. Інтернаціональне та національне в сучасному дизайні / Ю. Г. Дяченко // Вісн. Харк. держ. акад. дизайну і мистец. – 2002. – № 6. – С. 248-250.

9. Кантор К. М. Социальный функционализм и культура (о книге Дж. Нельсона «Проблемы дизайнера») // Нельсон Дж. Проблемы дизайнера / Пер. Д. Э. Куниной, Д. В. Сильвестрова. М., 1971. – 236 с.

10. Король А. М. Основні види графічного дизайну: визначення термінів [Електронний ресурс]. – <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/964>.

11. Король А. М. Теоретичні аспекти поняття «графічний дизайн» / Король Анатолій Миколайович // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – С. 111-121.

12. Соколюк Л. Д. Шляхи становлення українського дизайну / Нариси з історії українського дизайну ХХ століття : Зб. статей // Ін-т проблем сучасного мистецтва НАМ України ; За заг. ред. М. І. Яковлева ; Редкол. : В. Д. Сидоренко (голова), А. О. Пучков, О. В. Сіткарьова та ін. – К. : Фенікс, 2012. – С. 84-111.

Глобенко Альона Василівна,
викладач кафедри дизайну
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

РОЛЬ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ХУДОЖНИКІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА.

Обов'язковим засобом підготовки художників декоративно-прикладного мистецтва (ДПМ) є практичні заняття, що формують навички та уміння студентів. Головними перевагами практичних занять є співробітництво студента як майбутнього професіонала та викладача, який створює емоційну атмосферу та є опорою для самокритичного ставлення у самостійній підготовці.

Кожна навчальна дисципліна потребує особливого підходу та впровадження сучасних методів навчання. Значних зусиль і творчого підходу вимагає навчання художників ДПМ як спеціалістів.

Вивчення наукових досліджень та навчально-методичних джерел дає нам підставу стверджувати, що й досі бракує відповідних навчально-методичних матеріалів, які на достатньому рівні допомогли б у викладанні фахових дисциплін майбутніх художників ДПМ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, проведення практичних занять у вищій школі розглядали науковці: А. М. Смолкін, П. М. Щербань, Ю. С. Артюнов, М. М. Бірштейн, В. Н. Бурков.

Питання професійної підготовки художників декоративно-прикладного мистецтва хвилює як педагогів, так і організаторів народних промислів.

Спираючись на особистий досвід роботи в художніх промислах, В. Парахін вказував на хибність існуючої практики навчання народному декоративно-прикладному мистецтву: «Наша здібна молодь йде в училища «народного» і прикладного мистецтва, де орієнтований на академізм навчальний процес робить із хлопців та дівчат імітаторів народної творчості». Тобто художник не готується за підручниками, а вирощується практичною народною культурою середовища.

Для ефективного навчання необхідно створювати умови, коли знання студенти добувають самі, а викладач лише допомагає та виступає в ролі консультанта, який не дає знання, а допомагає їх взяти.

Практичні заняття готуються викладачем вищої школи, і важливим завданням у підготовці практичного заняття для художників ДПМ є:

- навчити студентів основним видам декоративного мистецтва;
- прищепити любов до народного мистецтва;

- виховати у студентів художній смак;
- ознайомити студентів із загальними принципами мистецтва;
- навчити традиційним видам мистецтва;
- ознайомити з основними техніками та технологіями ;
- навчити грамотно організувати композиційну площину, використовувати прийоми стилізації, вміти правильно використовувати прийоми для створення нових ідей.

Викладачі мають вивчати тенденції, перспективи розвитку і новітні досягнення у відповідній галузі – ДПМ, оскільки процес навчання студентів не є однобічним. Викладачі вищої школи мають отримувати необхідну кількість новітньої інформації за достатньо короткий термін часу, аби виробити нові вміння та навички для даної професійної діяльності. Однією з особливостей роботи зі студентами є спрямованість на швидке засвоєння результатів навчання.

Відтак, доцільно використовувати практичні методи навчання. Завдяки цьому можна уникнути появи у свідомості майбутніх художників ДПМ шаблонних стереотипів у ставленні до професійної діяльності. В основі практичного методу навчання лежить діяльність студентів та групова взаємодія, що є необхідною складовою для того, щоб порушити монотонність, розвивати співпрацю, творчість, забезпечити орієнтацію навчання на практичну професійну діяльність.

Науковець Р. Х. Вайнола подає такий орієнтовний перелік форм проведення практичних занять, наприклад:

- розробка тематичних переліків;
- демонстрація та аналіз окремих технік роботи;
- аналіз і розробка матеріалів;
- розробка та презентація роботи;
- захист авторських процесів роботи.

Для того, щоб навчання було ефективним у процесі підготовки практичних занять, треба враховувати низку чинників, які матимуть вирішальний вплив на результат навчання:

- цілісність навчального процесу;
- педагогічна майстерність викладача, його знання;
- професійна мотивація студентів;
- організація взаємодії викладача і студентів у процесі навчання;
- матеріально-технічна база, санітарно-гігієнічні, естетичні та інші умови для здійснення навчального процесу.

Основною формою проведення занять для художників є практичні заняття – проектні роботи, міні-захисти. Розглянемо одну з цих форм – проектна робота та її захист. Ця форма часто використовується при проведенні практичних занять і вивченні фахових дисциплін. Проектування дає можливість самовиразитись та навчитись вдосконалювати набуті знання. Захист привчає відстоювати позиції, формує здатність доводити, аналізувати, аргументувати. Студенти привчаються сприймати критику, аналізувати та робити висновки.

Форми захисту можуть бути різними, такими як: слайд-шоу, презентація, колаж або усне повідомлення. За результатами ж практичної роботи складається уявлення про творчу працю, здобуті навички та уміння, інноваційні засоби та підходи у роботі студента. З цього визначається передовий досвід, інноваційні технології, самоорганізація та самовдосконалення.

Отже, практичні заняття як форма навчального процесу у фаховій підготовці майбутнього художника декоративно-прикладного мистецтва є найголовнішим завданням, що сприятиме створенню ефективного навчання.

Давидова Світлана Вікторівна,
*аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної
майстерності МДПУ ім. Б. Хмельницького*

*Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук, доцент
Ізбаш С. С.*

ВПЛИВ МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

На сучасному етапі розвитку суспільства важливу роль у формуванні особистості відіграє мистецтво, його використання у процесі навчання створює можливості для гармонійного поєднання емоційних і логічних компонентів, розкриття творчого потенціалу молоді.

Як відомо, мистецтво – невід’ємна частина духовної культури людства, завдяки його художньо-образній формі відбувається сильний емоційний вплив на психіку особистості, що сприяє розвитку її активності спрямованої на творення краси в навколишньому світі й на внутрішнє самовдосконалення. Дослідження вчених Л. Виготського, Є. Крупника, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна переконливо доводять, що завдяки творам мистецтва відбувається активізація зорових і слухових рецепторів та зміна фізіолого-біологічних ритмів організму. Катарсична реакція, що є також наслідком впливу художніх образів, гармонізує внутрішній світ людини, сприяє встановленню комфортного стану особистості у відносинах зі своїм «Я» [1, с. 99].

Як відомо, кожен вид мистецтва має особливі механізми впливу на особистість; видатний педагог К.Ушинський підкреслював, що для розвитку особистості значення має музика, образотворче мистецтво та природа. Велику увагу педагог приділяв вивченню історії народу, рідної мови, літератури й особливо фольклору. К. Ушинський писав: «З уст народу ллється чудова народна пісня, з якої черпають своє натхнення і поет, і художник, і музикант; чується влучне, глибоке слово, в яке, за допомогою науки і дуже розвиненої думки, вдмуються філолог і філософ та дивуються глибині й істині цього слова» [2, с. 336].

На думку відомого українського педагога Г. Ващенко, для гармонійного виховання молоді необхідні знання з історії письменства, малярства, скульптури, музики, архітектури. «У галузі мистецького виховання мусить перше місце займати виховання смаку і розуміння свого рідного мистецтва, тим більше, що в цій галузі Україна має значні досягнення» [3, с. 187].

Справжнє, високе мистецтво сприяє збільшенню духовно-творчого потенціалу особистості, інтенсифікує творчу інтуїцію і творче мислення, уяву й фантазію особистості внаслідок підйому загального емоційного тону, створення особливого духовного стану.

Сучасний науковець С.Жуков пише, що мистецтво є вираженням абсолютної, еталонної моральної рівноваги як ідеального переживання суб’єкта. Мистецтво підтримує в людині мрію про прекрасне, шляхетне, незвичайне, переконує в тому, що життя саме по собі вже є дивом. Мистецтво – це духовне оздоровлення особистості,

що не може не виховувати і не використовуватися з метою виховання. Воно здатне викликати сумнів, зародити думку, підказати вибір, стимулювати до міркування і дії, запропонувати певний зразок життєвої поведінки [4, с. 67].

Мистецтво відображає дійсність, але не як дзеркало, а інакше, – то перебільшуючи, то зменшуючи, загострюючи суперечності або згладжуючи «гострі кути», сміючись або сумуючи, співчуваючи або засуджуючи. Вирішальну роль у виникненні й розвитку мистецтва, як і людських почуттів та потреб людини, відіграла праця. Заняття цією діяльністю і її плоди – твори мистецтва – сприяють створенню та розвитку людської здатності насолоджуватися, захоплюватися красою й, найголовніше, – учитися, а згодом уміти її цінувати [4, с. 60-61].

Людина у своїй пізнавально-творчій діяльності засвоює насамперед її зміст, пов'язаний з емоційно-оцінним ставленням до життя. І тут роль естетичного виховання є особливо значущою. Адже мистецтво є засобом концентрації того життєвого досвіду людства, що визначається завданнями розвитку морального і творчого потенціалу людей. Тому одна з головних цілей мистецтва полягає в розвитку моральних ідеалів, творчих установок, естетичних емоцій, почуттів людини.

Художник-педагог, науковець О. Коломоєць підкреслює, що саме засобами мистецтва відбувається формування чуттєвої безпосередності у сприйнятті людини як людини та емоційної насиченості. Адже складовою формування особистості є розвиток її естетичної культури, виховання почуттів, ідеалів, естетичного ставлення до навколишнього світу. Естетична культура впливає на збагачення духовності, на закладання моральних засад, що є особливо актуальним для нашого часу. Естетичне сприйняття дійсності залежить від рівня обдарованості індивідуума, від психологічних і життєвих установок, від прагнення до самовдосконалення. Сприйняття естетичних об'єктів, тобто творів мистецтва, є суто індивідуальним процесом, і тут велике значення має емоційна відкритість суб'єкта, бажання знайти відповіді на життєво важливі питання [5, с. 57].

Вираження мистецтвом природи та сутності людини постає засобом виховання «людського у людині». Це «людське у людині» з позицій гуманістичного ідеалу може бути визначене як характеристика цілісної людини, здатної брати діяльну участь у всіх без виключення способах освоєння дійсності: практичному, теоретичному, моральному, художньому. Така участь – це не лише і не стільки здатність переходу людини від одного роду занять до іншого, скільки можливість у кожному неповторному акті свого творчого життєвпрояву діяти (творити) за мірама істини, добра та краси, практично, теоретично, морально й художньо. Адже творчість – це корисне здійснення блага через істину у красі [5, с. 58].

Таким чином можна зробити висновок, що мистецтво має великий вплив на формування особистості людей, зокрема молоді. Підтвердження цієї думки трактується у трудах багатьох видатних педагогів та культурних діячів, що дозволило їм створити унікальні педагогічні теорії й освітні системи. У формуванні особистості молоді саме до мистецтва звертаються сучасні педагоги як до дієвого засобу впливу на свідомість у розвитку високої культури і моралі. Мистецтво є одним із основних чинників у культурному розвитку особистості молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демченко І. І. Вплив образотворчого мистецтва на творчий розвиток учнів початкових класів // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць УДПУ ім. Павла Тичини. – К. : Наук. світ. – 2002. – № 2. – С. 99-104.

2. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. – Т. 2. – Переклади з рос. // Ред. кол. : В. М. Столетов (голова) та ін. – К. : Радянська школа, 1983. – 347 с.
3. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. – Т. 1. – Дрогобич: Відродження, 1977. – 245 с.
4. Жуков С. М. Сутність мистецтва та духовність: вплив мистецтв на гармонійний розвиток особистості / С. М. Жуков // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія: Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 127. – С. 60-73.
5. Коломієць О. Г. Роль мистецтва в упередженні агресивності особистості // Вісник Черкаського університету. – 2011. – № 210. – С. 54-59.

Дерев'янка Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач кафедри дизайну
КВНЗ «Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ЖИВОПИСУ

На сучасному етапі розвитку суспільства визнання пріоритету загальнолюдських та культурних цінностей для реалізації соціальних, економічних та технологічних програм підіймає значення дизайну на новий рівень. Саме тому перед вітчизняною дизайн-освітою постає завдання підготовки дизайнерів нового покоління, які здатні гармонізувати технічну, побутову та естетичну сфери людського буття. У свою чергу рівень професіоналізму майбутніх дизайнерів залежить від сформованості професійного мислення, яке ми визначаємо як проектно-образне.

Аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх дизайнерів вказує на актуальність проблеми формування професійного проектно-образного мислення на практичних заняттях з живопису. Адже навчальна дисципліна «Живопис», що характеризується більш споглядальним характером та виявляє художні навички студента (вміння «змальовувати» з натури, суб'єктивне бачення кольору), має бути спрямована на формування компонентів професійного дизайнерського мислення, а також на ті професійно-особистісні властивості, які забезпечують активізацію мисленевих процесів майбутніх фахівців.

Живопис, як базова дисципліна, окрім розвитку кольорового та просторового бачення та практичних художніх навичок, при правильній організації навчального процесу сприяє розвитку образного та проектного мислення. Причому процес цілеспрямованого розвитку проектно-образного мислення студентів-дизайнерів повинен бути наскрізним, починаючи з першого й до останнього курсів навчання.

Таким чином однією з головних задач ефективної підготовки майбутніх дизайнерів є розробка перспективних методик навчання живопису з урахуванням специфіки дизайн-освіти. У зв'язку з цим необхідно зазначити, що методика викладання живопису для дизайнерів має відрізнитися від програми підготовки художників станкового чи монументального живопису, що базується на вивченні об'ємно-просторових, перспективних та колористичних співставлень. Майбутні дизайнери повинні розвивати аналітичні концептуальні абстрактні риси професійного мислення на заняттях з живопису, а це може відбуватися лише за умов постановки

задач декоративного підходу у живописі: стилізація та формалізація форми, площинність, спрощення та узагальнення предметних форм, створення художнього образу.

Однією з умов формування професійного мислення майбутніх дизайнерів на заняттях з живопису є декоративність. Декоративність виступає як особливий синтезуючий прийом проектно-образного мислення, метою якого є створення особливої образної композиції із завданими проектними параметрами, що виявляється у внутрішньому узгодженні, співмірності та упорядкуванні всіх її деталей і форм. Декоративність – це форма вираження змісту та художньої образності, де предметна форма поступово перетворюється в символ, а символ набуває ознак декоративного мотиву.

Розглянувши сутність професійного проектно-обраного мислення дизайнерів у попередніх дослідженнях [1], ми визначили, що одним з принципів формування проектно-образного мислення дизайнерів є принцип єдності формування образного та проектного компонентів професійного мислення, розвиток так званих оперантів (механізмів), які пов'язують, переводять образне мислення до абстрактного, від образів-перцептів крізь образи-уявлення до образів-концептів. Саме цьому принципу, на нашу думку, відповідає декоративний підхід у живописі.

З метою розвитку професійного дизайнерського мислення у процес навчання дисципліні «Живопис» нами були внесені завдання з декоративного живопису. Аудиторну постановку (натюрморт із предметів побуту, гіпсові моделі та натурні фігуративні постановки) студенти спочатку виконують в дусі академічного живопису, де досліджують взаємозв'язок форми і кольору в залежності від освітлення, після чого, в якості домашнього завдання, виконують декоративну образну стилізацію аудиторної постановки.

Серед завдань, базованих на використанні декоративного підходу в живописі, нами запропоновані наступні: «Образна стилізація натюрморту на основі лінії і контуру», «Декоративне рішення аудиторного натюрморту з введенням елементів пейзажу», «Образна композиція з гіпсовою античною головою у стильових напрямках модернізму», «Декоративне рішення натюрморту з черепом в техніці колажу», «Декоративне рішення екорше на кольоровому контрастному папері», «Декоративний портрет в стилі маестро (на вибір студента)».

Створення декоративної композиції на основі стилізації аудиторної постановки вимагає від студента систематизації, аналізу, узагальнення, конкретизації спеціальних знань, що складають орієнтовну основу проектувальної діяльності фахівця-дизайнера. Ці знання отримані у процесі вивчення таких дисциплін: композиція, формоутворення, проектування, кольорознавство, застосовуються на етапі ескізування та творчих пошуків. Ескізи і пошуки – це все допоміжний матеріал, творча лабораторія, де формується і проходить остаточну перевірку проектний образ у свідомості дизайнера на рівні уявлення майбутнього декоративного рішення.

Процес формування художнього образу збігається із процесом пізнання об'єктів зображення. Зображуючи предмети або явища життя, майбутній дизайнер робить їх об'єктом уважного вивчення: від чуттєво-емоційного сприйняття (образ перцепт) через логічне узагальнення (образ-концепт) до осягнення їх сутності (художній образ). Це обумовлює внутрішню якісну своєрідність художнього образу, єдність образної і проектної складових у його становленні.

Висновки. Проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх дизайнерів включає в себе питання формування проектно-образного мислення майбутніх дизайнерів у процесі виконання декоративних робіт з живопису, скерованих

на створення художнього образу. Студенти повинні володіти не тільки основами живописного письма, але і вирішувати творчі завдання в образних стилізаціях аудиторних постановок. Підвищенню якості професійної підготовки майбутнього дизайнера сприяє розробка системи навчально-творчих декоративних завдань і вправ, що сприяють формуванню професійного проектно-образного мислення фахівця-дизайнера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дерев'яно Н. В. Педагогічні умови формування проектно-образного мислення майбутніх дизайнерів у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Володимирівна Дерев'яно. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.
2. Ермолаєва Л. П. Основи дизайнерського мистецтва / Л. П. Ермолаєва – М. : «Архитектура-С», 2009 г. – 151 с.
3. Карнаєв М. А. Підготовка студентів-дизайнерів к проектної діяльності на початкових етапах навчання живопису / М. А. Карнаєв // Мир науки, культури, образования. – 2011. – № 4. – С. 156-158.

Здановська Ірина Миколаївна,
викладач кафедри дизайну
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

РОЛЬ ПЛЕНЕРІВ У ТВОРЧОСТІ ХУДОЖНИКА

Сучасний пейзажний живопис України має бурхливий розвиток завдяки руху творчих пленерів, Всеукраїнських і Міжнародних. Участь у пленерах відіграє важливу роль для розвитку творчої індивідуальності художників, адже відбувається зростання професійної майстерності. У малюванні середовища з природи є свої особливості за межами академічних вимог. Міцні навички композиційної продуманості, дотримання закономірностей не дозволяють художнику відхилитися від реалізму, але дають усвідомлену свободу в стилізації зображення, вольності в лінії та кольорі. Але, насамперед, участь у пленерах переслідує мету не тільки накопичення навичок зображення, але і розвитку просторового мислення та професійної ідеології художника і дизайнера.

Значення участі сучасних художників у пленерах і їх роботи над пейзажними етюдами важко переоцінити, особливо в образному вирішенні творів. Пейзажний етюд – це постійна робота над удосконаленням, матеріал для душі і для втілення у композиційних пейзажах. Особливо актуальним є вдосконалення майстерності молодих митців на тлі свободи самовизначення. Але, в цілому, ще не розглянуто окремо вплив пленеру «Хортиця крізь віки» на творчість українських художників, на формування їх індивідуальної манери, художньої мови тощо.

Наукові задачі полягають у:

- виявленні особливого характеру сучасного пейзажного живопису на прикладі пленеру «Хортиця крізь віки»;
- розкритті характерних рис творчості і художньої мови учасників пленеру «Хортиця крізь віки».

Працюючи на пленері над етюдом, художник ставить перед собою завдання правдивого і живого втілення природи в живописі. Етюди можуть бути засобом

вивчення природи, навчальними вправами для художника засобом удосконалення його майстерності. Часто вони служать матеріалом для підготовки картини, наприклад, етюди окремих місць, діляниць, дерев, листя і інших деталей, що цікавлять живописця. Постійна робота над ними на природі надає допомогу у створенні пейзажів.

При роботі на пленері проявляється не просто вміння користуватися мовою образотворчого мистецтва, але вміння бачити в навколишньому житті цікаве, знаходити у простих мотивах велич і красу природи, архітектури, а також вміння донести до глядача її емоційно образний зміст. Адже для художника необхідно розвине почуття художнього сприйняття природи, тонке проникнення в її колористичний стан. Тривалість і багаторазовість натурального освоєння об'єктів природи та архітектури на пленері дають красиву закінченість форм, очищеність образу від усього зайвого, непотрібного. Робота на пленері вимагала швидкості виконання і безпомилкового тонального і кольорового рішення [1; 2].

Інтерес до пейзажу у наші дні має свою об'єктованість і закономірність. Серед сучасних художників мало знайдеться таких, хто не любив би природи, не писав би етюди пейзажів. До того ж сучасне життя характерне занедбаністю проблем захисту природи, питань екології, зберігання тих куточків рідної землі, які ще не знищені діяльністю людей. Є багато жанрів, у яких митці втілюють свої пошуки, але пейзаж незмінно залишається життєво актуальною і привабливою темою. У пейзажі приховані великі можливості. Однак жоден, навіть геніальний художник, не може розповісти лише про природу все, тому що у пейзажі він говорить і про самого себе. У художній творчості у кожного свій шлях.

Творчі пленери (від фр. en plein air – «на відкритому повітрі») відбуваються у різних містах і мальовничих куточках України за підтримки Національної спілки художників, Міністерства культури України, міських органів влади, а також за приватною ініціативою і підтримки прихильників пейзажного мистецтва. Творчі пленери – це спільна робота групи художників (здебільше із 10-15 членів) безпосередньо на природі. Існує вже досить велика кількість пленерів, але найбільш вагомими і популярними з них є Седнівський (Будинок художника НСХУ, Чернігівська область), Будинок творчості ім. К. Коровіна (м. Гурзуф, НСХУ), Міжнародний Репінський пленер (м. Чугуїв, ХО НСХУ); пленер «Шляхами Васильківського», Святогірські пленери (м. Святогірськ, Донецької області, ДО НСХУ), пленери у Севастополі (НСХУ та приватні), на острові Хортиця (НСХУ), Очакові (МО НСХУ), Нікополі, у м. Мукачеві (Закарпаття), Лебедині (Сумська область), Немирові (Київська область), Славську (у Карпатах), Чорногорії та деякі інші [4, с. 132].

Для художника пленер – це єднання з природою, розмова з нею «віч-на-віч», відображення на полотні барвистого багатства природи, різноманітного стану довкілля протягом дня у різні пори року. Пленери – це можливість працювати з природи за межами майстерні. Для істинного художника пейзажиста це завжди велика подія. Оскільки на пленерах працює завжди група митців із різних міст України, створюються умови для творчого спілкування, обміну досвідом, підвищення майстерності. Тут виявляються і підтримуються молоді талановиті пейзажисти. Пленери не тільки сприяють розвитку творчої особистості, росту професіоналізму, а й виступають засобом відродження національної пам'яті і відновлення зв'язку часів [3, с. 265].

Робота на пленері вирізняється тим, що в умовах обмеженості часу потрібно поєднувати синтез почуттів, думок із засобами виконання, які дають відчуття правдивої передачі природи. Визначаючи характерні риси сучасного пейзажного живопису, як видно на прикладі пленеру «Хортиця крізь віки», можна зауважити, що для одних художників пленерний пейзаж є вже цілком закінченим твором, для інших –

робота над пейзажем починається на пленері, а завершується у майстерні, де з великої кількості написаних етюдів художник відбирає потрібне і відкидає випадкове.

Основні риси сучасного пейзажного живопису – прагнення до створення пейзажу – образу на природі, різноманітність бачення і вираження індивідуальних поглядів на сутність мотиву, пошук нових технічних прийомів, експерименти у використанні сучасних матеріалів.

Своєрідність мистецтва учасників пленеру виявляється у прагненні допізнання глибин краси о. Хортиця. Пленер стає одним із головних засобів виявлення цих прагнень.

Ми побачили, що придбання досвіду і майстерності на пленері може посприяти тому, що художник досягне вищої майстерності у виразних засобах і художньої мови. Проаналізувавши те, що кожен учасник пленеру «Хортиця крізь віки» приніс у творчому плані на пленер, то в деяких роботах можна побачити, як творчість перетворюється на витвір мистецтва, залишаючи слід на віки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базанова М. Д. Пленер / М. Д. Базанова. – М.: «Изобразительное искусство», 1994. – 192 с.
2. Головачева Н. П. Пленерная практика в системе художественного образования / Н. П. Головачева, З. Ж. Рабилова // Омский научный вестник. – 2015. – № 2 (136).
3. Донецкий пленер. Каталог. – Мариуполь, 2005.
4. Сазонова А. Є. Міжнародний Репінський пленер: здобутки та перспективи / А. Є. Сазонова // Харківщина мистецька: історія, традиції, сучасність (до 70-річчя ХО НСХУ). – Х. : Золоті сторінки, 2008. – 138 с.

Міхєєва Леся Валеріївна,

*аспірантка Харківської державної академії
дизайну та мистецтва*

Науковий керівник –

кандидат мистецтвознавства, професор

Сбітнєва Н. Ф.

СКЛАДОВІ ГРАФІЧНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ КОНЦЕРТНОЇ АФІШІ)

Сьогодні система графічної ідентифікації – це загальноприйнятий ефективний засіб представлення товару або послуг на ринку, що отримала розвиток в комунікативному просторі України та потребує ґрунтовного аналізу і систематизації. В процесі розвитку системи графічної ідентифікації активно використовується поліграфічна продукція, що містить в собі такі елементи, як логотип, шрифти, кольорова гама та інші елементи, що ідентифікують певну організацію чи колектив, утворюючи візуальний стиль.

Візуальний стиль – одна із форм комунікації, що має на меті забезпечити відмінність об'єкта та його зорове виокремлення особливими графічними характеристиками [2]. Мета ідентифікації полягає у встановленні тотожності або справжності товару чи послуги його основним характеристикам. Класичними носіями елементів ідентифікації є поліграфічна та сувенірна продукція. Стосовно музичних колективів найпоширенішим елементом графічної ідентифікації є логотип, а носієм –

концертна афіша. Концертна афіша є видом культурно-видовищного плаката, що має свої складові графічної ідентифікації, що ототожнюють певний набір елементів (звук, знак, кольорова гама, шрифт) до певного музичного колективу.

Основні історичні етапи і тенденції розвитку плаката у вітчизняній та зарубіжній літературі розглядають М. Галло, Д. Барнікот, А. Вейл, К. Квінтавелле, Ч. Флаверс, В. Шевченко. В їх роботах наведені наочні приклади концептуальних змін стилістичного розвитку візуальної мови плаката як такого. Проблемам вивчення візуальної мови графічного дизайну приділяють значну увагу і західні вчені. Здебільшого вони наголошують на взаємозв'язку вербальної та візуальної мови (М. Шапіро, К. Богдан, Ф. Мергс).

На відміну від зарубіжних джерел, дослідження українських авторів не містять достатньо інформації щодо проблем візуальної мови плаката, хоча і є декілька винятків. Українському плакату присвячено монографію Л. Владіча, в якій висвітлено персоналії українських радянських плакатистів. Дослідження українського плаката в контексті української графіки першої третини ХХ ст. належить О. Лагутенко. Статті Н. Станкевич присвячені рекламному плакату Галичини. Діяльність сучасних плакатистів висвітлено в ряді публіцистичних статей та на електронних ресурсах С. Серовим, П. Кіфою, Г. Фролі, П. Родькіним, М. Григорян та ін. [1]. Окремі типологічні підгрупи плаката стали об'єктами досліджень О. Северіної (екологічний плакат), Й. Маркшис ван-Трикс і Б. Новак (цирковий плакат), Лю Цзянь (шрифтовий плакат), О. Калашникової (візуальна мова плаката). Але всі ці дослідження стосуються плаката взагалі і майже не торкаються такого виду культурно-видовищного плаката як концертна афіша. З огляду на вище зазначене, необхідно вивчити ключові моменти візуальної мови концертної афіші.

М. Воронін у своєму дослідженні «Дизайн плакату і афіші» пише про те, що концертна афіша несе в собі кілька стандартних інформаційних блоків: по-перше, несе в собі одну з найважливіших деталей, якщо це стосується саме музичних колективів – логотип; по-друге, вона відповідає на чотири запитання: що? де? коли? о скільки?; і третє, несе візуальну складову – графічну чи фотографічну [3].

Слід зазначити, що дизайн плаката оперує широким діапазоном зображальних засобів та форм втілення образу для передачі повідомлення. Концертна афіша наділена характерними образотворчими, декоративними, символічними та композиційними особливостями. За своєю суттю вона є рекламним оголошенням, що закликає на певний захід чи видовище, спрямованим на те, щоб привернути увагу пересічного споглядача та виокремити потенційного його споживача, цільову аудиторію. Серед складових графічної ідентифікації на концертній афіші окреме місце посідає логотип. Логотип певним чином розвивається в різних областях, але в музичній сфері його розвиток відбувається за своїм вектором, за своєю оригінальною специфікою.

На сьогодні майже всі музичні колективи мають свій логотип, який обов'язково використовується на концертній афіші. Якщо циркова та театральна афіша здебільшого акцентують увагу на назві вистави, то концертна афіша акцентує увагу на логотипі музичного колективу, і саме такий логотип стає тим чинником графічної ідентифікації, який привертає увагу тих, хто так чи інакше розуміється в музичному мистецтві та стежить за виконавцями певного музичного стилю.

В залежності від музичного стилю, концертна афіша розвивається в рамках певних традицій і характеризується певними візуальними ознаками. Наприклад, афіша рок-груп зазвичай має зображення гострих шпів, вогню, фотографічні або мальовані зображення електричних музичних інструментів та асоціативні ознаки руйнації. Для створення афіш джазових колективів традиційно використовуються зображення силуетів музичних інструментів (частіш за все, саксофону чи барабанів) і графічні елементи, організовані у ритмічні структури.

Взагалі, мистецтво плаката та концертна афіша, зокрема, за допомогою цифрових технологій відображає процеси розвитку символічної та жанрової візуалізації у сфері музичної діяльності. Розвиток цифрових технологій надав можливості переходу графіки концертної афіші у нову якість – відтворення презентаційної інформації не вручну, а з використанням спеціалізованих комп'ютерних графічних редакторів. Ця тенденція дещо прострила роботу дизайнерів, але й надала поштовх до створення сучасної «надшрифтової» візуальної мови, що замінила шрифтове написання назв на певну систему знаків, з яких іноді складається презентаційний та пізнаваний логотип – візуальний знак музичного колективу, що друкуватиметься на афішах та сувенірній продукції.

Останніми роками в українському музичному просторі простежується тенденція переходу від використання окремих елементів графічної ідентифікації до більш комплексного підходу й застосування розгорнутого і багатокомпонентного візуального стилю певного музичного колективу. Цю тенденцію можна спостерігати також в Америці, Південній Кореї, Японії, країнах Європи. Південна Корея взагалі вивела створення візуальних стилів для музичних колективів на культурну основу. Якщо у певного музичного колективу немає своєї фан-аудиторії, що використовує атрибути з логотипом та відповідною кольоровою гамою, то така група не вважається популярною, і їй дуже важко пробитися на велику сцену. Найважливішу роль у формуванні візуального стилю музичного колективу грає саме логотип, який використовується на різних носіях графічної ідентифікації.

В Україні процес створення візуального стилю музичного колективу тільки починає набирати обертів. Прикладом вдалої спроби створити свій візуальний стиль в українському музичному просторі є рівненський гурт «От винта». Впродовж існування цього гурту їх логотип змінювався кілька разів, саме тому основою попередньої графічної ідентифікації групи став не логотип, а контрастна кольорова гама – поєднання жовтого та чорного кольорів. Це поєднання учасники групи використовують і для створення поліграфічної та сувенірної продукції, і для створення візуального стилю колективу, сценічних костюмів. Лише згодом ними було використано логотип, що дозволяє зберегти у пам'яті аудиторії певний образ, візуально виокремити їх серед інших музичних колективів.

Таким чином можна констатувати, що складовими графічної ідентифікації, які використовуються у концертній афіші, є зрозумілий цільовій аудиторії логотип (знак), кольорова гама, шрифт (або палітра шрифтів), які використовуються на носіях та атрибутах, пов'язаних із діяльністю музичного колективу. Кожен з цих елементів має бути чинником, що асоціативно ототожнюється з певним музичним колективом та виокремлює його із загальної маси аналогічних колективів, схожих за стилем виконання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грищенко В.В. Особливості дизайну в мистецтві плаката / В.В. Грищенко // Дизайн-освіта в Україні: сучасний стан, перспективи розвитку та євроінтеграція, №6. – Харків: ХДАДМ, 2011. – С. 138-140
2. Шевченко В.Е. Роль візуального стилю журналу для ідентифікації видання / В.Е. Шевченко // Наукові записки: Соціальні комунікації. – Київ, Інститут журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2015. – №2 (51). – С. 139-147
3. Воронін М. Дизайн плакату і афіші / М. Воронін [Електронний ресурс]. –режим доступу: <http://voroninstudio.eu/uk/service/Poster-Design%20>.

Стульнікова Юлія Олексіївна,
викладач кафедри дизайну
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

ОБРАЗОТВОРЧИЙ АСПЕКТ ОРНАМЕНТАЛЬНО-МОВНИХ УТВОРЕНЬ ЧЕРЕЗ СТАЛУ СИСТЕМУ ЗНАКІВ

У вік безперервної глобалізації, постійного розвитку і оновлення цифрових технологій питання самоідентифікації народу, етносу, нації стає поряд з іншими важливими проблемами людства. Мікрокосм кожної етнічної групи зі своєю унікальною історією, культурою – безцінна спадщина. Фундамент для будівництва нового мислення, нового світогляду, можливо, нового виду мистецтва у межах макрокосму.

Існування унікального образотворчого писемного коду може стати тим феноменом, що сприятиме виникненню нових художніх концепцій і світоглядних теорій. Тим фактором, що допоможе ідентифікації українського образотворчого продукту як окремої особистості, так і цілої культурної хвилі.























Ця стаття покликана висвітлити феномен існування унікальної образотворчої мови і простежити її використання у творах декоративно-прикладного мистецтва. На жаль, абетка цієї мови, та приклади її використання збереглися, за усіма відомими даними, лише у творах писанкарства. Зокрема, у творах бродівських майстрів.


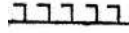















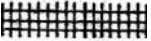






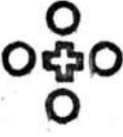

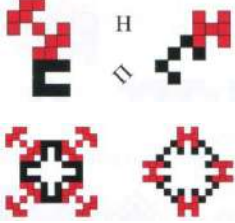


Тема спеціальної писанкарської абетки була досліджена лише одним культурним діячем – архітектором, лауреатом Державної премії в галузі архітектури, членом Національної спілки архітекторів України. Це дослідник української писанки та вишивки, автор книг «Бродівська писанка (сутність стародавніх звичаїв)», «Текстова вишивка» Підгірняк Володимир Петрович. Він адаптував абетку й інші супутні символи до вишивки хрестом і розробив навіть комп'ютерне забезпечення, покликане перетворювати слова і фрази в орнаментально-мовні утворення для вишивки хрестиком, використовуючи писанкарську абетку та закономірності утворення орнаментів цієї графічної образотворчої мови.






















Але важко переоцінити велике значення існування унікального сакрального письма, де кожна літера являє собою модуль, який утворює собою і підпорядковує певні геометричні та математичні закономірності побудови загального орнаменту цілого слова. Так, можна простежити на ілюстраціях з книги «Бродівська писанка», як легко Володимир Підгірняк адаптував писанкарську абетку до вишивки хрестиком (таб. 1). Ця універсальність використання символів-літер лише підтверджує використання абетки у інших творах декоративно-прикладного мистецтва. Зокрема, для початку, хотілося б приділити увагу різьбленню по дереву.







Достеменно невідомо, коли з'явилося писанкарське письмо і сама писанка, але існування в українській мові безлічі інших її назвдряпанка, крашанка, мальованка, крапанка, – заставляє замислитися про очевидну різницю у засобах виготовлення саме мальованки и писанки. Очевидно, що мальованки – розмальовували, а на писанках, можливо, писали?

Порівняння писанкарських літер та символів ними утворених з візерунком для вишивки і можливими варіантами використання у різьбленні

Літера	Літера в писанкарській абетці [3, 10, 11, 14, 16, 18]	Візерунок у вишивці хрестиком діагональне і пряме положення. Адаптація символів В. Підгірняка [2, 5-7,10]	Можливе використання у геометричному пласкому різьбленні
А	 А /ата/		
Б	 Б /бєня/		
В	 В /води/		
Г	 Г /гєня/		
Д	 Д /диня/		
Р	 Р /рало/		
Цифра	Цифри у писанкарському письмі, організація у рапортні стрічки	Візерунок у вишивці хрестиком	Можливе використання у геометричному пласкому різьбленні
1	 		

2				
3				
4				
5				
6				
7				
Дні тижня	Позначення та візерунок у писанкарстві		Візерунок у писанці, у вишивці хрестиком	Хрестоподібні мотиви різьби та інкрустації (схожі мотиви, де читаються літери)
Понеділок	<p>Q-o O</p> <p>П-П П</p>  <p>(скорочення По)</p>		 <p>5 (п'ятого) квітня</p> <p>ПО (понеділок)</p> <p>Н</p>  <p>(скорочення ПН)</p>	 

Вівторок	<p>I-i B-</p>  (скорочення Ві)	  (скорочення Вт)	 
Середа	<p>B- C-</p> 	   	 
Слово	Варіант написання і візерунку у писанкарстві	Візерунок, отриманий завдяки віддзеркаленню за однією та двома осями симетрії	Імовірний, приблизний вигляд візерунку у дерев'яному різьбленні
Мама	<p>МАМА</p> 		
Тато	<p>TATO</p> 		

Марія			
Володимир			

Багато майстрів народної творчості не мають жодної уяви про писанкарську абетку і сліпо повторюють традиційні мотиви, користуючись своїм відчуттям композиції, відтворюючи сталі символи: сонце, хрести, зорі, ружі, гілки, гребінці, кривульки, спіралі і трикутники. В багатьох випадках у сукупності таких знаків геометричного характеру, можна впізнати імовірні слова, скорочення, літери писанкарської абетки. Несвідомо копіюючи письмо, творці намагаються внести у своє творіння певне інформаційне послання, для чого і була створена ця образотворча мова зі своїми позначками літер, цифр, назв місяців, збереглися навіть стародавні назви сузір'їв.

З художньої та технологічної точки зору, виконання на опуклій поверхні чітких геометричних, з декількома осями симетрії композицій, справа набагато складніша, ніж малювання рослинного орнаменту і будь-якого довільного малюнку. Такі ж питання доцільності використання тонких геометрично правильних, симетрично побудованих орнаментів виникають при знайомстві із творами найпоширенішого виду українського різьблення, так звана, «пласка різьба»; у ній підвищені частини орнаменту, більш чи менш глибоко врізаного, лежать усі в одній площині. Технічно це виконується так, що майстер, вирізуючи малюнки, в усіх підвищеннях залишає поверхню дошки незайманою [1, с. 15]. Таку складність підготовчої і виконавчої роботи різьблення, можливо пояснити цілком практичною спрямованістю оздоблення. Наприклад, застосувати настінну тарілу, як вічний календар і прикрасу водночас, оберіг – із заковданою молитвою, чи як атрибут обрядових ворожінь, як яблуко по тарелі покотиться і біля якого символу зупиниться – те й чекати.

Без сумніву, використання образотворчої абетки у пласкому різьбленні, як і в інших видах декоративно-прикладного мистецтва потрібно досконало і копітко досліджувати, адже художня цінність утворення орнаменту зі слова є беззаперечною.

Є надія, що важливість існування такого унікального національного коду, цілої образотворчої мови, не залишиться поза увагою митців і науковців. І якщо остаточно довести існування і функціонування цієї мови в творах декоративно-прикладного мистецтва у минулому, окрім писанкарства, не вважається за можливе, – то використання її і надалі в майбутньому і навіть у образотворчому мистецтві та дизайні може привести до появи нових відкриттів, творчих ідей, винаходів, мистецьких течій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лапа В. П. Полтавські різьбарі: Яків Халабудний, Василь Гарбуз. – Харків: Мистецтво, 1937. – 28 с.
2. Підгірняк В. Текстова вишивка. Книжкове видання. – Київ, 2008. – 36 с.
3. Писанка: Всеукраїнський культурно-мистецький журнал. – № 2. – Верховина, 1993. – 48 с.

Уколова Аліна Володимирівна,
викладач кафедри дизайну
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ФОРМОУТВОРЕННЯ ЯК ПРОГНОСТИЧНА МОДЕЛЬ В ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРЕДМЕТНОГО ДИЗАЙНУ

У зв'язку з розвитком технологій, зі зміною соціокультурних, духовних цінностей і політичних напрямів, останнім часом у сучасних споживачів почало змінюватись відношення до об'єктів дизайн-проектуювання, висуваючи на передній план вже не стільки утилітарну функцію, скільки образне і стилістичне рішення форми об'єкту, його естетичну та знакову функцію.

XXI століття характеризується багатоплановістю життєвих установок, які змінили один одного за досить нетривалий період. Ця різноманітність обумовлює, в свою чергу, широке охоплення концептуальних орієнтації дизайну, а разом з ним і вектора розвитку концептуальних пошуків нових форм.

Поєднання суперечливих вимог до організації дизайнерських об'єктів не завжди може бути досягнуто традиційними методами рішення проектних задач, тобто проектуванням за прототипами, що не відповідає сучасному образному змісту життєдіяльності людей.

Найчастіше складні комплексні системи дизайн-об'єктів формуються стихійно, без об'єднуючих їх художніх ідей, а їх окремі компоненти заздалегідь продуманою ідейною закономірністю, що спрямовано на створення конкретних форм при проектуванні одиничних моделей. Але при проектуванні складних дизайн-систем, або пошуку нових образних форм виникає необхідність дизайн-концепції, що містить у собі принципові ідеї, а не варіанти їх безумовної формальної реалізації [3, с. 17].

У зв'язку з цим, в пошуку нових образних форм, дизайнери все частіше почали звертатися до методу концептуального формоутворення, висуваючи на передній план ідею, а вже потім методи створення об'єкту, технологію та матеріали. Г. Н. Лола відзначає динаміку дефініцій дизайну «від начерку об'єкта, який потім повинен бути зроблений або побудований», до ідеї «дизайну без продукту, а як процесу або способу життєдіяльності як такого» [5].

Таким чином, концептуальне формоутворення реалізує себе як універсальна модель прогнозування, що в подальшому може бути застосована до створення образів і форм як одиничних дизайн-об'єктів в різних областях застосування, що об'єднуються єдиним стилем або тематичним напрямком (наприклад: футуро-дизайн, future), так і складних системах дизайн-проектуювання, як єдиний формотворчий фактор.

Прогнозуючи можливі тенденції розвитку людини і його предметного світу, дизайнер здатний втілити прогноз у проект, а проект у річ.

Формоутворення на концептуальній основі виводить художнє проектування на рівень стилеутворення в рамках даної культури, виробляючи підходи до свідомого використання ознак стилю.

Творче концептуальне мислення, відштовхуючись від параметрів третього виміру, дає нові складні форми (нове формоутворення) [8, с. 500].

Значний вплив на сферу дизайну має художньо-творча складова, вміння працювати з формою об'єктів як каналом образно-художньої та культурної комунікації. У цій області сходяться і мотиваційні чинники, що змушують художника і дизайнера експериментувати, і питання формування візуальної культури сучасності [6, с. 3].

Образно-типологічний підхід, який найчастіше використовують у процесі «тематичного» проектування, подібний до «нульового циклу», оскільки він створює певну проектно-художню метафору, яка має художню модель комплексної організації майбутнього дизайн-об'єкта [1].

Принцип концептуального формоутворення стосується філософської основи дизайнерської творчості, закладаючи об'єктивну базу прогностичного вивчення перспектив розвитку дизайнерського мистецтва як особливої сфери суспільної свідомості. Саме тому про це майбутнє вже пишуть як про настання нового часу – про «концептуальну епоху» [5].

Один із перших концептуальних дизайнерів, Ора Іто (Іто Морабіто), вирішив створити неіснуючі продукти для відомих брендів. Жоден із цих продуктів не існував у реальності. Його стиль, який він називає Simplexity (складна простота) – поєднання простоти і складності. Коли всі надмірності прибираються, залишається тільки чиста сутність. Прості лінії відображають контури майбутнього бачення, яке стало реальністю.

Ковач Павло (молодший) працює в напрямі перформансу. Послідовний та цілісний в осмисленні ідеї та у виконанні візуально виразної форми. Авторський пошук нових форм візуальної виразності інсталяцій демонструє вмотивований, цілісний та обґрунтований підхід до розкриття ідеї як духовної субстанції матеріального образу, тобто рух від ідеї до форми [7, с. 47].

Так само, як приклад, можна розглянути флакони, створені такими відомими дизайнерами і парфумерами, як Поль Пуаре, Рене Лалик, Ельза Скіапареллі, Генріх Гоффман, Ерве Гімар, Жюльєн Віаро. В їхньому дизайні спостерігається надмірне захоплення свободою формотворчості, що призводить до змагання в незвичайності і новизні, де на перший план виходить семіотика форми, його знакова константа, яка пов'язана із вмістом [2, с. 205].

Один з найвідоміших прикладів у створенні концептів у стилі деконструктивізм в архітектурі – це Заха Хадід. Сильний вплив на неї як архітектора надав радянський архітектурний авангард 1920-х років, але її творча мова залишається яскраво оригінальною.

Фундаментальні концепції експериментального та концептуального формоутворення відображені в роботах Д. Мелодінського, М. Ключєва, Д. Адлера і багатьох інших вчених. Питанням евристичного експериментального пошуку, методам винахідництва присвятили свої роботи К. Туска, А. Осборн, В. Гордон, Д. Пірсон, В. Папанек, М. Ньюмен, В. Венгар, Р. Поу.

На жаль, розрізненість публікацій і недостатня вивченість тематики не дозволяють простежити вплив концептуального формоутворення на процес розвитку і становлення прогностичного методу проектування в області предметного дизайну. Цей факт визначив вибір тематичного спрямування в дослідженні проблематики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головкин С. Б. Дизайн российских газет: автореф. дис канд. филологических наук 10.01.10 / Сергей Борисович Головкин – Научная библиотека диссертаций и авторефератов [Электронный ресурс]. – <http://www.disserscat.com/content/dizain-rossiiskikh-gazet#ixzz4dqK9DYJF>
2. Захаров А. И., Кухта М. С. Особенности формообразования предметно-функциональных структур в дизайне / Российский химико-технологический университет им. Д. И. Менделеева, – Москва Томский политехнический университет [Электронный ресурс]. – eukuh@mail.tomsknet.ru
3. Каракова Т. В., Сабилко Н. И. Принципы структурного формообразования в дизайне костюма / Т. В. Каракова, Н. И. Сабилко – Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 11. – № 4. – 2009.
4. Минервин Г. Б. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Г. Б. Минервин, В. Т. Шимко, А. В. Ефимов и др.: Под общей редакцией Г. Б. Минервина и В. Т. Шимко. – М.: «Архитектура-С», 2004, – 288 с.
5. Толмачева Г. В. Концептуальный дизайн: от идеи к продукту // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований / Г. В. Толмачева – 2015. – № 10. – С. 728-730.
6. Федорова Т. Ю. Экспериментальное формообразование в дизайне: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. искусствоведения: 17.00.06 / Татьяна Юрьевна Федорова – Москва-2011 – 24 с.
7. Хорунжа Г. Павло Ковач: рух від ідеї до форми [Текст] / Галина Хорунжа // Образотворче мистецтво. – 2015. – № 2. – С. 46-47.
8. Шинін О. С. Концептуальне творче мислення у формальній композиції / О. С. Шинін Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 28 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – 529 с.

Боляк Надія Анатоліївна,
студентка IV курсу спеціальності
«Зелене будівництво і садово-паркове
господарство»
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат сільськогосподарських наук
Дереви́яно Н. П.

ДИЗАЙН ВНУТРІШНЬОКВАРТАЛЬНОЇ ЗОНИ ЯК СПОСІБ ПОКРАЩЕННЯ МІКРОКЛІМАТУ МІСЬКОЇ ТЕРИТОРІЇ

У великих і малих містах вагоме значення має створення озелених куточків природи, оскільки зелені насадження покращують мікроклімат міської території, утворюють комфортний відпочинок на відкритому повітрі, захищають ґрунт, стіни будинків і тротуарів від перегрівання в літній період та від вітрів у всі пори року.

Рослини очищають повітря від диоксиду вуглецю і збагачують його киснем, вбирають шкідливі речовини з ґрунту і пил, заглушають гучні звуки і створюють тінь,

для цього використовують внутрішньо-квартальні території. Ці території можуть бути розбиті у вигляді невеликого парку, де є зони для прогулянок, дитячих майданчиків, причому їх може бути декілька, для різних вікових категорій [1, 2].

У сучасному стрімкому темпі життя дуже важливо створювати комфортні умови, що дозволяють людині відпочити від напруженої міської суєти і роботи, а вдале просторово-композиційне рішення, певною мірою, впливає на фізичне і психологічне здоров'я населення [3].

Здійснення дипломного проекту передбачає дизайн міської внутрішньо-квартальної території.

Завданнями проекту були:

1. Провести детальне обстеження об'єкту проектування.
2. Розробити пропозиції щодо планування території, підібрати відповідну рослинність і елементи благоустрою, обладнання.
3. Виконати відповідні креслення.
4. Обґрунтувати прийняті проектні рішення з екологічної та економічної точки зору.
5. Надати рекомендації щодо питань з охорони праці під час реалізації проекту та подальшого догляду за об'єктом.

Територія проектування планується у змішаному стилі ландшафтного дизайну, поєднуючи особливості геометричного і пейзажного стилів.

Площа території проектування зайнята насадженнями такими як: дерева та чагарниками, в більшості місць є газони, які займають 91,3 % ділянки, і також такими елементами структури як, покриття доріг, дитячі та спортивні майданчики, (8,2 %). На ділянці є декілька споруд (трансформатор та торговельний кіоск), які займають 65,0 м² (0,2 %), а також є інші території, які відведені під контейнери для сміття 21,0 м² (0,09%). Територію потрібно привести в порядок: деякі дерева потрібно викорчувати, провести санітарну та формуючу обрізки.

Проект внутрішньо-квартальної території включає також встановлення стандартного спортивного комплексу та дитячих майданчиків, зроблених за типовими проектами. Для комфортного перебування на території спроектовано встановлення лавок та урн.

Проектом передбачено прокладку нових доріжок та декорування нових та старих доріжок, обробку поверхні дитячих та спортивного майданчика спеціальним покриттям, що займе 2050,0 м² (8,8 % території). Також, планується відвести територію для стоянки машин та облагородити територію, відведену під контейнери для сміття 271,0 м² (1,1 %).

Планується висадка декількох композицій, в асортимент яких будуть входити хвойні дерева та чагарники, вічнозелені, листопадні кущі, багаторічні та ґрунтопокривні рослини. Головним декоративним елементом цих композицій є велике каміння, розміщене в різноманітних місцях композицій у залежності від форм клумб. Також, буде невеликий живопліт із вічнозелених багаторічних кущів, посаджений у формі незавершеного прямокутника на території, яка оточує торговельний МАФ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крыжановская Н. Я. Основы ландшафтного дизайна / Н. Я. Крыжановская – Харьков, ХГАХГ. – 2002. – 255 с.
2. Ландшафтная архитектура. Краткий справочник архитектора. – К.: Будівельник, 1990. – 327 с.

3. Нехуженко Н. А. Основы ландшафтного проектирования и ландшафтной архитектуры. Учебное пособие, 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Питербург, 2011. – 192 с.

Мироненко Ольга Сергіївна,
*студентка IV курсу спеціальності
«Дизайн» (графічний)
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
кандидат економічних наук
Куредя Н. М.*

ДИЗАЙНЕРСЬКІ ТА ЕКОНОМІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВІТЧИЗНЯНИХ АБЕТОК

Дизайнерська розробка поліграфічної продукції один з етапів складного процесу виробництва і головний фактор формування її собівартості. У залежності від актуальності, інформаційності та спрямованості на цільового користувача дизайнерська розробка суттєво впливає на попит покупців. Проаналізуємо сучасні дизайнерські та економічні характеристики вітчизняних абеток.

В Україні пропонуються дизайнерські розробки наступних видів абеток та їх цінові характеристики:

- розмовляюча абетка, весела абетка – (359 грн.) [1];
- розмовляючий плакат серії домашні тварини – (359 грн.) [2];
- розмовляюча азбука – (148 грн.) [3];
- інтерактивний плакат – (148 грн.) [4];
- інтерактивна дошка – (177 грн.) [5];
- абетка для дітей від 3 до 6 років – (195 грн.) [6].

Розглянемо найбільш актуальні сучасні напрямки авторських розробок абеток українських дизайнерів.

Розмовляючу абетку вітчизняні дизайнери пропонують в Україні за наступними напрямками оформлення: плакат, книжка, ручка з книжкою, планшет, м'яка іграшка, азбука, музична азбука.

Азбука – плакати здатні озвучити букви, розповідати віршики, в яких велика присутність тієї чи іншої букви, а також озвучити деякі слова, які намальовані на кнопці, і починаються з конкретної букви. Це дозволяє дитині розвинути образне мислення.

Дитячі звукові книжки дозволяють дитині в ігровій і розважальній формі вивчити алфавіт, до того ж вони розповідають казки, повчальні віршики та маленькі історії. Азбука включає не тільки алфавіт, але і цифри, набори прикладів та інтерактивну таблицю множення.

Дизайнерські розробки абеток з української мови пропонуються за актуальними для формування особистості дитини напрямками. Розглянемо ці розробки за напрямками у поєднанні з аналізом економічного аспекту випуску цих книжок. Зокрема:

- Серія повнокольорових великоформатних видань, які допоможуть малюкові навчитися поводитися в різних життєвих ситуаціях, наприклад, з правилами поведінки на вулиці і в дитячому садку, з правилами дорожнього руху та безпечної поведінки [7].

- Для дизайнерського ілюстрування видання «Українська християнська абетка» використано твори мистецтва визначних художників з України та української діаспори. Юні читачі мають змогу побачити тут репродукції – шедеври української книжної спадщини, а також чимало гравюр на євангельські сюжети [8].

- Шедевальна абетка (книга – 250 грн.), розробник Ганна Копилова. Це перша українська абетка, ілюстрована шедеврами живопису, графіки, скульптури та декоративного мистецтва з колекції Національного музею мистецтв імені Богдана та Варвари Ханенків у місті Києві. Це видання навчить дітей абетці та познайомить їх із мистецтвом з багатьох куточків світу. Літера в абетці ілюстрована одним або декількома творами із музею. Наприклад, літера І представлена словом Іграшка та ілюстрована роботою фламандського живописця та графіка Пітера Брейгеля II «Веселе товариство» [9].

В Україні цінові пропозиції абеток не суттєво відрізняються у різних видавництвах дитячої книги. Наприклад, абетки різних форматів та структур у **видавництві «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА»** пропонуються за цінами від 12,90 до 228 грн., а у **видавництві «АБЕТКА»** – за цінами 18,60 до 190 грн. У залежності від кількості накладу, кількості сторінок, типу обкладинки (м' яка чи тверда) від технічного супроводу при використанні абетки ціни на абетки можуть коливатися від 7 грн. до суми більше 500 грн. (на інтерактивні розмовляючі абетки).

Дитяча література – особливий вид видань, які відрізняються від усіх інших жанрів і категорій літературної творчості. Крім внутрішнього змісту, дитячі книги повинні мати ще й певне зовнішнє оформлення, відповідати необхідним параметрам. Найперше, що привертає дитину в новій книжці – це її обкладинка. Тому оформлення книги повинно бути яскравим і красивим, містити ілюстрації, які повні відповідати тематиці конкретного твору. В даному випадку дизайнеру – ілюстратору необхідно дотримуватися певного балансу, оскільки нецікава картинка в тьмяних тонах навряд приверне увагу дитини. В залежності від віку дитини в книзі повинно бути дотримано певне співвідношення тексту та ілюстрацій. Так, у книгах для найменших тексту має бути мінімальна кількість – від 3 до 5 рядків, весь інший простір на сторінках відводиться зображенню, що точно ілюструє текст. Для дітей молодшого шкільного віку в книзі витримується співвідношення приблизно 50% на 50% – дитина вже починає самостійно читати, але при цьому йому цікаві й картинки, які дають можливість не перевантажувати мозок текстовою інформацією. У книгах для дітей середнього шкільного віку, як правило, залишають невелику кількість ілюстрацій – по одній сторінці на десяток друкованого тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Розмовляюча абетка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <https://paru.as.ua/rozmovljajucha-abetka-ukrains-ka-mova-znatok-rew-k008.html>
2. Розмаляючий плакат серії домашні тварини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://prom.ua/p289157289-interaktivnyj-obuchayuschij-plakat.html>
3. Розмовляюча азбука [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://prom.ua/p379735375-interaktivnyj-plakat-govoryaschij.html?_openstat=prom_prosale%
4. Інтерактивний плакат [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://prom.ua/p80464672-interaktivnyj-plakat-abetka.html>
5. Інтерактивна дошка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://toys.com.ua/ua/interaktivnaya-doska-bukvarenok-7171>
6. Абетка для дітей від 3 до 6 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.yakaboo.ua/ua/abetka-propisi-dlja-ditej-vid-4-rokiv.html#.W0s7yrg0jB0

7. Серія повнокольорових великоформатних видань [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://torsing.ua/ua/azbuki-dlya-doshkolnikov>
8. «Українська християнська абетка» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.grani-t.com.ua/ukr/books/116/>
9. Ганна Копилова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bizlit.com.ua/detskaja-literatura/abetka-osnovy.html>

Нікітіна Валентина Олександрівна,
студентка II курсу спеціальності
«Дизайн» (графічний)
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук, доцент
Дерев'янюк Н. В.

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ДИЗАЙНЕРІВ

Від рівня сформованості професійного мислення залежить рівень професійності дизайнера та його конкурентоспроможність на ринку праці. Враховуючи той факт, що дизайн має своєю метою проектування об'єктів та їх подальше впровадження у сферу життєдіяльності, комп'ютерні технології стають незамінним і ефективним засобом дизайнерської діяльності. У свою чергу мислення зазнає змін під впливом комп'ютерних технологій.

А. Соловов зауважує, що застосування комп'ютерних технологій в навчальних системах не тільки збільшує швидкість передачі інформації студентам, але й сприяє розвитку таких важливих якостей, як: інтуїція, професійне «чуття», образне мислення [2]. Б. Гершунський, на рівні професійної підготовки визначає комп'ютер, як партнера у рішенні конкретних учбових задач у процесі проектування [1].

Незважаючи на значний інтерес з боку науковців до визначення місця і ролі комп'ютерних технологій в освітньому процесі, їх роль у формуванні професійного мислення дизайнерів малодосліджена. Поряд із вимогами професійних дизайнерських задач, які має вирішувати фахівець-дизайнер, до нього висувається ряд вимог щодо особливостей формування та розвитку особливих сфер мислення – мотиваційної, пізнавальної та емоційної складових професійного мислення дизайнера.

Специфіка професійного мислення дизайнера пов'язана, насамперед, з необхідністю розуміння дизайну як складової проектної культури. З такого розуміння випливають особливості та вимоги формування проектно-образного мислення, де результатом проектної сторони мислення є проектні ситуації, вибір оптимальних рішень і як результат новостворені об'єкти предметного світу речей [2].

У дизайні, галузі стику мистецтва і техніки, розводять два поняття – художній образ та проектний образ. Художній образ властивий творам мистецтва, він має символічну структуру та чуттєву основу і не залежить від смаків споглядача. Образ в дизайні не є ідентичним образу в мистецтві, він має схожі якості, але набуває ознак утилітарного призначення і повністю залежить від культури споживача [4].

Творчий характер дизайнерської діяльності визначає особливий стиль мисленнєвої діяльності дизайнера, який відзначається у пошуку нової ідеї, що потребує співпраці мотиваційної, пізнавальної, емоційної сфер особливості дизайнера.

При вирішенні будь-якої проектної ситуації структура мисленнєвого процесу наступна:

- мотивація;
- аналіз проблеми;
- пошук рішення;
- обґрунтування знайденої ідеї рішення;
- реалізація знайденого рішення;
- перевірка;
- корекція.

Наступний крок – аналіз проблеми та проектної задачі, на якому відбувається збір аналогів та їх аналіз. Мета – виявити протиріччя проблеми в існуючих виробках і визначити завдання, які необхідно вирішити у власному проекті.

Виявити функціональні та конструктивні недоліки та суперечності допоможе комп'ютер, адже він надає можливість швидко відтворити і прорахувати уявлений образ, перевірити ергономічні показники. Визначення причини невідповідностей допомагає намітити шляхи вирішення протиріч, це перехідний етап до пошуку рішень. У результаті проведеного аналізу формується завдання, яке буде вирішуватись у проекті. Комп'ютер скоріше розвиває репродуктивний стиль мислення, тобто з багатьох вже існуючих прикладів допомагає обрати єдиний правильний. У цьому небезпека все більш досконалих програм, які полегшують та прискорюють процес пошуку і використання, але пригнічують породження нових ідей.

На етапі обґрунтування винайденого рішення роль комп'ютерних технологій важко перебільшити, і це також відбивається на процесі формування проектної сторони професійного мислення майбутнього дизайнера. Адже наочно показати та довести функціональність, естетику, конструкцію майбутнього виробу можна лише очно, шляхом виконання моделі, і ще більш шляхом інтерактивної моделі. Бо створити віртуальну реальність проектної ситуації, відкрити вузли, продемонструвати функціональні можливості дає найбільший результат в можливості відчути всі переваги на власному досвіді.

Завдяки сучасним комп'ютерним мультимедійним технологіям можна не тільки у всіх подробицях реалізувати статичні моделі ілюстрації, але й увявити ці моделі в динаміці, в русі.

Таким чином, можна зробити наступні висновки, що професійне мислення дизайнера являє собою особливий вид мислення, в основі якого лежить породження і оперування образами шляхом проектних дій. Місце та роль комп'ютерних технологій є не рівнозначним та не однозначним на етапах вирішення проектної ситуації, їх вплив відзначається саме у формування проектного мислення, яке відповідає за практичну сторону мислення. На формування образного мислення комп'ютерні технології на певних етапах або взагалі не впливають, або навпаки пригнічують творче мислення, перетворюючи його у репродуктивне, що засвідчує необхідність подальших розвідок у напрямку пошуку нових форм та методів формування проектно-образного мислення дизайнерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
2. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления / В. В. Давыдов – М. : Научный мир, 2005. – 240 с.
3. Дерев'яно Н. В. Педагогічні умови формування проектно-образного мислення майбутніх дизайнерів у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Володимирівна Дерев'яно. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.
4. Розенсон И. А. Основы теории дизайна / И. А. Розенсон – Питер, 2006. – 224 с.

Онищенко Віра Олександрівна,
студентка II курсу спеціальності
«Дизайн» (графічний),
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук, доцент
Дерев'яно Н. В.

ТВОРЧІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРІВ

Актуальним питанням сьогодення, зазначеним Національною доктриною розвитку освіти України XXI ст., є феномен творчості, як важлива умова формування та розвитку особистості. Розуміння поняття творчості, подальше обґрунтування її сутності та структури дає можливість визначити умови та шляхи розвитку творчого мислення у фаховій підготовці студентів-дизайнерів.

Поняття творчості, творчий потенціал сьогорні можна почути у всіх галузях науки, мистецтва і навіть виробництва. Так чим же відрізняється творчий підхід митця та звичайного виконавця, та інше риторичне питання кого ми готуємо дизайнера-виконавця або дизайнера-творця? Сам термін творчість передбачає створення чогось абсолютно нового за змістом та формою, раніше не баченого, тобто ми вимагаємо знаходження нової свіжої ідеї, але ж як можна створити ідею та ще й засобами образотворчого мистецтва. Творчий потенціал людини є прерогативою психології, яка зазначає, що лише 2% людей надзвичайно й 15-20% людей помірно талановиті від народження, завдяки спадковості, а талант, як відомо, є основою творчого мислення. Отже, якщо студентові бракує таланту від народження, навчити створювати якісно нові мистецькі вироби неможливо? Проте, на думку С. Шацького, зачатки творчої сили є майже в усіх, потрібно лише створити сприятливі умови для їхнього розвитку.

Проблемами розвитку дизайну як особливого виду творчої діяльності займалися вчені: В. Даниленко, Дж. Джонс, М. Каган, Є. Лазарев, Ю. Легенький, С. Лужецький, Ж. Піаже, І. Якиманська, в роботах яких розкривається роль творчого мислення в розвитку особистості майбутнього дизайнера. Більшість дослідників визначають творче мислення дизайнера як критичне та наочно-образне мислення.

Розуміння фахової підготовки визначає необхідність конкретного фахівця на ринку праці. Підприємства потребують не геніїв, що годинами очікують натхнення для винаходу супер ідеї, яку проблематично втілити у виробництво, а вимагають фахівця,

який чітко, вчасно та цікаво відповість на поставлену задачу, буде мобільним та актуальним у вирії тієї кількості інформації, що пропонує та нав'язує світ навколо, забезпечить професійне та технічно досконале виконання.

Отже, важливо визначитись, що творчий потенціал у процесі підготовки дизайнерів – це не геніальна обдарованість індивіда, а його вміння оперувати знаннями і практично їх використовувати в нових якостях і нових ситуаціях, тобто необхідно знайти умови та засоби для стимулювання того творчого потенціалу, що зможе продукувати ідею та оформлювати її.

Пошук шляхів формування та розвитку творчого мислення у навчальному процесі зазначається багатьма суперечностями. З першої суперечністю ми стикаємося вже під час вступу. Критерієм вступу є вміння та навички з фахових дисциплін «Рисунку» та «Живопису», тобто здібності образотворчого мистецтва, але, як ми вже визначились, основним критерієм сучасного дизайну є знаходження нової ідеї, і вже потім її пластичне оформлення. Досить часто студенти сильні у вищезазначених дисциплінах не досягають бажаних результатів у проектуванні та моделюванні – фахових дизайнерських дисциплінах. Ми чуттєво сприймаємо інформацію, критично осмислюємо, кінцевий результат впроваджуємо на практиці, у студентів бракує проміжної ланки – критичного мислення, вони практично відтворюють сприйняті образи без пропускання через призму власних уявлень і власних думок. Наступним протиріччям, за нашою думкою, є невідповідність вимог дизайн-виробництва та змісту і форм навчального процесу. Науково-методичне забезпечення не встигає за швидкими змінами у вимогах до дизайн-виробництва, що в свою чергу негативно позначається на рівні підготовки майбутніх дизайнерів, тут же треба визнати закостенілість старої педагогічної формації. Необхідно зазначити також невизначеність вектору розвитку національного дизайну, необхідно виходити за межі національного ринкового простору, або підкреслювати національні особливості, що також обмежує творчу свободу дизайнера.

Опанування студентами різних методів та стратегій, що стимулюють формування нестандартного підходу у рішенні творчих задач, є одним із засобів розвитку творчого мислення, що в свою чергу забезпечує якісну професійну підготовку майбутніх дизайнерів. Серед різноманітних стратегій, перевірених часом, що не втратили своєї актуальності у сьогоднішні, варто зазначити синектику [2]. Ця стратегія проведення різноманітних аналогій дає добрі результати у рішенні загальних дизайн-ситуацій, допомагає знаходженню оригінальних рішень, але виявляється не ефективною у специфічних ситуаціях.

Стратегія аналізу протиріч, зворотність. Ж. Піаже, досліджуючи процес мислення, довів, що для того щоб перейти від дії до операції необхідно, щоб дія стала зворотною [4]. Для того щоб робити цілеспрямовані дії по рішенню проектних задач, необхідне формування здатності виконувати дії зворотного порядку. У дизайн-проектуванні це виражається в здатності рухатися не тільки від завдання до рішення, але й від рішення до завдання.

Метод операційності, як поетапне вирішення задач шляхом здійснення розумових операцій: аналіз, синтез, абстракція й узагальнення [1]. Операція аналізу являє собою декомпозицію об'єкта проектування – розкриття складу й структури.

Використання вищезазначених стратегій у процесі організації навчального процесу дизайн-підготовки, створення відповідних умов, що забезпечують розвиток якостей творчого мислення, край необхідно для підготовки дизайнера, що відповідає сучасним вимогам ринку дизайн-виробництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бархин Б. Г. Методика архитектурного проектирования / Б. Г. Бархин – М. : Стройиздат, 1982. – 224 с.
2. Даниленко В. Я. Дизайн в Україні 1920-х-1980-х рр. на тлі дизайнів розвинених країн світу / Даниленко В. Я. // Вісн. Харк. держ. акад. дизайну і мистец. – 2004. – № 6. – С. 24-42.
3. Джонс Дж. К. Методы проектирования / Джонс Дж. К. – М. : Мир, 1986. – 326 с.
4. Легенький Ю. Г. Дизайн: культурологія та естетика / Легенький Ю. Г. – К. : КДУТД, 2000. – 272 с.
5. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур / Пиаже Ж., Инельдер Б. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с.
6. Якиманская И. С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Якиманская И. С. – М., 1989. – 224 с.

**Хоменко Наталія Олександрівна,
Мельнікова Ірина Олександрівна,
Федоренко Наталія Володимирівна,**
*студентки II курсу спеціальності
«Зелене будівництво і садово-паркове
господарство»
КВНЗ «Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
викладач кафедри садово-паркового
господарства КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Сперанська О. В.*

ЛАНДШАФТНО-ПРОСТОРОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ТА СКЛАД НАСАДЖЕНЬ НА ПРИБУДНІКОВІЙ ТЕРИТОРІЇ У ХОРТИЦЬКОМУ РАЙОНІ М. ЗАПОРІЖЖЯ

З метою сприяння реалізації творчого потенціалу молоді м. Запоріжжя за підтримки міського голови Буряка Володимира Вікторовича для благоустрою території м. Запоріжжя, була проведена робота по створенню Дендропарку на території Хортицького району міста.

Хортицький район почав будуватися в 70-х роках минулого сторіччя та при облаштуванні прибудинкової території не враховувалося архітектурно-ландшафтне рішення для озеленення і благоустрою території.

Дані для оцінки стану території були зібрані в 2016-2017 роках. Польові роботи проводилися з використанням супутникової зйомки та плану топографічного знімання.

На першому етапі проектувалася просторова організація території, були визначені та нанесені на план існуючі інженерні мережі, можливі місця приєднання до мережі водопроводу, каналізації, електропостачання.

На другому етапі визначено видовий склад дерев та кущів, існуючих на території ділянки. Проведена таксційна характеристика, фіто-санітарний стан насаджень і проаналізовано елементи благоустрою. Якісний стан дерев та кущів

оцінювали по зовнішнім ознакам, по відповідності з інструкцією Інвентаризації насаджень у населених пунктах. Існуючі насадження, розташовані на території, представлені групами та одиночними посадками дерев та кущів. Під зеленими насадженнями розташовано 8 % площі ділянки. На території відсутня дорожньо-стежкова мережа та обладнання загального користування для комфортного перебування населення Хортицького району. На території ділянки відсутнє господарське освітлення, тому в темний період доби ділянка не освітлюється. В результаті проведення інвентаризації виявлено, що на території ділянки зростають: Абрикос вірменський *Armeniaca vulgaris* (30 шт.), Вишня домашня *Prunus cerasus* (18 шт.), Шипшина собача *Rosa canina* (4 шт.), Горіх волоський *Juglans regia* (1 шт.), Горобина звичайна *Sorbus aucuparia* (3 шт.). 33 % існуючих насаджень знаходиться в незадовільному стані. Аналіз існуючих насаджень та ландшафтно-просторова організація території дозволяє зробити висновки про те, що функціонування ділянки не відповідає потребам мешканців Хортицького району м. Запоріжжя. Площі використовуються неефективно.

На основі наших досліджень було прийняте рішення виконати проектні роботи дендропарку з підбором деревно-чагарникової рослинності. Багатий асортимент якої можна придбати в «Зеленгоспі» м. Запоріжжя. Було запропоновано на території ділянки прокласти дорожньо-стежкову мережу з бетонної плитки, встановити освітлення, відновити газон із багаторічних трав за допомогою посіву насіння для відкритих ділянок. Також, для комфортного перебування та відпочинку місцевих мешканців, що є власниками хатніх тварин, передбачено обладнання майданчику для виходу собак із тренувальним обладнанням та контейнером огороженого металевою сіткою – самообслуговування для збору і організованого вивезення сміття. Запропоновано розбити квітники з багаторічними трав'янистими рослинами, що не потребують постійного догляду, підібрати асортимент деревно-чагарникової рослинності, яка розширить склад існуючих рослин на території Хортицького району, встановити інформаційні таблички з назвами рослин, щоб мешканці району, відпочиваючи на території парку, могли розширити свої знання з наук «Ботаніка» та «Дендрологія». Для поліпшення естетичного і санітарно-гігієнічного стану ділянки проектоване озеленення передбачає висадження великої композиції кругового огляду з використанням Сосни звичайної *Pinus sylvestris* і гірської *Pinus mugo*, Ялини звичайної *Picea abies pendula Inversa* і колючої *Picea pungens*, Туї західної Даніка *Thuja occidentalis Danica* та Смарагд *Thuja occidentalis Smaragd*, Ялівця горизонтального *Juniperus horizontalis Andorra Compact* і козацького *Juniperus Sabina Tamariscifolia*. Із листопадних: Ясень золотистий *Fraxinus excelsior aurea*, Клен Явір *Acer pseudoplatanus*, Липа дрібнолиста *Tilia parvifolia*, Дуб чересчатий *Quercus robur*, Черемха звичайна *Prunus padus*, В'яз гладкий *Ulmus laevis*, Береза повисла Юнга *Betula pendula Youngi*, Бархат амурський *Hellodendron amurense*, Яблуня лісова *Malus sylvestris*. Із гарно квітучих чагарників: Бузок звичайний *Syringa vulgaris* (сорта), Гортензія Анабель *Hydrangea arborescens Annabelle*, Барбарис Тунберга *Berberis Thunbergii* (різновидності), Таволга японська *Spiraea japonica Genpei*, Самшит вічнозелений *Buxus sempervirens*. Із травнистих багаторічних рослин: Лілійник гібридний *Heimerocallis hybrida*, Медуниця волосиста *Pulmonaria mollis*, Віола багаторічна *Viola wittrockiana*, Флокс шиловидний *Phlox subulata*, Цинерарія приморська *Cineraria maritima* та різні види Седума *Hylotelephium spectabile*. З однорічних рослин – Петунія гібридна *Petunia hybrida*.

Наявність Дендропарку сприятиме поліпшенню мікроклімату ділянки, покращуватиме психо-емоційний стан мешканців району, оскільки надасть можливість

сумісного відпочинку з дітьми та тваринами на території; збільшить асортимент рослин в Хортицькому районі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Щербина А.А. Дендрология / А. А. Щербина, Е. Ю. Грюнтель // Издательский центр «Интермедия». С-П. – 2011. – 317 с.
2. Колесников А. Декоративная дендрология / Колесников А. // Издание 2. – М. : Лесная промышленность. – 2009. – 367 с.

Філін Владиславе Юрійович,
*студент IV курсу спеціальності
«Зелене будівництво і садово-паркове
господарство» КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
старший викладач кафедри садово-паркового
господарства КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Кобець О. В.*

ОЗЕЛЕНЕННЯ ТА БЛАГОУСТРІЙ ПРИБУДИНКОВОЇ ТЕРИТОРІЇ У ХОРТИЦЬКОМУ РАЙОНІ М. ЗАПОРІЖЖЯ

Хортицький район є наймолодшим у місті Запоріжжя, будівництво багатопверхових будинків розпочалося у 1969 році. На жаль, під час будівництва нового житлового мікрорайону благоустрій і озеленення було передбачено лише частково, головним чином, для внутрішньо-квартальних, прибудинкових територій, а більшість зовнішніх прилеглих територій і на теперішній час залишаються у занедбаному стані і в більшості випадків являють собою пустирі.

Однією з таких недоглянутих ділянок є прибудинкова територія площею 1,5 га, розташована по вул. Курузова. З півдня, сходу і півночі територія оточена багатопверховими будинками. Поруч розташовані два торговельних центри, ринок «Бахчисарайський», кафе та автомобільна стоянка. Також, в межах мікрорайону знаходиться школа, парк та сквер.

На сьогодні ділянка знаходиться в занедбаному стані: повністю відсутні доріжки, озеленення наявне у вигляді дерев: ясена звичайного та пенсільванського, абрикосу звичайного та горобини звичайної, які висаджені з порушенням охоронних зон інженерних мереж.

З метою створення умов для комфортного відпочинку місцевих мешканців та поліпшення стану зелених насаджень, пропонується створити на місці пустирю сквер. Сквери – це зелені насадження на площі чи вулиці, які відіграють архітектурно-декоративну роль і призначені в основному для короткочасного відпочинку населення. Влаштуваючи сквери на території міста, можна більш рівномірно розмістити зелені насадження, одержати швидкий декоративний і санітарно-гігієнічний ефект [1].

Роль скверів значно зростає в районах, де відсутні парки і немає можливості їх створити. В цих випадках система скверів надає населенню можливість відпочинку в природному оточенні з радіусом доступу до 1 км.

За даними багатьох досліджень доведено, що міські парки та сквери сприяють моральному відпочинку людей, дають їм змогу для повноцінного сімейного дозвілля, позитивно впливають на стан здоров'я дітей.

Деревні рослини, чагарники та трав'яниста рослинність поліпшують умови міського середовища. Дерева створюють тінь, що захищає від перегріву ґрунт, штучне покриття доріг та майданчиків, будинки. Зелені насадження зволожують повітря та знижують його температуру в спекотну пору року, а також зменшують швидкість вітру. Рослини утримують на поверхні листя пил з повітря, що дуже важливо в міському середовищі, де є підприємства та автомобільний транспорт [2].

Сквер проектується у змішаному стилі, поєднуючи риси геометричного і пейзажного стилю створення садів і парків. Відповідний підбір рослин та їх об'єднання у композиції призначені для позитивного впливу на психологічний стан людини.

Проект скверу на прибудинковій території включає будівництво доріжок з тротуарної плитки, встановлення універсального спортивного комплексу та дитячого майданчика, виконаних за типовими проектами на спеціалізованому гумовому покритті, яке зменшить вірогідність отримання травми дітьми при падінні. Для комфортного перебування на території спроектовано встановлення лавок та урн.

Для поліпшення естетичного і санітарно-гігієнічного стану ділянки проєктоване озеленення передбачає висадження великої композиції кругового огляду з використанням берези повислої, сливи розлогої, форзиції європейської, таволги Вангутта, кизильнику горизонтального, асортимент хвойних чагарників представлено двома сортами ялівця горизонтального та ялівцем козацьким. Ясен звичайний та дуб черешчатий передбачено використати у вигляді алеїчних посадок уздовж доріжок [3]. На ділянці проєктуються два міксобордери з багаторічних невибагливих та максимально декоративних трав'янистих рослин. До складу міксобордеру включені: лілійник помаранчевий, іберіс вічнозелений, айстра новобельгійська, гайлардія гібридна, чебрець повзучий, чистець візантійський, сантоліна кипарисоподібна, котовник Фассена, монарда двійчаста та деревій таволговий.

Благоустрій та озеленення прибудинкової території дозволить створити комфортний куточок для відпочинку дорослих мешканців мікрорайону та розвитку і розваг дітей. Збагачення асортименту деревних і чагарникових рослин дозволить поліпшити місцеві санітарно-гігієнічні умови, збагатити повітря киснем і зменшити кількість шкідливих газів і пилу у зоні відпочинку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глазачев Б. А. Зелені насадження на житлових територіях / Б. А. Глазачев. – К. : Будівельник, 1999. – 110 с.
2. Косаревский И.А. Композиция городского парка / Косаревский И. А. – К. : Будівельник, 1991. – 171с.
3. Кузнецов С. І. Асортимент дерев, кущів та ліан для озеленення в Україні / Кузнецов С. І., Левон Ф. М., Пушкар В. В. // К. : – 2013. – 234 с.

Ярцев Павло В'ячеславович,
студент IV курсу спеціальності
«Зелене будівництво і садово-паркове
господарство» КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
кандидат сільськогосподарських наук
Дерева'яно Н. П.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ УКРІПЛЕННЯ СХИЛІВ

Однією з важливих проблем використання земельних ресурсів є ерозія ґрунту. Особливо ця проблема спостерігається на крутих схилах, берегах річок, легких піщаних ґрунтах та ін. Озеленення один з найбільш ефективних способів боротьби з небажаними ерозійними процесами. Для цього використовують рослини з добре розвинутою, сильною кореневою системою, а також рослини, що утворюють багато кореневих відростків [1, 2]. Однак при зеленому оформленні території, що прилягають до учбових, дитячих, адміністративних будівель, потрібно враховувати також декоративні властивості підібраних рослин, оскільки створення гармонії, краси в поєднанні зі зручностями використання інфраструктури будівель згладжує конфліктність між урбанізаційними формами і природою.

Схил – це нахил поверхні, який розраховується відношенням різниці висоти між двома точками на місцевості до відстані між точками, спроектованими на горизонталь або тангенсом кута нахилу лінії місцевості до горизонтальної площини в даній точці [3].

Однак проектування схилів має свої складності. Одна з таких – можлива ерозія схилу пагорба. Щоб цього не відбувалося, необхідно закріпити схили. Один із способів вирішення проблеми – терасування схилу. Тобто спорудження підпірних стінок, які допомагають утримувати ґрунт горизонтально, розташовуючись на різних рівнях. Як правило, висота кожної зі стінок не перевищує 50-80 см (рис. 1, 2). Матеріал використовується різний: бетон, цегла, камінь. Все залежить від стилістики ділянки.

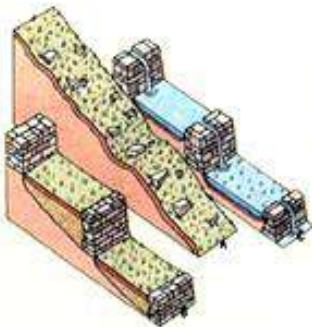


Рис. 1. Підпірні стінки



Рис. 2. Терасування схилу

Геотекстиль. Захистити схили від зсувів і руйнування зможе спеціальний матеріал – геотекстиль. Зрушити його з місця набагато важче, ніж ґрунт, у нього

велика міцність на зсув і він здатний витримувати великі розтягування (до 120 %). Від цього геотекстиль справно несе свою службу армування (рис. 3). У землі геотекстиль не утворює побічних продуктів, його не роз'їдають грибки та пліснява, він не гниє і не розкладається. Геотекстиль досить просто і швидко укладається. Його легко транспортувати і розрізати на потрібні шматки звичайним ножом. Геотекстильні матеріали укладають на схили з кутом нахилу до 60 градусів.



Рис. 3. Геотекстиль на схилі

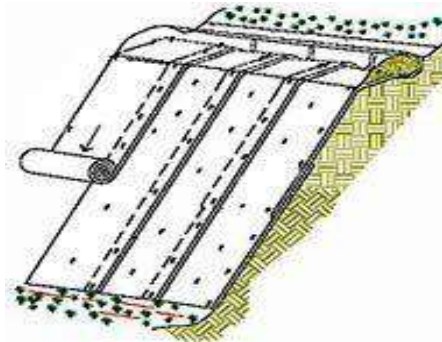


Рис. 4. Укладання геомата на поверхню схилу

Геомати. Це полімерний матеріал, що нагадує мочалку з великими дірками, створюють із шарів поліпропіленових ґрат, накладених одна на одну і з'єднаних термічним способом. Сама структура геомата здатна захистити ґрунт, а в його верхніх шарах можуть рости рослини, проростаючи своїм корінням між волокнами матеріалу і створюючи ще більш міцну систему. Такому схилу не страшні гідроерозія, вивітрювання і зсуви. Геомати можна засівати травами, заповнювати порожнечі щебенем, бітумом і т.п.

Геомати можна використовувати вже при куті нахилу до 70 градусів. Часто їх укладання об'єднують з прокладкою шару геотекстилю. Якісті цих матеріалів подібні. Геомати стійкі до агресивних середовищ і води, самі не токсичні. Здатні зберігати свої фізичні властивості при температурі від -30 до +100 °С. Прості в установці і монтажі.

Георешітка. У теперішній час найбільш популярний засіб для боротьби зі зсувами і деформацією схилів – це георешітка (рис. 5). Вона забезпечує міцність і стійкість схилу, оберігає ґрунти від ерозії. Встановлена на схилах георешітка стабілізує ґрунт, запобігає руху ґрунту вниз.

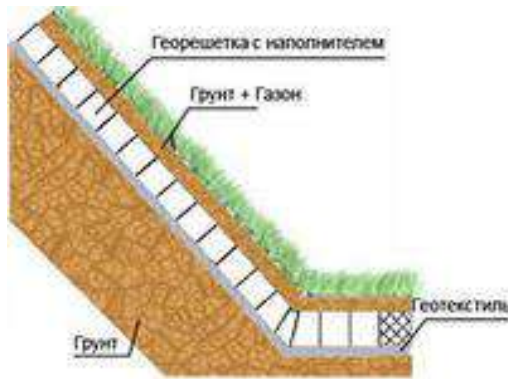


Рис. 5. Схема укладки георешітки



Рис. 6. Об'ємна георешітка

Георешітка є об'ємною комірчастою конструкцією з полімерних або синтетичних стрічок, що скріплюються між собою в шаховому порядку. Матеріал не схильний до гниття, впливу кислот, лугів. Термін служби георешітки не менше 50-ти років (рис. 6).

Георешітка ефективно протистоїть ерозії берегів і укосів поблизу водойм, незалежно від того, це річка, водосховище або декоративний ставок. Для застосування у водних спорудах об'ємну георешітку кладуть прямо на дно передбачуваної водойми [4].

Плоска георешітка працює за відомим принципом «заклинювання і фіксації» природного заповнювача (щебеню). Таким чином, георешітка здійснює «механічну стабілізацію», поділяє інертні прошарки, армує дорожнє полотно. Георешітка з двома осями володіє високою міцністю як у повздовжньому, так і в поперечному напрямку,

що дозволяє витримувати високі навантаження. Використовується в комбінації з іншими геосинтетичними матеріалами, утворюючи багатофункціональну систему зміцнення, армування, дренажу.

Матеріали успішно застосовуються в цивільному будівництві для:

- зміцнення схилів, укосів у поєднанні з різними заповнювачами;
- зміцнення від розмивання русел річок, берегів водойм, ставків;
- пристрої підпірних стінок;
- будівництва спортивних майданчиків і кортів;
- пристрої багаторівневих терас, штучних пагорбів, садових доріжок в ландшафтному дизайні [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова Е., Крупа Т., Череватенко М. Ландшафтный дизайн. Современные решения. Х. Белгород. Клуб «Семейного досуга». 2007. – 317 с.
2. Бриджуотер А., Бриджуотер Д. Ландшафтный дизайн. Издательство «Клуб семейного досуга», 2010. – 110 с.
3. Жуков М. М. Основы геологии. – М., 1961 – 172 с.
4. Казаков Л. К. Ландшафтоведение с основами ландшафтного планирования. М. : «Академия». 2007. – 335 с.
5. Колбовский Е. Ю. Ландшафтоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М. : Издательский центр «Академия». 2008. – 480 с.

РОЗДІЛ 5

РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЇ

Антоненко Ірина Юрївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри природничо-наукових
дисциплін КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

КОГНІТИВНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ТВОРЧА КОМПЕТЕНЦІЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Суперечності між потенціальними можливостями особистості студента й соціальними умовами, в яких відбувається реалізація цих можливостей, вирішуються за рахунок прагнення особистості використовувати свої ресурси так, щоб оптимізувати свої відносини у майбутньому із соціумом. Вибір залежить від базових прагнень молоді, пов'язаних із життєстверджувальними або життєпригнічуючими тенденціями, і від її базових потреб (самоствердження і самореалізації).

Керування зовнішніми і внутрішніми умовами життя залежить від того, чи можуть спонтанно проявлятися природні схильності особистості, або вони блоковані, пригнічені і недостатньо усвідомлюються. Вирішальним є процес особистісного самовизначення, в якому особистість співвідносить свою базову активність (спрямовану на продовження роду, самореалізацію в соціумі, самопізнання і пізнання навколишнього світу) і свої усвідомлювані цілі і домагання в житті, які вона реалізує в конкретній життєвій ситуації.

Особливий інтерес викликають дослідження механізмів рефлексії, які традиційно пов'язані із запитами практики навчання і виховання (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, І. Н. Семенов, Ю. С. Степанов та ін.), численні дослідження творчості як розумового процесу (А. В. Брушлинський, В. В. Давидов, А. М. Матюшкін, Л. П. Мішиха, А. З. Рахімов та ін.), згідно з якими встановлено, що його результатом є не тільки інтелектуальні новоутворення, а й визначення значущості особистісної зумовленості мислення. В. Е. Лепорський зазначає, що «для розуміння суб'єкта свідомості особливо істотно, що саме в рефлексії він формує і змінює свої цілі (мету діяльності, спілкування, поведінки, споглядання та інші види активності)» [4, с. 31].

Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. У межах когнітивного підходу рефлексія розуміється як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати й співвідносити з певною ситуацією власні дії, а отже, можливості.

Залежно від функцій, які виконуються рефлексією в різних ситуаціях, виділяють такі її види: ситуативна рефлексія виступає у вигляді «мотивувань» і «самооцінок», що забезпечують безпосередню включеність суб'єкта в ситуацію, осмислення її складових, аналіз того, що відбувається; ретроспективна рефлексія служить для аналізу вже виконаної діяльності та подій, що мали місце в минулому; проєктивна рефлексія включає в себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про хід діяльності, планування, вибір найефективніших способів її здійснення, а також прогнозування можливих її результатів [1]. До психологічних характеристик рефлексії, згідно А. В. Россохінім, відносять здатність рефлексії змінювати зміст свідомості і структури свідомості [5].

Особистісно-смилова модель рефлексії (у розробці І. Н. Семенова) описує послідовну зміну типів реалізації «Я»: репродукція стереотипів, регресія переживання, кульмінація натхнення, прогресія самосвідомості, продукція інновації і творчості. Динаміку зазначених процесів можна порівняти з динамікою процесу особистісного самотворення.

Стан особистісного самотворення є інтегративним утворенням, яке координує всі процеси, що забезпечують особистісне самотворення, і виконує сполучну роль між процесами і властивостями особистості. Мова йде не просто про когнітивну рефлексію, а про когнітивно-регуляторну рефлексію, яка виступає як засіб особистісного самотворення [4]. Ідею про те, що емоційна і пізнавальна сфери психіки нерозривно пов'язані і повинні досліджуватися в єдності, вперше у вітчизняній психології сформулювали С. Л. Рубінштейн та Л. С. Виготський. Згідно з А. Н. Леонтьєвим, взаємозв'язок когнітивних процесів і емоційних станів висловлює упередженість суб'єкта, його активність, належність чуттєвого відображення суб'єкта. Для диференціації якісно своєрідних форм взаємодії Л. П. Міщиха виділяє два критерії: організація структури взаємодії системи (якісний критерій) і латентний період (кількісний критерій), який виражає природну одиницю часу, властиву тій чи іншій формі взаємодії. Таким чином, час може розглядатися як процесуальна сторона взаємодії. Л. П. Міщиха визначає «розвиток як спосіб існування системи взаємодіючих систем, пов'язаний з перебудовою конкретної системи, з утворенням якісно нових тимчасових і просторових структур» [2].

Послідовна зміна типів здійснення «Я» студента у процесі вирішення творчих завдань в умовах проблемно-конфліктної ситуації може розглядатися як аналог психологічних механізмів особистісного самотворення. Категорія «взаємодія» є ключовою при описуванні процесів особистісного самотворення студента в значущих ситуаціях соціальної взаємодії.

У низці досліджень зазначено, що опосередкованою ланкою відносин, станів і когнітивних процесів є переживання суб'єкта. Встановлено, що існує чотири типи впливу психічних станів на когнітивні процеси (за часовим інтервалом): «наскрізний» стан, що впливає протягом усього психічного процесу (забезпечує тло); стан, що впливає на розгортання психічного процесу, що є «пусковим»; стан, що забезпечує середину процесу; стан, що впливає на завершення процесу [3].

Суттєве значення для процесу особистісного самотворення мають дані про функціональну асиметрію позитивних і негативних психічних станів. Негативні стани (дистрес, тривога, страх, лінь, втома та ін.), зазвичай, пов'язані з дезорганізацією когнітивних процесів і зниженням їх продуктивності. Позитивні емоційні стани (спокій, інтерес, радість, любов, задоволеність тощо), навпаки, можуть бути значущим джерелом підвищення інтелектуальної ефективності людини та творчості.

Таким чином, когнітивна рефлексія як засіб особистісного самотворення реалізується на індивідуальному та особистісному рівні. Критерії суб'єктності, розроблені в акмеології, задають контекст дослідження особистісного самотворення. Крім характеристик особистості як суб'єкта активності, особистісний рівень когнітивної рефлексії включає ряд психологічних утворень, пов'язаних із самосвідомістю особистості – це спрямованість особистості, мотиваційно-сміслові відносини, смислова установка особистості, локус контролю, процеси самопізнання, самоідентифікації, самовизначення. Психологічні механізми особистісного самотворення тотожні з механізмами зміни особистості в ситуаціях розв'язання творчих завдань, а категорія «взаємодія» є ключовою у процесах особистісного самотворення в значущих соціальних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.

2. Міцха Л. П. Психологія творчості : навчальний посібник / Л. П. Міцха. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. – 448 с.
3. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний / А. О. Прохоров // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 5-17.
4. Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. – Москва : Когито-Центр, 2009. – 447 с.
5. Россохин А. В. Личность в измененных состояниях сознания в психоанализе и психотерапии / А. В. Россохин, В. Л. Измагурова. – Москва : Смысл, 2004. – 544 с.

Волошко Олексій Олексійович,
кандидат історичних наук,
доцент, професор кафедри соціально-
гуманітарних дисциплін
КВНЗ «Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З «ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВНОСТІ ТА КУЛЬТУРИ»

Як і сто років по тому, Українська держава зараз переживає вельми важкі випробування. Відтак особливої ваги набуває проблема формування у молодих громадян нашої країни національної свідомості та патріотизму, які є складовими громадянської компетенції. Широкі можливості для цього надає викладання такої навчальної дисципліни, як «Історія української державності та культури». В контексті цього досить продуктивною формою навчальної роботи є презентація, яка разом із текстовими матеріалами дозволяє активно застосовувати наочність. Зокрема, в навчальному процесі використовується спеціально підготовлена презентація на тему «Формування етнічних кордонів України», яка хронологічно охоплює період від часів Київської держави і до ХХ століття. Мета презентації – сформувати у студентів науково об'єктивне уявлення про процес заселення і господарського освоєння українським етносом території його проживання. Завдання презентації: 1) простежити поетапно процес заселення і господарського освоєння українцями своєї етнічної території; 2) показати внесок українців у створення Чорноморського флоту; 3) спростувати фальсифікації та політичні інсинуації щодо етнічної приналежності Сходу та Півдня України до Росії, а Чорноморського флоту як витвору виключно росіян; 4) виховувати у студентів почуття національної свідомості та патріотизму, непримиримого ставлення до ідейних супротивників, які принижують гідність і культуру українського народу, заперечують його право на політичне самовизначення.

Матеріали, що використовуються: 1) слайди історичних карт; 2) слайди статистичних відомостей; 3) слайди письмових текстів; 4) слайди портретів громадсько-політичних та військових діячів-українців.

В результаті ознайомлення з презентацією робляться такі висновки:

1) Український народ сформувався на етнічній основі південної групи східнослов'янських племен (поляни, древляни, сіверяни, уличі, тиверці, волиняни, білі хорвати), які проживали приблизно в державних кордонах сучасної України.

2) Територія Півдня України від гирла Дунаю і до гирла Дніпра, тобто Причорномор'я (сучасні Одеська, Миколаївська і частково Херсонська області), була

заселена племенами улличів і тиверців у період Київської Русі; Північну Таврію і Приазов'я контролювали кочовики.

3) Племена північної групи східних слов'ян – кривичі, радимичі, на етнічній основі яких сформувався російський народ, проживали у верхів'ях річок Оки та Волги і ніякого відношення до території південно-західної Русі, майбутньої України, не мали.

4) Заселення і господарське освоєння територій сучасних Харківської, Сумської і півночі Луганської областей здійснювалося правобережними та лівобережними українськими козаками під час Національно-визвольної війни українського народу під проводом Б. Хмельницького з 1652 р. і до кінця 1670-х років. Тут утворилася так звана Слобідська Україна у складі п'яťох українських козацьких полків. Згодом, у XVIII ст., після ліквідації, за наказом Катерини II, козацьких полків, Слобідська Україна була перетворена у Слобідсько-Українську губернію з центром у Харкові. У 1835 р. цар Микола II з русифікаторських міркувань замість термінів Україна і Малоросія наказав офіційно вживати термін «Юго-Запад России», а назву Слобідсько-Українська губернія змінити на Харківську. Під час несправедливого визначення кордонів у 1920-х роках керівництвом СРСР, більша частина території і населення колишньої Слобідської України, зокрема колишнього Стародубського козацького полку, була передана РСФРР і опинилася у складі Білгородської, Курської та Воронежської губерній [3, с. 11-12].

5) Південь України протягом більш ніж двох століть освоювали і боронили на суші і на Чорному морі запорізькі козаки, котрі мали свою потужну військово-політичну організацію – Запорізьку Січ, з якою підтримували дипломатичні відносини країни Західної Європи задля спільної боротьби з Туреччиною.

6) У 1734 р. територія Запорізької Січі охоплювала приблизно 70% території сучасного Півдня України без Криму [2]. Решту контролювали турки і кримські татари. Запорізька Січ включала території сучасних Кіровоградської, Дніпропетровської, більшу частину Миколаївської, більшу частину Запорізької, південну частину Луганської та Донецьку області. Території сучасних Луганської (південна частина) та Донецької області входили до складу Кальміуської паланки Запорозької Січі. Місто Луганськ утворилося на місці запорізького зимівника Кам'яний Брід (згадується у документах 1743 р.), який згодом став великим селом. Згодом біля нього було побудовано гарматний завод і робітниче селище Луганський завод. У 1882 р. Кам'яний брід і Луганський завод об'єдналися у єдиний населений пункт під назвою Луганськ. У XVII ст. із зимівників та хуторів в Олександрівському урочищі на місці сучасного Донецька виросла запорізька слобода. Нижче по течії річки Кальміус козак Мандрика заклад зимівник, зародок сучасного селища Мандрикове, а козак Мокій – Макіївку [4].

7) У другій половині XVIII ст., коли Лівобережна Україна-Гетьманщина на правах автономії перебувала у складі Російської імперії, російська армія, гетьманське військо і запорізьке військо із своєю флотилією відвоювали у турків територію від гирла Дніпра до гирла Дунаю, яка в минулому належала Київській Русі.

8) Після цього царський уряд підступно зруйнував Запорізьку Січ, а її територію брехливо оголосив «господарською пустелею», назвавши «Новоросією» і почав роздавати тамтешні землі, які забрав у запорожців, своїм вельможам, а також іноземним колоністам. Після невдалих спроб побудувати адміністративний центр цієї території (місто назване на честь імператриці Катеринослав) царський уряд змушений був будувати його біля стародавнього (відоме з 1645 р.) паланкового міста Запорізької Січі, яке називалося Новий Кодак. На базі цього міста виник Катеринослав, сучасне місто – Дніпро [1].

9) «Новоросія» (синонім офіційної назви Новоросійської губернії) була утворена за указом імператора Павла I від 12 грудня 1796 р. на території Катеринославського та Вознесенського намісництв і Таврійської області. Центром губернії стало місто Катеринослав перейменоване у Новоросійськ. Проіснувала губернія лише 6 років, до 8 жовтня 1802 р., коли син Павла I, імператор Олександр I, повернув місту попередню назву Катеринослав і ліквідував Новоросійську губернію шляхом формування на її території трьох губерній: Миколаївської, Катеринославської і Таврійської [6].

10) Отже, об'єктивних наукових підстав для того, щоб відносити до Новоросії території сучасних Сумської, Харківської, Луганської, Донецької, Запорізької, Херсонської, Миколаївської та Одеської областей, немає. Ці території є етнічними землями України. Це підтверджується і статистичними відомостями. Так, за переписами Російської імперії 1897 і 1910 років у Харківській губернії, до складу якої входила Сумщина, проживало українців – 80,6%, а росіян – 17,7%, у Катеринославській, до складу якої входили сучасні Луганщина і Донеччина, проживало українців – 69%, а росіян – 17,2%, у Таврійській, до складу якої входив Крим, українців – 42,2%, а росіян – 27,8%, у Херсонській, до складу якої входили Миколаївщина та Одещина, українців – 53,5%, а росіян – 21% [5].

11) Чорноморський флот Російської імперії будувався в Херсоні. Найактивнішу участь у будівництві брав військовий осавул Сидір Білий з колишніми запорожцями. Він же займався комплектуванням і підготовкою екіпажів кораблів у відповідності з настановою князя Потьомкіна: «...Матросов на Черноморский флот набирать из крестьян полуденной Малоросии как извечных мореходов и победителей над неприятелем» [7]. Йшлося про майже двохсотрічну запеклу боротьбу запорожців з турками на Чорному морі. Саме Сидір Білий командував переходом ескадри великих вітрильних кораблів (16), побудованих у Херсоні, до Ахтіарської гавані, яка згодом стала називатися Севастопольською. 1 травня 1783 р. кораблі стали тут на якір. Він же ознайомив з морським театром і особливостями судноплавства присланого з Петербурга офіцера – командира цієї ескадри, яка стала зародком Чорноморського флоту Російської імперії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Відкритий лист щодо визначення дати заснування міста Дніпропетровська за підписами екс-президентів Л. Кравчука, Л. Кучми і цілої групи науковців [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.ukrainica.org.ua/ukr/letter>.
2. Новоросійська губернія 1796-1802 р.р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>.
3. Ложкін В. Кричимо й простягаємо свої мозолясті руки до рідної України /3 історії встановлення кордонів України в 20-ті рр. XX ст. // Пам'ятки України. – 1991. – № 2.
4. Луганщина – правдива козацька Січ [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://personal-plus.net/441/8380.html>.
5. Мовний склад населення України в складі різних імперій за переписом 1897 і 1910 р.р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://vsviti.com.ua/ukraine/24073>.
6. Тархов С. Изменение административно-территориального деления России за последние 300 лет / С. А. Тархов [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://geo.1september.ru/2001/15/2.htm>.
7. Чорноморська козака флотилія [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki>.

Кетлер-Митницька Тетяна Сергіївна,
пошукувач наукового ступеню на кафедрі
психології НПУ ім. М. П. Драгоманова, старший
викладач КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник –
доктор психологічних наук, професор
Шульженко Д. І.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВПЛИВУ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ НА ГОТОВНІСТЬ ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Готовність до постійного саморозвитку – важливіша вимога до сучасних фахівців. Проблема саморозвитку особистості набуває особливої актуальності у контексті професійної самореалізації. За результатами аналізу О. Коропецької, дослідження у цій сфері на цей час здійснюються в контексті: реалізації завдань психології праці (С. Клімов, Т. Кудрявцев, Л. Маркова та ін.); проблеми професійного самовизначення та професійної орієнтації (Д. Завалішина, Е. Зеєр, Л. Мітіна, Л. Орбан-Лембрик, Н. Пряжніков); труднощів самореалізації особистості у професійній сфері (Л. Коростильова, Л. Мітіна, Е. Симанюк та ін.); професійної ідентичності (М. Заковортна, В. Зликов, Є. Єрмолаєва, Л. Шнейдер та ін.) тощо [5, с. 118].

За думкою Л. Кулікової, стимулювання активності студентів щодо власного становлення, забезпечення оволодіння ними технологіями самоосвіти та самовиховання, формування здатності до саморозвитку є одними з основних вимог суспільства до психолого-педагогічних наук, які покликані забезпечити продуктивність сучасної вищої освіти [6, с. 46-47].

Поняття «особистісно-професійний саморозвиток» є складеним і вимагає розуміння обох частин. Під особистісним саморозвитком Л. Кулікова розуміє духовно-моральне і зумовлене ним загальнокультурне, соціальне самопідсилення людини, розгортання власного особистісного ресурсу. Саморозвиток є процесом, що виражає відповідальність людини за власну долю й полягає у формуванні та закріпленні таких особистісних якостей, які необхідні для вирішення актуальних життєвих задач [6, с. 48-49]. Поняття «професійний саморозвиток» ґрунтується на понятті професійного розвитку, під яким, за думкою Е. Зеєра, розуміються зміни психіки у процесі засвоєння та виконання професійно-освітньої, трудової та професійної діяльності; особистісно-професійний розвиток – це процес розвитку особистості, орієнтований на високий рівень професійних досягнень [2, с. 16, 28].

Ж. Гараніна розглядає особистісний та професійний саморозвиток як цілісну систему, що саморозвивається, побудована на діяльнісному перетворенні особистістю себе, породжується потребами у самозміні та особистісному зростанні, здійснюється у процесі саморегуляції поведінки та діяльності, спрямованої на досягнення особистісно та професійно значущих цілей [1, с. 180].

Здатність до саморозвитку є важливішою характеристикою спеціалістів будь-якого профілю та студентів – майбутніх фахівців. Особи, готові до особистісного та професійного самовдосконалення, відрізняються рядом індивідуальних особливостей, серед яких заслуговує на увагу інтернальність, або внутрішній локус контролю.

Термін «інтернальність» був запропонований у 60-х роках ХХ століття американським психологом Дж. Роттером у якості одного з двох основних понять

розробленої ним концепції локусу контролю. Локус контролю (від лат. Locus – місце, місцезнаходження та Controle – перевірка) – це особистісна властивість, яка визначає засоби (стратегії) приписування людиною причинності та відповідальності за результати власної та чужої діяльності [8, с. 269]; це теоретичне поняття, яке описує віру індивіда в те, що його поведінка детермінується здебільшого або їм особисто, або оточенням та обставинами [4, с. 195].

При аналізі поняття «інтернальність» нами було виявлено три його основних інтерпретації. Під інтернальністю розуміють: внутрішній локус контролю за подіями життя; внутрішній тип атрибуції причинності; внутрішній тип самоатрибуції відповідальності [3, с. 274].

Інтерпретація інтернальності в контексті суб'єктивного контролю над власним життям ґрунтується на теорії Дж. Роттера, який розрізняв людей у залежності від того, де вони локалізують контроль за значущими для себе подіями. Він вирізняв два типи такої локалізації, або локусу контролю: інтернальний (від англ. internal – внутрішній) та екстернальний (від англ. external – зовнішній). Дж. Роттер розробив концепцію локусу контролю на підґрунті своєї теорії соціального навчіння, де центральне місце відводилося очікуванням індивіда, що його поведінка призведе до певного підкріплення (винагороди). Згідно з цією теорією, поведінка детермінується очікуванням підкріплення, але лише тих, які мають цінність для індивіда в конкретній психологічній ситуації [7, с. 45]. Особи з внутрішнім локусом контролю впевнені, що ступінь підкріплення залежить від них самих, особи з зовнішнім локусом вірять, що на вірогідність підкріплення впливають обставини, які контролювати неможливо.

У межах атрибутивного підходу термін «локус контролю» слугує для позначення групи суб'єктивних думок та переконань відносно проблеми детермінації, причинного зв'язку. Інтернальні переконання передбачають сприймання людиною підкріплення (і позитивних, і негативних) як наслідків її поведінки, зусиль чи здібностей [9, с. 589]. Інтерналі здатні об'єктивно бачити причинно-наслідкові зв'язки між власними діями та подіями життя замість перебільшення впливу обставин.

Нарешті, найбільш поширене розуміння інтернальності пов'язує її з атрибуцією відповідальності. За словником практичного психолога, інтернальність – це якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності власним здібностям та зусиллям [10, с. 396]. У межах такого тлумачення феномену локусу контролю інтернальність ототожнюється з відповідальністю.

Встановлені характеристики інтернальності як індивідуально-психологічної особливості дозволяють обґрунтувати її вплив на готовність до особистісно-професійного саморозвитку таким чином:

1. Інтернальність як тип локалізації контролю передбачає віру людини у власну здатність контролювати бажані наслідки її поведінки. Готовність до особистісно-професійного саморозвитку також вимагає впевненості у внутрішньому контролі своїх професійних успіхів, їх залежності від власної компетентності, а не зовнішніх факторів.

2. Інтернальність як внутрішній тип атрибуції причинності реалізується за умов розуміння людиною причинно-наслідкових зв'язків між власними діями та отриманими результатами. Таке розуміння виступає внутрішньою умовою особистісно-професійного саморозвитку, який передбачає усвідомлення особистістю залежності професійних успіхів або невдач від ступеню розвиненості власних якостей та вмінь.

3. Інтернальність як самоатрибуція відповідальності пов'язана з суб'єктивним приписуванням людиною собі авторства важливих для неї подій, готовності відповісти за успіхи та невдачі. Цей аспект інтернальності є особливо важливим при аналізі людиною професійних труднощів. Визнання власної відповідальності за результати

професійної діяльності може стимулювати людину до вдосконалення своїх особистісно-важливих якостей та умінь.

Таким чином, стислий огляд зазначених індивідуально-особистісних властивостей виявив, що інтернальність є умовою готовності до особистісно-професійного саморозвитку і може виступати мотивуючим фактором самовдосконалення. Разом з тим, характер впливу інтернальності на готовність до особистісно-професійного саморозвитку потребує більш детального теоретичного та експериментального дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаранина Ж. Г. Структура и уровни личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов / Ж. Г. Гагарина // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 6-1. – С. 179-183.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
3. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як психологічний чинник життєтворчості студентів психолого-педагогічних спеціальностей / Т. С. Кетлер-Митницька // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць*. – К.: ПНУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – № 25. – С. 272-278.
4. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков – СПб. : «Прайм – ЕВРОЗНАК», 2003. – 512 с.
5. Коропецька О. Психологічні детермінанти самореалізації особистості / О. Коропецька // *Психологія особистості*. – 2010. – № 1. – С.115-123.
6. Куликова Л. Н. Аутодиагностика личностного саморазвития студента как фактор продуктивности высшего профессионального образования / Л. Н. Куликова // *Сибирский педагогический журнал*. – 2007. – № 4. – С. 44-58.
7. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : «Наука», 1983. – 240 с.
8. Обманова Г. С. Становление интернальности как условие развития жизненных перспектив личности на этапе школьного обучения: дис. ... канд. психологических наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Обманова Галина Сергеевна. – М., 2007. – 168 с.
9. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / [ред. О. Корсини, А. Ауэрбаха]. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с.
10. Словарь практического психолога / [ред. С. Ю. Головин]. – Мн. : Харвест; М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 800 с.

Кузьмін Віктор Володимирович,

кандидат соціологічних наук,

доцент кафедри соціальної роботи Запорізького національного технічного університету

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНІСНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА (ПСИХОЛОГА) У ЗМІСТОВНІЙ ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ ІЗ СІРИТСЬКИМ ДИТИНСТВОМ

Згідно з даними офіційної статистики в Україні налічується понад 80-ти тисячна соціальна спільність осіб із сирітським дитинством, тобто дітей з атипових сімей, які в

силу різних причин не змогли виконати одну з основних своїх функцій – первинної соціалізації «нових» членів суспільства. Відтак, у дітей, які виховуються не в сім'ях біологічних батьків, формуються соціалізаційні траєкторії в закладах вимушеного перебування типу закладах інтернатної опіки, притулках постійного чи тимчасового перебування, сім'ях опікунів (піклувальників), дитячих будинках сімейно типу, різних закладів освіти, відповідно до програм національного чи міждержавного усиновлення тощо [1].

Під час формування соціального досвіду у осіб із сирітським дитинством важливим критерієм їх адаптованості на кожному конкретному етапі соціалізації є наявність якісної фахової підтримки посадовими особами, до функціональних обов'язків яких входять соціальний, педагогічний, психологічний, правовий захист. Всі ці повноваження має здійснювати чи контролювати соціальний працівник (соціальний психолог) будь-якого з перелічених вище закладів перебування. Відповідно компетентність соціального працівника у роботі з особами із сирітським дитинством має відображати основні сфери підтримки та захисту, що може забезпечуватись лише на основі якісної та ґрунтовної вищої освіти, значного життєвого досвіду та психолого-педагогічних якостей (компетентностей). Такий комплекс характеристик соціального працівника будемо називати загальною компетентністю соціального працівника у роботі з особами із сирітським дитинством, а окремі напрямки такого комплексу – компетентнісними вимірами, що мають протидіяти проявам асоціальних процесів девіації, госпіталізму, депривації, делікventності тощо.

До складу компетентнісних вимірів також мають входити знання основних критеріїв та бар'єрів адаптації, соціалізації та інтеграції сиріт. Соціальному працівнику мають бути притаманні певний рівень психологічної підготовленості для забезпечення максимальної результативності виконання своїх функціональних обов'язків, що пов'язані з організацією та функціонуванням територіальних соціальних центрів, служб у справах дітей органів державної влади та місцевого самоврядування, приватних соціальних фондів та громадських організацій тощо.

Серед основних професійних функціональних обов'язків соціальних працівників можна відмітити надання якісної психологічної підтримки, виконання посередництва шляхом взаємодії з конкретними посадовими особами: практикуючими психологами, психотерапевтами, лікарями-психіатрами, педагогами, фахівцями з області права тощо. В загальному випадку психологічна підтримка повинна включати діагностування як більш загальних аспектів, так і окремих спеціальних (в залежності від віку клієнта, його статі, досвіду перебування в різних формах виховання, соціального статусу тощо).

Необхідність врахування таких детальних даних можна пояснити тим, що соціальний працівник в сучасному українському суспільстві представляє інтереси клієнта з колегами з числа практикуючих психологів, лікарів-психотерапевтів та знаходить з ними єдності щодо заходів реабілітації і підтримки.

Більшості дітей із сирітським дитинством не вистачає особистої уваги, емоційної підтримки необхідного для гармонійного розвитку особистості. У цієї спільності клієнтів спостерігаються важкі особистісні проблеми, що пов'язано із самосвідомістю та інтелектуальним розвитком. Ряд вітчизняних та зарубіжних вчених висловлюють твердження про те, що це є проявом деприваційних відхилень, які в тій чи іншій мірі супроводжують клієнта на усіх етапах соціалізації та є бар'єром на шляху до його успішної інтеграції.

Якщо проаналізувати термін «компетентність», то його виміром, як зазначає О. Поментун, розуміється певне коло повноважень конкретної організації, установи або

посадової особи. У межах своєї компетенції соціальний працівник може бути компетентною або некомпетентною посадовою особою в певних питаннях, тобто мати компетентність, або набір компетентностей у своїй сфері професійної діяльності [1].

Поняття професійної компетентності є по суті інтегративним, в основі якого лежить ґрунтовне володіння спеціалізованими знаннями, вміннями, навичками, що характеризує саму компетентність і межі її виміру.

Компетентнісними вимірами соціального працівника у роботі з інтеграції осіб із сирітським дитинством є здатність соціального працівника ефективно підтримувати клієнта, виконувати цілий комплекс посадових обов'язків і взаємодіяти з оточуючим середовищем, наявність професійного авторитету, рівнів розвитку власної компетентності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Основна школа. – 2005. – № 3/4. – С. 51-52.

2. Соціальний звіт за 2015 рік [Електронний ресурс] / Департамент стратегічного планування Мінсоцполітики України // Мінсоцполітики України. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/category?cat_id=160211.

*Леощенко Дмитро Іванович,
кандидат філософських наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних
дисциплін КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

ДИНАМІЧНІСТЬ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ФАКТОР ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Питання компетентнісного підходу в освіті продовжують розглядатися з неослабним інтересом. У масовому порядку з'являються праці з цієї проблематики, проте спільної позиції з цього підходу педагогічне співтовариство досі не виробило. Не в останню чергу це зумовлюється, на нашу думку, надшвидкою мінливістю сучасного життя і в першу чергу – динамічністю соціально-політичних зрушень.

Підтвердження подібних міркувань можна знайти у роботі з красномовною назвою «Компетентність у сучасному суспільстві» такого визнаного фахівця з питань компетентності, яким є Дж. Равен: «...політичні уявлення і установки відіграють провідну роль серед детермінант компетентної поведінки... За останні двадцять п'ять з гаком років відбулися помітні зміни в природі суспільства... найважливішими вимогами, що пред'являються до ефективної діяльності в сучасному суспільстві, є: нове розуміння природи суспільства...» [2].

Суспільство завжди вимагає від людини адекватно відповідати вимогам, що висуваються до неї як до соціального суб'єкта, а саме – бути готовою виконувати свої соціальні функції. Зрозуміло, що на ранніх стадіях суспільного розвитку, коли його темпи достатньо помірковані, а соціальна структура є доволі сталою як і соціальні функції, що сприймаються як традиційні і чітко визначені. Навряд чи можна сперечатися із тим, що за сучасних умов перебіг соціальних процесів стрімко зростає, значною мірою «розмиваючи» згадану чітку визначеність соціальних функцій.

Компетентнісний же підхід орієнтований на розвиток здібностей людини ефективно діяти в умовах реальної обстановки, тобто часто у ситуації саме такої невизначеності, що є можливим лише за умови здатності реалізовувати певні компетенції. Ось чому адекватну відповідність людини як члена суспільства вимогам виконувати свої соціальні функції визначають за допомогою таких понять, як «компетенція» і «компетентність», виводячи саму різну їх класифікацію. Найчастіше при цьому використовується варіант, який був представлений на симпозіумі «Ключові компетенції для Європи», що проходив у Берні. До цієї класифікації увійшли [1]:

- політичні та соціальні компетенції;
- міжкультурні компетенції, що дозволяють гармонійно співіснувати з людьми іншої культури, релігії;
- компетенції, що стосуються володіння усною та письмовою комунікацією; інформаційна компетентність;
- компетентності, що визначають здатність навчатися протягом усього життя.

Спираючись на компетентність європейських експертів, звернемо увагу на те, що першу позицію у наведеному переліку займають саме *політичні та соціальні компетенції* (курсив наш. – Л. Д), які пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів.

Найкращою «ілюстрацією» динамічної мінливості соціально-політичного розвитку є, на нашу думку, ті процеси, що отримали суперечливу, але поширену назву «тектонічні зрушення світового порядку». Суперечливість полягає у застосуванні самого поняття «світовий порядок». Для його уточнення доцільно, на нашу думку, використати підхід, який ґрунтується на принципі «від протилежного», у якості якого пропонується використовувати антонім терміну «порядок» – «анархія» рухів [3].

Міжнародні відносини за своєю природою мають тенденцію до «анархізації» (невпорядкованості), оскільки є сукупністю дій багатьох суб'єктів, що прагнуть кожен до своєї мети. Анархія буде існувати до тих пір, поки є безліч держав і вони мають власний суверенітет. Але існують засоби погасити анархію. Кожен великий конфлікт, кожна велика війна справляли настільки глибоке враження на своїх сучасників, що, хоча і тягли за собою масові жертви, безглузді та нерациональні руйнування, але після них виникали стабільні чи достатньо стабільні системи міжнародних відносин.

Таким чином, світовий порядок доцільно розуміти як засіб проти анархії, як засіб приборкання анархії, який працює протягом певного часового періоду.

Як засіб приборкання анархії світовий порядок ґрунтується на принципі «балансу сил». При цьому зауважимо, що саме поняття «балансу» передбачає рівновагу, а отже, необхідність наявності декількох суб'єктів. Після краху СРСР і автоматичної руйнації «біполярного» світового порядку у системі світових відносин тимчасово затвердився принцип гегемонізму. І цілком логічно, що у ролі гегемона виступала та сторона, яка вийшла переможцем із «біполярного» протистояння.

Терміни «гегемон», «гегемоністські тенденції», а тим більше «гегемонізм» сьогодні мають негативне забарвлення і сприймаються як дуже близькі за значенням до понять «імперський», «імперіалізм». Але краще вже називати речі своїми іменами, ніж використовувати заїжджений штамп «однополюсний світ», який навіть у буквальному розумінні є нонсенсом (ну, хто, коли і де бачив один полюс?). Зате сама наявність гегемона вирішує питання анархії, оскільки проти нього ніхто виступити не наважується.

Але така «упорядкованість» є тимчасовою і завершується із занепадом гегемона, коли з'являються претенденти на звання «головного упорядкувальника», які кидають виклик, що призводить до чергової дестабілізації.

На початку 90-х рр. минулого століття з'явилася відома стаття С. Хантінгтона «Зіткнення цивілізацій?», яка, за словами самого автора, була спробою висунення гіпотези, про що свідчить знак питання у заголовку. А кількома роками пізніше (на теренах колишнього СРСР – на початку XXI ст.) вийшла з друку вже книга згаданого автора з такою ж назвою, тільки вже без знаку питання. Автор (який, крім іншого, займав посаду директора центру міжнародних відносин США), таким чином, мовби повернувся до поставленого питання, але вже у вигляді відповіді.

Наведемо декілька цитат із останньої зі згаданих праць С. Хантінгтона, у яких він сам тезисно викладає її зміст. «Вперше в історії глобальна політика і багатополюсна, і поліцивілізаційна; ... поширення західних ідеалів і норм не призводить ні до виникнення загальної цивілізації в точному сенсі цього слова, ні до вестернізації незахідних суспільств...

Баланс впливу між цивілізаціями зміщується: відносний вплив Заходу знижується;... незахідні цивілізації підтверджують цінність своїх культур...

Виникає світовий порядок, заснований на цивілізаціях... країни групуються навколо провідних або стрижневих країн своїх цивілізацій...

Універсалістські претензії Заходу все частіше призводять до конфліктів з іншими цивілізаціями...

Політика у світі після «холодної війни» вперше в історії стала і багатополюсною, і поліцивілізаційною» [4, с. 16-17].

Зрозуміло, що невеликий проміжок часу між статтею «Зіткнення цивілізацій?» (1993 р.) і книгою «Зіткнення цивілізацій» (1996 р.) не дає підстав робити висновки про здійснення зроблених автором прогнозів. Але ж з позицій сьогоденних реалій ці прогнози викликають майже захоплене здивування його чи не надприродними пророцькими здібностями.

Сьогоднішня тенденція змін світового порядку полягає, на нашу думку, у тому, що відійшовши від біполярної системи і пройшовши короткотерміновий період гегемонізму, світ рухається у напрямку багатополлярної упорядкованості, яка характеризується наявністю декількох центрів сили і водночас є більш демократичною, ніж біполярність, а тим більше гегемонізм.

Така швидка переорієнтація тенденцій розвитку процесів у сфері міжнародних відносин, по-перше, є підтвердженням їхньої динамічності, а по-друге, безумовно, не може не позначатися і на внутрішньополітичній ситуації.

На завершення звернемося ще раз до авторитетного Дж. Равена: «... змінилися не тільки завдання, що стоять перед нами. Змінилися... вимоги до видів компетентності, необхідних для вирішення цих завдань, і ті ролі, які ми всі повинні грати в цьому процесі... Розуміння того, як працює суспільство, розуміння нашої власної ролі і ролі інших у ньому має вирішальне значення для компетентної поведінки.

Таким чином, виявляється, що соціальна, громадянська і «політична» освіта – це центральна частина у навчанні компетентності...» [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Кострова Ю. С. Генезис понять «компетенция» и «компетентность» / Ю. С. Кострова [Електронний ресурс]. – <https://moluch.ru/archive/35/4011/>.

2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен [Електронний ресурс]. – <https://profilib.com/chtenie/106582/dzhon-raven-kompetentnost-v-sovremennom-obschestve.php>.

3. Тимофеев И. Тектонические сдвиги глобального порядка / И. Тимофеев [Електронний ресурс]. – <http://pravdanews.info/tektonicheskie-sdvigi-globalnogo-poryadka-budushee-rossii-v-novom-mire.html>

4. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / Сэмюэл Хантингтон; Пер. с англ. Т. Велимеева, Ю. Новикова. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 603 с.

Нечипоренко Христина Малхазівна,
викладач КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

ПОНЯТТЯ І ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ

Проблема розвитку дивергентного мислення є однією з важливих психологічних проблем, тому що в наш час система шкільної освіти підпорядкована глобальній задачі – інтелектуальному розвитку особистості. Постійно зростаючий потік інформації вимагає особливої уваги до розвитку розумових здібностей дітей на основі допитливості та інтересу в процесі пізнання. Саме сьогодні зростають вимоги до розвитку творчої особистості, яка повинна володіти гнучким продуктивним і творчим мисленням, розвинутою активною уявою для того, щоб вирішувати найскладніші завдання, що висуваються життям.

Дивергентне мислення (лат. *divergere* – відхилитися, розходитися) – характеризує рух думки в різні сторони з метою охопити різні аспекти проблеми в пошуках її рішення, або розглянути можливість вирішення проблеми з різних кутів зору. Таке мислення, як припускають, зазвичай, пов'язане з творчістю, так як воно нерідко дає можливість знаходити нові ідеї і рішення завдяки використанню інших областей знання. Наприклад, можна використовувати предмет за його прямим призначенням і удосконалювати таке його застосування до вищого ступеня майстерності (конвергентне мислення), але можна вчинити і по-іншому, а саме: застосовувати цей предмет в якихось нових ситуаціях, домагаючись тим самим оригінального, несподіваного результату [1].

Вперше в науку поняття «дивергентне мислення» ввів в 1967 році Дж. Гілфорд. Він вказав на принципове розходження між двома розумовими операціями: конвергенцією і дивергенцією. Дивергентне мислення визначається як «тип мислення, який іде в різноманітних напрямках» Це мислення припускає варіювання шляхів рішення проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів. Воно передбачає, що на одне питання може бути кілька відповідей, що і є умовою виникнення оригінальних ідей і самовираження особистості [2].

Конвергентне мислення характеризується як вид мислення, який передбачає, що існує лише одне правильне рішення проблеми. У деяких випадках дане поняття використовується як синонім «консервативного» або «ригідного» мислення [7].

Напрямок досліджень, розпочатий Дж. Гілфордом, найбільш послідовно було продовжено П. Торрансом. В основі циклу робіт, проведених П. Торрансом, лежить припущення про те, що процеси, які відносяться до вирішення проблемної ситуації – від виявлення проблеми до повідомлення про її вирішення [8].

У психологічних дослідженнях Е. Рензулли, Д. Филтелсона, Л. Волланса дивергентність розглядається як базова риса особистості, як самостійність мислення і дії. Самостійність дивергентного мислення виражається в умінні оперувати уявленнями з постійним додаванням своїх фактів до суджень і умовиводів [4].

Характеризуючи дивергентне мислення, Л. Я. Дорфман прибігає до наступного порівняння: «Метафорично дивергентні ідеї можна уподібнити енциклопедії: у ній багато статей, кожна – на окрему тему, статті безпосередньо не пов'язані між собою, а в сукупності вони утворюють потужний інтелектуальний ресурс і потенціал» [3].

Т. А. Баришева і Ю. А. Жигалов надають дивергентності більш широке значення, ніж Дж. Гілфорд. Вони пишуть, що «дивергентність, як і поліфонічність, багатофакторність – креативна якість усіх когнітивних процесів (а не тільки мислення), які «беруть участь» у творчих процесах. Дивергентність проявляється на перцептивному рівні (полімодальність, полінезалежність, багатоплановість перцептивного поля, здатність сприймати поле значень: текст – контекст – підтекст тощо); у здатності бачити невиявлені, потенційні, унікальні, «бічні» (латеральні) властивості явищ; в перевазі складних, комплексних, неоднозначних, неструктурованих явищ і об'єктів; у здатності бачити явище в багатополлярному просторі, в ретроспективі і перспективі; у здатності одночасно враховувати або об'єднувати кілька (в тому числі протилежних) умов, передумов та принципів» [5].

К. В. Дрязгунов розглядає термін «дивергентність», дивергентне мислення як властивість мислення і навіть як рису особистості. Він вказує на узагальнену сутність дивергентного мислення: він пише про те, що у класиків психології творчості (Д. Гілфорда, Е. Торранса, Р. Груббера, К. Тейлора та ін) завданням дивергентного мислення є розвиток дослідного інтересу. Дивергентність мислення стимулює здатність аналізувати матеріал і будувати різноспрямовані гіпотези щодо нього [4].

Аналіз поглядів на проблему дивергентного мислення Д. Гілфорда, П. Торранса, Л. Дорфмана, враховуючи досягнення в роботах М. Холодної, Т. Баришевої, Ю. Жигалова, К. Дрязгунова та інших, до основних характеристик дивергентного мислення дозволяє віднести такі як:

- пластичність – здатність запропонувати кілька розв'язків у тих випадках, коли звичайна людина може знайти лише один чи два;
- рухливість – здатність перейти від одного аспекту проблеми до іншого, не обмежуючись єдиною точкою зору;
- оригінальність – вміння мислити нестандартно, відходити від заданих рамок, встановлених правил, виключення шаблонних або стереотипних рішень;
- чутливість – здатність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу, вміння бачити незвичайне у звичайних деталях, знаходити протиріччя;
- цілісність і системність;
- здатність коригувати свою діяльність в залежності від виникаючої ситуації;
- рефлексивність;
- інноваційність, потреба пошуку нових підходів у вирішенні завдань;
- критичність;
- здатність до самовизначення в ситуації невизначеності, володіння інформацією, що дозволяє орієнтуватися в потоці інформації;
- гнучкість і продуктивність думки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. М. : Прайм-ЕВРОЗНАК 2003. – 672 с.

2. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта / Джой Гилфорд // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965. –14 с.
3. Дорфман Л. Я. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: Ресурсы креативности / Л. Я. Дорфман // Ежегодник РПО. – М., 2002. –Т. 8. – Вып. 1 – С. 3.
4. Дрягунов К. В. Формирование дивергентного мышления старшеклассников на уроках обществознания / К.В. Дрягунов // Образование и общество, 2003. – №1, – С. 40-49.
5. Ільїн Е. П. Психологія творчості, креативності, обдарованості / Е. П. Ільїн // СПб. : Питер, 2009. – 434 с.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта. М., 1997. – 264 с.
7. Реан А. А. Психологія людини від народження до смерті /Під загальною ред. А. А. Реана // Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
8. Torrance E.P. Torrance test of creative thinking: Norm – technical manual. Princeton, NJ: 1966. – 95 p.

Олененко Анна Геннадіївна,
*кандидат історичних наук,
декан факультету мистецтва та дизайну
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ХОДІ ВИКЛАДАННЯ ПОЛІТОЛОГІЇ

У сучасній Україні студентська молодь становить важливу верству населення, яка в умовах нинішньої інформаційної епохи багато в чому визначає майбутнє суспільства. З огляду на це набуває чималого значення проблема політичної активності студентства, формування його громадської свідомості.

Політологія є нормативною навчальною дисципліною у вишах України, що вивчає політичне життя суспільства в його найрізноманітніших виявах, сприяє виробленню ціннісних і світоглядних настанов, вмінню пов'язувати політичні знання із суспільно-політичною практикою. Наразі, коли суспільство знаходиться у стані перманентних виборів, політологія здатна перетворитись не просто на засіб підвищення загальноосвітнього рівня студентів вишів, а стати основою для формування більш високого рівня політичної, громадянської свідомості сучасної студіюючої молоді. Отримання знань під час занять з політології може надати поштовх до розуміння різних точок зору, засвоєнню політичних цінностей, вкоріненню плюралізму у відносини між різними соціальними групами [3, с. 27].

В Україні громадянське суспільство формується в особливих умовах. Становлення громадянського суспільства в Україні здійснюється за умов творення національної державності, що передбачає зміцнення державницьких засад в організації суспільної життєдіяльності, утворення нових державних органів влади та управління, яких не могло бути за умов перебування в складі колишнього СРСР.

Становлення в Україні громадянського суспільства має вирішити двоєдине завдання: забезпечити, з одного боку, реальну можливість громадян через різні форми об'єднань здійснювати результативний вплив на державу. З другого, – усвідомлення ними відповідальності за формування і здійснення державної політики.

Для досягнення цієї мети, нам треба подолати певні проблеми, в тому числі, і за допомогою політології як навчальної дисципліни.

Однією із проблем є недовіра до влади та держави загалом, що, в принципі, є цілком природним явищем політичної системи за умов ще несформованого громадянського суспільства й помітного відриву його від держави. Проблема довіри молоді, в тому числі і студентства, до владних структур, суспільних та державних інститутів є особливо актуальною. Зафіксовано високий ступінь недовіри студентства до діяльності політичних партій, органів влади, що має тенденцію до зростання, персоніфікованість оцінки діяльності останніх і виступає тривожним симптомом, оскільки недовіру можна розглядати як приховану форму протесту. Найбільшою небезпекою для України студенти визнають безсилля політичної влади.

Іншою проблемою при розбудові громадянського суспільства є перекладання відповідальності за долю суспільства, держави на владні структури. Серед громадськості поширена несправедлива думка, що відповідальність за вибір оптимального шляху розвитку лежить на державних структурах. Справді, держава має найбільше можливостей для реалізації обраного напрямку, але не для формування й розроблення всіх можливих альтернатив з метою виявлення оптимальної. Це завдання може і має бути вирішено за обов'язкової участі структур громадянського суспільства [2, с. 12].

Проблема низького рівня політичної активності самих громадян є однією з головних загроз, що становить небезпеку для розвитку демократії, становлення інституцій громадянського суспільства. Необхідність політичної активності особистості обумовлена деякими причинами. По-перше, політична активність особистості сприяє підвищенню ефективності політичної системи суспільства. По-друге, допомагає молодій людині і студенту зокрема, знайти своє місце в соціумі. По-третє, позбутись таких рис, як байдужість до політики національної свідомості та суспільної активності в житті [1, с. 15].

На превеликий жаль, елементи абсентеїзму притаманні певній частині студентської молоді.

У переважній частині студентів спостерігається система неусталених орієнтацій щодо політичної системи загалом і її окремих політичних інститутів (зокрема, внутрішньої та зовнішньої політики української держави). Політичні орієнтації та оцінки більшості студентів будуються на емоційній основі, а не раціонально, усвідомлено і характеризуються мінливістю та нестійкістю. Вибір, оцінку політичних партій студентська молодь робить переважно наосліп (з назви, орієнтуючись на пресу, поради, рекомендації), остаточно не усвідомлюючи політичну та ідеологічну орієнтацію політичних партій і блоків.

Тому ВНЗ поряд з іншими агентами політичної соціалізації (держава, родина, найближче оточення: друзі (однолітки), громадсько-політичні молодіжні організації, політичні партії, засоби масової інформації) мають забезпечити процес передачі традицій та залучення до домінуючої політичної культури. Особливо це актуально, зважаючи на той факт, що інформацію про політичне життя країни молодь отримує переважно через засоби масової інформації.

За сучасних умов формування свідомого та активного суб'єкта політики потребує такої системи політичної соціалізації, яка не тільки завдавала б йому мотивацію до активності та створювала б умови, можливості для участі в політичному житті, але й одночасно забезпечувала б індивіда необхідним обсягом знань і навичок практичної діяльності, формуючи при цьому у нього здатності до розуміння політичної дійсності та самовизначення в ній на підставі адекватного ставлення до політичних реалій.

Таким чином, теорія громадянського суспільства, досвід його розвитку в інших країнах, безперечно, має велике значення для України. Ставши на шлях демократичного розвитку, українське суспільство має подолати недовіру до влади й відчуження значної частини українського народу від громадського життя й політики; позбутися тоталітарних стереотипів у його свідомості; використати засоби громадянського суспільства для зменшення всевладдя державних чиновників і для того, щоб формально демократичні інститути влади почали керуватися принципами демократії на практиці.

Громадянська та політична активність формується в найбільшій мірі саме політологією в ході навчального процесу в вищому навчальному закладі. Оволодіння політологічними знаннями сприяють формуванню у студентів певної життєвої позиції та вміння аналізувати певні суспільно-політичні явища не тільки на основі особистих інтересів, але і з позиції громадянських та загально державних інтересів, на основі особистих переконань, що будується на науковому світогляді.

Тож головним завданням політології як навчальної дисципліни є надання студентам необхідних базових знань щодо особливостей політичних процесів та функціонування політичних інститутів для формування громадянського суспільства в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баснін О. С. Політична активність студентства у контексті трансформації суспільних відносин в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. політ. наук / О. С. Баснін. – К., 2010. – 22 с.
2. Остапенко М. А. Політична культура сучасної студентської молоді в Україні (на прикладі вузів м. Києва): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. політ. наук / М. А. Остапенко. – К., 2000. – 21 с.
3. Сотнікова А. С. Роль політології в підвищенні рівня політичної свідомості студентів ВНЗ / А. С. Сотнікова, С. Г. Денисюк / Сучасний соціокультурний простір 2012: матеріали Дев'ятої міжнародної науково-практичної конференції, 20-22 вересня 2012 року. – К. : ТК Меганом, 2012. – С. 27-29.

Спиця-Оріщенко Наталія Анатоліївна,
*практичний психолог комунального закладу
«Харківська спеціалізована школа I-III ступенів
№ 11 з поглибленим вивченням окремих
предметів» Харківської міської ради Харківської
області, аспірантка Української інженерно-
педагогічної академії*

*Науковий керівник –
доктор психологічних наук, професор
Соколова І. М.*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОТИВІВ ОСОБИСТОСТІ

Аналіз наукових праць, присвячених вивченню проблеми мотивації свідчить, що в зарубіжній психології нараховується близько 50 теорій мотивації. Різними дослідниками в якості мотивації розглядалися такі психологічні феномени, як ідеї,

почуття, переживання, потреби, схильності, бажання, звички, думки, психічні процеси та стани, якості особистості і навіть умови існування. Ми спираємось на загальнотеоретичні положення навчальної мотивації, розроблені у працях В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Г. С. Костюка, О. М. Леонтєва, С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна. Онтогенетичні аспекти цієї проблеми висвітлювалися в наукових розробках М. І. Алексєєвої, А. Д. Андрєєвої, Ю. К. Бабанської, Л. І. Божович, Р. С. Вайсмана, І. В. Дубровіної, С. С. Затока, В. О. Климчука, І. С. Кона, А. К. Маркової, В. Ф. Моргуна. Взаємозумовленість зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку особистості та її мотиваційної сфери розглядали Б. Г. Ананьєв, В. М. М'ясищев, Ш. Н. Чхартишвілі; джерела мотивації досліджувались у роботах А. Г. Ковальова, Ю. М. Кулюткіна, В. С. Мерлій, Г. С. Сухобської; становлення і розвиток навчальної мотивації – у працях М. І. Алексєєвої, Л. І. Божович, С. С. Занюка, Ю. М. Орлова, П. М. Якобсона. В експериментальних дослідженнях М. Т. Дригус, В. О. Климчука, В. Б. Кухарської, В. Г. Леонтєва, В. Ф. Моргуна, Ю. М. Орлова, Н. Л. Рудой і О. В. Скрипченка розкрито взаємозв'язок між мотивацією і успішністю навчальної діяльності школярів.

Мотивація – це сукупність спонук, що обумовлюють той чи інший вчмнок. Вивчення мотивації людини є, по суті, вивченням особистості в її діяльності. Специфікою діяльності є те, що вона завжди цілеспрямована. Здатність до цілепокладання – суто людська риса. Мета, яку ставить перед собою людина, інтегрує в єдине ціле складну структуру регулятивних процесів поведінки, відображає активний бік свідомості й часто визначає спосіб і характер дій людини. Велику увагу взаємодії мотивів і цілей діяльності приділяє С. Л. Рубінштейн [3]. У діяльності, поведінці людини виокремлюють дві функціонально взаємопов'язані сторони: спонукальну й регулятивну. Регулятивна сторона забезпечує гнучкість і сталість поведінки в різних умовах, що реалізується за допомогою таких психічних проявів, як відчуття, сприймання, увага, мислення, пам'ять, мовлення, здібності, темперамент, характер, емоції. Спонукальна – забезпечує активність і спрямованість поведінки. Опис цієї сторони діяльності (поведінки) пов'язаний із поняттям мотивації.

Поняття мотивації, зазвичай, використовують у двох значеннях:

- як систему факторів, які викликають активність організму й визначають спрямованість поведінки людини. Сюди входять такі утворення, як потреби, мотиви, наміри, цілі, інтереси, устремління;

- як характеристику процесу, що забезпечує на певному рівні поведінкову активність, тобто мотивованість.

Процес спонукування до діяльності й спілкування задля досягнення певних цілей називають мотивуванням. Мотивувати – означає створити потяг або потребу, які спонукають діяти з певною метою. Потреби виступають як внутрішній, а мета – як зовнішній аспект мотивації. Під мотивами в цьому випадку розуміють активні сили, які визначають поведінку людини. Мотивувати людину – означає задіяти її найважливіші інтереси, створити умови для самореалізації у процесі життєдіяльності.

Параметрами (характеристиками) мотиваційної сфери є:

- розвиненість, яка характеризує якісну різноманітність мотиваційних факторів;
- гнучкість, яка описує рухливість зв'язків, що існують між різними рівнями організації мотиваційної сфери (між потребами і мотивами, мотивами і цілями, потребами і цілями);

- ієрархія – це характеристика рангової упорядкованості будови кожного окремо взятого рівня в організації мотиваційної сфери [5, с.194-196].

Чим більше різноманітних потреб, мотивів, цілей в людини, тим більш розвинена її мотиваційна сфера. Чим різноманітніші способи задоволення потреб, тим гнучкіше мотивація. Отже, у психології мотивація виступає як регулятор життєдіяльності людини - її поведінки, діяльності, вищим рівнем якого є свідомо-вольовий. Мотивацію розглядають як складну, багаторівневу, неоднорідну систему спонукань, яка включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, устремління, установки, емоції, норми, цінності тощо [2].

Ядром мотиваційної сфери, її «стрижнем» виступають відносно стійкі й домінуючі мотиви. На відміну від потреби, що проявляється як стан нужди в будь-чому, мотив (від лат. *moveo* – приводити в рух, штовхати) – це предмет, який виступає у якості засобу задоволення потреби (опредмечена потреба) за О.М. Леонтьєвим. При одній і тій потребі мотивами поведінки можуть бути різні предмети. Потреба сама по собі не може бути мотивом, бо не має спрямованості. Спрямованість, організованість і потенційну усвідомленість поведінки (дії) забезпечує мотив – предмет даної потреби.

Отже, кожна з потреб може бути реалізованою багатьма мотивами; кожний мотив може бути задоволений різною сукупністю цілей [5, с. 194]. Основа мотивів – первинні (природні) й вторинні (набуті) потреби, які в мотивах відбиваються у формі переживань, почуттів, інтересів, уявлень, думок, ідей, понять, моральних ідеалів, переконань тощо. Мотив – це те, що спонукає людину до дії. В якості мотиву завжди виступає переживання чогось особистісно значимого для людини. Не знаючи мотивів, не можна зрозуміти, чому людина пригне саме до цієї, а не до іншої мети, отже, не можна зрозуміти справжній сенс її діяльності. Мотив розкриває для людини психологічний зміст, сенс і значущість її дій, він лежить в основі визначення нею цілей діяльності. Мотиви, які спонукають до діяльності і, разом з тим, надають їй особистісного смислу, називають смислоутворюючими. Інші, які співіснують з ними і виконують роль спонукальних факторів (позитивних або негативних) - часто гостро емоційних, афективних, – позбавлені смислоутворюючої функції; умовно їх називають мотивами-стимулами [1, с. 202]. Отже, мотив – це складова мотиваційної сфери людини. Він спрямований на задоволення нужди, потреби людини; спонукає її до дії; особистісно значимий для неї. Оскільки навчання – окремий випадок діяльності, то і навчальна мотивація є окремим випадком мотивації особистості. Як і будь-який інший вид мотивації, навчальна мотивація визначається цілим рядом специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчання (загальноосвітні, спеціалізовані, професійно-технічні, вищі навчальні заклади); організацією освітнього процесу (модель навчання); суб'єктними особливостями того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими учнями і т. д.); суб'єктними особливостями того, хто навчає і, перш за все, системою його ставлення як до учня, так і до справи; специфікою навчального предмету. В. Моляко, О. Кульчицька, Н. Литвинова зазначають, що коли головне місце у процесі діяльності займають зовнішні мотиви: визнання, збагачення, збудження, коли виконання професійних обов'язків не приносить працівнику задоволення, талант руйнує себе. Коли ж особистість керується внутрішніми мотивами у процесі професійної діяльності, то її спонукання спрямовані на пошук нового, невідомого, незвичного. Їй завжди подобається вирішувати різні проблемні ситуації нестандартно, оригінально, вона отримує насолоду від процесу досягнення мети [2], тобто, для поведінки зацікавленої особистості притаманне прагнення до самоствердження, підвищення власного формального і неформального статусу, позитивної оцінки своєї особистості та

досягнення високих результатів й майстерності у діяльності. На думку П. Шавіра, «... мотив, органічно пов'язаний зі змістом або процесом діяльності, забезпечує постійну увагу до неї, захопленість, що призводить до розвитку відповідних можливостей. Цей мотив спонукає людину оцінювати себе, власні знання, вміння і моральні якості у світлі вимог цієї діяльності, «... є важливою психологічною передумовою самовиховання» [4]. Мотив відображає оцінку професії з погляду її важливості для особистості, показує, наскільки вона бажана, чи задовольнить професійна діяльність матеріальні й духовні запити. Мотив спонукає школяра засвоювати різну інформацію про професію, яка його цікавить, до відповідних дій у ситуації вибору професії, виступає як основа цього вибору, його обґрунтування. Мотив – матеріальний або ідеальний предмет, що спонукає та спрямовує діяльність чи вчинок, і заради якого вони здійснюються, та виконує смислоутворюючу функцію. У контексті досліджуваної проблеми мотив визначається як показник усвідомленості вибору майбутньої професії. Перед прийняттям рішення обдарованим старшокласником про вибір професії може мати місце боротьба мотивів, коли в учня спостерігаються яскраво виражені здібності та інтереси у кількох сферах знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
2. Обмачевская С. В. Особенности учебной мотивации школьников 5-6-х классов / С. В. Обмачевская, В. А. Скрипова, М. С. Ухова и др. // Журнал «Ментор» – 2009. – № 1.
3. Рубинштейн С. Л. Деятельность. Задачи и мотивы деятельности [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – СПб. : ПИТЕР, 2000. – 712 с. – Режим доступа до статті: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/txt28.htm/>
4. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст] / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
5. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

Шиман Олександра Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри початкової освіти
Бердянського державного педагогічного
університету

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

Нині в Україні відбувається об'єктивний процес проникнення інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери життєдіяльності людства, засоби інформатизації дедалі інтенсивніше входять у навчальний процес на всіх освітніх ланках.

Проблемам інформатизації сфери освіти присвячено значну кількість державних нормативних документів. Так, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. [5] одним із першочергових завдань визначено підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі впровадження педагогічних

інновацій, ІКТ. У Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [3] наголошується на забезпеченні в загальноосвітніх навчальних закладах більш раннього вивчення основ інформатики і у зв'язку з цим на підготовці педагогічних кадрів до вільного використання у навчальному процесі сучасних інформаційних засобів, а зі спеціальності «Початкова освіта» – до викладання основ інформатики в початкових класах.

Подальшому удосконаленню системи освіти слугуватиме Концепція Нової української школи [2], яка була презентована Міністерством освіти і науки України напередодні нового 2016/2017 навчального року. Вона передбачатиме впровадження нових освітніх стандартів, які будуть ґрунтуватися на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти» (18.12.2006), але не обмежуватимуться ними. У проєкті нового базового Закону «Про освіту» визначено 10 ключових компетентностей Нової української школи, зокрема, під номером 05 значиться інформаційно-цифрова компетентність [2, с. 13]. Також наголошено, що наскрізне застосування ІКТ в освітньому процесі має стати інструментом забезпечення успіху Нової школи, суттєво розширить можливості педагога, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності.

Уже з 1 вересня 2016 року було здійснено перші кроки з реформування змісту початкової освіти – оновлення змісту тринадцяти навчальних програм для початкової школи, у тому числі з інформатики. Перерозподіл навчального матеріалу відбувався з огляду на можливість активного формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів. Паралельно зі структурними змінами планується удосконалення методик викладання всіх шкільних дисциплін, підвищення кваліфікації вчителів, переорієнтація педагогічної освіти на компетентісне навчання, індивідуальний підхід. Учителю буде надано академічну свободу: він зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання.

У зв'язку з підвищенням вимог до інформатичної підготовки учасників навчально-виховного процесу початкової ланки освіти актуалізувалася проблема модернізації методичної підготовки з інформатики студентів напряму 6.010102 Початкова освіта з метою формування у них таких компетентностей, які б дозволили самостійно розв'язувати проблеми побудови початкового курсу інформатики з використанням найсильніших сторін усіх існуючих на сьогодні друкованих і електронних засобів, а також удосконалення дидактичного забезпечення навчання основ інформатики учнів. Окресленню основних підходів до вирішення цієї проблеми і буде присвячена пропонувана публікація.

Метою початкового курсу інформатики (за базовою навчальною програмою цієї дисципліни [4]) є формування і розвиток в учнів початкової школи інформатичних та інших ключових компетентностей для реалізації їх творчого потенціалу і соціалізації в суспільстві. Цей курс розглядається як необхідний інструмент, що в сучасному інформаційному суспільстві сприятиме більш успішному навчанню дітей в 1-4 і в наступних класах, формуванню як предметних, так і ключових компетентностей, всебічному розвитку молодшого школяра. Інформаційно-комунікаційні технології розглядаються тут як і об'єкт вивчення, і як засіб навчання. Засвоєння основ інформатики сприяє формуванню і розвитку в зазначеного вище контингенту учнів ключових компетентностей, серед яких окремо виділяють інформатичну компетентність, а також «уміння вчитися» як здатність до самоорганізації в навчальній діяльності. Інформатична компетентність як *ключова* передбачає впевнене та

критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій і відповідних засобів для навчання, відпочинку та спілкування, і виступає для даного курсу одночасно предметною. У контексті початкового навчання *предметна* інформатична компетентність розглядається як здатність школяра актуалізувати, відбирати, інтегрувати й застосовувати в конкретній ситуації, в тому числі проблемній, набуті знання, вміння, навички, способи діяльності щодо використання засобів і методів інформатики. Діяльнісний вимір предметної інформатичної компетентності пов'язаний із такими вміннями учнів молодшого шкільного віку: *технологічними, алгоритмічними, телекомунікаційними*.

Тож, уже в початковій школі разом із обов'язковим засвоєнням і формуванням базових основ – знакове письмо, читання і рахування – необхідно починати формувати інформатичну компетентність, бо, за твердженням психологів, вік дітей, що навчаються в 1-4 класах, є віком формування специфічних якостей особистості, пов'язаних із розумовим розвитком. Для розв'язання цього завдання потрібен фахівець, який сам у достатній мірі має сформовані інформатичні компетентності. Упровадження засобів інформатизації в початкову школу й практичне використання електронних освітніх ресурсів доводить, що на перший план виступає принципово нове бачення ролі вчителя у формуванні знань і навичок роботи учнів з ІКТ. Лише педагог, який усвідомлює світові тенденції розвитку освіти, має сформовані навички, що відповідають сучасним вимогам (навички 21-го сторіччя), може ефективно керувати розвитком особистості учня.

Слід наголосити, що формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи з яскраво вираженим профільним нахилом в основному відбувається в рамках дисципліни «Методика навчання інформатики в початковій школі». Під час освоєння студентами названого курсу перш за все необхідно формувати у них розуміння основних положень базової програми «Сходинки до інформатики» [4], визначених змістових ліній, а також, особливостей їх представлення в оновленому змісті предмета «Інформатика» для 2-4 класів [1]. Також вони повинні з'ясувати, що нова концепція інформатизації початкової освіти передбачає використання для навчання початкового курсу інформатики варіативних навчально-методичних комплектів різних авторських колективів (на сьогодні пропонується 4 авторських НМК), до складу яких входять: підручник, робочий зошит для учнів, методичний посібник для вчителя, набір тестів для експрес-контролю, спеціальні ППЗ. Все ж існує навчально-методичне забезпечення дисципліни «Інформатика» для початкової школи характеризується неабиякою багатокмплектністю та варіативністю. До його складу, крім базових НМК, входять додаткові робочі зошити для учнів (більше десятка авторських розробок), посібники для вчителя від кращих учителів-методистів України (методичні рекомендації, розгорнуте поурочне планування, детальні конспекти уроків, технологія роботи з комп'ютерними програмами, методика проведення психологічного розвантаження та фізкультурних хвилин тощо), а також різноманітні електронні ресурси. Так, для забезпечення практичної частини уроків інформатики в початковій школі рекомендується використовувати базові програмно-методичні комплекси («Сходинки до інформатики», «Скарбниця знань», «Інформатика 1 (2) рік навчання»), вільно поширювані програмні продукти (набір вправ GCompris, графічний редактор Tux Paint, клав'атурний тренажер RapidTyping, середовище програмування Scratch), а також програмні засоби з наявного у ЗНЗ навчального програмного забезпечення та мультимедійні середовища, які адаптовані для навчання і розвитку дітей молодшого шкільного віку, як-от: ігрові завдання для формування навичок роботи з мишею і клавіатурою; середовища виконання алгоритмів; програми

для підтримки вивчення основних предметів (математика, мова, природознавство, образотворче й музичне мистецтво); програми для розвитку логічного, просторового, алгоритмічного мислення, пам'яті, уваги, уяви, творчих здібностей тощо.

Окреслені пропозиції до компетентнісної організації методичної підготовки з інформатики майбутніх учителів початкової школи базуються на використанні варіативного дидактичного забезпечення (традиційного й електронного), що сприятиме формуванню особливих якостей педагога Нової школи, озброєного фундаментальними теоретичними знаннями, передовими педагогічними та інформаційними технологіями, який вміє і прагне використовувати їх як інструмент навчання, виховання й усебічного розвитку молодших школярів на основі компетентісного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інформатика: навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2-4 класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/without%20SD/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8/5-informatika-2-4-klas.docx>.

2. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/Новини%202016/08/17/mon.pdf>

3. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/

4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. 1-4 класи. – К., Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 р.р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

*Юхновська Юлія Олександрівна,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри природничо-наукових
дисциплін КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ КОНКУРЕНТОПРОМОЖНОГО ПЕРСОНАЛУ ПІДПРИЄМСТВА

Глобалізація світової економіки створює умови інтернаціоналізації виробництва і капіталу в економічних системах різних країн, встановлює ідентичні норми та умови ведення господарської діяльності у країнах з різним рівнем розвитку, що виокремлює нові аспекти в теорії та практиці розвитку людського капіталу, та, на цьому тлі, і в визначенні нових підходів до розвитку компетентності персоналу підприємства [1].

Конкурентне становище будь-якої структурної одиниці визначається її конкурентними перевагами. До найвагоміших конкурентних переваг підприємства належать конкурентні переваги, пов'язані з рівнем ефективності діяльності персоналу. За умов прискорення науково-технічного прогресу, стрімкого поширення інформаційних технологій у всіх сферах діяльності, загальносвітових тенденцій зростання ролі людини, її інтелекту, знань, кваліфікації в економічному зростанні,

забезпеченні конкурентоспроможності як окремих підприємств, так і країни загалом, компетентність персоналу підприємства є однією з найсуттєвіших конкурентних переваг підприємства у конкурентній боротьбі [2]. Найнагальніша потреба України у створенні умов підвищення компетентності людських ресурсів на всіх рівнях суспільно-економічної діяльності стає тим більш актуальною на тлі тривалого кризового соціально-економічного стану України, становлення в країні ринкової економіки та розвитку світових глобалізаційних процесів.

Набір компетентностей обумовлюється характером робіт або функцій, які повинен виконувати працівник на відповідній посаді. Категорією, що якісно відображає специфіку робочих завдань працівника, є «компетенція» – все те, що оцінюється по відношенню до посади або групи посад. Сукупність компетенції відповідної посади залежить від ключових сфер відповідальності – видів діяльності в рамках посадових обов'язків працівника, де необхідно виконувати дії, які безпосередньо впливають на результати роботи відділу, цеху і підприємства в цілому. Результати цих дій у вигляді виробленої продукції, наданих послуг чи виконаних робіт, забезпечують підприємству конкурентні переваги.

На відміну від ряду методів, де пропонуються кілька взаємодоповнюючих механізмів оцінки персоналу (наприклад, оплата праці, кар'єра, атестація й індивідуальне змагання), намагаємося обґрунтувати необхідність функціонування єдиного, комплексного механізму оцінки. По-перше, він з'єднає всі етапи життєдіяльності персоналу, де в якості початкового виділяється етап зародження майбутньої організації, коли реально її персонал ще не існує, по-друге, охоплює всі можливі параметри, що характеризують особистість і діяльність працівника. Підставою для такого нововведення послужила ідея про принципову залежність між етапами і предметами оцінки персоналу, з одного боку, і конкретними стадіями формування і елементами системи стимулювання, що є результатом мотиваційної політики менеджменту підприємства, з іншого.

Передумовою будь-якої діяльності є її планування (організація), у тому числі планування трудових ресурсів, що необхідні для ефективного здійснення цієї діяльності. Отже, оцінка кадрових потреб організації і можливостей (фінансових і технологічних) їх реалізувати буде початковою в черзі «гвинтиків», що приводять у рух комплексний механізм оцінки персоналу організації. По суті, на даному етапі ще не оцінюється безпосередньо персонал (його тільки пропонується набирати у відповідності до цілей фірми), але закладається фундамент мотиваційної політики підприємства, оскільки приблизно підраховуються його фінансові можливості (а з ними – здатність матеріально стимулювати майбутніх співробітників) та технологічні ресурси. Під останнім розуміють можливості підприємства по організації та створенні для персоналу технічної бази (засобів праці), а також умов та атмосфери праці, сприяючих розвитку та розкриттю кращих професійних, інтелектуальних (творчих) та духовних якостей працівників у ході майбутнього трудового процесу. Тобто, на цьому етапі оцінки персоналу прораховується весь комплекс стимулюючих факторів, що саме по собі прогнозує майбутній характер та зміст мотиваційних намагань співробітників фірми.

Аналогічна робота продовжується вже на етапі безпосередньо набору і розміщення кадрів, а при необхідності – попереднього їх навчання. Тут, за зовнішніми процесами збору й аналізу інформації на основі оцінки професійних і особистих (комунікабельність, відповідальність, цілеспрямованість, тип темпераменту й ін.) якостей, інтелектуального рівня і творчих схильностей найманих робітників простежується внутрішня сутність даної роботи, а саме – перехід від прогнозування до

твердження (розрахунку) стимулюючих впливів, необхідних для підтримки «у тонусі» трудової мотивації конкретних співробітників.

Вміння контактувати з колегами, керівництвом, знаходити спільну мову з партнерами по бізнесу і клієнтами, взагалі комфортно почувати себе в сучасному динамічному середовищі – найвища гідність, а виходить, конкурентна перевага будь-якого фахівця (рис. 1).

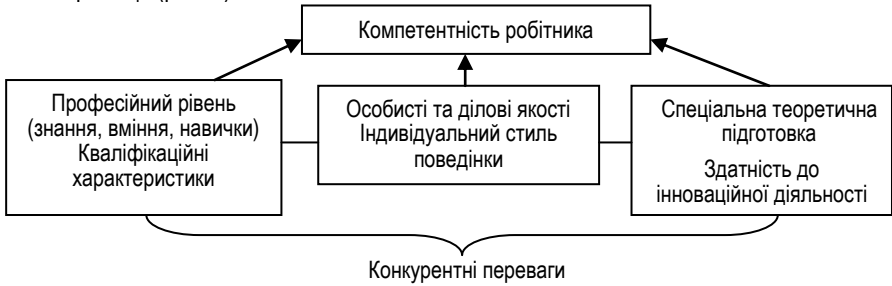


Рис. 1. Формування компетентності персоналу підприємства на базі його конкурентних переваг.

В образі компетентного співробітника бачити тільки його професійно-інтелектуальні риси буде помилкою, зневажаючи індивідуально-психологічну сторону його особистості, що значно впливає на характер трудової поведінки людини.

Таким чином, ми бачимо, що на всіх етапах кадрової політики організації (менеджменту персоналу) робота, що ставить за мету вивчення перспектив і оцінку діяльності співробітників, не може не бути синхронізована зі здійсненням мотиваційної політики підприємства.

Комплексний характер механізму оцінки персоналу, запропонованого для організації та підприємств, обумовлений і тим, що він охоплює всі етапи життєдіяльності персоналу, але в ще більшому ступені – глибоким і всебічним аналізом характеристик працівника і його трудової активності, що наочно відображає наступна схема (рис. 2).

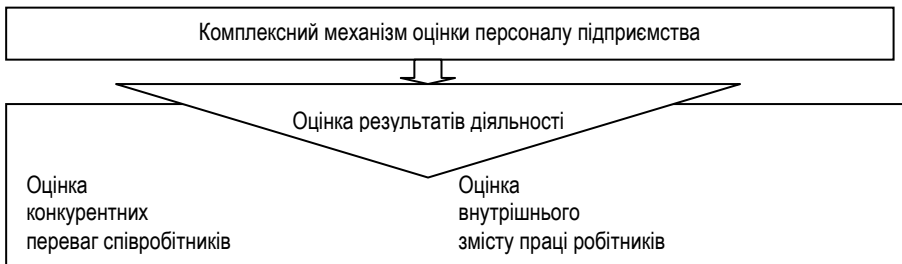


Рис.2. Структура комплексного механізму оцінки персоналу організації

Умовність даної структури полягає в тім, що важко оцінювати результати будь-якої діяльності у відриві від змісту трудового процесу, що привів до цих результатів, так само як і без обліку якостей співробітників, що забезпечили їм конкурентні переваги в конкретній сфері діяльності. Під конкурентними перевагами окремого

співробітника маються на увазі ті його якості (професійні, ділові, характерні особисті), що збільшують його цінність як фахівця на даному підприємстві, або, у більш широкому розумінні, підвищують його індивідуальну ринкову вартість в окремій сфері діяльності. Конкурентна перевага персоналу організації визначається конструктивним поєднанням компетенцій фахівців усіх рівнів і різних профілів підприємств та організацій.

Розвиток персоналу, заснований на розвитку індивідуальних схильностей і здібностей працівників, має на увазі [3]:

- підвищення компетентності (удосконалення навичок і умінь, розширення обсягу знань), чому сприяє;

- безперервному зростанню здібностей до навчання (оволодінню кваліфікацією), для чого необхідний;

- підняття ентузіазму співробітників на всіх рівнях організації.

Високий рівень конкурентоспроможності персоналу дає змогу підвищити рентабельність виробництва, збільшити вартість активів підприємства, поліпшити ефективність використання ресурсів, а найважливіше – забезпечити довгострокову, унікальну та самозростаючу, конкурентну перевагу підприємства завдяки використанню унікального джерела конкурентоспроможності, яке неповторне для конкурентів. Тому всебічний розвиток персоналу повинен стати стратегічним завданням кадрової політики сільськогосподарських підприємств і держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белейченко О. Г. Перспективи галузевої конкурентоспроможності національного господарства в умовах глобалізації // Актуальні проблеми економіки. – 2009. – № 5. – С. 62-68.

2. Грішнова О. А. Освіта як чинник людського розвитку і економічного зростання в Україні // Демографія та соціальна економіка. – 2004. – № 1-2. – С. 93-101.

3. Мотиваційні механізми управління розвитком промислового виробництва: Автореф. дис. д-ра екон. наук: 08.07.01 / П. С. Маковець; Н.-д. екон. Ін.-т України. – К., 2000. – 27 с.

**Баранник Марина Ігорівна,
Перекопська Марина Сергіївна,**
*студентки II курсу факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи,
напряму підготовки «Соціальна педагогіка»
КВНЗ «Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
кандидат філософських наук
Леощенко Д. І.*

АКСІОЛОГІЧНА СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ: СУТНІСТЬ ТА ЗНАЧУЩІСТЬ

На сьогодні вже традиційним стало твердження, що однією із проблем сучасної педагогічної науки є широке використання поняття «компетентність» при відсутності його достатньо чіткого остаточного визначення. Більшість сучасних авторів

(Ю. Кострова, Ю. Шапран, М. Головань та ін.), дотримуючись подібної думки, переконливо посилаються на авторитет визнаних дослідників (М. Боритка, І. Зимньої, О. Пометун, Дж. Равена, А. Селевка, Г. Хуторського та ін.), наводячи приклади певних розбіжностей у їхніх трактовках зазначеного поняття. При цьому, зазвичай, стверджується, що з'ясування сутності та співвідношення понять «компетенція» і «компетентність» є нагальною потребою, оскільки «...серед вітчизняних і зарубіжних учених до теперішнього часу ще й досі відсутнє однозначне розуміння їхньої сутності...» [1].

На нашу думку, таке твердження є не виправдано категоричним, оскільки практично всі наведені автори однозначно і безумовно погоджуються з тим, що компетентність необхідно розуміти як здатність людини ефективно діяти у конкретній ситуації, використовуючи свої особистісні якості:

- «Компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі...» [5].

- «Компетентність виявляється в успішно реалізованій у діяльності заданій компетенції» [1].

- «Компетентність – здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання» [6].

При цьому практично одноголосно визнається, що «Незважаючи на виниклий плюралізм трактувань, автори сходяться в думці про некоректність отождолення компетентності тільки зі знаннями, уміннями і навичками. Очевидно, що компетентність нерозривно пов'язана з ними, але разом з тим є більш широким поняттям» [3].

Тобто, однозначності у розумінні та визначенні поняття «компетентність», як бачимо, більш, ніж достатньо. Чим же зумовлюється і як пояснюється та непевність у трактуванні зазначеного терміну, що і досі сприймається як чи не одна з основних проблем педагогіки? Відповідь на це питання полягає, на нашу думку, у недостатній визначеності структури того феномену, що позначається як «компетентність». Так, сьогодні навряд чи хто буде сперечатися з тим, що зводити компетентність тільки до сукупності знань, умінь та навичок є не виправданим спрощенням. Але, з іншого боку, що криється під словами останньої цитати: «...компетентність...є більш широким поняттям»?

Звернемося до пояснення європейських експертів (результати звіту робочої групи експертів, представленого на Європейській раді в Стокгольмі [4, с. 22]), згідно яких до структури компетентності входять такі складові:

- знання;
- пізнавальні навички;
- практичні навички;
- відношення;
- емоції;
- *цінності та етика*;
- *мотивація* (курсив наш. – Б.М., П.М.).

На наше переконання, важливу (якщо не одну з визначальних) роль у формуванні та функціонуванні компетентності відіграють виділені курсивом «цінності», «етика» (на наш погляд, доцільніше було б застосовувати «мораль») та «мотивація». Пояснимо це, виходячи з розуміння цінності як того, що має для людини позитивну значущість, а отже – виконує роль вихідної основи вибору, коли ситуація вимагає вибирати з багатьох альтернативних потреб та інтересів, а також засобів і шляхів їх реалізації. Тобто не просто знати, вміти і мати змогу робити компетентно те, що

відноситься до сфери компетентності, але й мати усвідомлене бажання це робити. «На запитання: в ім'я чого здійснюється та або інша діяльність, відповіддю є цінність, тобто основа вибору суб'єктом-людиною мети, засобів, результатів і умов діяльності. Сам процес і процедура вибору на базі цінностей називається оцінкою» [2, с. 469].

Природу, походження, розвиток і роль цінностей у житті людини і суспільства вивчає аксіологія – вчення про цінності. Суть цінностей визначає індивідуальну і суспільну свідомість та діяльність, оскільки саме цінності задають зразки та стандарти поведінки і впливають на вибір між їх можливими альтернативами.

На певних цінностях базуються моральні настанови, відповідно до яких людина усвідомлено віддає перевагу людиною тому чи іншому варіантові поведінки-діяльності. Так здійснюється моральний вибір як акт моральної діяльності, який полягає в тому, що людина, виявляючи свою суверенність, самовизначається стосовно системи цінностей і способів їх реалізації в лінії поведінки чи окремих вчинків.

Дійсно, моральним вибір може бути тільки за умови, якщо він є вільним. Але, будучи морально вільною, здійснюючи моральний вибір, людина автоматично несе за нього моральну відповідальність з точки зору виконання нею моральних вимог, які, у свою чергу, знов-таки ґрунтуються на певних аксіологічних критеріях.

Здійснюючи вибір, людина керується моральним мотивом як внутрішнім, суб'єктивно-особистісним спонуканням до дії та зацікавленістю в її реалізації з орієнтацією на моральні чинники. Мабуть, зайвим буде уточнювати, що обов'язковою умовою згаданого «суб'єктивно-особистісне спонукання до дії» є ціннісна орієнтація.

На нашу думку, не викликає заперечення характеристика значущості ціннісно-сислової компетентності як ключової, що її наводить А. Хуторської: «Це компетентність у сфері світогляду, пов'язана з ціннісними орієнтирами учня, його здатністю бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватись у ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, творчу спрямованість, уміти вибирати цільові та значеннєві установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Дана компетентність забезпечує механізм самовизначення учня в ситуаціях навчальної й іншої діяльності» [7].

Підводячи підсумки, можна констатувати, що:

- компетентність однозначно визначається як не просто сукупність знань, умінь, навичок і особистісних якостей, а здатність результативно та ефективно використовувати їх у конкретній ситуації;

- структура компетентності серед інших компонентів містить аксіологічну складову, значущість якої зумовлюється самою природою компетентності, яка проявляється лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності;

- враховуючи вищезазначене, цінності є основою будь-якої компетентності як здатності особистості до успішного здійснювання діяльності.

Останнє підтверджується і таким визнанням авторитетом у питаннях компетентнісного підходу, як Дж. Равен: «...зростання компетентності нерозривно пов'язане із системою цінностей» [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Головань М. С. Компетентність та компетентність: порівняльний аналіз понять / М. С. Головань [Електронний ресурс]. – <http://pandia.ru/text/79/473/9989.php>
2. Основи філософських знань: філософія, логіка, етика, естетика, релігієзнавство: підручник для студ. вищ. навч. закладів / [Горлач М. І., Кремень В. Г., Николаєнко С. М., Требін М. П. та ін.]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 1028 с.

3. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» / Ю. С. Кострова [Електронний ресурс]. – <https://moluch.ru/archive/35/4011/>.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // В кн.: Стратегія реформування освіти в Україні. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13-41.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен [Електронний ресурс]. – <https://profilib.com/chtenie/106582/dzhon-raven-kompetentnost-v-sovremennom-obschestve.php>.
6. Родигіна І. В. Компетентність як педагогічне явище / І. В. Родигіна [Електронний ресурс]. – http://teacher.at.ua/publ/kompetentnist_jak_pedagogichne_javishhe/19-1-0-11440
7. Хуторської А. В. Ключові освітні компетентності / Андрій Вікторович Хуторської [Електронний ресурс]. – <http://osvita.ua/school/method/2340/>

Макєєва Анастасія Олегівна,
*студентка III курсу факультету
реабілітаційної педагогіки та соціальної
роботи, напряму підготовки «Соціальна
педагогіка» КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

*Науковий керівник –
викладач кафедри природничо-наукових
дисциплін КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
Кетлер-Митницька Т. С.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема підвищеного захоплення комп'ютерами є відносно новою для України, її небезпека на цей час недооцінюється та не викликає помітної стурбованості у соціумі. Проте цей різновид психічної залежності активно розповсюджується в Україні та в усьому світі протягом останніх 20 років.

Аналіз соціально-педагогічної літератури виявив, що комп'ютерна залежність – це патологічний потяг людини до роботи або проведенням часу за комп'ютером [9].

Налічується п'ять видів комп'ютерної залежності: кіберсексуальна, пристрасть до віртуальних знайомств, нав'язлива потреба в Інтернет діяльності, ігрова залежність та інформаційне перевантаження [12].

Існує три стадії залежності: легкого захоплення, захоплення та безпосередня стадія залежності [7].

Наслідками комп'ютерної залежності є головний біль, погіршення зору, погіршення зв'язків з оточуючими, дезадаптація, психічні розлади та інше [2, с. 8-9].

Особливої складності проблема комп'ютерної залежності набуває в підлітковому віці, що є перехідним етапом від дитинства до дорослості (11-15 років) [3, с. 146]. На цьому етапі активне фізичне, статеве, психічне та соціальне формування супроводжується загостренням прагнення до самоствердження, самопізнання. Підлітки, які не можуть реалізуватися в реальному світі, знаходять себе у віртуальному просторі ігор та соціальних мереж. Вони ігнорують активний спосіб

життя, мають труднощі у комунікативній сфері, не захоплюються спортом та творчою діяльністю, що створює внутрішні умови для утворення комп'ютерної залежності.

До основних причин комп'ютерної залежності підлітків психологи відносять: неспроможність самовиразитися, порушення соціальної адаптації [8, с. 55].

Аналіз праць А. Капської, Л. Кагермазової, А. Реана, О. Дарвиша, О. Блаженко дозволив виявити особливості підліткового віку, що підвищують загрозу виникнення комп'ютерної залежності.

Особливості особистісного та соціального розвитку у підлітковому віці часто характеризуються конфліктами з дорослими, кризою самооцінки, небажанням вчитися [3, с. 21].

Оскільки підліток, зазвичай, не може реалізувати себе як доросла людина, успішний учень, він починає самостверджуватися у комп'ютерних іграх та соціальних мережах, що часто призводить до комп'ютерної залежності [5, с. 270].

Одним із можливих способів профілактики комп'ютерної залежності підлітків є театралізована діяльність.

На підставі аналізу праць О. Ткачової, С. Яблунівського, К. Станиславського, Л. Артемової було встановлено, що театралізована діяльність – це багатогалузевий напрям мистецтва, що має величезний потенціал щодо стимулювання творчого, комунікативного та особистісного розвитку людини. Театральну та театральну-ігрову діяльність успішно використовують у педагогічному процесі. До основних її функцій належать: пізнавальна, виховна, освітня, розважальна, видовищна та інші [11, с. 5].

Театралізована діяльність включає багато форм та методів роботи з підлітками, а саме: мовленнєві ігри, театральні ігри, використання різних видів театру (драматичний, ляльковий, музикальний та інші), інсценування пісень, походи у театри, тренінги, театралізовані заняття (фронтальні, у гуртках та індивідуальні), свята, розваги, спектаклі, театралізовані дії, спільна театральна діяльність дітей та батьків, самостійна театральну-художня діяльність, музей ляльок тощо [6, с. 25-26].

Театралізована діяльність, як комп'ютерні ігри та Інтернет-мережі, задовольняє потреби підлітка у самореалізації, самоствердженні та спілкуванні. Вищесказане дає підставу вважати, що залучення підлітків до театральну справи може сприяти профілактиці комп'ютерну залежності [1, с. 136].

З метою перевірки наявності проблеми підліткової комп'ютерну залежності було проведено психологічне тестування за методом скринінгової діагностики Л. Юрьової та Т. Більбот [10, с. 138] з 19 учнями 6-7 класів загальноосвітню санаторну школи-інтернату у складі Хортицької національної навчально-реабілітаційну академії. Діагностика виявила наступне: 5 % опитаних (1 підліток) знаходиться поза зоною ризику розвитку комп'ютерну залежності, 84 % (16 підлітків) знаходиться у стадії захоплення від комп'ютерних ігор та спілкування у соціальних мережах та 11 % (2 підлітка) мають ризик розвитку комп'ютерну залежності. Оскільки дослідження підтвердило ризик розвитку комп'ютерну залежності опитаних, планується розробити та провести цикл занять театралізованої діяльності, що складається з підготовчого, основного та завершального етапів.

На початку роботи з метою ознайомлення підлітків з театралізованою діяльністю планується провести соціально-психологічний тренінг на тему «Театр – це життя». Щоб зацікавити учнів театралізованою діяльністю та налагодити стосунки групової співпраці, наступне заняття планується присвятити творчим іграм та вправам комунікативного характеру. Після завершення підготовчого етапу слід переходити до занять основну частини циклу, а саме – майстер-класам з акторської гри, з хореографії, вокалу, підбору костюмів. Окремі заняття будуть присвячені різним видам

театрів, серед яких – театр вогню (вогняне шоу), театр тіней та інші. Теоретичні повідомлення обов'язково передбачають практичні заняття, на яких підлітки матимуть можливість випробувати себе в якості акторів. Основна частина циклу занять спрямована на розвиток базових навичок театралізованої діяльності, забезпечення творчої самореалізації підлітків, їх захоплення цікавою та корисною спільною діяльністю. Завершальна частина циклу передбачає проведення практичного заняття, на якому підлітки презентують обрані ними форми театралізованої діяльності, та подальшого обговорення творчих перемог кожного учасника.

Отже, в ході дослідження було виявлено такі переваги театралізованої діяльності, що можуть сприяти профілактиці комп'ютерної залежності підлітків:

- забезпечення постійної можливості неформального спілкування з однолітками та дорослими;
- творча самореалізація під час художніх вистав;
- отримання нових знань, умінь та навичок, що сприяють популярності у середовищі однолітків;
- отримання досвіду успіху, радості самовдосконалення;
- завантаженість вільного часу репетиціями, формування ділових якостей характеру (наполегливість, самодисципліна, витримка).

З метою експериментальної перевірки ефективності використання театралізованої діяльності як засобу профілактики комп'ютерної залежності підлітків планується розробити та впровадити відповідний цикл занять, що є наступним етапом нашого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Вдома, у дитячому садку, в школі / Л. В. Артемова. – К. : Томіріс, 2002. – 291 с.
2. Ісакова Т. О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми / Т. О. Ісакова. – Київ : НІДС, 2011. – 47 с.
3. Кагермазова Л. Ц. Возрастная психология (Психология развития) / Л. Ц. Кагермазова. – Москва : Академия, 2003. – 276 с.
4. Куцакова Л. В. Воспитание ребенка-дошкольника. Развитого, образованного, самостоятельного, инициативного, неповторимого, культурного, активно-творческого. В мире прекрасного / Л. В. Куцакова, С. И. Мерзлякова. – Москва: Владос, 2004. – 368 с.
5. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – Москва : Тривола, 1995. – 376 с.
6. Сердюк Л. В. Методы театральной педагогики : от практической деятельности к учебному исследованию / Л. В. Сердюк. // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 3. – С. 25-28.
7. Усик С. Комп'ютерна залежність [Електронний ресурс] / С. Усик, Г. Мажар // Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Волинської області. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.nmc-volyn.gov.ua/abcView/193/>.
8. Чайка Г. В. Симптоми комп'ютерної залежності / Г. В. Чайка. // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №10. – С. 52-55.
9. Швець Г. Комп'ютерна залежність [Електронний ресурс] / Г. Швець. – 2006. – Режим доступу до ресурсу : http://www.kosivart.com/index.cfm/fuseaction/hutsul_land.computer-dependence/year/2006/.

10. Юрьєва Л. Н. Комп'ютерна залежність : формування, діагностика, корекція та профілактика / Л. Н. Юрьєва, Т. Ю. Больбот. – Дніпропетровськ, 2006. – 196 с.
11. Яблунівський С. В. Театральна діяльність як об'єкт державного регулювання / С. В. Яблунівський. // Державне будівництво. – 2011. – № 2. – С. 11.
12. Янг К. С. Диагноз – интернет-зависимость [Електронний ресурс] / К. С. Янг. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.narcom.ru/ideas/common/15.html>.

Нестєрова Анастасія Євгенівна,
студентка I курсу спеціальності
«Образотворче мистецтво, декоративна
мистецтво, реставрація», КВНЗ «Хортицька
національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук
Фурман О. Ф.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Життєва компетентність особистості – це складна здатність (або система здатностей) особистості, яка через ефективне розв'язання життєвих проблем, своєчасне визначення і вирішення складних життєвих завдань забезпечує людині продуктивне життєве самовизначення і самоздійснення, оптимальну організацію життєвого шляху [1, с. 5]. Наукові дослідження та ідеї І. Єрмакова, В. Нечипоренко, Н. Пустовіт, Л. Сохань, М. Степаненко, Т. Титаренко, В. Циби, І. Ящук та ін. свідчать про цілеспрямовані пошуки вченими шляхів формування життєвої компетентності особистості, передусім у процесі її навчання і виховання.

Складовою структури життєвої компетентності є інформаційна компетенція. Вона передбачає такі вміння: самостійно працювати з інформацією, шукати, вибирати, аналізувати й оцінювати, критично осмислювати, організовувати, представляти, передавати її; моделювати, проектувати об'єкти і процеси, у тому числі під час взаємодії з іншими, відповідально реалізовувати свої плани, приймати рішення і діяти в непередбачених ситуаціях, учитися впродовж життя [4, с. 132]. Сформованість цієї компетентності в молодій людині – одна з найважливіших умов розвитку нашого суспільства й особистості в цілому.

Рада Європи визначила п'ять основних груп ключових компетенцій, яким вона надала особливого значення і які школа має формувати в учнів. Серед них – інформаційні, які зумовлені зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві та передбачають опанування інформаційних технологій, умінь здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію. Розвинена інформаційна компетентність захищає людину від життєвих ризиків і невдач (попереджає негативні події, допомагає пережити їх у разі настання), дає змогу адаптуватися до соціального середовища, складної ситуації життя [5, с. 3].

Актуальність вивчення проблеми ефективної взаємодії людини з інформаційним середовищем посилили низький рівень інформаційної культури і культури поведінки комунікантів, зокрема, йдеться про появу великої кількості

дезінформації (фейкової інформації) в українських ЗМІ, «груп смерті» в соцмережах, ведення інформаційних війн як особливих типів комунікаційних технологій тощо.

Питання інформаційної компетентності стало предметом досліджень багатьох науковців, учителів-практиків. Найбільш повно ця тема висвітлена в контексті вивчення питання компетентнісного підходу в сучасній освіті (Е. Гусинський, О. Зайцева, Н. Морзе, О. Овчарук, Н. Самойленко, А. Хуторський).

Метою нашої статті є аналіз найбільш оптимальних шляхів формування інформаційної компетентності сучасної молоді в умовах глобалізації й інформатизації нашого суспільства, зокрема розвитку вмінь аналізувати й оцінювати, критично осмислювати, організовувати, представляти, передавати інформацію.

В умовах глобальної інформатизації й розвитку Інтернету, коли інформаційна інфраструктура країни стає одним із вирішальних чинників розвитку держави, постає питання інформаційної безпеки й освіченості молоді. Інформаційні технології використовують для маніпулювання масовою свідомістю, впливу та управління людьми. Комунікаційними каналами у веденні інформаційної війни виступають мас-медіа та всевітня мережа Інтернет. За допомогою них створюють так звану «викривлену реальність», яку продукують на замовлення певних зацікавлених осіб чи груп.

На нашу думку, дієвим шляхом формування інформаційної компетенції молоді є уведення курсу медіаосвіти чи окремих її питань до програм загальноосвітньої та професійної підготовки учнів і студентів середньої й вищої школи. Слід перейняти практичний і теоретичний досвід учених зарубіжних країн з вивчення цього питання й впровадження його в життя. Так, найґрунтовнішу теоретичну базу медіаосвіти розвинула у Великій Британії. Тут основний принцип медіаосвіти – розуміння медіатекстів, вибірковість у перегляді тих чи інших програм. Провідні британські медіапедагоги впевнені, що з розвитком сучасних цифрових технологій критичне мислення по відношенню до кіно, відео, телебачення є невід'ємною частиною грамотності в цілому.

Світова практика засвідчила, що обговорення з молоддю таких питань: 1) хто автор конкретної публікації та кому належить видання, у якому з'явилася публікація; 2) яким мовним способом, за допомогою яких аргументів автор досягнув впливу на читача; 3) як навколишній світ репрезентовано в медіа; 4) кого можна вважати аудиторією медіа; 5) чи була б публікація написана інакше, якби була зроблена для іншої аудиторії тощо, – сприяють розвитку умінь сприймати інформацію, розвивають критичне мислення.

У школах Франції медіаосвіту інтегрують у шкільні предмети, здебільшого гуманітарні. Учні самі роблять випуски новин; редагують і порівнюють тексти та програми на ТБ і радіо; випускають шкільні газети, які потім пересилають факсом в інші школи в різних державах; співпрацюють з професійними журналістами; учні самі визначають способи функціонування медіа (за принципом «learning by doing» – «навчання через діяльність»); проводять щорічний «Тиждень преси»; є окремі уроки з кіномистецтва, телебачення, журналістики і медіакультури.

У Сполучених Штатах Америки вивчають особливості створення медіатекстів, застосування медіатехнологій: виготовлення афіш, відеозйомка, складання сценаріїв на задану тему, колективне їх обговорення; аналіз сюжету, ситуацій, характерів персонажів, ситуацій, авторської точки зору медіатексту, зіставлення кількох точок зору; імітація певних медіапроцесів; аналіз інформації (розвиток критичного мислення).

У такий спосіб обізнана з принципами подання інформації молода людина зможе знайти для себе методи виявлення, знешкодження, нейтралізації і запобігання поширенню «замовної» інформації, захистити себе від її впливу. Особистість зможе передбачити можливі наслідки своїх дій і думок, які нав'язало їм сприймання інформації через певні інформаційні канали.

Одним із жажливих наслідків фейків у соціальних мережах є так звані «групи смерті». «Море китів», «f 57», «Тихий Дім» «Розбуди мене о 4.20» – усе це невелика частина груп смерті, таких актуальних нині серед підлітків. Суть груп – гра, яка затягує дітей. Організатори групи вміло використовують психологічну особливість дітей цього віку – домінування ігрової діяльності.

Треба проводити роз'яснювальну роботу з дітьми та їхніми батьками, пояснювати особливість цієї медіатехнології. Звичайно, ця проблема пов'язана з психологічним аспектом її розгляду, однак, на нашу думку, саме курс медіаосвіти, запроваджений ще з початкової школи, допоможе дитині адаптуватися до життя в соціумі, адекватно зрозуміти свою життєву ситуацію і життєву проблему, оцінити власні якості й ресурси, правильно приймати життєві рішення.

У систему шкільної й вищої освіти слід вводити проведення тренінгів з теми інформаційної безпеки для навчання молоді сприймати й аналізувати інформацію, ознайомлення з організаційно-правовими проблемами розвитку інформаційних відносин в Україні, напрямками боротьби з комп'ютерною злочинністю тощо.

Таким чином, розвинена інформаційна компетентність дає змогу молодій людині адаптуватися до соціального середовища, складної ситуації життя, посилює її життєву безпеку. Така компетентність формується не довільно, а через систему навчальних і виховних заходів як у навчальному закладі, так і в сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєтворчі компетенції особистості / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. – № 3 (5). – К. : Університет «Україна», 2007. – С. 44-53.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : колективна монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Пузіков Д. О. Житність життєва компетентність особистості : поняття, структура, функції / Д. О. Пузіков [Електронний ресурс]. – http://www.vmuol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Act_problemi/2011/5.PDF.
4. Язиніна Н. О. Структура професійної педагогічної компетентності майбутнього вчителя / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка // Серія педагогічна / – Вип. 16 : Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції. – 328 с.
5. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України : дис. ... кандидата педагогічних наук 13.00.07 – теорія і методика виховання. – К., 2001. – 22 с.

РЕЗОЛЮЦІЯ

У РЕГІОНАЛЬНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА»

19 травня 2017 року

м. Запоріжжя

Комунальний вищий навчальний заклад

«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»

Запорізької обласної ради

Одним із головних пріоритетів удосконалення вітчизняної освіти в контексті цивілізаційних викликів XXI століття є забезпечення її компетентісної спрямованості, реалізація інноваційного потенціалу навчальних закладів щодо розвитку життєвої компетентності підростаючого покоління. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року передбачає подолання існуючого розриву між роботою навчальних закладів та сучасним соціокультурним життям, яке стрімко розвивається в контексті тенденцій глобалізації, інформатизації, розвитку нових технологій, зростання динаміки суспільних процесів тощо. В нових соціокультурних умовах заклади освіти мають піднятися над суто ЗУНівською парадигмою, спрямувати навчально-виховний процес на підготовку життєво компетентних випускників, здатних інтегруватися в суспільство, ефективно виконувати свої громадянські та професійні обов'язки, проектувати і творчо здійснювати власне життя.

Ці та інші стратегічні завдання спонукали Міністерство освіти і науки України до розробки курсу реформ, покликаних побудувати «європейське суспільство – суспільство освіченого загалу, високої культури і рівних можливостей» (Л.М. Гриневич). У Концепції нової української школи – офіційному документі, що пропонує системне бачення цього реформаторського курсу, – констатується, що вітчизняні загальноосвітні навчальні заклади не готують особистість до успішної самореалізації в житті, оскільки учні отримують у школі здебільшого суму знань. Вони спроможні лише відтворювати

фрагменти цих несистематизованих знань, проте часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем. У Концепції наголошується, що знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

Компетентнісний підхід до розвитку української освіти може бути успішно реалізований лише за умов переосмислення та вдосконалення всіх аспектів навчально-виховного процесу, проектування та впровадження відповідних змістових, технологічних та організаційних нововведень, які забезпечать нову якість роботи навчальних закладів – як відкритих соціально-освітніх інституцій, в повній мірі інтегрованих у соціокультурний простір держави. Недостатньою є спрямованість лише на оновлення навчальних програм, оскільки для перетворення знань, умінь і навичок у якісно нову характеристику – життєву компетентність – необхідне залучення учнів до соціальної практики в якості її повноправних суб'єктів. Виховна система закладу має бути осередком активної діяльності всіх дітей, їх самоврядування, колективної відповідальності і співтворчості. Обговоренню цих актуальних проблем модернізації вітчизняної освіти присвячена V регіональна науково-практична конференція «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика», ініційована й організована Хортицькою національною навчально-реабілітаційною академією.

Учасники конференції всебічно обговорили сучасний досвід і пріоритетні завдання соціальної та життєвої практики учнів на засадах компетентнісного підходу до освіти, актуальні проблеми формування професійної компетентності фахівців соціальної роботи, проаналізували досягнення та перспективи розвитку спеціальної освіти, ключові тенденції розвитку мистецтва та дизайну, визначили ефективні технології, форми і методи розвитку життєвих компетенцій молоді в умовах глобалізації та інформатизації.

Обговоривши теоретичні та прикладні проблеми реалізації компетентнісного потенціалу сучасної освіти, V регіональна науково-практична конференція рекомендує:

Загальноосвітнім навчальним закладам:

- активізувати процес розробки та практичного забезпечення моделей компетентного випускника навчальних закладів різних типів, передбачити у змісті цих моделей шляхи реалізації завдань Концепції нової української школи;

- підвищити рівень цілеспрямованості й організованості залучення школярів до реальної соціально значущої діяльності у структурі пропедевтичної, творчої, управлінської, волонтерської, виробничої та дослідницької соціальної практики;

- надавати перевагу формам групової взаємодії учнів з ровесниками, фахівцями з різних спеціальностей для формування соціального досвіду;

- посилити психолого-педагогічний супровід, спрямований на актуалізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів кожного учня як основи для розбудови стратегії і тактики подальшого життя, в тому числі за межами навчального закладу;

- при розробці індивідуальних навчальних програм учнів з особливими освітніми потребами передбачити можливості набуття ними ключових життєвих компетенцій відповідно до зон актуального та найближчого розвитку;

- щороку проводити відкритий захист учнями випускних класів індивідуальних життєвих проєктів, спрямований на розвиток життєтворчих компетенцій школярів, їхнього свідомого та відповідального ставлення до побудови власного життя.

Вищим навчальним закладам:

- розширити обсяг і збагатити зміст соціальної практики студентів, спрямованої на розвиток у них професійної та соціальної компетентності;

- посилити компетентнісний потенціал навчального процесу за рахунок використання інтерактивних і діалогічних форм суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів;

- диверсифікувати розвиток у студентів навичок комунікації, в тому числі іноземними мовами, необхідної для професійної самореалізації в умовах сучасного глобалізованого суспільства;

- передбачити можливості набуття студентами професійних компетенцій, пов'язаних з інноваційною діяльністю, яка в XXI столітті набуває вирішального значення для конкурентоспроможності кожного фахівця, а також професійних колективів, соціальних інституцій і – в глобальному масштабі – національних економік;

- сприяти становленню кожного студента як суб'єкта навчальної та професійної діяльності, здатного до особистісного і фахового саморозвитку протягом усього життя;

- здійснювати підготовку студентів до соціальної мобільності, гнучкої професійної адаптації до швидко змінюваних потреб ринку праці.

Учасники конференції висловлюють щирю вдячність Департаменту освіти і науки Запорізької облдержадміністрації за надану допомогу в організації та проведенні V регіональної науково-практичної конференції «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика», а також всебічне сприяння розбудові компетентнісно спрямованого освітньо-реабілітаційного простору Запорізького регіону.

Наукове видання

**V РЕГІОНАЛЬНА
НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
«КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР СУЧАСНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА»**

ЗБІРНИК ТЕЗ

19 травня 2017 р., м. Запоріжжя

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук
В. В. Нечипоренко

Редактори – С. Шатохіна
Комп'ютерна верстка та макет – П. Демченко
Дизайн обкладинки – Т. Геворкян-Тарасова

Підписано до друку 28.04.2017
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Arial Narrow/Times New Roman. Друк Riso.
Ум. друк. арк. 16,04.
Наклад 100 пр. Зам. №60

Видавництво комунального вищого навчального закладу
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
69017, м. Запоріжжя, о. Хортиця, вул. Наукове містечко, 59.
Свідоцтво: ДК №5058 від 10.03.2016 р.
тел./факс: (061)286-53-04, (061)286-54-81.
E-mail: polyg10@yandex.ua
E-mail: khnnra@mail.ua
www.khnnra.zp.ua