

Науковий пошук молодих дослідників

**Збірник наукових
праць студентів**

№ 5

2020

**Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Науково-дослідний центр проблем соціальної педагогіки
та соціальної роботи Національна академії педагогічних
наук України та Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка**

СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО

НАУКОВИЙ ПОШУК МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

Збірник наукових праць студентів

№ 5, 2020

**Старобільськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2020**

У збірнику представлено матеріали наукових досліджень здобувачів освіти з галузей знань 01 Освіта / Педагогіка, 05 Соціальні та поведінкові науки, 23 Соціальна робота

Рекомендовано до друку вченою радою
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 4 від 27 листопада 2020 р.)

Редакційна колегія:

Головний редактор:	проф. Харченко С. Я.
Члени редколегії:	проф. Караман О. Л., доц. Краснова Н. П., доц. Тунтуєва С. В., доц. Харченко Л. Г., доц. Юрків Я. І.

Оригінал-макет:	Юрків Я. І.
Відповідальний за випуск:	проф. Караман О. Л., доц. Юрків Я. І.

Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
пл. Гоголя, 1, м. Староіблівськ, 92703. Тел./факс: (06461) 2-16-02.
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com

ЗМІСТ

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

1. Бублик Я. І. Характеристика компонентів моделі процесу громадянської соціалізації дітей в козацьких організаціях.....	6
2. Катричко Ю. В. Технології соціально-педагогічного захисту дітей із сімей вимушено переміщених осіб в закладі загальної середньої освіти.....	12
3. Кіяшко А. О. Гендерна соціалізація старшокласників як психолого-педагогічна проблема.....	19
4. Копцева А. Р. Релігія як чинник соціалізації дітей та молоді в сьогоденні України.....	28
5. Мележик К. М. Специфіка формування стресостійкості у людей похилого віку, що проживають в зоні військового конфлікту на Сході України.....	33
6. Седельнікова І. В. Діагностика рівня сформованості соціальної компетентності у молодших школярів у позаурочній діяльності	39
7. Сокирка В. В. Інтернет як фактор соціалізації сучасних підлітків.....	48

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

8. Божко А. С. Особливості емоційно-вольової сфери у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.....	55
9. Герінг-Красюк С. І. Роль ігрової терапії у розвитку дітей з особливими освітніми потребами.....	60
10. Гиренко І. М. Ознайомлення з основами здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту.....	65
11. Глушенко О. Ю. Компоненти успішності майбутньої професійної діяльності вчителя біології.....	69
12. Гололобова О. А. Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі.....	77
13. Дибтан І. С. Психологічні аспекти адаптації дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інтегрованого навчання.....	84
14. Дудник Ю. Ю. Психологічні особливості адаптації інвалідів з наслідками дитячого церебрального паралічу засобами лікувальної фізкультури.....	89
15. Засць О. В. Особливості сприймання кольорів у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.....	97
16. Кондалова Н. В. Особливості дрібної моторики у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.....	100

17.	Коробко Т. О. Науково-теоретичні основи дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.....	106
18.	Косенко Н. М. Особливості засвоєння сенсорних еталонів у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	112
19.	Крилова В. Л. Психологічні особливості адаптації людей дорослого віку з вадами зору в суспільстві.....	120
20.	Непран А. О. Форми та методи соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання в умовах інклюзивного освітнього простору.....	128
21.	Пасько А. В. Казкотерапія у роботі з дітьми дошкільного віку з затримкою психічного розвитку.....	136
22.	Пригода О. В. Розвиток розумової діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку засобами гри.....	142
23.	Росада Є. С. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	149
24.	Семенова К. В., Макаренко І. В. Особливості мовленнєвої комунікації у дітей старшого дошкільного віку з сенсорною алалією.....	154
25.	Семіволкова А. Д. Особливості впливу емоцій на ефективність розумової діяльності учнів молодшого шкільного віку із ЗПР.....	157
26.	Синча К. Ю. Вікові особливості розвитку саморегуляції в молодших школярів із ЗПР.....	161
27.	Сільченко К. А. Особливості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	167
28.	Суханова О. О. Специфіка розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру засобами інформаційних та комунікаційних технологій.....	177
29.	Тимофєєва С.О. Особливості емоційно-вольової сфери дітей молодшого підліткового віку із затримкою психічного розвитку	183
30.	Черепівська Н. В. Корекційно-виховна робота з дітьми з особливими освітніми потребами.....	189

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

31.	Калиновська О. О. Казкотерапія як засіб психолого-педагогічного впливу на дошкільників.....	195
32.	Кіріченко М. М. Соціально-психологічні чинники вживання ненормативної лексики молодшими школярами.....	203
33.	Крот А. С. Казкотерапія як засіб психолого-педагогічного впливу на дітей дошкільного віку.....	210
34.	Розсильна Я. М. Значення ігрових технологій для формування соціальної компетентності учнів початкових класів.....	214

35. **Спідченко Д. Ю.** Теоретико-методологічні основи механізмів побудови синтаксичних одиниць мовлення у дітей дошкільного віку ЗНМ III рівня..... 220
36. **Якимчук К. В.** Формування бережливого ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку: теоретичний аспект..... 226

ІНФОРМАЦІЙНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

37. **Беліков М. Г.** Аналіз систем розпізнавання жестів з метою визначення оптимальної системи взаємодії людини з комп'ютером..... 232
38. **Біла А. А.** Вплив досвіду спілкування в соціальних мережах на самовідношення жінок..... 242
39. **Кривонос М. О.** Соціальні мережі як різновид дозволя молоді..... 247

СОЦІАЛЬНА ТА СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З СІМ'ЯМИ

40. **Беба К. В.** Соціальна робота з патронатними сім'ями..... 254
41. **Кременчуцька Д. І., Литвинова Н. А.** Підготовка дитини до повернення в сім'ю після тривалого перебування в інтернатному закладі..... 258
42. **Лампіка А. Р.** Аналіз змісту соціально-психологічного супроводу дітей, що виховуються одним із батьків внаслідок розлучення..... 266
43. **Стаднік А. Г.** Соціально-педагогічна робота з формування здорового способу життя дитини в прийомній сім'ї..... 272
44. **Стойко І. В.** Особливості технології соціального супроводу сім'ї, яка перебуває у складних життєвих обставинах..... 277
46. **Федорова О. С., Самохатенко К. О.** Самоідеалізація як особливість самосвідомості невротичної особистості..... 285
46. **Шевченко А. Ю.** Теоретико-методичні основи соціально-педагогічного супроводу батьків молодших школярів з особливими потребами в закладі загальної середньої освіти..... 289
- Відомості про авторів..... 296**

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

УДК 37.013.42:172.13-053.2

Я. І. Бублик

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ МОДЕЛІ ПРОЦЕСУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ В КОЗАЦЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Процес громадянської соціалізації дітей у діяльності козацьких організацій, як і будь-який вид діяльності, є процесом, що містить компоненти. Для дослідження цього феномену доцільно використовувати метод моделювання.

Різні компоненти моделі процесу громадянської соціалізації дітей вивчали І. Кант, Х. Плесснер, П. Анохін, О. Петровський, С. Рубінштейн, Л. Виготський та ін.

Метою статті стала характеристика структурних компонентів запропонованої нами моделі процесу громадянської соціалізації дітей в діяльності козацьких організацій.

Одним із компонентів моделі процесу громадянської соціалізації дітей в діяльності козацьких організацій є провідні соціалізаційні принципи [1, с. 2].

1. Єдність емоційного і раціонального в забезпеченні громадянської соціалізації дітей. Ця діалектична закономірність відображає сутність процесу пізнання, метою якого є суб'єктивно-ідеалізоване віддзеркалення об'єктивної реальності. Проблема єдності емоційного і раціонального розглядається в наукових працях класиків: І. Канта, Дж. Бруно, Д. Юм, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Фур'є, Н. Еліас, так і сучасних науковців: Х. Плесснер, Б. Анан'єв, О. Воеводін, І. Смірнов, О. Поліщук, І. Кузьменко, В. Голінська, І. Люсін, Є. Носенко, П. Соловей, Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Леонтьєв, А. Лурія, Б. Зейгарник та ін. В. Смірнов пояснює водночас креативну і раціональну природу людини тим, що завдяки розуму людина осмислює свої дії та об'єктивну реальність, а результат людської дії породжує конкуренцію з тим, що вже існує, завдяки тому дієва сила людини прикладає себе до того, чого немає. Слід зазначити, що раціональне в забезпеченні громадянської соціалізації дітей грає роль регулятора діяльності, «програмування» на діяльність в частині розуміння, запам'ятовування, аналізу емоційних станів, формування та здійснення нових форм діяльності.

2. Домінування емоційно-духовного чинника в формуванні громадянськості. Духовність виявляє ставлення людини до оточуючого світу, до людей, до самої себе. Освітня і волонтерська діяльність козацьких організацій містить в собі багатовічний духовний досвід

козаків – віру в Бога, дотримання у житті системи здебільше християнських чеснот. Програма громадянського виховання в організаціях знайомить дітей із основними християнськими принципами поведінки вдома, на вулиці; відношення до протилежної статі, батьків, літніх; рішення міжособистісних конфліктів та суперечок; самовдосконалення та самоосвіти.

3. Розкриття соціалізаційних можливостей діяльності козацьких організацій. На нашу думку, саме козацькі організації забезпечують дію цього механізму. А. Мудрик справедливо зазначив, що така організація не виникає стихійно, а є продуктом спеціально організованої роботи дорослих з дітьми щодо оформлення корпоративної культури дитячої організації в педагогічно доцільному напрямку [2, с. 9]. За своєю природою ця організація є однією із форм суспільної самоорганізації з урахуванням соціально-політичної та педагогічної значущості своєї діяльності. Соціально-педагогічні функції козацької організації зростають із подальшим розвитком почуття «дорослості» в дітей та новими соціальними ролями, які вони починають відігравати (наприклад, часткове працевлаштування). У той час, коли вплив освітнього закладу та родини поступово зменшується, саме молодіжне об'єднання стає місцем саморозвитку та самореалізації молоді.

Наступною складовою представленої нами моделі процесу громадянської соціалізації дітей в діяльності козацьких організацій виступають суб'єкти та об'єкти громадянської соціалізації. В ролі об'єктів виступають діти. Соціально-педагогічний супровід соціалізаційного процесу забезпечують керівники козацьких організацій, соціальні педагоги, та активні члени козацьких організацій. Запропоноване нами бачення процесу громадянської соціалізації передбачає цей процес в суб'єкт-суб'єктній площині, що передбачає окрім набуття дітьми суспільного громадянського досвіду на також активне залучення дітей до процесу.

Ціннісно-змістовий блок презентованої нами моделі процесу громадянської соціалізації членів козацьких організацій складають її компоненти, напрями, механізми, цінності змісту цільової програми та умови організації цього процесу. Компонентами виступають наступні.

1. Емоційно-почуттєвий (питання пов'язані з емоціями особистості вивчали П. Анохін, Б. Додонов, С. Рубінштейн, П. Симонов, О. Запорожець, О. Тихомиров, Д. Узнадзе, О. Чебикін, В. Асєєв, В. Вілюнас, О. Леонтьєв). Він передбачає наявність певного емоційного налаштування щодо громадянської діяльності. Як відомо емоційні процеси є відображенням діяльності та грають роль внутрішньої регуляції особистості. В нашому дослідженні позитивні емоції, які молода людина переживає у процесі громадянської соціалізації відіграють роль рушійних сил на подальшу активну суспільно корисну діяльність.

2. Операційно-діяльнісний. Місце дії в процесі виховання і навчання розглянуть в наукових працях О. Петровського, А. Маркової, І. Осадченко

та ін. Серед головних завдань будь якого виду соціалізації є здатність особистості до відтворення соціального досвіду, який базується на певних соціальних цінностях. Одним із результатом процесу громадянської соціалізації членів козацьких організацій є здатність до відтворення, а в майбутньому участі у проектуванні та здійсненні на особистісному рівні корисного громадянського досвіду засобами козацьких цінностей.

3. Ціннісно-мотиваційний компонент пов'язаний з усвідомленням дітьми ціннісного змісту громадянської діяльності та сформованістю установки на суспільну значущість цієї діяльності [3, с. 18]. Активна громадська діяльність дітей залежить від рівня її внутрішньої умотивованості. Складність та багатогранність процесу формування мотивів діяльності розглядали в своїх працях С. Рубінштейн, М. Аргайл, Дж. Аткинсон, Л. Божович, А. Маслоу, З. Фрейд, Л. Виготський, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, І. Підласий, С. Рубінштейн, В. Чудновський, П. Якобсон, В. Мясіщев, П. Гальперин, Р. Патнем, М. Левицька, Б. Левенштайн, Г. Хімяк, К. Платонов, О. Кучерявий, А. Маркова, В. Ковальов та ін. Процес мотивації залежить від впливу комплексу зовнішніх предметних або оперативних спонукань (предмети, явища, види діяльності), або соціальних спонукань (світоглядні, моральні, політичні, релігійні ідеали, переконання), або від внутрішніх емоцій та почуттів [4, с. 12].

Процес соціально-педагогічного забезпечення громадянського виховання дітей має будуватися на урахуванні фізіологічних, психологічних та соціальних потреб цього віку. Представлена нами система громадянської соціалізації дітей у діяльності козацьких організацій враховує як вікові потреби дітей (пізнання, визнання), так і загальнолюдські (фізіологічні, комунікативність, кар'єрне зростання, позиційність, утилітарність). Процес громадянського виховання з оглядом на це має будуватися на створенні, вирішенні та рішенні проблемних ситуацій: роблю – маю робити; знаю – маю знати; вмію – маю вміти; займаю положення – маю займати положення тощо. Такі ситуації сприяють, по-перше, розвитку життєвої творчості, по-друге, стають умовами, в яких юнаки та дівчата набувають психологічних, громадянських та соціальних новоутворень. У разі позитивного вирішення вищезгаданих протиріч індивід переживає почуття задоволення, піднесення, радості. Організм виділяє «клітини радості» – ендорфіни. Наш мозок зберігає цей стан і алгоритм його досягнення своєї пам'яті. У разі незадоволення потреби індивід переживає фрустрацію і шукає іншу послідовність дій, або намагається придушити в собі цю потребу чи відкласти час її вирішення.

4. Змістовно-рефлексивний компонент розкриває важливу роль особистісного «Я» в процесі громадянської соціалізації. Зміст рефлексії складається з трьох важливих компонентів: відображення, усвідомлення та перетворення. Характеристики рефлексії в психології та педагогіці розглядаються в наукових дослідженнях Л. Виготського, Б. Ананьєва,

Л. Божович, О. Бодальова, С. Рубінштейна, В. Століна, П. Чамати, І. Чеснокової, Є. Шорохової, Г. Антипова, О. Огурцова, Л. Родоса, М. Розова та ін. Процес рефлексії будується в комунікативній та когнітивній площинах. Іншими словами, це процес порівняння себе з іншим в контексті ситуації та відповідних норм та подальшу побудову внутрішніх регуляторів своєї поведінки. На цьому ми можемо додати ще організаційно-структурну площину аналізу рефлексії. Ця площина враховує координацію колективних дій та ролей. Дуже важливим є під час діяльності дітей в козацькій організації баченням себе учасниками громадянських процесів в суспільстві, розуміння свої роль та причетності до цих процесів та формування стійких установок на продовження своєї участі в цих процесах.

Презентована нами модель процесу громадянської соціалізації дітей у діяльності козацьких організацій містить в собі напрями своєї дії.

1. Національно-патріотичний напрям містить процес формування почуття патріотизму серед молоді, яке ґрунтується на любові до Батьківщини, гордості за минуле та сучасне країни, та історичної обізнаності.

2. Актуальність духовного напрямку громадянської соціалізації дітей в діяльності козацьких організацій підтверджують дослідження: Л. Виготського, Л. Божовича, І. Беґа, І. Зязюна, О. Мудрика, Л. Москальової, П. Сохань, М. Мельничук та ін. Важливо підкреслити, що духовна складова людини це не похід у театр або заняття музикою. А. Шевченко вдало зазначив, що все вище згадане та багато подібного є проявом душевності, або культурності. Тому духовний напрямок громадянської соціалізації має насамперед релігійну ідентифікацію дітей, при чому ця ідентифікація не має певної конфесійної або теологічної забарвленості.

3. Наступний напрям громадянської соціалізації молоді в діяльності козацьких організацій – правовий. Він відповідає за формування у дітей сприйняття, розуміння та оцінки політико-правових відносин та поступово вводить їх у площину юридично-правових, адміністративно-управлінських, політичних стосунків.

4. Черговим напрямом громадянської соціалізації дітей в діяльності козацьких організацій є валео-екологічний. За цим напрямом молода людина: набуває знань, умінь та навичок здорового способу життя та бережливого ставлення до навколишнього середовища як місця особистісного та суспільного буття (екологічні десанти, екологічна варта, популяризація в територіальній громаді засад бережливого ставлення до навколишнього середовища тощо); осягає своє тіло як потенцію, а навколишнє середовище як платформу для подальших активних суспільно-корисних дій громадської спрямованості (еко-туризм, екологічні фестивалі тощо); репрезентує та відтворює у особистісному і суспільному житті валео-екологічні цінності на прикладах козацьких пісень, дум, казок, народних звичаїв та релігійних вчень відповідної доби історії України.

Наступним компонентом системи громадянської соціалізації молоді в діяльності молодіжних козацьких організацій є механізми соціалізаційної дії. Механізмами громадянської соціалізації дітей козацьких організацій ми будемо вважати комплексну систему цілей, методів, організаційної структури, діяльності які цілеспрямовано перетворюють вплив суб'єктів та інститутів громадянської соціалізації на необхідний стан об'єктів громадянської соціалізації. Принципово важливим в процесі соціалізації стають єдині мета, цінності та напрями дії соціальних груп та інститутів в процесі громадянської соціалізації.

Наступним компонентом моделі системи громадянської соціалізації дітей у діяльності молодіжних козацьких організацій є комплекс зовнішніх та внутрішніх психолого-педагогічних умов, за яких соціалізаційний процес досягає зазначеної мети. У житті молоді постійно збільшується роль стихійного компоненту громадянської соціалізації зміст якого не завжди відповідає загальнонаціональним та громадським інтересам. Некерованість, спонтанність, відсутність цільового компоненту процесу формування громадянських цінностей призводить або до прояву крайніх соціальних проявів (сепаратизм, шовінізм, ксенофобія та ін.), або до гальмування самого процесу формування цих цінностей (нігілізм, аномія та ін.). Процес засвоєння дитиною на особистісному рівні духовних, патріотичних та етнокультурних цінностей козацької доби сприяє подальшому формуванню в неї мотивів та установок на громадянську діяльність. Нажаль часто засвоєння будь-яких цінностей, зокрема громадянських, закінчується формуванням певних несистемних знань про їх дефініції та приклади їх відтворення кимось. Під час процесу громадянської соціалізації у дітей виникає зліпок пам'яті на основі отриманих знань та переживань, який стає основою подальшої адекватної оцінки своєї діяльності, що приводить до свідомого обґрунтування своїх вчинків та формуванню стійких установок на подальшу активну громадянську дію. Ще однією умовою підвищення рівня громадянської соціалізованості дітей є планування та реалізація козацькими організаціями набуття дітьми позитивного практичного досвіду, набуття громадянських цінностей.

Видами організаційно-управлінської діяльності можуть бути пошукова командна робота, діалогічне спілкування, тематичні ігри, організація дозвілля та ін. Від рівня організаційно-управлінської діяльності в козацькій організації залежить усвідомлення дітьми своєї причетності до колективу, своєї ролі в організації, свого індивідуально-психологічного потенціалу. Слід зазначити, що «управлінський» напрям діяльності в колективі означає спонукання, екзистенціальний натиск, який будується за правилами позитивного прикладу, рівності, гідності, індивідуальних особливостей з боку вихователів, або інших членів колективу. Рівень та якість атмосфери взаємовідносин та взаємодії у колективі, залежить від панування в ньому рівності, взаємоповаги, взаємодопомоги, ситуації успіху, творчої свободи. Включення дітей в

реальну активну громадянську діяльність є ще однією умовою її громадянської соціалізації. Процес формування досвіду оволодіння громадянськими цінностями дітьми в діяльності козацьких громадянських організацій будується на основі низки навчально-виховних методів (тренування, привчання, педагогічні вимоги, ситуація вибору, ігри, тощо). Ми переконані що у реальній активній суспільно значущій громадянській діяльності діти можуть в повній мірі реалізувати свої соціальні та особистісні потенції та «перевірити» на практиці отримані знання про громадянські цінності на історичних прикладах козацької доби.

Останнім компонентом представленої нами моделі процесу громадянської соціалізації дітей в діяльності козацьких організацій є очікуваний результат – формування достатнього для виконання дітьми націтворючих, соціально-комунікативних та професійно-виконавських функцій рівня громадянської соціалізованості. О. Овчарук використовує для цього термін «громадянська компетентність» та пояснює це як «сукупність освітніх елементів, що складаються з сукупності знань, умінь, навичок, переживань емоційно ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, батьківщиною і державою» [5, с. 27–34]. У представленій нами системі результатом виступає достатній рівень громадянської соціалізованості, який відображає наявність комплексу громадянських знань, вмінь, навичок та цінностей молодшої людини на високому психологічному рівні готовності активно втілювати їх в особистому та суспільному житті. Результат ефективності системи громадянської соціалізації визначається за наступними критеріями: ціннісно-мотиваційний, ціннісно-когнітивний та конструктивно-діяльнісний.

Отже, результатом громадянської соціалізації дітей в діяльності козацьких організацій є достатній для виконання дітьми націтворючих, соціально-комунікативних та професійно-виконавських функцій рівень громадянської соціалізованості. Такий рівень соціалізованості дає підставу говорити про ефективний процес формування громадянськості як системної якості особистості, яка є результатом повороту в процесі соціалізації її громадянської свідомості на свою самосвідомість, образ «Я» як громадянина і патріота України, характеристика й індикатор високого рівня активності в самоформуванні усвідомлених складників цього образу в духовному, правовому, політичному, національно-патріотичному і валео-екологічному соціалізаційних напрямках.

Список використаної літератури

1. **Пиаже Ж.** Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
2. **Подлесная Ю. Е.** Гражданская компетентность в современном обществе: политологические аспекты формирования и развития : автореф. канд. полит. наук. / Ю. Е. Подлесная. – М., 2006. – С. 9.
3. **Пометун О. І.**

Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – №23. – С. 18. 4. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посібник / М. П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с. 5. Рижанова А. О. Сучасна соціалізація студентської молоді в поза навчальній діяльності / А. О. Рижанова // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2009. – № 4. – С. 27–34.

Бублик Я. І. Характеристика компонентів моделі процесу громадянської соціалізації дітей в козацьких організаціях

У статті розкрито структурні компоненти запропонованої нами моделі процесу громадянської соціалізації дітей в діяльності козацьких організацій.

Ключові слова: громадянська соціалізація, громадянська соціалізація дітей, соціалізація, процес громадянської соціалізації, громадянське виховання, соціально-педагогічний процес.

Бублик Я. И. Характеристика компонентов модели процесса гражданской социализации детей в казачьих организациях

В статье раскрыты структурные компоненты предложенной нами модели процесса гражданской социализации детей в деятельности казачьих организациях.

Ключевые слова: гражданская социализация, гражданская социализация детей, социализация, процесс гражданской социализации, гражданское воспитание, социально-педагогический процесс.

Bublik J. Characteristics of the Components of the Model of the Process of Civic Socialization of Children in Cossack Organizations

The article reveals the structural components of our proposed model of the process of civic socialization of children in the activities of Cossack organizations.

Key words: civic socialization, civic socialization of children, socialization, process of civic socialization, civic education, socio-pedagogical process.

УДК 373.5.013.42-054.73

Ю. В. Катричко

**ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ
ІЗ СІМЕЙ ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В ЗАКЛАДІ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Соціально-педагогічна робота з вимушеними переселенцями та їх сім'ями є різновидом соціально-педагогічної діяльності, спрямованим на забезпечення адекватної соціальної підтримки та здійснення соціального

захисту вимушених переселенців та їх сімей, зміцнення та активізацію їх адаптаційного потенціалу, створення сприятливих умов для їх життєдіяльності, забезпечення тривалих соціальних відносин, налагодження механізмів самоорганізації і саморозвитку, допомоги членам сімей вимушених переселенців у їх позитивній соціалізації.

Закон України зазначає, що внутрішньо переміщеною особою (вимушеним переселенцем) є громадянин України, який постійно проживає на території України, якого змусили або який самостійно покинув своє місце проживання, у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [4]. Саме тому соціально-педагогічну роботу із сім'ями вимушених переселенців, як і будь-який різновид діяльності можна розглядати як ряд практичних заходів, побудованих на основі певних цілеспрямованих теоретичних засад. Вважаємо за необхідність зазначити, що об'єктом соціально-педагогічної діяльності є вимушені переселенці, їх сім'ї та їх безпосереднє оточення. Зокрема соціально-педагогічну роботу з вимушеними переселенцями здійснюють фахівці з соціальної роботи, які, у свою чергу, є суб'єктами соціально-педагогічної роботи.

Фундаментальним теоретико-методичним підґрунтям розв'язання окресленої проблеми стали наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників, а саме В. Андрєєнкової, Ю. Арутюняна, Ю. Бромлей, Дж. Беррі, В. Грищенко, О. Зайцева, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Ковальчук, К. Левченко, Ю. Моргун, О. Малиновська, Я. Овсяннікова, О. Ольхович, В. Панка, О. Піскуна, А. Похлебаєва, Г. Солдатова, І. Трубавіної, Л. Третиннікова, А. Фернхем, К. Халепа, А. Шацька та ін.

В сучасних умовах увага вчених найбільш сконцентрована на історичних, демографічних, антропологічних та етнічних питаннях визначеної проблеми. Проблемам переселенців присвятили свої праці П. Штомпкит (теорія «соціальної травми»), Дж. Александер (теорія «культурної травми»); адаптаційні проблеми внутрішньо переміщених осіб розглядають О. Міхеєва, В. Серєда та ін; основні причини, стратегії роботи з внутрішньо переміщеними особами визначили Т. Доронюк, А. Солодько та ін.; питання, пов'язані з розглядом соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців можна знайти у роботах О. Блинова, сутність і специфіка соціальної адаптації розглядав А. Налчаджян, вивченням адаптаційних процесів займалися В. Грищенко, Ю. Ждановича, Н. Завацької, Г. Зборовського, Е. Шукліна, В. Засипкіна, В. Константинова, Є. Підчасова, О. Ткачишиної та ін.

Розкриваючи означену тему, слід зазначити, що для стабілізації та стійкого розвитку сімей внутрішньо переміщених осіб держава вживає певних заходів, проте все ще не вироблено чіткої системи їхньої соціальної підтримки та соціального захисту.

Для успішного вирішення проблем, що виникають, необхідні спільні зусилля фахівців у різних галузях діяльності, зокрема професійних соціальних працівників, які володіють різними технологіями вирішення соціальних проблем різних категорій клієнтів. Слід зазначити, що соціально-педагогічні проблеми членів сімей вимушених переселенців носять комплексний характер. У них спостерігається ефект ретравматизації – одна травма накладається на іншу: загроза життю та благополуччю за місцем попереднього проживання (одна травма) поєднується із необхідністю контактувати із незнайомим середовищем (вторинна травма). Особливо стресовою і травматичною ситуацією ці події стали для дітей, які є більш вразливими та чутливими до впливу несприятливих чинників навколишнього середовища, аніж дорослі. Ці чинники впливають на дитину в період її розвитку, тим самим порушуючи нормальні процеси формування і становлення особистості. Пережитий травматичний досвід впливає на когнітивні процеси, особливості поведінки, міжособистісні відносини, самооцінку і, в цілому, на світогляд. Травмуючі обставини залишають дитину без стабільного, безпечного та підтримуючого оточення, яке є необхідним для нормального розвитку [4].

Однак, питання, пов'язані з соціально-педагогічним захистом та супроводом дітей вимушено переміщених осіб в закладах загальної середньої освіти залишаються практично не вивченими ні в теоретичному, ні в практичному аспектах і в цьому проблемному полі спостерігається значне відставання від потреб реальної практики, що обумовило вибір теми нашої статті, мета якої – обґрунтування технології соціально-педагогічного захисту дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб в закладі загальної середньої освіти.

Для сприяння адаптації дітей вимушено переміщених осіб необхідне використання спеціальних соціально-педагогічних технологій, що забезпечують швидке і повне подолання негативних наслідків вимушеного переселення, проходження кризи ідентичності, що настає після переїзду. Важливе місце в рамках даної теми займає соціально-педагогічний захист дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб в системі освіти, оскільки саме система освіти є ключовим інститутом соціалізації дітей із сімей вимушено переміщених осіб.

У міжнародній практиці розроблена методологія крос-культурної орієнтації та інтеграції в умовах чужої культури і відповідні технології (освітні програми, тренінги, культурні асимілятори та ін.). Ряд таких методів адаптовано в Україні. Разом з тим, традиційні методи, спрямовані на інтеграцію людини в нове соціальне середовище орієнтовані в основному на фахівців, які тимчасово перебувають за кордоном і не застосовуються у чистому вигляді для роботи з внутрішньо переміщеними особами, а також не адаптовані спеціально для роботи з дітьми і підлітками.

Соціально-педагогічна діяльність – це інтегроване, цілісне утворення, яке включає такі структурно-змістові компоненти: цільовий, що вимагає визначення цілей діяльності, які необхідно розв'язати фахівцю з соціальної роботи, пошук шляхів розв'язання проблеми. З цією метою на основі встановленого діагнозу розробляється цілепокладання; добираються методи і форми організації. Головна мета визначає напрямок соціально-педагогічної діяльності, проміжні цілі (завдання, які виступають засобами реалізації поставленої мети); мотиваційний, (мотивація – це рушійна сила людської поведінки), який визначає мотиваційну готовність клієнта до процесу («хочу-можу-роблю-отримую»); комунікативний, метою якого є оптимізація механізмів функціонування індивіда чи соціальної групи, що визначається стилем спілкування з різними категоріями людей (сором'язливими, агресивними, замкнутими, недовірливими, охочими до розмов, і тими, хто шукає справедливості та підтримки, і тими, хто її вимагає) [6]; процесуальний – конкретний вибір змісту та виду діяльності, її технології, завданням якої є розробка методик результативного цілеспрямованого впливу; результативний компонент включає моніторинг та оцінку виконаної роботи, метою якого є визначення ефективності заходів, уведених у план реалізації соціально-педагогічної діяльності.

Соціально-педагогічна діяльність відбувається на основі дотримання таких принципів: гуманізм; законність та права людини (забезпечення юридично-правовими документами); диференційований та індивідуальний підхід до клієнтів соціально-педагогічної діяльності; цілеспрямованість; системність; клієнтоцентризм; толерантність; компетентність та компетенція соціального педагога; контроль та перевірка; вибір адекватної технології; об'єктивність; конфіденційність [5].

Зміст соціально-педагогічної діяльності визначають комунікативна, організаційна, прогностична, охоронно-захисна, діагностична, попереджувально-профілактична, корекційно-реабілітаційна та соціально-терапевтична функції [1].

Форми соціально-педагогічної діяльності – це зовнішнє вираження організації взаємодії фахівця з соціальної роботи та клієнта [3]. Класифікація форм організації соціально-педагогічної роботи неоднозначна, їх можна характеризувати: а) за специфічними ознаками: функціональність, яка вказує на забезпечення реалізації окремих функцій, структурність, інтегративність діяльності; б) за напрямками соціально педагогічної діяльності: охоронно-захисні, пізнавально-розвивальні, художньо-естетичні, спортивні, трудові та ін.; в) за кількісним складом учасників: індивідуальні (робота з окремою людиною); групові (робота з малою групою, сім'єю); масові (робота з великою кількістю людей – громадою); г) за домінуючим засобом виховного впливу: словесні, практичні, наочні; д) за складністю побудови: прості, складні, комплексні; ж) за характером змістового

наповнення: інформаційні, практичні, інформаційно-практичні; 3) за напрямками соціально-педагогічної діяльності: превентивні, реабілітаційні, захисні та ін. [3].

Методами діяльності в соціальній педагогіці розуміють сукупність прийомів, за допомогою яких досягається поставлена мета, розв'язується поставлене завдання [6]. Усі методи соціально-педагогічної діяльності можна згрупувати, беручи до уваги мету призначення: методи дослідження, методи соціально-педагогічного виховання, методи соціально-психологічної допомоги.

Вихдячи з вищевикладеного та ґрунтуючись на актуальності визначеної проблеми, нами було розроблено технології соціально-педагогічного захисту дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб в закладі загальної середньої освіти, метою якої стало навчання дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб навичкам і способам поведінки, які дозволять їм адекватно взаємодіяти з оточуючим соціальним середовищем та відчувати себе соціально захищеними. Завдання вміщували – навчання дітей способам саморегуляції, зняття нервової напруги, поліпшення функціонального стану; надання учасникам можливості усвідомлення своїх проблем і пошуку засобів для їх вирішення; допомога в зниженні тривожності, невпевненості; подолання недовіри до світу, які неминуче виникають у дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб при попаданні в нове, незнайоме соціальне середовище.

Технології базувалися на принципах: комплексного підходу, толерантності і мультикультуралізму, клієнтоцентризму, індивідуального підходу.

В основу технології покладений тренінг соціокультурних умінь, який представляє собою спеціальну когнітивно-поведінкову програму підтримки у вирішенні проблем соціокультурного захисту дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб, що включає 24-годинну програму занять для дітей з сімей внутрішньо переміщених осіб у режимі тренінгових груп, яка складалася з 12 занять.

У ході реалізації технології нами передбачається вирішення таких задач:

1. Формувати навички спілкування у дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб; навчити розуміти бажання, очікування і вимоги інших людей, зважувати і враховувати їх (вправи: «Узнай товариша», «Проблеми спілкування», «Інтерв'ю», «Емоційна підтримка», «Комутатор», «Естафетна паличка», «Ухвалення рішень», «Потерпілі внаслідок аварії корабля»; Групові дискусії: «Як придбати друзів», «Неефективне спілкування», «Моя проблема в спілкуванні», «Світ очима іншого» та ін.

2. Стимулювати учасників тренінгу до самопізнання; привести у відповідність їх ідеальний образ «Я» реальному образу «Я» (вправи: «Проекція образу «Я»», «Проективний малюнок», «Слова – самоописи», «Контраргументи», «Портрет мого товариша», «Список претензій»,

«Сильні сторони», «Комплімент», «Крок до майбутнього»; групові дискусії: «Моя гідність як предмет гордості», «Конкретні факти мого життя, якими я пишаюся», «Конверт відвертості» та ін.).

3. Сприяти формуванню у дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб позитивного ставлення до себе, навчити переборювати власну невпевненість і забувати неприємні почуття (вправи: «Як спалити емоцію фізичними зусиллями», «Розчинення почуття ображеності», «Подолання дратівливості», «Формування позитивного настрою на весь день» та ін.).

4. Навчити учасників тренінгу приймати самостійні рішення, уявляти, як можна досягти мети найбільш ефективним способом (вправи: «Валіза», «Остання зустріч» та ін.).

Таким чином, тренінгові заняття базувалися на концепції К. Роджерса [2] про існування трьох важливих умов особистісних змін: перше – емпатія (передбачає такі відносини, при яких у дитини-переселенця формується відчуття, що її розуміють, у неї зацікавлені і її приймають такою, якою вона є, із усіма її достоїнствами і недоліками); друге – безумовне позитивне ставлення до партнера (віра в те, що у будь-якої дитини є внутрішні можливості для розуміння і зміни себе в позитивному напрямку, які відбуваються під впливом двох механізмів, а саме: дитина не боїться бути відкинутою у тому випадку, якщо вона виявить свої негативні або вразливі сторони, та у неї з'являється впевненість, в тому що до неї доброзичливо відносяться незалежно від її успіхів і невдач, що її не будуть порівнювати з іншими, більш успішними однокласниками, а від неї очікують успіхів, що відповідають її можливостям); третє – щирість (при будь-яких труднощах дитині необхідний викладач, фахівець з соціальної роботи або психолог, до якого вона би виявляла почуття довіри, що неможливо без взаємної симпатії).

Список використаної літератури

1. **Максимова Н. Ю.** Соціальна робота з сім'єю : навч. посіб. / Н. Ю. Максимова. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2015. – 351 с.
2. **Роджерс К.** Взгляд на психотерапию, становление человека. / К. Роджерс. – М. : Издательская группа «Прогресс» – «Универс», 1994. – 480 с.
3. **Рутман А.** Оказание медико-психологической и правовой помощи детям и подросткам, пострадавшим от насилия. Методические рекомендации / А. Рутман. – Ярославль, 1996. – 138 с.
4. **Сьомкіна І. С.** Соціально-педагогічна робота з сім'ями вимушених переселенців: стан і перспективи. / І. С. Сьомкіна // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» – Хмельницький : ХІСТ, 2017. – №13. – С. 102–105.
5. Соціальна робота із вразливими сім'ями та дітьми : посіб. : у 2-х ч. // Ч. 2. Ознаки вразливості та специфіка підтримки сім'ї і дитини / за заг. ред. Т. В. Журавель, З. П. Кияниці. – К. : Обнова Компані, 2017. – 352 с.
6. **Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посіб.** / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 447 с.

Катричко Ю. В. Технології соціально-педагогічного захисту дітей із сімей вимушено переміщених осіб в закладі загальної середньої освіти

В статті надано характеристику технології соціально-педагогічного захисту дітей із сімей вимушено переміщених осіб в закладі загальної середньої освіти, в основу якої покладений тренінг соціокультурних умінь, який представляє собою спеціальну когнітивно-поведінкову програму (вправи, групові дискусії) підтримки у вирішенні проблем соціокультурного захисту дітей у режимі тренінгових груп.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, форми та методи соціально-педагогічного захисту, діти із сімей вимушено переміщених осіб.

Катричко Ю. В. Технологии социально-педагогической защиты детей из семей вынужденно перемещенных лиц в учреждении общего среднего образования

В статье охарактеризованы технологии социально-педагогической защиты детей из семей вынужденно перемещенных лиц в учреждении общего среднего образования, в основу которой положен тренинг социокультурных умений, представляющий собой специальную когнитивно-поведенческую программу (упражнения, групповые дискуссии) поддержки в решении проблем социокультурной защиты детей в режиме тренинговых групп.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, формы и методы социально-педагогической защиты, дети из семей вынужденно перемещенных лиц.

Katrychko Yu. Technologies of Social and Pedagogical Protection of Children from Families of Forcibly Displaced Persons in a General Secondary Education Institution

The article describes the technology of socio-pedagogical protection of children from families of internally displaced persons in the general middle world, which is based on the training of socio-cultural skills, which is a special cognitive-behavioral program (exercises, group discussions) to support socio-cultural protection of children. in the mode of training groups.

Key words: social and pedagogical activity, forms and methods of social and pedagogical protection, children from families of forcibly displaced persons.

А. О. Кіяшко

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

На сучасному етапі розвитку Україна спрямовує зусилля на розбудову демократичного суспільства, провідним показником якого є забезпечення рівних прав чоловіків і жінок, що передбачає відмову від традиційних стереотипів щодо гендерних ролей у соціумі. Проблема гендерних відносин в суспільстві постає однією з самих гострих соціальних проблем. Це обумовлено тим, що культура, традиції та стереотипи, усталені протягом багатьох століть, диктують відмінності у вихованні юнаків і дівчат, чоловіків і жінок.

Сьогодні гендерна проблематика є досить актуальною, про що свідчить аналіз наукової літератури. Важливим є розгляд гендерних проблем в освітній сфері. Засвоєння гендерних норм дитиною ще зі шкільного віку є обов'язковим аспектом сучасної освіти, яка продовжує відтворювати патріархатні установки на взаємовідносини статей. Саме тому поняття «гендер» та пов'язані з ним проблеми, як-то – гендерна соціалізація, гендерна освіта та виховання тощо – активно розглядаються у педагогіці.

Нас цікавить проблема гендерної соціалізації учнів старших класів гімназії, тож слідуючи загальнонауковим традиціям, вважаємо за потрібне розглянути термінологічний апарат, що функціонує в рамках дослідження і складає його змістовну основу. Вивчення проблеми гендерної соціалізації дозволило окреслити ті завдання, що повинні стати науковими орієнтирами в процесі її дослідження: по-перше, це визначення поняття «гендерна соціалізація»; по-друге, виявлення особливостей гендерної соціалізації старшокласників; по-третє, аналіз ключових проблем, що впливають на цей процес.

Перш ніж розпочати аналіз наукових джерел стосовно гендерної соціалізації, вважаємо за потрібне зробити акцент на виявленні того інтегруючого поняття, який є, на нашу думку, ключовим у нашому дослідженні. Це феномен «гендеру». На сьогоднішній день термін «гендер» не є новим. Багато вчених та дослідників займаються вивченням цього феномену. Одні дослідники пов'язують його походження із грецьким словом «генос» – походження, що відповідає російському поняттю «рід» як спільність [1]. Інші вважають його запозиченим із англійської мови, де «gender» у перекладі на українську мови означає стать або рід, а якщо мовити точніше як граматична категорія роду [2]. Як вважає О. Вороніна, термінологічно це поняття оформилося в процесі розвитку теорії фемінізму, жіночих, а потім і власне гендерних досліджень [2, с. 15].

Логіка нашої статті потребує розгляду гендеру як теоретичної складової поняття «гендерна соціалізація» та ключового терміну в контексті досліджуваної проблеми, витоків його походження і його сучасного значення в науковому знанні. Без цієї базової категорії ми не зможемо виділити суть самого поняття «гендерна соціалізація». Маємо відзначити, що цей феномен має міждисциплінарний статус і їм займаються науковці різних галузей наук: філософії (О. Вороніна, О. Гапова, Н. Чухим); соціології (Е. Гідденс, Г. Сілласте); культурології (А. Усманова, І. Жеребкіна); історії (Н. Пушкарьова, Л. Смоляр) та ін. Незважаючи на доволі тривале використання гендеру в науковому дискурсі, вивчення робіт гендерної спрямованості свідчить про відсутність єдності в його тлумаченні.

Наш аналіз буде неповним, якщо ми не відзначимо, що в своїй статті спираємося на погляди прибічників соціально-конструктивістського підходу, які надають тлумачення даного феномену як системи міжособистісних, зокрема міжстатевих, відносин, які конструюються в процесі спільної взаємодії чоловіків і жінок, і які, в свою чергу, можна деконструювати. Важливим у даному контексті, на нашу думку, є висновок І. Кльоциної: «... обґрунтування того факту, що гендерні відносини конструюються, надає нам можливість говорити про те, що вони (гендерні відносини) при певній системі їх організації можуть бути *деконструйовані*, перебудовані, змінені» [3, с. 124].

Як свідчить аналізована література, гендерна соціалізація починається в ранньому дитинстві, і поступово діти використовують стереотипні гендерні відмінності, пізнаючи світ, і пізнаючи самих себе. Знання починається з розпізнавання відмінностей та класифікації, тож дитина вчиться розділяти людей та предмети на дві групи: одні схожі на нього, інші не схожі [4].

Аналіз наукової літератури гендерної спрямованості свідчить, що за останні роки посилився інтерес до розробки проблеми гендерної соціалізації як певного процесу, що не тільки містить механізми відтворення гендерної асиметрії суспільства, які виявляються у різному вихованні та призначенні чоловіків і жінок, але й має багатий потенціал у пошуку ефективних засобів подолання статевої нерівності через вивчення статевих особливостей, та тих способів, що сприяють їх диференціації та ієрархізації в сучасному суспільстві.

На відміну від дослідників статево-рольової соціалізації, прибічники гендерної теорії та гендерної методології в науці змінюють акцент зі статі на соціальні сили, які містяться в основі гендерного розділення праці, і впливі соціуму на становлення та конструювання гендерної ідентичності індивідів і їх гендерних відносин. Вони доводять, що досягти гендерної рівності можна тільки за умов, якщо «ми визнаємо, що традиційні ролі несправедливі, не підходять для сучасного суспільства і обмежують не тільки жінок, але й чоловіків» [5, с. 303].

Усупереч статево-рольовій парадигмі, нас приваблюють наукові ідеї тих авторів, які на базі отриманих даних, доводять, що між жінкою та чоловіком більш спільного, ніж відмінного. А розходжень між представниками однієї статевої групи набагато більше, ніж між цими двома групами. Доречними у цьому випадку будуть слова Шон Берн: «багатьом гендерним відмінностям ми зобов'язані скоріш культурі та соціалізації, аніж тим відмінностям між жінкою та чоловіком, що отримані від народження» [5, с. 30].

Треба відзначити, що проблемне поле науковців з питань гендеру у сфері дослідження гендерної соціалізації доволі об'ємне, бо включає в себе вивчення багатьох питань, серед яких: гендерна ідентичність особистості, агенти та інститути гендерної соціалізації, гендерні ролі та стереотипи, механізми гендерної соціалізації. Треба відзначити, що всі ці проблеми тісно переплітаються між собою, тому не дивно, що науковці часто намагаються розв'язати в своїх працях відразу декілька з них.

Одним із найефективніших механізмів, що впливає на формування традиційної гендерної поведінки, гендерних ролей і встановлення гендерних відносин між жінками та чоловіками, науковці вважають гендерні стереотипи, під якими сучасні дослідники гендеру розуміють як узагальнені усталені уявлення щодо образу жінки або чоловіка та відповідних до них моделей поведінки. Стереотипи поділяють на *статево-рольові та гендерні*.

Статево-рольові стереотипи являють собою прийняті у суспільстві уявлення, як повинні себе поводити чоловіки та жінки. Відповідно до цих стереотипів формується поведінка, погляди на життя та свідомість особистості. *Гендерні стереотипи* – уявлення, закріплені суспільством, стосовно поведінки жінок і чоловіків, виконання ними соціальних ролей, що відповідають їхнім можливостям і умінням [1, с. 93]. Аналізуючи гендерні стереотипи, помічаємо, що статям традиційно приписують полярні якості: чоловікам – логіку, жінкам – інтуїцію; першим – владу, другим – підлеглість; і відповідно: порядок – хаос; активність – пасивність тощо [6, с. 152].

Гендерні стереотипи є основою *гендерних ролей*. Н. Єрофєєва визначає гендерні ролі як набір очікуваних зразків поведінки у чоловіків та жінок. Виконуючи гендерні ролі, людина виконує низку соціальних розпоряджень [1, с. 94]. Відповідно до гендерних ролей розрізняють *гендерно рольові стереотипи*:

1) *маскулінності-фемінінності*, які відображають очікування, сформовані в суспільній свідомості стосовно рис і властивостей, що повинні мати чоловіки та жінки (інструментальні – активність, домінантність, впевненість – для чоловіків, а експресивні – залежність, низька самооцінка, турботливість, емоційність – для жінок);

2) *рольові стереотипи*, які закріплюють сімейні та професійні ролі відповідно до статі індивіда (чоловік – здобувач, добрий керівник, у той час як жінка – це хранителька домашності, мати та домогосподарка);

3) *стереотипи, пов'язані з відмінностями у змісті праці* (сфери обслуговування, освіта та медицина – для жінок, тоді як творчі види діяльності та керівні посади – для чоловіків тощо) [7].

Гендерні стереотипи мають декілька негативних ефектів у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Перший негативний ефект полягає в тому, що відповідно до існуючих гендерних стереотипів відмінності між жінками та чоловіками підкреслюються у більшому ступені, ніж вони є у дійсності.

Другий негативний ефект гендерних стереотипів – це різна інтерпретація та оцінка однієї й тієї ж події залежно від того, до якої статі належить її учасник.

Третій негативний ефект полягає у гальмуванні розвитку тих якостей, які не відповідають даному статево-рольовому стереотипу [7, с. 271].

Для нас важливо те, що гендерні стереотипи у процесі міжособистісної, зокрема міжстатевої взаємодії, спонукають чоловіків і жінок, а в контексті нашої статті – учнів/учениць, будувати не рівноправні відносини на паритетній основі, а владно/підвладні, взаємодоповнювані відносини, за яких представникам чоловічої статі як тим, що мають більш високий соціальний статус, відводяться лідируюча роль і домінуюча позиція.

Гендерні стереотипи, приписуючи різні якості та характеристики, притаманні чоловікам і жінкам, а також орієнтуючи їх на різні життєві стратегії, визначають нерівні позиції статей у соціальному житті. Типово жіночі якості особистості, сімейні ролі, виконавчий характер діяльності визначають соціальний статус жінки як менш престижний. Якості «справжнього чоловіка», професійні успіхи та керівництво визначають високий соціальний статус, престиж і суспільне визнання. Науковці доводять, що дія гендерних стереотипів, які є дуже стійкими, виявляється в усіх сферах життя людини: на рівні самосвідомості, у міжособистісному спілкуванні, у процесі міжгрупової взаємодії [8, с. 59].

Не менш важлива складова гендерної соціалізації це – *гендерна ідентичність*. Під терміном «гендерна ідентичність» розуміють відповідність біологічної статі та гендерної ролі; поведінку людини, яка відповідає її гендерній ролі на основі гендерних установ та стереотипів. Гендерна ідентичність співіснує у самосвідомості людини, а також поєднується з уявленням про професійний, сімейний, етнічний, освітній статуси. Засвоєння культурної системи суспільства в якому живе людина, тобто чоловік або жінка, і є процесом становлення гендерної ідентичності. Цей процес бере початок із раннього дитинства. Наступний важливий етап процесу гендерної ідентичності – це підлітковий та юнацький вік, адже саме у цей період в особистості формуються професійні та соціальні уявлення про поведінку у суспільстві [9].

У підлітковому віці гормональні зрушення викликають зміни в будові тіла і нові переживання, пов'язані з гендерною ідентичністю та

гендерними ролями. Саме у цей період гендерної соціалізації конкретизуються і закріплюються уявлення про зміст і виконання гендерних ролей.

Варто зазначити, що процес гендерної соціалізації ускладнюється тим, що маскуліність і фемінність можуть як співпадати, так і не співпадати із суто біологічною ідентичністю юнаків та дівчат. Для гендерної ідентичності вирішальну роль грає не емпірично фіксована статева приналежність, а фактично соціальна роль чоловіка або жінки, яка виконується. Це свідчить про самостійність характеру гендера як саме соціальної (не біологічної) статі. Подібна диференціація у сучасному світі детермінується економічними, демографічними та соціальними факторами [10].

Проблеми та суперечності гендерного розвитку й гендерної соціалізації є причиною багатьох гендерних дисгармоній у підлітковому віці, в якому перебувають учні старших класів. Серед різних видів *гендерно-рольових дисгармоній* слід назвати *гендерно-рольовий інфантилізм* (невідповідність гендерної ролі віковій стадії гендерного розвитку) та *гендерно-рольову недостатність* (затримка гендерно-рольового розвитку або втрата функціональних особливостей ролі). Суперечності між суспільними стереотипами гендерної ролі і реальними потребами людини проявляються як різноманітні гендерно-рольові конфлікти особистості [11, с. 145].

У процесі гендерної соціалізації індивідам через певні суспільні структури приписується наслідувати ту чи іншу гендерну роль, що повинна відповідати гендерній ідентичності. Домінуючими структурами гендерної соціалізації дослідники вважають сім'ю, заклади освіти, групу однолітків, ЗМІ тощо.

Аналіз з досліджуваної проблеми дозволив виявити неоднозначне ставлення науковців щодо значущості впливу тих чи інших агентів гендерної соціалізації на становлення гендерної ідентичності.

Як доводять дослідження, основну роль у процесі гендерної соціалізації відіграє *сім'я*. Адже саме в сім'ї формуються перші, а часто і фундаментальні уявлення особистості щодо поведінки в суспільстві. З раннього дитинства засвоюються основні соціальні норми, діти несвідомо ототожнюють себе з батьками, наслідують їхню поведінку, формуючи таким чином уявлення про те, як повинні себе поводити чоловіки та жінки. Сучасні психологічні дослідження свідчать, що саме відносини нерівності у родині можуть вплинути на розвиток особистості й її гендерні характеристики.

Інші доводять, що згідно отриманих емпіричних даних, роль батьків не така велика, як прийнято вважати, бо «домашня соціалізація відіграє лише невелику роль у сегрегації статей» [12, с. 580]. Спираючись на кросскультурні дослідження, І. Кон відмічає: «Характерний стиль взаємодії в групах хлопчиків, включаючи прояви агресії і

дистанціювання від дорослих, створюється і підтримується в значному ступені без і незалежно від впливу дорослих» [12, с. 580].

Інший агент гендерної соціалізації – *освіта*. Завдання освітніх установ полягає не тільки у тому, щоб дати особистості необхідні знання з різних наукових дисциплін, а і вплинути на гендерні відносини. Саме освітні заклади формують різні форми поведінки учнів щодо одне до одного та до оточуючих. Освітні заклади значною мірою впливають на формування та визначення особистих, професійних, громадянських поглядів та можливостей і надають дуже впливові уроки гендерних відносин, відображаючи «гендерну стратифікацію суспільства та культури в цілому, демонструючи на власному прикладі нерівний статус жінок і чоловіків і формуючи феномен так званого «прихованого навчального плану» в освітніх інституціях, який базується на принципах гендерної нерівності».

Виявлено три виміри дії прихованого навчального плану: 1) організація самого закладу, гендерна стратифікація учительської професії; 2) зміст предметів; 3) стиль викладання. Вони «підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінантному й недооцінюючи жіноче і нетипове» [13, с. 81].

Науковці зазначають, що в ході педагогічного процесу відбувається диференціація статей, коли заохочується наполегливість у досягненні мети однієї статі, а іншу орієнтують на пристосування та адаптацію, що в результаті «породжує різне ставлення до свого „Я”» [13, с. 83].

Вплив навчально-виховного процесу закладів освіти як провідного чинника гендерної соціалізації на формування гендерної ідентичності відмічають В. Кравець і О. Кікінежді: «Зміст навчального матеріалу, вимоги педагогічного колективу створюють нормативно-психологічне поле для набуття первинної гендерної ідентичності: ми – хлопчики/дівчатка та виступають засобами формування орієнтацій дітей на егалітарні чи традиційні гендерні стосунки». Ряд досліджень підтверджує традиційну орієнтацію в навчанні, яка сприяє формуванню гендерних ролей дівчат і хлопців як відмінних, що спонукає перших відходити на другий план, а других бути активними.

Гендерний розвиток особистості залежить від тих цінностей, що прищеплюються молодому поколінню, і від яких залежить формування тих чи інших гендерних ролей та моделей міжстатевої поведінки [11, с. 149]. На жаль, сучасна офіційна педагогічна установка непослідовна: з одного боку вона декларує паритетність у взаємовідносинах, з іншого – вимагає від однієї статі визнання своєрідного пріоритету іншої.

Аналіз джерел гендерної інформації доводить, що література, підручники та засоби масової інформації підсилюють дію інших агентів гендерної соціалізації у напрямку встановлення гендерного дисбалансу, розповсюдження сексистських поглядів, підтримуючи стереотипні, традиційні образи чоловіків і жінок, і виявляють їхню асиметрію на користь маскуліnnих тенденцій.

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

Важливим агентом гендерної соціалізації є однолітки, як свої, так і протилежної статі. На думку І. Кона, однолітки є головними посередниками в пристосуванні дитини до прийнятої в суспільстві, але прихованої від дітей, системи сексуального символізму. Відсутність спілкування з однолітками у підлітковий період, коли в результаті спільної дії біологічних і соціальних факторів проблема статевої ідентичності здійснюється знову і з особливою силою, може суттєво призупинити психосексуальний розвиток дитини.

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

Цінними ми вважаємо ідеї дослідників про те, що: гендерні ролі тісно пов'язані з гендерною ідентичністю, тобто з усвідомленням себе як представником певної статі, у тому числі відповідним виконанням цієї ролі, засвоєння гендерних ролей і формування гендерної ідентичності в процесі гендерної соціалізації, за словами І. Каширської, «протікають гетерохронно»; виділяють маскулінну, фемінну, андрогінну моделі гендерних ролей; гендерні відмінності відтворюються в ході асиметричної гендерної соціалізації як процесі навчання певним гендерним ролям під впливом соціальних факторів (сім'я, ЗМІ, заклади освіти, групи однолітків тощо), вони біологічно не детерміновані, а створюються культурою; в процесі гендерної соціалізації соціальні фактори можуть суперечити один одному, їх склад на різних етапах, ступінь впливу і значущість можуть варіюватися; традиційні гендерні ролі несправедливі, не підходять для сучасного суспільства, обмежують як жінок, так і чоловіків, і затримують розвиток їхньої особистості; гендерна нерівність існує в наслідок того, що жінок і чоловіків готують до різних ролей у суспільстві; якщо гендерні відмінності створюються в процесі взаємодії статей, цілком можливим є процес деконструкції, зміни суті й механізмів відтворення соціально сконструйованих рис, ролей і стосунків.

Продовжуючи аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, зупинимось на вивченні механізмів і способів гендерної соціалізації, які сприяють статевій диференціації та стратифікації жінок і чоловіків у сучасному суспільстві.

З аналізу наукової літератури свідчить, що психологами виділяються наступні механізми гендерної соціалізації: процес ідентифікації (психоаналітична теорія); соціальні підкріплення (теорія соціального научіння й статевої типізації); усвідомлення гендерної ролі (теорія когнітивного розвитку); соціальні очікування (нова психологія статі); гендерні схеми (теорія гендерної схеми).

Необхідно відзначити, що на думку психологів, вищеперелічені механізми поодиночі не можуть пояснити гендерну соціалізацію, вони лише акцентують різні моменти формування гендерної ідентифікації.

У контексті вивчення проблеми, пов'язаної з механізмами гендерної соціалізації, нашу увагу привертає робота С. Бем, в якій авторка з гендерних позицій, розглядає те, як уявлення про жінок і чоловіків, що вкоренилися в культурі та соціальних інститутах, трансформуються в уявлення та психологію індивіда. Цю працю ми вважаємо фундаментальною через її цінність як у науковому плані, бо вона надає теоретичну інформацію про механізм, що якнайбільш відповідає цілям нашого педагогічного дослідження щодо вивчення гендерної соціалізації, і який покладено в основу теорії гендерної схеми (ТГС), а саме – механізм засвоєння гендерної ролі в процесі гендерної соціалізації – гендерні схеми, але й у прикладному. Так, вчена пропонує і обґрунтовує дві стратегії, у відповідності з теорією гендерної схеми, для виховання дитини, вільної від гендерної схематизації, в суспільстві гендерної схематизації [14, с. 322].

Таким чином, аналіз наукової літератури дозволяє визначитися, що проблемне поле науковців із питань гендеру у сфері дослідження гендерної соціалізації доволі об'ємне, бо включає в себе вивчення багатьох питань, серед яких: гендерна ідентичність особистості, агенти та інститути гендерної соціалізації, гендерні ролі та стереотипи, механізми гендерної соціалізації.

Список використаної літератури

1. **Ерофеева Н.** Основные категории гендерной педагогики / Н. Ерофеева // Вестник Удмуртского ун-та. Педагогика. – 2009. – Вып. 2. – С. 85–102.
2. **Воронина О.** Теоретико-методологические основы гендерных исследований / О. Воронина // Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной. – М. : МЦГИ-МВШСЭН-МФФ, 2001. – С. 13–106.
3. **Ковалева А. И.** Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А. И. Ковалева // Социс. – 2003. – № 1 (225). – С. 109–115.
4. **Козлов В. В., Шухова Н. А.** Гендерная психология. Учебник для вузов / В. В. Козлов, Н. А. Шухова. – М. : Изд-во Речь, 2010.

– 272 с. **5. Берн Ш.** Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с. **6. Антология** гендерной теории / сост. Е. Гапова, А. Усманова. – Минск : Прописки, 2000. 384 с. **7. Клецина И. С.** Психология гендерных отношений: Теория и практика / И. С. Клецина. – СПб. : Алетей, 2004. – 408 с. **8. Кон И. С.** Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47–57. **9. Головач Л.** Гендерна ідентичність підлітків / Л. Головач // Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії: Зб. матеріалів наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 27–29 квітня 2011 р.). – К., 2011. – С. 649–650. **10. Авдулова Т. П.** Гендерная социализация и структура общения в отрочестве / Т. П. Авдулова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 5(7). – URL: <http://psystudy.ru> **11. Горностай П. П.** Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / П. П. Горностай // Основы теории гендеру: навч. посіб. / відп. ред. М. М. Скорик. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 132–156. **12. Кон И.** Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. Кон // Введение в гендерные исследования. Ч.1: учебное пособие; под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков : ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетей, 2001. – С. 562–605. **13. Кравець В. П., Кікінежді О. М.** Педагогіка та психологія: гендерний аспект: навч. посіб. / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2004. – 124 с. **14. Бем С.** Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Сандра Бем; [пер. с англ.]. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.

Кіяшко А. О. Гендерна соціалізація старшокласників як психолого-педагогічна проблема

У статті теоретичне дослідження гендерної соціалізації учнів старших класів як психолого-педагогічної проблеми дозволяє дійти висновку, що процес соціалізації сучасної учнівської молоді відбувається на основі поглядів на жіноче та чоловіче як протилежних одне одному і відображає диференціацію і поляризацію статей, що у свою чергу, відтворює субординованість та ієрархію міжстатевих відносин учнів старших класів і свідчить про гендерну стратифікацію як певного закладу середньої освіти зокрема, так і суспільства загалом.

Ключові слова: гендер, соціалізація, старшокласники, гендерні уявлення.

Кияшко А. А. Гендерная социализация старшеклассников как психолого-педагогическая проблема

В статье теоретическое исследование гендерной социализации учащихся старших классов как психолого-педагогической проблемы позволяет сделать вывод, что процесс социализации современной учащейся молодежи происходит на основе взглядов на женское и мужское как противоположных друг другу и отражает дифференциацию

и поляризацию полов, в свою очередь, воспроизводит субординированность и иерархию межполовых отношений учащихся старших классов и свидетельствует о гендерной стратификации как определенного заведения среднего образования в частности, так и общества в целом.

Ключевые слова: гендер, социализация, старшеклассники, гендерные представления.

Kiyashko A Gender Socialization of High School Students as a Psychological and Pedagogical Problem

In the article, a theoretical study of gender socialization of high school students as a psychological and pedagogical problem allows us to conclude that the process of socialization of modern students is based on views of women and men as opposite and reflects the differentiation and polarization of the sexes, which in turn reproduces subordination and the hierarchy of intersex relations of high school students and shows the gender stratification of a particular institution of secondary education in particular and society as a whole.

Key words: gender, socialization, high school students, gender perceptions.

УДК 316.614:2(477)

А. Р. Копцева

РЕЛІГІЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В СЬОГОДЕННІ УКРАЇНИ

Релігія – явище багатогранне. Вона постає як тип світогляду або ж як форма суспільної свідомості, чи як психічне явище, а чи як явище культури, а також спроможна постати у вигляді ідеології тощо. А тому релігію досліджують філософи, психологи, культурологи, політологи, історики та ін. Водночас цей феномен розглядають і як соціальний інститут. Нагальність вивчення релігії як соціального явища можна пояснити тим, що вона так чи інакше «вплетена» в соціальні зміни: або як їх чинник, або ж як їх результат. Сучасність підтверджує таке бачення, прикладом чого може бути й український соціум, у якому непередбачливо поєднується діяльність організацій державних, громадських («світських») і релігійних, бо релігійні канони мають значний вплив на світогляд сотень мільйонів людей, а через нього і на їх політичну, економічну, соціальну свідомість і поведінку.

В сучасній Україні існують багато чинників, що впливають на соціалізацію підростаючого покоління, що мають як позитивний, так і негативний вплив. Один з таких чинників – релігія. В умовах активної

діяльності сучасних релігійних організацій можуть виникати певні труднощі. Оскільки соціалізуючий вплив релігійних організацій відчують на собі як віруючі, так і члени їх сімей. Адже якщо доросла людина цілком може усвідомлювати і нести повну відповідальність за свої дії, то дитина, потрапивши під вплив релігійний навчань, може не помітити шкідливу пропаганду спрямовану на неї.

Проблема впливу релігії на процес соціалізації підростаючого покоління не є новою в науковій літературі. Л. Суятінова у своїх наукових доробках розглядає вплив релігійних конфесій на становлення особистості; ставлення людей до релігії, її роль у житті особи та суспільства розглядали й аналізували у своїх працях такі дослідники, як У. Джеймс, З. Фрейд, Е. Фромм, Ю. Макселон, Ю. Борунков; вивченням релігійної соціалізації займалися М. Аргайл, Б. Спілка, Б. Хансбергер; аналізували взаємозв'язок розвитку дитини і релігійності Ж. Піаже, Л. Кольберг, Дж. Фаулер; дослідженням особливостей соціалізації віруючої особистості в сучасному суспільстві займається український науковець В. Докаш; роботами, пов'язаними з різними аспектами впливу релігійно-морального чинника на процес соціалізації молодих людей, займалися М. Мchedлов, В. Локосов, Л. Мітрохін, Ж. Тощенко; дослідженням в психології і соціології релігії займався Г. Олпорт.

Аналіз наукової літератури показав, що відношення українців до релігії неоднозначне. І хоча кількість віруючих з кожним роком зростає, найчастіше виховні соціальні інститути не приділяють достатню увагу релігійному вихованню дітей. На сьогодні у всьому світі йде процес збільшення конфесій, які у своїй більшості є нетрадиційними релігійними організаціями і сектами, які оказують десоціалізуючий вплив на підростаюче покоління. Тому зараз стоїть питання про те, а потрібне взагалі релігійне виховання в сучасності, чи соціалізація дітей та молоді може існувати і без втручання церкви, що й зумовило вибір теми нашої статті, мета якої проаналізувати вплив релігії на соціалізацію дітей та молоді в сьогоденні України.

По відношенню до суспільства релігія виконує велику кількість функцій, а саме:

- моральна. Релігія має певний набір моральних принципів, які є частиною її релігійного одкровення. Значення цієї функції дуже велике – практично всі моральні правила сучасності мають релігійне підґрунтя;
- духовна. Релігійне вчення життєздатне лише в разі, якщо воно відповідає духовним запитам як суспільства в цілому, так і ряду індивідів, які його складають. Духовні питання, з філософської точки зору, завжди одні й ті ж. Наприклад, це питання про сенс життя, про вічність, істині. Але кожне покоління задає ці питання по-новому, тому релігія повинна постійно адаптуватися, інтерпретуючи своє вчення на сучасний їй мову;
- гносеологічна. Ця функція релігії полягає в тому, що вона пропонує своїм послідовникам добре розроблену систему знань і уявлень

про світ. Система знань, яка надається релігією, може бути доповненням до загальноприйнятої системи або прямо їй суперечити;

- політична. Релігія як соціальний інститут володіє певним політичним вагою. Зрозуміло, чим більше послідовників у певної релігії, тим більшим політичним впливом вона володіє;

- економічна. Як і політична функція, економічна залежить від числа послідовників цієї релігії і її історичного значення;

- історична. Релігія є своєрідним сховищем, як своєї власної історії, так і історії країни, в якій вона існує. Релігія здійснює цю функцію як шляхом накопичення та узагальнення історичної інформації, так і шляхом формування системи культу, традицій і обрядів, які теж виконують функцію передачі історичної інформації;

- педагогічна. Педагогічна діяльність здійснюється як безпосередньо при зіткненні людини з громадою, так і побічно – через сім'ю, хресних, родичів;

- психотерапевтична. У перекладі з грецької «психотерапія» означає зцілення душі. Християнська, і особливо східна православна традиція, накопичили величезний досвід в процесі діагностики душевного і духовного стану людини, допомоги в лікуванні різноманітних недуг і пристрастей [6, с. 342].

Раніше релігія відігравала велику роль в житті людини, і була найважливішим інститутом соціалізації після сім'ї, а деколи і займала перше місце. Проте в сучасному світі вона проявляє себе по-різному, в залежності від країни і конфесії.

Переважаючою релігією в Україні є християнство, що представлене православними, протестантськими і католицькими конфесіями. У значно меншій мірі представлені іудаїзм і іслам. Більшість віруючих українців – православні. Нині православні прочани складають 52% від кількості всіх віруючих в Україні. Проте єдиної православної церкви немає і українське православ'я чітко розмежоване на три конфесії: Українська Православна Церква, підпорядкована Московському патріархату (6000 общин, 64 монастирі); Українська Православна Церква, підпорядкована Київському патріархату (2000 общин, 15 монастирів); Українська Автокефальна Православна Церква (біля 600 конфесій) [5].

На сьогодні в Україні рівень релігійної зорієнтованості підростаючого покоління зростає. Це зумовлено багатьма чинниками, один з яких – це пошук себе за допомогою усталеного світогляду релігійних конфесій. Але й залишається частка тих, хто відносить себе до атеїстів. Якщо у підлітків до 14-річного віку відзначається порівняно високий рівень релігійності, то пік його падіння приходить на 16 років (приблизно 25%), коли протистояння «дітей» світу і цінностям «батьків» стає особливо очевидним [2, с. 35–38].

Т. Скларова визначає релігійну соціалізацію як «процес входження людини або групи людей в релігійний уклад життя, засвоєння ними релігійних цінностей і норм поведінки і, як наслідок цього, зміна

взаємовідносин із суспільством, обумовлених сповідуваними релігійними законами» [4]. Одне з головних місць, яке займає релігія в позитивному процесі соціалізації молоді відведена моральному вихованню через духовний розвиток. За допомогою релігійної літератури та вчення, формуються добродійні навички і корисні звички, дитину вчать боротися з хибними нахилами в своєму характері і пагубним впливом з боку навколишньої дійсності. Також, тут велику роль відіграє компенсаторна функція релігії, яку розглядав французький соціолог Е. Дюркгейм. Він зазначає, що релігія не тільки несе людині розраду в той момент, коли вона переживає життєву кризу, не тільки збагачує її духовний світ, а й робить сильніше, зміцнюючи віру в свої сили [3, с. 23].

Як вже зазначалось раніше, негативний вплив релігійних конфесій на соціалізацію дітей та молоді здійснюються саме нетрадиційними релігійними організаціями і сектами, а також людьми, схильними до релігійного фанатизму. Вони роблять великий психологічний вплив на несформовану особистість. Секта, як неконструктивна структура, нищить особистість, вносить дисгармонію у її розвиток, досягаючи таким чином вузькогоспичної мети за допомогою певного набору методів і засобів, так званих «суспільно-психологічних маніпуляцій» [7, с. 58].

Г. Андрєєва дає визначення поняттю «соціалізація» під яким розуміє двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [1, с. 338].

Релігія в сформованих історично конфесійних формах мала значний і всеосяжний вплив на моральні принципи підростаючого покоління. Вона вчить самоконтролю, самодисципліни, здатності робити правильний моральний вибір, сприяє розвитку гуманізму, поваги прав, свобод і гідності інших людей. В результаті духовно-морального виховання, людина, що росте з вірою, вихована в богобоязливості, буде більш відповідальна за свої вчинки. Релігійне виховання охоплює складні питання про сенс і наприкінці життя, уявлення про Бога, про себе і про природу реальності, питання, що є добре, а що погане, і що це означає бути людиною.

Радянські дослідники в минулому схилилися до того, що моральність аж ніяк не пов'язана з релігією нерозривними узами і людині, щоб бути високоморальною, немає ніякої потреби неодмінно звертатися до Бога. Релігійні авторитети, навпаки, вчили і вчать, що джерелом моральності, розвитку особистості може бути тільки релігійна віра [5].

Більшу частину населення нашої планети становлять віруючі, які бачать в релігії гуманістичну основу духовного життя людини, та й чимала кількість людей, формально невіруючих, також вважають її дієвим засобом морального виховання, тому, було б помилкою не брати до уваги всю важливість і необхідність використання релігійних

моральних цінностей в духовно-моральному розвитку особистості, у формуванні її моральної культури.

У підростаючого покоління існує загострена потреба в ідейній визначеності, в розумінні основних стратегічних цілей розвитку суспільства, в головних життєвих орієнтирах, які давали б відчуття ясності, здатності оцінювати навколишні явища, відокремлювати головне від другорядного, дійсно корисне і потрібне для суспільства і людини на даному етапі від помилкового, шкідливого і небезпечного. Релігія в цьому як раз підходить добре, на відміну від, наприклад, засобів масової інформації.

Практика виховання підростаючого покоління і численні спостереження показують, що прийняття і дотримання людиною релігійних ідеалів не може виступати гарантією того, що така людина не буде здійснювати злочинів. Тому швидше за все, треба робити акцент не на самому віруванні в Бога, а на релігійних нормах, які дійсно здатні спонукати людину до здійснення добра, дотримання принципів справедливості, роботи над собою, своїм духовно-моральним вдосконаленням.

Однак, проблема в тому, що дотримання релігійної норми в релігійних віруваннях ґрунтується не на вільному виборі людиною лінії своєї поведінки, а на божественних заповідях, виконання яких тільки і може забезпечити людині потойбічне блаженство, а в разі їх невиконання людини чекає кара божа.

Таким чином, релігія має суперечливий вплив на підростаюче покоління. Вона може як і допомогти у знаходженні свого місця в соціумі, формування чітких загальнолюдських моральних принципів, так і хибно діяти на несформований розум дітей, через секти та нетрадиційні релігійні організації, віднімаючи волю в мисленні та індивідуальність особистості.

Список використаної літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2014. – 234 с.
2. Безрогов В. Религиозная социализация и осуществление права на веру в межпоколенных отношениях : XX век и перспектива / В. Безрогов // Развитие личности. – 2002. – №4. – С. 10–15.
3. Григоренко А. Ю. Религиоведение : учеб. пособие для студентов пед. вузов. / А. Ю. Григоренко. – СПб., 2008. – 129 с.
4. Складар Т. В. Религиозная социализация / Т. В. Складар // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. – 2009. – С. 20–26.
5. Смітюх Г. Є., Стрілецький В. В. Україна сакральна: минуле, сьогодення, майбутнє / Г. Є. Смітюх // Сучасна релігійна ситуація в Україні як дзеркало ідеологічного вакууму – К. : Знання України, 2006. – 109 с.
6. Соціальна педагогіка: Курс лекцій / М. А. Галаузова [та ін]; під заг. ред. М. А. Галаузової. – М. : Гуманит. вид. центр ВЛАДОС, 2000. – 210 с.
7. Трояновський Б. Суспільно-психологічні маніпуляції сектантів / Б. Трояновський // Київська Церква. – 1999. – № 2–3. – С. 15–20.

Копцева А. Р. Релігія як чинник соціалізації дітей та молоді в сьогоденні України

У статті розкрито проблема соціалізації дітей та молоді на сучасному етапі розвитку України; визначено чинники соціалізації підростаючого покоління; характеризуються функції релігії як чинника соціалізації дітей та молоді, що мають позитивний та негативний вплив на формування їх моральних якостей.

Ключові слова: релігія, соціалізація, релігійна соціалізація.

Копцева А. Г. Религия как фактор социализации детей и молодежи в настоящем Украине

В статье раскрыта проблема социализации детей и молодежи на современном этапе развития Украины; определены факторы социализации подрастающего поколения; характеризуются функции религии как фактора социализации детей и молодежи, имеющих позитивное и негативное влияние на формирование их нравственных качеств.

Ключевые слова: религия, социализация, религиозная социализация.

Koptseva A. Religion as a Factor in the Socialization of Children and Youth in Today's Ukraine

The article reveals the problem of socialization of children and youth at the present stage of development of Ukraine; the factors of socialization of the younger generation are determined; characterized by the functions of religion as a factor in the socialization of children and youth, which have a positive and negative impact on the formation of their moral qualities.

Key words: religion, socialization, religious socialization.

УДК 159.944.4-053.9:355.422(477.6)

К. М. Мележик

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАКЦІЇ НА СТРЕС
ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ,
ЯКІ ПРОЖИВАЮТЬ В ЗОНІ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ
НА СХОДІ УКРАЇНИ**

Сучасний стан світового суспільства характеризується тенденціями до виникнення збройних конфліктів і терористичних загроз і, як наслідок, відбувається розрив між інтересами окремої людини і суспільства в цілому. Ці тенденції тягнуть за собою зростання рівня конфліктності, тероризму та екстремізму, а також психологічну нестабільність й емоційну напруженість для кожної людини, що супроводжується виникненням, розвитком негативних емоцій, сильних

переживань, а також перенапруженням фізичних і психічних функцій. У більшості випадків ці дії призводять до погіршення функціонального стану, зміни особистісного статусу, розвитку психосоматичних захворювань.

Історичний досвід показує, що збройні конфлікти залишаються суворого, і, на жаль, постійно загрозою сучасному суспільству.

У 2014 р. виник військовий конфлікт на сході України. Інтенсивні бойові дії, призупинене виробництво, зруйнована інфраструктура, втрата родинних зв'язків та більше десяти тисяч жертв серед мирного населення справили величезний психологічний вплив на всіх жителів України, та найбільш критичних наслідків зазнали люди похилого віку, які постійно проживають в зоні військового конфлікту.

Мета статті – розглянути особливості формування стресостійкості у людей похилого віку, що проживають в зоні військового конфлікту на сході України, проаналізувати довготривалий вплив стресогенних факторів, спричинених бойовими діями, на розвиток психосоматичних та інших хвороб літніх людей.

Варто зауважити, що психологічні проблеми управління стресом є досить розробленими як у зарубіжній, так і у вітчизняній літературі. Так, ці проблеми досліджували та розробляли практичні рекомендації для управління стресом: С. Гремлінг, С. Ауербах, В. Абабков, Х. Алієв, Г. Бердник, Є. Черепанова, Ю. Щербатих. Проблеми, що стосуються психології стресостійкості, досліджували: Н. Водоп'янова, Л. Китаєв-Смик, О. Кокун, В. Крайнюк. Зокрема, проблеми формування стресостійкості вивчають: Г. Дубчак, Т. Титаренко, Л. Лєпіхова, О. Кляпець, О. Кочарян та В. Мозговий.

Останні роки в психологічній літературі спостерігається підвищена увага до вивчення соціально-психологічних особливостей наслідків збройних конфліктів для населення, що проживає в таких зонах. Активно вивчаються психологічні наслідки стресу, викликаного участю в бойових діях, особливості реакції особистості на вплив різних екстремальних чинників.

Значний внесок у розробку понять «психічний стан особистості в екстремальних умовах», «роль і значення стану тривоги», «стресові стани», «психічна напруженість» внесли дослідження D. Mechanic, H. Basowitz, R. Scott, A. Howard, P. Лазарус та інші. Та все ж недостатньо вивченим залишається тривалий вплив стресогенних факторів, спричинених бойовими діями та їх наслідками, саме на людей похилого віку, які не тільки пережили збройні напади, а й продовжують проживати на території військового конфлікту.

В умовах постійного впливу стресогенних факторів в організмі відбувається процес формування стресостійкості. Згідно Н. Водоп'янової, стресостійкість – це системна динамічна характеристика, яка визначає здатність людини протистояти стресогенному впливу або впоратися з багатьма стресовими ситуаціями,

активно перетворюючи їх або пристосовуючись до них без шкоди для свого здоров'я і якості виконуваної діяльності [1, с. 346]. Стресостійкість індивіда – це його вміння долати життєві труднощі, контролювати свої емоції і внутрішній опір, розуміння людського настрою, уміння проявити витримку. Емоційно стійка людина має здатність витримувати сильні інтелектуальні, емоційні і вольові навантаження, які обумовлені специфічними умовами життєдіяльності.

Moshe (Ed) Zeidner і Norman S. (Ed) Endler в своїй роботі по вивченню копінга «Coping, stress resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning» говорять про складність і комплексність поняття стресостійкість. Вони стверджують, що це багатогранний процес подолання життєвих труднощів. Стресостійкість – це адаптивний механізм функціонування всіх систем організму. Автори не виділяють один єдиний спосіб подолання, для них набагато важливіше виділити інтегративний метод, що включає в себе аспекти з різних підходів і теорій особистості.

Сучасна соціально-політична ситуація в регіонах, де стався збройний конфлікт, серйозно впливає на населення, на його ставлення до реальності, постановку цілей і бачення життєвих перспектив. Відсутність цілей, ненасиченість і нерезультативність життя, неможливість або невміння контролювати своє життя може призвести до появи негативних емоційних реакцій, що позначається на особливостях психологічного стану людини – зникає відчуття цілісності, можливості керувати власним життям, виникає втрата внутрішньої рівноваги.

Наряду зі звичними психологічними проблемами, характерними для літніх осіб, у східних областях України починаючи з 2014 року люди похилого віку зіткнулися з такими реаліями, як безпосереднє проживання на території збройного конфлікту, терористичні і насильницькі напади на особистість, інші складні життєві умови, такі як втрата близьких, інвалідність внаслідок розриву снаряда, руйнування інфраструктури, фінансові труднощі, необхідність долати великі відстані та вистоювати довгий час у чергах для отримання законних виплат на підконтрольній території України, конфліктні ситуації з іншими громадянами на фоні різних політичних поглядів, приниження гідності, відчуття відповідальності за фінансову допомогу близьким і рідним, що лишилися без грошового забезпечення, адаптація до нових умов життя у постконфліктний період. Ці обставини характеризуються високим рівнем стресогенності, тривалістю впливу негативних факторів на психологічне та фізичне здоров'я літніх людей, розвиток та підсилення симптомів захворювань різного характеру. P. Landerville, J. Vezina в своєму дослідженні виявили більш значний взаємозв'язок між психологічним здоров'ям і подіями життя і слабший – між фізичним здоров'ям і подіями життя у людей похилого віку [3, с. 137–149].

Починаючи з початку військового конфлікту на сході України почали працювати та надавати допомогу населенню численні міжнародні

гуманітарні організації, такі як Міжнародний Комітет Червоного Хреста, Агенство ООН у справах біженців, Норвезька рада у справах біженців, Лікарі світу, Дитячий фонд ООН, HelpAge International та інші. Від початку функціонування в цьому регіоні країни гуманітарними організаціями було проведено значну кількість досліджень стосовно впливу військового конфлікту на різні сфери життя людей.

Зокрема, організацією HelpAge International було проведено комплексну структурну оцінку ступеню вразливості серед відібраних 2151 людей похилого віку, серед яких 74% жінок, 26% чоловіків. 37% опитаних – це люди з обмеженими фізичними можливостями. Вікові показники склали: 0,2% віком 50-59 років; 40% віком 60 – 69 років; 38% віком 70 – 79 років; 19% віком 80 – 89 років; 2,8% віком 90 років і більше. Крім того, 46% опитаних літніх людей проживають на самоті; 67% людей (74% всіх літніх чоловіків і 64% всіх літніх жінок) повідомляють, що вони не беруть участь в будь-якій суспільній або соціальної діяльності, що вказує на високий рівень ізолюваності літніх людей і необхідність відновлення громадських / соціальних структур. В рівній мірі 67% літніх людей залежать від допомоги (фінансової, емоційної і т.д.) інших осіб (наприклад, сусідів, сім'ї, друзів і т.д.). Тільки 7% людей повідомили про те, що переживали насильство по відношенню до себе (психологічне / емоційне насильство найбільш поширене), однак через суспільне засудження жорстокого поведіння з людьми похилого віку, ці дані можуть бути значно занижені.

Більшість літніх людей також відчують пов'язані з конфліктом психосоціальні симптоми: 81% відчують зміни режиму сну; 50% страждають від нападів неконтрольованого плачу; 43% відчують себе самотніми / ізолюваними; 78% мучаться від постійних спогадів, пов'язаних з конфліктом.

У вересні 2020 року серед пенсіонерів Станиці Луганської психологами громадської організації «Велика родина» було проведено соціологічне опитування на тему «Як справляються зі стресом люди, які досягли пенсійного віку, проживаючи на лінії розмежування». В опитуванні брали участь 79 осіб, віком від 60 років та старші. Серед опитаних було 55 жінок і 24 чоловіки. На питання «Як ви справляєтеся зі стресом?» були дані такі відповіді:

- 11% – працюють на присадибній ділянці;
- 13% – спілкуються з родичами, дітьми, онуками;
- 15% – спілкуються з друзями;
- 2% – вживають алкоголь;
- 25% – плачуть;
- 34% – не знають, що зі стресовим станом можна впоратися.

На питання «Що б могло Вам допомогти впоратися зі стресом?» були надані такі відповіді:

- 26% – хотіли б отримувати допомогу від груп психологічної підтримки;

14% – хотіли б отримати інформацію про стрес і способи зняття стресу;

36% – вважають, що допоможе лише завершення конфлікту;

24% – прийом ліків.

Незважаючи на те, що більшість опитаних літніх людей мають хронічні захворювання, якими вони страждали ще до початку військових дій, усі зазначають, що від початку конфлікту стало важче продовжувати лікування через фінансові труднощі, ускладнений доступ до медичних установ, а також всі респонденти відмітили посилення проявів хвороб через напружений психологічний стан [2, с. 7; 11; 12].

Також, за даними співробітників ДСНС та медпрацівників Комітету Червоного Хреста, що від початку військового конфлікту надають фельдшерську допомогу на КПВВ «Станиця Луганська», єдиному пункті пропуску між підконтрольною та непідконтрольною уряду України територіями Луганської області, найчастіше люди похилого віку звертаються з такими хворобами та скаргами, як:

- гіпертонічний криз;
- підвищення артеріального тиску;
- головний біль;
- бронхіальна астма;
- цукровий діабет;
- втрата свідомості;
- біль в животі.

Таким чином, можемо зробити висновок, що, перебуваючи під постійним впливом стресових факторів, спричинених наслідками військового конфлікту, у літньої людини виникають та набувають розвитку психосоматичні та інші захворювання.

За даними Офісу омбудсмена України у 2019 році при перетині лінії розмежування між підконтрольними і непідконтрольними Києву частинами Донецької та Луганської областей України загинуло 27 осіб. Зазначається, що більшість загиблих – це люди похилого віку.

Таким чином, літні жінки і чоловіки, які проживають в Східній Україні, є одними з найбільш вразливих груп населення, які постраждали внаслідок конфлікту. Їх комплексні потреби, з якими вони стикалися до конфлікту, тільки посилилися з настанням гуманітарної кризи. Конфлікт дестабілізував соціальні мережі і підтримку сім'ї, таким чином, залишаючи вкрай вразливих людей похилого віку наодинці зі своїми проблемами і позбавляючи їх будь-якої зовнішньої підтримки. Крім того, зміни в законодавстві, що впливають на доступ до отримання пенсій і інших соціальних виплат, підвищення цін на основні товари і нездатність продовжувати повсякденне життєзабезпечення і ведення сільськогосподарської діяльності вздовж лінії розмежування, все це вказує на серйозний рівень не тільки економічної, а насамперед соціальної та психологічної вразливості.

Тривалий час проживаючи в зоні збройного конфлікту і відчуваючи негативні психічні стани, багато життєвих і особистісних конструктив можуть видозмінюватися, і, перш за все, трансформується ціннісно-змістовна сфера особистості. Для людини стає важливим зберегти ті цінності, які були важливі на певному життєвому етапі, а якщо вони зруйновані, – створити нові.

Тому стає важливим сформувати саме у людей похилого віку адекватні смисложиттєві стратегії для посилення особистісного ресурсу в період збройного конфлікту і в постконфліктний період. На нашу думку, саме в свідомості у людей похилого віку найбільше може проявлятися переоцінка цінностей і їх криза. Як правило, життєві орієнтації найбільш чітко проявляються в ситуаціях, які вимагають відповідальних рішень, що тягнуть за собою значні наслідки і зумовлюють подальше життя людини.

Таким чином, в даний час є очевидним фактом, що тривале перебування літньої людини в складних життєвих обставинах, пов'язаних зі збройним конфліктом, може ускладнювати її інтеграцію в суспільство і вимагати реадаптаційних заходів. З урахуванням вищесказаного особливої актуальності набуває вивчення трансформацій смисложиттєвих орієнтацій та розроблення дієвих стратегій подолання стресу для людини похилого віку, що адаптується до нових умов життя у зоні військового конфлікту та у післявоєнний період.

Список використаної літератури

1. **Водоп'янова Н. Є.** Психодіагностика стресу / Н. Є. Водоп'янова. – СПб. : Пітер, 2009. – 336 с. 2. **Гуманітарні** потреби літніх жінок і чоловіків, які проживають на підконтрольній уряду території Луганської області: Базовий звіт – Жовтень 2016 р. [Електронний ресурс]. – 7, 11, 12 с. Режим доступу: https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/older_people_in_luhansk_overview_october_2016_rus_0.pdf. 3. **Landreville P., Vezina J.** A comparison between daily hassles and major life events as correlates of well-being in older adults // Canadian Journal on Aging. 1992. Vol. 11. № 2. – P. 137–149.

Мележик К. М. Специфіка формування стресостійкості у людей похилого віку, що проживають в зоні військового конфлікту на сході України

У цій статті розглядаються особливості формування стресостійкості у людей похилого віку в умовах проживання в зоні військового конфлікту та у постконфліктний період, надається аналіз тривалого впливу побутових, соціальних та психологічних проблем на специфіку реакції на стрес та формування стресостійкості у людей похилого віку, що проживають в зоні військового конфлікту на сході України.

Ключові слова: стресостійкість, зона військового конфлікту, люди похилого віку.

Мележик Е. М. Специфика формирования стрессоустойчивости у людей пожилого возраста, проживающих в зоне военного конфликта на востоке Украины

В данной статье рассматриваются особенности формирования стрессоустойчивости у людей пожилого возраста в условиях проживания в зоне военного конфликта, а также в пост конфликтный период, проводится анализ длительного влияния бытовых, социальных и психологических проблем на специфику реакции на стресс и формирование стрессоустойчивости у людей пожилого возраста, проживающих в зоне военного конфликта на востоке Украины.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, зона военного конфликта, люди пожилого возраста.

Melezhyk K. The Spicifics of Forming Stress Resistance of the Elderly People Living in the Area of Armed Conflict in the East of Ukraine

In the given article we study the peculiarities of forming stress resistance of the elderly people living in the area of armed conflict and in post conflict period. The article gives analysis of the long-term influence of domestic, social and psychological problems on specifics of the reaction to stress and forming stress resistance of the elderly people living in the area of armed conflict in the East of Ukraine.

Key words: stress resistance, the area of armed conflict, the elderly people.

УДК 37.035:374]-053.5

І. В. Седельнікова

**ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Останнім часом зросла увага психолого-педагогічної науки до проблеми соціальної компетентності дітей та учнівської молоді як передумови успішного самоствердження і ефективної взаємодії з оточуючими. Це викликано соціально-політичними й економічними змінами, які торкнулися всіх сфер життя нашої держави. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки зазначається: «Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян» [1].

Для повноцінної якісної характеристики соціальної компетентності молодших школярів необхідно, на наш погляд, мати чітке уявлення про критерії та показники її розвитку у позаурочній діяльності.

Як доводять дослідження Г. Беліцької, Н. Калініної, Н. Кузьміної, І. Маслової, в науці розроблені певні критерії та показники ефективності реалізації освітніх програм для дітей. Основними критеріями ефективності реалізації освітніх програм з точки зору компетентнісного підходу є рівень розвитку компетентності та динаміка досягнень учня в оволодінні компетентностями.

Показники ж розглядаються як наочне вираження тих чи інших якостей, що проявляються учнями при вирішенні різноманітних завдань. Ці якості, в свою чергу, можуть бути зафіксовані і оцінені, на думку Л. Ілюшина, при виконанні певних дій, при здійсненні будь-яких операцій, у вчинках і формах поведінки, у сформульованих судженнях і оцінках, у прийнятих і аргументованих рішеннях в ситуаціях вибору, в ситуаціях взаємодії і діалогу [2].

При визначенні критеріїв і показників сформованості соціальної компетентності молодших школярів слід враховувати, що основними критеріями якості загальної освіти у початковій школі може бути наявність у дитини мотивації до подальшого навчання (бажання вчитися), вміння вчитися (сформовані навички і способи рішення навчальної задачі) і, що важливо, сформоване вміння встановлювати соціально значущі контакти, бо дитина, що отримала якісну освіту на виході з початкової школи, хоче вчитися, вміє вчитися, відчуючи себе при цьому соціально успішною і, за Е. Еріксоном, компетентною.

У науковому розумінні критерій (від грецького *criterion* – засіб для судження) – ознака, на підставі якого проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; мірило оцінки; в теорії пізнання – ознака істинності чи хибності положення.

Важливою для нас є позиція А. Садохіна, який виділяє критерії в оцінці компетентності. На його думку, до основних критеріїв належать громадянська і особиста цінність виконуваної діяльності, мотиви діяльності, а також ерудиція, яка передбачає певний обсяг інформації, характерний для віку індивіда. Крім названих, автор визнає критеріями авторитет особистості, наявність у неї соціально корисного досвіду, вміння гнучко використовувати на практиці базові знання. Таке розуміння компетентності, на думку науковця, висуває на перше місце не інформативність суб'єкта, а його вміння вирішувати проблеми, що виникають у самих різних видах життєдіяльності [3, с. 87].

Критерієм є не пасивне засвоєння тих чи інших норм цінностей, які можуть бути абсолютно «правильними», соціально значущими, але які для дитини порожній звук, гола абстракція, а здатність до соціальної дії, соціального вчинку.

Критерії виражаються за допомогою конкретних показників. *Показники* – це способи вимірювання ступеня прояву критеріїв при

оцінці результатів діяльності. Показники можуть бути кількісними і якісними. Показник виступає по відношенню до критерію, як часткове до загального, тобто кожен критерій включає групу показників, які його якісно і кількісно характеризують. Відповідні критеріям показники виступають в ролі інструменту оцінки, які використовуються для вираження (вимірювання) ступеня відповідності суб'єкта вимоги продуктивної діяльності.

Завдання нашого дослідження потребують визначення та диференціювання авторських критеріїв та показників розвитку соціальної компетентності молодших школярів у позаурочній діяльності.

Вивчення структури соціальної компетентності дозволило дійти висновку про те, що найбільш доцільно в якості критеріїв розвитку соціальної компетентності молодших школярів у позаурочній діяльності визначити: на рівні *знаннєвого компонента* – обізнаність дітей про об'єкти соціальної дійсності, на *мотиваційному* – соціальна спрямованість діяльності та готовність до неї, на *поведінковому* – соціально значимі дії.

На нашу думку, необхідним елементом компетентності є *знаннєва, мотиваційна та поведінкова* складові, що включають до себе комплекс ціннісних орієнтацій і соціальних установок особистості та виступають як фактор соціальної поведінки особистості.

Для кожного з названих компонентів нами визначені критерії оцінки їх сформованості, які розкриваються через ряд показників.

Нами встановлено три рівні сформованості соціальної компетентності молодшого школяра: *високий, середній і низький*, підставою для чого нами визнавався ступінь прояву критеріїв і показників.

Вважаємо за необхідне далі розглянути зміст представлених компонентів із позицій сформульованих нами критеріїв і показників

Знаннєвий компонент соціальної компетентності передбачає наявність у *молодших школярів* знань про об'єкти соціальної дійсності у формі понять. *Критерієм* визнається ступінь інформованості, обізнаності про об'єкти соціальної дійсності. *Показниками* є рівень знань дітей молодшого шкільного віку про себе як про об'єкт і суб'єкт соціальних відносин, про основні соціальні ролі норми спілкування та взаємодії.

Високий рівень характеризується широкими і стійкими соціальними знаннями про об'єкти соціальної дійсності у формі понять, *середній* – у цілому вірними, але недостатньо широкими і конкретними знаннями про оточуючих об'єктах соціальної дійсності, *низький* – неточними, обмеженими знаннями про навколишні об'єкти соціальної дійсності або їх повна відсутність.

Мотиваційний компонент соціальної компетентності характеризує ступінь розвитку соціальних інтересів *молодших школярів*, наявність або відсутність у них зовнішньої і внутрішньої мотивації до спілкування. Даний компонент включає в якості *критерію* соціальну

спрямованість діяльності, готовність до неї та її свідомість. *Показником* є інтерес до соціально значущої діяльності, ініціатива, емоційно-ціннісне ставлення до неї, наполегливість у подоланні труднощів.

Високий рівень розвитку характеризується широкими і стійкими соціальними інтересами, наявністю зовнішньої і внутрішньої мотивації до спілкування, *середній* – наявністю ситуативного інтересу до соціально значущої діяльності, неявно вираженим емоційно-ціннісним ставленням до змісту соціальної компетентності, *низький* – слабким інтересом до соціально значущої діяльності або його відсутністю, стриманістю проявів емоційно-ціннісного ставлення до змісту соціальної компетентності.

Поведінковий компонент соціальної компетентності характеризується наявністю у поведінці *молодших школярів* здатності до самооцінки поведінки, коригування власних дій. *Критерієм* розвитку ми визнаємо соціальні дії та взаємодію, самостійне використання соціально значущих знань. *Показником* є дії, що відповідають загальноприйнятим соціальним нормам, їх різноманіття і адекватність, самостійну і впевнену поведінку у нових ситуаціях.

Високий рівень розвитку характеризується здатністю до самооцінки поведінки, коригування власних дій, *середній* – недостатньою здатністю до самооцінки поведінки, коригування власних дій, *низький* – відсутністю здатності до самооцінки поведінки, коригування власних дій.

Експеримент проводився на базі ЗЗСО II-III ступенів № 2 м. Старобільська. У якості респондентів виступали молодші школярі, учні 4 класу, в кількості 25 осіб. Вік дітей, які брали участь у дослідженні – 10–11 років.

Виходячи з цілей та завдань констатувального експерименту, ми використовували такі методи: соціально-педагогічне спостереження; бесіда, інтерв'ю; анкетування, тестування (діагностичні методики: компетентностей Г. Беспалової [4]; соціальної компетентності молодших школярів К. Перелигіної та І. Фішман [5], адаптовані до нашої проблеми); експертна оцінка; обробка та інтерпретація даних (методи математичної статистики, оцінка, систематизація, узагальнення та опис отриманих результатів).

Для розв'язання завдань дослідження було необхідно провести діагностику вихідного рівня соціальної компетентності молодших школярів.

Діагностика – це система способів виявлення і вимірювання вікових, статевих і соціально-психологічних особливостей окремої особистості і групи людей. За допомогою діагностики визначається рівень розвитку людини, ступінь сформованості окремих якостей, наявність тих або інших здібностей і задатків. На підставі отриманих даних діагностики організовується навчально-виховний процес в освітньому закладі.

На сьогоднішній діагностичний інструментарій для визначення рівня розвитку компетентностей учнів початкової школи продовжує розроблятися.

Нами обрані розроблені психологами опитувальники для вивчення компетентностей учнів – соціальної та комунікативної Г. Беспалової [4] та соціальної К. Перелігіної та І. Фішман [5]. За допомогою тестів Г. Беспалової ми вивчали у молодших школярів наявність навичок позитивного ставлення до власної особистості, позитивного спілкування, розуміння інших.

Рівень соціальної компетентності молодших школярів діагностувався за трьома визначеними нами критеріями:

Знансвий критерій характеризує: знання норм і правил спілкування і поведінки в суспільстві; знання продуктивних способів взаємодії у діяльності; знання власних особистісних особливостей, сприяючих досягненню успіху. Цей критерій досліджувався шляхом проведення діагностики компетентностей Г. Беспалової [4], який ми адаптували відповідно до нашого дослідження.

Метою проведення даної діагностики є визначення рівня соціальної компетентності за *знансвим критерієм* учнів 4 класу.

Адаптований опитувальник містить 25 висловлювань, що вимагають або подальшого продовження, або оцінки ступеня відповідності власним переконанням учня. За кожним видом компетентності оцінюються певні параметри. Наприклад, соціальна компетентність діагностується за такими параметрами:

- прийняття суспільних норм (потреб, вимог, реалій) конкретного соціуму, прагнення до його розуміння;
- усвідомлення необхідності розширення (або наявності у себе широкого діапазону) соціальних знань і умінь з метою досягнення високого рівня адаптивності;
- осмислення і адекватна оцінка, співвіднесення конкретних соціальних умов і своїх можливостей по досягненню передбачуваного результату в даній ситуації;
- вміння (здатність, готовність) актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної соціальної ситуації;
- визначення і вибір можливих і найбільш ефективних способів діяльності, варіантів поведінки;
- готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки в ситуації соціальної взаємодії;
- толерантність.

Так, оцінюючи готовність учнів до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки в ситуації соціальної взаємодії в опитувальнику пропонуються твердження: «Мої успіхи в школі залежать від мене», «Мої стосунки з людьми більше залежать від мене, ніж від тих, із ким я спілкуюся», «Я несу відповідальність за те,

як я поступаю» тощо. Якщо дитина повністю згодна з наведеним твердженням, то оцінює свою згоду з висловлюванням у «+3» балів; якщо категорично не згодна – «-3» бали; якщо сумнівається – від «+2» до «-2» балів, залежно від того, яка позиція ближче. Якщо учень не знає, як можна відповісти, – 0 балів.

Результати анкетування, характеризують рівень розвитку соціальної компетентності молодших школярів за знаннєвим критерієм. Узагальнені на діаграмі результати (рис. 1.1) показують: у 10 дітей (40%) знання про навколишні об'єкти соціальної дійсності неточні, обмежені; ці респонденти погано знають норми та правила спілкування і поведінки в суспільстві, продуктивні способи взаємодії в діяльності і власні особистісні особливості. У 12 учнів (48%) знання про навколишні об'єкти соціальної дійсності у цілому вірні, але недостатньо глибокі та конкретні; у них наявний недолік знань про норми та правила спілкування і поведінки в суспільстві, продуктивні способи взаємодії в діяльності і власні особистісні особливості. Інші 3 учня (12%) мають глибокі і стійкі соціальні знання про об'єкти соціальної дійсності у формі понять, вони знають норми і правила спілкування і поведінки в суспільстві, продуктивні способи взаємодії в діяльності і власні особистісні особливості, що сприяють досягненню успіху (рис. 1.1).

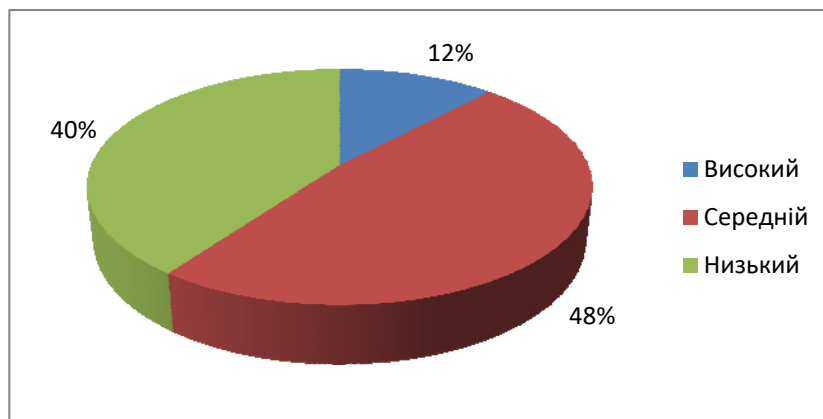


Рис. 1.1. Розподіл рівнів розвитку соціальної компетентності молодших школярів за знаннєвим критерієм

Мотиваційний критерій включає до себе: прагнення до прояву себе в соціально схвалюваній діяльності; переважання мотивів досягнення успіху; цінність творчості; ціннісне ставлення до себе й іншої особистості. Розвиток соціальної компетентності за даним критерієм досліджувався шляхом проведення діагностики молодших школярів, розробленої К. Перелигіною та І. Фішман [5].

Метою проведення даної діагностики є виявлення рівня соціальної компетентності учнів 4 класу за мотиваційним критерієм.

Діагностика проводилася у вигляді тестів. На виконання тестового завдання відводилося 40 хвилин. Кожен тест містив 3 частини – 3 рівня складності пропонованих питань і 3 варіанти відповідей на кожен. Правильність кожного завдання оцінювалася: I рівня складності одним балом, II рівня – двома балами, III рівня – трьома балами. За результатами перевірки підраховано сумарний бал. Максимальна кількість набраних балів у тесті – 24.

Результати за методикою К. Перелигіної й І. Фішман характеризують показники мотиваційного критерію соціальної компетентності дітей, які нами узагальнено в діаграмі на рис. 1.2: 24% школяра мають розгалужені і стійкі соціальні інтереси, у них виражена зовнішня і внутрішня мотивації. Ці діти прагнуть проявити себе в соціально схвалюваній діяльності, досягати успіхів, цінують творчість і ціннісно ставляться до себе й іншої особистості. 44% опитуваних виявили ситуативний інтерес до соціально значущої діяльності, у них слабо виражене емоційно-ціннісне ставлення до неї. Учні з середнім рівнем за мотиваційним критерієм недостатньо прагнуть до прояву себе в соціально схвалюваній діяльності і досягненні успіхів, недостатньо цінують творчість і недостатньо ціннісно ставляться до себе й іншої особистості. 32% дітей проявили низький рівень розвитку соціальної компетентності за мотиваційним критерієм: у них спостерігався або слабкий інтерес до соціально значущої діяльності або його повна відсутність (рис. 1.2.).

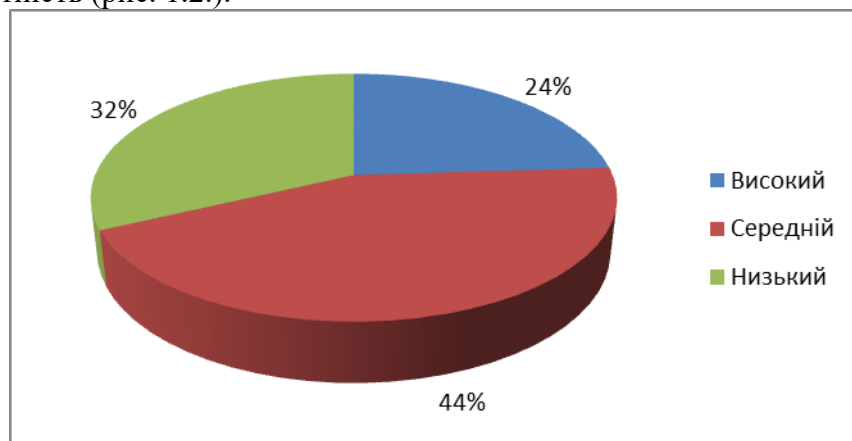


Рис. 1.2. Розподіл рівнів розвитку соціальної компетентності молодших школярів за мотиваційним критерієм

Поведінковий критерій характеризує: розвинуті навички і способи соціально значущої діяльності; уміння спілкування і взаємодії у навчальній та позанавчальній діяльності; навички емоційної саморегуляції; володіння засобами організації своєї поведінки; навички проблемно-дозвільової поведінки. Для дослідження розвитку соціальної компетентності за поведінковим критерієм було проведено педагогічне спостереження за учнями.

Метою проведення спостереження було виявлення рівня розвитку соціальної компетентності учнів 4 класу за *поведінковим критерієм*.

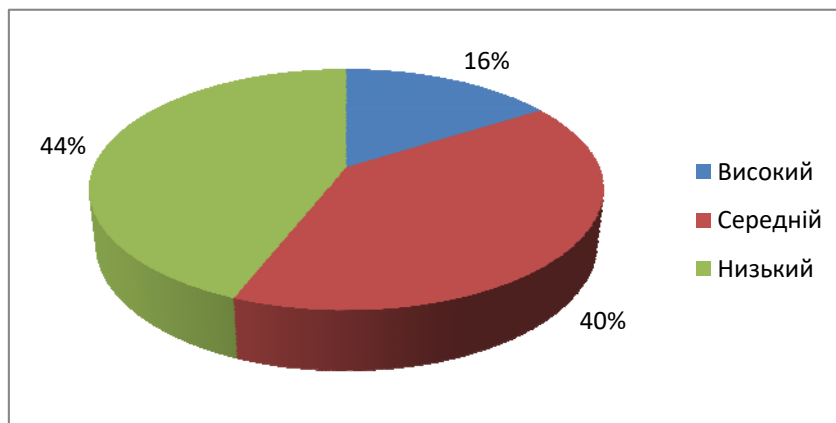


Рис. 1.3. Розподіл рівнів розвитку соціальної компетентності молодших школярів за поведінковим критерієм

Завданням педагогічного спостереження було виявлення здатності молодших школярів до соціальних дій та взаємодії, самостійного використання соціально значущих знань, поведінки, що відповідає загальноприйнятим соціальним нормам.

Узагальнені на діаграмі результати (рис. 1.3) так характеризують рівень розвитку соціальної компетентності учнів за поведінковим критерієм: 11 дітей (44%) не проявляють активність у навчальній та позанавчальній діяльності, у них слабо сформовані навички і способи соціально значущої діяльності, не розвинута здатність керувати емоціями в стресовій ситуації, вони не мають умінь конструктивної взаємодії з педагогом і однокласниками. 10 (40%) учнів іноді проявляють активність у навчальній та позанавчальній діяльності, у них недостатньо сформовані навички і способи соціально значущої діяльності, певною мірою вони здатні керувати емоціями в стресовій ситуації, але не повною мірою володіють умінням конструктивної взаємодії з педагогом і однокласниками. І лише 4 учня (16%) показують високий рівень розвитку соціальної компетентності за поведінковим критерієм: постійно проявляють активність у навчальній та позанавчальній діяльності, у них сформовані навички і способи соціально значущої діяльності, розвинута здатність керувати емоціями в стресовій ситуації, вони володіють уміннями конструктивної взаємодії з педагогом і однокласниками.

Узагальнені результати діагностики за всіма критеріями відображені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

**Узагальнені результати діагностики рівня розвитку
соціальної компетентності молодших школярів (констатувальний
експеримент)**

<i>Критерії</i>	<i>Рівень розвитку соціальної компетентності</i>					
	<i>Високий</i>		<i>Середній</i>		<i>Низький</i>	
	<i>Кількість учнів</i>	<i>%</i>	<i>Кількість учнів</i>	<i>%</i>	<i>Кількість учнів</i>	<i>%</i>
Знаний	3	12	12	48	10	40
Мотиваційний	6	24	11	44	8	32
Поведінковий	4	16	10	40	11	44

Таким чином, результати проведення констатувального експерименту свідчать про недостатній рівень розвитку соціальної компетентності в дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності. Виявлені проблеми спонукали нас до розробки та впровадження комплексу заходів із розвитку соціальної компетентності молодших школярів у позаурочній діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.** Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
- 2. Ілюшин Л. С.** Использование «Конструктора задач» в разработке современного урока / Л. С. Илюшин // Школьные технологии. – 2013. – № 1. – С. 15–22.
- 3. Садохин А. П.** Компетентность и компетентностный подход в диалоге культур / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2008. – Том XI. – № 2. – С. 80–92.
- 4. Беспалова Г. М.** Диагностика компетентностей учащихся. Справочник классного руководителя / Г. М. Беспалова. – 2009. – № 1. – С. 44–54.
- 5. Перельгина Е. А., Фишман И. С.** Методические рекомендации по формированию ключевых компетентностей учащихся начальной школы / Е. А. Перельгина, И. С. Фишман. – Самара : Изд-во «Учебная литература»: издательский дом «Федоров», 2008. – 150 с.

Седельнікова І. В. Діагностика рівня сформованості соціальної компетентності у молодших школярів у позаурочній діяльності

У статті було описано констатувальний етап експерименту – діагностика рівня сформованості соціальної компетентності молодших школярів у позаурочній діяльності. Доведено, що необхідним елементом соціальної компетентності є знання, мотиваційна та поведінкова складові, що включають до себе комплекс ціннісних орієнтацій і соціальних установок особистості та виступають як фактор соціальної поведінки особистості. Для кожного з названих компонентів визначені критерії оцінки їх розвитку, які розкриваються через ряд показників.

Ключові слова: соціальна компетентність, молодші школярі, позанавчальна діяльність, знаннясвий критерій, мотиваційний критерій, поведінковий критерій.

Седельникова И. В. Диагностика уровня сформированности социальной компетентности у младших школьников во внеурочной деятельности

В статье было описано констатирующий этап эксперимента – диагностика уровня сформированности социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности. Доказано, что необходимым элементом социальной компетентности является знания, мотивационная и поведенческая составляющие, которые включают в себя комплекс ценностных ориентаций и социальных установок личности и выступают как фактор социального поведения личности. Для каждого из названных компонентов определены критерии, которые раскрываются через ряд показателей.

Ключевые слова: социальная компетентность, младшие школьники, внеучебная деятельность, критерий знаний, мотивационный критерий, поведенческий критерий.

Sedelnikova I. Diagnosis of the Level of Formation of Social Competence in Junior High School Students in Extracurricular Activities

The article described the ascertaining stage of the experiment - diagnostics of the level of formation of social competence of junior schoolchildren in extracurricular activities. It is proved that the necessary element of social competence is the cognitive, motivational and behavioral components, which include a set of value orientations and social attitudes of the individual and act as a factor of social behavior of the individual. For each of these components, the criteria for assessing their development are defined, which are disclosed through a number of indicators.

Key words: social competence, junior schoolchildren, extracurricular activities, knowledge criterion, motivational criterion, behavioral criterion.

УДК 316.614:004.738.5]-053.6

В. В. Сокирка

ІНТЕРНЕТ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Як свідчать результати дослідження Інтернет асоціації України, на кінець 2019 року всесвітньою Мережею регулярно користуються 22,96 млн українців, або 71%, порівняно з показником 63% станом на кінець 2018 року. Тобто за рік кількість користувачів Інтернету в нашій країні зросла щонайменше на 4%. Однією з найбільш активних в Мережі

вікових груп є підлітки. Підлітковий вік – це особливий період психологічного дорослішання і статевого дозрівання дитини. Це стадія онтогенетичного розвитку між дитинством і дорослістю (від 11 – 12 до 16 – 17 років), яка характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням і входженням у доросле життя.

За даними опитування проведеного у травні – червні 2018 року лабораторією психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України у всіх макрорегіонах України і яке є репрезентативним для населення України віком 13–16 років, 72% опитуваних зазвичай проводять свій вільний час використовуючи Інтернет. На думку, психологині Л. Найдьонової, під керівництвом якої і проводилося це дослідження, близько 11% українських підлітків можна вважати важкими користувачами Інтернету, які більше 4 годин на добу проводять в Мережі [1, с. 7].

Проблемі впливу Інтернет-мережі на соціалізацію підлітків присвячені праці Д. Матвієнка, А. Жичкіної, Р. Івакіна, І. Романова, І. Шевченка, О. Романишина, М. Раянова. Дослідження Інтернет-адикції осіб підліткового віку здійснюють Т. Вакулич, Т. Наумова, В. Посохова, Н. Сергєєва.

Мета статті – проаналізувати особливості впливу Інтернету на соціалізацію особистості в підлітковому віці.

Інтернет являє собою оригінальне середовище соціокультурного розвитку підлітків, яке володіє специфічними характеристиками, що відрізняють мережу Інтернет як сучасний соціальний інститут від інших (класичних) соціальних інститутів (сім'я, освіта, виховання, охорона здоров'я, державна влада, релігія та ін.), а саме:

1) локалізацією в кіберпросторі, що обумовлює інтеграцію всіх інших соціальних інститутів в інтернет-середовище і визначає їх вплив на соціалізацію підростаючого покоління;

2) особливими можливостями задоволення і / або квазізадоволення численних потреб сучасних підлітків в інтернет-середовищі;

3) потенціалом трансформації структури самосвідомості особистості в процесі і в результаті оволодіння і трансляції підлітками культурних цінностей, норм і правил поведінки в Інтернеті.

Інтернет є специфічним фактором соціалізації, фактором особливого виду соціалізації – кіберсоціалізації – і має унікальний соціально-педагогічний потенціал, який характеризується такими особливостями соціалізуючого інтернет-середовища, як: доступність, мобільність і оперативність, відносна безпека і анонімність, свобода самовираження, що здатні активно впливати як на позитивні, так і на негативні потенції в процесі соціалізації підлітків в Інтернеті.

Підлітки активно використовують Інтернет як середовище для спілкування. Особливостями віртуального спілкування є, перш за все, анонімність і дистанційність, що дає широкі можливості для самовизначення і самопрезентації особистості: можна вказати будь-який

нік, стать, вік, приховати дефекти мови, недоліки зовнішності, «приміряти» на себе безліч соціальних ролей, тобто сконструювати свою ідентичність за власним вибором. Крім того, в інтернет-спілкуванні втрачає своє значення важливий канал передачі інформації – невербальний, що дозволяє приховувати свої почуття або висловлювати почуття, які людина в даний момент не відчуває. У зв'язку з цим, у віртуальній комунікації усувається цілий ряд бар'єрів спілкування, пов'язаних з відмінностями в соціальних статусах, віці, освіті, що дає користувачеві відчуття величезної внутрішньої свободи, виходу за межі соціальних рамок, норм. Це позитивно в плані експериментування зі своїм «Я», набуття нового досвіду, подолання деяких комплексів і т.п.

Негативним наслідком анонімності в мережі є так звана «афективна розкутість» (свобода висловлювань і дій, аж до образ, нецензурних виразів, сексуальних домагань і т.п.). І якщо для дорослого це, певною мірою, гра, так як він передбачає наслідки такої поведінки в реальності, то підлітки нерідко переносять подібний стиль спілкування в життя. За даними О. Белінської та А. Жичкіної, афективна розкутість властива підліткам, схильним до інтернет-залежності, для яких віртуальне спілкування носить компенсаторний характер [2].

Закономірності розвитку особистості такі, що в підлітковому віці провідним видом діяльності стає інтимно-особистісне спілкування з однолітками, що включає в себе пошук широкого кола знайомств і, в кінцевому підсумку, придбання небагатьох близьких друзів, з якими встановлюються глибокі, довірчі дружні відносини. Інтернет-комунікації надають людині найширші можливості спілкування: не виходячи з дому, вона може обмінюватися думками, ідеями, почуттями з людьми будь-якого віку, статі, національності, з різним життєвим досвідом. Крім того, спілкування в Мережі робить життя користувача емоційно насиченим, і дозволяє з набагато меншими труднощами здобувати різноманітний життєвий досвід (наприклад, досвід спілкування з протилежною статтю). Але парадокс в тому, що самосвідомість, соціальна компетентність особистості формуються тільки в процесі реальної, а не віртуальної взаємодії, так як ґрунтуються на безпосередньому сприйнятті, розумінні і оцінці значущого іншого, аналізі зворотного зв'язку від партнера по спілкуванню. Успішна соціалізація підлітка передбачає, поряд з інтернет-комунікаціями, і реальну взаємодію з однолітками і дорослими. «Застрявання» комунікатора на віртуальному рівні спілкування – це наповнення свого життя ілюзіями, фантазіями, а не реальними знаннями про себе та інших людей [3].

Ще один важливий аспект впливу віртуального спілкування на соціалізацію сучасних підлітків – його психотерапевтичні можливості. Анонімність спілкування в мережі дозволяє користувачам бути більш відвертими, ніж в реальності. Виникає так званий «ефект розмови в поїзді», коли незнайомому попутникові довіряють потаємні проблеми, знаючи, що ймовірність зустрічі з ним в подальшому мінімальна. Для

підлітка часто це єдина і безпечна можливість поділитися своїми переживаннями, отримати пораду.

Крім того, Інтернет (особливо online-ігри) дає можливість «відпрацювати» різні негативні емоції (страх, тривога, агресія та ін.). В ігрових умовах пережити стреси і конфлікти реальному житті. Ідентифікація з ігровим персонажем допомагає дитині навчитися новим, бажаним для неї формам поведінки.

Інтернет-середовище, будучи системою неформальної освіти та освіти, відкриває широкі можливості для формування і розвитку пізнавальної потреби особистості. Але для того, щоб скористатися цими можливостями, необхідно володіти розвинутими навичками пошуку, обробки, зберігання та передачі інформації.

Необхідно пам'ятати, що Інтернет створює умови для соціально-контрольованої соціалізації підлітків, оскільки разом з підключеними до Мережі пристроями служить для розвитку і планомірного функціонування інформаційного суспільства, утворюючи інтернет-середовище – особливе середовище для кіберсоціалізації людини. При цьому контекст кіберсоціалізації підлітків в інтернет-середовищі істотно визначається вихованням (соціальним, сімейним, релігійним, контрсоціальним, корекційним) конкретної дитини в умовах реальної життєдіяльності.

Інтернет також створює умови для стихійної соціалізації підлітків, тому що вплив різних веб-ресурсів та веб-сервісів має відносно спонтанний характер, який визначається контекстом реальної діяльності дитини, її інтересами, настроєм, бажаннями, очікуваннями і т.д.

Самовиховання представників молодих поколінь в процесі кіберсоціалізації в Інтернеті може бути як позитивним, так і негативним. Позитивна самозміна в процесі кіберсоціалізації в інтернет-середовищі можлива за рахунок конструктивного використання тематичних і поліфункціональних веб-ресурсів та веб-сервісів для задоволення численних потреб особистості. Негативна самозміна в процесі кіберсоціалізації в інтернет-середовищі можлива в процесі формування інтернет-адикції (інтернет-залежності) з її негативними для дитини наслідками.

В першу чергу, інтернет-залежність проявляється в тому, що підлітки, проводячи багато часу в Інтернеті, забувають про свої обов'язки і реальні проблеми. Велика кількість часу, проведене за монітором комп'ютера, призводить до надмірних зорових навантажень і як результат – до розвитку короткозорості. Також спостерігаються проблеми, пов'язані з травленням, головні болі, порушується концентрація уваги. Говорячи про останню, можна відзначити той факт, що практично будь-який інтернет-ресурс влаштований за принципом «прочитай це і подивися, що є ще». В основному сайти показують яскраву графічну рекламу, яка змушує звернути на себе увагу будь-якої

людини, навіть із залізною психікою. В результаті увага стає більш розсіяною, ніж була до цього.

Серед найнебезпечніших наслідків інтернет-адикції – це обмеженість емоційного контакту і спілкування з близькими і друзями в реальному житті, що призводить до ряду психологічних проблем.

Існує ще одна небезпека мережевих комунікацій: в них включені люди з різними інтересами, переконаннями, ціннісними орієнтаціями, що мають як гуманну, так і асоціальну спрямованість, тому підлітки, ціннісна система яких ще нестійка, можуть бути залучені в екстремістські, кримінальні групи, секти і т.п.

Занепокоєння викликає і той факт, що останнім часом серед підлітків стало популярним розповсюдження відео- та фотозображень за допомогою мобільного зв'язку із насильницьким та аморальним змістом: побиття однолітків, статеві акти, різноманітні форми приниження, так званого булінгу. Використання мобільних телефонів, чатів, інтернет-сайтів як інструментів булінгу отримало назву «кібербулінг» [4, с. 61].

З кібербулінгом у суто вузькому його значенні (знущання, образи, приниження, психологічний терор проти Вас) стикалося 14% старшокласників, що складає 5 позицію в рейтингу кібернебезпек. Перші позиції в рейтингу інтернет-небезпек займають медійні ризики – нав'язування непотрібної інформації (про це зазначають 59,7% школярів) і технічні інтернет-небезпеки – втручання в роботу пристрою, зараження вірусами тощо (повідомляє 57,1% опитаних).

Серед кібернебезпек першу позицію в підлітковому рейтингу посідає розповсюдження неправдивої інформації, з чим стикався кожен п'ятий підліток (21,4%), майже на такому ж рівні знаходиться викрадання персональних даних і використання іншими ваших аккаунтів від вашого імені (самозванство) (19,8%). У другу групу рейтингу ризиків, з якими стикається майже кожен шостий підліток, разом з кібербулінгом, потрапляє іще два види: залякування, погрози завдати Вам шкоди (15,6%) і шахрайство – продаж неіснуючих послуг, нав'язування покупок, виманювання грошей (14,3%).

Групу найменш представлених ризиків складають три найбільш небезпечні форми: спілкування з незнайомими людьми з небажаними наслідками, наприклад, небезпечні зустрічі з ними в реальності (7,1%), спонукання до насильства, агресії, підбурювання нетерпимого ставлення до інших (6,1%), підштовхування до завдання собі шкоди (5,8%). Проте ці нібито низькі відсотки не мають створювати ілюзію незначущості існуючих загроз. При умовній екстраполяції отриманих даних на всю генеральну сукупність, ми отримуємо орієнтовну кількість підлітків, які знаходяться під впливом цих надзвичайно небезпечних і деструктивних видів кібербулінгу. Так, щодо переслідування, якого зазнають 7,1%, до групи ризику входить більше 77 тисяч підлітків, 6,1% школярів, яких кіберпростір спонукає до насильства – це більше 66 тисяч, а 5,8% учнів,

яких підштовхують через інтернет до самоушкоджень, загалом по всій Україні кількісно складає більше 63 тисяч осіб групи ризику [1, с. 79–80].

Підводячи підсумок сказаному, можна відзначити, що Інтернет по праву можна вважати не тільки фактором, але й інститутом соціалізації. В інтернет-просторі відбувається особливий вид соціалізації кіберсоціалізація. Кіберпростір чинить значний вплив на формування самосвідомості сучасних підлітків, системи їх цінностей, потреб та інтересів. Вплив цей неоднозначний і вимагає подальшого системного вивчення. Але вже зрозуміло, що сучасне молоде покоління соціалізується в якісно інших умовах порівняно з попередніми, і необхідно, поряд з традиційними, шукати нові форми сімейного та колективного виховання.

При цьому соціально-педагогічний потенціал Інтернету як соціокультурного феномену, соціального інституту і фактору позитивної соціалізації підлітків, на жаль, закладами освіти цілеспрямовано практично не використовується.

Конструктивним способом використання соціально-педагогічного потенціалу Інтернету в реалізації завдань соціального виховання, що сприяють позитивній соціалізації підлітків, є цілеспрямована і систематична психолого-педагогічна робота зі школярами, їх батьками, а також вчителями щодо формування культури соціалізації і кіберсоціалізації в Інтернеті.

Позитивній соціалізації в Інтернеті сприяє дотримання ряду соціально-педагогічних умов, при яких Інтернет стає одним з провідних інститутів соціалізації сучасних підлітків, а саме:

- 1) постійний моніторинг і підвищення соціальних і освітньо-виховних потенцій інтернет-середовища;
- 2) використання Інтернету для освітньо-виховних цілей, що реалізуються закладами середньої освіти;
- 3) побудова ефективної шкільної системи соціального виховання на основі можливостей і ресурсів інтернет-середовища;
- 4) підвищення ціннісної значимості соціального виховання і ініціювання належної уваги до проблем соціалізації підлітків в Інтернеті з боку класичних соціальних інститутів, в першу чергу, держави, суспільства, сім'ї.

У процесі соціального виховання необхідно створювати умови для реалізації можливостей і нейтралізації загроз, які несе в собі мережа Інтернет, для ефективної соціалізації підростаючих поколінь.

Список використаної літератури

1. Медіаграмотність та інформаційна безпека : інформаційний бюлетень / За наук. ред. Л. А. Найдьоновой, упоряд. О. О. Кришовська [Найдьонова Л. А., Дятел Н. Л., Вознесенська О. Л., Череповська Н. І., Обухова Н. О., Чаплинська Ю. С., Дідик Н. І.]. – К. : Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук

України, 2018 – 128 с. **2. Белинская Е. П.,** Жичкина А. Е. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е. П. Белинская, А. Е. Жичкина // Образование и информационная культура. – М., 2000. – С. 395–431. **3. Трухнова Е. Н.** Интернет-коммуникации как фактор социализации современных подростков и юношей / Е. Н. Трухнова // Приволжский научный вестник. – 2014. – №11-2 (39). – С. 186–188. **4. Ковальчук В. Н.** Проблеми інформаційної безпеки дітей різних вікових категорій / В. Н. Ковальчук // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 8. – С. 58–62.

Сокирка В. В. Интернет як фактор соціалізації сучасних підлітків

У статті, на основі аналізу сучасних наукових публікацій та статистичних даних, проаналізовано особливості впливу Інтернету на соціалізацію особистості в підлітковому віці. Охарактеризовано позитивні та негативні наслідки цілеспрямованої і стихійної кіберсоціалізації, умови використання закладами освіти її соціально-педагогічного потенціалу.

Ключові слова: соціалізація, кіберсоціалізація, підлітки, Інтернет.

Сокирка В. В. Интернет как фактор социализации современных подростков

В статье, на основе анализа современных научных публикаций и статистических данных, проанализированы особенности влияния Интернета на социализацию личности в подростковом возрасте. Охарактеризованы положительные и отрицательные последствия целенаправленной и стихийной киберсоциализации, условия использования учебными заведениями ее социально-педагогического потенциала.

Ключевые слова: социализация, киберсоциализация, подростки, Интернет.

Sokirka V. The Internet as a Factor in the Socialization of Modern Adolescents

The article, based on the analysis of modern scientific publications and statistics, analyzes the features of the Internet on the socialization of the individual in adolescence. The positive and negative consequences of purposeful and spontaneous cybersocialization, the conditions of use of its socio-pedagogical potential by educational institutions are characterized.

Key words: socialization, cybersocialization, teenagers, Internet.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 159.922.76-053.5

А. С. Божко

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР

Система освіти на сучасному етапі характеризується впровадженням різних інноваційних та розвиваючих технологій у навчально-розвивальний процес, що значно впливає на розвиток пізнавальних процесів дитини, показники мотиваційної та емоційної сфери, її соціалізацію та становлення особистості в цілому. Вплив оточення та навколишніх факторів особливо загострюється у молодшому шкільному віці. Застосування нововведень призводить, з одного боку, до вдосконалення технологій навчання, з іншого, до збільшення обсягу інформації, яку отримують учні. При цьому актуальним стає пошук шляхів, що дозволяють особистості не тільки орієнтуватися в інформаційному просторі, а й успішно сприймати і переробляти його. Всім учасникам освітнього процесу необхідно враховувати не лише інтелектуальні зміни учнів, а й їхні емоційні прояви та реакції на певних вікових та життєвих етапах. Емоційність як стійку властивість індивідуальності, як одну зі складових темпераменту вивчали Б. Теплов, В. Небиліцин, А. Ольшаннікова; як системоутворюючу функцію у структурі рис особистості та окремих її якостей – О. Саннікова. Емоціям та емоційності як учасникам регуляції діяльності та детермінантам успішності діяльності були присвячені наукові праці О. Палей, В. Вілюнаса, Г. Костюка, О. Чебикіна та ін.. За програмою Нової української школи (НУШ), особлива увага приділяється дітям з особливими освітніми потребами, зокрема, – дітям із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Важливість дослідження особливостей емоцій дітей із затримкою психічного розвитку визначається не тільки значенням емоцій у розвитку пізнавальної діяльності, а й ще і тим, що в складній структурі дефекту розвитку дітей із затримкою психічного розвитку порушення емоційно-вольової сфери мають важливе самостійне значення. Ряд клініцистів і психологів (М. Певзнер, Г. Сухарева, Н. Белопольська та ін.) вказують на специфіку емоцій в якості однієї з диференціальних ознак затримки психічного розвитку. Вивченням емоційно-вольової сфери займалися такі педагоги і психологи, як: Є. Рогов, І. Сеченов, А. Пуні, а так само практики: Л. Рибак, Е. Бендер, Е. Іванова. Не зважаючи на кількість досліджень емоційності та вольових проявів особистості, наявність протиріч та недостатня вивченість цих

питань спонукали нас самостійно розглянути, конкретизувати та розширити діапазон наявної інформації та розробити концепцію корекційної роботи з розвитку емоційно-вольової сфери у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Мета даної статті – надати загальну характеристику питанню емоційно-вольової сфери у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, розкрити основні особливості та висвітлити результати проведеного нами дослідження. До розгляду питання емоційно-вольової сфери особистості можна підійти з різних сторін: з боку участі емоцій у вольових процесах і участі вольових процесів в емоційній регуляції. З огляду на це, існує цілий ряд підходів до пояснення волі і різні підходи до пояснення емоційних процесів. Розглянемо деякі з них, акцентуючи увагу на взаємозв'язку зазначених сфер. Емоційна сфера – це психічне відображення у формі упередженого переживання життєвого сенсу явищ і ситуацій, в основі якого лежить ставлення їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Почуття – складний комплекс різноманітних емоцій, пов'язаний у людини з іншими людьми, предметами, подіями. Почуття мають предметну віднесеність, тобто вони виникають і проявляються тільки по відношенню до певних об'єктів: людей, предметів, подій тощо. Настрій – загальний емоційний стан, що фарбує протягом значного часу окремі психічні процеси і поведінку людини. Настрій істотно залежить від загального стану здоров'я, від роботи залоз внутрішньої секреції й особливо від тону нервової системи. Емоції в строгому значенні слова – це безпосереднє, тимчасове переживання якого-небудь почуття. З точки зору впливу на діяльність людини емоції діляться на стенічні і астенічні. Стенічні емоції стимулюють діяльність, збільшують енергію і сили людини, спонукають її до вчинків, висловлювань. Про астенічні емоції говорять в тому випадку, якщо людина відчуває своєрідну скутість, пасивність. За М. Єнікєєвим, воля – свідома саморегуляція поведінки, що виявляється у навмисній мобілізації поведінкової активності на досягнення цілей, усвідомлюваних суб'єктом як необхідність і можливість, здатність людини до самодетермінації, самомобілізації та саморегуляції. Вольова поведінка обумовлена внутрішнім планом дій, свідомим вибором мети і засобів діяльності з урахуванням умов, необхідних для досягнення запланованого результату. Кожен вольовий акт супроводжується певною мірою вольових зусиль з подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод. Мета – психічний образ майбутнього результату дії або діяльності в цілому. Цілі діяльності визначають характер і послідовність дій, а конкретні умови дій – характер і послідовність операцій. Операція – структурна одиниця дії. Кожна операція в структурі дії визначається умовами ситуації, а також вміннями і навичками суб'єкта діяльності. Уміння – здатність людини успішно виконувати певні дії, діяльність з високою якістю і хорошими кількісними результатами. Навик – повністю автоматизований рух або система рухів (дій) людини, що протікають швидко, точно, без свідомого контролю з боку людини і завжди

(незмінно) призводять до певного, заздалегідь відомого результату. Свідома регуляція діяльності проявляється в системі вольових психічних станів. Емоційно-вольова регуляція – це скоординована взаємодія емоційних і вольових процесів у ситуації подолання труднощів і перешкод, що формується в діяльності і в соціальній взаємодії та реалізуються в них. Для успішної регуляції необхідний баланс емоційних і вольових компонентів системи. Ситуація порушення рівноваги призводить до необхідності пригнічувати емоційні стани вольовим зусиллям, коли вольовий процес починає виступати в якості антагоніста по відношенню до емоційного, або до неконтрольованої, руйнівної для особистості і соціального оточення поведінки під впливом емоцій. Молодший шкільний вік (від 6-7 до 10-11 років) характеризується тим, що провідною діяльністю стає навчальна, соціальна діяльність по засвоєнню теоретичних форм мислення. Д. Фельдштейн відзначав, що «ця діяльність характеризується засвоєнням початкових наукових понять у різних сферах знань, у дітей формуються основи орієнтації в теоретичних формах відображення дійсності». У молодшому шкільному віці складається і проявляється до 70% особистісних якостей, тому неухва до розвитку особистості в цьому віці породжує педагогічні прорахунки, які яскраво виявляються на наступних ступенях навчання. Зміна емоційної сфери викликана тим, що з приходом до школи горе і радості дитини визначають не гра і спілкування з дітьми в процесі ігрової діяльності, не казковий персонаж або сюжет прочитаної казки, а процес і результат її навчальної діяльності, та потреба, яку вона в ній задовольняє, і в першу чергу – оцінка учителем її успіхів і невдач, виставлена ним відмітка і пов'язане з нею ставлення оточуючих. Емоційно-вольова сфера молодших школярів характеризується легкою чуйністю на події і пофарбованістю сприйняття, уяви, фізичної та розумової діяльності емоціями; безпосередністю і відвертістю вираження своїх переживань; емоційною нестійкістю, частою зміною настроїв, схильністю до короткочасних і бурхливих афектів. Труднощі в навчанні у дітей із ЗПР пов'язують з незрілістю емоційної сфери та особистості в цілому. Така дитина, досягаючи шкільного віку, продовжує залишатися в колі дошкільних інтересів. Успішно виконуються ті завдання, які пов'язані з грою. В окремих випадках такі учні керуються в своїй діяльності головним чином емоцією задоволення. Значимим мотивом у молодшого школяра із ЗПР стає мотивація уникнення неспіху або покарання, яка є показником зростаючої невпевненості в собі та створює негативний емоційний фон навчальної діяльності. А якщо у деяких дітей виявляється вираженою мотивація досягнення успіху, то вона часто «підживлюється» неадекватною завищеною самооцінкою, надією на майбутній успіх. Наше експериментальне дослідження емоційно-вольової сфери молодших школярів із ЗПР проходило в декілька етапів: діагностичний (вивчення сучасного стану проблем освіти у молодшій школі); прогностичний (формулювання завдань експериментального

дослідження, конструювання плану-програми експерименту); організаційно-підготовчий (добір об'єктів для проведення експерименту, підготовка та розроблення навчально-методичного комплексу для проведення тренінгових занять); практичний (визначення заходів констатувального експерименту, змісту і термінів констатувального та формувального експерименту, особливостей логічної схеми експерименту, визначення методів отримання інформації про хід педагогічного процесу та його результати); педагогічний аудиторний експеримент (проведення дослідних занять); узагальнюючий (оброблення отриманих даних, їх аналіз і формулювання висновків, написання звітних матеріалів); апробація (застосування на практиці). В експерименті використовувалися такі методи педагогічних досліджень як: спостереження (предметом спостережень були учні під час проведення уроків); метод хронометрування (застосовувався на заняттях за допомогою інформаційних технологій, враховувався не тільки результат, а також і затрачений час при роботі учнів з різним рівнем підготовки); бесіда (проводилася з учнями і викладачами під час проведення тренінгових занять); аналіз документації (вивчалися відомості учнівських журналів, результати контрольних робіт); анкетування: «Оцінка рівня шкільної мотивації» Н. Лусканової; тестування: діагностика емоційного інтелекту М. Манойлової, опитувальник ЕмІн Д. Люсіна; опитування за допомогою методик «Мотивація до уникнення невдач» і «Мотивація до успіху» Т. Елеса та методики «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана. На першому етапі проводилася підготовча робота: добір матеріалу, розроблення методичних рекомендацій для вчителів, первинне встановлення початкового рівня сформованості мотиваційної готовності до навчання молодших школярів із ЗПР. На другому етапі експерименту було встановлено динаміку розвитку емоційно-вольової сфери та формування мотиваційної готовності до навчання. Останній етап включав розроблення програми з розвитку емоційної сфери молодших школярів. Було визначено три рівні мотиваційної готовності до навчання: високий, середній, низький. В експериментальній перевірці педагогічних умов розвитку емоційно-вольової сфери були задіяні учні молодших класів з ЗПР у кількості 15 дітей. Дані, отримані в результаті спостереження, дозволяють зробити висновок про те, що переважна більшість учнів виявилися на низькому рівні. Виходячи з інтерпретації результатів дослідження, було зроблено висновок про необхідність розроблення програми розвитку емоційного інтелекту молодших школярів із ЗПР. Мета тренінгу з розвитку емоційного інтелекту молодших школярів з ЗПР: ознайомити з основами і закономірностями розвитку емоційної сфери у дитини. Завдання програми: встановлення значимості емоційного інтелекту для дитини і сприяння його розвитку; навчання розпізнаванню і усвідомлюванню своїх та чужих емоцій; сприяння встановленню і підтримці позитивних міжособистісних комунікацій;

розвиток здатності долати конфлікти, що виникають у процесі спілкування з вчителями, батьками, однолітками; формування вміння керувати собою, почуттями, станами, внутрішнім діалогом. Завдяки креативному підходу до навчання та замотивованості освітян та батьків, можна зрощувати всебічно розвинену та емоційно зрілу особистість, не зважаючи на її особливості.

Список використаної літератури

1. Белоусова А. К. Возрастная психология. Учебник / под ред. А. К. Белоусовой. – М.: Феникс, 2012. – 591 с. **2. Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст] / Л. И. Божович – СПб: Питер, 2008 – 468с. **3. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Аст, 2009. – 671 с. **4. Еникеев М. И.** Общая и социальная психология. Учебник для вузов / М. И. Еникеев. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА, 1999. – 624 с. **5. Немов Р. С.** Психология: учебник для студентов высших учебных заведений: книга 1. / Р. С. Немов. – М.: Владос, 2007. – 608 с.

Божко А. С. Особливості емоційно-вольової сфери у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР

В статті наведено теоретичний огляд та наукове обґрунтування отриманих результатів проведеного дослідження щодо особливостей емоційно-вольової сфери у дітей молодшого шкільного віку з ЗПР. Висвітлено складові компоненти наявних праць та досліджень даної тематики. Окреслено основні моменти розробленої програми емоційного розвитку молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: емоційно-вольова сфера, ЗПР, мотивація учбової діяльності, інтелектуальний розвиток, соціалізація.

Божко А. С. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с ЗПР

В статье приведен теоретический обзор и научное обоснование полученных результатов проведенного исследования особенностей эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Были освещены составные элементы существующих трудов и исследований данной тематики. Очерчено основные моменты разработанной программы эмоционального развития младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, ЗПР, мотивация учебной деятельности, интеллектуальное развитие, социализация.

Bozhko A. Features of the Emotional-Volitional Sphere in Primary School Children with Mental Retardation

The article provides a theoretical review and scientific substantiation of the obtained results of the study of the characteristics of the emotional-

volitional sphere in children of primary school age with mental retardation. The constituent elements of existing works and research on this topic were highlighted. The main points of the developed program of emotional development of primary schoolchildren with mental retardation are outlined. The main aspects of the relevance of the study, research and further development of the issue of the emotional-volitional sphere of primary schoolchildren with mental retardation are revealed.

Key words: emotional-volitional sphere, developmental program, motivation for educational activity, intellectual development, socialization.

УДК 376:796-056.3

С. І. Герінг-Красюк

РОЛЬ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Гра є природним способом виразу думок і відчуттів дитини. Д. Ельконін зазначав, що гра є арифметикою соціальних взаємин. У реальній дійсності взаємини між людьми закриті для дитини матеріальними предметами, з якими діють люди, у грі вони вперше відкриваються, отже, гра – найважливіше джерело формування соціальної свідомості дошкільника, в цьому її основна функція і значення для розвитку особистості дитини [4, с. 103].

Ігрова терапія має довгу історію. Ігрова терапія існує в різноманітних формах. На даному етапі розвиваються різноманітні види активної і пасивної ігрової терапії. Стаючи дорослим, кожний вибудовує відносини з оточуючими, вносячи в них певний елемент власної дитячої гри, проявляючи свою індивідуальність і, таким чином, впливаючи на загальні соціальні відносини. Розвиток ігрової терапії необхідний для формування соціальних і комунікативних навичок, для засвоєння соціокультурних норм в ігровій формі.

В українській психолого-педагогічній науці гру як один з найголовніших засобів всебічного розвитку дітей досліджували А. Богуш, Т. Дутова, О. Запорожець, Е. Ельконін та ін. Особливості ігротерапії охарактеризовано у творчих доробках Г. Лендрет, О. Васильченко, Г. Беленької, А. Осипової. Такі вчені, як Л. Белінова, А. Валлон, С. Новосьолова, Е. Петрова, К. Щербакова класифікують гру як цілеспрямовану свідому діяльність, у процесі якої дитина проявляє активність, самостійність, ініціативність, будує стосунки з іншими дітьми та дорослими. На сучасному етапі проблемою ігрової діяльності займаються Л. Артемова, А. Богуш, Г. Григоренко, Л. Іщенко, О. Поліщук, Т. Поніманська, О. Чепка та ін.

Мета статті – теоретичний аналіз ігротерапії, її видів та впливу на дітей з особливими потребами.

Ігрова терапія як метод психологічної корекції і розвивальної роботи з дітьми вперше з'явилася в межах психоаналітичного підходу в психологічній практиці як альтернатива психоаналітичній роботі з дорослими. Термін «ігрова терапія» пов'язують з її засновниками М. Кляйн та А. Фрейд, які застосовували цей метод в роботі з дітьми. Ідея застосування гри в якості корекційно-розвивального методу полягає в особливостях психічного розвитку дитини, для якої провідною діяльністю виступає саме гра.

Використання гри в дошкільній освіті набуває першочергового значення, оскільки вона є основним видом діяльності в дітей цього віку. За допомогою гри пізнається світ, а в її процесі формуються та закріплюються властивості, вміння й здібності, необхідні старшому дошкільнику для виконання соціальних та професійних функцій у майбутньому. В. Сухомлинський писав: «У грі розкривається перед дітьми світ... Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку.

Гра для дитини виступає як інтеріоризація соціального досвіду, так і репрезентація внутрішнього світу дитини, її емоційної і мотиваційної сфери. Гра має великий потенціал щодо гармонізації соціальних стосунків дитини, корекції негативних емоцій і встановлення позитивного емоційного контакту з близьким оточенням. Гра сприяє соціалізації дитини. Започаткувавшись в психологічній практиці, ігрова терапія знайшла своє застосування в педагогіці і корекційній роботі. Корекційна робота на сьогодні має в своєму розпорядженні великий арсенал ігрових методик, спрямованих на проблемні зони дітей різних категорій. Поруч з традиційними методиками ігрової терапії застосовуються методи арт-терапії, психодрами та інші.

Ігрова терапія має багато окремих напрямків, які залежать як від теоретико-методологічних підходів, так і від основних засобів, які застосовуються в практиці (пісочна терапія, мініатюра, малюнкові методи, іграшкова терапія і багато інших).

Праці вчених підтверджують позитивне значення ігрової діяльності для розвитку дитини (П. Лесгафт, Т. Осокіна, І. Павлов, І. Сеченов, Л. Чулицька), виховання в неї організованості (А. Матусик), для формування колективу під впливом ігрової діяльності (В. Воронова). Сучасні українські дослідники (Л. Артемова, Н. Гавриш, Г. Григоренко, Н. Короткова, Н. Кудикіна, К. Щербакова) студіюють формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у процесі ігрової діяльності, розвиток моральних стосунків у творчих іграх тощо. За результатами їх досліджень, гра містить більше можливості для розвитку особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки її мотиви мають спонукальну силу і зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри.

Останнім часом дослідники (Н. Короткова, Н. Михайленко) цікавляться не так феноменом гри, як сутністю, структурою, динамікою стосунків, що в ній складаються.

Згідно Г. Лендрета, ігротерапія визначається як динамічна система міжособистісних стосунків між дитиною і терапевтом, який забезпечує дитину ігровим матеріалом і полегшує побудову безпечних стосунків для того, щоб дитина могла найбільш повно виразити і дослідити своє «Я» (почуття, думки, переживання і вчинки) за допомогою гри – природного для дитини засобу комунікації [5, с. 24].

Творчий характер ігрової діяльності проявляється в тому, що дитина перевіряється в того, кого зображує, і в тому, що, вірячи в правду гри, створює особливу гру життя і щиро радіє або засмучується по ходу гри.

Види ігрової діяльності різноманітні. Дитина починає осмислювати предмети, зв'язки між ними – з'являються конструктивні ігри. У тричотири роки дитина починає грати певні ролі, учиться діяти за правилами, активно долучається до гри інших дітей – так постають у її житті сюжетно-рольові ігри.

У цих іграх у дитини розвивається дисциплінованість, витримка, наполегливість, різні психічні якості, розвиваються пам'ять, увага, сприймання, воля тощо. У старшому дошкільному і молодшому шкільному віці сюжетно-рольові ігри наближають новий тип ігор – ігри за правилами, у них дії та стосунки учасників чітко регламентовані. Правило є мотивом ігрової діяльності, яке передбачає відповідальне ставлення дитини до неї. Дидактичні ігри відіграють найважливішу роль у п'яти-шестирічному віці, за допомогою них діти успішно залучають до навчально-виховного процесу [2].

Існує багато видів ігор, які по різному впливають на дітей дошкільного віку із порушеннями будь якого походження. У психологічному словнику гру визначено як форму діяльності в умовних ситуаціях, що спрямована на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого у соціально встановлених способах виконання предметних дій, предметах науки і культури.

Розглянемо декілька дидактичних ігор для дітей із особливими освітніми потребами (затримкою психічного розвитку).

Гра «Серденько тримай – чарівні слівця згадай». Мета: формувати у дітей вербальні й невербальні засоби спілкування (привітатися, вибачитися, попросити, подякувати...), підвищуючи тим самим соціально-комунікативні компетентності.

Діти стоять по колу. Ведучий (спочатку в цій ролі виступає вихователь, згодом ведучими можуть бути діти – вибрані за допомогою жеребкування або вихователем) бере «серце» (це може бути листівка або м'яка іграшка) і стає у центр кола.

Після цього він передає по черзі «серце» усім гравцям і кожному з них дає певне завдання: поздоровити дівчаток з 8 Березня; вибачитися, подякувати за гарний день; запросити в гості казку і т.п.

Дитина гравець має узяти адресоване їй «серце» і, виконавши прохання ведучого, повернути йому. Слова можуть повторювати і інші гравці, при цьому також можна правильно відповіді свого товариша схвалювати оплесками, а невірну відповідь – тупотінням ніг. Гра триває доти, доки «серце» не обійде все коло [3].

Вправа-гра «Місток». Мета: Сприяти розвитку дрібної моторики, а отже, й мовлення малюка, координації рухів руками; продовжувати вчити дітей вживати ласкаві та ніжні слова. Великий і вказівний пальці лівої руки випрямити, розташувати паралельно один одному та з'єднати з великим і вказівним пальцями правої руки. Інші пальці (середній, підмізинний і мізинець) випрямити, притиснути один до одного й утримувати в такому положенні. «З дідом ми через ставок зробимо для всіх місток. Кожен хай сміливо йде, в воду він не упаде!» [3].

Вправа-гра «Пальчики прокинулись». Мета: сприяти розвитку дрібної моторики, а отже, й мовлення малюка, координації рухів руками; продовжувати вчити дітей вживати ласкаві та ніжні слова. «Задрімав мізинчик трішки, Безіменний – стриб у ліжко, а середній там лежить, Вказівний давно вже спить. Вранці всі схопились враз – в дитсадочок бігти час». По черзі згинати пальчики до долоньки, починаючи з мізинця. Потім великим пальцем торкатися всіх інших – «будити». Одночасно зі словом «враз» кулачок розтулити, широко розсунувши пальці.



Можемо констатувати, що гра – це площина, в якій відбувається соціалізація дитини, тобто співпраця, співдружність з однолітками та вихователем. У грі формуються особистісні якості дитини, а також її ставлення до дійсності та людей.

У процесі ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки і почуття. Гра розвиває моторику, психіку дитини, підвищує рівень комунікативної культури дітей, вчить дитину максимально точно використовувати соціально-психологічні характеристики комунікативної ситуації, в рамках якої розгортається спілкування, а отже мобілізуватись на досягнення поставленої перед дитиною комунікативної задачі. У процесі ігрової діяльності старший дошкільник не тільки отримує інформацію про оточуючий світ, закони суспільства, людські відносини, а і вчиться жити в соціумі, будувати власні відносини, а це потребує творчої активності особистості (уяви, уваги, логіки, пам'яті, розвинутої мови, міміки).

Список використаної літератури

1. **Васильченко О. А.** Ігрова терапія як метод соціальної роботи з дітьми шкільного віку / О. А. Васильченко // Вісник НТУ «КПІ»: Політологія. Соціологія. Право. – Вип. 3 (19). – 2013. – С. 28–36.
2. **Богущ А.** Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / А. Богущ, Л. Варяниця. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – С. 88-92.
3. **Дидактичні ігри та завдання.** – [Електронний ресурс]. Режим доступу: [/https://dnz286.jimdo.com/app/download/...](https://dnz286.jimdo.com/app/download/...)
4. **Ельконін Д.** Психологія гри / Д. Ельконін. – К. : Либідь, 2003. – 774 с.
5. **Осипова А. А.** Общая психокоррекция. Учебное пособие / А. А. Осипова. – М. : Сфера. – 2002. – 510 с.

Герінг-Красюк С. І. Роль ігрової терапії у розвитку дітей з особливими освітніми потребами

У статті викладені основні види ігор як методу корекційного впливу на дітей з особливими потребами. Проаналізовано історію становлення ігрових технологій та перспективи їх застосування як інноваційної форми організації навчально-виховного процесу освітніх закладів.

Ключові слова: гра, ігрова діяльність, особистість, розвиток, навчально-педагогічна гра.

Геринг-Красюк С. І. Роль игровой терапии в развитии детей с особыми образовательными потребностями

В статье изложены основные виды игр как метода коррекционного воздействия на детей с особыми потребностями. Проанализирована история становления игровых технологий и перспективы их применения в качестве инновационной формы организации учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, личность, развитие, учебно-педагогическая игра.

Gering-Krasyuk C. The Role of Play Therapy in the Development of Children with Special Educational Needs

The article describes the main types of games as a method of corrective action on children with special needs. The history of formation of game technologies and prospects of their application as an innovative form of organization of educational process of educational institutions is analyzed.

Key words: game, game activity, personality, development, educational and pedagogical game.

І. М. Гиренко

ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ОСНОВАМИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

Психологічною основою формування свого здоров'я є наявність у дитини потреби у здоровому способі життя. Але такої потреби у дитини молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту – немає. Значення здоров'я та здорового способу життя, їх пріоритетна роль найчастіше відзначається у представників старшого, здорового покоління. В пріоритеті цінностей маленької людини домінують гра і спілкування з однолітками. У розумінні дітей роль фізичного, психічного і соціального здоров'я та відповідного здорового способу життя ще не знаходить належного місця.

Щоб правила здоров'язберігаючих умінь і навичок стали основою повсякденної діяльності й поведінки дітей з вадами інтелекту, знання про здоров'я повинні усвідомлюватися. Це усвідомлення відбувається у процесі їх «відчування» й емоційного «переживання», закріплюється у ході виконання спеціальних здоров'язберігаючих вправ та здоров'яформуючої практичної діяльності, що забезпечує особисту значущість цих знань та їх усвідомлення і формує ціннісне ставлення дитини до здоров'я. У процесі переживання відбувається інтеріоризація отриманих знань і перетворення їх у переконання, здійснюється перехід від знання до усвідомлення.

Йде мова про формування у дітей з порушенням інтелекту здоров'язберігаючих умінь і навичок, а саме:

1. Життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю: раціональне харчування, рухова активність, санітарно-гігієнічні навички, режим праці-навчання та відпочинку.

2. Життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю: спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, співвідношення та комунікація між дітьми.

3. Життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю: самоусвідомлення та самооцінка, аналіз і прийняття рішень, життєвих цілей, самоконтроль, тренування волі [1, с. 88].

Необхідною умовою виховання потреби в здоровому способі життя є наявність в освітньому закладі спеціальної навчальної програми, яка була б націлена на придбання дітьми з порушенням інтелекту комплексу необхідних навичок і звичок догляду за собою, своїм тілом, виховання в них дбайливого ставлення до оточуючих людей, тобто, формування в дітях корисних звичок.

Педагогам навчально-виховального закладу необхідно скласти перелік звичок здорового способу життя, які гарантовано виховуються у

дітей з порушенням інтелекту за час їх перебування в даній установі. Провести аналіз наявних звичок, як корисних, так і шкідливих. І в першу чергу рятувати дітей від шкідливих.

Створюючи гігієнічне середовище перебування в спеціальному освітньому закладі, ми повинні враховувати ефект затриманого зворотнього зв'язку. Його суть полягає в тому, що діти з порушенням інтелекту воліють не обтяжувати себе роботою над власним здоров'ям, оскільки результат від витрачених зусиль може бути не відразу помітний і очевидний. Заняття фізкультурою, загартовування приносять відчутний ефект далеко не відразу, частіше через місяці і навіть роки. Діти, цього не розуміють, і часто їм цього не пояснюють. Цей факт, нажаль, їх мало мотивує. Не отримавши швидких результатів від корисних для здоров'я дій, вони втрачають до них інтерес і виконують їх механічно, а якщо з'являється можливість, то попросту ухиляються [2, с. 5].

У програмі, що формує у дітей з порушенням інтелекту навички здорового способу життя, повинен бути врахований найкращий досвід сімейного виховання. В освітньому закладі в буквальному сенсі повинна бути введена мода на здоров'я серед батьків та співробітників.

І в цьому сенсі не настільки важливі пропоновані технології оздоровлення, скільки методи і засоби швидкого набуття навичок здорового способу життя. Від звички до потреби – від потреби до здорового способу життя – таким повинен бути алгоритм в діяльності спеціальних педагогів освітнього закладу.

Важливого значення під час виховання дітей з порушенням інтелекту набуває пропагування здорового образу життя. Однак, зауважують учені (В. Гаврилюк, О. Гречишкіна, Л. Животовська, А. Міненко, О. Савонова, С. Страшко та ін.), зазвичайна пропаганда здорового образу життя проводиться за старими шаблонами і в загальні – формально, тому й не сприймається дітьми.

Вже в початкових класах необхідно проводити наполегливу пропаганду здорового способу життя, щоб попередити виникнення в учнів шкідливих звичок. Тему, майже, кожного уроку потрібно використовувати для формування у дітей поняття здорового способу життя [3, с. 232].

Велику увагу бажано приділяти організації дозвілля розумово відсталих учнів. Намагатися надавати їм можливість випробовувати й проявляти себе в різних формах активного відпочинку: екскурсії, походи, турніри, змагання, ігри на свіжому повітрі. Робочий день в навчально-виховальному закладі починати з ранкової зарядки, на перервах запроваджувати активний відпочинок у спортзалі, спортивному майданчику, якщо цього дозволяє фізичний стан дитини. Обов'язково контролювати вміння дітей правильно сидіти, стояти, тримати осанку.

Важливо проводити заняття на свіжому повітрі, запроваджувати звукову гімнастику, користуватись методикою арт-терапії, не нехтувати дихальною гімнастикою та фізкультхвилинками.

Для підтримки позитивного емоційного стану проводити заняття зі сміхотерапії, ігротерапії, розробляти та впроваджувати заняття медіації, релаксації, саморегуляції, психогімнастики. Впроваджувати заняття з валеології [4, с. 434].

Найчастіше у дітей з порушенням інтелекту відсутня зацікавленість у заняттях оздоровчого характеру. На думку Г. Зайцева, це пов'язано з тим, що по-перше, рекомендації щодо здорового способу життя насаджуються дітям найчастіше в повчальній категоричній формі, що не викликає позитивних емоційних реакцій, а по-друге, самі дорослі не завжди дотримуються зазначених правил у повсякденному житті, і діти добре це розуміють.

Щоб активно впливати на позицію дитини з порушенням інтелекту по відношенню до власного здоров'я, нам, вихователям, необхідно знати, перш за все, що сам стан здоров'я формується в результаті взаємодії зовнішніх (природних і соціальних) і внутрішніх (спадковість, стать, вік) факторів.

Формування культури здорового способу життя – це спонукання до включення в повсякденне життя дітей різних нових для них форм поведінки, корисних для здоров'я. На початку такої роботи завжди стоїть необхідність перебудови управління поведінкової діяльності дитини з вадами інтелекту. Безсумнівно, ця область діяльності лежить у полі професійних інтересів і компетенції педагогів. Результати можуть проявитися через кілька років, крім того, необхідний постійний контроль за змінами і заохочення позитивних зрушень у стилі життя дитини. Особливо це актуально, стосовно до дітей з вадами інтелекту, які мають розлади емоційно-вольової та мотиваційної сфери.

Необхідно навколо дитини з самого дитинства створювати таку навчально-виховну атмосферу, яка була б насичена атрибутами, символікою, термінологією, знаннями, ритуалами і звичаями валеологічного характеру. Принцип всебічного і гармонійного розвитку організму передбачає забезпечення планомірного й цілеспрямованого розвитку всіх його органів, систем і фізичних якостей.

Формування здорового способу життя засобами фізичної культури має вкрай важливе значення для дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту.

Правильне фізичне виховання великою мірою сприяє повноцінному психічному розвитку дитини та вдосконаленню її рухових функцій. Завдання спеціальних педагогів виховувати навички культури поведінки, формувати у дітей поняття про те, що турбота про своє здоров'я, фізичний розвиток і фізичну підготовленість є не тільки його особистою справою, але і необхідністю, яка сприяє вивченню теоретичних знань із фізичної культури, фізіології та гігієни. Систематичні заняття фізкультурою позитивно впливають на розвиток дітей з вадами інтелекту. Вони спонукають їх дотримуватися правильного режиму і вимог гігієни. Організм всебічно розвивається, якщо систематично зазнає дії різноманітних фізичних навантажень.

Всім відоме застосування загартовуючих процедур, які потребують від дитини з вадами інтелекту певного рівня фізичної культури, яка формується поступово, шляхом роз'яснювання та переконання. Необхідно постійно підкреслювати велику роль загартовування у запобіганні хворобам та зміцненні організму.

Висновок:

- здоровий спосіб життя є орієнтиром, ідеалом, до якого повинна прагнути людина, яка бажає зберегти і зміцнити своє здоров'я;
- здоровий спосіб життя служить засобом формування, зміцнення і збереження здоров'я;
- здоровий спосіб життя – це мета, здійснення якої дозволяє людині відмовитися від шкідливих звичок, підвищити соціальну активність і соціальний статус, досягти високої працездатності й раціональної організації всієї життєдіяльності;

Всі ці складові невід'ємні одна від одної, вони взаємопов'язані і саме разом, у сукупності визначають стан здоров'я людини.

Список використаної літератури

1. Уроки здоров'я: методичний посібник / Авт.-упоряд. С. В. Кириленко. – Харків : Скорпіон, 2004. – 88 с. **2. Бойченко Т.** Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – № 2. – С. 5. **3. Формування** здорового способу життя: Навч. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців / О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова та ін. – К. : Український інститут соціальних досліджень, 2000. – 232 с. **4. Педагогіка** здоров'я : збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції / ред. колегія : С. М. Шкарлет [та ін.]. – Чернігів, 2017. – 434 с.

Гиренко І. М. Ознайомлення з основами здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту

Бездоганне забезпечення базових потреб індивіда створює передумови виникнення вищих потреб, до яких ми відносимо потребу в здоров'ї і здоровий спосіб життя у здорової людини. Виховання у дітей з порушенням інтелекту цієї потреби – завдання державної ваги, а оздоровча діяльність освітнього закладу – це довгострокова інвестиція держави в сім'ю, яка повернеться до неї у вигляді більш здорових і повноцінних громадян. Вдосконалення системи валеологічної освіти та виховання, забезпечення належного рівня фізкультурно-оздоровчої діяльності у допоміжних школах є необхідною складовою виховання, спрямованою на адекватну інтеграцію цих дітей у суспільство.

Ключові слова: здоров'язберігаючі уміння і навички, фізкультурно-оздоровча діяльність, пропагування, діти з вадами інтелекту.

Гиренко И. Н. Ознакомление с основами здорового образа жизни детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта

Безупречное обеспечение базовых потребностей индивида создает предпосылки возникновения высших потребностей, к которым мы относим потребность в здоровье и здоровый образ жизни у здорового человека. Воспитание у детей с нарушением интеллекта этой потребности – задача государственной важности, а оздоровительная деятельность образовательного учреждения – это долгосрочная инвестиция государства в семью, которая вернется к ней в виде более здоровых и полноценных граждан. Совершенствование системы валеологического образования и воспитания, обеспечение надлежащего уровня физкультурно-оздоровительной деятельности во вспомогательных школах является необходимым составляющим воспитания, направленной на адекватную интеграцию этих детей в общество.

Ключевые слова: здоровьесберегающие умения и навыки, физкультурно-оздоровительная деятельность, пропаганда, дети с нарушением интеллекта.

Girenko I. Introduction to the Fundamentals of a Healthy Lifestyle of Primary School Children with Intelligence Disabilities

Impeccable provision of the basic needs of the individual creates the preconditions for the emergence of higher needs, which include the need for health and a healthy lifestyle in a healthy person. Raising children with intellectual disabilities of this need is a task of state importance, and the health activities of the educational institution is a long-term investment of the state in the family, which will return to it in the form of healthier and fuller citizens. Improving the system of valeological education and upbringing, ensuring the appropriate level of physical culture and health activities in auxiliary schools is a necessary component of education aimed at adequate integration of these children into society.

Key words: health-preserving skills, physical culture and health-improving activities, promotion, children with intellectual disabilities.

УДК 378.016-051:57

О. Ю. Глущенко

КОМПОНЕНТИ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

Актуальність статті обумовлена проблемами фахової підготовки майбутнього вчителя біології в університеті до успішної реалізації професійного майбутнього.

Самореалізація та формування особистості найбільш плідно здійснюється в майбутній професійній діяльності, що дозволяє максимально реалізувати її потенційні можливості. Успішна професійна діяльність пов'язана, перш за все, з високим рівнем самореалізації індивідуальних особливостей особистості вчителя й здатністю мати індивідуальний стиль діяльності. Цей стиль виробляється саме в процесі навчання в університеті та являє собою систему індивідуальних прийомів, що забезпечують успішність в майбутньому. Означене обумовлює концепцію про те що в підготовці фахівців в закладі вищої освіти, ідея формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології повинна стати основною. Шляхи формування успішності майбутньої професійної діяльності вчителя біології можуть бути різними, саме їх розгляду присвячена ця стаття.

Мета статті – розглянути компоненти успішності майбутньої професійної діяльності вчителя біології.

Сучасний педагог є головною ланкою всієї системи освіти, який впроваджує у практику роботи навчальних закладів останні досягнення науки, реалізовує національні традиції у вихованні молоді, що зумовлює підвищення вимог до нього як особистості й професіонала. Освіта має стати одним із найважливіших чинників прогресу, а вчитель, як носій загальнолюдських і суспільних цінностей, творець особистості та транслятор надбань культури минулого в майбутнє, через сформовану професійну культуру повинен зреалізувати завдання, що покладає на нього суспільство. Тож тенденції розвитку сучасного суспільства і стану освіти обумовлюють необхідність постійного пошуку нових підходів, принципів, змісту, методів, форм і технологій педагогічної діяльності.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у ЗВО, включаючи й вчителів біології, були в сфері наукового інтересу багатьох учених, зокрема: підготовка майбутніх учителів природничого циклу до навчання школярів основ безпечної поведінки (С. Гвоздій); підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності (Н. Грицай, Н. Матяш); підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до оцінювання навчальних досягнень школярів (С. Калаур); професійна валеологічна підготовка майбутніх біологів (І. Поташнюк); підготовка вчителів природничих дисциплін до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації (І. Сотниченко); науково методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах (С. Стрижак); підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників (В. Танська); дидактичні основи підготовки студентів – майбутніх учителів біології (Е. Флешар); підготовка майбутнього вчителя біології до формування екологічної культури старшокласників (О. Чернікова).

Специфіка професійної підготовки майбутнього вчителя біології до педагогічної діяльності полягає в тому, що з перших днів своєї

практичної діяльності педагог початківець стає не просто вчителем-предметником, а безпосередньо організатором, менеджером освітнього процесу. У його функції входить не тільки якісне навчання, виховання та розвиток особистості дитини, а й здійснення ефективного управління її навчально-пізнавальною діяльністю [3].

Володіння необхідною сумою професійних знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя біології як носія певних цінностей, сучасними науковцями визначається як професійно-педагогічна компетентність – інтегральна професійно-особистісна характеристика педагога.

Сутність професійної компетентності майбутніх учителів різного профілю розкрито в наукових дослідженнях учених: Н. Бібік, І. Драч, О. Дубасенюк, В. Жигір, В. Коваль, А. Крижановського, К. Савченко, О. Третяк та ін. Науковці виокремлюють наступні складові професійної компетентності майбутнього вчителя: соціальна, комунікативна, інформаційна, предметна. Визначають особистісні якості вчителя: доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність.

Формування професійно-педагогічної компетентності особистості в університеті здійснюється за трьома напрямками: базова підготовка (професійні та психолого-педагогічні знання), методологічна культура й педагогічна творчість. Розглянемо означені напрямки більш детально, оскільки саме професійно-педагогічна компетентність є основою успішності майбутньої професійної діяльності.

Щодо педагогічної творчості. Результатом творчої діяльності вчителя є створення нових матеріальних і духовних цінностей, що відрізняються новизною, оригінальністю, унікальністю. Це неможливо без свободи думки, педагогічної уяви вчителя, розвиненої інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності особистості.

Важливою ланкою в розумінні категорії «професійно-педагогічна компетентність є технологічна підготовленість вчителя біології, яка проявляється в його технологічній культурі [3; 5].

Технологічна культура вчителя біології проявляється в індивідуально-творчому стилі педагогічної діяльності, який розкриває індивідуальне розуміння сенсу технологічної діяльності як необхідної складової успішності майбутньої професійної діяльності [6]. Отже, чим глибше і міцніше засвоює майбутній вчитель біології технологію як цінність, тим більше міра його творчої самореалізації. Означене вимагає технологічного спрямування процесу навчання студентів. Технологічна спрямованість навчання визначається попереднім проектуванням усього освітнього процесу, діагностичністю цілепокладанням, об'єктивністю контролю результатів навчання, цілісністю та навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Наприклад, технологія диференційованого навчання є теорією використання прийомів, засобів і способів організації

навчальної діяльності, в основі якої лежить диференціація. Завдання технології диференційованого навчання в основному зводиться до того, щоб розроблені в дидактиці закони й принципи перетворити в ефективні методи викладання й навчання в області біології, а також створити необхідні умови для їх найкращого застосування за допомогою відповідних форм і технічних засобів. Як і будь-яка педагогічна технологія, технологія диференційованого навчання повинна сприяти формуванню елементарних умінь і навичок. Її результативність проявляється в розвитку в студентів, умінь творчо застосовувати отримані теоретичні знання на практиці в новій нестандартній ситуації. В умінні переносити засвоєні дії в нові нестандартні умови, конструювати нові способи діяльності, знаходити оригінальні підходи до вирішення поставлених завдань [1; 2].

Технологічне проектування освітнього процесу та його подальша реалізація дозволяє вирішувати багато педагогічних завдань. Про це свідчить пильна увага вітчизняних і зарубіжних фахівців в галузі педагогіки – Т. Сакамото (T. Sacamoto), Р. Томаса (R. Thomas), В. Хага (W. Hag), В. Беспалько, В. Монахова, Г. Селевко, М. Чошанова та інші.

Формування технологічної культури майбутнього вчителя біології, що розглядається сьогодні як основа його успішності в майбутній професійній діяльності, являє собою процес творчої самореалізації внутрішніх сил студента та здійснюється шляхом виявлення й обґрунтування технологічних прийомів підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності, через формування в них творчої активності, ініціативи, рефлексії освітніх потреб в оволодінні загальною й професійною культурою [5].

Під технологічною культурою педагога в сучасній психолого-педагогічній літературі розуміється:

- оволодіння логікою професійної поведінки вчителя, досвідом креативної діяльності, способами організації технологічних процесів, адаптації їх до цілей гуманізації та гуманітаризації освіти;
- оволодіння певною системою способів, прийомів і технологій навчання й виховання;
- уміння аналізувати альтернативні педагогічні технології (І. Ісаєв, І. Яцукова);
- дотримання освітніх стандартів за допомогою здійснення певних дидактичних модулів (В. Монахов, Ю. Овакимян, Б. Полозов).

Отже, технологічна культура вчителя біології – є індивідуально-творчим стилем педагогічної діяльності, що розкриває індивідуальне розуміння сенсу технологічної діяльності як необхідної складової успішності майбутньої професійної діяльності. Технологічна культура майбутнього вчителя не можлива без розгляду її основної складової дидактичної компетентності [3].

Як свідчать наукові дослідження К. Авраменко, О. Бігіч, В. Бондар, І. Вікторенко, Ю. Вторнікова, Я. Гаєвець, М. Гаран, О. Гезей, Н. Глузман,

С. Івашнюва, Л. Коваль, С. Скворцова, І. Упатова, І. Шапошникова, сучасні вчені оперують різними поняттями щодо дидактичної компетентності. Визначають дидактичну, дидактико-методичну та методичну компетентність, частково ототожнюючи їх зміст.

Слушною для нашого дослідження є концепція В. Бондар та І. Шапошнікова, які дидактичну компетентність розглядають, як ознаку готовності вчителя реалізувати знання, вміння, особистий досвід під час організації та здійснення освітнього процесу в закладі середньої освіти.

Аналіз останніх публікацій довів, що її сутність полягає в:

- наявності досвіду застосування знань закономірностей побудови дидактичних моделей окремого уроку й освітнього процесу в цілому;
- здійсненні цілепокладання й цілезабезпечення на кожному з методичних етапів відпрацювання змісту навчального матеріалу на уроці;
- визначення ланок процесу засвоєння знань учнями у структурі методичного змісту уроку;
- сформованістю високого рівня рефлексії конкретних дій майбутніх учителів та педагогічної діяльності загалом [5; 6].

Натомість, спеціальна методична підготовка майбутнього вчителя біології, спрямовується на формування його методичної компетентності. Методично компетентність визначається дослідниками, як рівень засвоєння дидактичних і методичних знань й умінь, розвиток професійно-методичних навичок педагога, що дозволяють ефективно здійснювати освітню діяльність, самоаналіз, самодіагностику своєї успішності, а також реально виступати суб'єктом формування власної траєкторії професійного становлення [5]. В особистісному плані дидактичний знання виступають інструментом розвитку методичної свідомості, що забезпечує перетворення навчального середовища і розвиток індивідуального стилю викладання.

Учитель біології, як суб'єкт педагогічного процесу є головною дійовою особою будь-яких змін в системі освіти. Процеси кардинальних перетворень в сучасній школі вимагають від нього переорієнтування на нові педагогічні цінності, що, в свою чергу, висвічують одну з основних проблем вищої освіти – формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя. Саме тому в системі вузівської підготовки фахівців важлива орієнтація майбутнього вчителя біології на поєднання майбутньої навчально-виховної роботи в школі з науковими пошуками. Тому, з перших років навчання студенти повинні залучатися до науково-дослідної роботи. Дане положення зумовлює необхідність творчого пошуку нових, більш ефективних способів організації освітнього процесу у вищій школі, що розрахований на всебічний розвиток самостійності студентів, їх активне залучення до навчального процесу як повноправних суб'єктів [2; 3].

Технічний і технологічний процеси тягнуть за собою появу нових видів інформаційних продуктів, які об'єднують текст, звук, зображення,

а також нових видів інформаційних послуг. У зв'язку з цим до вчителя висувається завдання оволодіння інформаційною культурою, що дозволяє йому орієнтуватися в потоці різноманітної інформації: документографічної, бібліографічної та ін. Ці завдання стають актуальними для майбутнього педагога, так як застосування сучасних інформаційних систем в сфері науки й освіти забезпечує принципово новий рівень отримання та узагальнення, поширення та використання знань.

Саме тому, однією із заповорок успішності майбутньої професійної діяльності є інформаційна культура педагога. Майбутні фахівці повинні мати уявлення про інформаційні ресурси Internet, пов'язані з проблемами їх майбутньої професійної діяльності; знати найбільш популярні Web-сайти, присвячені питанням освіти й науки; вміти проводити пошук в електронних каталогах і базах даних інформаційних центрів, що займаються проблемами їх професійної діяльності.

В умовах диференціації освіти важлива підготовка майбутнього вчителя біології до управління освітнім процесом. Вона розглядається науковцями як цілеспрямована діяльність суб'єктів різного рівня, що забезпечує оптимальне функціонування і розвиток керованої системи, переведення її на новий, більш високий рівень фактичного досягнення мети за допомогою необхідних педагогічних умов, способів, засобів і впливів. Основними завданнями даної підготовки є: формування педагогічної, управлінської компетентності та культури; формування системного підходу до вирішення педагогічних управлінських завдань в галузі освіти; формування здатності до наукового обґрунтування педагогічних і управлінських рішень; формування вміння прогнозувати розвиток педагогічної та управлінської діяльності на основі діагностики і комплексного аналізу проблем управління освіти; формування прагнення до самостійності, ініціативності у вирішенні професійно-педагогічних управлінських завдань і завдань, здатності до самоосвіти в галузі управління диференціацією освіти.

Сказане вище дозволяє нам виділити компоненти успішності майбутньої професійної діяльності майбутнього вчителя біології та представити їх в трьох блоках, сукупність яких забезпечить успішність майбутньої професійної діяльності:

1. Базові компетенції. Професійно-педагогічна підготовка: предметні знання з біології, методики викладання біології, філософські знання, психолого-педагогічні знання, психологічні знання, педагогічна етика і ін.

2. Методологічні компетенції: методологічні знання, відповідні філософському загальнонауковому і конкретно-науковому рівню; здатність бачити проблеми освіти через призму системного, діяльнісного та особистісного підходів і ін.

3. Професійні компетенції вчителя біології. Творчі педагогічні компетенції: переконаність у соціальній значущості професії, професійно-

ціннісні орієнтації, мотиваційно-творча спрямованість; цілісне розуміння ключових проблем інноваційної педагогіки, системного підходу до вирішення педагогічно-управлінських завдань, здатність до програмно-цільового планування, науково-дослідницька, технологічна культура, професійна етика, здатність до самостійного осмислення проблем освіти, комунікативність, діалогічність, здатність до імпровізації, ергономічне мислення, професійна гнучкість, мобільність, здатність до подолання догматичних методів і методик, індивідуальний стиль професійної діяльності, самооцінка професійних якостей, здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів, критичність і самокритичність, здатність до самовдосконалення та самоосвіти та ін. [2; 3; 5].

Виходячи з вищесказаного, робимо висновки, що професійно-педагогічна компетентність вчителя є інтегральною професійно-особистісною характеристикою. Формування професійно-педагогічної компетентності особистості в процесі фахової підготовки здійснюється в процесі базової підготовки, становлення методологічної культури й розвитку педагогічної творчості. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя є визначальною в успішності майбутньої професійної діяльності. Компоненти успішності майбутньої професійної діяльності майбутнього вчителя біології можливо представити в трьох блоках (базові компетенції, методологічні та професійні компетенції), сукупність яких забезпечить успішність майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Гвоздій С. П. Підготовка майбутніх учителів природничого циклу до навчання школярів основ безпечної поведінки: автореф. дис. на здобуття навч. ступеня канд. пед. наук. – Одеса, 2007. – 21 с.
2. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. д-ра пед. наук.; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2011. – 46 с.
3. Грицай, Н. Б. Методична культура як важливий компонент системи методичної підготовки майбутнього вчителя біології : автореф. д-ра пед. наук. – К., 2016. – 42 с.
4. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: [монографія] / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
5. Нікула Н. Формування методичної компетентності педагога в системі професійної підготовки / М. Іванчук, Н. Нікула // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Чернівці, 2010. – 523 с.
6. Нікула Н. Змістово-структурний аналіз дидактико-методичної компетентності вчителя / Н. Нікула // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2011. – 556 с.

Глущенко О. Ю. Компоненти успішності майбутньої професійної діяльності вчителя біології

У статті висвітлені результати теоретичних досліджень щодо визначення компонентів успішності майбутньої професійної діяльності вчителя біології. Визначені різні підходи сучасних вчених до трактування понять: «професійно-педагогічна компетентність» і «компоненти професійної успішності майбутнього вчителя біології». Викладено результати теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури пов'язаної з формуванням методичної складової професійної успішності майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійна успішність, професійно-педагогічна компетентність, методична компетентність, технологічна культура вчителя.

Глущенко Е. Ю. Компоненты успешности будущей профессиональной деятельности учителя биологии

В статье представлены результаты теоретических исследований по определению компонентов успешности будущей профессиональной деятельности учителя биологии. Охарактеризованы разные подходы современных ученых к трактовке понятий: «профессионально-педагогическая компетентность» и «компоненты профессиональной успешности будущего учителя биологии». Изложены результаты теоретического анализа научно-педагогической литературы связанной с формированием методической составляющей профессиональной успешности будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональная успешность, профессионально-педагогическая компетентность, методическая компетентность, технологическая культура учителя.

Glushchenko H. Components of the Success of the Future Professional Activity of a Biology Teacher

The article highlights the results of theoretical research to determine the components of the success of future professional activities of a biology teacher. Different approaches of modern scientists to the interpretation of the concepts "professional and pedagogical competence" and "components of professional success of future biology teachers" are identified. The results of the theoretical analysis of the scientific and pedagogical literature related to the formation of the methodological component of the professional success of the future specialist are presented.

Key words: professional success, professional and pedagogical competence, methodical competence, technological culture of a teacher.

О. А. Гололобова

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ЯК ЗАПОРУКА ПОДАЛЬШОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У соціальній адаптації дитини в сучасному світі важливу роль відіграє рівень оволодіння зв'язним мовленням, оскільки мовленнєва діяльність є засобом засвоєння і передачі знань, думок і почуттів, побаченого і пережитого та способом самоствердження у дитячому колективі. Мовленнєвий розвиток при аутизмі характеризується досить специфічними рисами і багато в чому залежить від того, чи проводиться корекційне втручання, і з якого віку.

Вивченням мовленнєвих порушень при аутизмі дітей займаються як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: Н. Жукова, К. Лебединська, Е. Мастюкова, С. Морозов, Т. Морозова, Т. Філічева, М. Шермет, Д. Шульженко.

Метою статті є визначення шляхів розвитку мовлення дітей з аутизмом, добору і впровадження засобів альтернативної та допоміжної комунікації дітям із розладами спектру аутизму.

У дітей з аутизмом, окрім основних специфічних особливостей фізіологічного та психологічного розвитку, порушується можливість здійснювати мовленнєву діяльність. Вони страждають від власної нездатності налагодити соціальну взаємодію, підтримувати контакт з людиною без явного психологічного дискомфорту, для них характерні труднощі сприймання інформації і розуміння ситуації спілкування. Такі перешкоди можуть бути наслідком відсутності самої потреби у спілкуванні, або посилене прагнення уникати контактів. Однак, часто основою несформованої комунікативної функції в дитини з аутизмом є хворобливий невротичний досвід, хронічна недостатність спілкування у ранньому дитинстві, відсутність сприятливої ситуації користування мовленням.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать про те, що аутична дитина швидше не може, ніж не хоче спілкуватися. І тому, від того, наскільки вчасно ми надамо їй допомогу, навчимо взаємодіяти і не боятись цієї взаємодії, залежить успіх формування загальної пізнавальної активності дитини з аутизмом, її соціалізації у середовищі людей, вміння зарадити самій собі тощо.

В. Башина, С. Морозов, Т. Морозова дотримуються думки, що аутизм – це природжений психічний розлад, що виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вираженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії і спілкування, а також обмеженими інтересами і повторюваними діями [2]. Один із авторитетних дослідників розладів спектру аутизму Лео Каннер вказує,

що термін аутизм означає «всередині себе». Він визначив основну рису, яка виявляється від початку життя – це «нездатність дітей співвідносити себе звичайним способом з людьми та ситуаціями». За висловом Каннера, для цих дітей є характерна «крайня аутистична самотність», що змушує їх замикатися в собі, ігнорувати зовнішній світ і відкидати все, що йде від нього. Н. Жукова, Е. Мастюкова, Т. Філічева стверджують, що діти з аутизмом є неконтактними, у них виявляється порушенням всіх форм довербального (експресивно-мімічного, предметно-дійового) та вербального спілкування [1].

На думку К. Лебединської, О. Нікольської, аутизм насамперед пов'язаний з розладами емоційно-поведінкового спектру і виявляється як порушення можливості встановлювати адекватні афективні зв'язки. Труднощі можуть бути менш вираженими в спілкуванні з дорослими, і більш очевидними в контактах з іншими дітьми, причому спілкування з молодшими або старшими за віком дітьми проходить легше, ніж з однолітками, під час взаємодії з якими спостерігається ігнорування, «занурення» у себе, споглядання з боку тощо [6].

К. Лебединська, О. Нікольська розрізняють чотири види стану мовленнєвої сфери у дітей з аутизмом. Діти з I типом розвитку аутизму – це діти, які демонструють найяскравіші, порівняно з іншими групами, порушення розвитку: поведінка погано контрольована, мовлення відсутнє, можуть випадково вимовлятися окремі слова, що не спрямовані на комунікацію. Діти з II типом розвитку мають значну затримку у розумовому і мовленнєвому розвитку. Вони користуються переважно короткими стереотипними фразами-штампами. Формуються багаточисельні стереотипні дії, моторні і мовленнєві, яких не буває у звичайних дітей. Для III типу характерний високий рівень мовленнєвого та інтелектуального розвитку, проте такі діти, володіючи мовленнєвими формами, не вміють орієнтуватися на реакцію інших у процесі спілкування, не здатні до конструктивного діалогу, у них спостерігаються нав'язливі захоплення, часто не здатні до навчання внаслідок порушення довільної діяльності. У дітей IV типу – бідне, інтонаційно невиразне мовлення, порушене розуміння чужого мовлення [5].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження засвідчують своєрідність мовлення дітей з аутизмом. Передусім це порушення модуляції голосу: або вона дуже бідна, або гротескова, неадекватна значенню, дитина може особливо голосно і виразно вимовляти окремі звуки або склади. Мовлення дітей з аутизмом часто містить набір штапованих фраз, іноді спостерігається прагнення до повторення малозрозумілих слів, які були почуті ними від навколишніх чи інших засобів комунікації. Особливістю мовлення дітей з аутизмом є мовлення про себе в іншій та третій особі.

Для розвитку аутичної дитини навчання у початковій школі є надзвичайно важливим чинником для реалізації її особистісного потенціалу, засобом корекції порушень, ефективним інструментом

подолання тривоги та афективних станів, винятковою можливістю для соціальної інтеграції.

І. Логвінова вважає, що порушення процесу спілкування у дітей з аутизмом виявляється переважно у таких двох різновидах, як комунікативний дефіцит (гіпокомунікативність із заниженою цікавістю до довкілля, уповільненням встановлення вербальних і невербальних контактів, відсутністю прагнення висловити свої бажання вокалізацією, поглядом, мімікою чи жестами), чи, навпаки, комунікативна екзальтація (надлишкова гіперемоційність у контактах, конфліктність). В обох різновидах порушена мотиваційна складова мовленнєвого спілкування [3].

На думку педагогів, логопедів, у системі корекційної логопедичної роботи необхідно розвивати мовленнєву активність дитини, мотиваційний план мовленнєвої діяльності, характер мовленнєвого матеріалу.

У наш час наукові дослідження довели, що прискорює розвиток мовлення у дітей з аутизмом застосування засобів візуалізації мови, проте слід мати на увазі, що частина дітей з аутизмом ніколи не буде мати повноцінного мовлення і для них методики альтернативного спілкування є чи не єдиним шансом на встановлення певної змістовної комунікації.

Одним із найпростіших засобів альтернативної комунікації є PECS (picture exchange communication system – система спілкування з допомогою обміну картинок) – полягає у тому, що попередньо роблять фотографії або малюнки найнеобхідніших (найулюбленіших) предметів побуту дитини (її кубиків, банана, кружка з водою і т.д.), а тоді у відповідний момент дитині пропонують вибрати картку й одразу ж дають те, що вона вибрала. У такий спосіб дитину заохочують до вибору й подання дорослим картинок-зображень того, що дитина бажає, це супроводжується також вербальним називанням предмета. З часом кількість картинок може збільшуватися, та в міру того, як розвиватиметься мова, поступово переходять до вербальних взаємодій. Подібною є система простих жестів для дітей з РСА – система Макатон та цілі системи альтернативного спілкування за допомогою символів-картинок (Бліса, Макатон, Ребус), які дитина постійно може мати при собі у формі книжки. Є також комп'ютерні версії цих систем (Boardmaker, Picture communication system). Ці засоби альтернативного спілкування важливо поєднувати з озвученням слів-фраз, зі зменшенням частки візуалізації, тобто переходити у більш «класичне» мовленнєве середовище. Проте не для всіх дітей це буде можливим з огляду на наявні труднощі обробки аудіовізуальної інформації та можливе ураження центрів мови [4].

Д. Шульженко пропонує логопедичну корекційну роботу з дітьми з аутизмом здійснювати у певних напрямках. Зокрема: 1) у повсякденному житті, під час живого спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових і пізнавальних інтересів (розвиток соціальної спрямованості мовлення, комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловів); 2) у процесі сюжетно-рольових театралізованих ігор

(активізація мовних засобів, засвоєння різних типів комунікативних висловів); 3) на заняттях із малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулююча функція мовлення, зв'язок сприйнятого зі словом з метою формування придатних для зображення уявлень, актуалізація уявлення за словом); 4) на заняттях із розвитку мовлення (всі види і форми мовлення), побудованих за принципом моделювання комунікативних ситуацій; 5) під час процесу логопедичної роботи необхідно проводити корекцію звуковимови і розвиток фонематичних процесів.

Що стосується дітей з більш розвинутою мовою, з високофункціональним аутизмом, то для них потрібні «класичні» логопедичні заняття, проте увага має концентруватися не лише на вимові, а й на спілкуванні загалом, на розвитку соціальних та метакомунікативних умінь і навичок, наневербальному спілкуванні тощо. Спонтанне застосування жестів «так», «ні» і вказівного жесту дітьми, що страждають важкими формами аутизму, може виникнути до 7-8 років, а може й зовсім не проявитися, що надзвичайно ускладнює спілкування з цими дітьми. Спеціальний тренінг дозволяє сформувати ці жести і ввести їх в щоденне спілкування дитини з близькими людьми.

На заняттях педагог регулярно повинен задавати дитині питання: «Ти розклав картинки?», «Ти прибрав картинки?», спонукаючи його ствердно кивнути головою. Якщо дитина не робить цього самостійно, слід злегка натиснути долонею на потиличну область його голови. Як тільки жест став виходити, нехай навіть і за допомогою рук педагога, вводимо жест «ні». Спочатку використовуємо ті ж питання, але задаємо їх тоді, коли завдання ще не завершено. Потім жести «так», «ні» вживаються в якості відповідей на різні питання.

Одночасно відпрацьовується вказівний жест. До словесних інструкцій «Візьми», «Поклади» додаємо ще одну: «Покажи». Логопед фіксує кисть дитини у положенні жесту і вчить чітко встановлювати палець на потрібному предметі або зображенні.

Незважаючи на деяку механістичність у використанні жестів, потрібно заохочувати дитину до їх застосування, так як цей мінімальний набір невербальної комунікації дозволяє батькам визначати бажання дитини, тим самим усуваючи багато конфліктних ситуацій.

Навчання читанню дітей з аутизмом доцільно проводити за звуковим аналітико-синтетичним методом з використанням таких способів читання як буквений, складовий, склад-слово, цілими словами.

Заняття будується за принципом чергування усіх способів читання, так як кожен із них задіює різні мовні механізми дитини. Використовуючи прийоми сучасного звукового аналітико-синтетичного методу читання, ми даємо дитині можливість зосередитися саме на звуковій стороні мови, що створює базу для включення звуконаслідувального механізму. Поскладове читання допомагає працювати над злитістю і протяжністю вимови. Читання цілими словами спирається на добру зорову пам'ять аутичної дитини і найбільш

зрозумілу йому, так як графічний образ слова відразу пов'язується з реальним об'єктом. Проте якщо навчати дитину читати тільки цілими словами, досить швидко настає момент, коли механічна пам'ять перестає утримувати нагромаджений матеріал. У випадку нормального розвитку мови всю аналітичну роботу з виділення звуку як основної складової одиниці усного мовлення дитина виконує самостійно. Для виділення окремої літери зі слова і співвіднесення її з певним звуком такій дитині теж не потрібна значна допомога від дорослого. В умовах патологічного становлення мовлення дитина не в змозі сама провести такий складний аналіз мовних одиниць, тому без спеціального навчання вона не зможе перейти від фотографічного «вгадування» слів до істинного читання. Суть читання цілими словами полягає в тому, що дитина може навчитися впізнавати написані слова цілком, не відокремлюючи окремих букв. Для цього на картонних картках друкованими літерами пишуться слова. Краще використовувати картон білого кольору, а шрифт чорний. Висота літер – від 2 до 5 сантиметрів. Вводити цей спосіб читання можна не раніше, ніж дитина зможе співвідносити предмет і його зображення, добирати парні предмети або картинки [8].

На нашу думку, у процесі навчання читанню дитини з аутизмом доцільно використовувати такі види робіт:

1. Читання автоматизованих енгам (ім'я дитини, імена його близьких, клички домашніх тварин). Зручно використовувати сімейний фотоальбом як дидактичний матеріал, забезпечивши його відповідними друкованими написами. На окремих картках надписи дублюються. Дитина вчиться підбирати однакові слова, потім підписи до фотографій або малюнків в альбомі закриваються. Від дитини вимагається з пам'яті дібрати необхідний напис на картці і покласти його до фотографії, малюнка. Закрите слово відкриваємо і зв'язуємо з обраним підписом.

2. Читання слів. Добираються картинки за всіма основними лексичними темами (іграшки, посуд, меблі, транспорт, домашні та дикі тварини, птахи, комахи, овочі, фрукти, одяг, продукти, квіти) і забезпечуються підписами. Добре почати з теми «Іграшки». Спочатку беремо дві таблички з різними за написанням словами, наприклад «лялька» і «м'яч». Таблички до іграшок або до картинок ми починаємо підкладати самі, кажучи, що на них написано. Потім пропонуємо дитині покласти табличку до потрібного зображення або іграшки самостійно. Після запам'ятовування двох табличок починаємо поступово додавати наступні.

Досить важливим є діагностування імпресивної сторони мовлення дитини у спонтанній ситуації, спрямоване на визначення рівня розуміння висловлювань, що містять значущі слова, можливості виконувати інструкції в контексті ситуації та поза контекстом ситуації. У спеціально організованій комунікативній ситуації з'ясовується:

- розуміння зв'язного висловлювання;
- розуміння поширених речень за сюжетним малюнком;
- розуміння різних граматичних форм;

- розуміння складно-підрядних речень;
- пасивний словниковий запас дитини.

Діагностування експресивного мовлення також проводиться у спонтанній мовленнєвій ситуації, в якій фіксується наявність вокалізацій, звукоутворень, звуконаслідувань, вміння висловити бажання, заперечення, власні висловлювання, що включають ініціативні репліки (це репліки-стимули: запитання, повідомлення та спонування), репліки-реакції (відповідь на питання, реакції на повідомлення і спонування), репліки різного призначення: а) питання, щоб відшукати інформацію; б) репліки-відповіді, щоб видати інформацію; в) репліки-повідомлення, щоб поділитися зі співрозмовником думками, почуттями, інформацією; г) реакція на повідомлення, щоб висловити позитивне чи негативне ставлення до обговорення; г) репліки-спонування, щоб стимулювати співрозмовника; е) репліки-реакції на виконання дії, до якої спонукали дитину.

Діагностика експресивного мовлення у спеціально організованій ситуації має включати:

1) діагностику рівня володіння лексичним запасом:

- словником іменників;
- словником прикметників;
- словником дієслів;

2) діагностику граматичної структури мовлення:

- на рівні морфології:

а) словозміни (числові закінчення іменників, числові закінчення дієслів, родові закінчення прикметників, відмінкові закінчення прикметників та іменників);

б) словотворення (зменшувально-пестливі суфікси, префіксальні способи творення дієслів, утворення прикметників від іменників);

- на рівні синтаксису: об'єднання двох простих речень у складне;

3) діагностику зв'язного мовлення:

- бесіда за малюнком;
- складання розповіді за серією сюжетних малюнків;
- складання опису за малюнком.

Отже, значна кількість дітей із тяжкими порушеннями мовлення та іншими особливостями розвитку досягають шкільного віку з несформованим вербальним мовленням, або з мовленням, рівень зрозумілості якого є настільки низьким, що не дозволяє використовувати його як засіб комунікації. Такі порушення можуть бути обумовлені органічним ураженням мозку, наслідком чого можуть бути розлади спектру аутизму. Деякі діти з аутистичним спектром розвитку добре володіють мовленням, опановують читання, письмо, проте залишаються мовчазними під час встановлення мовленнєвого контакту, тому доцільно використовувати різні засоби альтернативної комунікації та впроваджувати ефективні види роботи, щоб допомогти дітям з аутизмом адаптуватися до соціального середовища та здобувати початкову освіту.

Список використаної літератури

- 1. Купчак О. М.** Система логопедичної корекції з дітьми із розладами спектру аутизму / О. М. Купчак. – К. : ІЗМН, 2009. – 120 с.
- 2. Літвінова О. В.** Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі / О. В. Літвінова // Логопедія. – 2013. – № 3. – С. 48–51.
- 3. Логвінова І. П.** Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії / І. П. Логвінова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – С. 59–61.
- 4. Пасєвіна О. А.** Можливості інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектру / О. А. Пасєвіна // Молодий вчений. – 2013. – № 2 (02). – С. 99–104.
- 5. Рождественська М. В.** Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку / М. В. Рождественська // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 46–49.

Гололобова О. А. Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі

Статтю присвячено дослідженню шляхів розвитку мовлення дітей з аутизмом, щоб за можливості допомогти їм адаптуватися у соціумі та здобути початкову освіту. У науковій розвідці з'ясовано сутність поняття аутизму, проаналізовано види стану мовленнєвої сфери у дітей з аутизмом, висвітлено різновиди порушення процесу спілкування у дітей із зазначеним порушенням психофізичного розвитку. У статті запропоновано найбільш поширені засоби альтернативної комунікації, тренінги невербального спілкування з дітьми з аутизмом, визначено напрямки логопедичної корекційної роботи.

Ключові слова: діти з аутизмом, розвиток мовлення, імпресивне та експресивне мовлення, засоби альтернативної комунікації, методи та способи читання.

Гололобова О. А. Развитие речи детей с аутизмом как залог дальнейшего обучения в школе

Статья посвящена исследованию путей развития речи детей с аутизмом, чтобы при возможности помочь им адаптироваться в социуме и получить начальное образование. В научной разведке выяснено сущность понятия аутизма, проанализированы виды состояния речевой сферы у детей с аутизмом, освещены разновидности нарушения процесса общения у детей с указанным нарушением психофизического развития. В статье предложены наиболее распространенные средства альтернативной коммуникации, тренинги невербального общения с детьми с аутизмом, определены направления логопедической коррекционной работы.

В выводах автор статьи отмечает, что есть разные формы нарушения психофизического развития детей с аутизмом соответственно

и разные уровни развития вербальной связной речи, учитывая указанные показатели, нужно осуществлять индивидуальный подход к таким детям, чтобы помочь им решить психолого-педагогические проблемы социализации в современном обществе.

Ключевые слова: дети с аутизмом, развитие речи, импрессивная и экспрессивная речь, средства альтернативной коммуникации, методы и способы чтения.

Gololobova O. Language Development of Autistic Children as a Prerequisite for Further Training in Schools

The article investigates the ways of language development of autistic children to help them to adapt in society and to gain a primary education. The scientific exploration reveals the essence of the concept of autism analyzes types of speech in children with the autism, highlights the types of disruption of communication in children with this psychophysical development.

The article highlights the most common means of alternative communication, nonverbal communication training with children with autism, defined areas of speech therapy correction work. The authors recommend teach reading using the analytic-synthetic method, using methods such as reading the letter, part, whole words. The authors substantiate the feasibility of the proposed methods and ways of reading. In the study was determined that the main types of work can be done with children with autism in learning to read, described diagnosing for the expressive language, specified components of each type for diagnosis broadcasting.

In conclusion the authors note that there are different forms of mental and physical violations of development of children with autism and different levels of verbal coherent speech, given these figures, it is necessary to carry out an individual approach to these children to help them solve psychological and pedagogical problems of socialization in modern society .

Key words: children with an autism spectrum, language development, alternative communication means, methods and ways of reading.

УДК 376.091.313-056.34

I. С. Дибтан

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

З вдосконаленням системи освіти й виховання відповідно до принципів Нової Української школи, передбачається максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей і створення таких умов освіти, які б сприяли своєчасному й повноцінному

розвитку усіх параметрів особистості дитини та її успішному навчанню. У цьому контексті актуальною проблемою сучасної української психологічної теорії і практики є вивчення адаптації дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Предметом головної уваги з боку багатьох вітчизняних психологів є проблема вад у психічному розвитку, адаптації дітей в умовах інтегрованого навчання, її наслідки та організація соціально-психологічної роботи з дітьми з ЗПР. В наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, відокремлено основні групи дітей, які потребують створення особливих умов у процесі їхньої психологічної адаптації (І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, В. Засенко, В. Кашенко, В. Лубовський, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко); зміст та особливості навчання, підготовка до життя дітей з ЗПР (Т. Білоус, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, І. Ковшова, В. Липа, Л. Одинченко, В. Тарасун); організація професійної діяльності психолога з дітьми ЗПР (І. Іванова, В. Ляшенко, О. Молчан); проблема педагогічної підтримки як компонента гуманістичної теорії виховання в межах міждисциплінарного підходу (М. Альошина, О. Асмолов, А. Волкова, О. Газман, В. Грицюк, А. Мудрик, Л. Сергієнко, Є. Ямбург) [1, с. 15].

Мета статі. Найактуальнішим завданням даної статі є визначення шляхів розвивально-корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку на основі узагальнення теоретичного та практичного досвіду їх психологічного супроводу у процесі навчання; виявити методи і прийоми соціалізації дітей з ЗПР молодшого шкільного віку, інтегрованих в умовах НУШ.

Одна з важливих задач психолога в роботі з дитиною із ЗПР – допомогти їй та батькам усвідомити своє становище, особливості зміни алгоритму і умов життя, власну роль батьків у житті дитини і своє призначення у процесі її розвитку. Особлива проблема виникає, коли в свідомості практичних психологів діагностика повинна обов'язково передбачати корекцію. Якщо та чи інша якість, що тестується, не задовольняє психолога, то вважається, що її можна тренувати незважаючи на вікову й особистісну специфіку розвитку дитини. Результатом діагностики може буди індивідуальний варіант розвитку, і необхідність його корекції часто диктується кон'юнктурними цілями. Отже, одним із аспектів проведення діагностики є її правильна організація.

У цей період основним засобом діагностики має бути спостереження в класах, у процесі якого й виявляються «проблемні» діти. Це означає, що зовсім не обов'язково діагностувати всіх дітей підряд: спостереження економить час і сили. В якості найбільш ефективних показників контролю при цьому є динаміка проходження дітей «за програмою». Відслідковуючи цю динаміку, можна скласти достатньо повну картину розвитку дитини. Окремою постає проблема, яка належить до дефектологічного контексту діагностики розвитку. За її результатами, безумовно, не повинен ставитися

діагноз, а створюватися психолого – дефектологічний портрет дитини. На основі його відбувається коригування визначених вад у зоні найближчого розвитку дитини.

Важливим напрямком надання психологічної допомоги дітям з ЗПР є впровадження в професійну діяльність психолога корекційно-розвивальних заходів. Корекційно-розвивальний зміст, який вводить до основного змісту діяльності психолога, є основним засобом корекційного впливу на психічну сферу учнів з ЗПР і допомагає засвоєнню навчального матеріалу.

Всі діти з ЗПР мають значні утруднення в засвоєнні навчального матеріалу. Це ставить перед психологами необхідність використовувати в роботі з дітьми з ЗПР корекційно-психологічні впливи [2, с. 8]. Основними свідченнями відбору дітей в групи корекції є – труднощі спілкування: несформованість комунікативних умінь і навичок, невміння погоджувати свої дії з партнерами (однолітками), нерозвиненість або відсутність адекватних способів вирішення конфліктних ситуацій, замкнутість, низький соціометричний статус; порушення поведінки: агресивність, шкідливі звички, труднощі довільної регуляції поведінки і діяльності; несприятливі варіанти особистісного розвитку: труднощі формування «Я-концепції», неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості, невпевненість у собі, неадекватна самооцінка; труднощі емоційного розвитку; нездатність до емпатії, неадекватне або неповне орієнтування дитини в емоційних станах.

В умовах Нової Української школи пояснення навчального матеріалу й організація відтворення способу діяльності учнів здійснюється на основі загальних дидактичних принципів. Водночас існують певні особливості, зумовлені специфікою змісту та методів навчання (В. Бондар, Л. Вавіна, І. Єременко, Г. Мерсіянова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.). Вважаємо, що потрібно враховувати, що поняття «мотив-мета», які часто співпадають в діяльності, як визначено О. Леонтьєвим – в учбовій діяльності учнів із ЗПР можуть змінюватися внаслідок впливу низки різних чинників: рівня пізнавальної активності, стану пізнавальної сфери, працездатності, оцінки діяльності тощо. Таким чином, для ефективного навчання необхідно, щоб сукупність цілей як вчителя, так і учнів охоплювала не лише близькі цілі (корекційний розвиток певних психічних процесів, опанування способу дії), а й віддалені (корекційний розвиток всієї пізнавальної сфери, мовленнєвої діяльності, розвиток особистості).

Визначення основних етапів учбової діяльності (засвоєння фактичних знань, формування способу дії) охоплює з'ясування наявних знань та рівня сформованості розумових дій, які виступають засобом засвоєння нових знань. Достатнє функціонування учбової діяльності забезпечує добір адекватних навчальних впливів та їх своєчасна корекція. Дослідження питання забезпечення зворотного зв'язку у процесі навчання зумовлено необхідністю визначення ефективності основних та

допоміжних навчальних впливів (різних видів допомоги), для перевірки правильності розв'язання різних етапів учбової задачі, виявлення ефективності корекційного впливу на складові учбової діяльності. Керуючись результатами досліджень зворотного зв'язку у навчанні інших вчених (О. Брушлинський, О. Матюшкін, Ю. Машбиць, Н. Тализіна), ми дійшли висновку, що зміст зворотного зв'язку, тобто виділення сукупності контрольованих характеристик, має охоплювати найближчі і віддалені цілі навчання, які визначені навчальними програмами школи інтенсивної педагогічної корекції. Частота зворотного зв'язку залежать від сформованості мотиваційної сфери і науковості учнів [3, с. 9].

Таким чином, загальна характеристика методу навчання зводиться до наступного. За сутністю він є способом управління учбовою діяльністю, її суттєвою детермінантою й спирається на закономірності її функціонування. Метод навчання охоплює змістовий та організаційний бік, де визначальним є змістовий, оскільки він найбільше впливає на ефективність управління учбовою діяльністю. У методі навчання ми виділяємо наступні структурні компоненти.

1. Повідомлення навчального матеріалу: рівень повідомлення корекційно-розвивальний зміст, який вводиться додатково до основного навчального змісту; розумові дії, які необхідні для засвоєння змісту учбової діяльності. Учбові задачі. Співвідношення між безпосередніми та похідними продуктами навчання. Додатковими структурними компонентами методу навчання, що забезпечують його функціонування, є засоби реалізації методу та організаційні форми управління учбовою діяльністю.

2. Корекційно-розвивальний зміст, який вводиться додатково до основного навчального змісту, є основним засобом корекційного впливу на психічну сферу учнів і допомагає засвоєнню навчального матеріалу. Результате дії корекційно-розвивального змісту визначаються кінцевими показниками освітнього стандарту школи інтенсивної педагогічної корекції (корекційно-розвивальна змістова лінія), які повинні бути досягнуті внаслідок корекційного впливу на учбову діяльність учнів на кінець навчання у школі (початковій, основній) [4, с. 25; 5, с. 10].

3. Корекційний розвиток розумових дій, які необхідні для засвоєння змісту учбової діяльності, здійснюється на основі відповідним чином підібраних конкретних розумових дій, реалізуючи таким чином диференційоване й інтегроване управління процесом інтеріоризації й екстеріоризації як єдиного процесу засвоєння загальних розумових дій (Л. Айдарова, П. Гальперін, Л. Ітельсон, А. Раєв, Н. Тализіна та ін.).

Узагальнюючи все вищесказане можна зробити висновки, що адаптація дітей молодшого шкільного віку складний і багатогранний процес. Якщо ж допомога психолога є обов'язковою, то вона торкається не лише усунення чи пом'якшення недоліків у пізнавальній діяльності, а й потребує вирішення особистісних проблем кожної дитини, її ставлень до самої себе, ровесників і дорослих. Враховуючи індивідуальні

особливості дітей із затримкою психічного розвитку, психолог повинен спрямовувати зміст навчання на корекцію конкретних порушень мотиваційно-пізнавальної діяльності.

Список використаної літератури

1. Обухівська А. Г. З історії діагностики відхилень у розумовому розвитку дітей / А. Г. Обухівська // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №7. – С. 15-17. **2. Заширинская О. В.** Коммуникативные качества личности в контексте социализации детей с задержкой психического развития / О. В. Заширинская // Историческая психология и ментальность. Детство. Семья. Быт / Под ред. О. В. Заширинской. – СПб., 2001. – 252 с. **3. Борщевська Л. В., Зіброва А. В., Іванова І. Б. та ін.** На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами / Л. В. Борщевська, А. В. Зіброва, І. Б. Іванова. – К. : УІСД, 1999. – 79 с. **4. Михайлова Л. М., Грабовенко Н. В.** Робота реабілітаційних центрів щодо соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями / Л. М. Михайлова, Н. В. Грабовенко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – №1. – С. 45-50. **5. Мамайчук И. И.** Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развития / И. И. Мамайчук. – М. : Наука, 1998. – 466 с.

Дибтан І. С. Психологічні аспекти адаптації дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інтегрованого навчання

У статті подана спроба визначення шляхів розвивально-корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку в умовах адаптації молодшого шкільного віку, на основі узагальнення теоретичного та практичного досвіду їх психологічного супроводу.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, психологічна допомога, корекційно-розвивальні впливи, навчальний процес, ігрова терапія.

Дыбтан И. С. Психологические аспекты адаптации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения

В статье представлена попытка определения путей развивающе-коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития в условиях адаптации младшего школьного возраста, на основе обобщения теоретического и практического опыта их психологического сопровождения.

Ключевые слова: задержка психического развития, психологическая помощь, коррекционно-развивающие влияния, учебный процесс, игровая терапия.

Dybtan I. Psychological Aspects of Adaptation the Children of Primary School Age with Mental Retardation in the Conditions of Integrated Learning

The article attempts to determine the ways of development-correction work with children with delayed mental development on the basis of the generalization of theoretical and practical experience in their psychological support in the learning process.

Key words: mental retardation, psychological help, corrective-developmental influences, educational process, game therapy.

УДК 159.9:615.825]-056.26

Ю. Ю. Дудник

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ІНВАЛІДІВ
З НАСЛІДКАМИ ДИТЯЧОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛІЧУ
ЗАСОБАМИ ЛІКУВАЛЬНОЇ ФІЗКУЛЬТУРИ**

Проблема дитячого церебрального паралічу (ДЦП) є однією з найбільш актуальних у дитячій неврології та реабілітації. До середини 80-х практично були відсутні дослідження хворих на ДЦП старше 20 років. Останнім часом почали з'являтися роботи, присвячені дослідженням психологічних особливостей пацієнтів з цим захворюванням молодого віку.

Характерною ознакою ДЦП є рухові порушення, дефект яких, у першу чергу, відзначається патологією м'язового тону, здатністю утримувати статичну та динамічну стійкості у різних положеннях, виконувати довільні рухи, необхідні для самообслуговування та активної життєдіяльності. Фізичне виховання інвалідів з наслідками ДЦП повинно сприяти підвищенню рівня їх підготовки до трудової діяльності, формуванню навичок правильного виконання основних рухів, поліпшенню фізичного стану здоров'я.

Лікувальна фізкультура як засіб реабілітації та адаптації осіб із дитячим церебральним паралічем займає в комплексній терапії одне з провідних місць і є природно-біологічним методом терапії, який сприяє швидшому відновленню порушеної функції опорно-рухового апарату (У. Мохів). На високій ефективності лікувальної гімнастики при церебральних паралічах наголошується у цілій низці робіт (Л. Бадалян, С. Бортфельд, Н. Вівчар, Н. Гончарова, Р. Дементьєва, В. Желенкова, Л. Журба, М. Жуховицький, В. Ісанова, З. Мановіч, О. Тімоніна та ін.).

Процес відновлення або розвитку порушених функцій організму прийнято називати реабілітацією. Поняття реабілітація може бути застосовано до відновлення втрачених функцій організму, які були сформовані протягом тривалого постнатального періоду, тобто протягом

певного часу. Захворювання ДЦП виникає в натальний або ранній постнатальний відрізок життя. Не можна відновити ще не сформовані функції. Їх можна тільки розвинути або пристосувати, тобто адаптувати. Адаптація інвалідів з наслідками церебрального паралічу має як соціальне, так і психологічне значення. Психологічна адаптація сприяє адекватному реагуванню людини на події, що відбуваються. Соціальне значення психологічної адаптації полягає в забезпеченні максимально можливої інтеграції молодих інвалідів з наслідками ДЦП в життя суспільства.

Аналіз розглянутих у загальному вигляді положень концепцій у межах різних напрямків психології дозволив нам зробити такі висновки щодо розуміння та інтерпретації адаптації їх представниками.

Одні автори розглядають адаптацію як процес і результат пристосування, який зумовлюється і зумовлює існування такого явища, як психіка, тому що дії і рухи будь-якої істоти на свою користь потребують інформації про світ для орієнтації у ньому і відповідного адекватного реагування.

Другі розглядають адаптацію як процес, що супроводжує взаємодію одної людини з іншою, людини з колективом у спілкуванні, під час якого людина вимушена бути зрозумілою і розуміти іншого, підлаштовуватися у своїх діях до нього, до чинних правил і норм, які складають зміст свідомості.

Треті розглядають адаптацію як процес відновлення рівноваги, або гомеостазу, у взаємодії людини та середовища, відновлення людиною правильного співвідношення у всьому, що з її точки зору порушує порядок.

Психологічна адаптація передбачає пристосування людини як особистості до існування в суспільстві відповідно до вимог цього суспільства і з власними потребами, мотивами та інтересами. Психологічна адаптація здійснюється шляхом засвоєння норм і цінностей даного суспільства. Проявами психологічної адаптації є взаємодія людини з навколишніми людьми і її активна діяльність. Засобами адаптації є освіта, виховання, трудова та професійна підготовка.

Людина з інвалідністю неоднозначно сприймається різними членами суспільства, причому не всіма членами адекватно та делікатно. В результаті зв'язки людини з суспільством в багатьох випадках переходять в розряд неповноцінних, вона занурюється в себе, не хоче спілкуватись з навколишніми. І навіть у дорослому віці залишається багато комплексів та перешкод на шляху до повноцінного учасника соціуму.

Психологічна наука вбачає у застосуванні суб'єктних факторів взаємодії вагомий поворот розвитку і трансформації соціальних процесів, зокрема соціальної взаємодії. Дійсно, через систему різноманітних відносин суб'єктів один з одним проявляється сутність процесів соціалізації та соціальної адаптації. Здатність особистості не тільки залучатись, але й брати активну участь у побудові різноманітних відносин з навколишніми суб'єктами втілює в собі суб'єктний вимір процесу соціалізації. Це підтверджує і думка відомих дослідників про те,

що категорія суб'єкта з'являється там, де виникає потреба дослідження взаємодії людини зі світом, узгодження та зіставлення власних можливостей та цінностей із зовнішніми умовами і обставинами наявної реальності.

Є. Холостова та Н. Дементьєва [4, с. 81] створили одну з перших класифікацій типів соціальної адаптації людей з обмеженими можливостями здоров'я, використавши ознаки ступеня соціальної активності особистості та задоволеності різними сферами своєї життєдіяльності. Ними були виявлені чотири основні типи стратегії соціальної адаптації інвалідів (активно-позитивна, активно-негативна, пасивно-позитивна, пасивно-негативна). Дана типологія, однак, не враховує об'єктивні фактори соціальної адаптації інваліда, об'єктивні показники його соціальної ситуації.

Вивчаючи соціально-психологічну адаптацію, дослідники вдаються до таких показників, як задоволеність життям і її окремими аспектами (матеріальним становищем, соціальним статусом, відносинами в сім'ї і т. ін.), самооцінка успішності в різних сферах міжособистісних відносин, ретроспективна оцінка мотивів соціально значущої поведінки, морально-етичні орієнтири, ступінь екстраверсії (товариськості), групова ідентифікація.

З особливими труднощами психологічної адаптації стикаються інваліди з порушеннями опорно-рухової системи, зокрема хворі з наслідками ДЦП. Соціальне значення психологічної адаптації пацієнтів з наслідками церебрального паралічу полягає в максимально можливій інтеграції цих хворих в сучасне суспільство. Подібна інтеграція економічно вигідна сучасному суспільству. Вона знижує витрати суспільства на утримання цих хворих. При цьому інваліди переходять з категорії споживачів послуг в групу їх виробників.

Дитячий церебральний параліч розвивається в ранній період життя людини. Це захворювання не прогресує, тому хворі з подібним діагнозом можуть прожити до глибокої старості. Однак, при ДЦП уражаються в першу чергу рухові можливості організму, а також можуть спостерігатися різні психічні порушення. Велика кількість варіантів наслідків церебрального паралічу не дає можливості для вироблення єдиного плану адаптації інвалідів з ДЦП. Тому потрібно диференційовано підходити до планування адаптації і соціалізації цих інвалідів.

Особистість хворого на ДЦП розвивається в умовах дефіцитарності, а також в умовах гіпо або гіперопіки. Вивчення особливостей особистості проводилося або через виявлення характерних психологічних, або шляхом проведення порівняльного дослідження хворих з порушеннями рухової активності різного походження. У роботах дається загальна характеристика психічних порушень у пацієнтів з цим захворюванням без врахування ступеня ураження рухового апарату. Тим часом, наслідки церебрального паралічу можуть бути різними. При цьому захворюванні можливі ледь помітні порушення

рухів, які видно тільки фахівцям, але бувають дуже важкі форми, при яких хворий повністю знерухомлений. Крім рухових патологій часто зустрічаються різні психічні порушення (в першу чергу інтелектуальні). Великий спектр різних порушень ускладнює розробку спільної програми адаптації інвалідів з наслідками ДЦП. Проте, подібної диференціації в вище згаданих роботах немає. Представляється необхідним проводити наукові дослідження з урахуванням ступеня збереження рухових можливостей і інтелектуального розвитку. Наприклад, можна серед хворих на дитячий церебральний параліч за ступенем збереження рухових функцій можна виділити три великі групи: ходячі хворі, хворі, які пересуваються за допомогою коляски, лежачі хворі. Для кожної з груп пацієнтів потрібен свій набір адаптаційних заходів [1, с. 229–231].

Хворим з важкими формами ДЦП необхідна соціальна допомога, тому що вони потребують постійного догляду. Для пацієнтів-колясочників частка спеціальної допомоги залишається дуже високою, проте, з'являється можливість використовувати їх збережені функції для продуктивної праці. Велика частина хворих може самостійно або за допомогою милиць (ціпка) ходити, їх інтелектуальний розвиток знаходиться на високому рівні. Частка соціальної допомоги цим інвалідам може бути зменшена засобами особистісної адаптації. Вони не тільки закінчують школу, а й отримують великі професійні успіхи. Ці хворі можуть отримати середню освіту різними способами. Вони можуть навчатися в масових школах, в спеціалізованих школах-інтернатах, а також до них можуть ходити вчителі додому.

У молодому віці основними новоутвореннями є професійне самовизначення і створення власних сімей. Обидві ці проблеми постають і перед молодими інвалідами. Складність профорієнтації абітурієнтів з ДЦП полягає в тому, що в більшості випадках у них не спостерігаються повної відсутності тієї чи іншої функції, а присутній її дефіцит. Спеціалісту в короткий термін часу потрібно визначити, в якій області професійної діяльності даний хворий зможе повністю реалізувати свій творчий хист без шкоди своєму здоров'ю [3, с. 32–34].

Одним з найважливіших новоутворень у віці від 20 до 35 років є пошук статевих партнерів і створення власних сімей. Проблеми, пов'язані зі статевим розвитком хворих з церебральним паралічем в нашій країні залишаються повністю не вивченими. Проблемі сексуального розвитку приділяється велика увага в іноземній літературі (J. Bloom, M. Bass, M. Colof та ін.) [5]. У цих роботах не робляться відмінності за видами захворювання. Однак існують захворювання генетичні та набуті. У хворих з генетичними захворюваннями практично стовідсоткова ймовірність появи хворої дитини. Церебральний параліч відносять скоріше до придбаних захворювань, ніж до спадкових хвороб. Однак існує ймовірність появи серед цих пацієнтів хворих дітей. Крім розв'язання проблеми сексуального характеру створення сімей інвалідами допомагає їм соціально адаптуватися в соціумі.

Подружжя є однією з форм соціальної адаптації дорослих пацієнтів. Цій проблемі у вітчизняній літературі не приділяється жодної уваги. Крім функції дітонародження функціями сексуальності є рекреація (чуттєва насолода), засобами задоволення статевої цікавості, комунікації та інших. Якщо пацієнт не знаходить способів задоволення своїх сексуальних потреб, то у нього можуть виникнути різні психічні та психологічні порушення. Ці патологічні реакції погіршують психологічну адаптацію інвалідів з ДЦП в соціумі.

Фізична культура – це особлива галузь культури, яка виконує соціально-адаптаційну і відновлювальну функції шляхом розвитку опорно-рухового апарату, підвищення працездатності, задоволення потреб у комунікації, відновленні психологічного статусу, самореалізації при заняттях спортом.

Головну роль у соціальній адаптації та відновленні фізичних, психологічних сил, здібностей людей з інвалідністю, оздоровленні, перемиканні з одного на інший вид діяльності, підтримці фізичних, психологічних сил, здібностей, життєстійкості має рухова реабілітація, яка переслідує такі цілі:

- підтримка і розвиток необхідного фізичного і функціонального розвитку;
- розвиток рухових здібностей;
- вдосконалення та розширення основних рухових умінь і навичок;
- зміцнення і поглиблення знань з питань фізичної культури;
- вироблення і зміцнення позитивного ставлення до активних форм відпочинку через зміцнення навички до регулярної рухової діяльності;
- загартовування організму, зміцнення гігієнічних навичок, здатність і бажання вести здоровий спосіб життя.

Лікувальна фізична культура є основною формою організації занять фізичними вправами для інвалідів. Це визначається широтою впливу лікувальних фізичних вправ на різні системи організму, відновлюючим і тренуючим ефектом при недостатності тих чи інших функцій організму, тобто надає строго вузькоспрямований вплив. У лікувальній фізичній культурі використовуються різні види вправ і їх поєднання з масажем, йогою, різними видами гімнастики, фізіотерапією, ортопедичними пристосуваннями й апаратами та психологічними впливами.

В умовах професійних видів діяльності інваліди змушені перебувати в певному положенні, так само буває недостатність м'язової активності, які створюють умови для формування негативних наслідків фізичного і психологічного характеру. Засобом профілактики цих наслідків є виробнича гімнастика. В результаті спостережень за характером професійної діяльності в інвалідів було встановлено, що більш висока ефективність фізичних вправ досягається при їх застосуванні протягом усього робочого дня. Регулярні заняття

виробничою фізичною культурою сприяють виробленню звички до систематичних занять фізичними вправами та створення сприятливих умов для високопродуктивної праці й збереження здоров'я інвалідів.

Лікувальна фізична культура є одним з напрямків в системі соціальної та фізичної адаптації інвалідів. Це частина фізичної культури, призначена для людей зі стійкими порушеннями функцій організму внаслідок перенесених захворювань, травм або вроджених дефектів, спрямована на стимулювання позитивних реакцій організму і формування необхідних рухових умінь, навичок, фізичних якостей і здібностей.

Цілі занять фізичною культурою для інвалідів:

- 1) нормалізація психологічного та емоційного стану;
- 2) відновлення побутових навичок;
- 3) відновлення рухових функцій і навичок;
- 4) навчання (перенавчання) новій професії та повернення інваліда в суспільство;
- 5) працевлаштування за знову набутою спеціальністю [2, с. 202–209].

Оскільки інвалід швидко втомлюється, у нього швидше настає дискоординація рухів, м'язовий дисбаланс, гіпертонус м'язів, а значить, травми й захворювання.

Застосування елементів фізичної культури та спорту в системі психологічної, соціальної та фізичної адаптації інвалідів давно використовується фахівцями. Ігри на заняттях з інвалідами позитивно впливають на їх психологічну, емоційну і фізіологічну сфери.

Травми та захворювання нервової системи й т.ін. призводять до структурних (морфологічних) змін моторної функції, локомоторного апарату та ін. Заняття фізичною культурою і спортом не можуть відновити порушені, втрачені рухові функції, але дають психологічне, емоційне і соціальне задоволення.

Інвалідність не дозволяє людям правильно виконувати той чи інший рух, вправу. У зв'язку з цим можуть виробитися технічно невірні рухи, а при багаторазовому повторенні додатково можуть виникнути інші захворювання (періартрити, періостити, міозити, потертості та ін.). Тому дуже важливо підбирати види занять з урахуванням особливостей патології, ступеня відновлення рухової функції.

Лікувальна фізична культура позитивно впливає на здоров'я і загальний психологічний і фізичний стан людей з інвалідністю та ефективно розв'язує проблему їх соціалізації.

Лікувальна фізична культура допомагає людям з інвалідністю у розв'язанні багатьох проблем, таких як:

- усунення або послаблення несприятливих наслідків урбанізації життя, зокрема: нервово-емоційні перевантаження, гіпокінезію і надмірне нерациональне харчування, домагатися підвищення працездатності;

- забезпечує необхідну фізичну активність і підвищує природний імунітет людини;
- забезпечує людині можливість перемкнутися з повсякденних, одноманітних і утомливих умов життя на нові об'єкти навколишнього соціального середовища, відволікає її від втомлюючих і негативних впливів у повсякденному житті;
- виховує почуття бажання в подоланні перешкод та інші цінні морально-вольові якості, які відіграють важливу роль в профілактиці нервово-психічних і фізичних захворювань і девіантних проявів у поведінці;
- забезпечує підвищення рівня обмінних процесів, діяльності ендокринної системи та тканинного імунітету, стимулює регенеративні процеси.

Лікувальна фізична культура допомагає усвідомити, що інвалідність не є приводом для життя в чотирьох стінах. Інваліди бачать в лікувальній фізичній культурі засіб соціальної та психологічної реабілітації, адаптації та відновлення, яке розкриває реальний рівень їх можливостей, допомагає набутти впевненості у своїх силах і брати участь в активних заходах, вчить якої бракує самостійності, загартовує організм і дарує здорові емоції, допомагає подолати багато психологічні бар'єри. Таким чином, лікувальна фізична культура займає особливе місце в системі комплексної реабілітації та соціальної адаптації інвалідів і дає їм реальний шанс на активну участь в житті суспільства.

Методика ЛФК при ДЦП базується на наступних принципах: регулярність, систематичність і безперервність занять, індивідуальний підхід, облік стадії та тяжкості захворювання, а також віку і психічного розвитку дитини. Важливе значення має збільшення фізичних навантажень. Воно повинно бути строго індивідуальним.

Основним засобом лікувальної гімнастики є спеціально підібрані вправи, відповідно до завдань лікувально-відновлювальної роботи, які визначаються станом і віком хворого. На відміну від інших засобів, лікувальна гімнастика вимагає активної участі хворого в процесі адаптації, починаючи з зосередження його уваги при виконанні пасивних рухів, аж до самостійного виконання складних рухів і прояву ініціативи.

Отже, люди з інвалідністю в процесі адаптації стикаються зі специфічними труднощами, а саме: проблеми зі здоров'ям вимагають застосування спеціальних допоміжних засобів, спрямованих на наближення життя інваліда до життя здорових людей; соціальна група, в яку включається інвалід часто його не приймає через наявність в суспільній свідомості багатьох негативних стереотипів щодо інвалідів; людина з особливими потребами часто сама не готова до включення в соціум, оскільки акцентує увагу на своїй ваді, страждає від комплексу неповноцінності та має тенденцію до самоізоляції. Лікувальна фізична культура займає особливе місце в системі комплексної реабілітації та соціальної адаптації інвалідів і дає їм реальний шанс на активну участь в житті суспільства.

Список використаної літератури

1. Ковінько М. Проблеми професійного навчання інвалідів з наслідками ДЦП / М. Ковінько // Молода спортивна наука України. – 2001. – Вип. 5. – Том 2. – С. 229–231. **2. Луковська О.** Сучасні напрями фізичної реабілітації спортсменів-інвалідів з порушеннями опорно-рухового апарату / О. Луковська, Л. Петречук, К. Бурдаєв // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2016. – №2. – С. 202–209. **3. Талан М.** Здобутки та перспективи в сфері реабілітації та зайнятості інвалідів / М. Талан // Соціальний захист. – 2006. – №6. – С. 32–34. **4. Холостова Е. И.** Социальная реабилитация / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2002. – 340 с. **5. Draft Council of Europe Action Plan to promote the rights and full participation of people with disabilities in society: improving the quality of life of people with disabilities in Europe 2006–2015.** – URL: <https://rm.coe.int/16806994a0>

Дудник Ю. Ю. Психологічні особливості адаптації інвалідів з наслідками дитячого церебрального паралічу засобами лікувальної фізкультури

Встановлено, що в процесі адаптації інваліди стикаються зі специфічними труднощами і ЛФК має особливе місце в системі комплексної реабілітації, соціальної адаптації та дає шанс на активну участь в житті суспільства.

Ключові слова: адаптація, психологічна адаптація, лікувальна фізкультура, інваліди з наслідками ДЦП.

Дудник Ю. Ю. Психологические особенности адаптации инвалидов с последствиями детского церебрального паралича средствами лечебной физкультуры

Установлено, что в процессе адаптации инвалиды сталкиваются со специфическими трудностями и ЛФК занимает особое место в системе комплексной реабилитации, социальной адаптации и дает шанс на активное участие в жизни общества.

Ключевые слова: адаптация, психологическая адаптация, лечебная физкультура, инвалиды с последствиями ДЦП.

Dudnik Y. Psychological Features of the Adaptation of Persons with Disabilities with the Consequences of Cerebral Palsy by Means of Physiotherapy

It was established that in the process of adaptation people with disabilities face specific difficulties and exercise therapy has a special place in the system of comprehensive rehabilitation, social adaptation and gives a chance for active participation in society.

Key words: adaptation, psychological adaptation, physiotherapy exercises, people with disabilities with the consequences of cerebral palsy.

О. В. Заєць

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ КОЛЬОРІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Естетичне виховання, без якого неможливий гармонійний розвиток особистості, безпосередньо пов'язане з культурою сприйняття світу: сприйняття його у всьому різноманітті і різнобарвності, що допомагає дитині формувати позитивне ставлення до навколишньої природи і всього світу. Будучи атрибутом об'єктивної дійсності, колір має колосальний вплив на людину, будучи співвіднесеним з такими «неперцептивними» категоріями як людські емоції, почуття, ідеї, морально-етичні категорії. Формування диференційованого сприйняття кольору і відтінків сприяє розвитку вищої синзетивності особистості в спілкуванні зі світом, що актуалізує тему дослідження.

Постановка завдання: виявити і вивчити особливості і механізми формування сприйняття кольору дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Колір – явище загадкове. Навіть у вісні і з закритими очима ми не перестаємо бачити кольори. Як свідчить аналіз проблеми в історичній перспективі, колір – джерело багатьох парадоксів мислення. Здатність до кольоророзрізнення у біологічних видів невіддільна від усього життєвого циклу. Кольоровий зір людини має щонайменше екологічну доцільність, оскільки є підсумком розвитку протягом десятків мільйонів років.

Вітчизняними і зарубіжними вченими було проведено багато досліджень з проблеми сприйняття кольору дітьми дошкільного віку. У працях Е. Аркін, Т. Комарової, І. Сакулиной, Е. Фреліной та ін. доведено, що колір допомагає дошкільникам краще сприймати навколишній світ. Сприйняття кольорів – це відображення такої властивості предметів і явищ, як колір. Кольоророзрізнення – це здатність розрізняти, диференціювати кольори, відтінки спектру.

У навчальній і трудовій діяльності людини візуальна інформація має величезне значення. До 90% інформації ми отримуємо за допомогою зорового сприйняття і тому повинні вміти адекватно сприймати, переробляти і відображати її. Особливо візуальна інформація важлива тоді, коли інші аналізатори з яких-небудь причин не виконують повністю своїх функцій. У дітей із недорозвиненням мови порушений мовний аналізатор, тому велику роль відіграють зорові сигнали.

Усвідомлене цілеспрямоване сприйняття кольору не є вродженою якістю. Тільки дорослі можуть допомогти дітям побачити світ фарб, вловити всю різноманітність колірних тонів і сформувати стійкий зоровий образ кольору. Уже в 1 – 2 місяці діти починають розрізняти кольори, але тільки до 1,5 років відмічається усвідомлення, який колір

вони побачили. Найбільш важким для дитини не є проблема у розрізненні кольорів, а вірне їх називання.

У віці 2 – 3 років діти дуже часто плутають такі кольори, як синій та блакитний. Це відбувається не тому, що дитина не здатна запам'ятати їх, а внаслідок того, що даний колір асоціюється з іншою назвою.

У ранньому дошкільному віці діти спочатку сприймають лише кольори теплих відтінків: червоний, оранжевий, жовтий. В силу розвитку психічних реакцій діти починають сприймати такі кольори, як зелений, блакитний, синій, фіолетовий, та, згодом решту відтінків кольорового спектру.

Необхідно брати до уваги, що в дошкільному віці діти, зазвичай зв'язують певний колір з певним образом: синій – море, океан, голубий – вода, зелений – трава, червоний – вогонь тощо. Відповідно під час роботи з розвитку сприйняття кольору головне – використовувати природні форми. Зазначимо, що сприймання кольорів досить таки відрізняється від сприймання певного роду форми та розмірів, так базується на зоровому орієнтуванні, тобто присутня обов'язкова умова – бачити колір.

Одне із завдань періоду дошкільного віку – засвоєння сенсорних еталонів, уявлення про основні різновиди властивостей і відносин, вироблених людством. Після етапу засвоєння окремих еталонів кольору дитина переходить до засвоєння зв'язків, відносин між ними, уявлень про ознаки, за якими можуть змінюватися властивості предмета. В процесі практичної діяльності діти засвоюють колірні тони спектру, спостерігають зміну насиченості кольору, різноманіття відтінків в навколишньому світі.

У дошкільників з патологією мовлення розвиток зорового сприймання відстає від норми й характеризується недостатньою сформованістю цілісного образу предмета [1, с. 32]. В процесі визначення кольору дітьми з порушеннями мовлення велику роль відіграє «примірювання», тобто діти повинні зіставити, «прикласти» кольори для точного бачення однаковості/ неоднаковості кольорів. Тому для дітей із затримкою мовлення варто використовувати творчі завдання. Наприклад: «скласти букет із однакових за кольором квітів», «розкласти на травичці шарики різного кольору», «запусти повітряного змія такого ж кольору як ялинка» тощо. Після того, як дошкільник зможе якісно зіставляти/ протиставляти кольори – можна приступати до справжнього засвоєння кольорів та їх «проговорювання» за принципом відбору за зразком. Даний вид роботи сприяє також і збагаченню словникового запасу дітей, спочатку пасивного, а потім і активного.

У старшому дошкільному віці на підставі сенсорного досвіду, засвоєння колірних еталонів, складаються необхідні передумови для розвитку естетичного почуття кольору. Розвитку цієї якості сприяють естетично забарвлене сприйняття кольору предмета дошкільнятами,

включення в процес сприйняття образних визначень, епітетів: яскравий, барвистий, соковитий, ошатний тощо.

Для того щоб якісно розвинути сприйняття кольору у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку, в першу чергу необхідно звертати увагу на культуру сприйняття кольору педагогом. Тому педагог проводячи заняття, в тому числі і екскурсії повинен ненав'язливо привертати увагу дітей до кольору предметів та суб'єктів/об'єктів навколишнього середовища: колір квітів, каміння, осіннього лісу, снігу, стовбура дерева, трави, води, неба, землі, комах, тварин тощо та здійснювати порівняння їх за кольорами.

Досить якісний результат із розвитку сприймання кольору дає праця із творами образотворчого мистецтва для дітей [2, с. 27], які вміщують ілюстрації в дитячих книгах. Багато вчених відзначають, що малюнки роблять сильний стимулюючий вплив на розвиток мовної і розумової діяльності. Навіть при простому розгляданні готових картинок, ілюстрацій активізується мовна діяльність дитини. Всі діти радіють яскравому, барвистому зображенню. Схематичні малюнки не задовольняють ні старших, ні молодших дітей. Діти хочуть бачити в зображенні всі істотні ознаки предмета.

Особливо дієвими прийоми для нормалізації сприймання кольорів є: 1) заучування опорних віршів при безпосередньому малюванні предметів певного кольору: так малюючи з дитиною зеленою гуашшю листочки, траву, жаб, педагог проспівує вірші на веселий мотив: «Зелені листочки, зелена трава, зелені жаби кричать кваква-кваква!». Поступово дитина з захопленням підспівує педагогу і запам'ятовує цей веселий вірш, а в наслідку він допомагає йому згадати назву кольору; 2) підключення елементів глобального читання, а саме таблиць з написом кольору підсилює запам'ятовування і робить його більш стійким. А, отримавши за успішну роботу зелений льодяник, або в іншому випадку жовту вітамінку, дитина з ретельністю буде згадувати потрібний колір і на наступному занятті.

Висновки. Сприйняття кольорів у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення значно відрізняється від нормо типових дітей. Відмічається недостатня сформованість цілісного образу предмета Систематична планомірна, поетапна робота з розвитку сприйняття кольору і кольоророзрізнення сприяє розвитку і активізації словникового запасу дітей, збагачує їх мову.

Список використаної літератури

1. Корнєв С. І. Активізація зорового сприймання у дітей з ЗНМ засобами тренінгу / С. І. Корнєв // Логопедія. – 2015. – № 5. – С. 31–37.
2. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – 103 с.

Заєць О. В. Особливості сприймання кольорів у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення

В статті представлено аналіз дослідження проблем особливостей сприймання кольорів у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Висвітлено особливості сприйняття кольорів відповідно до норм мовленнєвого розвитку та порушень мовлення. Особлива увага приділена основним шляхам розвитку кольоророзпізнання та сприйняття кольорів у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Ключові слова: сприйняття кольору, кольоророзрізнання, порушення мовлення, колірні еталони.

Заец Е. В. Особенности восприятия цветов у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

В статье представлен анализ исследования проблем особенностей восприятия цветов у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Освещены особенности восприятия цветов в соответствии с нормами речевого развития и нарушений речи. Выделены основные пути развития цветоразличения и восприятия цветов у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: восприятие цвета, цветоразличение, нарушение речи, цветовые эталоны.

Zayets E. Peculiarities of Color Perception in Preschool Children with Speech Disorders

The article presents an analysis of the study of the problems of the peculiarities of color perception in preschool children with speech disorders. The features of color perception in accordance with the norms of speech development and speech disorders are highlighted. The main ways of development of color discrimination and color perception in preschool children with speech impairments are highlighted.

Key words: color perception, color discrimination, speech impairment, color standards.

УДК 376-056.264-053.4

Н. В. Кондалова

ОСОБЛИВОСТІ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні гостро порушується питання всебічного гармонійного розвитку дітей із порушенням мовлення, змінюються освітні парадигми, створюються нові напрями, технології, методики навчально-виховного процесу. У зв'язку зі змінами

нормативно-законодавчої бази та гуманізації відносин в освітньому просторі виникає потреба в подальшому вдосконаленні процесу навчання, виховання та розвитку дітей з порушенням мовлення.

Мовленнєві порушення у дітей проявляються в різноманітних формах, у різному ступені та неоднаково піддаються педагогічному впливу, що обумовлено певними первинними порушеннями. Необхідним є створення сприятливих умов для особистісного становлення таких дітей, важливим компонентом якого є комунікативна діяльність. У процесі формування комунікативних умінь, на думку багатьох вчених, чільне місце посідає взаємозв'язок розвитку руху й мови. Для подальшого гармонійного розвитку дитина з порушенням мовлення має навчитися володіти як вербальними так і невербальними засобами комунікації, в основу яких покладено саме рухові уміння.

Сучасний етап становлення корекційної педагогіки дає можливість констатувати той факт, що рівень розвитку мовлення дитини напряму залежить від рівня розвитку її моторики, дитині потрібно навчитися керувати своїми органами мовлення, сприймати звернене до неї мовлення, здійснювати контроль за мовленням оточуючих та власним. В роботі з дітьми (а особливо з тими, що вже мають порушення мовлення) велику увагу необхідно приділяти розвитку функції дрібних м'язів рук. Тренування рухів пальців рук дітей покращує не тільки рухові можливості дитини, а й розвиток психічних і мовленнєвих навичок.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що мисленнєво-мовленнєвий розвиток дошкільників був предметом вивчення О. Бодальова, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, М. Лісіної та ін. Вітчизняні вчені-психологи О. Кононко, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, Т. Піроженко та ін. також різнобічно вивчали проблему мовленнєвого розвитку та особливості становлення дитини дошкільного віку і відзначали важливу роль спілкування у психічному розвитку особистості дошкільника.

З огляду на тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість процесів мовлення і мислення вивчення особливостей психічного розвитку дітей з вадами мовлення й розробка науково обґрунтованої сутності, методів і прийомів корекційної роботи з ними є на сьогодні актуальними, практично значущими і надзвичайно складними логопедичними проблемами. З огляду на це потужним корекційним методом є розвиток дрібної моторики рук. Про особливу роль дрібної та загальної моторики в мовленнєвому та інтелектуальному розвитку дітей знають усі. Проблема розвитку дрібної моторики у дітей раннього віку розглядали В. Бехтерев, Д. Селлі.

Зв'язок моторики, пізнавальної діяльності і мовлення висвітлювали у своїх роботах Л. Виготський, М. Бернштейн, Б. Ананьєв, А. Валлон, Дж. Брунер. Дослідженнями зв'язку розвитку руки і мозку займалися вчені-фізіологи (І. Павлов, В. Сеченов, М. Кольцова); педагоги (В. Сухомлинський, Ю. Соколова, М. Новіков та ін. Проведені дослідження (О. Брушлінський, В. Кудрявцев, О. Леонт'єв, М. Подд'яков)

свідчать, що в процесі занять з розвитку дрібної моторики у дитини удосконалюються вміння та навички роботи з різними матеріалами, пристроями та інструментами; виробляється охайність, самостійність, оригінальність у вирішенні задач, уміння вільно орієнтуватися в навколишньому світі.

Незважаючи на певні досягнення у вирішенні означеного питання, використання традиційних методів щодо розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку, аналіз літературних джерел з проблеми навчання і виховання дітей з порушенням мовлення, вивчення досвіду практичної роботи у закладах дошкільної освіти показали, що питання розвитку дрібної моторики, та її стимулюючого впливу на розвиток дітей з порушенням мовлення дотепер залишилися недостатньо дослідженими. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вивчення взаємозв'язку мови і моторного, а також розробка системи спеціальних занять, що забезпечують виправлення, ослаблення, згладжування порушення мовлення дітей дошкільного віку. Це зумовлює об'єктивність протиріч між застосуванням традиційних методів навчання та необхідністю розроблення ефективної програми розвитку дрібної моторики у дітей з порушенням мовлення; необхідністю використання широкого арсеналу сучасних форм, методів, прийомів і засобів розвитку дрібної моторики у дітей з порушенням мовлення.

Таким чином, мета статті – розкрити особливості розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні цілісний розвиток дитини як особистості розглядається як головна мета модернізації дошкільної освіти на сучасному етапі розвитку держави, а це, зокрема, передбачає турботу про здоров'я дошкільника – стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а також розвиток моторики.

Моторика (від лат. *motus* – рух) – рухова активність організму, або властивість організму виконувати визначений порядок дій для досягнення певної мети.

Вказуючи на важливість вивчення та вдосконалення рухової сфери у дітей, Л. Виготський писав, що, будучи відносно самостійною, незалежною від вищих інтелектуальних функцій та такою, що легко виправляється, моторна сфера дає різносторонню можливість для розвитку дітей [2, с. 121].

Вітчизняні фізіологи теж підтверджують зв'язок розвитку рук з розвитком мозку. Дослідники, які вивчали діяльність мозку, психіку дитини, підкреслюють стимулюючий вплив функції руки (М. Бернштейн, В. Бехтерев, В. Гіляровський, О. Запорожець, М. Кольцова, В. Лубовський, О. Лурія, О. Мастюкова, Л. Фоміна та ін.).

Процес розвитку дрібної моторики відбувається природним шляхом на основі розвитку загальної моторики людини, який починається з хапання предмета долонькою цілком, потім удосконалюється в процесі перекладання предмета з руки в руку, а вже до двох років дитина може

не тільки правильно тримати ложку і пензлик, а й малювати. Процес удосконалення моторних навичок активно відбувається в дошкільному та ранньому шкільному віці. Дитина все частіше виконує більш складні операції, що вимагає узгодження дій обох рук.

Отже, дрібна моторика – сукупність скоординованих дій нервової, м'язової і кісткової систем, часто в поєднанні із зоровою системою у виконанні дрібних і точних рухів кистями і пальцями рук і ніг. До області дрібної моторики відноситься велика різноманітність рухів: від примітивних жестів, таких як захоплення об'єктів, до дуже дрібних рухів, від яких, наприклад, залежить почерк людини.

До дрібної моторики належать навички роботи пальців рук та ніг, зокрема: письмо, гра на музичних інструментах, робота із дрібними деталями та ін. Цей важливий вид рухової активності потребує скоординованої роботи значно більшої кількості груп дрібних м'язів та високої точності.

З розвитком дрібної моторики поліпшується робота правої півкулі мозку, яка відповідає за творчі можливості і дрібну моторику рук, тобто здатність до запам'ятовування форми і фактури предмета, відтворення побаченого по пам'яті, а також структурне мислення, послідовність і впорядкованість рухів тіла, уважність до навколишнього світу, здатність до запам'ятовування дрібних деталей [8, с. 557]. З умілості дитячої руки фахівці роблять висновок про особливості розвитку центральної нервової системи, її мозку. Початок розвитку мислення дає рука.

Розвиток дрібної моторики рук знаходиться в тісному взаємозв'язку з розвитком мови. Руки людини, володіючи різноманітними функціями, є специфічним органом. Дослідження, спрямовані на вивчення особливостей розвитку рухів рук дитини, становлять інтерес не тільки для педагогів і психологів, а й для фахівців інших наукових напрямів: філософів, мовознавців, істориків, фізіологів і т.д. Коли рухи пальців рук досягають достатньої точності, то починає формуватися усне мовлення.

У електрофізіологічних дослідженнях було виявлено, що, коли дитина виробляє ритмічні рухи пальцями, у нього різко посилюється узгоджена діяльність лобових (рухова мовленнєва зона) і скроневих (сенсорна зона) відділів мозку, тобто мовленнєві області формуються під впливом імпульсів, що надходять від пальців рук.

На початковому етапі життя саме дрібна моторика відображає те, як розвивається малюк, свідчить про його інтелектуальні здібності. Від того, наскільки вправно навчиться дитина управляти своїми пальчиками в самому ранньому віці, залежить її подальший розвиток [1, с. 124]. Коли дитина торкається якогось предмета, то м'язи і шкіра рук у цей час «вчать» очі і мозок бачити, сприймати дотиком, розрізняти, запам'ятовувати:

1. Дотик дозволяє переконатися в наявності предмета, температури, вологості тощо.

2. Постукування дає можливість одержати інформацію про властивості матеріалів.

3. Узяття в руки допомагає виявити багато цікавих властивостей предметів: вага, особливості поверхні, форми тощо.

4. Натиснення дає можливість визначити, м'який предмет або твердий, з якого матеріалу зроблений.

5. Обмацування (охоплення, потирання, прогладжування, кругові рухи) дрібних і сипучих предметів (наприклад, зерна, крупи, сіль) вчить дитину відчувати дотик долоні або пальців. Великими, вказівними, середніми пальцями діти обмацують деталі мозаїки, гудзики, гайки, монетки, великі предмети захоплюють всіма п'ятьма пальцями. Якщо предмет не вміщується в руці, переходять до дворучного обмацування – дотику: однією рукою його тримають, фіксують, а іншою (ведучою) – досліджують [2, с. 45].

Обмацування прогладжуванням дає можливість визначити властивості поверхні. Штрихові й дугові рухи кінчиками пальців з високою точністю допомагають розпізнати не тільки гладкість – шорсткість, але й сорт матеріалу, наприклад, який папір: газетний, пергаментний, промокальний.

Рука пізнає, а мозок фіксує відчуття й сприйняття, поєднуючи їх із зоровими, слуховими й нюховими в складні інтегровані образи й уявлення [3, с. 174].

Процес психічного розвитку відбувається за умови високої рухової активності дітей. При регулярному виконанні перехресних рухів утвориться велика кількість нервових волокон, що пов'язують півкулі головного мозку і сприяють розвитку вищих психічних функцій.

Мозолисте тіло, що координує роботу обох півкуль, інтенсивно розвивається до семирічного віку. Для розвитку міжпівкульної взаємодії можна виконувати вправи за участю м'язів рук.

Процес розвитку дрібної моторики відбувається природним шляхом на основі розвитку загальної моторики людини, який починається з хапання предмета долонькою цілком, потім удосконалюється в процесі перекладання предмета з руки в руку, а вже до двох років дитина може не тільки правильно тримати ложку і пензлик, а й малювати. Процес удосконалення моторних навичок активно відбувається в дошкільному та ранньому шкільному віці. Дитина все частіше виконує більш складні операції, що вимагає узгодження дій обох рук. Рівень розвитку дрібної моторики – один з показників інтелектуальної готовності дитини до шкільного навчання. Розвиток дитячої руки знаходиться в тісному зв'язку з розвитком мови і мислення. Зазвичай, дитина, що має високий рівень розвитку дрібної моторики, вміє логічно міркувати, у неї достатньо розвинені пам'ять, увага, мова [4, с. 243].

Актуальною проблемою сьогодення у логопедичній сфері залишається проблема розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими вадами у зв'язку з тим, що більшість таких дітей зазнають труднощів при здійсненні рухів пальців рук.

Робота з розвитку дрібної моторики повинна проводитись регулярно, адже саме тоді буде досягнений вагомий ефект від цих спеціальних вправ. Завдання в пісочниці з розвитку рухів пальців рук приносять дитині радість та не викликають перевтомлення. Велике значення в таких іграх-вправах має текст. Він має бути веселим, доступним для дітей дошкільного віку з порушенням мовлення.

Отже, прості вправи для вдосконалення дрібної моторики рук сприяють активізації мислення, мовлення, а разом з ними – і всіх інших інтелектуальних процесів. Для повноцінного розвитку мовлення дітей дошкільного віку необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості; роботу з розвитку дрібної моторики слід проводити в системі різних видів занять; в процесі навчання і розвитку – формувати позитивну мотивацію.

Список використаної літератури

1. Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку / Л. Л. Биковець // Таврійський вісник освіти. – 2012. – №2. – С. 124–131. **2. Лепеха Л. П.** Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення / Л. П. Лепеха, М. Б. Городиська. – Львів-Дрогобич : Посвіт, 2014. – 76 с. **3. Логопедія.** Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене. / [М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін.]; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Слово, 2014. – 672 с. **4. Машталер А. С.** Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення / А. С. Машталер // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 4 – С. 242–247.

Кондалова Н. В. Особливості дрібної моторики у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями

В статті аналізуються основні теоретичні підходи до проблеми дрібної моторики у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Розглядається процес удосконалення моторних навичок, який активно відбувається в дошкільному віці.

Ключові слова: дошкільний вік, дрібна моторика, онтогенез, мовленнєві порушення.

Кондалова Н. В. Особенности мелкой моторики у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями

В статье анализируются основные теоретические подходы к проблеме мелкой моторики у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Рассматривается процесс совершенствования моторных навыков, который активно происходит в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: дошкольный возраст, мелкая моторика, онтогенез, речевые нарушения.

Kondalova N. Features of Small Motor Skills in Preschool Children with Speech Disorders

The article analyzes the main theoretical approaches to the problem of small motor skills in preschool children with speech disorders. The process of improving motor skills, which is actively taking place in preschool age, is considered.

Key words: preschool age, small motor skills, ontogenesis, speech disorders.

УДК 378.026:376

Т. О. Коробко

**НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИДАКТИКО-ПРАКТИЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ
ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ІНКЛЮЗИВНОГО
ПРОСТОРУ**

Включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір національної школи України зумовлює новий підхід до спеціальної освіти. Інклюзивний освітній простір сьогодні забезпечує дитині, незалежно від особливостей її розвитку, рівний доступ до якісної освіти в умовах масових загальноосвітніх навчальних закладів. Сучасні тенденції інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи вимагають інноваційного насичення змісту підготовки майбутніх корекційних педагогів. Модернізація освіти зумовлює нагальну потребу у високоосвічених педагогічних кадрах, спроможних ефективно використовувати набуті знання на практиці, активно розробляти і впроваджувати нові методи роботи в умовах інклюзивного освітнього простору та взаємодіяти з учнями з особливими освітніми потребами [35, с. 26].

Однією з тенденцій розвитку освіти у XXI столітті став розвиток якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, рівний доступ до освіти всіх категорій дітей. На сучасному етапі головним напрямом у навчанні та вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку є інклюзивна освіта. Модель інклюзивної школи передбачає створення для дітей з особливими освітніми потребами безбар'єрного середовища навчання, пристосування освітнього середовища до їх потреб та надання необхідної підтримки у процесі спільного навчання із здоровими однолітками.

Соціальні, психологічні, педагогічні та юридичні напрямки організації та впровадження інклюзивного навчання знайшли відображення у сучасних українських наукових дослідженнях Л. Будяк,

І. Демченко, О. Ільїної, А. Колупасової, О. Мартинової, С. Миронової, О. Мовчан, Н. Софій, Є. Тарасенко, А. Шевцова та ін., а також у працях зарубіжних учених (Ф. Амстронга, Б. Барбера, М. Девіса, Дж. Беллоу, Н. Борисова, К. Дженкса, Х. Кербо, С. Корлетта, М. Крозьє, Ф. Кросбі, Д. Купера, Т. Ньюмена, П. Романова, Г. Сільвера, П. Сільвер, В. Шмідта, К. Тейлора, А. Ходкінсона, О. Ярської-Смирницької та ін.).

Попри наявні наукові праці сучасних українських дослідників (В. Бондар, Л. Будяк, В. Засенко, І. Дмитрієва, А. Колупасова, С. Миронова, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.), що присвячені проблемам інклюзивної освіти, залишається актуальною проблема дидактико-практичної підготовки корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.

У новій редакції Закону України «Про загальну середню освіту» наголошується на «створенні належних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням їх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання».

Як свідчить практика запровадження інклюзії у нашій країні, саме вчителі є ключовою ланкою у навчально-виховному процесі і мають бути найбільше підготовленими до реалізації тих завдань, які ставить перед ними інклюзивна освіта й Нова українська школа.

Актуальність даної проблеми, її недостатнє теоретичне й експериментальне вивчення зумовили вибір теми нашого дослідження «Особливості психологічної взаємодії між учнем та вчителем в початковій ланці інклюзивного середовища».

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей психологічної взаємодії між учнем та вчителем в початковій ланці інклюзивної освіти.

Згідно Концепції розвитку інклюзивної освіти, «інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісноорієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» (Наказ МОН від 01.10.2010 25 № 912) [1].

Інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті, а значно розширює її можливості [3, с. 36]. Інклюзивна освіта (за С. Мироною) – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, і передбачає навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу [3, с. 17].

Д. Бородій, В. Бочелюк, О. Мороз та ін. наголошують, що зміст поняття психологічної готовності до взаємодії з учнями молодших класів з особливими освітніми потребами, структура цієї готовності обумовлені специфікою структури та змістом діяльності педагога [3, с. 48]. Особливості праці вчителя визначають ті характерні риси особистості і

суб'єктивні якості педагога, які впливають на успішність педагогічної діяльності в цілому [3, с. 41].

В. Маркова, О. Мороз, А. Петровський та ін. змістовою стороною готовності до взаємодії з учнями молодших класів з особливими освітніми потребами вважають підготовленість до професійної діяльності. На думку О. Мороза підготовленість передбачає наявність знань, умінь та навичок професійної діяльності і має певні ознаки: любов до дітей і потреба у спілкуванні з ними; педагогічний такт і терпіння; вимогливість до себе та інших; цілеспрямованість тощо [3].

Дослідженням формування та саморозвитку професійно важливих якостей особистості педагогів займалися Р. Атаханов, М. Бобкова, Ф. Гоноболін, Т. Гура, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Г. Хозяїнов та ін. [4].

Особистісна готовності педагога до взаємодії з учнями молодших класів з особливими освітніми потребами, як вважає І. Зимня, це широка і системна професійна компетентність, стійка переконаність, соціально-значуща спрямованість особистості вчителя, наявність у фахівця комунікативної і дидактичної потреби, необхідність спілкування та передачі досвіду іншим [1].

Перш за все варто відзначити, що для реалізації теорії і практики інклюзивної освіти в нашій країні надзвичайно актуальним є досвід фахівців тих країн, де вона виникла набагато раніше. Велика кількість зарубіжних досліджень присвячено вивченню проблем професійної підготовки педагогів та інших фахівців психолого-педагогічного супроводу, які працюють в умовах інклюзивної освіти. Вивчаючи проблеми готовності педагогів, L. Florian, H. Linklater, Cagran, M. Schmidt відзначають, що основна маса вчителів підготовлена лише для роботи з дітьми з типовим розвитком і не має досвіду взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, в зв'язку з чим потребує ознайомлення з особливостями розвитку дітей з ООП, вивчення нормативноправової та методичної бази. Наявність цих проблем негативно позначається на ефективності роботи вчителів в інклюзивну класі [5].

Важливість психологічної підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти відзначає А. Колупаєва. Нею доведено, що мотивація вчителя щодо інклюзії, впевненість у її правильності та доцільності як форми навчання дітей з ООП буде сприяти підвищенню його професійної компетентності. На думку А. Колупаєвої, психологічну готовність педагога до інклюзивної освіти слід розглядати як «інтегровану здатність особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вчителя, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність». У рамках дослідження нею було виділено п'ять функціонально пов'язаних та взаємообумовлених компонентів – мотиваційний, когнітивний,

операційний, оціночний та особистісний, проте не було конкретизовано показники сформованості кожного з них.

На важливу роль мотиваційного компоненту психологічної готовності вказує й М. Матвєєва, яка зазначає, що не зважаючи на різноманіття мотивів роботи вчителя в інклюзивному класі, деякі вчителі продовжують займатися інклюзією попри негативне ставлення до ідеї спільного навчання дітей з ООП та з типовим розвитком. Вчена зазначає, що така негативна позиція педагогів «є протипоказанням до здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному класі» [2, с. 160].

На нашу думку, готовності педагога до взаємодії з учнями молодших класів з особливими освітніми потребами поєднує психологічну готовність до педагогічної діяльності (любов до дітей, емпатія, педагогічна творчість, позитивна «Я-концепція» вчителя тощо), психологічну готовність до взаємодії з дітьми з ООП (позитивне, неупереджене сприймання та ставлення до дітей з ООП, наявність позитивних установок на взаємодію з ними, сприймання індивідуальності кожної дитини, педагогічний оптимізм та гнучкість, високий рівень домагань вчителя) та психологічну готовність до роботи в інклюзивному класі (толерантне ставлення до всіх учнів класу, гнучкість, високий рівень інтелектуальної лабільності, прагнення до саморозвитку тощо).

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з теми дослідження та їх узагальнення засвідчили, що проблема психологічної готовності педагога до взаємодії з учнями молодших класів з особливими освітніми потребами була об'єктом вивчення багатьох науковців минулого та не втрачає своєї актуальності й сьогодні. Тлумачення змісту та структури поняття «психологічна готовність до взаємодії» здійснюється з позиції функціонального та особистісного підходів до розуміння психологічної категорії «психологічна готовність».

Попри значну кількість досліджень та різноманітність підходів до розкриття сутності поняття, більшість науковців дотримуються позиції, що психологічної готовності педагога до взаємодії з учнями молодших класів з особливими освітніми потребами є компонентом його загальної готовності до професійної діяльності. Дослідники наголошують, що в основі психологічної готовності педагога до взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами лежить комплексна здібність до педагогічної діяльності, яка включає позитивну мотивацію, загальні і спеціальні знання, професійні уміння та навички, а також професійно важливі якості особистості.

Запровадження інклюзивного навчання висуває якісно нові вимоги до професійної діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти, до їхніх знань та умінь, спонукає їх до зміни світоглядних позицій та особистісних якостей, викликає тривогу та невпевненість. Саме це є причиною відсутності у вчителів загальноосвітньої підготовки психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Аналіз літературних джерел засвідчив значну кількість наукових пошуків з проблеми формування готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП, проте переважна більшість з них зосереджують свою увагу на формуванні професійної компетентності вчителя інклюзивного класу, його методичної готовності, тоді як психологічній підготовці не приділяється належної уваги. У дослідженнях вчених розглядаються лише окремі її аспекти, без встановлення взаємозв'язків між компонентами структури психологічної готовності та визначення показників і рівнів їх сформованості.

Психологічна готовність педагога до взаємодії з учнями молодших класів з особливими освітніми потребами поєднує психологічну готовність до педагогічної діяльності (любов до дітей, емпатія, педагогічна творчість, позитивна «Я-концепція» вчителя тощо), психологічну готовність до взаємодії з дітьми з ООП (позитивне, неупереджене сприймання та ставлення до дітей з ООП, наявність позитивних установок на взаємодію з ними, сприймання індивідуальності кожної дитини, педагогічний оптимізм та гнучкість, високий рівень домагань вчителя) та психологічну готовність до роботи в інклюзивному класі (толерантне ставлення до всіх учнів класу, гнучкість, високий рівень інтелектуальної лабільності, прагнення до професійного та особистісного саморозвитку тощо).

Узагальнення результатів досліджень науковців у галузі інклюзивної освіти дає нам підстави стверджувати, що психологічна готовність є первинною у формуванні готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вона являє собою стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними. Не викликають заперечення висновки вчених, що сформованість психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП сприяє також підвищенню їх професійної компетентності та адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, закладі освіти і суспільстві загалом.

Список використаної літератури

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Затверджено Наказом міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912. Законодавство. URI: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/. (Дата звернення: 17.03.2018). **2. Матвєєва М. П.** Соціально-психологічна характеристика об'єктів та суб'єктів інклюзивного навчання. Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред.

С. П. Миронової. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. — Ч. 2. — С. 155–162.
3. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя : навч. посіб. / О. Г. Мороз. — К. : Рад. шк., 1980. — 95 с. **4. Педагогічна майстерність :** підручник / І. А. Зязюн та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. — К. : Вища шк., 1997. 349 с. **5. Florian L., Linklater H.** Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40. Iss. 4. P. 369.

Коробко Т. О. Науково-теоретичні основи дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору

У цій статті визначена актуальність щодо особливостей психологічної взаємодії між учнем та вчителем в початковій ланці інклюзивного середовища. Проаналізовано генез понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «освітній інклюзивний простір». Теоретично обґрунтована психологічна готовність вчителів до взаємодії з учнями молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: готовність вчителя, інклюзія, інклюзивна освіта, освітній інклюзивний простір.

Коробко Т. А. Научно-теоретические основы дидактико-практической подготовки будущих коррекционных педагогов к работе в условиях образовательного инклюзивного пространства

В этой статье определена актуальность особенности психологического взаимодействия между учеником и учителем в начальном звене инклюзивной среды. Проанализирован генезис понятий «инклюзия», «инклюзивное образование», «образовательное инклюзивное пространство». Теоретически обоснована психологическая готовность учителей к взаимодействию с учащимися младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: готовность учителя, инклюзия, инклюзивное образование, образовательное инклюзивное пространство.

Korobko T. Scientific and Theoretical Foundations of Didactic and Practical Training of Future Correctional Teachers for Work in an Educational Inclusive Space

This article determines the relevance of the features of psychological interaction between a student and a teacher at the initial level of an inclusive environment. The genesis of the concepts "inclusion", "inclusive education", "educational inclusive space" is analyzed. The psychological readiness of teachers to interact with students of primary school age with special educational needs has been theoretically substantiated.

Key words: teacher readiness, inclusion, inclusive education, educational inclusive space.

Н. М. Косенко

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ СЕНСОРНИХ ЕТАЛОНІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

На одне з провідних місць у теперішній педагогіці виходить необхідність не просто навчити дитину чогось, а допомогти їй навчитися вчитися, робити щось самостійно, без допомоги дорослого. Одне з основних завдань сучасної дошкільної освіти – створення умов для своєчасного повноцінного фізичного, психічного та духовного розвитку кожної дитини, формування її життєвих компетентностей. Зокрема, «освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» передбачає сформованість доступних для дитини дошкільного віку уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів довколишнього світу. Показником сформованості цих уявлень є здатність дитини застосовувати здобуті знання у практичній діяльності (ігрова, трудова, сенсорно-пізнавальна, математична тощо), оволодіння способами пізнання дійсності, розвиток у неї наочно-дієвого, наочно-образного, словесно-логічного мислення. Сенсорно-пізнавальна освітня лінія спрямована на інтеграцію змісту дошкільної освіти, формування у дітей пошуково-дослідницьких умінь, елементарних математичних уявлень, цілісної картини світу, компетентної поведінки в різних життєвих ситуаціях» [1].

Сенсорний розвиток становить одну з головних ліній розумового розвитку в ранньому віці і дошкільному дитинстві. Значно змінюються основні види чутливості. Так, покращується гострота зору і слуху, підвищується точність розрізнення кольорів, розвивається музичний і фонематичний слух. Удосконалюється орієнтування у властивостях і просторових відношеннях предметів. Дитина засвоює суспільно вироблені уявлення про чуттєві властивості – сенсорні еталони кольору, величини, форми та ін. Цьому сприяють різні види діяльності дитини, перш за все продуктивні. Із засвоєнням сенсорних еталонів пов'язаний розвиток перцептивних дій, що сприяють цілеспрямованому і планомірному обстеженню предметів [3].

Значні зміни відбуваються у розвитку орієнтування дитини в просторі й просторовому розташуванні предметів. Це орієнтування починається з виділення дитиною власного тіла, провідної руки. Значний вплив на розвиток сприймання здійснює слово, яке виділяє ознаки предметів і сприяє тим самим усвідомленню і закріпленню уявлень про їх сенсорні якості. Генезис прийняття тісно пов'язаний з розвитком наочно-дієвого і наочно-образного мислення, з вдосконаленням системи уявлень і властивостей оперувати ними достатньо вільно [3].

Відчуття та сприймання – початковий момент пізнання, його називають також сенсорно-перцептивною сферою особистості. За допомогою органів чуттів людина отримує інформацію про оточуюче.

Відчуття – це елементарний психічний процес, що полягає у відображенні окремих властивостей предметів та явищ оточуючого, а також станів внутрішніх органів при безпосередньому впливі подразників на органи чуттів.

Найбільш поширена класифікація відчуттів за органами чуттів, запропонована ще Аристотелем: зір, слух, нюх, смак, дотик. У наш час дотикові поділяють на тактильні (тиску) і температурні. Виділяють проміжні між тактильними і слуховими – вібраційні, що мають місце, коли ми розпізнаємо музику, тримаючи руку на гучномовці. Загальні для всіх аналізаторів – больові, які не мають специфічного рецептора.

Сприйняття – це відображення предметів, явищ, процесів і сукупності їх властивостей в їх цілісності при безпосередній дії цих предметів і явищ на відповідні органи чуття. На відміну від сприйняття, відчуття дозволяє відображати лише окремі властивості предметів і явищ [3].

Сенсорний розвиток дитини передбачає розвиток її сприйняття й формування уявлень про властивості предметів (колір, величину, форму, запах, смак, розташування у просторі тощо). Сенсорне виховання, спрямоване на формування повноцінного сприйняття навколишньої дійсності, є основою пізнання світу, першою сходинкою якого є чуттєвий досвід. Успішність розумового, фізичного, естетичного виховання значною мірою залежить від рівня сенсорного розвитку дітей, тобто від того, наскільки абсолютно дитина чує, бачить, відчуває навколишнє [5].

Для сприйняття навколишньої дійсності важливу роль відіграють аналізатори. Тому дорослі повинні створити всі умови для їх вдосконалення та розвитку. Дуже важливим є формування в дітей умінь слухати, спостерігати, бачити, чути. Для розвитку сенсорних здібностей важливо, щоб діти не тільки одержували відомості про те, що для чого вживають, як це називається, але й поглиблювали сприйняття цих предметів через дотикання до них, дії з ними (переносячи предмети, відчуті міру їхньої ваги; беручи їх до рук, відчуті й визначити якість поверхні, температуру) [4].

Реалії життя ставлять систему освіти в такі умови, коли вона має бути готовою до адекватної відповіді всім викликам сьогодення. Одним із таких викликів сучасності є тенденція до збільшення кількості дітей із психофізичними вадами та відхиленнями у розвитку, що зумовлені біологічними, соціально-психологічними, екологічними та іншими чинниками, а також їх комплексним поєднанням.

Останнім часом в Україні простежується стійка тенденція до збільшення кількості дітей зі складними порушеннями пізнавального та мовленнєвого розвитку, зокрема дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Затримку психічного розвитку дітей психологи розуміють як відставання психічного розвитку від вікової норми, зумовлене, з одного боку, негрубими порушеннями функціонування центральної нервової системи (мінімальна мозкова дисфункція), а з другого – несприятливими умовами виховання й розвитку в ранньому й дошкільному дитинстві, зокрема емоційно збідненим спілкуванням і дефіцитом інформації. Для затримки психічного розвитку характерні порушення (до того ж нерівномірні), які виявляються у зниженні психічної витривалості, працездатності й пізнавальної активності, в емоційно-вольових розладах, нестійкості уваги та в недоліках пам'яті, сенсомоторної координації, у той час як здатність мислити (інтегративна функція мозку) достатньо збережена. Зрозуміло, що порушення всіх таких функцій створює негативні передумови для розвитку мислення, проте своєчасне корекційне втручання дає відчутні позитивні наслідки; пізнавальна діяльність дитини вирівнюється й наближається до норми [4].

Предметом особливої уваги з боку багатьох вітчизняних психологів є проблема вад у психічному розвитку дітей, її наслідки та організація роботи із дітьми з ЗПР. В наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, відокремлено основні групи дітей, які потребують створення особливих умов у процесі їхньої психологічної адаптації (І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, В. Засенко, В. Кашенко, В. Лубовський, Є. Мастюкова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко); зміст та особливості навчання, підготовка до життя дітей з ЗПР (Т. Білоус, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, І. Ковшова, В. Липа, Л. Одинченко, В. Тарасун); організація професійної діяльності психолога з дітьми з ЗПР (І. Іванов, В. Ляшенко, О. Молчан); проблема педагогічної підтримки як компонента гуманістичної теорії виховання в межах міждисциплінарного підходу (М. Альошина, О. Асмолов, А. Волков, О. Газман, В. Грицюк, А. Мудрик, Л. Сергієнко, Є. Ямбург) [2]. Проблема ЗПР знайшла широке відображення у дослідженнях, присвячених вивченню етіології, особливостям психофізичного розвитку і пошукам методів корекційної роботи (Т. Власова, К. Лебединська, В. Лубовський, І. Марченко, О. Мастюкова, М. Певзнер, Т. Сак, Т. Філічева та ін.). У процесі вивчення цієї проблеми визначено, що діти із ЗПР потребують спеціально організованих умов навчання і виховання, розробки й удосконалення методів і прийомів корекції пізнавальної та емоційно-вольової сфери [4].

У дітей з порушенням когнітивного розвитку розумові дії формуються з відставанням й недостатньо продуктивно, до того ж процеси пізнавальної діяльності недосконалі: звужене й обмежене сприйняття, недостатня пам'ять і увага. Тому дітей потрібно спеціально навчати розрізняти та називати колір, форму, розмір предметів, розташування у просторі, вміти застосовувати ці знання на практиці. Під час занять слід пам'ятати, що дитина, яка відстає у психічному розвитку, не лише пасивна, а й легко відволікається [2].

До 4 років розумовий розвиток малюка із ЗПР, його пізнання зовнішнього світу відбувається через практичні дії з предметами. Дитині необхідно обов'язково торкнутися предмета, щоб зрозуміти його. Для трьох-чотирирічної дитини із затримкою психічного розвитку характерна нестійка увага, вона не здатна зосереджуватися на діяльності певний час, постійно відволікається на зовнішні чинники. В ігровій діяльності увага дитини триває в середньому 10-15 хвилин, в інших видах діяльності увага дитини сягає кількох секунд. Водночас увага дитини із ЗПР має значно малий обсяг, тобто дитина не може свідомо зосередитися на декількох предметах за короткий проміжок часу. При затримці психічного розвитку дитина погано сприймає основні кольори, а ще гірше – спектральні. Під час розмальовування, малюк із ЗПР не надає значення кольоровим відтінкам (собаку може розфарбувати синім або зеленим, качку – червоним тощо), не дотримується форми зображеного [4].

П'яти річні діти із ЗПР ще не вміють управляти своїм сприйманням, не можуть самостійно аналізувати той чи інший предмет. Недоліки сприймання, які характерні для дітей із ЗПР, супроводжуються невмінням поєднувати предмет з його словесним позначенням, визначати його серед подібних предметів тощо. У предметі, ці діти, помічають часткові, поверхові ознаки, те, що яскраво виділяє їх на тлі інших предметів: забарвлення, величину, форму, а основні властивості предметів і суттєві ознаки залишаються поза їх увагою. Виражений недорозвиток і своєрідність ранніх форм мислення – наочно-дійового та наочно-образного накладає відбиток на розвиток пізнавальної діяльності дошкільників із ЗПР. Ці діти можуть класифікувати предмети за такими ознаками, як колір і форма, однак з великими труднощами визначають їх в якості загальних ознак, затрудняються у визначенні однієї ознаки серед інших, аналізуючи предмет називають несуттєві ознаки, з не повною точністю і повнотою. В результаті діти 5-ти років із ЗПР визначають у зображенні майже у двічі менше ознак, ніж їх однолітки з нормальним розвитком. У рамках знайомого матеріалу дошкільники 5-ти років із ЗПР здатні засвоїти класифікацію зі словесним узагальненням, використовуючи допомогу дорослого, можуть класифікувати предмети, не орієнтуючись при цьому на зовнішню схожість предметів, а поєднуючи їх за функціональними ознаками (ведмедик, лялька, м'ячик – щоб гратися) [2].

У п'яти річних дітей із ЗПР недостатньо розвинені просторові уявлення: орієнтування в напрямках простору на протязі тривалого періоду відбувається на рівні практичних дій; часто виникають труднощі під час просторових уявлень, які тісно пов'язані зі становленням конструктивного мислення, тому і формування уявлень даного виду у дітей із ЗПР також має свої особливості. Найкраще сприймаються та запам'ятовуються ті об'єкти, які мають привабливі для дітей функціональні ознаки [4].

У дітей із ЗПР 6-7 років спостерігається низький рівень розвитку сприймання. Це виявляється в необхідності використовувати більше часу для сприймання й переробки сенсорної інформації; у недостатності, фрагментарності набутих знань; неповноцінності тонких форм зорового і слухового сприймання. Наприклад, під час складання простих візерунків із геометричних фігур діти з ЗПР часто не можуть здійснити повноцінний аналіз форми, встановити симетричність, тотожність частин конструйованих фігур, розташувати конструкцію на площині, з'єднати її в єдине ціле.

Порушення розвитку зорово-просторового сприймання і розпізнавання значно впливає на діяльність дітей із ЗПР під час малювання, конструювання, гри. Низька здатність дітей із ЗПР орієнтуватися у завданнях, зумовлює труднощі під час розфарбування деталей предметів, спостерігається неповноцінне сприймання правил в процесі гри, здійснення багато зайвих дій під час малювання, конструювання тощо. Під час мисленнєвого процесу, у дитини із затримкою психічного розвитку проявляється швидка виснаженість. Ці діти не можуть зосередити свою увагу, їм не цікаво, нудно, вони не можуть і не хочуть робити те, що потрібно в даний момент, не можуть зосереджено міркувати над поставленим перед ними завданням тощо. Крім того, ці діти виявляють егоцентризм мислення [4].

Таким чином, у дітей з порушенням когнітивного розвитку розумові дії формуються з відставанням й недостатньо продуктивно, до того ж процеси пізнавальної діяльності недосконалі: звужене й обмежене сприйняття, недостатня пам'ять і увага. Тому дітей потрібно спеціально навчати розрізняти та називати колір, форму, розмір предметів, розташування у просторі, вміти застосовувати ці знання на практиці. Під час занять слід пам'ятати, що дитина, яка відстає у психічному розвитку, не лише пасивна, а й легко відволікається.

Коли ви навчаєте дитину, ніщо не повинно відволікати її від заняття. Необхідно прибрати зайві речі в найближчому оточенні, подбати про тишу, і сам дорослий не повинен відволікатися на сторонні справи. Заняття проводяться у вигляді гри. Це важливо, бо діти ще не готові цілеспрямовано навчатися, нові знання найкраще засвоюються тоді, коли викликають інтерес, представлені доступно [5].

Під час формування уявлення про колір з малюком треба послідовно виконувати такі завдання:

- добирати предмети конкретного кольору за зразком та словесною інструкцією;
- добирати предмети такого самого кольору, як фон;
- складати групи предметів однакових за кольором;
- робити конструкції та аплікації з урахуванням кольору;
- викладати візерунки, орнаменти з мозаїки.

Вивчення форми предметів полягає в тому, щоб навчити дитину розрізняти плоскі та об'ємні геометричні фігури. Малюка слід

ознайомити з геометричними фігурами (круг, овал, трикутник, прямокутник, квадрат); навчити розрізняти їх, знаходити їхні обриси в різних предметах навколо. Навчання починається з виділення конкретної форми, наприклад, чотирикутника. Дорослий показує, з яких елементів він складається, разом із малюком знаходить предмети, схожі на чотирикутник, серед навколишніх предметів, на малюнках (шафа, книжка, прапорець, марка тощо). Після вивчення кожної форми разом із дитиною необхідно виконати завдання на відтворення: побудувати з паличок, намалювати на аркуші паперу, вирізати, виліпити з глини чи пластиліну, намалювати в повітрі. Це сприяє розвитку вміння аналізувати, порівнювати, виокремлювати деталі конкретного предмета [5].

Дитину слід навчати порівнювати фігури між собою. Наприклад, квадрат – прямокутник, квадрат – трикутник, коло – овал, квадрат – коло тощо. Щоб закріпити знання про форму, дитину можна навчати перетворювати фігури: з однієї чи кількох геометричних фігур побудувати нові шляхом їх реконструкції або сполучення; домалювати незавершені контури фігур або предметів, що містять уже знайомі форми [4].

Слід пам'ятати, що під час виконання всіх видів діяльності малюк має розповідати про те, що він робить, називати кожну форму, що вивчається, відповідним словом.

Дитину слід залучати до конструювання за зразком. Під час складання розрізаних малюнків, фігур із паличок, елементів геометричної мозаїки, конструкцій з різного матеріалу малюка потрібно навчати аналізувати величину предметів – порівнювати їх між собою та зі зразком, зіставляти частини предметів, використовувати умовні мірки, а також шляхом накладання. До того ж конструювання за зразком – ефективний спосіб розвитку просторового сприйняття дитини. Під час складання предмета малюк установлює залежність між цілим і частинами, усвідомлює можливість розчленування його на частини, а потім знову створення єдиного цілого, що має надзвичайно важливе значення для розвитку просторового сприйняття [4].

Серед іншого надзвичайно важливим є формування уявлень про напрямки простору, зокрема, вміння орієнтуватися на місцевості, площині, розуміти розташування предметів у просторі.

У дітей з порушенням когнітивного розвитку вміння орієнтуватися у просторі формується зі значним запізненням. Тривалий час діти не можуть зрозуміти значення слів, що позначають просторові відношення між предметами (на, поряд, під, за, над, ліворуч, праворуч). Тому їм складно осмислювати положення кожної фігури у просторі, її розташування відносно інших предметів і на основі цих ознак розкривати змістові відношення, що пов'язують предмети між собою. Особливо яскраво це виявляється тоді, коли діти розглядають малюнок або коли їм потрібно орієнтуватися на сторінках зошита чи альбому. Надзвичайно

важко дітям опановувати поняття «праворуч» і «ліворуч», що пов'язане зі сприйняттям та оцінкою положення власного тіла. Тому дуже важливо навчати дитину виділяти та вміти пояснювати просторові відношення між предметами, використовувати їх у практичній діяльності [2].

З цією метою можна скористатися прийомами, котрі запропонував К. Ушинський. Дорослий показує малюкові одні й ті самі предмети, але відношення між ними і словесні позначення цих відношень змінюються. Наприклад, дорослий показує і словесно позначає відношення між предметами: «Зайчик за деревом», «Зайчик перед деревом», «Пташка на дереві» тощо. Потім дорослий предмети замінює, а відношення та їх позначення зберігає.

Для того щоб закріпити назви просторових понять, можна використовувати гру «Куди підеш?». Дорослий ховає іграшки в різні місця кімнати (зайчика – праворуч від місця, де сидить дитина, ведмедика – ліворуч за шафою, машинку – ззаду під столом, пірамідку – спереду за кріслом). Дорослий каже: «Праворуч підеш – зайчика знайдеш, ліворуч – ведмедика, назад – машинку, вперед – пірамідку. Куди підеш?» Дитина має сказати, куди вона хоче піти і що при цьому знайде [5].

Неабияку увагу слід приділити виробленню навичок орієнтуватися в сторонах предмета, що знаходиться перед дитиною, – визначати орієнтири на аркуші паперу, в альбомі; вміти знаходити верх і низ, правий і лівий бік тощо. З цією метою можна застосовувати такі вправи: позначати лівий верхній кут аркуша однією умовною позначкою, нижній – другою, середину – третьою; поділити аркуш на певну кількість частин і виконати за словесною інструкцією малюнок у кожній із цих частин. З цією ж метою даються завдання на штрихування зображень предметів або геометричних фігур, малювання смужок: зліва направо, знизу вгору, навскіс [4].

Безумовно, формування розуміння просторового відношення між предметами в дитини з порушенням когнітивного розвитку потребує значно більшого часу, ніж у тієї, яка розвивається успішно. Якщо дитина навчиться виділяти просторові ознаки та відношення, узагальнювати й осмислювати їх, вона зможе сприймати будь-який доступний її віковий малюнок, бачити «логіку просторових відношень». А це розуміння впливає і на мовленнєвий розвиток дитини. Мовлення збагачується приїменниками, прислівниками, стає більш розгорнутим [2].

Однак, недорозвиток пізнавальної діяльності, недоліки мислення ще не привід для того, щоб дитина була позбавлена повноцінного навчання і виховання. Дослідження показали, що діти із ЗПР при уважному до них ставленні виявляють інтерес до занять та можуть оволодівати пізнавальними знаннями на достатньому рівні. Вони досить легко долають егоцентризм в мисленні, коли їм наочно показують і пояснюють ті зміни предметів, які здійснюються на їхніх очах.

Під кінець дошкільного періоду, у розвитку дитини формуються передумови для успішного переходу її на наступний рівень розвитку. Завдяки дитячій допитливості формується інтерес до навчання. Розвиток

пізнавальних здібностей створює основу для формування творчого мислення. Розвиток довільності допомагає подолати труднощі під час розв'язання завдань, виникає узагальнення власних переживань, вміння спілкуватися з дорослими і ровесниками – все це дає змогу дитині у подальшому перейти до навчальної діяльності.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. керівник: А. М. Богуш – К. : Видавництво, 2012. – 214 с. **2. Діти** із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Навч. посібник для педагогів і шкільних психологів / Укл. Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. – К. : ІЗМН, 1997. – 128 с. **3. Дуткевич Т. В.** Дитяча психологія. Навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с. **4. Затримка** психічного розвитку в дітей: методичні рекомендації / уклад. : Т. Д. Ілляшенко, М. В. Рождественська. – К. : ІЗМН, 1996. – 150 с. **5. Прохоренко Л. І.** Дитина із труднощами у навчанні / Л. І. Прохоренко. – Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. – 48 с.

Косенко Н. М. Особливості засвоєння сенсорних еталонів у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку

Статтю присвячено висвітленню питання особливостей засвоєння сенсорних еталонів у дітей із затримкою психічного розвитку та обґрунтуванню доцільності спеціальної роботи із урахуванням особливостей цих дітей, щоб допомогти їм ефективніше орієнтуватись у сенсорних еталонах. У статті здійснюється аналіз наукових підходів до визначення дітей із затримкою психічного розвитку, описані особливості засвоєння сенсорних еталонів за віковими категоріями. Узагальнено поради щодо занять із дітьми під час формування уявлення про колір, розмір, форму, орієнтування у просторі.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, сенсорний розвиток, сенсорні еталони.

Косенко Н. М. Особенности усвоения сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Статья посвящена вопросу особенностей усвоения сенсорных эталонов у детей с задержкой психического развития и обоснованию целесообразности специальной работы с учетом особенностей этих детей, чтобы помочь им более эффективно ориентироваться в сенсорных эталонах. В статье проводится анализ научных подходов к определению детей с задержкой психического развития, описаны особенности усвоения сенсорных эталонов по возрастным категориям. Представлены советы по занятиям с детьми при формировании представления о цвете, размере, форме, ориентированию в пространстве.

Ключевые слова: задержка психического развития, сенсорное развитие, сенсорные эталоны.

Kosenko N. Peculiarities of Sensory Standards Acquisition in Preschool Children with Mental Retardation

The article is devoted to highlighting the peculiarities of sensory standards acquisition in children with mental retardation and substantiation of practicability of special work taking into account the peculiarities of these children to help them more effectively navigate in sensory standards. The article analyzes the scientific approaches to definition of children with mental retardation, describes the peculiarities of sensory standards acquisition by age groups. Tips on activities with children during idea development about color, size, shape, orientation in space have been summarized.

Key words: mental retardation, sensory development, sensory standards.

УДК 159.923:316.614-056.262

В. Л. Крилова

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ЛЮДЕЙ
ДОРΟΣЛОГО ВІКУ З ВАДАМИ ЗОРУ В СУСПІЛЬСТВІ**

Питання про інтеграцію в суспільство осіб з вадами зору варто розглядати у ракурсі еволюції суспільного ставлення до проблем таких осіб, яка завжди відзначалася протиріччю в різних соціокультурних середовищах. Відношення до осіб з вадами зору у суспільстві визначається низкою чинників, серед яких головними є рівень розвитку продуктивних сил суспільства, система економіки, характер виробничих відносин, а також ряд надбудовних факторів, таких, як політичні, моральні, релігійні, філософські й інші погляди суспільства. Методологічне підґрунтя психологічних основ інтеграції в суспільство людей з вадами зору складають:

- особистісна готовність незрячих і слабкозорих людей (до взаємодії, відповідальності за значимі події; усвідомлення життєвих орієнтирів, мети, перспектив, необхідності змін деструктивних установок; розвиток особистісного потенціалу);
 - готовність соціального оточення до адекватного сприйняття можливостей самореалізації людей з вадами зору (оптимізація взаємодії зрячих і незрячих;
 - створення в суспільстві позитивного образу осіб з вадами зору.
- Проблему психологічної адаптації та інтеграції осіб з вадами зору необхідно розглянути в міждисциплінарному аспекті. У зв'язку з цим звернемося до методологічного аналізу сформованих в різних областях науки і практики базових методологічних парадигм вивчення людей з вадами зору, практичної роботи з інвалідами в області психології, соціології, медицини, соціальної і корекційної педагогіки.

Інтеграція в суспільство розглядається як закономірний етап розвитку, у будь-якій державі світу, у тому числі й в Україні, з переосмисленням суспільством і державою свого відношення до людей із вадами зору, визнанням їх прав, щодо надання рівних з іншими можливостей у різних галузях життя. Однак сучасний стан системи фахової освіти й соціального захисту людей із вадами зору не можна назвати особливо благополучним, оскільки виникнення нових соціальних проблем ускладнює процеси адаптації, реабілітації й інтеграції в суспільство людей з вадами зору. Процеси інтеграції людей з вадами зору беруть свій початок з моменту виникнення людського суспільства. Протягом історії прослідковується залежність соціальних установок від конкретного історичного періоду, від домінуючих ціннісних орієнтацій, політичних установок, соціально-економічного устрою держави. Як зазначають такі вчені як Н. Агєєва, Л. Вавіна, І. Волкова, Т. Єгорова, А. Колупаєва, І. Лукомська, Ю. Моздокова, Є. Синьова, М. Соловйов, Л. Шипіцина, якщо на ранніх етапах людської історії в різних регіонах світу можна відзначити лише окремі епізодичні випадки інтеграції людей із обмеженими фізичними можливостями у соціум, то сьогодні процес інтеграції таких осіб перетворився у світовий рух і регулюється законодавчими актами в межах державної соціальної й освітньої політики [1, с. 22]. Психологічна інтеграція в суспільство людей з вадами зору розглядається також як центральне структурне поняття, що зумовлює на сучасному етапі тенденцію розвитку теорії й практики фахової освіти як процес, засіб та результат супроводу дітей і дорослих з обмеженими фізичними можливостями в їх соціалізації й самореалізації. Процеси психологічної інтеграції людей з вадами зору засновані на уявленнях про те, що в структурі високорозвинених товариств спостерігається чітка диференціація на соціальні системи різних рівнів організації, адаптована для ефективного функціонування в складі екосистем, що входять в біосферу. Розвиток способів природокористування та суспільного виробництва призвело до того, що в технологічних ланцюгах став більше застосовуватися інтелектуальний ресурс людей, що дозволило включати в них також і людей з вадами зору, надаючи для них шанси на повноправне життя і повноцінну участь у суспільному виробництві. Однак для такої участі необхідні умови, які залучали б осіб з вадами зору не тільки у виробництво, але і в усі інші сфери суспільних відносин і життєдіяльності. На сьогоднішній день психологічна самореалізація людей з вадами зору знаходиться на досить посередньому рівні. Такі люди часто не мають належного доступу до освіти, незважаючи на інклюзивну освіту, яку впроваджують на сьогоднішній день, про те, на даному етапі розвитку інклюзивної освіти не здійснюється належний супровід таких людей в процесі навчання та інтеграції в суспільство. Люди з вадами зору частіше всього стикаються з дискримінацією в суспільстві, що в свою чергу приводить до психологічних проблем, відчуження від суспільства. Вимушена

соціальна ізоляція такої людини від суспільства стає джерелом формування, так званого соціального аутизму, який проявляється в вигляді стереотипного стилю життєдіяльності і відповідних психологічних порушень та особистісних змін [3, с. 25]. У той же час проблеми з вадами зору та переживання самі по собі перешкоджають встановленню нормальних взаємин з оточуючими, позначаються на працездатності, загалом світосприйнятті і тим самим углубляють соціальну ізоляцію інваліда. Виникає своєрідне зачароване коло. Соціальний і психологічний фактори усугубляють негативним впливом один на одного. В подальшому змінюється вся система відносин людини з вадами зору та суспільства. Тобто для психологічної інтеграції людей з вадами зору необхідно їх бажання і прагнення до адаптації в життя суспільства, потрібне спілкування зі звичайними людьми, усвідомлення власних фізичних, інтелектуальних та інших якостей [2, с. 78]. Але інтеграція – це процес, в результаті якого не тільки індивід прагне «включитися» в структуру суспільства, максимально до нього адаптуватися, але і воно повинно зробити певні кроки для того, щоб пристосуватися до потребам конкретного індивіда, покладаючись на принципи об'єктивності, соціальної справедливості та толерантності. Кожна людина може зіткнутися з цією проблемою в будь-який момент свого життя, а може бути і так, що фізичні обмеження прийдуть до нього, в старості. Наявність вад зору у людини може бути причиною психічних розладів. Людина може стати агресивним, образливим, знервованим через «страждання від своєї неповноцінності», через неможливість вести «нормальний спосіб життя». Однак трапляються ситуації, коли людина з фізичними обмеженнями, навпаки, набуває волю, любов до життя, завзятість, що допомагає забути йому про свою неповноцінність і вести звичайний спосіб життя [1, с. 288].

Вади зору можуть істотно змінити життєвий шлях людини і порушити процес соціалізації. За різними оцінками від 90% до 95% інформації людина отримує за допомогою зору, з його допомогою формуються уявлення про предмети і явища, пізнаються суттєві ознаки об'єктів, здійснюється орієнтація в просторі і контроль за рухами. Тож не дивно, що вади зору можуть сприяти переважанню астеничних, що пригнічують активність індивіда настроїв туги, смутку, або підвищеної дратівливості, ефективності, також може призводити до розвитку негативних рис характеру, таких як негативізм, сугестивність, агресивність, комфортність, образливість, підозрілість, схематичність в оцінці людей. Можна припустити, що особистісні особливості і стиль міжособистісного спілкування людей, людей з вадами зору в дорослому віці і людей, що володіють вадами зору з дитинства, будуть досить різко відрізнятися, так як люди хворі з народження або з самого раннього дитинства відразу виявилися в умовах обмеження своїх фізичних можливостей. У людей з вадами зору, які отримали проблеми з зором в дорослому віці, життя різко розділилася на «до» і «після» хвороби. Вони

виявилися на роздоріжжі, абсолютно не готовими до нового способу життя. старі міжособистісні відносини піддаються серйозним випробуванням і часто припиняються, сім'ї часто розпадаються, встановлення нових міжособистісних зв'язків представляє велику трудність. Їх поведінка, нерідко, пов'язане з різкою зміною настрою, вони вважають за краще в міжособистісному спілкуванні стратегії протиборства і співробітництва [2, с. 76]. Психологічна інтеграція осіб з вадами зору в суспільство визначається сукупністю зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних факторів. Об'єктивними факторами, зовнішніми по відношенню до окремого індивіда є соціальні чинники – соціальна політика, толерантність суспільства. Кожен фактор визначає функції, що забезпечують певні аспекти процесу інтеграції. Соціальна політика як діяльність органів державної влади та управління з регулювання і гармонізації відносин інвалідів і суспільства, досягненню балансу інтересів інвалідів як соціальних груп, підвищення якості життя, виконує інтенціональну функцію (ІФ) – визначає перспективи і стратегії інтеграції, спрямовує діяльність різних соціальних інститутів, координує зусилля різних організацій, розробляє законодавчу базу, систему соціальних заходів по включенню інвалідів в суспільне життя, формує життєздатне безбар'єрне середовище. Толерантність суспільства як система соціальних установок на рівноправну взаємодію осіб з вадами зору, реалізує в процесі інтеграції інклюзивну функцію (інф) – забезпечує сприятливе соціальне середовище, включення (інклюзію) осіб з вадами зору у взаємодію з суспільством зрячих людей. Соціальні фактори забезпечують включення осіб з вадами зору в соціальне середовище, створення умов для їх рівноправного взаємодії зі зрячими, рівні громадянські права і можливості. Соціальні чинники інтеграції впливають на її психологічні складові, але безпосередньо виступають предметом дослідження інших наук: соціології, юриспруденції, теорії соціальної роботи і т.д. У зв'язку з цим в даній роботі ми розглядаємо дані фактори на теоретичному рівні дослідження для того, щоб дати оцінку значення психологічних чинників включення інвалідів в суспільство. Суб'єктивними, внутрішніми чинниками соціальної інтеграції є особистісні фактори, що визначають готовність окремих членів суспільства (як осіб з вадами зору, так і зрячих людей) до інтеграції, визнання рівних можливостей, партнерського діалогічного взаємодії. У центрі уваги даного дослідження знаходяться особистісні фактори, що опосередковують адаптацію і включення в суспільство осіб з вадами зору, оскільки психологія соціальної інтеграції та адаптації осіб з вадами зору, в першу чергу, передбачає виявлення особистісних і індивідуально-типологічних характеристик, відносин, установок і цінностей зрячих і осіб з вадами зору, опосередкующих їх готовність до рівноправного взаємодії [1, с. 152]. На процес психологічної інтеграції в суспільство людей з вадами зору значним чином впливають концептуальні моделі сприйняття порушень здоров'я, які домінують у

тому чи іншому суспільстві. Серед них: моральна (релігійна), медична, реабілітаційна (модель функціональної обмеженості), економічна, соціальна, модель незалежного життя. Зараз набуває поширення концепція «незалежного життя», заснована на реалізації прав людини з інвалідністю на самостійне незалежне життя як повноцінного члена суспільства, яка базується на ідеї рівноправного включення. Інтеграція в суспільство Особи з вадами зору Соціальне середовище особистісна готовність (до взаємодії, відповідальності за значимі життєві події; усвідомлення життєвих орієнтирів, мети, перспектив, необхідності змін деструктивних установок; розвиток особистісного потенціалу) готовність соціального оточення до адекватного сприйняття можливостей самореалізації людей з вадами зору (оптимізація взаємодії зрячих і незрячих людей; створення в суспільстві позитивного образу осіб з вадами зору людини з порушеннями зору в усі сфери життя суспільства. пошук сучасної концептуальної моделі інтеграції в суспільство має йти за принципом засвоєння сучасних західних теорій, щодо інтеграції в суспільство людей з вадами зору, а також осмислення та врахування особливостей нашої держави. Виявлено бар'єри психологічної інтеграції в суспільство людей з вадами зору: просторовий, професійний, інформаційний, комунікативний, емоційний, а також неадекватне ставлення суспільства до людей з порушеннями зору. Можемо виділити чинники, що детермінують інтеграцію людей з порушеннями зору в суспільство, саме: біологічні (рівень зору і час набуття порушень), психологічні (рівень розвитку самосвідомості особистості, її емоційно-вольової, мотиваційно-потребової, комунікативної сфер), соціальні (концептуальні моделі і стереотипи сприйняття порушень здоров'я, що домінують у суспільстві). Провідним з них вважаємо самосвідомість особистості. «Я-образ» особи з вадами зору як продукт її самосвідомості характеризується заниженою або завищеною самооцінкою, негативним ставленням до власного «Я». Емоційно-вольова сфера осіб з вадами зору характеризується агресивністю, апатією, ригідністю, зовнішньою локалізацією відповідальності. Мотиваційно-потребовий чинник відзначається фрустрованістю потреб пізнання оточуючого світу, у соціальному визнанні, саморозвитку, самоактуалізації особистості з вадами зору. В комунікативній сфері людей з вадами зору наявні труднощі у невербальному спілкуванні, точності, диференційованості ознак зовнішнього вигляду людини, несформованості навичок ведення діалогу, встановлення контактів зі зрячими, підтримки ділових і товариських стосунків з ними. Психологічні особливості інтеграції осіб з вадами зору також полягають у несформованості у таких людей адекватно оцінювати свої можливості, вони як правило мають низку самооцінку та в результаті чого виникає знецінювання своєї особистості, з'являється невпевненість у собі і своїх здібностях. Рівень зору має вплив на емоційний компонент самосвідомості особистості, а відсутність зору накладає відбиток на аналіз, розпізнавання й сприйняття емоційних

станів інших людей і зовнішнього відображення власних емоцій та почуттів. Це зумовлено тим, що люди з вадами зору зіштовхуються з труднощами в орієнтації в міжособистісній взаємодії, відчують самотність, невпевненість, страх бути не сприйнятими або незрозумілими іншими людьми. Особи з порушеннями зору мають недостатній рівень прийняття інших партнерів у міжособистісній взаємодії, тобто порушення зору негативно впливає на рівень прийняття партнерів по спілкуванню. Також можна стверджувати, що люди з вадами зору відчують себе некомфортно серед інших, мають тенденцію спілкуватися з невеликою кількістю людей або взагалі уникати контактів. Здебільшого, уникають прийняття рішень, відповідальності ніж люди, які не мають проблем з зором та мають недостатній контроль над собою. До того ж виявлено, що люди з вадами зору мають низький рівень включення у соціальні групи, недостатньо проявляє активність у діяльності й спілкуванні з іншими людьми, уникає близьких міжособистісних взаємовідносин [5, с. 7].

Політика держави щодо людей з вадами зору вносить свій внесок у формування в суспільстві уявлень про таких людей і процес їх інтеграції в це суспільство. Так, можна виділити наступні бар'єри, які стоять перед людьми з інвалідністю в процесі їх включення в суспільство. Заходи політики держави і стандарти, що розробляються і затверджуються в ході цієї політики. Так, при розробці політики в сфері підтримки людей з вадами зору, не завжди враховуються реальні потреби даної групи населення або ж не реалізуються вже існуючі заходи підтримки і стандарти. Негативне ставлення до таких людей. Даний бар'єр особливо простежується при працевлаштуванні людей з вадами зору, а також при отриманні освіти на різних стадіях даного процесу. Таке ставлення в суспільстві негативно позначається на включеності людей з вадами зору в соціальне життя суспільства. Люди з вадами зору значно гостріше відчують дефіцит медико-санітарного обслуговування реабілітації, підтримки та допомоги.

Проблеми з отриманням різноманітних послуг.

Недолік медико-санітарних, а також реабілітаційних послуг може посилюватися їх слабкою координацією і низькою якістю послуг, що надаються.

Недостатнє фінансування.

Найчастіше економіка країни не в змозі на високому рівні підтримувати фінансування сфери обслуговування людей з вадами зору. Відповідно, низький рівень фінансування стає додатковою перешкодою для нормального отримання такими людьми необхідних послуг.

Відсутність доступності.

Найчастіше транспортна інфраструктура і будівлі (в тому числі громадського користування), а також інформація не є доступними для людини з вадою зору. Основними факторами, що впливають на процес інтеграції, є недосконалість законодавчої бази, небажання або невміння

людини з вадами зору позитивно ставитися до ситуації, що склалася, адекватно сприймати себе і своє оточення. Для подолання цих труднощів необхідно використовувати всі наявні у нього можливості, в тому числі в міру можливостей активно брати участь в реалізації власних прав в області підтримки людей з вадами зору. Бурхливий розвиток і повсюдне впровадження інформаційних технологій призвело до появи нових методів комунікації і взаємодії індивідів один з одним.

До факторів та критерій адаптованості людини з вадами зору в суспільстві можна віднести успішну взаємодію між особами з вадами зору та здоровими людьми. Для успішної інтеграції людини з людиною з вадою зору в суспільстві величезне значення має безпосередній досвід успішної взаємодії зі здоровими людьми. Починаючи з раннього дитинства, особистість має знаходитися в тісному контакті з однолітками, навчатися разом у школі, отримувати професійну освіту в звичайному вищому навчальному закладі і працювати в професійному колективі у відповідності зі своїми інтересами і отриманими вміннями та навичками. Для успішної психологічної інтеграції в суспільство людей із вадами зору необхідно проводити соціально-психологічний супровід як з представниками суспільства так із людьми, які мають вади зору. Необхідно створювати позитивний образ особи з вадами зору в суспільстві. Одним із засобів створення позитивного образу людини з інвалідністю є соціальна реклама. За допомогою соціальної реклами можна актуалізувати проблеми соціуму, визначити шляхи вирішення цих проблем. Крім того, чітко має бути визначена аудиторія соціальної реклами перед її впровадженням і вона не повинна формувати негативного ставлення до ситуації. У разі ж надмірної, але неякісної соціальної реклами може наступити ефект «Втрати чутливості» аудиторії до проблеми. Чинниками, що впливають на ефективність соціальної реклами, є: епізодичність; неякісна подача матеріалу; відсутність досвіду і знань про проблеми, пов'язані з порушенням здоров'я; недостатня індивідуалізація людей із особливими потребами; наявність негативної забарвленості проблеми. Варто відзначити, що перші соціальні кампанії на межі століть не викликали бурхливої реакції у суспільстві щодо проблем людей з вадами зору. Для успішної психологічної інтеграції людини з вадою зору в суспільстві також можна віднести доступність, це те, що така особа має доступ до інфраструктури, має можливість рівноправного доступу до всіх послуг в громаді. Якщо людина з вадою зору має можливість рівноправного отримання освіти, отримання медичних послуг, працевлаштування на рівні з здоровими людьми, подолання дискримінації та стереотипів які існують в суспільстві щодо таких людей. Також до показників успішної психологічної інтеграції в суспільство можна віднести психологічний комфорт від перебування в суспільстві людини з вадами зору, психологічний комфорт складається з створення умов для такої особи, створення інфраструктури в суспільстві на рівні з іншими, дотримання норм ДБН при проектуванні всіх будівель

а також соціальних будівель. Створення належних заходів для забезпечення людям з вадами зору належного доступу на рівні з іншими, транспорту, інформації та зв'язку [4, с. 288].

Таким чином, процес інтеграції людини з вадою зору в суспільство являє собою комплексний підхід усіх членів суспільства до вирішення проблеми в першу чергу психологічної інтеграції таких людей. Але все ж таки протягом декількох останніх десяти років у нашій країні спостерігається тенденція до розширення різних напрямків і їх вмісту в галузі соціальної та освітньої інтеграції людей вадами зору. Очевидно, що успішна психологічна інтеграція людей з вадами зору в істотному ступені визначається толерантним свідомістю і ставленням суспільства. Толерантність в загальному сенсі є здатність особистості до прийняття, розуміння і позитивному взаємодії з різноманітними різними людьми – представниками других культур, етносів, носіями інших образів життя, думок, точок зору, мають певні особливості розвитку. Це інтегральне особистісне утворення, включають у себе установки і ціннісні орієнтації, комплекс інтелектуальних, комунікативних, моральних рис особистості, систему адекватних позитивних уявлень про інших людей, прийняття себе та інших людей, комунікативну компетентність. Отже, пошук сучасної концептуальної соціальної та психологічної інтеграції має йти за принципом засвоєння сучасних західних теорій, щодо психологічної інтеграції в суспільство людей з вадами зору, а також осмислення та врахування особливостей України при формуванні політики щодо інклюзії таких людей.

Список використаної літератури

1. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору: монографія / Є. А. Клопота. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – 124 с. **2. Клопота Є. А.,** Воронська Н. О. Проблеми інклюзивної освіти в умовах сучасної школи / Є. А. Клопота, Н. О. Воронська // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти: зб. наук. праць. – 2017. – № 1. – С. 34–38. **3. Цой Л. П.** Самореалізація осіб з обмеженими можливостями в сучасних соціокультурних умовах / Л. П. Цой // Молодий вчений. – 2017. – №13.2. – С. 22–25. **4. Гудоніс В. П.** Основи і перспективи соціальної адаптації осіб з порушенням зором / В. П. Гудоніс – К. : МОДЕК, 1998. – 288 с. **5. Освітня інтеграція і соціальна адаптація осіб з обмеженими можливостями:** [посібник для вчителів, психологів та батьків дітей з обмеженими можливостями] / [А. Н. Конопльова, Н. Г. Єленський, Л. А. Зайцева та ін.]. – Мінськ : Національний інститут освіти, 2005. – 260 с.

Крилова В. Л. Психологічні особливості адаптації людей дорослого віку з вадами зору в суспільстві

У цій статті розкриваються особливості самореалізації людей з вадами зору в сучасному суспільстві. Психологічна інтеграція в

суспільство людей з вадами зору як комплексна проблема самореалізації. Та розглядаються фактори та критерії психологічної адаптованості і соціальної інтегрованості людей з вадами зору.

Ключові слова: інтеграція, людина з вадами зору, суспільство, самореалізація.

Крылова В. Л. Психологические особенности адаптации людей взрослого возраста с нарушениями зрения в обществе

В этой статье раскрываются особенности самореализации людей с недостатками зрения в современном обществе. Психологическая интеграция в общество людей с недостатками зрения как комплексная проблема самореализации. И рассматриваются факторы и критерии психологической адаптированности и социальной интегрированности людей с недостатками зрения.

Ключевые слова: интеграция, человек с недостатками зрения, общество, самореализация.

Krylova V. Psychological Features of Adaptation of Adults with Visual Impairments in Society

This article reveals the peculiarities of self-realization of visually impaired people in modern society. Psychological integration into society of people with visual impairments as a complex problem of self-realization. The factors and criteria of psychological adaptation and social integration of people with visual impairments are considered.

Key words: integration, visually impaired people, society, self-realization.

УДК 376:364-787.522]-053.2/.5

А. О. Непран

ФОРМИ ТА МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

На сучасному етапі наша країна стала активною учасницею реформації та розвитку системи інклюзивної освіти, підґрунтям чого стало прийняття: Закону України «Про освіту»; «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»; Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо застосування терміна «особа з інвалідністю» та похідних від нього»; Положення щодо інклюзивно-ресурсних центрів; Положення про інклюзивно-ресурсний центр; Положення про ресурсний центр

підтримки інклюзивної освіти; Типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти I ступеня для дітей з особливими освітніми потребами та ін.

Зміна законодавчої сфери спрямована, перш за все, на зміну інтернатної системи (системи соціальної ізоляції) на інклюзивну (безбар'єрну) систему навчання і виховання дітей та молоді з особливими освітніми потребами.

Створення інклюзивного освітнього простору передбачає спільне навчання та виховання школярів, у тому числі і дітей з особливими освітніми потребами, а також залучення до освітнього процесу всіх без виключення: учнівського колективу, педагогів, адміністрації школи, батьків тощо. Тільки за цієї умови стає можливим покращення психічного стану дітей з особливими освітніми потребами, їхня безперешкодна освітня інтеграція та соціальна адаптація.

У сучасних соціально-педагогічних дослідженнях робота з дітьми з особливими освітніми потребами є одним із пріоритетних напрямів, які ґрунтуються на: правових основах інклюзії та соціального захисту осіб з інвалідністю; системі державних та громадських закладів, які є суб'єктами соціально-педагогічної роботи у громаді; технологіях соціально-педагогічної роботи, зміст та особливості яких визначаються ступенем психофізичних обмежень дітей з особливими освітніми потребами, ресурсами територіальної громади та рівнем готовності фахівців до здійснення соціально-педагогічної роботи з дітьми з інвалідністю.

Проблема інклюзивної освіти була означена у працях психологів Л. Виготського, О. Запорожця, В. Котирло, Г. Цукерман, А. Керн, Л. Аксенової, Л. Шипіциної та ін. Соціально-педагогічний аспект супроводу дітей з особливими освітніми потребами під час здобуття ними освіти в умовах інклюзивного освітнього простору розкрито в працях М. Швед, М. Чайковського, Н. Вовк, О. Польовик, Ю. Лучко та ін. З'ясуванню окремих її аспектів сприяють, зокрема, результати наукових досліджень сутності адаптованості та дезадаптованості, їх причин та особливостей прояву (І. Дубровіна, В. Каган, Р. Овчарова, Н. Самоукіна, А. Фурман та ін.); взаємозв'язку психологічної готовності дитини та особливостей її адаптації (Л. Божович, Л. Венгер, Н. Гуткіна, В. Давидов, О. Проскура та ін.).

Однак проблема соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній літературі тільки починає ставати предметом спеціального дослідження, хоча проблема соціалізації та адаптації у суспільстві дітей, підлітків та дорослих з особливими освітніми потребами є дуже актуальною на сьогодні і в теоретичному, і в практичному плані, особливо це стосується форм та методів роботи із зазначеною категорією осіб.

Метою статті є аналіз основних форм та методів соціально-педагогічної роботи, що сприяють адаптації дітей з особливими

освітніми потребами до навчання в умовах інклюзивного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу.

Соціальною адаптацією дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах займаються соціальні педагоги, соціальні працівники, практичні психологи (якщо вони є в штаті закладу), класні керівники та вчителі. У діяльності цих спеціалістів застосовуються форми та методи соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, що вміщують навчання за спеціальними методиками, використання індивідуальних методів і спеціальних технічних засобів навчання; дітям з особливими освітніми потребами надаються різноманітні психологічні, медичні й соціальні послуги, створюється відповідне інклюзивне освітнє середовище в класі.

Соціальна адаптація є процесом спільного із дитиною з особливими освітніми потребами визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають їй нормально функціонувати у суспільстві, а в нашому випадку в середовищі однолітків в закладі загальної середньої освіти.

Соціальна адаптація – найважливіший механізм соціалізації та показник ступеня інтегрованості. Соціальна адаптація здійснюється у процесі різних видів діяльності (грі, спілкуванні, навчанні, праці) і самосвідомості людини [4].

Провідну роль у підготовці дітей до інтеграції в соціальне середовище відіграють заклади освіти, в яких вирішуються питання соціальної адаптації шляхом створення спеціально організованої неперервної комплексної системи впливу. Зокрема, педагогічний, корекційний, виховний вплив на учнів з особливими освітніми потребами спрямований на створення системи методів і засобів соціальної адаптації з урахуванням всієї складності порушень розвитку у цих дітей [7].

Варто відмітити, у зв'язку з порушенням соціальної адаптації діти зазнають труднощів, що заважають їм проявити себе, і потребують допомоги, так як без неї вони не здатні інтегруватися в соціальному середовищі і зайняти своє місце в суспільстві.

С. Курінна свідченням адаптованості дитини вважає: володіння соціально прийнятними способами поведінки, уміння безконфліктного спілкування; контролювання своїх емоцій, позитивне сприйняття себе й оточуючих у нових соціальних умовах.

Процес адаптації учнів з особливими освітніми потребами до навчання в школі здійснюються з урахуванням конкретних потреб дитини, включаючи:

Поведінку. Адаптація спрямована на вирішення проблем, що пов'язані з мотивацією та виконанням встановлених правил і вимог до поведінки.

Організаційні навички. Адаптація допомагає дітям зосередити увагу на завданні, що виконується.

Сенсорні потреби. Адаптація шляхом надання учневі допоміжних засобів (слуховий апарат, окуляри, техніка для комунікації), устаткування і допомоги для того, щоб компенсувати сенсорні порушення [5].

Також, хотілося б зазначити, що зміст, форми та методи освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами мають бути корекційно спрямованими. Це означає, що кожна тема, яка вивчається в закладі освіти, кожний метод і прийом мають сприяти не лише засвоєнню знань, умінь, навичок, формуванню поведінки, а й корекції порушень.

Система корекційного впливу на здобувачів освіти має бути розрахована на тривалий час і діяти на особистість загалом у єдності її компонентів:

- пізнавальні, емоційно-вольові психічні процеси;
- досвід (знання, вміння, навички);
- спрямованість;
- поведінка [2, с. 46].

Із введенням нових стандартів пріоритетними напрямками виховної роботи із школярами з особливими освітніми потребами є:

- інтелектуальний;
- моральний;
- соціальний;
- спортивно-оздоровчий;
- загальнокультурний;
- екологічний [7].

Зазначені напрямки виховної роботи сприятимуть формуванню соціально значущих якостей особистості вихованця (освоєння і реалізація необхідних форм соціальної поведінки в умовах сім'ї і громадянського суспільства, досягнення максимально доступного рівня життєвої компетенції), необхідних йому для успішної соціалізації [7].

Збагачення соціального досвіду сприяє формуванню соціальної компетентності, яка означає складне полікомпонентне утворення особистості, її інтегральну якість, що складається з цілого комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей та виявляється в соціальній активності й гуманістичній спрямованості. Діти з обмеженими можливостями, за умови надання їм адекватної і своєчасної соціально-педагогічної допомоги можуть успішно соціалізуватися та розвиватися в умовах масових закладів [1].

Сучасна соціально-педагогічна наука використовує широкий спектр психолого-педагогічних форм, методів та засобів, які сприяють оздоровленню, гармонізації розвитку та соціальній адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Соціальна адаптація всіх цих груп дітей передбачає: пристосування умов освітнього простору до дитини за допомогою спеціальних приладів

пересування (візки, милиці, палиці, велосипеди та ін.), просторової доступності (пандуси, поручні, ліфти та ін.).

Соціальні педагоги, практичні психологи, вчителі-дефектологи для забезпечення навчання та отримання успішних результатів під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами часто використовують ігрові технології, казкотерапію, відвідування театрів, музеїв, галерей, різні спортивні і культурно-просвітні заходи, які стають ефективними засобами в соціальній адаптації дітей цієї категорії в суспільство.

Розвитку емоційної, мовної, рухової і пізнавальної сфер у дітей з особливими освітніми потребами сприяє поєднання різних видів діяльності в процесі розвиваючих ігор, побудованих на певному сюжеті. Саме тому, використання ігрових технологій набуває особливого значення, оскільки вони дозволяють поєднувати елементи творчої, дослідницької та пізнавальної діяльності в таких заходах, як: квести, вікторини, конференції, марафони та ін.

Комплексний аналіз теорії і практики навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами дозволяє сьогодні говорити про те, що одним з найбільш важливих і ефективних засобів соціальної адаптації вказаної категорії дітей повинна стати система педагогічної підтримки. Поняття «педагогічна підтримка» в науку було введене О. Газманом. Він розглядав її з погляду процесу індивідуального розвитку і саморозвитку дитини, а предметом педагогічної підтримки вважав процес сумісного з дитиною визначення його власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод або проблем навчання, самовиховання, спілкування, способу життя.

У цілому завдання педагогічного впливу на дітей з особливими освітніми потребами полягає в залученні дитини до культурного життя класу та загальноосвітньої школи в цілому, формування в неї необхідних знань і практичних умінь в різноманітних видах спільної діяльності. Соціальний педагог повинен допомогти скорегувати відставання в розвитку дитини, стимулювати її самостійні дії, що дозволяють більш вільно й упевнено почувати себе в соціумі.

Формуванню необхідних соціальних навичок ефективно сприяє застосування групових, тренінгових технологій.

Тренінг (від англ. train – виховувати, вчити, привчати) – це форма інтерактивного навчання, метою якого є розвиток компетентності міжособистісної і професійної поведінки у спілкуванні Тренінг є особливою формою групової роботи з власними можливостями, обмеженнями, принципами, правилами і проблемами. За своєю суттю він є формою навчання, набуття нових навичок, засвоєння інших психологічних можливостей, можливості особистісних змін [3].

Соціально-просвітницький (соціально-педагогічний) тренінг є одним з різновидів освітніх інтерактивних технологій, який визначають, як запланований навчальний процес, що спрямований на надання знань,

удосконалення навичок, які вже є, та набуття нових на основі власного досвіду й знань з метою зміни поведінки. Основна відмінність соціально-просвітницького тренінгу від інших групових форм просвітницької роботи полягає «...не в засвоєнні особистістю готових знань і прийомів, а в їх самостійному виробленні шляхом активної участі в процесі групової взаємодії» [6, с. 80].

У будь-якій груповій роботі виявляється груповий ефект, який визначають як зміну установок учасників групи щодо неефективної поведінки й набуття нового досвіду спілкування з людьми.

Інтерактивні методи, які використовуються протягом тренінгу, на нашу думку, найбільше відповідають віковим особливостям та забезпечують найвищу результативність занять. Так, тренінг вирізняє з поміж інших форм навчання використання різноманітних інтерактивних засобів.

У процесі тренінгу людина має можливість подивитися на себе збоку з мінімальним ризиком для своєї психіки, з'ясувати, що не всі її способи поведінки задовільні, що окремі з них потребують корекції і навіть руйнації

На емоційно-психічний стан дітей з особливими освітніми потребами позитивно впливає музика, вона сприяє розвитку уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, тобто тих психічних процесів, що забезпечують пізнавальну діяльність. Дія музикотерапії сприяє емоційному розрядженню, регулюванню емоційного стану, підвищенню доступності для свідомого переживання психо- і соціодинамічних процесів [7].

Корекція спілкування досягається використанням таких методів психотерапії: безпосередньої взаємодії педагога і дитини на зразок індивідуальної форми психотерапевтичної дії, ефективність якої полягає в індивідуалізації дій та розумінні особистісних проблем дитини; групової психотерапії; психогімнастики як різновиду невербальної техніки; бібліотерапії; терапевтичної метафори як особливого прийому спілкування; ігрової терапії; терапії засобами образотворчої діяльності і основних положень медичної психології та деонтології [7].

Велике значення для розвитку дитини з особливими освітніми потребами має фізичне виховання. Спеціальні корекційні заняття з фізичного виховання, лікувальної фізкультури, ритміки та інші, мають включати розвиток сили, моторики, координації, точності тощо.

Варто відмітити, що провідну роль у соціальній адаптації дітей з особливими освітніми потребами є формування соціально-побутових навичок. Тут провідну роль відіграє метод трудотерапії, який реалізується через заняття із соціально-побутового орієнтування (СПО). Це спеціальні корекційні заняття, спрямовані на практичну підготовку учнів до самостійного життя і праці, на формування у них знань і умінь, що сприяють соціальній адаптації, на підвищення загального розвитку. Заняття допомагають розвивати і вдосконалювати в учнів навички

самообслуговування, ведення домашнього господарства, орієнтування в навколишньому середовищі. На заняттях школярі отримують елементарні економічні знання, інформацію і навички користування послугами різних організацій, установ, підприємств служби побуту, торгівлі зв'язку, транспорту та медичної допомоги. Здійснюється економічна освіта і виховання учнів, формування морально-етичних норм поведінки, вироблення навичок спілкування зі знайомими і незнайомими людьми, проводиться робота з розвитку художнього смаку учнів [7].

Передбачено розвиток умінь користуватися послугами різних організацій, установ, підприємств служби побуту, торгівлі, зв'язку, транспорту, медичної допомоги. Соціальному педагогу слід пам'ятати, що школярі з особливими освітніми потребами можуть оволодіти необхідними в побуті знаннями, вміннями і навичками тільки активно включаючись в практичну діяльність.

Ще одним з найважливіших засобів соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами є залучення до активної співпраці сімей, оскільки психолого-педагогічної підтримки потребують не тільки вихованці, а й їхні батьки. Успішність соціальної адаптації особливих дітей багато в чому залежить від того, наскільки батьки розуміють їх стан, приймають такими, які вони є і прагнуть їм допомогти [1].

Створення адекватних умов соціальної адаптації, що відповідають особливостям стану здоров'я, вікові, індивідуальному розвитку дитини, сприятиме більш ефективному загальному розвитку, самоактуалізації.

Найбільший ефект у вихованні й навчанні може бути досягнутий тільки при вмілому, гнучкому використанні соціальним педагогом методів у їхніх різноманітних поєднаннях. Методи й прийоми, які застосовуватимуться, повинні бути адекватними порушенню в розвитку дитини й сприяти корекції вторинних відхилень. У протилежному разі вони не будуть дієвими.

У роботі соціального педагога вибір конкретної форми адаптації визначається рівнем розвитку та конкретними проблемами виховання дитини з особливими освітніми потребами. Спеціаліст переслідує питання соціальної адаптації, тому робота організовується таким чином, щоб забезпечити цілісний вплив на особистість у всьому багатстві мотиваційних, інтелектуальних, емоційно-вольових та інших проявів особистості дитини.

Адаптаційний вплив втілюється на основі спеціальних програм, які розробляються для кожної дитини і для кожної вікової групи з урахуванням специфіки захворювання або порушення. При цьому програма повинна враховувати «зону найближчого розвитку» дитини, мотиви, що спонукають її до активності, особливості культурного та соціального осередку, в якому вона виховується, провідний вид діяльності, притаманний кожному віковому етапу, також рівень його сформованості.

Таким чином, соціальними педагогами, соціальними працівниками, психологами та реабілітологами використовується весь спектр різноманітних форм та методів роботи, вони підбираються до кожної дитини індивідуально і також на кожному етапі роботи з дитиною проводиться діагностика результативності обраних методів соціальної адаптації, що дає змогу стверджувати про великий або малий, але гарантований успіх.

Список використаної літератури

- 1. Колосова О. В.** Соціальна адаптація дітей з синдромом дауна / О. В. Колосова, Й. Гурал-Пулроле // Молодий вчений. – № 5.2 (57.2). – травень, 2018. – С. 49–53. **2. Організаційні** засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / укл. : О. В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. – 110 с. **3. Організація** і методика соціально-педагогічного тренінгу : навчальний посібник / уклад. : О. М. Шевчук. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 133 с. **4. Плахіна Т. С.** Порівняння процесу соціалізації та адаптації звичайної дитини та дитини з інвалідністю: філософсько-антропологічний аспект [Електронний ресурс] / Т. С. Плахіна. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/18220/1/Plahina.pdf>
- 5. Таранченко О. М.** Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда // Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібник / кол. : авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.; за заг. ред. Даниленко Л. І. – К., 2007. – 128 с. **6. Толстоухова С. В.** Державна соціальна служба для сім'ї, дітей та молоді. Орієнтир на партнерство / С. В. Толстоухова // Права дітей. – 2005. – жовтень. – С. 8–9. **7. Ярмола Н.** До питання соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього закладу [Електронний ресурс] / Н. Ярмола. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/718655/1/До%20питання%20соціальної%20адаптації%20дітей%20з%20інтелектуальними%20порушеннями%20в%20умовах%20освітнього%20закладу.pdf>

Непран А. О. Форми та методи соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання в умовах інклюзивного освітнього простору

У статті здійснено аналіз основних форм та методів соціально-педагогічної роботи, що сприяють адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання в умовах інклюзивного освітнього простору закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, соціальна адаптація, особливі освітні потреби.

Непран А. О. Формы и методы социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями к обучению в условиях инклюзивного образовательного пространства

В статье осуществлен анализ основных форм и методов социально-педагогической работы, которая способствует адаптации детей с особыми образовательными потребностями к обучению в условиях инклюзивного образовательного пространства общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, социальная адаптация, особые образовательные потребности.

Nepran A. Forms and Methods of Social Adaptation of Children with Special Educational Needs to Study in an Inclusive Educational Space

The article analyzes the main forms and methods of socio-pedagogical work that contribute to the adaptation of children with special educational needs to study in an inclusive educational space of a secondary school.

Key words: inclusion, inclusive education, social adaptation, special educational needs.

УДК 376-056.34:82-34]-053.4

А. В. Пасько

КАЗКОТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Затримка психічного розвитку є особливим типом психічного розвитку, вираженим незрілістю окремих психічних і психомоторних функцій дитини або психіки в цілому, сформованої під впливом різних факторів, серед яких в якості основних визнаються: спадкові, соціально-середовищні і психологічні. Особливостями пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку є: недостатня сформованість довільної уваги і дефіцит основних властивостей уваги (концентрації, обсягу, розподілу), зниження мимовільного запам'ятовування. У дітей з затримкою психічного розвитку при обстеженні, як правило, виявляється недостатньо високий рівень сформованості всіх основних розумових операцій: аналізу, синтезу, узагальнення, абстракції, переносу. Крім того, для дітей даної групи характерні: слабкість волевих процесів, емоційна нестійкість, імпульсивність або млявість і апатичність, недостатній рівень сформованості загальної здібності до навчання. Для ігрової діяльності багатьох дітей із затримкою психічного розвитку характерним є невміння без допомоги дорослого розгорнути спільну гру відповідно до задуму. Проблемою затримки психічного розвитку дітей дошкільного віку

гостро займалися Н. Бастун, І. Бех, В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, К. Лебединський, В. Лубовський, Н. Ципіна та ін.

Разом з тим, онтогенез затримки психічного розвитку у дітей може бути різним, як і різною може бути ступінь відставання в розвитку, що вимагає диференційованого підходу до корекції. З огляду на вік дітей, актуальними стають всі види корекції мистецтвом: музична, ігрова, танцювальна, тілесно-рухова терапія та казкотерапія. Одним з найбільш ефективних методів роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку є казкотерапія. Вона дозволяє розширювати світогляд, формувати цілісні уявлення про навколишній світ, впливати на розвиток пізнавальної, емоційно-вольової та мовленнєвої сфери. Цей метод психолого-педагогічного впливу дозволяє не тільки проаналізувати психічний розвиток дитини, виявити ставлення її до себе і оточуючих, зрозуміти приховані мотиви її поведінки, а й вирішувати ряд педагогічних і психологічних проблем, що виникають у дітей дошкільного віку даної групи. Значна кількість робіт відомих науковців присвячена впливу казкотерапії на дітей (Ш. Амонашвілі, Г. Іващенко, Н. Каншоністова, В. Кондрашин, Л. Обухова, Л. Одинченко, М. Плоткін, О. Чебикіна, М. Щибрик і ін.). Заслужують на увагу роботи, які розглядають альтернативні підходи до організації реабілітаційної роботи через методи казкотерапії (Л. Алексєєва, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, А. Копитін, А. Панова, Б. Шапіро, Є. Холстова та інші). Таким чином, дослідження способів застосування казкотерапії для корекції порушень у дітей з затримкою психічного розвитку є актуальним завданням і з педагогічної, і з психологічної точок зору.

Метою статті є теоретичне обґрунтування значущості казкотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Необхідно брати до уваги ті методи, за допомогою яких казки мають свій психологічний вплив. Першим з методів є широко використовувана в чарівних казках ініціація, що представляє собою символічне проведення деяких ритуалів, за допомогою яких герой набуває нових якостей, завдяки яким він стає здатним подолати виникаючі на його шляху труднощі і отримати можливість переходу на якісно інший рівень.

Другий метод, який використовується в казках, пов'язаний з тим, що казки самі по собі є «як би» збіркою життєвого досвіду людства з подолання емоційних криз людини. Описуючи доступною мовою кризову ситуацію, яка виникла, казки впливають на людину на несвідомому рівні і дозволяють їй виробити свої внутрішні психологічні захисні механізми свого «я», що сприяє виробленню адаптаційних механізмів, які допомагають подолання кризи.

Третім методом казкотерапії є трансформація страху в казковий образ. За допомогою неї дитина отримує потужну зброю впливу в разі появи у неї кризових життєвих ситуацій.

Четвертий метод впливу казок полягає в передачі високих моральних норм і принципів, прийнятих між людьми в нормальному життєвому середовищі за допомогою доступних, близьких і зрозумілих дитині форм. Отримані знання в значній мірі допомагають дитині пережити складну життєву ситуацію [1, с. 247].

Відзначимо, що всі казкові історії можна класифікувати за тематичними ознаками не пов'язані з описом:

- проблем в спілкуванні;
- різного роду жахів, страхів, боязні, тривоги за різними приводами;
- вікових проблем;
- і інших специфічних ситуацій.

Це дає можливість використовувати казкотерапію для наступних груп психологічних цілей: психодіагностичних, психокорекційних, прогностичних.

Психодіагностична функція казки передбачає виявлення проблемних ситуацій і випадків, а також варіантів поведінки дитини, які вже були в її житті. Як правило, прояв цих моментів при реалізації психодіагностичної функції казки є основою для подальшої корекції поведінки дитини за допомогою прогностичної і психокорекційної функцій.

Прогностична функція полягає в тому, що на базі казки і її аналізу можна передбачити і передбачити поведінку людини.

Психокорекційна функція казки полягає в провокуванні позитивних змін в стані і поведінці дитини. Дорослий і дитина можуть грати разом в «казкарів», – придумувати казку разом, фантазувати і навіть одночасно обігрувати її всю або її окремі епізоди особисто або за допомогою підручних засобів (іграшок, одягу, предметів побуту і так далі).

Для логопедичної роботи з дітьми, які в анамнезі мають важкі порушення мовлення, застосування казкотерапії дозволяє знаходити рішення різних видів завдань, а саме:

- корекційно-освітні завдання: розвитку всіх компонентів мовлення та звукового сприйняття; корекції артикуляції, роботи над автоматизацією, розрізненням звуків, включенням їх в повсякденне мовлення; поліпшенням складової будови слова; уточненням будови речення; поліпшенням зв'язних висловлювань (побудова поширених речень, вдосконалення діалогічного мовлення, вміння переказувати і розповідати казки, придумувати кінець до них);

- корекційно-виховні завдання: формування моральності, доброти, дбайливого ставлення до природи, патріотизму, уваги до ближніх, гуманності, скромності і так далі;

- корекційно-розвиваючі завдання: поліпшення мислення, пам'яті, фантазії, темпо-ритмічної сторони мовлення, ритмічності дихання, управління голосом, дикцією, інтонацією, вміння передавати образ через

міміку, жести і рух; навчання прийомам управління персонажів казки в настільному театрі, театрі м'якої іграшки, пальчиковому театрі [1].

Найпоширенішими способами роботи з психологічною казкою вважаються:

- розбір існуючої казки;
- індивідуальне написання казки дитиною;
- постановка написаної казки (наприклад, акторське обігравання або ляльковий театр);
- арт-терапевтична робота, заснована на епізодах, мотивах, образах казки та інші.

У роботі з дітьми з затримкою психічного розвитку можуть бути поставлені всі три описані вище мети застосування казки в якості інструменту корекції затримки психічного розвитку дітей. Однак, з огляду на труднощі, з якими стикаються діти цієї групи в пізнавальній сфері і в сфері розвитку мовлення, для досягнення поставлених цілей зазначені способи можуть бути застосовні не завжди.

Так, на початкових етапах роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку, неможливе самостійне створення ними казки, тому що вони недостатньо володіють діалогічним і, як наслідок, монологічним мовленням як більш складним видом мовлення. Однак те, що вони не можуть зробити на початковому етапі роботи, має стати метою роботи з ними.

Розповідаючи дитині казку, перш за все необхідно стежити за тим, щоб вона вловила її суть: про кого (про що) йдеться в казці, що робить казковий герой і чому, що стало первісною причиною його подальших дій. Яке оточення героя казки, і як дія, що розгортається в казці, співвідноситься з власними вчинками дитини – допомагають або стають перешкодами на шляху.

Після обговорення педагог з дітьми повинен зробити висновок. При цьому одним з найважливіших елементів цієї бесіди повинно стати спонукання дитини до відновлення сюжетної картини, що буде демонструвати вміння або, навпаки, невміння дитини створювати її з безлічі конкретних деталей. Це допомагає дітям із затримкою психічного розвитку навчитися виділяти головну думку з усього казкового сюжету. Відносно дітей із затримкою психічного розвитку така мета може здатися складною, тому що дітям із затримкою психічного розвитку важко не тільки сприйняти всю казку цілком, але і в багатьох випадках навіть дослухати її від початку і до кінця. Але, як стверджує Т. Зінкевич-Євстигнєєва, це можливо в тому випадку, якщо педагог готовий до спокійної методичної роботи, що включає кілька етапів з кожної казки, реалізованих протягом 1-2 тижнів:

- на першому етапі відбувається знайомство з головним героєм казки, перерахування виконаних ним дій і те перетворення (чудо), яке відбулося в результаті їх застосування;
- кожний наступний етап починається з переказу казки від початку і до найостанніших слів. З кожним разом сюжетна основа доповнюється

різними характеристиками: портрет головного героя; опис зовнішності і характерів інших персонажів; причини і характер дій головного героя і його оточення [2, с. 238].

На кожному з етапів для підтримки інтересу дітей до казки можуть використовуватися різноманітні дії:

- демонстрація і розповідь казки за допомогою різних засобів (наприклад, різних зображень або книжкових ілюстрацій);
- театралізація елементів казки;
- драматизація казок спільно з педагогом;
- поступове включення дітей в драматизацію зі зміною ролей;
- на заключному етапі формулюється висновок: що було для героя казки добре, а що – погано.

При наявності сюжетних повторень діти із затримкою психічного розвитку спокійно засвоюють весь запропонований їм матеріал [2, с. 238].

При застосуванні казкотерапії в роботі із дошкільниками із затримкою психічного розвитку рекомендується використовувати ігрові технології. Як правило, це сприяє позитивному настрою дитини, підвищує прагнення дітей до пізнання.

Як наслідок, це надає значно сильніший позитивний вплив на підсумки процесу корекційно-педагогічного впливу, а, отже, і на отримання цільового результату. Однак процес проведення казкотерапії з елементами гри вимагає дотримання наступних основних умов:

- всі проведені гри повинні бути виразними;
- в будь-якій грі, яка проводиться з дітьми із затримкою психічного розвитку необхідною є участь педагога;
- баланс навчання і розваги у грі;
- особистісно-орієнтований підхід до кожної дитини, який дозволяє можливість демонстрації наявних у неї знань і умінь в процесі [3].

Проведене теоретичне дослідження дозволило розробити наступні рекомендації щодо організації умов застосування казкотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку:

1) Куточок для батьків. Розміщення інформації про вікові особливості розвитку дітей із затримкою психічного розвитку значущості казкотерапії.

2) Ігрові зони в групі. Розвивати і розширювати умови предметно-розвивального середовища для реалізації казкотерапії в умовах групи (елементи лялькового театру за сюжетами казок, атрибути дитячих костюмів казкових персонажів, пальчиковий ляльковий театр, набори іграшок за сюжетами казок і т.ін.)

3) Ігрове обладнання. Збагачення ігрового обладнання спеціальними предметними засобами, що дозволяють виразити емоції, освоїти культурний спосіб емоційного реагування. Наприклад, корисний для розвитку емоційної сфери ляльковий театр.

Отже, у поєднанні з іншими методами корекції казкотерапія представляється засобом, спрямованим на поступове усунення блоків в сприйнятті нової інформації, розширенні кругозору дошкільників із затримкою психічного розвитку, поліпшення використання ними емоційного забарвлення мовлення, її лексичне наповнення, зняття емоційної напруги.

Список використаної літератури

1. Бутров В. Е. Сказкотерапия как метод психолого-педагогической коррекции развития ребенка с нарушением речи / В. Е. Бутров, Т. П. Семенова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 9. – С. 246–249. **2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.** Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2015. – 320 с. **3. Лисенкова І. П.** Використання арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми передшкільного віку із затримкою психічного розвитку / І. П. Лисенкова // Наука і освіта. – 2013. – № 3. – С. 95–97.

Пасько А. В. Казкотерапія у роботі з дітьми дошкільного віку з затримкою психічного розвитку

У цій статті розкриваються особливості застосування казкотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку з затримкою психічного розвитку, визначаються методи психологічного впливу казок, їх функції. Сформульовано рекомендації щодо умов застосування казкотерапії.

Ключові слова: казкотерапія, затримка психічного розвитку, діти дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Пасько А. В. Сказкотерапия в работе с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития

В этой статье раскрываются особенности применения сказкотерапии в работе с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития, определяются методы психологического воздействия сказок, их функции. Сформулированы рекомендации относительно условий применения сказкотерапии.

Ключевые слова: сказкотерапия, задержка психического развития, дети дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Pasko A. Fairytale Therapy in Work with Preschool Children with Mental Retardation

This article reveals the features of the use of fairy-tale therapy in working with preschool children with mental retardation, identifies methods of psychological influence of fairy tales, their functions. Recommendations on the conditions of application of fairy-tale therapy are formulated.

Key words: fairy-tale therapy, mental retardation, preschool children with mental retardation.

О. В. Пригода

РОЗВИТОК РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ГРИ

Останнім часом все частіше при вступі до початкової школи у дітей виявляється затримка психічного розвитку (ЗПР). Прояви ЗПР полягають в обмеженості знань дітей, нестійкості уваги, незрілості мислення, недостатній інтелектуальній спрямованості, переважанні ігрових інтересів. Навчальна діяльність дітей із ЗПР специфічна та має свої особливості. Прояв труднощів під час навчання залежить від характеру порушень. Дуже часто виявляється, що у дітей із ЗПР сповільнений розвиток інтелектуальної сфери, що наносить свій відбиток на процес навчання та пізнання.

Надзвичайну кількість наукових робіт присвячених проблемі навчання та виховання дітей із затримкою психічного розвитку. К. Лебединська, Т. Власова, М. Певзнер, Н. Бачернікова, Л. Булахова, О. Видренко, О. Защирінська, О. Лурія, Т. Ілляшенко, С. Рак, М. Рождественська, Т. Сак та інші провели велику кількість досліджень.

Тож, проблема навчання дітей із ЗПР є актуальною та потребує уваги педагогів сучасності. Для успішного впровадження будь-якого методу роботи необхідно виявити особливості обраного виду діяльності та його проявів у дітей із ЗПР.

Добре відомо, що гра – це провідна діяльність дітей дошкільного віку і саме через цей вид діяльності дитина пізнає світ та здобуває перший соціальний досвід спілкування з оточенням, тож нами обрано даний інструмент через його багатогранність та ефективність у формуванні уявлень дітей про навколишній світ [1, с. 33].

Проблема слабо виражених відхилень у психічному розвитку виникла і набула особливого значення як у закордонній, так і у вітчизняній науці лише в середині ХХ ст., коли внаслідок бурхливого розвитку різних областей науки і техніки та ускладнення програм загальноосвітніх шкіл з'явилася велика кількість дітей, що зазнали труднощі в навчанні.

Зважаючи на те, що у дошкільному віці діти проходять основні етапи розвитку психічних функцій та набуття нових знань, саме в цей період важливо виявити дитину, яка має труднощі у засвоєнні знань.

Вивчаючи наукову літературу спеціальної тематики ми визначили, що діти з затримкою психічного розвитку мають наступні особливості розвитку психічних функцій:

- функція уваги знижена, нестійка концентрація уваги, зниження об'єму уваги, зниження вибірковості уваги, знижений розподіл уваги,

підвищена відволікаємість – ці особливості призводять до зниження продуктивності, труднощів виконання завдань;

- порушені функції сприйняття, зокрема, дітям складно впізнавати предмети що знаходяться в незвичному ракурсі. Крім того, їм важко впізнати предмети за контурними або схематичними зображеннями, особливо якщо вони перекреслені або перекривають один одного. Ще однією особливістю розвитку сприйняття у дітей із затримкою психічного розвитку є значне уповільнення процесу переробки інформації, що надходить через органи відчуття. Також для дітей дошкільного віку з ЗПР характерне уповільнення швидкості сприйняття інформації;

- внаслідок зниження пізнавальної активності страждає мимовільна фіксація інформації, діти із ЗПР краще запам'ятовують наочний (немовленнєвий) матеріал, знижений обсяг запам'ятовування;

- діти дошкільного віку із ЗПР мають труднощі під час групування предметів, узагальнення матеріалу, аналізу та синтезу [2, с. 57].

Враховуючи те, що такі психічні функції як увага, мислення, пам'ять, сприйняття та відчуття, мовлення, складають основу розумової діяльності дитини, то перед нами постає завдання раннього виявлення та корекції розумової діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Як ми визначили раніше, найефективнішим методом у побудові будь-якої роботи з дітьми дошкільного віку є використання ігор, ми маємо на меті визначити особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку та провести експериментальне дослідження впливу використання ігрових методів на розвиток розумової діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Розумова діяльність – інтегрована діяльність, в якій задіяно одночасне функціонування одразу декількох вищих психічних функцій. Уява, мислення, понятійне мислення беруть свій початок якраз у пізнанні дитиною світу. Але у дітей які мають затримку психічного розвитку ці процеси дуже слабкі і ускладнені, вони потребують підтримки. Цим обумовлено важливу роль протягом дошкільного дитинства якомога краще сформулювати та максимально розширити знання та уявлення дітей про навколишній світ, осмисленню та систематизації цих знань та вмінь, які діти засвоюють. При цьому важливо, щоб дитина активно діяла з предметами: спостерігала їх ознаки, порівнювала, знаходила спільне і відмінне за ними [3, с. 89].

Нами було сформовано комплекс завдань, виконання яких пов'язане з розумовою діяльністю. Експериментальне дослідження полягало у тому, що було сформовано дві групи дітей приблизно зі схожими особливостями прояву затримки психічного розвитку, однієї вікової категорії та провели з ними зазначений комплекс ігрових завдань. З першою групою завдання проводилися без використання ігрових прийомів. З другою групою навпаки, під час проведення роботи з

виконання дітьми завдана, педагог активно використовував ситуативно-ігрові ситуації та ігрові прийоми.

Комплекс завдань для дітей вміщував в собі завдання, які потребували залучення декількох психічних процесів одночасно, використання набутих знань. Під час виконання дітьми завдань із комплексу було яскраво видно різницю між групою в якій використовувалися ігрові прийоми та тією групою, у якій зазначені методи не використовувалися [3, с. 73].

Узагальнюючи отриману у ході експериментального дослідження результати, можемо виділити наступні особливості впрілу ігрової діяльності на розвиток розумової діяльності дітей дошкільного віку:

- нестійкістю уваги до запропонованої діяльності;
- низьким рівнем довільних форм уваги, що супроводжується періодичними коливаннями;
- нерівномірною низькою працездатністю протягом всього виконання завдання;
- зниженням уваги по мірі продовження роботи;
- необхідністю більш тривалого часу для включення в будь-яку діяльність.

Також, у рамках експерименту ми спостерігали за поведінкою дітей дошкільного віку під час усіх режимних моментів. Наприклад, під час спостереження за ігровою діяльністю дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку ми помітили, що під час самостійної ігрової діяльності діти відтворюють ігрові дії у тому вигляді, як вони були запропоновані в процесі навчання. Дії шаблонні, стереотипні, переважно торкаються побутової сфери. Зазвичай, діти не вносять до гри нічого від себе, не виявляє індивідуальність. Ігрові дії носять розгорнутий характер, вони занадто деталізовані. Діти дошкільного віку із ЗПР не узагальнюють ігрові дії та не замінюють їх словами. Вони здатні у своїх іграх відтворювати процес діяльності дорослих, але не стосунки між ними.

Враховуючи особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку варто звернути увагу на особливості розвитку процесу мислення, так як саме цей процес забезпечує подальші успіхи у пізнанні світу. Діти із затримкою психічного розвитку словесно-логічне мислення недосяжне зовсім. В їх міркуваннях постійно переплітаються причина і наслідок; речі, які рухаються, здаються їй живими; пояснюючи явища, дитина «одуховлює» предмети. Сприймання дитини також ще недостатньо сформовано, тому вона бачить лише те, що «знаходиться на поверхні», що і визначає її судження, в яких перемішано та скомбіновано все, що безпосередньо було сприйнято. Деякі окремі логічні судження шестирічних дітей із ЗПР хоча і роблять відчуття захоплення і радості за успіхи в розумовому розвитку дошкільника, але в цілому це нетипове мислення для нормальної дитини цього віку. Під час мисленнєвого процесу, у дитини

із затримкою психічного розвитку проявляється швидка виснаженість. Ці діти не можуть зосередити свою увагу, їм не цікаво, нудно, вони не можуть і не хочуть робити те, що потрібно в даний момент, не можуть зосереджено міркувати над поставленим перед ними завданням тощо (програма віконечко).

Наш експериментальний дослід показав, що діти із затримкою психічного розвитку при уважному до них ставленні виявляють інтерес до занять та можуть оволодівати пізнавальними знаннями на достатньому рівні. Коли їм наочно показують і пояснюють ті зміни предметів, які здійснюються на їхніх очах, діти починають розуміти процеси, які відбуваються. Саме тому використання ігрових прийомів роботи допомагає у проведенні успішної корекційної роботи.

Виходячи із особливостей розвитку уваги дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, а саме уваги, яка характеризується низкою особливостей:

- нестійкістю уваги до запропонованої діяльності;
- низьким рівнем довільних форм уваги, що супроводжується періодичними коливаннями;
- нерівномірною низькою працездатністю протягом всього виконання завдання;
- зниженням уваги по мірі продовження роботи;
- необхідністю більш тривалого часу для включення в будь-яку діяльність.

Враховуючи дані особливості, ми будували роботу так, щоб зацікавити дітей, утримати їх увагу якомога довше. Під час експериментального дослідження ми побачили, що саме ігрові дії та ситуації дозволяють нам зацікавити дитину. Ми помітили, що дітям легше зосереджуватися на конкретному матеріалі, підкріпленому різними наочними засобами та ситуативно-ігровою формою організації цієї діяльності. Стійкість уваги цих дітей залежить від того, приваблює чи не приваблює їх сама діяльність, а гра дає нам можливість якраз таки зацікавити дитину.

Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання [1, с. 32].

У дошкільників із затримкою психічного розвитку знижена потреба у грі. Без стимулювання дорослого більшість дітей не виявляють самостійної ігрової поведінки. На основі цього виникає дана необхідність, яку необхідно реалізовувати у навчально-виховному процесі.

Дуже часто ми спостерігали не відсутність цілковитого захоплення грою. Будь-які дрібниці відволікають увагу дітей від гри та призводять до її припинення. Також у ході експериментального дослідження виявлено, що у ході спонукання дітей до ігрової діяльності, зміст гри суттєво не змінюється, але збільшується кількість дітей, які починають грати. віконечко

Найбільш ефективним для виникнення ігрової поведінки є такий стиль спонукання, коли педагог організовує гру, залишаючи за дітьми свободу дії у ній. Діти із затримкою психічного розвитку самостійно не можуть визначити сюжет гри, розподілити ролі, продумати правила та символічні засоби гри, точно дотримуватися правил.

Під час ігор, в яких необхідно з декількох частин скласти одне ціле, у дітей виявляються труднощі. Більшість дітей відразу ж приступають до практичного виконання завдання, вони беруть зі столу окремі деталі, безладно їх перебирають або перекладають з місця на місце. Іноді, узявши зі столу дві деталі, намагаються приєднати одну до іншої у повітрі. Знов кладуть деталі на стіл, пересувають їх, повторюючи одні й ті ж способи рішення, хоча вони й не приводять до позитивного результату. Діти довго не можуть знайти місце однієї, а то і двох частин. Вони вважають завдання виконаним, хоча цілої картинки в них не вийшло, не помічаючи браку деталей або незбігу окремих частин.

Більшість дітей не передбачають результатів своїх дій, коли приєднують окремі деталі, прикладають одну частину до іншої, повторюють одні й ті ж безуспішні дії, не вміючи переключитися на інші. Діти старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку самостійно не узагальнюють свій досвід повсякденної дії з предметами, що мають фіксоване призначення.

Під час спостереження за ігровою діяльністю дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку ми помітили, що під час самостійної ігрової діяльності діти відтворюють ігрові дії у тому вигляді, як вони були запропоновані в процесі навчання. Дії шаблонні, стереотипні, переважно торкаються побутової сфери. Зазвичай, діти не вносять до гри нічого від себе, не виявляє індивідуальність. Ігрові дії носять розгорнутий характер, вони занадто деталізовані. Діти старшого дошкільного віку із ЗПР не узагальнюють ігрові дії та не замінюють їх словами. Вони здатні у своїх іграх відтворювати процес діяльності дорослих, але не стосунки між ними. Лише 14% дітей у грі моделюють стосунки.

Діти корекційної групи грають не інтенсивно. Вони не виявляють ініціативи та творчості. Не здатні діяти в умовній ситуації та з умовними предметами. Дії «начебто», «не насправді», які є типовими для дітей з нормальним розвитком цього віку, зазвичай, відсутні. У іграх рідко лунає сміх або плач «не насправді», інтонації рівні.

Спостерігається нестабільність ігрової теми. Діти достатньо швидко відходять від гри та починають займатися іншою діяльністю. Діти граються без використання мовлення, зазвичай, мовчки. Вони дуже важко оволодівають мовленнєвим змістом, без якого неможливий розвиток сюжетно-рольової гри. У самостійних іграх діти використовують завчені фрази, не вносячи ніяких змін. Рольове спілкування під час гри відбувається стереотипно, за допомогою вивчених реплік.

Таким чином, провівши вивчення та аналіз особливостей виконання дітьми дошкільного віку завдань представлених у ситуативно-ігровій формі та провівши спостереження за ігровою діяльністю дітей із затримкою психічного розвитку, з урахуванням особливостей розвитку дітей зазначеної категорії, ми має можливість виокремити деякі рекомендації, які слід враховувати під час організації освітньої роботи з дітьми під час використання ігрових методів і прийомів:

- необхідність декілька разів дублювати завдання, яке потрібно виконати дитині;
- діти потребують спрямовуючих дій від педагога (допомога у концентрації тощо);
- не слід упускати необхідність у схваленні та позитивній оцінці виконаних дитиною дій;
- підтримка під час виконання завдання;
- потреба у деталізації зображення; звертати увагу дитини на відмінності, дрібниці;
- здійснювати орієнтування уваги дитини на виконання завдання;
- необхідність стимуляції дитячої зацікавленості у грі з боку педагога;
- допомога педагога у визначенні ролей у грі, зазначення правил гри;
- спонукати дітей до активізації розгорнутого мовлення, діалогу;
- використовувати завдання на розвиток емоційного спектру дітей;
- спонукати дітей мислити, стимулювати творчий розвиток дітей.

Вся корекційно-освітня робота повинна ґрунтуватися на принципах корекційної педагогіки з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, враховуючи розуміння першопричин відхилень у психічному розвитку дітей. Однією з важливих умов успішного ведення корекційної роботи є комплексний підхід до її здійснення. Працюючи над усуненням певних труднощів в розумовій діяльності вихованця, необхідно усвідомлювати тісний взаємозв'язок та взаємозалежність між окремими психічними функціями. Практично неможливо розділити розвиток сприймання, мислення, пам'яті та інших функцій, спочатку зайнявшись однією, а потім іншою. Чим би ми не займалися з дитиною, ми розвиваємо її психіку в цілому, тому що, сприймаючи річ, дитина тут же запам'ятовує її зовнішній вигляд, назву, дії з нею, осмислює її належність до певної групи вже відомих предметів.

У ході проведення експериментального дослідження з дітьми дошкільного віку які потребують корекції розумової діяльності, ми змогли виявити особливості поведінки дітей під час ігрової діяльності, відстежити деякі закономірності проявів тих чи інших дій, які дають змогу ефективніше використовувати гру у корекційній роботі.

Експериментальне дослідження дало нам змогу виявити позитивні зміни у розумовій діяльності дітей, помічено процес навченості,

почастішали прояви емоційного відгуку дітей та зацікавленості у діяльності. Тож, на основі спостережень ми можемо зробити висновки про позитивний вплив використання ігрових прийомів та методів роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Отже, корекція розумової діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку потребує тривалої і системної роботи, яка охоплює всі види їх діяльності. Тільки при суворому дотриманні таких підходів до процесу реабілітації даної категорії дітей можливо добитися відновлення всіх сфер психічної діяльності, включаючи пізнавальну й емоційно-вольову, що і забезпечує повноцінну інтеграцію і функціонування дітей із затримкою психічного розвитку в соціумі.

Експериментальне дослідження дало нам змогу не лише виявити особливості ігрової та розумової діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, а й порівняти їх у відповідності до методів, використаних під час виконання дітьми завдань, спрямованих на розумову діяльність. Ми бачимо, що у разі використання ігрових методів впливу на розвиток розумової діяльності дітей на процес навчання дає позитивну динаміку, що дає нам змогу визначити ігрові методи роботи з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку як ті, що позитивно впливають на розвиток дитини та корекцію розвитку розумової діяльності.

Список використаної літератури

1. Дошкільна педагогіка. Навчальний посібник / Т. І. Поніманська – К. : Академвидав, 2006. – 456 с. **2. Затримка психічного розвитку в дітей:** методичні рекомендації / уклад. : Т. Д. Ілляшенко, М. В. Рождественська. – К. : ІЗМН, 1996. – 95 с. **3. Усанова О. Н.** Дети с проблемами психического развития / О. Н. Усанова – М. : НПЦ «Коррекция», 1995. – 208 с.

Пригода О. В. Розвиток розумової діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку засобами гри

У статті визначено актуальність проблеми роботи з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з теми дослідження ми визначили особливості розвитку психічних функцій у дітей зазначеної категорії. Для вирішення питання ефективності використання ігрових методів роботи з дітьми дошкільного віку проведено експериментальне дослідження, виявлено деякі поведінкові особливості. На основі результатів дослідження розроблено рекомендації щодо використання ігрових методів у роботі з дітьми, обґрунтовано ефективність використання ігрових методів роботи з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, ігрові методи, ігрова діяльність, розумова діяльність, діти дошкільного віку.

**Пригода Е. В. Развитие умственной деятельности
дошкольников с задержкой психического развития средствами игры**

В статье определена актуальность проблемы работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития. На основе анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования мы определили особенности развития психических функций у детей указанной категории. Для решения вопроса эффективности использования игровых методов в работе с детьми дошкольного возраста проведено экспериментальное исследование, выявлены некоторые поведенческие особенности. На основе результатов исследования разработаны рекомендации по использованию игровых методов в работе с детьми, обоснована эффективность использования игровых методов работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, игровые методы, игровая деятельность, умственная деятельность, дети дошкольного возраста.

**Pryhoda O. Development of Mental Activity of Preschoolers with
Mental Retardation by Means of Play**

The article identifies the urgency of the problem of working with preschool children with mental retardation. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature on the research topic, we identified the features of the development of mental functions in children of this category. To address the issue of the effectiveness of the use of play methods of working with preschool children, an experimental study was conducted, some behavioral features were identified. Based on the results of the study, recommendations for the use of play methods in working with children were developed, the effectiveness of the use of play methods for working with preschool children with mental retardation was substantiated.

Key words: mental retardation, game methods, game activity, mental activity, preschool children.

УДК [37.015.31:57.081.1]-053.4:502

Є. С. Росада

**ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ
ДО ПРИРОДИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Протягом всієї історії розвитку людської цивілізації проблема взаємодії людини і природи є однією з найбільш актуальних і найбільш суперечливих. З одного боку, людство зародилося в процесі еволюції Землі, і саме по собі є невід'ємною частиною природи, але з іншого,

люди постійно змушені використовувати природні ресурси для задоволення своїх життєво необхідних, значущих потреб.

Основна мета виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи – навчити дитину розвивати свої знання законів живої природи, розуміння суті взаємин живих організмів з навколишнім середовищем і формування умінь управляти фізичним і психічним станом.

Проблема формування людини, здатної дотримуватись розумного ставлення в спілкуванні з навколишнім світом, у взаємодії з природним середовищем, розглядається в сьогоdnішніх умовах як одна з найбільш пріоритетних. Виховати цілісну особистість – це значить залучити підростаючу людину до світу людських цінностей, виробити у неї ціннісні основи відносин до дійсності. Однією з головних складових цих відносин є ставлення до природи [1, с. 22].

Проблема цінностей – це проблема цілісного ставлення людини до світу і до природи зокрема, а також до самої себе, проблема, універсальності людського буття. На кожному історичному етапі розвитку суспільства створюється специфічний набір і структура цінностей. Вони сприяють перетворенню соціальних норм і ідеалів у особистісні принципи життєдіяльності. Оцінникові взаємини суб'єкта з дійсністю виявляються в активному цілеспрямованому характері людської діяльності і є посередницькою ланкою між пізнавальними та практичними взаєминами людини з об'єктивним світом [2, с. 132].

Такі психологи як В. Вілюнас, Б. Додонов, О. Запорожець, К. Ізард та інші розкрили важливу роль емоцій в організації, мотивації й підкріпленні поведінки людини.

Морально-ціннісне ставлення до природи передбачає формування способів моральної поведінки і діяльності дітей, вміння керуватися етичними уявленнями в конкретних вчинках. За даними психологічних досліджень, людина запам'ятовує 10% того, що вона чує, до 50% того, що бачить, і майже 90% того, що робить. Зразком виховного процесу є педагогічна діяльність В. Сухомлинського, який писав, що «милуватися красою – це лише перші паростки доброго почуття, яке потрібно розвивати, перетворюючи в активний потяг до діяльності». В. Сухомлинський зазначав: «Життя переконало мене в тому, що коли дитина виростить троянду, щоб милуватися її красою, коли єдиною нагородою за працю є насолода красою і створення цієї краси для щастя і радості іншої людини, – тоді вона не здатна на зло, підлість, цинізм, безсердечність». Педагогічним ключем, який допоможе вирішити проблеми морального виховання, В. Сухомлинський вважав навчання дитини робити добро [3, с. 177–184].

Свої перші уявлення про світ дитина отримує саме у дошкільному віці. Але діти з ЗПР за розвитком відрізняються від норми, тому і процес засвоєння уявлень дитини про природу теж відрізняється. Картина оточуючого світу у дошкільника з ЗПР складена з фрагментів. Ці фрагменти навколишнього світу один з одним не пов'язані, дитина не

може встановити зв'язок між об'єктами і явищами, об'єднати навіть родинні об'єкти.

Дітям з ЗПР обов'язково потрібен власний досвід в освоєнні навколишнього світу. Однак, тому що інтелектуальна діяльність не досить розвинена, дітям з ЗПР складно будувати пізнання світу з опорою на наявні у них знання про об'єкти і явища природи.

Формування умінь орієнтуватися в навколишньому світі є складовою частиною процесу адаптації в житті. Однак у дітей з ЗПР часто відсутнє бажання пізнавати нове. Для розвитку пізнавальної активності важливо допомогти дитині з ЗПР налагодити емоційний контакт з живими рослинами і тваринами, побачити красу навколишнього світу.

Дошкільнята з ЗПР не вміють порівнювати, аналізувати, групувати, узагальнювати, класифікувати предмети. Для розвитку пізнавальної діяльності використовують активні форми і методи навчання: спостереження, екскурсії, дидактичні ігри.

Важливе значення для формування духовності має така особливість дітей, як прагнення до контакту з однолітками, який можна задовольнити лише за умови дотримання моральних вимог і правил, орієнтації на можливість бути зрозумілим у колективі.

У дошкільному віці закладаються основи особистості, формується соціальний досвід у спілкуванні та діяльності. У дітей із ЗПР цей процес ускладнюються особливостями особистісного та пізнавального розвитку як результат бачимо незрілості емоційно-вольової сфери дітей із затримкою психічного розвитку, що обумовлено своєрідністю формування їхньої поведінки та розвитку особистості. Недоліки пізнавальної діяльності призводять до обмежених знань дітей про навколишній світ, зокрема про людей, їхні відносини один з одним, значення їхньої діяльності для суспільства та ін.

Соціально-моральне виховання в дошкільному віці визначається тим, що дитина формує найперші моральні оцінки і судження, вона починає розуміти, що таке моральна норма, і формує своє ставлення до неї, що далеко не завжди забезпечує дотримання її в реальних вчинках.

У дошкільному закладі дітей знайомлять з природою, змінами що відбуваються в ній в різні пори року. На основі набутих уявлень формуються такі якості, як реалістичне розуміння явищ природи, допитливість, вміння спостерігати, логічно мислити, естетично відноситься до всього живого.

Формування уявлень у підростаючого покоління є важливим етапом в дошкільній освіті. Дана проблема виникла в зв'язку з поглибленим вивченням сучасними вченими людського суспільства і природи.

У дошкільному віці закладається фундамент уявлень і понять. Проблема формування уявлень розглядається в працях таких педагогів, як А. Запорожець, Д. Ельконін, Н. Подд'яков, А. Усова, Л. Венгер. У

педагогічній літературі розкриваються різні підходи до формування уявлень в дошкільному дитинстві. Так, наприклад, в роботах А. Усової представлена роль занять як основної форми навчання дошкільнят і шлях формування знань і уявлень [4, с. 73].

Формування екологічної культури дітей неможливо без екологічно правильного ставлення до навколишнього середовища батьків. Тому ефективною формою екологічного виховання дошкільнят є спільні з батьками заняття. це можуть бути заняття в групі, в квітнику дошкільного навчального установи, екскурсії та спостереження за межами території дошкільного навчального закладу, а також участь у святах, пов'язаних з сезонними змінами в природі.

У дошкільнят з ЗПР не сформовані не тільки знання про навколишній світ, а й уміння спостерігати за об'єктами. На екскурсіях створюються сприятливі можливості для розвитку умінь працювати з об'єктами, проводити короткочасні і тривалі спостереження. Проведені після екскурсій заняття в групі дозволяють більш усвідомлено закріплювати матеріал – з опорою на образ. Підвищується ефективність роботи з узагальнення властивостей і класифікації об'єктів в процесі дидактичної гри.

Таким чином, найбільш ефективними формами організації роботи по ознайомленню з навколишнім світом дошкільнят з ЗПР є заняття в групі з використанням комплексу дидактичних ігор і екскурсії. Робота повинна вестися всіма фахівцями ДООУ компенсуючого виду за єдиним річним тематичним планом, котрі є в усіх групах дитячого саду. Програми припускають активні форми і методи навчання: екскурсії, спостереження, досліди, заняття з використанням дидактичних ігор. Комплекс дидактичних ігор повинен включати предметні, настільно-друковані, словесні ігри, що використовуються в певній послідовності. Чергування розумової і предметно-практичної діяльності, спостереження в природі сприяють підвищенню пізнавальної активності дітей, зниження стомлюваності, і як наслідок, діти з ЗПР розкривають свої потенційні можливості. При цьому повинні враховуватися індивідуальні особливості дітей і відповідно регулюватися обсяг знань.

Список використаної літератури

1. **Серебрякова Т. А.** Экологическое образование в дошкольном возрасте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / Т. А. Серебрякова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 136 с.
2. **Василенко В. А.** Ценность и ценностные отношения / В. А. Василенко // Проблема ценности в философии / Под ред. А. Г. Харчева. – М. – Л. : Наука, 1966. – 262 с.
3. **Сухомлинский В. А.** Избранные педагогические сочинения в 3-х т.. – Т. 1. – С. 177–184.
4. **Усова А. П.** Роль игры в воспитании детей : [сб. статей] / под ред. А. В. Запорожца; [сост. Н. Я. Михайленко]. – М. : Просвещение, 1976. – 96 с.

Росада Є. С. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку

У статті розглянуто проблеми взаємодії людини і природи. Основна мета виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи – навчити дитину розвивати свої знання законів живої природи. Уміння орієнтуватися в навколишньому світі є складовою частиною процесу адаптації в житті. Основним завданням педагогів і батьків є створення умов, які впливають на розвиток емоційної сфери дітей. Те, як дитина буде ставитися до цього світу багато в чому залежить від дорослих, які беруть участь у її вихованні.

Ключові слова: виховання, адаптація, дитина.

Росада Е. С. Воспитание эмоционально-ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В статье рассмотрены проблемы взаимодействия человека и природы. Основная цель – развивать знания законов природы у детей. Умение ориентироваться в окружающем мире – часть процесса адаптации в жизни. Основной задачей педагогов и родителей – создание условий, влияющих на развитие эмоциональной сферы детей. То, как ребенок будет относиться к миру зависит от взрослых, которые принимают участие в его воспитании.

Ключевые слова: воспитание, адаптация, ребенок.

Rosada E. Education of an Emotional-Value Attitude to Nature in Older Preschool Children with Mental Retardation

The article considers the problems of interaction between man and nature. The problem of the formation of a person who is able to maintain a reasonable relationship in communication with the outside world, in interaction with the environment, is considered in today's conditions as one of the highest priorities. The main goal of raising an emotional-value attitude to nature is examined - to teach a child to develop his knowledge of the laws of living nature, understanding the essence of the relationship of living organisms with the environment and the formation of skills to manage physical and mental state. The formation of skills to navigate in the world is an integral part of the process of adaptation in life. Social and moral education of children takes place throughout their lives, and the environment in which he develops and grows plays a decisive role in the formation of morality of the child. The main task of teachers and parents is to create conditions that affect the development of the emotional sphere of children, and which, in turn, is of great importance for the regulation of behavior in the environment. How a child will relate to this world, learn to be loving and understanding nature, to perceive himself as part of a single ecological system, largely depends on adults who take part in his upbringing.

Key words: education, adaptation, child.

К. В. Семенова, І. В. Макаренко

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СЕНСОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

Загальновідомим є факт, що спілкування виступає однією з основних умов розвитку дитини, найважливішим фактором формування особистості, провідним видом людської діяльності, спрямованим на пізнання та оцінку самого себе через посередництво інших людей. В процесі спілкування з оточенням пізнається світ, набувається досвід, засвоюються знання. Розвиваючись у соціальній і багатоплановій сумісній діяльності з дорослим і однолітками, дитина поступово оволодіває мовленням.

У дошкільному віці закладаються основні риси особистості і характеру, форми поведінки в різних соціальних ситуаціях, здатність співвідносити власні бажання і потреби з бажаннями і потребами інших людей. На думку вчених О. Бодальов, Л. Виготський, Я. Коломінський, О. Леонтьєв, М. Лісіна, цей вік дуже значущий для формування і розвитку комунікативних умінь.

Мовленнєві порушення значно обмежують комунікативні можливості дитини, спотворюють формування особистості, утруднюють соціальну адаптацію. Сенсорна алалія належить до найскладніших порушень мовленнєвого розвитку. Водночас, не зважаючи на високий інтерес практики до проблем корекції сенсорної алалії у дітей дошкільного віку, розробленість цієї проблеми в логопедичній науці залишається недостатньою.

Сучасні уявлення про алалію свідчать, що це порушення мовленнєвого розвитку поєднує складні дефекти моторики, сприймання, специфічні недоліки пізнавальної діяльності (мислення, пам'яті, уваги), мотивації до мовленнєвої комунікації та грубі дефекти операційного складу діяльності засвоєння й використання мовлення в процесі сприймання та породження мовленнєвих висловів. У сучасній клініко-педагогічній класифікації порушень мовленнєвого розвитку алалія належить до групи порушень структурно-семантичного (внутрішнього) оформлення вислову.

Терміном «сенсорна алалія» у вітчизняній спеціальній літературі позначається відсутність або різке обмеження розуміння мовлення у дітей при наявності достатніх для розвитку мовлення гостроти слуху та інтелектуальних можливостей. Сенсорна алалія менш вивчена, ніж моторна алалія. В деякій мірі це пов'язано з тим, що кількість дітей з таким порушенням відносно невелике, а його розпізнання та диференціальна діагностика з іншими видами порушень утруднена.

Вивчення особливостей розвитку дітей старшого дошкільного з алалією свідчить про те, що зазвичай вони мають дуже багато труднощів при вибудовуванні процесів комунікативної взаємодії, які часто пов'язані як з відсутністю у них мовленнєвих засобів, так і з несформованістю комунікативних компетенцій.

Вивчення особливостей комунікативної діяльності дітей з сенсорною алалією показує, що в силу дефекту мовлення, дитина з порушенням мовленнєвого розвитку мало спілкується з оточуючими, коло уявлень в зв'язку з цим значно обмежується, темп розвитку мислення сповільнюється. Недосконалість комунікативної діяльності, мовленнєва інактивність не забезпечують процес вільної комунікації і в свою чергу не сприяють розвитку мовленнєво-розумової та пізнавальної діяльності, перешкоджають оволодінню знаннями, негативно впливають на особистісний розвиток і поведінку дошкільника.

Стан комунікативних вмінь у дітей з сенсорною алалією є недостатнім для ефективної взаємодії з навколишніми і свідчить про дефіцитарність всіх засобів спілкування: мовленнєвих, експресивно-мімічних, предметно-дійових, а також відповідає комунікативним труднощам операційного та рефлексивного рівнів: у повідомленні та аргументуванні власної думки, впізнанні та розуміння емоційних станів інших, оцінюванні віддалених наслідків комунікативної взаємодії, у співвіднесенні власних комунікативних можливостей з урахуванням умов комунікативної ситуації, зміні способів взаємодії з комунікативним партнером тощо.

Таким чином, аналізуючи стан проблеми формування мовленнєвої комунікації у дітей з алалією, було виявлено недостатність її розробки. У сучасній психолого-педагогічній літературі з різним ступенем подробиць освячені окремі компоненти комунікативної діяльності і її формування у дітей з вадами мовлення. Досліджень особливостей комунікативної діяльності і її формування у дітей старшого дошкільного віку з алалією практично не проводилося, незважаючи на те, що дана проблема сьогодні є актуальною і затребуваною. Наявні дані не дають цілісного, системного уявлення про процес.

Комунікативний арсенал особистості досліджуваних охоплює комунікативну спрямованість, і в недостатній мірі – комунікабельність емпатію, впевненість в собі, організаторські здібності, самостійність й наполегливість. Виявлений стан особистісних якостей зумовлює комунікативні труднощі базового і операційного рівнів у зміні звичних способів взаємодії з однолітками, засвоєнні нових ідей і правил, в ініціюванні комунікативної та інших видів діяльності, самостійності.

Відзначено нестійкість і ситуативність досліджуваної діяльності в цілому, а її результативність значною мірою залежить від зовнішнього керівництва дорослих чи однолітків. У структурній організації комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з сенсорною алалією найбільші труднощі виявлені на етапах планування та поточного

контролю; характерна комунікативна пасивність (мотиваційно-ціннісний компонент); недостатня рефлексія та фрагментарність результативного контролю (оцінювальний компонент).

Такі дані засвідчують поширеність у дітей старшого дошкільного віку з сенсорною алалією переважно дефіцитарних типів комунікативної діяльності з різним ступенем вираженості комунікативних труднощів.

Дослідження проблем алалії потребують осучаснення, оскільки більшість з них проводились в другій половині XX століття, а за часів незалежної України дослідження з цієї проблематики не проводились узагалі.

Список використаної літератури

1. Александрова Н. Ш. Импрессивная (сенсорная) алалия / Н. Ш. Александрова // Журнал неврологии и психиатрии. – 2016. – № 16. – С. 15–23. **2. Волкова Л. С.** Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС. – 1998. – 680 с. **3. Грибова О. Е.** К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16. **4. Левина Р. Е.** Нарушения речевой коммуникации / Р. Е. Левина // Материалы V Всесоюз. симпозиума по психолингвистике и теор. коммуникации. – М., 1975. – Ч. 2. – С. 235–236. **5. Рібцун Ю. В.** Розмежування алалій та інших мовленнєвих і немовленнєвих вад / Ю. В. Рібцун // Народна освіта. – 2012. – Вип. № 3 (18). – С. 22–30.

Семенова К. В., Макаренко І. В. Особливості мовленнєвої комунікації у дітей старшого дошкільного віку з сенсорною алалією

У статті розглядаються актуальні питання вивчення особливостей мовленнєвої комунікації у дітей з сенсорною алалією з позицій сучасних психолого-педагогічних досліджень. Висвітлено психологічні особливості дітей з сенсорною алалією. Зазначено, що їх психічний розвиток в різній мірі відстає від норми, у дітей з сенсорною алалією спостерігається мовленнєвий негативізм. Не зважаючи на високий інтерес педагогічної практики до цих проблем рівень їх висвітлення в науковій літературі залишається недостатнім. Все це створює труднощі щодо виявлення та організації адекватної корекційної допомоги цій категорії дітей, й ускладнює підготовку фахівців до такої роботи.

Ключові слова: алалія, комунікація, розвиток мовлення, корекційно-логопедична робота.

Семенова Е. В., Макаренко И. В. Особенности речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с сенсорной алалией

В статье рассматриваются актуальные вопросы изучения особенностей речевой коммуникации у детей с сенсорной алалией с

позицій сучасних психолого-педагогічних досліджень. Освітлено психологічні особливості дітей з сенсорною алалією. Відзначено, що їх психічне розвиток в різній ступені відстає від норми, у дітей з сенсорною алалією спостерігається мовний негативізм. Незважаючи на високий інтерес педагогічної практики до цих проблем рівень їх висвітлення в науковій літературі залишається недостаточним. Все це створює труднощі по виявленню і організації адекватної корекційної допомоги цій категорії дітей, і ускладнює підготовку спеціалістів до такої роботи.

Ключеві слова: алалія, комунікація, розвиток мови, корекційно-логопедична робота.

Semenova K., Makarenko I. Features of Speech Communication in Older Preschool Children with Sensory Alleles

The article considers topical issues of studying the features of speech communication in children with sensory alleles from the standpoint of modern psychological and pedagogical research. The psychological features of children with sensory alleles are highlighted. It is noted that their mental development lags behind the norm to varying degrees, speech negativism is observed in children with sensory alleles. Despite the high interest of pedagogical practice in these problems, the level of their coverage in the scientific literature remains insufficient. All this creates difficulties in identifying and organizing adequate correctional care for this category of children, and complicates the training of specialists for such work.

Key words: alalia, communication, speech development, correctional and speech therapy work.

УДК 376-056.34:159.942]-053.5

А. Д. Семіволкова

**ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ
РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ ІЗ ЗПР**

Сучасні тенденції реформування спеціальної освіти в напрямку впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання дітей із ЗПР, ставлять особливо актуальним питання розробки ефективних методів психокорекції усіх сфер особистості школярів із затримкою психічного розвитку на всіх етапах шкільного навчання в цілому, і на етапі початкової ланки освіти зокрема [6, с. 23]. Зважаючи на те, що основним симптомом у патогенезі затримки психічного розвитку є шкільна неуспішність на фоні когнітивного дефіциту, спрямування основних психокорекційних зусиль в умовах сучасної спеціальної школи

фокусується переважно на подоланні труднощів когнітивного розвитку. Втім, відомо, що лише достатній рівень емоційно-вольової та особистісної зрілості забезпечує передумови для переходу дітей із ЗПР від ігрової діяльності до оволодіння усвідомленої здатності вчитися. На відміну від корекції пізнавальної діяльності школярів із ЗПР, реалізація завдань формування їх емоційної сфери носить дещо стихійний і непослідовний характер, що, на фоні недостатнього врахування впливу емоцій на здатність до навчання, пов'язано із відсутністю конкретизованих векторів психокорекції емоційної сфери в умовах Нової Української школи.

Мета статі. Найактуальнішим завданням даної статі є дослідження особливостей емоційної сфери та вивчення впливу її на розумову діяльність дітей із ЗПР молодшого шкільного віку.

Необхідність цілеспрямованої психокорекційної роботи з формування особистості та емоційно-вольової сфери дітей із ЗПР в умовах шкільного навчання підкреслюється цілою низкою дослідників, зокрема Т. Павлій, Н. Білопольською, Г. Фадіною, І. Омельченко, Т. Сак, О. Вінніковою, І. Кулагіною, О. Заширинською, Є. Васильєвою, Т. Вісковатовою та ін. У Концепції науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку наголошується на важливості зміщення акценту корекційно-розвиткової роботи в бік розв'язання проблеми формування особистості школярів із ЗПР та їх емоційної сфери [1, с. 2]. Зважаючи на те, що саме емоції, як центральна ланка психічної активності особистості, виконують регулюючу та мотивуючу функцію в організації психічних процесів сприйняття та мислення у навчальній діяльності (К. Ізард, Є. Ільїн, Р. Немов, О. Леонтьєв, Л. Путляєва, А. Маркова, О. Орлов), корекційно-розвиткова робота з дітьми із ЗПР на всіх етапах навчання у школі повинна здійснюватися з фокусом на формування відповідних емоційних та особистісних якостей дитини. Інакше кажучи, емоції виступають як центральна ланка у психічному розвитку особистості, що спонукає індивіда до активності (тобто, діяльності), стимулює та регулює цю активність, втілюючи мотиваційний компонент навчальної діяльності.

У дітей із ЗПР на етапі вступу до школи, порівняно із дошкільним періодом, на перший план виходить своєрідність та інфантильність психоемоційної та поведінкової активності. Вступ до школи є складним і важливим періодом перебудови внутрішньопсихічного світу дитини у зв'язку із появою нових вимог, із необхідністю опанування нею соціальною роллю учня, залучення до нових сфер знань, становлення навчальної діяльності як провідної (У. Ульяновська, Н. Непомняща, Т. Єгорова, У. Лубовський, І. Ніконова, Л. Кузнецова, І. Кулагіна). Дослідники відмічають, що якість особистісно-емоційної готовності дитини до нової соціальної ситуації розвитку впливає на своєчасність зміни провідного виду діяльності, а точніше – на успішність переходу від

ігрової до навчальної діяльності [2, с. 8]. Наголошується, що поява здатності ефективно засвоювати й використовувати знання тісно пов'язана із процесом набуття нової ідентичності учня, як суб'єкта навчальної діяльності.

Комплекс психодіагностичних методик для дослідження особливостей емоційної сфери був побудований з урахуванням принципу компліментарності. Перш за все береться до уваги система діагностичних критеріїв, які використані в якості індикаторів емоційної сфери та її динаміки. Діти молодшого шкільного віку із ЗПР неточно диференціюють різні емоції, не враховують всі експресивні прояви емоції, більшість з них диференціюють такі емоції як: радість, гнів, сум, страх, проте суттєві труднощі виникають під час встановлення емоцій відрази та заздрості. Діти з нормативним розвитком встановлюють емоції з першої спроби, довго не думаючи над завданням, а діти із ЗПР розуміють інструкцію гірше, потребують її повторення кілька разів.

Варто зазначити, що наявність затримки психічного розвитку позначається на оволодінні словами і словосполученнями, що позначають певні емоційні переживання, тому більшість дітей під час пояснення значення емоційної піктограми не можуть ґрунтовно розповісти про ознаки, які свідчать про наявність емоції, а зображують її пантомімічно. У корекційній роботі з дітьми із ЗПР основні зусилля спрямовуються на подолання їх інтелектуального дефіциту, в той час, як страждає особистісна сфера в цілому. Наслідком цього є несформованість у молодшому шкільному віці навчальної діяльності як провідної. Як визначено у Концепції науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку «центральним орієнтиром в організації навчальної діяльності постає активність особистості, як головна її властивість». Це можливо за умови зміщення фокусу уваги в корекційній роботі із пізнавальної на емоційну сферу, як таку, що здатна трансформувати зовнішні впливи, тобто процес навчання, у особистісні смисли. Інструментом для реалізації цього в умовах школи є застосування програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із ЗПР «Корекція розвитку» [3, с. 45].

Подальша перспектива наукових досліджень полягає у розробленні інноваційних освітніх й виховних технологій формування емоційної сфери у молодших школярів з когнітивними порушеннями в контексті набуття соціальної компетентності, що сприятиме розвитку вмінь налагоджувати продуктивну взаємодію з іншими людьми, працювати в команді, знаходити консенсус, запобігати конфліктам, приймати самостійні рішення, відповідати за їх наслідки для оточення, ціннісно ставитися до довкілля та власного «Я».

Таким чином, можемо зробити висновок, що протягом всього етапу навчання у початковій школі, коли в учнів із ЗПР починає відбуватися

зміна провідного виду діяльності, зміщення фокусу уваги у корекційно-розвитковій роботі у бік подолання емоційно-особистісної незрілості повинно здійснюватися у чітко визначених напрямках. Емоції, як фундамент для розвитку мотиваційного компонента навчальної діяльності та становлення учнівської ідентичності молодших школярів із ЗПР, потребують цілеспрямованої та систематичної психокорекції з урахуванням базових психологічних умов формування емоційної сфери молодших школярів із ЗПР. Відправною точкою психокорекційного впливу є цілеспрямоване впровадження у навчальний процес ігрових технологій з опорою на ігрову діяльність, оскільки саме гра є фундаментом для емоційно-особистісного дозрівання учнів із ЗПР у процесі переходу до навчальної діяльності.

Список використаної літератури

1. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с. **2. Белопольская Н. Л.** Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. Изд. 2-е, испр. / Н. Л. Белопольская. – М. : Когито-Центр, 2009. – 192 с. **3. Психология** детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: сост. О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2003. – 432 с. **4. Сак Т.** Психологічні умови реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами / Т. Сак // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – №2 (52). – С. 3–6. **5. Cortina M.** Attachment is about safety and protection, intersubjectivity is about sharing and social understanding. The relationships between attachment and intersubjectivity / M. Cortina. G. Liotti // Psychoanalytic Psychology, 2010. – Vol. 27. – No. 4. – P. 410–441.

Семіволкова А. Д. Особливості впливу емоцій на ефективність розумової діяльності учнів молодшого шкільного віку із ЗПР

У статі подана спроба визначення шляхів дослідження особливостей емоційної сфери та вивчення впливу її на розумову діяльність дітей із ЗПР молодшого шкільного віку.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, психологічна допомога, емоційна сфера, емоційно-вольова зрілість, психокорекція.

Семиволкова А. Д. Особенности влияния эмоций на эффективность мыслительной деятельности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР

В статье представлена попытка определения путей исследования особенностей эмоциональной сферы и изучения влияния ее на умственную деятельность детей с ЗПР младшего школьного возраста.

Ключевые слова: задержка психического развития, психологическая помощь, эмоциональная сфера, эмоционально-волевой зрелости, психокоррекция.

Semivolkova A. Features of the Influence of Emotions on the Effectiveness of Mental Activity of Primary School Students with CPR

The article presents an attempt to identify ways to study the features of the emotional sphere and study its impact on the mental activity of children with CPR of primary school age.

Key words: mental retardation, psychological help, emotional sphere, emotional - volitional maturity, psychocorrection.

УДК 159.923.2-056.34-053.5

К. Ю. Синча

**ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ
В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗПР**

Проблема саморегуляції актуальна для всіх рівнів освіти. Місце і роль саморегуляції в житті людини досить очевидні, якщо взяти до уваги, що практично все її життя – це безліч форм діяльності, вчинків, актів спілкування і інших видів цілеспрямованої активності [1, с. 2–3]. Здатність дитини до довільної регуляції власної діяльності і перш за все, діяльності пізнавальної є однією з найважливіших умов психічного і соціального розвитку дітей із ЗПР, вимоги до якої різко зростають з початком систематичного навчання в школі.

Особливості сприйняття, уваги, мислення, мовлення, пам'яті, здатності до навчання дітей із ЗПР вивчали Т. Єгорова, Г. Жаренкова, Г. Капустіна, В. Лубовський, Л. Переслені, В. Подобєд, Р. Тригер, С. Шевченко. Дослідження самоконтролю в молодших школярів із затримкою психічного розвитку проводились переважно в аспекті саморегуляції пізнавальної діяльності (Н. Бабкіна, Г. Вайзер, Б. Зейгарник, І. Марковська, У. Ульяновська), психічних процесів (Т. Власова, Н. Компанець, М. Певзнер) у навчальній діяльності (Г. Жаренкова, Н. Королько, Ю. Максименко), мотивації (Н. Білопольська).

Кричуща необхідність вивчення проявів саморегуляції в пізнавальній діяльності дітей із ЗПР з метою виявлення їх особливих освітніх потреб, що допоможе науково обґрунтувати спеціальні освітні умови, що сприяють цілеспрямованому розвитку регуляторної сфери, зробити її «мішенню» психолого-педагогічної корекційної роботи з дитиною обумовила актуальність статті.

Мета статті: вивчення вікових особливостей саморегуляції діяльності молодших школярів із ЗПР.

Саморегуляція в загальному розумінні є доцільним функціонуванням живих систем різних рівнів організації і складності. Саморегуляція психічна – це один з рівнів регуляції активності цих систем, що виражає специфіку реалізації її психічних засобів відображення і моделювання

дійсності, в тому числі рефлексії. Вона реалізується в єдності своїх динамічних, енергетичних і змістовно-сміслових аспектів.

Б. Зейгарник визначала саморегуляцію як свідомий процес управління власною поведінкою. Д. Ельконін розуміє саморегуляцію як один із структурних елементів навчального завдання, за допомогою якого відбувається засвоєння зразка і співвіднесення з ним виконуваних дій.

На думку К. Абульханової-Славської виділена наступна ступінчатість психічної регуляції: регуляція психічних процесів; регуляція дій за допомогою цих психічних процесів; регуляція обставин життя за допомогою цих дій; регуляція себе в процесі зміни цих обставин [2, с. 7].

У сучасній психології періодизація розвитку довільності найбільш щільно представлена О. Смирновою, яка виходить з того, що рівні та етапи розвитку довірливої поведінки повинні визначатися не наявністю або відсутністю цієї якості в індивідуальних діях дитини, а специфічним для кожного віку змістом спільної життєдіяльності з дорослим. Розвиток необхідних компонентів для подальшого розвитку саморегуляції починається вже з раннього віку тобто від 1 до 3 років. Одним з таких факторів є мовлення. Крім мовлення в ранньому віці розвиваються і інші психічні функції – сприйняття, мислення, пам'ять, увагу.

До 2 років дитина взагалі не може діяти без опори на сприйняття. У цей період в процес активного сприйняття включається пам'ять. В основному, це впізнавання, хоча дитина вже може і мимоволі відтворювати побачене і почуте раніше. Важлива характеристика сприйняття в цьому віці – афективна забарвленість. Мислення в цей період прийнято називати наочно-дієвим. Це аналог «сенсомоторного інтелекту» Жана Піаже [3, с. 37].

Уже на першому році життя починають формуватися довірливі рухи. У період від двох до трьох років закладаються основи регулюючої функції мовлення. З 4 років розвивається контроль за своїми діями, а порушення правил поведінки іншими помічається вже з 3 років. Уже в дошкільному віці з'являється перша самооцінка, роль якої в регуляції поведінки постійно зростає. До кінця дошкільного віку у дітей розвиваються різні її види: рухова, навчальна, особистісна саморегуляції. Всі ці зміни служать передумовами і створюють умови для розвитку основ довірливої саморегуляції.

У дитини, як і у дорослого, у міру зростання його особистості, підвищуються здатності до довірливої психічної регуляції і самоконтролю. У дитячому віці здатність підпорядковувати своє психічне життя яскравим живим образам фантазії зовсім природна, по-перше, тому що основний тип регуляції психіки у дітей якраз мимовільний, по-друге, тому що слово у дитини дуже близько до конкретного образу. Слова легко оживляють у дітей яскраві враження і реальні відчуття, здатні запуснути природні механізми саморегуляції.

Вимоги дитячого садка, а потім школи створюють необхідність формування довірливої пам'яті і мислення, подальшого розвитку

довільної саморегуляції емоційних проявів, уваги і сприйняття, як головного резерву їх здібностей, творчих можливостей, життєвих сил і інтересів. Розуміння психологами та вихователями загальних механізмів психофізичної регуляції організму дає інструмент впливу зсередини на розвиток дитячої психіки і її довільної регуляції.

Саморегуляцію дітей можна розділити на 4 сфери: рухова сфера, емоційна сфера, сфера спілкування та сфера поведінки.

Рухова сфера: для того щоб самому навчитися контролювати свої рухи, дитина повинна оволодіти такими вміннями:

- довільно направляти свою увагу на м'язи, які беруть участь в русі;
- розрізняти і порівнювати м'язові відчуття;
- визначати відповідні характеру відчуттів («напруга-розслаблення», «важкість-легкість», ін.) Характером рухів, супроводжуваних цими відчуттями («сила-слабкість», «різкість-плавність», темп, ритм);
- змінювати характер рухів, спираючись на контроль своїх відчуттів.

Емоційна сфера: здібності дітей в довільній регуляції емоцій в порівнянні з рухом ще менш розвинені: їм важко приховати радість, смуток, вину, страх, роздратування або обурення. Поки емоції дітей ще безпосередні, не підпорядковані тиску соціально-культурного оточення – найзручніший час, вчити розуміти їх, приймати і повноцінно висловлювати. Рівень оволодіння дитиною елементарними вміннями регуляції емоційної сфери і здатність встановлювати емоційний контакт складають рівень розвитку емоційного контролю його особистості.

Сфера спілкування: оволодівши початковими навичками емоційної саморегуляції, дитина зможе регулювати своє спілкування. Основним інструментом регулювання спілкування є здатність встановлювати емоційний контакт.

Сфера поведінки: управління поведінкою, як найскладнішої сферою психічної діяльності, необхідно включає в себе всі раніше розглянуті навички саморегуляції і передбачає інші, специфічні для цієї діяльності, вміння, які складають вищі форми емоційно-вольової регуляції:

- визначати конкретні цілі своїх вчинків;
- шукати і знаходити, вибираючи з безлічі варіантів, засоби досягнення цих цілей;
- перевіряти ефективність обраних шляхів: діями, помиляючись і виправляючи помилки, досвідом почуттів, досвідом минулих аналогічних ситуацій;
- передбачити кінцевий результат своїх дій і вчинків.

У молодшому шкільному віці йде інтенсивне формування прийомів запам'ятовування. Спочатку, зрозуміло, освоюються примітивні прийоми: повторення, уважне тривалий розгляд матеріалу і т.п. Надалі освоюються і складні прийоми: групування, осмислення зв'язків різних

частин матеріалу. У молодших школярів відбувається перехід від мимовільного сприйняття до цілеспрямованого спостереження за об'єктом. До кінця віку з'являється синтез сприйняття. Діти в 1-2 класі плутають предмети, подібні в тому чи іншому відношенні, їх сприйняття відрізняється малою диференційованою (злитість).

Найбільш істотні зміни спостерігаються в області мислення, яке в молодшому шкільному віці набуває абстрактний і узагальнений характер. Мислення набуває домінуюче значення, відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. Тобто, у шкільному віці формується новий тип мислення (В. Давидов). Логічно вірні міркування школяра базуються на конкретному наочному матеріалі (стадія розвитку конкретних операцій по Ж. Піаже).

Так, у молодшому шкільному віці відбувається поступовий перехід від ігрової до навчальної діяльності. Новоутворення: довільність і усвідомленість всіх психічних процесів і їх інтелектуалізація, їх внутрішнє опосередкування завдяки засвоєній системі наукових понять. Розвивається рефлексія як усвідомлення власних змін внаслідок розвитку навчальної діяльності. Е. Еріксон вважав почуття компетентності центральним новоутворенням віку. В результаті навчальної діяльності виникають психічні новоутворення: довільність усвідомленість психічних процесів, рефлексія (особистісна, інтелектуальна), внутрішній план дій (планування в розумі, вміння аналізувати).

Численні дослідження показують, що у дітей з ЗПР мають місце відставання в орієнтуванні в навчальних завданнях, труднощі в застосуванні правил, інструкції, зразка, нерозуміння структури завдання, способу його планування і виконання (С. Домішкєвіч, Н. Жулідова, З. Калмикова, Н. Королько, В. Лубовський, А. Маркова, Л. Метієва, В. Хохліна) порушення мислення та інших пізнавальних процесів призводять до затримки формування самоконтролю у дітей у навчальній діяльності (Г. Вайзер, С. Домішкєвіч, Ю. Максименко, Т. Ілляшенко).

Дітям із ЗПР властиві емоційні незрілість і нестійкість, прояви яких – імпульсивність дій, грубість, агресія, підвищені конфліктність і дратівливість, невміння вести себе відповідно до загальноприйнятих норм – істотно ускладнюють їх адаптацію до умов і вимог ситуації шкільного навчання.

Що стосується мовлення, то у таких дітей спостерігається недостатність фонетико-фонематчного сприйняття, зниження слухомовленнєвої пам'яті. Мовлення дітей із ЗПР розвивається з відставанням від вікової норми і має ряд особливостей. Також, істотним проявом затримки психічного розвитку є дуже низький рівень активності у всіх сферах психічної діяльності, у всіх її видах. Це спостерігається і в сприйнятті, і в розумовій діяльності, і в конструктивній діяльності, і навіть в грі.

Діти із ЗПР не вміють використовувати допоміжні засоби для запам'ятовування. Їм необхідний більш тривалий період для прийому і

переробки інформації. Вони значно краще запам'ятовують наочний (немовний) матеріал, ніж вербальний.

Увага характеризується нестійкістю, знижена концентрація, підвищена відволікання. Порушення уваги можуть супроводжуватися підвищеною руховою і мовною активністю.

У дітей з ЗПР спостерігається відставання в розвитку вищих форм мислення; воно виявляється в першу чергу під час вирішення завдань на словесно-логічне мислення. До початку шкільного навчання діти з ЗПР не володіють повною мірою всіма необхідними для виконання шкільних завдань інтелектуальними операціями (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування).

Характерною ознакою семирічних дітей з ЗПР є недостатня готовність до школи. У таких дітей набагато довше (часто протягом усіх років навчання в початковій школі) залишається провідною ігрова мотивація, з труднощами і в мінімальному ступені формуються навчальні інтереси. Слабо розвинена довільна сфера (вміння зосередитися, перемикає увагу, посидючість, вміння утримувати завдання, працювати за зразком), не дозволяють молодшому школяреві повноцінно здійснювати напружену навчальну діяльність: він дуже швидко втомлюється, виснажується.

Навчальні труднощі школяра, як правило, супроводжуються відхиленнями в поведінці. Через функціональну незрілість нервової системи процеси гальмування і збудження мало збалансовані. Дитина або дуже імпульсивна, агресивна, дратівлива, постійно конфліктує з дітьми, або навпаки, скута, загальмована [1, с. 4].

До початку шкільного навчання більшість дітей з нормативним розвитком вже в стані свідомо регулювати свої дії, в той час як у дітей із затримкою психічного розвитку є явна несформованість цієї сфери. Значно відстають вони і по сформованості регуляції і саморегуляції поведінки, в результаті чого не можуть хоча б відносно довго зосередитися на якомусь одному занятті, так і «головне заняття» цього віку – ігрова діяльність – у них теж ще недостатньо сформованою. Відзначається недорозвинення емоційно-вольової сфери, яке проявляється в примітивності емоцій та їх нестійкості: діти легко переходять від сміху до сліз і навпаки.

Відставання дітей в мовленнєвому розвитку проявляється в обмеженості словника, недостатній сформованості граматичного складу, наявності у багатьох з них недоліків вимови і звукорозрізнення, а також в низькій мовленнєвій активності.

Незважаючи на деяке відставання в розвитку пам'яті дітей даної категорії, в її проявах спостерігається та ж закономірність, яка прослідковується у дітей з типовим розвитком: переважання (вищі показники) наочно-образної пам'яті в порівнянні зі словесною.

Характеризуючи мисленнєву діяльність дітей із затримкою психічного розвитку, можна сказати, що найменшою мірою відставання проявляється в

наочно-дієвому мисленні, особливо якщо враховувати зону найближчого розвитку. Більше відстає в розвитку наочно-образного мислення.

Розвиток словесно-логічного мислення у них також значно відстає в порівнянні з типово розвиваючимися однолітками. При цьому виявляється виражена нерівномірність у формуванні різних проявів цього виду мислення. Так, узагальнення видових понять (і реальних об'єктів) і класифікація реальних об'єктів, безпосередньо зв'язане з засвоєнням лексики мови, виявляються доступними дітям, хоча і на дещо нижчому рівні, ніж це роблять нормально розвиваються. Значне відставання виявляється в проявах можливості здійснювати судження і умовиводи.

Недостатня сформованість усвідомленої регуляції є гальмуючим фактором когнітивного і особистісного розвитку дитини, а також однією з основних причин, що породжують труднощі в навчально-пізнавальній діяльності. Традиційний навчально-виховний процес сам по собі не робить достатнього впливу на формування умінь усвідомленої саморегуляції пізнавальної діяльності у дітей із ЗПР. Спираючись лише на засоби навчальної діяльності, без створення спеціальних психолого-педагогічних умов домогтися якісного поліпшення показників саморегуляції досить складно [4, с. 3; 5, с. 19].

Таким чином, у молодшому шкільному віці відбувається поступовий перехід від ігрової до навчальної діяльності. Новоутворення: довільність і усвідомленість всіх психічних процесів і їх інтелектуалізація, їх внутрішнє опосередкування завдяки засвоєній системі наукових понять. Розвивається рефлексія як усвідомлення власних змін внаслідок розвитку навчальної діяльності. Саморегуляція у дітей із ЗПР відрізняється істотним недорозвиненням. Подальші наші наукові пошуки буде присвячено питанню необхідності пошуку шляхів корекції недоліків саморегуляції молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Список використаної літератури

1. Покаместова О. В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период обучения в начальной школе / О. В. Покаместова // Проблемы современной науки и образования. – 2014. – № 12 (30). – С. 126–127. **2. Андрущенко Т. Ю.** Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте: ... дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1979. – 118 с. **3. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет : учебное пособие / И. Ю. Кулагина.** – Издание 3-е. – М.: УРАО, 1997. – 176 с. **4. Лубовский В. И.** Специальная психология : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.]; под ред. В. И. Лубовского. – [2-е изд., испр.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с. **5. Бабкина Н. В.** Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. – М. : ВЛАДОС, 2016. – 136 с.

Синча К. Ю. Вікові особливості розвитку саморегуляції в молодших школярів із ЗПР

Стаття присвячена вивченню проблеми вікових особливостей саморегуляції молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Висвітлено зміст поняття саморегуляції її особливості в заданому віці, розглянута тема розвитку саморегуляції на ранніх роках життя.

Ключові слова: саморегуляція, дошкільний вік, затримка психічного розвитку, діти з затримкою психічного розвитку.

Сынча Е. Ю. Возрастные особенности развития саморегуляции у младших школьников с ЗПР

Статья посвящена изучению проблемы возрастных особенностей саморегуляции младших школьников с задержкой психического развития. Освещены содержание понятия саморегуляции ее особенности в заданном возрасте, рассмотрена тема развития саморегуляции на ранних годах жизни.

Ключевые слова: саморегуляция, дошкольный возраст, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития.

Syncha E. Age Features of Development of Self-Regulation at Younger Schoolboys With a Mental Retardation

The article is devoted to the study of the problem of age peculiarities of self-regulation of primary school children with mental retardation. The content of the concept of self-regulation of its features at a given age is covered, the topic of development of self-regulation in the early years of life is considered.

Key words: self-regulation, preschool age, mental retardation, children with mental retardation.

УДК 159.922.76:81]-053.4

К. А. Сільченко

**ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СТОРОНИ
МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

В умовах модернізації освітньої системи в Україні набуває особливої значущості розроблення психолого-педагогічних моделей навчання та корекції дітей з особливими потребами, значну частину серед яких складають діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Мовленнєва діяльність займає особливе місце в системі психічних процесів особистості. Будучи фундаментом мислення і регулятором поведінки, вона виконує соціальну функцію, яка забезпечує адаптацію людини в навколишньому середовищі. Порушення мовленнєвої

діяльності можуть мати негативні наслідки, мовленнєві дефекти обмежують комунікативні можливості суб'єкта, сповільнюють розвиток особистісних якостей, ускладнюють його соціальну адаптацію.

У зв'язку з тим, що в наш час в Україні зростає кількість дітей з порушеннями в розвитку мовлення, зміст і методика корекційної роботи з ними набуває особливої значущості. Психолого-корекційна робота має велике значення для попередження неуспішності дітей в школі, формування пізнавальної активності, тому старший дошкільний вік є найбільш сензитивним до розвитку і корекції мовлення.

У сучасній спеціальній психології найбільш актуальною є проблема складного дефекту, в структурі якого порушення мовлення супроводжуються іншими відхиленнями психічного розвитку. У зв'язку з цим, однією із значущих проблем спеціальної психології є проблема порушень мовлення та їх корекції у дітей з інтелектуальною недостатністю, зокрема, у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), що впливає на комунікацію цих дітей, на їх соціалізацію.

Вивченню різних аспектів особистості дітей із ЗПР були присвячені дослідження Н. Борякової, Л. Кашуби, І. Марченко, А. Обухівської, Л. Савчук, Т. Сак, О. Слепович, Н. Стадненко, В. Тарасун, С. Тарасюк, О. Хохліної, С. Шевченко, Л. Яссман та ін. Зокрема, на особливості граматичної структури вказували Є. Соботович, Р. Трігер; недостатність мовленнєвої активності, парціальність порушень, збідненість та недиференційованість словникового запасу відмічали О. Слепович, С. Шевченко, В. Тарасун; особливостям формування мовленнєвого вислову у дошкільників із ЗПР приділяла увагу Н. Борякова; фонематичну недорозвиненість при зниженні пізнавальної діяльності вивчали А. Колупаєва, Р. Трігер. Розвитку комунікативних навичок та творчого зв'язного мовлення дошкільників присвячено дослідження І. Марченко, Л. Савчук.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей розвитку лексико-семантичної сторони мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Питанням мовлення займалися багато науковців, зокрема: Ф. де Соссюр (виділяв три принципових мовних явища: власне мову, мовлення й мовленнєву діяльність), Л. Щерба (розглядав мовленнєву діяльність, мовленнєву систему та мовленнєвий матеріал). А. Леонтьєв (досліджував мовленнєву здатність, систему мови та мовленнєву діяльність). Питанню вивчення лексичної системи присвячені роботи багатьох авторів (Є. Аркін, Е. Винарска, Л. Виготський, А. Гвоздьов, Н. Жинкін, М. Кольцова, Г. Розенгард-Пупко, С. Цейтлін, Д. Ельконін і ін.)

М. Пентилюк під мовною особистістю розуміє «високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному

просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички». Ю. Караулов, вибудовуючи теоретико-гносеологічну модель структури МО, пропонує виділення трьох рівнів володіння мовою: нульовий; перший; мотиваційно-прагматичний, а у філогенезі демонструють етапи формування мовлення, між якими досить важко встановити чіткі межі. Л. Мацько, підкреслюючи, що МО зможе досягнути його, подолавши кілька етапів становлення й розвитку, а саме: етап мовної правильності; етап інтеріоризації; етап насиченості мовою; етап адекватного вибору; етап володіння фаховою метамовою.

Проведене узагальнення наукових джерел дозволяє констатувати різноманіття теоретичних підходів, під якими розглядаються всі аспекти проблеми розвитку лексико-семантичної сторони мовлення дитини, накопичений багатий матеріал про особливості мовленнєвого і інтелектуального розвитку даного контингенту. Разом з тим вимагають подальшої розробки питання формування структурної організації лексико-семантичної системи у дітей і вдосконалення когнітивних структур.

Мова – це система словесних знаків. Вона охоплює слова з їх значенням і граматику – набір правил, за якими будується речення.

Традиційно в психології мовленнєвою діяльністю називається процес використання людиною мови з метою спілкування. Однак останні дослідження вчених дозволили зробити висновок про те, що мовленнєва діяльність – це певна абстракція, яка не співвідноситься безпосередньо з «класичними» (пізнавальною, ігровою, навчальною) видами діяльності. Вона у формі окремих мовленнєвих дій обслуговує всі види діяльності. Власне мовленнєва ж присутня тоді, коли мовлення є самоцінним, коли мотив, що детермінує її, не може бути задоволений іншим способом, ніж мовленнєвим. Тому сучасні психологи сходяться на тому, що мовленнєва діяльність являє собою активний, цілеспрямований, опосередкований мовою і зумовлений ситуацією спілкування процес взаємодії людей між собою [4, с. 153].

Мовлення – це історична форма спілкування людей засобами мови. Мовленнєве спілкування здійснюється за правилами конкретної мови, носієм якої є людина. Мова і мовлення становлять складну діалектичну єдність: мовлення не можливе без правил (граматики) мови, водночас мовлення під дією низки факторів (вимог суспільної практики, розвитку науки, взаємовпливів різних мов) змінює й удосконалює мову [2].

Основними компонентами мовлення є: звуковимова, фонематичні процеси, словник, граматики та зв'язне мовлення.

Фізіологічною основою мовлення є діяльність другої сигнальної системи, подразником якої є не предмети та їх властивості, а слова. У процесі мовлення беруть участь багато функціональних структур кори півкуль великого мозку, але окремі її ділянки відіграють найістотнішу роль у виконання цієї функції, тому їх називають мовними аналізаторами, або центрами мови.

Мовленнєва діяльність спрямована на досягнення певної мети, яка і визначає вибір дії, спосіб обліку умов, в яких здійснюються ці дії. Мовна діяльність проходить етап орієнтування і вироблення плану дії, в процесі здійснення якого використовуються механізми контролю і корекції, що дозволяють порівняти отриманий результат з наміченим планом і в разі необхідності внести в дію якісь зміни.

Значення мовлення в суспільному та індивідуально-психічному житті відображається в його функціях. Розрізняють дві головні взаємопов'язані функції мовлення. Перша – здійснення процесу спілкування між людьми (комунікативна), у другій мовлення постає як засіб вираження думок, їх утворення і розвитку (мислеоформлювальна).

У процесі онтогенезу значення слова не залишається незмінним, воно розвивається. Структура значення слова в різні вікові періоди є різною.

До структури мовлення відноситься: фонетика – акустичні та артикуляційні особливості звуків мовлення; фонематика – фонетичний, фонологічний, фізіологічний та психологічний аспекти мовлення; граматики – устрій мови (форми словозмін, словосполучень, типи речень); лексика – уся сукупність слів мови чи діалекту.

Лексико-семантичний компонент включає в себе словник (лексикон), в якому про кожне слово повідомляється, що воно означає, тобто кожному слову зіставляється його значення в даній мові, і правила комбінування (взаємодії) значень слів, за якими з них формується зміст більш складних конструкцій, перш за все пропозицій.

Механізм дитячої лексико-семантичної генералізації встановлює зв'язок з формуванням мовних узагальнень, феноменом генералізації, становленням системи словотвору. У тому випадку, якщо малюк не володіє готовим словом, він «винаходить» його відповідно до визначених раніше правилам, що і виражається в дитячій лексико-семантичній генералізації.

Отже, мовлення – це процес використання людиною мови для спілкування.

Словниковий запас дитини в період дитинства стає дедалі більший. Зростання словникового запасу залежить від умов життя і виховання дитини.

Починаючи з раннього дитинства дошкільник, вступаючи в спілкування з дорослими, безпосередньо пов'язаний з практичною діяльністю, в якій здійснюється оволодіння мовою. Словесні назви предметів діти засвоюють з раннього дитинства у процесі ознайомлення з явищами навколишнього життя. Однак, словник дошкільника потребує не тільки кількісного росту, а і якісного удосконалення: уточнення значень слів, семантичної точності використання синонімів, антонімів, багатозначних слів, розуміння переносного значення слова.

На сучасному етапі в практиці роботи ЗДО, у мовно-мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку основна увага приділяється кількісному

розширенню словника дітей, що здійснюється, в основному, у ході роботи по ознайомленню дошкільників із оточуючим світом. Виокремлення власне мовленнєвих завдань, у процесі збагачення словника та мовленнєвого розвитку, зумовлює необхідність включення в словникову роботу аналіз особливостей засвоєння дітьми смислового боку слова. Адже виховання у дітей уваги до змістовного боку слова, його семантики, уточнення значення слів, збагачення зв'язків слів із іншими словами розвиває точність слововживання, позитивно впливатиме на зв'язність монологічних висловлювань дітей.

Розуміння різноманітності лексичних значень слова відбувається у дітей не відразу, а розвивається і збагачується протягом певного часу, а то і довгі роки. Слово в лінгвістиці розглядається як мінімальна одиниця лексики, в якій виділяється звукова оболонка, предмет, який називається словом і смисл який воно викликає в нашій свідомості. Лексичні одиниці (слова) створюють цілу сітку різноманітних переплєтених структурно-системних відносин – семантичні поля. Головною умовою розуміння мовлення виступає розуміння його смислу, його значення, а в мові завдяки дії різноманітних асоціацій, можуть створюватися різноманітні паралельні способи вираження думок [1, с. 122].

Аналізуючи погляди дослідників і власні спостереження з'ясували, що робота над розумінням смислового боку слова на різних вікових етапах має свої особливості. Відтак на кожному віковому етапі необхідно приділяти особливу увагу відбору найбільш точних слів, використанню різноманітних лексичних засобів та їх семантичних відношень і взаємозв'язків у монологічних висловлюваннях, що сприятиме свідомому оволодінню лексичною, фонетичною і граматичною аспектами рідної мови. Навчання розумінню смислового боку слова актуалізує словниковий запас, який у кожної дитини індивідуальний, і одночасно вчить вибору слів, необхідних для правильної побудови різних типів речень, а також точності та виразності пов'язаних висловлювань [4, с. 154].

Як свідчать спостереження, в словниковій роботі з дітьми в ЗДО висувається положення про те, що слово є найважливішою одиницею мови, яка служить для називання предметів, явищ, процесів, властивостей, а робота над словом є однією з важливих у загальній системі роботи з розвитку мовлення. Оволодіння словниковим складом рідної мови є необхідною умовою засвоєння її граматичної будови, розвитку зв'язного монологічного мовлення, виховання звукової культури мовлення.

Оскільки важливими завданнями словникової роботи в ЗДО виступає збагачення, розширення та активізація словникового запасу то збагачення дитячого словника необхідно забезпечувати шляхом уведення в мовну свідомість дитини тематичних груп слів, синонімічних рядів, антонімічних пар і багатозначних слів.

Отже, робота над словом із дітьми дошкільного віку ЗДО, повинна спрямовуватися не тільки на розширення активного словника, але і на формування умінь дітей задумуватися над смислом слова і свідомо використовувати лексичні засоби в самостійних висловлюваннях, стає підґрунтям, на якому будується подальше засвоєння мови і розвитку мовлення в цілому.

Формування словника дитини тісно пов'язане з її психічним розвитком та значною мірою визначається рівнем розвитку пізнавальної діяльності та сформованість основних розумових процесів.

У сучасних роботах зі спеціальної педагогіки можна умовно виділити два підходи до вивчення проблеми лексико-семантичного розвитку мовлення дітей з ЗПР. По-перше, особливості семантичних порушень досліджуються в контексті вирішення питань диференціальної діагностики ОНР і ЗПР (Т. Волковська, Т. Фотекова, О. Безрукова, Є. Хорошавіна та ін.). Т. Волковська вказує на переважаючий характер семантичних порушень, наявність вербальних парафазій в мові дітей дошкільного віку з ЗПР на відміну від їх однолітків з ОНР, яким властиві порушення граматичного плану висловлювання [1]. По-друге, лексико-семантичний розвиток мовлення дітей з ЗПР розглядається в рамках вивчення дошкільної готовності. О. Шичаніна підкреслює, що найважливішою передумовою успішного навчання в ЗДО є достатній рівень розвитку лексико-семантичної сторони мовлення [5].

Відомо, що діти із затримкою психічного розвитку мають такі найбільш значущі особливості: недостатній запас знань і уявлень про навколишній світ, знижену пізнавальну активність, уповільнений темп формування вищих психічних функцій, слабкість регуляції довільної діяльності, порушення різних сторін мови.

Дослідження вчених Р. Лалаева, І. Марковської, Н. Серебрякової, Н. Швачкін [3, с. 75] вказують, що у дітей з ЗПР формування лексико-граматичної сторони відбувається з великими труднощами, що зумовлюють уповільнений темп засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної систем мови і спотворення загальної картини мовного розвитку. Це обумовлено тим, що граматичні значення завжди більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мовлення організована на основі великої кількості правил.

Таким чином, діти дошкільного віку із ЗПР мають знижену здатність сприймати і розрізняти значення лексико-граматичних одиниць мови, що обмежує їх можливість правильної побудови власного висловлювання. У цих дітей виявляються труднощі, як у виборі граматичних засобів, так і в їх оформленні та комбінуванні. В процесі обстеження діти з ЗПР розуміють сенс простій ситуації, зображеної на пред'явленому малюнку, правильно відповідають на поставлені питання до різних членів пропозиції з прямим порядком слів і показують відповідні предмети, дії. У той же час помітні труднощі виникають у дітей при самостійному складанні пропозиції з опорою на наочність.

Найчастіше всі діти називають знайомі зображені предмети, деякі дії, використовують прості двох трьохслівні фрази за допомогою запитань педагога.

Спостерігаються порушення розуміння і труднощі відтворення, складних логіко-граматичних конструкцій з однаковим лексичним складом, але різним значенням.

У дітей з ЗПР в вільних висловлюваннях переважають прості поширені пропозиції, майже не використовуються складні конструкції. Відзначаються аграматизми: помилки в узгодженні числівників з іменниками, прикметниками з іменниками в роді, числі і відмінку. Розуміння зверненої мови наближається до норми. Відзначається недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою приставок, суфіксів; спостерігаються труднощі в розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відносини.

Отже, дітям з ЗПР найбільш притаманні специфічні відхилення в засвоєнні лексики і граматики: не засвоюється структура пропозицій, слова не об'єднує в пропозиції, часто пропускаються головні чи другорядні члени речення, спостерігається спотворення пропозицій за змістом, обмеженість, бідність синтаксичних конструкцій, недостатня сформованість синтаксичних операцій, неспроможність поширити або озвучити пропозиції.

У дітей з ЗПР помірно виражене недорозвинення лексичної сторони мовлення. Характерними рисами їх словникового запасу є його збіднення і неточності. Особливості словникового запасу дітей відображають обмеженість їх уявлень про навколишній світ, труднощі усвідомлення явищ, властивостей і закономірностей навколишньої дійсності. Так, наприклад, діти мають неточне уявлення про те, чим займаються їхні батьки, нечітко знають прізвища, ім'я, по батькові своє і батьків; не диференціює поняття ім'я та по батькові, не вміють від повного імені утворити коротке. Не можуть перерахувати і визначити пору року, назвати їх характерні ознаки.

У словнику дітей переважають іменники і дієслова. У промові вони використовують тільки прикметники, що означають безпосередньо сприйняття якості предметів. Часто не можуть визначити колір, форму, величину предмета. У їх словнику відсутній ряд позначень досить відомих дітям предметів, дій, властивостей. Спостерігається неточність вживання слів, їх заміни по семантичним ознаками (замість рама – вікно, конверт – лист, плаття – одяг, вишиває – шие).

Найбільш значущими ознаками лексичного розвитку дитини є рівень оволодіння ними узагальненими поняттями. Процес оволодіння словами узагальненого характеру тісно пов'язаний з розвитком здатності дитини до аналізу і синтезу, вмінню узагальнювати на основі істотних ознак предметів.

Істотні відмінності між дітьми норми і ЗПР виявлено при додаванні слів з конкретним значенням в родові поняття: продукти харчування, квіти, птахи дерева, риби і т.д.

В активному словнику дітей з ЗПР переважають слова конкретного значення, а вживання слів узагальнюючого характеру викликають великі ускладнення. Виявлені труднощі в активізації словника. Вони пов'язані з тим, що у свідомості дитини нечітко закріплений зв'язок між образом предмета і його назвою, тому замість назви предмета дитина дає його опис. Спостерігається і зворотне явище: діти вживають слово, але не співвідносять його із значенням: називають гайвороння сорокою, а ворону – синицею.

Дошкільнята з ЗПР не вміють назвати розпізнавальні ознаки предмета. Більшість з них замість значущих, характерних ознак предмета сприймають несуттєві деталі, різні пізнавальні відомості, або ж виділяють ознаки предметів, але не диференціюють істотні, розпізнавальні для даного об'єкта і несуттєві ознаки. Виявлено і невміння дітей виділяти частини предметів, їх колір, величину, форму, просторові відносини. У промові вони не вживають слова, що позначають просторові відносини, назви відтінків.

Особливості лексики дітей з ЗПР проявляється і в недостатній сформованості синонімічних і антонімічних засобів мови. При цьому їм важче підібрати синонім до слова, ніж антонім. Замість синонімів використовують антоніми, або слова протилежного значення з часткою ні – (кричати – не кричати) вживають інші частини мови (горе – сумний).

Отже, у дітей з ЗПР спостерігається дуже повільний розвиток лексичної сторони мовлення, обмеженість словникового запасу, своєрідність лексики, несформованість узагальнюючих понять і родовидових співвідношень, недорозвинення синонімічних і антонімічних засобів мови.

У сучасних соціально-економічних умовах, в ситуації введення стандартів дошкільної освіти зростають вимоги до змісту і характеру корекційно-розвиваючого процесу в закладах освіти.

Збільшення числа дітей, що мають затримку психічного розвитку і відхилення в мовному розвитку, вимагає звернення дослідників і практиків до проблеми організації і змісту оптимальної корекційно-педагогічної допомоги з метою досягнення головної мети – подолання наявних порушень мовного дизонтогенезу, формування когнітивної і пізнавальної сфер, розвитку метаязикових операцій в області семантики лексикону.

Таким чином, дитина в процесі свого розвитку вчиться розуміти мову оточуючих і звертатися до них за допомогою мови. Іншими словами, у дитини формується мовне спілкування: вона опановує смисловою стороною мови (тобто умінням позначати за допомогою мовних засобів предмети і явища навколишнього світу і їх відносини) і звуковою стороною мови (тобто умінням дізнаватися і розрізняти звуки і

цілісні звукові комплекси, а також вимовляти звуки, з'єднувати їх в ланцюжок складів, слів і поєднання слів). Мова виникає при наявності певних біологічних передумов і, перш за все, нормального дозрівання і функціонування центральної нервової системи.

Якщо у дітей дошкільного віку з нормальним розвитком складається певна система взаємопов'язаних дій і операцій з елементами мови, то у дітей з ЗПР протягом тривалого часу мовного розвитку накопичуються фрагментарні окремі дії і операції з елементами мови, які не утворюють системи. Все це затримує розвиток їх мови, призводить до недостатньої сформованості лексичної системи мови, затримує формування узагальненої функції мови.

У сучасній спеціальній психології та спеціальній педагогіці затримка психічного розвитку розглядається як особливий вид порушеного розвитку, що характеризується уповільненим темпом формування психічних функцій і особистості дитини. Як правило, у основного числа дітей відставання носить тимчасовий характер і може бути подолане з плином часу, під впливом лікування і в умовах корекційно-розвиваючого навчання.

Дослідження багатьох авторів свідчать про те, що для дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку відзначається недостатній розвиток лексичного компонента мовлення. Для них характерний обмежений словниковий запас, переважання в словнику побутової лексики, значне розходження між активним і пасивним словником, мовна інактивність, труднощі у вживанні багатьох частин мови, особливо прикметників, прислівників, складних прийменників, труднощі актуалізації словника. При цьому порушення в оволодінні лексичної системою мови істотно ускладнює спілкування, співробітництво дитини з дорослим, негативно впливає на формування пізнавальної діяльності, затримує розвиток як усного, так і в подальшому писемного мовлення, цьому перешкоджає при оволодінні шкільною програмою.

Дошкільний вік – найбільш сприятливий період у психічному та мовленнєвому розвитку дитини. У старшому дошкільному віці у дітей з ЗПР відзначається високий темп мовного розвитку. Тому виявлення і вивчення у дітей з ЗПР порушень мови і їх корекція повинні здійснюватися вже в дошкільному віці. Саме в цей сензитивний для розвитку мови період корекційно-логопедичний вплив є найбільш продуктивним. Це обумовлено ще і тим, що діти з ЗПР потребують більш ранньої та активної стимуляції розумової діяльності, ніж їхні здорові однолітки. Відсутність раннього корекційного впливу уповільнює психічний розвиток в цілому і обтяжує мовний дефект при ЗПР.

Дана проблема потребує подальших поглиблених досліджень. Подальші дослідження повинні бути спрямовані на вироблення заходів психологічної корекції лексико-семантичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Список використаної літератури

1. Волковская Т. Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская // Логопедия. – 2004. – № 3(5). – С. 15–20. **2. Діти з затримкою психічного розвитку** : характеристика, особливості психологічного супроводу : метод. реком. [для методистів із психологічної служби, практичних психологів дошкільних навчальних закладів] / [Укл. : Л. О. Кондратенко]. – Суми : РВВ КЗ Сумський ОППО, 2015. – 56 с. **3. Лалаева Р. И.** Дифференцированный подход в коррекции речевых нарушений у детей с задержкой психического развития церебральноорганического генеза / Р. И. Лалаева, В. В. Морозова, Л. М. Полякова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2011. – т. 3. – № 3. – С. 75–79. **4. Хорошавина Е. В.** Изучение состояния лексикона у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития / Е. В. Хорошавина // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы 3-го междунар. теор.-методол. семинара: в 2 ч. Ч. 2. – М.: МГПУ, 2011. – С. 153–156. **5. Шичанина О. В.** Формирование лексико-семантической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития на этапе подготовки к школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 134 с.

Сільченко К. А. Особливості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку

У даній статті розглянута проблема особливостей лексико-семантичної сторони мовлення, охарактеризовано на основі аналізу літератури та наукових досліджень специфіку формування лексико-семантичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: діти дошкільного віку, затримка психічного розвитку, лексико-семантична сторона мовлення, мовлення, мовленнєва діяльність, слово.

Сильченко Е. А. Особенности лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

В данной статье рассмотрена проблема особенностей лексико-семантической стороны речи, охарактеризованы на основе анализа литературы и научных исследований специфику формирования лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, задержка психического развития, лексико-семантическая сторона речи, речь, речевая деятельность, слово.

Silchenko K. Features of the Lexical and Semantic Side of Speech in Preschool Children with Mental Retardation

This article considers the problem of features of the lexical-semantic side of speech, describes on the basis of the analysis of literature and scientific research the specifics of the formation of the lexical-semantic side of speech in preschool children with mental retardation.

Key words: preschool children, mental retardation, lexical and semantic side of speech, speech, speech activity, word.

УДК 376:616.896-053.4:004

О. О. Суханова

**СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

В даний час проблема розвитку аутизму викликає бурхливий інтерес вчених, лікарів, психологів і педагогів усього світу в зв'язку з тим, що по даній тематиці набагато більше питань, ніж відповідей на них.

Велика частина наукового співтовариства дотримується думки що, аутизм пов'язаний в тій чи іншій мірі з проблемами мозку генетичної, неврологічної, токсичної або метаболічної природи при тому, що всі ці гіпотези, так і не отримали підтвердження.

У дітей даної категорії ослаблена емоційна реакція на близьких, аж до повної відсутності зовнішнього реагування, так звана «афективна блокада». Все, це призводить до того, що у дітей, які мають розлади аутистичного спектру з'являються великі труднощі в формуванні найелементарніших комунікативних сигналів (посмішки, контакту очей). Діти з обмеженими можливостями мають особливості в емоційному розвитку. Як правило, на перше місце виходять такі проблеми емоційної сфери, як тривожність, страхи, невпевненість у собі, негативізм по відношенню до себе («Я – поганий»), агресивність (зовнішня і внутрішня). Все це ускладнює життя самих дітей, людей, які оточують їх, батьків.

До діагностичних критеріїв розладів аутистичного спектра відносять тріаду симптомів, що з'являються до трирічного віку: порушення у сфері соціальної взаємодії; порушення вербальної і невербальної комунікації; обмежена, повторювана, стереотипна поведінка, інтереси та активність.

Вітчизняні науковці (К. Островська, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Смоляр, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко) акумулюють світовий досвід вивчення аутизму й докладають зусиль до розробки шляхів допомоги аутистичним дітям. Проте питання про взаємодію

«особливих дітей» з соціумом, соціалізації, розвитку соціальних навичок залишаються актуальними.

Розвиток інклюзивної освіти відбувається в умовах активного впровадження інформаційних та комунікативних технологій (далі – ІКТ) в систему освіти. Впровадження ІКТ в інклюзивну освіту стало предметом досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Праці зарубіжних дослідників розкривають технічні і технологічні аспекти розроблення і використання ІКТ. Дослідження вітчизняних науковців є менш чисельними і, окрім загальних аспектів впровадження ІКТ в інклюзивну освіту, висвітлюють використання окремих видів ІКТ у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, таких як SMART технології, соціальні мережі, комп'ютерні програми. Незважаючи на велике зацікавлення у різних аспектах використання ІКТ у сфері інклюзивної освіти і визнання того, що ІКТ загалом сприяють включенню учнів з різними здібностями і потребами у навчальний процес, їх вплив на навчання дітей з аутизмом на сьогодні недостатньо вивчений.

У великій кількості випадків аутистичних дітей можна підготувати до навчання за загальноосвітньою програмою та подальшої повноцінної соціалізації. Але для цього потрібно корекційна робота з раннього віку.

Адаптація в умовах сім'ї означає, що цим дітям навряд чи буде зрозуміла шкільна програма, але їх можна навчити охайності, самообслуговуванню, елементарним побутовим і трудовим навичкам. Основними джерелами соціалізації є сім'я, освітні установи, формальні і неформальні громадські об'єднання, тобто різні соціальні інститути. Єдність біологічних і соціальних факторів у розвитку та соціалізації дітей з раннім дитячим аутизмом надає процесу соціальної адаптації специфічні особливості, пов'язані зі складнощами адекватного сприйняття процесів, що відбуваються навколо дитини, за активною участю його свідомості в процесі навчання, ігрової та трудової діяльності. Соціальна робота в цьому випадку виступає потужним адаптуючим фактором та покликана забезпечити соціальний розвиток і реабілітацію дітей, ініціювати процес соціальної превенції, збагатити навчально-виховний процес новими соціальними технологіями [1, с. 2].

Соціалізацію дитини з розладами спектру аутизму варто почати з дитячих дошкільних установ, так як саме перебування в дитячому колективі дозволить малюкові ідентифікувати себе як особистість і частина соціуму. Головним у вихованні дітей є навчання самообслуговування, поведінки в період підготовки до гри і виходу з неї, а також спеціальна організація життя дитини, де всі елементи побутових ритуалів повинні бути продумані до дрібниць. Треба зауважити, що коли дитина зможе залишатися в дитячому колективі (в центрі раннього втручання, дитячому садку, школі, в групі розвитку), їй потрібно дати можливість зберігати допустиму для неї дистанцію.

Зазначу, що навчання і супровід дітей з аутизмом специфічно, оскільки специфічно саме порушення. Існує понад сімдесят

різноманітних сучасних напрямків корекційної допомоги при аутизмі: поведінкова терапія – покрокове відпрацювання дій, методика комплексної медико-психолого-педагогічної корекції, заснована на уявленні про аутизм як афективний розлад. В спеціальній літературі ми знаходимо опис додаткових нетипових методик, методів і прийомів корекційної роботи: таких як психодрама, завдяки якій у дитини з'являється можливість матеріалізувати власні страхи в виробках, малюнках, образах і позбутися від них; казкотерапія – метою якої є дати позбутися дитині страхів та при віття бажаної поведінки завдяки розповіді та програванню соціальних історій; музикотерапія, розвиваюча комунікацію за допомогою музичних засобів, як більш доступних сприйняттю такої дитини. Однак, незважаючи на те, що аутистичні прояви в процесі роботи можна нівелювати, послабити, слід пам'ятати, що це порушення розвитку збережеться протягом усього життя осіб з аутизмом, і вони потребують постійного особливого розуміння і підтримки з боку оточуючих людей [2, с. 145–147].

Розглядаючи питання навчання та виховання дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру звернемо увагу на те, що застосування новітніх технологій під час інклюзивного навчання та виховання буде сприяти інтеграції такої дитини в суспільство однолітків, компенсації її фізичних недоліків засобами інноваційних інформаційних технологій, що в цілому повинно позитивно позначитися на формуванні її особистості. Розглядаючи особистість, як засіб функціонування людини в суспільстві її не ізолюють в спеціалізованому закладі освіти, а в повній мірі долучаємо до всіх видів суспільних зв'язків починаючи з дошкільного віку.

Роль ІКТ в цьому процесі зводиться до:

- 1) подолання комунікативних бар'єрів (якщо інвалідність стосується порушення органів відчуттів та сприймання);
- 2) оптимізації процесу навчання і виховання (при розладах аутистичного спектру – дитині комфортніше спілкуватися з дорослим через технічний засіб);
- 3) дистанційності навчання (можливість дистанційно навчати та виховувати дитину, якщо вона з якихось причин не може відвідувати ЗДО);
- 4) наочності в подачі навчального матеріалу (ілюстрування матеріалу за допомогою відеоряду, інтерактивної дошки) та ін.

Упровадження ІКТ, зокрема мультимедійних технологій пропонує широкий спектр можливостей для різнобічного розвитку дитини. Упровадження мультимедійних технологій в інклюзивну дошкільну освіту може стати потужним інструментом навчання, виховання й розвитку дітей. На сьогоднішній день ці технології можуть застосовувати всі учасники освітнього процесу: завідувачі, вихователі, музичні керівники, психологи, методисти, соціальні працівники, корекційні педагоги та ін.

Використання мультимедійних технологій доцільне починаючи не раніше, ніж з 5-річного віку, оскільки більш ранній початок може мати

негативні наслідки для здоров'я дитини, особливо зорового аналізатора, який перебуває в процесі розвитку. Максимальний часовий інтервал роботи з мультимедійних технологій для 5-річних дітей – не більше 10 хв. за одне заняття). До основних мультимедійних технологій, що доцільно використовувати в освітньому процесі, зокрема в роботі з інклюзивною групою, відносять наступні:

1. Мультимедійна презентація – набір слайдів за певною тематикою, що зберігається у файлі спеціального формату. При цьому, кожний слайд може містити текстові, графічні, табличні дані, анімацію, аудіо, відео та ін. Цей засіб дозволяє комбінувати звук і зображення в динаміці, що сприяє активізації довільної уваги дитини. Одночасний вплив на два найважливіші органи сприйняття – слух і зір – дає змогу досягти більшого ефекту. Доцільно застосовувати мультимедійні презентації при вивченні нових понять, або їх закріпленні.

2. Електронний освітній ігровий ресурс – це окремий вид ігрового програмного забезпечення, розроблений для вирішення дидактичних завдань. ЕОІГ – це програмне забезпечення, що поєднує пізнавальну та розважальну функції, містить завдання в ігровій формі і спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності дітей. Мета використання ЕОІР має подвійний зміст: ігровий – одержання дитиною «винагороди» після досягнення ігрової мети; навчальний і розвивальний – набуття й розвиток знань, умінь і навичок. Під час гри у дітей розвиваються позитивні емоційні реакції, прагнення досягати поставленої мети, що сприяє корекції та розвитку психічних процесів. Важливо пам'ятати, що така гра є виключно доповненням до основних видів діяльності дитини, і ні в якому разі не повинна витіснити традиційну гру (сюжетно-рольову, міжособистісну). ЕОІР доцільно застосовувати в дошкільній групі при закріпленні знань, відпрацюванні навичок [3, с. 58].

3. Мультиплікаційний фільм – продукт мультиплікації, створений шляхом зйомки послідовних фаз руху об'єктів. З перегляду мультфільмів діти отримують значні обсяги даних художньо-естетичного, морально-етичного, пізнавального та іншого характеру [4, с. 16–18]. Їх упровадження в освітній процес дозволяє позитивно впливати на засвоєння способів поведінки, алгоритмів досягнення цілей, розвиток емоційної сфери і психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо). Перегляд мультфільму (або його фрагменту) повинен розпочинатися вступним словом вихователя, підготовкою дітей до основної смислової лінії, та завершуватися постановкою вихователем проблемних запитань, а також наданням можливості дітям висловити власні почуття, відношення, рефлексію побаченого. Доцільно демонструвати мультиплікаційні фільми для пояснення і формування складних комплексних понять: морально-етичних цінностей, норм соціальної взаємодії та ін. [5, с. 72].

Наразі якісне мультимедійне програмне забезпечення (ПЗ) для дошкільників, що відповідає основним дидактичним і психолого-

педагогічним вимогам, як правило, розробляється і розповсюджується на комерційній основі.

Хоча чимало сайтів пропонують безкоштовне ПЗ для навчання дітей дошкільного віку, переважна більшість з цих розробок характеризується низкою недоліків, що ускладнюють їх використання, а саме:

- розробка ПЗ без залучення фахівців з галузі психолого-педагогічних наук, відсутність належної фахової експертизи;
- відсутність перекладу українською мовою, або її низька лінгвістична й граматична якість;
- наявність значної кількості «багів», помилок через відсутність фахового тестування продукту, яке потребує додаткових витрат;
- залежність продукту від однієї операційної системи (наприклад, неможливість запуску на Windows, а лише виключно на Android або iOS і т. д.);
- невідповідність базовим ергономіко-педагогічним вимогам (занадто яскраві кольори, різкі гучні звуки, нав'язливі мелодії, які неможна вимкнути чи замінити і т.д.);
- відсутність методичних рекомендацій, вказівок чи порад для педагогів, батьків щодо використання програмного продукту в освітньому процесі;
- складність інсталяції (необхідність інсталяції додаткових програм);
- відсутність можливості інсталяції (функціонування виключно в режимі он-лайн, залежність від мережі);
- відсутність технічної підтримки ПЗ, або її занижка оперативності [5, с. 94].

Отже, впровадження інформаційних та комунікативних технологій під час інклюзивного навчання та виховання буде сприяти інтеграції такої дитини в суспільство однолітків.

Список використаної літератури

1. **Хаустов О. В.** Організація навколишнього середовища для соціалізації та розвитку комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру / О. В. Хаустов // Аутизм і порушення розвитку. – 2009. – №1. – С. 1–13.
2. **Дети и подростки с аутизмом.** Психологическое сопровождение / О. С. Никольская и др. – М. : Теревинф, 2005. – 224 с.
3. **Литвинова С. Г.** Використання електронних освітніх ігрових ресурсів у навчально-виховному процесі початкової школи : метод. рекоменд. / С. Г. Литвинова. – К. : Компринт, 2016. – 85 с.
4. **Коваленко В. В.** Мультиплікаційна продукція як засіб формування соціальної компетентності учнів молодших класів / В. В. Коваленко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – №8 (51). – С. 16–18.
5. **Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник** / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. – Полтава : ПУЕТ, 2018. – 261 с.

Суханова О. О. Специфіка розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру засобами інформаційних та комунікаційних технологій

У статті розглядаються проблеми соціалізації, комунікації, виховання та навчання дітей дошкільного віку, які страждають на розлади аутистичного спектру. Виділені основні мультимедійні технології, які використовуються в освітньому процесі, а також зазначені недоліки, які ускладнюють їх використання. Новітні технології, в тому числі ІКТ та мультимедійні технології, сприяють інтеграції дитини в суспільство однолітків, компенсації її фізичних недоліків засобами інноваційних інформаційних технологій, що в цілому повинно позитивно позначитися на формуванні її особистості.

Ключові слова: аутизм, інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), мультимедійні технології, інтеграція.

Суханова О. А. Специфика развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра средствами информационных и коммуникационных технологий

В статье рассматриваются проблемы социализации, коммуникации, воспитания и обучения детей дошкольного возраста, страдающих расстройствами аутистического спектра. Выделены основные мультимедийные технологии, используемые в образовательном процессе, а также указаны недостатки, которые затрудняют их использование. Новейшие технологии, в том числе ИКТ и мультимедийные технологии, способствуют интеграции ребенка в общество сверстников, компенсации его физических недостатков средствами инновационных информационных технологий, что в целом должно положительно сказаться на формировании его личности.

Ключевые слова: аутизм, информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), мультимедийные технологии, интеграция.

Suhanova O. The Specifics of the Development of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders by Means of Information and Communication Technologies

The article considers the problems of socialization, communication, education and training of preschool children suffering from autism spectrum disorders. The main multimedia technologies used in the educational process are highlighted, as well as the shortcomings that complicate their use. The latest technologies, including ICT and multimedia technologies, promote the integration of the child into the society of peers, compensation of his physical shortcomings by means of innovative information technologies, which in general should have a positive effect on the formation of his personality.

Key words: autism, information and communication technologies (ICT), multimedia technologies, integration.

С. О. Тимофєєва

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність заявленої проблеми така, що на сьогоднішній день спостерігається неухильне зростання числа дітей, що мають порушення в розвитку. За даними НДІ дитинства, щорічно народжується 5-8% дітей зі спадковою патологією, 8-10% мають виражену вроджену чи набуту патологію, 4-5% складають діти-інваліди, значне число дітей мають стерті порушення розвитку. Найбільш численну групу складають діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Поширеність затримок психічного розвитку серед дитячого населення складає 8-10% в загальній структурі психічної хворобливості.

Затримка психічного розвитку – тимчасове відставання дозрівання психіки загалом або деяких її функцій, уповільнення темпу здійснення можливих потенціалів організму, які часто відкриваються при зарахуванні до школи і виражаються в нестачі загального резерву знань, незрілості мислення, однобічності уявлень, малій розумовій цілеспрямованості, домінуванні ігрових захоплень, швидкому згасанні в розумовій діяльності [2].

Однією з важливих характеристик особистості дитини з ЗПР є незрілість її емоційної сфери.

Емоції і почуття грають істотну роль в розвитку особистості. У дітей з ЗПР наявність в емоційній сфері грубих змін сприяє своєрідному психопатологічному формуванню характеру, нових негативних його якостей, які різко ускладнюють корекцію психічного дефекту.

Розвиток емоційно-вольової сфери набуває особливого значення в підлітковому віці. Навіть діти без психофізичних відхилень можуть зазнавати труднощів у цей період. Що ж стосується дітей з ЗПР, то для них це може проходити втричі складніше. Саме тому вивчення особливостей емоційно-вольової сфери дітей молодшого підліткового віку, що мають ЗПР, є надзвичайно важливим.

Поряд зі специфічним розвитком психіки відбувається своєрідний розвиток емоційної сфери дитини з ЗПР, що виявляється, перш за все, в незрілості. Незрілість емоцій і почуттів зумовлена в першу чергу особливостями розвитку його потреб, мотивів і інтелекту.

Н. Коломінський зазначає, що «дитина з затримкою психічного розвитку пасивна в грі, вона для неї не стає, як для нормального школяра, моделлю придбання соціального досвіду» [3].

Це пояснюється тим, що у таких дітей дуже слабо розвинені потреби в нових враженнях, допитливість, пізнавальні інтереси, мало

виражені спонукання до здійснення нових видів діяльності. Симптомами порушення емоційної сфери є дратівливість, підвищена збудливість, рухове занепокоєння, непосидючість, відсутність опосередкованої мотивації. На відміну від нормально розвиненого школяра, у дитини з ЗПР не відбувається формування соціальних почуттів.

Незрілість в емоційній сфері в шкільному віці ще різкіше проявляється в шкільний період, коли перед дитиною ставляться завдання, що вимагають складної і опосередкованої форми діяльності.

Для емоційної сфери дитини з ЗПР характерні слабка диференціація, бідність переживань. Як зазначає С. Ляпидевський і Б. Шостак, її «почуття одноманітні, нестійкі, обмежуються двома крайніми станами (задоволення або незадоволення), виникають тільки при безпосередньому впливі того чи іншого подразника» [1].

Крім того, у підлітків з ЗПР часто бувають неадекватні впливам емоції і почуття. Слабкість думки, інтелекту і незрілість, примітивність мотиваційної сфери гальмують у них формування вищих почуттів.

За особливостями навчальної діяльності, характером поведінки, станом емоційно-вольової сфери, що призводить до шкільної дезадаптації, діти з ЗПР значно відрізняються від нормально розвинених однолітків і тому вимагають адекватних корекційних впливів з метою найбільш повної компенсації дефектів розвитку.

Необхідно розуміти, що не тільки відставання розумової діяльності визначає патогенез і клінічні прояви захворювання, але і затримка розвитку таких сфер як емоції і воля також є важливою ланкою в перебігу хвороби.

Метою проведеного дослідження було виявити особливості емоційно-вольової сфери дітей молодшого підліткового віку з ЗПР.

Об'єкт дослідження: група дітей з підтвердженим діагнозом ЗПР з 12 чоловік, віком від 9-11 років, що складається з 10 хлопчиків та 2 дівчаток. Учні корекційного класу КЗ «Вільхівська ЗОШ І-ІІІ ступенів».

Результати дослідження за допомогою методики І. Дубровіної «Не підглядай» на виявлення сформованості вольових процесів показали, що високий рівень сформованості вольової сфери не має ніхто з протестованих підлітків, середній мають 41,7% дітей і низький 58,3%. (рис. 1).

Сформованість вольових процесів

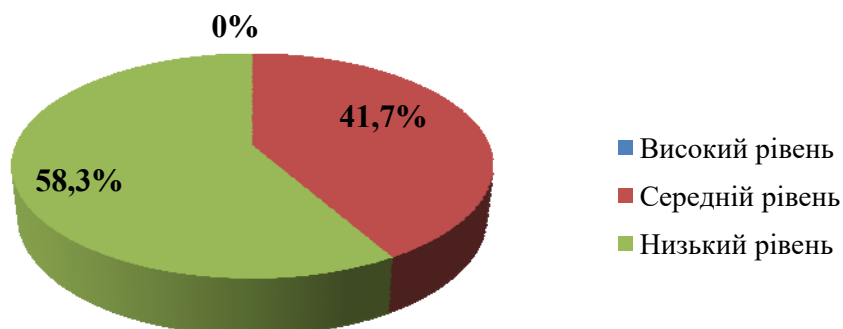


Рис. 1. Результати вивчення сформованості вольових процесів

За методикою Н. Семаго «Контурний С.А.Т. – Н» на виявлення емоційного стану дитини та особливостей його взаємовідносин з оточуючими у 41,7% підлітків спостерігався позитивний емоційний фон, у 8,3% – нейтральний емоційний фон, у 50% – негативний емоційний фон. (рис. 2). Загалом діти розповідали ті історії, з якими вони постійно стикаються в реальному житті або навпаки, ситуації, які представляють бажане дитиною на даний період часу.

Емоційний стан

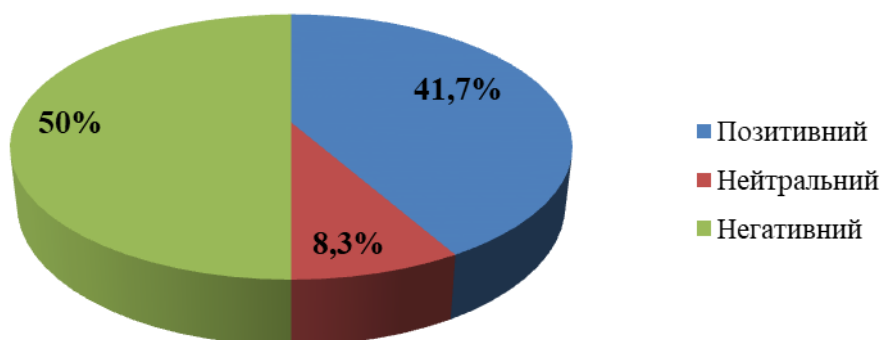


Рис. 2. Результати вивчення емоційного стану підлітків

Діагностика за допомогою методики Є. Ізотової «Емоційна ідентифікація» на виявлення сформованості емоційної сфери показала, що високого рівня не має ніхто з протестованих підлітків, середній та низький мають по 50% дітей. (рис. 3) Учні називали та показували лише примітивні та добре знайомі емоційні стани (радість, сум, злість, здивування), які мають найхарактерніші ознаки. Інші, більш тонкі емоції, вони не сприймали, що підтверджує примітивність емоційного розвитку.

Сформованість емоційної сфери

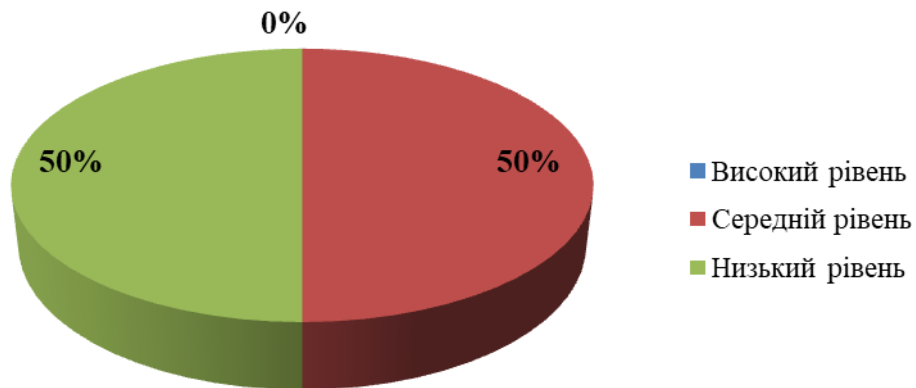


Рис. 3. Результати вивчення сформованості емоційної сфери

При діагностиці за допомогою тесту М. Обозова «Самооцінка сили волі» на виявлення прояву сили волі було виявлено, що великої сили волі не має ніхто з підлітків з ЗПР, середню мають 66,7% учнів, слабку – 33,3%. (рис. 4) Однак, враховуючи, що цей тест спирається на самооцінку, то можна сказати, що діти, які мають ЗПР неадекватно оцінюють свою вольову сферу. Згадуючи першу методику, яка показала нам, що вольова сфера таких дітей знаходиться на низькому рівні, ми маємо підстави говорити про невідповідність самооцінки дітей з наявним рівнем розвитку вольових процесів.

Прояв сили волі

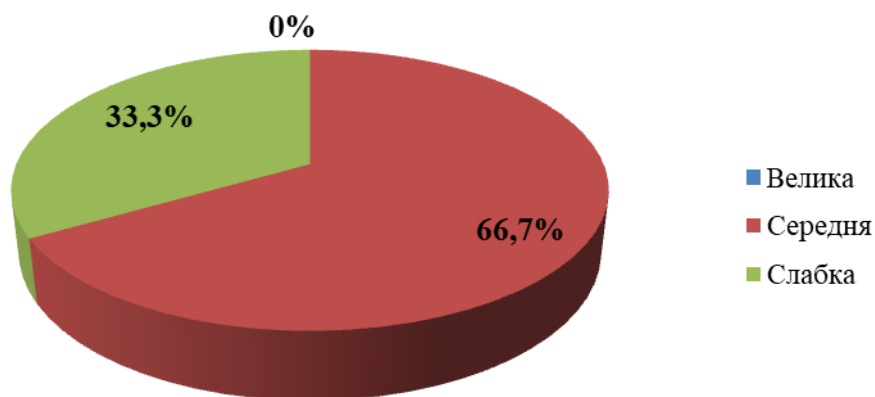


Рис. 4. Результати вивчення прояву сили волі підлітків з ЗПР

Проаналізувавши особливості розвитку емоційно-вольової сфери підлітків з ЗПР та підлітків з нормальним психічним розвитком, для узагальненого порівняння результати по чотирьом методикам були представлені у вигляді спільного графіку (рис. 5).

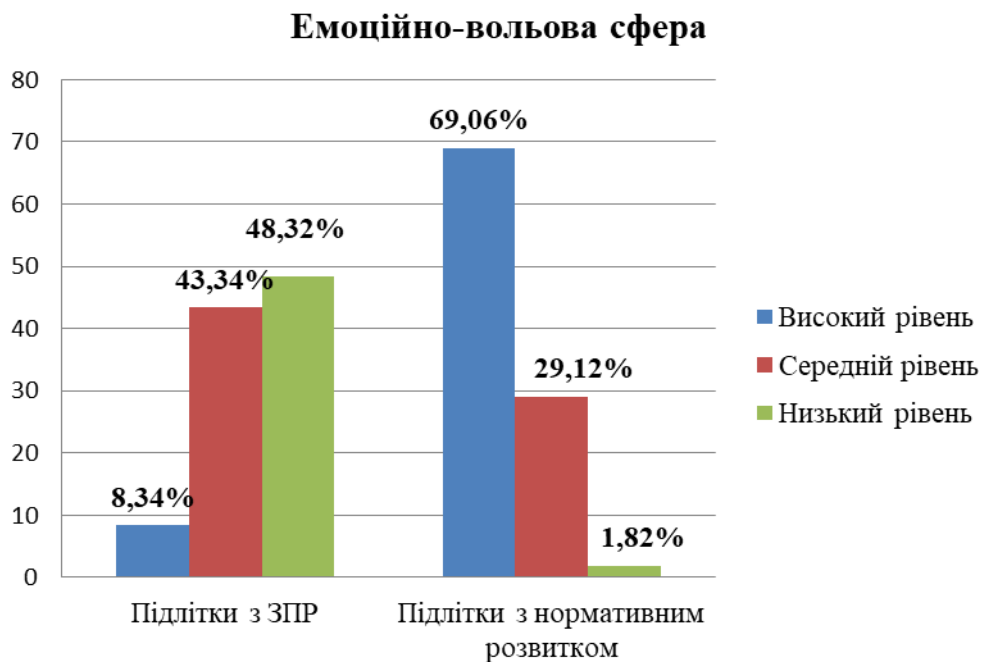


Рис. 5. Порівняльна характеристика сформованості емоційно-вольової сфери підлітків з ЗПР та підлітків з нормативним розвитком

Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки.

У підлітковому віці діти вже повинні починати самовизначатися, концентруватися на власних інтересах, мати власну думку. У досліджуваних дітей дані аспекти розвинені слабо, були виявлені легка сугестивність, присутність страхів, низьке диференціювання емоцій, рівень якого відповідає молодшого шкільного віку. Вольові процеси недостатньо розвинені. Емоційний фон більшості підлітків негативний, що говорить про наявність депресивних станів. Емоційна сфера примітивна, скута, незріла. Сила волі має слабкі прояви.

Отже, розвиток емоційно-вольової сфери у дітей ЗПР йде дисгармонійно, має ознаки незрілості.

Список використаної літератури

1. **Артеменко О. Н.,** Перепелица С. Ю. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с задержкой психического развития / О. Н. Артеменко, С. Ю. Перепелица. – М.: Просвещение, 2012. – 273 с.
2. **Ведерников М. В.** Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников с задержкой психического развития / М. В. Ведерников. – М.: Педагогическое общество России, 2013. – 96 с.
3. **Вилюнас В. К.** Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М.: Наука, 1976. – 285 с.

Тимофєєва С. О. Особливості емоційно-вольової сфери дітей молодшого підліткового віку із затримкою психічного розвитку

У статті описані результати дослідження, проведеного з метою виявлення особливостей розвитку емоційно-вольової сфери у групи підлітків з встановленим діагнозом затримка психічного розвитку (ЗПР), учнів корекційного класу КЗ «Вільхівська ЗОШ І-ІІІ ступенів». Представлена характеристика емоційно-вольової сфери, найсуттєвіші її ознаки у підлітків, які мають затримку розвитку. Поряд зі специфічним розвитком психіки відбувається своєрідний розвиток емоційної сфери дитини з ЗПР, що виявляється, перш за все, в незрілості. Незрілість емоцій і почуттів зумовлена в першу чергу особливостями розвитку потреб, мотивів і інтелекту підлітка. Незрілість в емоційній сфері в шкільному віці ще різкіше проявляється в шкільний період, коли перед дитиною ставляться завдання, що вимагають складної і опосередкованої форми діяльності.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, емоційно-вольова сфера, підлітки.

Тимофеева С. А. Особенности эмоционально-волевой сферы детей младшего подросткового возраста с задержкой психического развития

В статье описаны результаты исследования, проведенного с целью выявления особенностей развития эмоционально-волевой сферы у группы подростков с установленным диагнозом задержка психического развития (ЗПР), учеников коррекционного класса КУ «Ольховская СОШ І-ІІІ ступеней». Представлена характеристика эмоционально-волевой сферы, существенные ее признаки у подростков, которые имеют задержку развития. Наряду со специфическим развитием психики происходит своеобразное развитие эмоциональной сферы ребенка с ЗПР, что проявляется, прежде всего, в незрелости. Незрелость эмоций и чувств обусловлена в первую очередь особенностью развития потребностей, мотивов и интеллекта подростка. Незрелость в эмоциональной сфере в школьном возрасте еще резче проявляется в школьный период, когда перед ребенком ставят задачи, которые требуют сложной и опосредованной формы деятельности.

Ключевые слова: задержка психического развития, эмоционально-волевая сфера, подростки.

Timofeeva S. Features of the Emotional-Volitional Sphere of Young Adolescent Children with Mental Retardation

The article describes the results of a study conducted in order to identify the features of the development of the emotional-volitional sphere in a group of adolescents with an established diagnosis of mental retardation (PD), pupils of the correctional class of the KU "Olkhovskaya secondary school of I-III stages". The article presents the characteristics of the emotional-volitional

sphere, its essential features in adolescents who have developmental delay. Along with the specific development of the psyche, a kind of development of the emotional sphere of a child with CRD occurs, which manifests itself, first of all, in immaturity. The immaturity of emotions and feelings is primarily due to the peculiarity of the development of the needs, motives and intelligence of a teenager. Immaturity in the emotional sphere at school age manifests itself even more sharply in the school period, when the child is given tasks that require complex and indirect forms of activity.

Key words: mental retardation, emotional-volitional sphere, adolescents.

УДК 376-056.2/3

Н. В. Черепівська

КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Одним із напрямів гуманізації системи освіти України є інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір.

В українському законодавстві термін «діти з особливими освітніми потребами» використовується у розумінні інклюзивної освіти й охоплює дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку, сенсорними порушеннями та дітей з інвалідністю [1, с. 5].

Важливою умовою в процесі навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами є корекція.

Корекція – це система психолого-педагогічних заходів, спрямованих на виправлення, ослаблення або згладжування психічного розвитку дітей з ООП.

Метою корекційної роботи є виправлення фізичних і психічних функцій дитини з ООП в процесі загального його освіти, підготовка до самостійного життя і праці.

Корекційно-виховна робота представляє собою систему педагогічних заходів, спрямованих на подолання або послаблення порушень психофізичного розвитку дитини за допомогою застосування спеціальних засобів освіти. Вона є основою процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Задачею корекції є підпорядкувати всі форми і види класної і позакласної роботи в процесі формування у дітей компетентностей.

Умови організації корекційно-розвивальної роботи:

- наявність у закладі соціально-педагогічної служби;
- наявність підготовлених щодо цієї роботи педагогів-реабілітологів і дефектологів;
- відповідна матеріальна база і методичне забезпечення;

- включення у функціональні обов'язки заступника директора школи питань, пов'язаних з корекційно-розвивальною роботою;
- організація постійно діючої консультативної служби для дітей та батьків.

У корекційно-виховній роботі чільне місце посідають не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість педагога, тобто педагогічно спрямована сукупність соціальних, емоційно-вольових та характерологічних якостей.

По-перше – соціальні потреби: потреба спілкування з дітьми, колегами; потреба оволодіння педагогічними знаннями, вміннями, навичками; потреба у проведенні корекційно-виховної роботи з дітьми та педагогічних дослідженнях; потреба в самоосвіті, професійному самовихованні; естетичні потреби.

По-друге – риси характеру, які відображають соціальну й професійно-педагогічну спрямованість: громадянськість, соціальна активність, захопленість професією, творчість у педагогічній роботі, впевненість у результативності корекційно-виховної роботи, відповідальне ставлення до своїх педагогічних обов'язків, професійна працездатність; – риси характеру, які відображають ставлення до вихованців та до людей загалом, а саме: доброта, любов до дітей, гуманізм, порядність, емпатія, справедливість, чесність, вимогливість, тактовність, товарищескість; – індивідуальні, вольові та емоційні риси характеру: уважність, спостережливість, кмітливість, продуктивна пам'ять, критичність мислення, глибина, широта, логічність, прогностичність думки, педагогічна допитливість, творча уява, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, витриманість, власна організованість, ініціативність, врівноваженість, емоційно-моторна стійкість, емоційна виразність.

По-третє – професійні якості: педагогічний такт та майстерність, освіченість, новаторство, самопрезентація.

Для проведення результативної корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами педагог має володіти певним обсягом різноманітних знань – професійні знання.

Робота, щодо формування особистісних якостей здобувача освіти з особливими освітніми потребами має поєднуватися із суто корекційною роботою, спрямованою на виправлення тих недоліків характеру й поведінки, що виникли в результаті недосконалого й неповноцінного життєвого досвіду. Корекційні зусилля повинні бути спрямовані на подолання розриву в розвитку свідомості, поведінки, характеру й почуттів у школярів; на подолання розбіжності між словом і ділом, намірами, бажаннями і фактичними вчинками, між розумом та емоційними проявами [2, с. 13–14]. Моральна поведінка, світогляд формуються через вплив на чуттєвий досвід і емоційну сферу шляхом максимального залучення кожного вихованця у практичну діяльність шкільного колективу, оскільки у вихованні дітей із особливими освітніми

потребами на всіх вікових етапах спілкування учнів між собою та з іншими людьми є найдоступнішим і найважливішим джерелом збагачення етичного досвіду.

При цьому не можна обмежуватися організацією та фіксацією лише зовнішніх впливів на особистість. Необхідно контролювати процес сприймання особистістю різних вражень, реагування, оцінювання та привласнення їх; відповідно спрямовувати, домагаючись зворотної діяльності вихованців, стимулюючи їхнє спілкування з іншими людьми.

Щодо забезпечення цілісного, комплексного підходу у роботі з важкими дітьми необхідно належним чином вникнути: що містить в собі корекційно-розвивальна робота.

Етапи педагогічної підтримки:

1. Діагностичний – фіксація факту сигналу проблемності, проектування діагностики припущеної проблеми, встановлення контакту з дитиною проговорення проблеми самим учнем, сумісна оцінка проблеми.

2. Пошуковий – організація пошуку причин виникнення проблеми, огляд ситуації з різних сторін.

3. Договірний – проектування дій педагога і дитини, налагоджування договірних відносин і заключення договору у будь-якій формі.

4. Діяльнісний – а) діє сама дитина: з боку педагога – ухвалення її дій, стимулювання, заохочення ініціативи; б) діє сам педагог: координує дії спеціалістів у школі та поза неї, пряма невідкладна допомога учневі.

5. Рефлексивний – сумісне обговорення з дитиною успіху і невдач попередніх етапів діяльності, осмислення нового досвіду життєдіяльності [2, с. 309].

У процесі виховання увага педагога має бути спрямована на реалізацію основних принципів навчання: необхідність органічного поєднання корекційного навчання і виховання; сприяння оптимальному засвоєнню знань і розвинення пізнавальних можливостей учнів; відповідність вимог, що ставляться до них, їхнім психофізичним можливостям.

Неодмінною умовою організації позакласної виховної роботи має стати врахування специфіки процесу навчання та виховання дітей з ООП: загальмованість процесу навчання; необхідність простішого викладу навчального матеріалу; повторюваність у навчанні; індивідуальний і диференційований підхід; предметно-наочний і практичний характер навчання; опора на більш розвинені здібності дитини і подолання загальної недостатності її інтелектуальної сфери; спеціальна організація усіх видів діяльності учнів; керівна роль педагога у навчально-виховному процесі. З огляду на це на кожному етапі розвитку дитини повинні ставитись такі завдання, які є доступними учням і водночас вимагають від них мобілізації всіх їхніх потенційних можливостей.

У процесі виховання важливо забезпечити не лише засвоєння дитиною соціального досвіду, але й перетворення його у власні цінності, установки, орієнтації, адже відомо, що особистість виникає лише тоді, коли зовнішні вимоги, які ставляться людині, стають внутрішніми вимогами самого суб'єкта – основою його ініціативної поведінки як результату переважно усвідомлених дій. І надзвичайно важливим при цьому є те, що момент перетворювання соціального досвіду передбачає не просто його пасивне прийняття, а й активність індивіда у застосуванні такого досвіду.

Відтак зміст виховної роботи має передбачати цілеспрямований вплив на поведінку дитини з метою вироблення в неї навичок і звичок соціальної поведінки. Адже, засвоєння учнями певних поведінкових навичок ще не забезпечує правильної поведінки. І основна причина полягає в тому, що набуті знання і сформовані навички не підкріплені звичкою. Тому необхідно створювати умови, які максимально сприяли б формуванню корисних звичок і послабленню, зведенню до мінімуму шкідливих; розвинення самооцінки й самоконтролю учня з тим, щоб він сам, без сторонніх нагадувань дотримувався позитивних і переборював (по можливості) негативні звички. Створення необхідних умов для здійснення дітьми позитивних вчинків, забезпечення формування в них відповідних стійких звичок у різних видах діяльності сприятимуть утворенню позитивних рис характеру, що, в свою чергу, зумовлюватиме відповідний спосіб їхньої поведінки.

Сучасний зміст виховання в Україні – це науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, мистецтва, самої себе [4, с. 188]. Відтак у процесі виховання здобувачів освіти з ООП слід формувати у них певну систему ставлень до довкілля на основі організації практики певних стосунків у колективі, дотримуючись вимоги врахування особливостей установок, що регулюють загальну спрямованість соціальної поведінки особистості:

- необхідно коригувати загальну спрямованість інтересів учнів і формувати у них систему ціннісних орієнтацій як продукт впливу загальних соціальних умов;
- виробляти у школярів систему узагальнених соціальних установок на соціальні об'єкти та ситуації;
- формувати систему ситуативних соціальних установок як готовність до оцінювання та дії в конкретних умовах діяльності (на мікросоціальному рівні).

Спеціальна педагогіка реалізує принципи спеціальної освіти за допомогою певних освітніх технологій. Педагогічні освітні технології можна розглядати як проектування освітнього процесу за допомогою спеціальних методів і прийомів навчання та виховання.

Корекція здійснюється у ході життєвого становлення особистості.

Навчальний процес є загальним для усіх дітей, при цьому діти з особливими освітніми потребами є активними учасниками пізнавальної діяльності на рівні можливостей у зоні успіху.

Корекційно-виховна робота фахівців навчальних закладів (спеціальних шкіл та шкіл із інклюзивними класами) спрямовується на досягнення головної мети – підготовка дитини до самостійного життя. Формування головних компетентностей є обов'язковою умовою, виконання яких і обумовлює рівень їх якості життя.

Корекційно-виховна робота спрямована на:

- розвиток зорового та слухового сприймання, мовлення, корекцію пізнавальної діяльності, фізичний розвиток, формування навичок просторового, соціально- побутового орієнтування;
- розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку учнів шляхом взаємодії з навколишнім середовищем на основі знань, умінь і навичок мовленнєвої, зокрема, комунікативної діяльності;
- формування компенсаційних засобів діяльності як важливої передумови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання в основній школі; створення передумов для соціальної реабілітації та інтеграції, розвиток самостійності та життєво важливих компетенцій, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (із Постанови Кабінету Міністрів України від 06.03.2019 № 221).

Таким чином, корекційно-виховна робота є необхідною умовою забезпечення всебічного розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами. Тому проблеми корекційної спрямованості навчання завжди були актуальними в історії психології загалом і олігофренопедагогіки, зокрема. Отже, при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно формування корекційно-виховного простору для задоволення освітніх потреб дітей.

Список використаної літератури

- 1. Закон** України «Про освіту» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19/> **2. Корчевська Н. Р.** Психоемоційні особливості молодших школярів у процесі формування позитивних мотивів навчання / Н. Р. Корчевська // Тернопільський НПУ імені Володимира Гнатюка. – 2009 <http://www.nbuiv.gov.ua>. **3. Основи** практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. Вид. 2-ге, стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 536 с. **4. Крутецкий В. А.** Психология / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1989. – 352 с.

Черепівська Н. В. Корекційно-виховна робота з дітьми з особливими освітніми потребами

У цій статті визначено значення корекційно-виховної роботи під час навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Визначені етапи педагогічної підтримки для забезпечення цілісного, комплексного підходу у роботі з важкими дітьми. Сформовані умови організації корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та визначена спрямованість корекційно-виховної роботи.

Ключеві слова: особливі освітні потреби, корекційно-виховна робота, організація, компетентність.

Черепивская Н. В. Коррекционно-воспитательная работа с детьми с особыми образовательными потребностями

В этой статье определено значение коррекционно-воспитательной работы при обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями. Определены этапы педагогической поддержки для обеспечения целостного, комплексного подхода в работе с трудными детьми. Сформированы условия организации коррекционно-воспитательной работы с детьми с особыми образовательными потребностями и определена направленность коррекционно-воспитательной работы.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, коррекционно-воспитательная работа, организация, компетентность.

Cherepivska N. Correctional and Educational Work with Children with Special Educational Needs

This article identifies the importance of the correctional and educational work in the education and upbringing of children with special educational needs. The stages of pedagogical support to ensure an integral, integrated approach to working with difficult children are identified. Conditions of the organization of the correctional and educational work with children with special educational needs are formed and the direction of the correctional and educational work is defined.

Key words: special educational needs, correctional and educational work, organization, competence.

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

УДК 159.922.7:82-34]-053.4

О. О. Калиновська

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ДОШКІЛЬНИКІВ

Для дітей дошкільного віку характерним є емоційно-чуттєве сприйняття світу, а важлива для дитини інформація краще засвоюється через яскраві образи. Саме тому, такий метод психотерапії як казкотерапія вважають найбільш вдалим та ефективним під час роботи із емоційними та поведінковими порушеннями у дітей. Саме психотерапевтичні казки дають змогу дитині побороти власні страхи, тривожність, виправити негативні риси характеру. А ще вони допомагають дітям засвоювати загальноприйняті морально-етичні норми і вчити соціально прийнятним способам виявлення власних емоцій.

Безперечно, саме у дошкільні роки життя дитини казки є неодмінною складовою її світу і чудовим інструментом психотерапії. Педагогам, психологам і батькам варто пам'ятати, що від виявлення проблем дитини і вчасно наданої допомоги залежить її подальший розвиток. І тут саме казкотерапія якнайкраще допоможе скоригувати поведінку дитини, пояснити їй основні закони світу, прищепити правильні цінності та розкрити творчий потенціал.

Мета статті – розглянути казкотерапію як засіб психолого-педагогічного впливу на дітей дошкільного віку.

Дошкільним віком вважається період від 4 до 6-7 років. Основними особливостями цього віку є те, що складається нова соціальна ситуація розвитку, провідною діяльністю стає гра, під час якої дошкільники опановують інші види діяльності, виникають важливі новоутворення у психічній та особистісній сферах, відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток дитини, формується готовність до навчання у школі [1].

Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці характеризується тим, що у дитини з'являється коло елементарних обов'язків; змінюються взаємини з дорослими, набуваючи нових форм: спільні дії поступово змінюються самостійним виконанням дитиною вказівок дорослого; з'являється можливість систематичного навчання; дитина вступає в певні стосунки з однолітками (розширюється соціальне оточення); внутрішня позиція дошкільника стосовно інших людей характеризується усвідомленням свого «Я» та своїх вчинків, величезним інтересом до світу дорослих, їхньої діяльності та взаємин; дитина діє, як дорослий, але у формі сюжетно-рольової гри. Таким чином, *соціальна ситуація розвитку*

дитини дошкільного віку має наступну схему: *Дитина <-> Сюжетно-рольова гра <-> Соціальне оточення*.

Як бачимо, провідною діяльністю для даної *соціальної ситуації розвитку* є сюжетно-рольова гра – діяльність, у якій діти беруть на себе ролі дорослих людей і узагальнено, у спеціально створених ігрових умовах відтворюють їхні дії та стосунки між ними. У грі дитина спочатку емоційно, а потім інтелектуально засвоює всю систему людських взаємин. *Сюжетно-рольова гра* має свою структуру, яка складається з сюжету, ролі, дій образотворчого характеру, уявної ситуації та правил.

Протягом дошкільного віку в психіці дитини виникають особливо важливі для її подальшого життя психологічні новоутворення:

1) починає розвиватися творча діяльність, яка виражається у здатності перетворювати навколишню дійсність, створювати нове. Проявляється це в конструкційних іграх, технічній і художній творчості;

2) пізнавальні психічні процеси починають працювати в режимі єдиної інтелектуальної діяльності, проявляється об'єднання зовнішніх і внутрішніх дій;

3) виникає та починає успішно функціонувати внутрішнє мовлення як засіб мислення, з'являється опосередкована певними уявленнями довільна поведінка;

4) дитиною усвідомлюються норми і правила. Вони починають керувати її поведінкою, перетворювати її дії на довільні та морально регульовані вчинки;

5) виникають первинні моральні настанови, передусім розрізнення того, що є добрим і поганим;

6) дитина вже не може жити у безладі. Все, що бачить, вона намагається впорядкувати, збагнути закономірні відношення навколишнього світу, що є свідченням виникнення первинного, хоча ще схематичного дитячого світогляду.

Останнім часом у психологічній практиці спостерігається тенденція до використання нетрадиційних методів та технологій роботи з клієнтом, у тому числі й застосування методів, притаманних психолого-педагогічній практиці. На нашу думку, це пояснюється тим, що функції соціального педагога та психолога перетинаються. Отже, сучасний практик-психолог має володіти та вільно орієнтуватися в широкому арсеналі форм та методів роботи із різними групами клієнтів. Одним із таких методів є метод казкотерапії, який здавна використовувався в народній педагогіці і лише 10 років тому оформився в наукову течію. Його виникнення та розвиток пов'язують із дослідженнями низки науковців та практиків: Т. Баязитової, А. Гнєздилова, Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєвої, Т. Карасьової, Г. Ніколаєвої, Д. Протасової, О. Романової, Т. Ситько, О. Тарасової, Ю. Теліжка. Розробкою цього методу в Україні займаються О. Бреусенко-Кузнецов, Г. Нижник, Д. Соколов, Л. Терлецька, Н. Цибуля та ін. [4].

У науково-психологічній літературі є багато визначень терміну казкотерапії. Коротко зупинимось на деяких з них.

- Казкотерапія – лікування казками, спільне з клієнтом відкриття тих знань, які живуть в душі та є психотерапевтичними в даний момент (Т. Зінкевич-Євстигнєєва) [3].

- Казкотерапія – процес утворення зв'язків між казковими подіями і поведінкою в реальному житті; процес перенесення казкового сенсу до реальності (В. Пропп).

- Казкотерапія – процес активізації ресурсів, потенціалу особистості (К. Юнг) [3].

- Казкотерапія – процес екологічного навчання й виховання дітей (В. Запорожець).

- Казкотерапія – розкриття внутрішнього та зовнішнього світу, осмислення пережитого, моделювання майбутнього, процес підбору кожному клієнту своєї особливої казки (Е. Берн) [2].

В основі психологічної проблеми часто лежить незакінченість, незавершеність. Людина зупиняється перед тим, що її лякає, повертаючись багато разів до того самого, доходячи до найстрашнішого. Це може бути залишком психологічної травми, коли індивід знову і знову повертається до її початку, доходить майже до кульмінації – і тут зупиняється, витісняє у несвідоме травматичний матеріал. Клієнт вважає, що якщо страшне місце пройти, настає гарна кінцівка, з'являється світло і проблема вирішується, людина залишається живою. Життя означає продовження, прихід нового дня після завершення старого. Все це підкреслює важливість залучення самих клієнтів до складання терапевтичних метафор. Не можна придумати для іншої людини казку, яка мала б для неї більше значення, ніж метафора, придумана нею для самої себе. Тому, з огляду на природу проблеми і темперамент, клієнта можна попросити завершити метафоричну казку, розпочату терапевтом [4].

Однією з особливостей психотерапії є уміння переміщати увагу. Нерідко поліпшення настає просто тому, що фокус уваги зміщується з однієї проблеми на іншу. І тільки коли людина доходить до глибинної суті нинішнього утруднення, консультант указує на особисту відповідальність: «Тепер ти сам». І далі допомагає, тому що, як правило, у процесі консультування відвідувач просувається «туди – не знаю куди і шукає те – не знаю що».

Розвиваючи теорію про провідні види діяльності, як головні критерії психологічного віку, Д. Ельконін для дошкільного віку визначив як провідну діяльність сюжетно-рольову гру. Вчений вказував на велике значення образотворчої діяльності, елементарної праці, сприйняття казки і ближче до 7 років – навчання [2].

Сприйняття казок можна назвати діяльністю, приймаючи до уваги співпереживання герою казки, що переживає дитина. Вона стає на позицію героя твору, намагається перебороти перешкоди, які з'являються на його шляху. У цьому значенні співпереживання герою подібне до ролі в грі. З іншого боку, ігрова діяльність дозволяє дитині краще осмислити цікаві сюжети. Таким чином, на цьому віковому етапі гра, малювання і

сприйняття тісно пов'язані в єдиний комплекс, завдяки якому дитина найбільш повно виробляє моделі поведінки зі світу дорослих.

Деякі дослідники наголошують на сприйнятті дитиною за допомогою казки соціально значимих моделей поведінки. Так, В. Абраменкова вважає: «Народна казка в поетичній художній формі дає суспільно-типові приклади соціально-психологічних стосунків: подружжя між собою, батьків до дітей і навпаки, відношення до старших членів сім'ї».

Отже немає єдиного визначення казкотерапії. Але спільним у всіх визначеннях є те, що казка розкриває внутрішній світ особистості, щоб покращити його. Можна сказати, що казкотерапія – це терапія середовищем, особлива казкова атмосфера, в якій можуть проявитися потенційні можливості особистості, може матеріалізуватися мрія; а головне, в ній з'являється відчуття захищеності та присмак таємниці.

Інший дослідник, А. Лобок відзначав, що така властивість казкового світу, як «усе можливість», коли все може бути всім, усе може перетворитися на усе, допомагає дитині за короткий термін сприйняти величезну кількість інформації про навколишній світ. Універсальний пояснювальний принцип, яскраво виражений у казці: «Так треба», формує в дитині активну пізнавальну установку: «Все, що не зустрічається на його шляху-цінне, і тому нічого не можна відсіювати». У роботах П. Янічева значення казки для розвитку дітей конкретизується в такий спосіб:

- Казка являє собою освячення переходу від дитинства до дорослості (обряду ініціації);
- Казка містить у собі психологічні механізми супроводження переходу від дитинства до дорослості;
- Метафоричність, символістика мови казки виступає необхідною умовою проникнення в несвідомі області психіки;
- Казка виконує катарсичну функцію;
- Казка актуалізує певні потреби дитини, а саме: потребу в автономії (незалежності), потребу в компетентності (силі, всемогутності), потребу в активності, потребу в порушенні заборон і правил, потребу в абсурді [2].

Таким чином, казка є універсальною метафорою передачі соціального досвіду новому поколінню.

Переваги використання методу казкотерапії в роботі з дітьми дошкільного віку.

- Терапевтична казка відрізняється від звичайної тим, що вона складена спеціально з урахуванням особливостей конкретної дитини. Її персонажі переживають ті ж емоції, борються з тими ж страхами, комплексами, що й малюк.

- Дитина порівнює себе з персонажем, аналізує його поведінку (таким чином вдаючись і до самоаналізу) і на його прикладі вчиться долати труднощі різного характеру у реальному житті.

- Казка розвиває уяву дитини, розширює її світогляд.
- Слухаючи і аналізуючи казки в дитинстві, людина поповнює у підсвідомості банк життєвих ситуацій, що за необхідності може бути активізований.
- Терапевтична казка створює особливий зв'язок між дитиною і дорослим, що ґрунтується на довірі та впевненості.
- У процесі казкотерапії негативні персонажі (що є втіленням дитячих страхів та комплексів) перетворюються на позитивні [3].

Казкотерапія добре долає у дітей дошкільного віку високий рівень тривожності, різноманітні страхи, агресивність, адаптує до різних дитячих колективів. Казкотерапію можна використовувати у роботі з агресивними дітьми, невпевненими, сором'язливими, брехливими, а також у випадках різного роду психосоматичних захворювань. Процес казкотерапії дозволяє дитині усвідомити та проаналізувати свої проблеми, побачити шляхи їх вирішення.

Суть методу казкотерапії полягає в тому, що казка доступно пояснює, що добре, а що погано. На прикладі позитивних персонажів дитина вчиться бути хорошою, а негативні герої казок викликають у неї лише негативну реакцію. Негативний герой завжди залишається покараним, а доброму дістається красуня-принцеса й півцарства на додаток.

Алгоритм підбору (складання) терапевтичної казки

1. Чітко визначте проблему, яку слід вирішити.
2. Підберіть можливі шляхи її подолання у реальному житті.
3. Втілюйте в характері головного героя казки (це може бути вже існуюча казка) ті риси, страхи, комплекси, яких слід позбутися.
4. В процесі розгортання подій казки головний герой має позбутися своїх недоліків.

Особливість організації казкотерапії для дітей дошкільного віку – дозованість інформації при знайомстві з казкою. Спочатку можливе лише прочитання казки, розглядання картинок, обговорення вчинків героїв. Уже після цього казка, незалежно від віку, повинна бути не просто прочитана, а й обіграна, тобто інсценована дорослим. Ніяких моралей, суворого тону і наказових інтонацій. Тільки доброзичливість, свобода самовираження, ненав'язливість і щирість, а також доречність казки в певній ситуації. Зміст казки повинен відповідати віковим і психофізичним особливостям дитини.

У роботі з дітьми дошкільного віку використовують різні види казок. Для розвитку пізнавальної активності використовують такі види казок як:

1. Психологічно-повчальна казка, структура якої підпорядкована дидактично-виховним функціям, розрахованих на стимулювання розвитку пам'яті, сприйняття та мислення дитини. Це твір, обсягом більший за релаксаційну казку, як правило, це декілька сторінок тексту, адресований дітям, в яких описано переживання труднощів, героїв, які можуть спіткати кожну дитину у період зростання і розвитку [3].

Тому фабули таких творів описують такі теми і ситуації, з якими дитина може зіткнутися кожен день в реальному житті наприклад, перебування в лікарні, розлука з близькими, візит до стоматолога, перші дні в дитячому садочку, перебування в таборі, конфлікти з однолітками чи батьками та ін. Вони відносяться до пізнавальної активності, спонукають до зміни в поведінці дитини дошкільного віку через запропоновані їм нові варіанти і способи вирішення дитячих страхів і проблем. Однак, такі твори не позбавлені при цьому елементів «магічності, дивовижності», оскільки їх героями можуть бути не тільки «справжні» діти, але й інші казкові герої – звірі, рослини, предмети, які часто долають стереотипи, приписані їм ще з часів Езопа, наприклад віслюк перестає бути впертим, заєць – боягузом і не втікає перед труднощами, а повертається до них обличчям і т.д. Завдяки цьому дитина дошкільного віку ототожнює себе з героєм і, таким чином, розширює свій репертуар поведінки. Слід при цьому додати, що цей різновид казки має вплив на емоції, допомагає розібратися у власних почуттях, а через зв'язок з конкретною ситуацією, яка ці почуття викликає, полегшує їх розуміння, розширює словарний запас, заохочує до розмови про власні проблеми, під безпечним казковим «прикриттям», а також мотивує дитину до пошуку нових рішень.

Психологічно-повчальною казкою може виступити розповідь «Червона Шапочка», «Сестриця Оленка та братик Іванко», «Пані метелиця» [2].

2. Дидактична казка – найпростіша і ненав'язлива казка, яку найчастіше використовують в роботі з дітьми дошкільного віку. Мета дидактичної казки – передати дитині нові знання, вміння та навички. Найчастіше така казка закінчується невеликим простим завданням що пов'язане з темою казки, яке дитина повинна виконати вдома. Коло знань, умінь і навичок, яким навчає дидактична казка, обширний. Це може бути замаскована під казку проста розповідь про те, як і навіщо потрібно уважно переходити дорогу, вітати своїх друзів зі святами, наприклад, з днем народження, навчитися самостійно одягатися чи заварювати чай, як і навіщо потрібно прибирати на місце іграшки, бути ввічливими з оточуючими людьми. Таким чином дидактична казка допомагає дитині розвивати пізнавальну активність, формуючи мислення, увагу тощо.

Дидактична казка є ефективним засобом емоційно-образного підсилення пізнавальних інтересів на інтегрованих заняттях, в якій головне не сюжетність, а одухотворення певних фактів, властивостей, засобів виразності предметів. Прикладом можуть бути казки, які створюються педагогами для пояснення навчального матеріалу. При цьому абстрактні символи, цифри, букви, звуки, арифметичні дії тощо, уособлюються, створюється казковий образ світу, в якому вони живуть. Дидактичні казки можуть розкривати сенс і важливість певних знань для дитини. Прикладами таких казок може бути розповідь «Троє поросят», «Три ведмеді» та «Рукавичка».

3. Казка з завданнями. Серед цікавих завдань особливу увагу займають казкові завдання, тобто завдання із казковими образами, казковими сюжетами. Здається, казка і математика – поняття несумісні, проте казкова форма дозволяє запровадити незвичні, захоплюючі ситуації у математичних завданнях. Саме таке з'єднання сприятливе для підготовки дітей дошкільного віку до навчання, оскільки через казкові елементи педагог може знайти шляхи до пізнавальної активності дитини. Читаючи такі казки із завданнями, дитина знайомиться з основними поняттями, такими як: «пори року», «кольори», «розмір», «кількість», «якість», «положення в просторі», «емоції» та багатьма іншими. Казки потрібні, особливо в вивченні нового матеріалу, який вимагає розвитку уяви, вміння обмірковувати запропоновану ситуацію, виявляти і використовувати необхідну інформацію ухвалення рішення. До такої казки дитина може повертатися неодноразово для читання і роботи над розвиваючими завданнями. Прикладами таких казок є «Хлопчик-мізинчик», «Подарунки феї», «Віслюкова шкіра» та інші.

4. Народні казки допомагають розвинути соціально-моральний розвиток дітей. Казкові розповіді формують у дітей дошкільного віку соціально-моральний розвиток, тобто допомагають оволодіти навичками відображення позитивних та негативних персонажів. Формують емоційно-ціннісний розвиток дитини дошкільного віку, викликають радість і захоплення від зустрічі з колобком, адекватно реагувати на події та ситуації, емоційно сприймати зміст казки. Найголовніше те, що народні казки формують пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку, допомагають розвивати увагу, мислення, вміння спостерігати і розрізняти різні фігури, кольори. Прикладом таких казок можуть бути «Колобок», «Курочка ряба», «Ріпка» та інші. Отже, проаналізувавши види казок та їх вплив на розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку можна зробити висновок, що казка розвиває у дитини дошкільного віку складові пізнавальної активності такі як: пам'ять, мислення, увагу, уяву, мовлення, сприйняття та стимулює до навчання.

Після прочитання казки і її інсценування необхідно спонукати дитину до аналізу вчинків і стосунків героїв, а також до обговорення її особистого ставлення до казки.

Казка відображає рівень міфологічного мислення. Засвоєння соціального досвіду відбувається не через пряму дію, а через символічність. Не всі здатні до адекватного вираження власних якостей, однак, здатні до прояву власних глибинних проблем через символ, образ, в ході безпосередньої творчої діяльності, через імпровізування. Ця обставина дозволяє відновити несформовані в онтогенезі або втрачені інформаційні та емоційні зв'язки з середовищем.

Казкотерапія, поєднуючи в собі терапевтичні можливості різних засобів (драматизація, малювання, ліпка, співи, танці) пропонує суб'єкту широкі можливості для самовираження, різноманітні способи презентації свого внутрішнього світу, та потенціалу [2, с. 28].

Засоби казкотерапії є не директивними, вони дозволяють суб'єкту достатню ступінь довільності самовираження. Ведучий водночас є і організатором, і учасником цього процесу. Відсутність жорстких рамок поведінки, заохочення до імпровізування створюють передумови для вільного вираження тривожних переживань, сприяють гармонізації емоційного стану та зменшенню рівня тривожності особистості.

Окрім принципів роботи з казкою в ході казкотерапевтичного заняття необхідно дотримуватись відповідної структури заняття, яке, хоча й має бути індивідуальним, повинно будуватися за наступними структурними компонентами:

- Ритуал входження в казку.
- Повторення.
- Розширення.
- Закріплення.
- Інтеграція.
- Резюмування.
- Ритуал виходу з казки.

Аналізуючи вищесказане можна відмітити, що в результаті цілеспрямованого навчання, застосування різноманітних методичних прийомів та видів роботи з казкою необхідно підвести дошкільників до розуміння того, чому саме слід поводитися добре, з повагою ставитись до оточуючих; навчити дитину дошкільного віку аналізувати конкретну ситуацію, робити моральні висновки, знаходити оригінальні шляхи розв'язання конфліктів. Працюючи над розвитком емоційної сфери дошкільників, формуванням умінь передавати почуття, рухи, дії, характерні риси героїв під час створення чи драматизації казок, можна впливати на зниження рівня тривожності, агресивності дітей. Отже, застосування казкотерапії в роботі з дітьми дошкільного віку, особливо в поєднанні з іншими традиційними і нетрадиційними методами виховання дітей дошкільного віку, суттєво впливає на формування душевного здоров'я дітей.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук ; авт. кол.: А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч [та ін.]. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с. **2. Гетманська М.** Казка чи казкотерапія? Виховання чи лікування? / М. Гетманська // Психолог довкілля. – 2012. – №9. – С. 29–32. **3. Деркач О.** Педагогіка творчості: Казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу / О. Деркач. – Вінниця : ВДПУ, 2008. – 48 с. **4. Подоляк Н.** Казка, що лікує душу / Н. Подоляк // Дошкільне виховання. – 2009. – № 9. – С. 21–23.

Калиновська О. О. Казкотерапія як засіб психолого-педагогічного впливу на дошкільників

У статті розглянуто казкотерапію, як засіб психолого-педагогічного впливу на дітей дошкільного віку, визначено алгоритм складання терапевтичної казки, розкрито сутність методу казкотерапії та доцільність його використання.

Ключові слова: психотерапія, казкотерапія, психолого-педагогічний вплив, діти дошкільного віку.

Калиновская О. А. Сказкотерапия как средство психолого-педагогического воздействия на дошкольников

В статье рассмотрено сказкотерапию как средство психолого-педагогического воздействия на детей дошкольного возраста, определен алгоритм составления терапевтической сказки, раскрыта сущность метода сказкотерапии и целесообразность его использования.

Ключевые слова: психотерапия, сказкотерапия, психолого-педагогическое воздействие, дети дошкольного возраста.

Kalinovska O. Fairy-Tale Therapy as a Means of Psychological and Pedagogical Influence on Preschool Children

The article describes fairy-tale therapy as a means of psychological and pedagogical influence on preschool children, defines the algorithm for compiling a therapeutic fairy tale, reveals the essence of the method of fairy-tale therapy and the feasibility of its use.

Key words: psychotherapy, fairy-tale therapy, psychological and pedagogical impact, preschool children.

УДК 159.9:81'276.2-053.5

М. М. Кіріченко

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВЖИВАННЯ
НЕНОРМАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ**

Використання ненормативної лексики серед учнів молодшого шкільного віку – це малодосліджене явище, яке потребує уваги з боку спеціалістів для вивчення причин та наслідків лихослів'я. Феномен дитячого лихослів'я має безліч причин, і є проблемою в достатній мірі недооціненою, адже у соціумі наразі спостерігається доволі спокійне, а місцями й толерантне ставлення до вживання інвективної лексики. Розповсюдження лайки та зниження рівня соціальної критики щодо її поширення сприяє її засвоєнню дітьми. Терпиме ставлення суспільства до подібних явищ сигналізує про зміни в масовій свідомості людей, появі нових типів міжособистісних відносин і стереотипів комунікативної

поведінки. Якщо ще кілька десятиліть тому вживання нецензурних слів було безпомилковим маркером соціального неблагополуччя комунікатора, то сьогодні цей стереотип відійшов у небуття, оскільки лайливі слова міцно увійшли в активний словниковий запас абсолютно всіх суспільних верств. Присутність кримінального жаргону в мовленні молоді, на думку Г. Нещименко, свідчить про справжнє «соціальне нездоров'я організму етносу, зокрема про його криміналізацію» [3, с. 107].

Проблема лихослів'я відома своєю багатоплановістю як явище, що має диференційовані виміри для досліджень. Зокрема, вона цікавить вчених, серед яких психологи, соціологи, лінгвісти, біологи. Між тим, ґрунтовних досліджень не лише у галузі психології, а будь-якого характеру, присвячених інвективам як явищу, у вітчизняному науковому просторі поки що небагато.

Психолого-педагогічні аспекти зазначеної проблеми розглядалися у працях вітчизняних науковців: В. Татенка, Н. Токаревої, А. Шиделко, Л. Широкоградюк, та інших фахівців. Лихослів'я вивчалось як ненормативне мовлення (І. Білодід, В. Виноградов, С. Ожегов тощо); як прояв вербальної агресії (К. Лоренц, З. Фрейд, Е. Фром); як соціокультурний феномен (В. Жельвіс, Д. Ліхачов тощо).

У зарубіжній та вітчизняній науці лихослів'я розглядається у контексті агресії, зокрема, вербальної. Як психологічний феномен, нецензурна лексика не отримала чіткої класифікації, уявлення про обсяги та їх природу залишаються недостатньо з'ясованими. На думку В. Татенка, лихослів'я за своєю психологічною природою – це викривлена вербальна форма протесту людини, насамперед, проти неможливості бути собою, бути автором, повноцінним суб'єктом свого життя, вільним від зовнішніх детермінацій і обмежень [4, с. 69].

Інша дослідниця цієї проблеми, А. Шиделко вважає, що використання лайки не притаманне людині як її природна ознака, і є індивідуальною формою вияву її негативного, а часто й агресивного ставлення до інших і себе за невмінням зробити це у культурний цивілізований спосіб [5, с. 17]. Авторка вважає, що лихослів'я – це прояв девіантної поведінки, яка виражена у вживанні слів (ненормативної лексики), котрі порушують норми стилю спілкування визначеного соціумом, і в подальшому призводить до моральної деградації людини у духовному, психологічному і соціальному вимірі [5, с. 19].

Л. Широкоградюк, одна із сучасних українських дослідниць проблеми бруднослів'я серед підлітків, з-за допомогою якісного аналізу з'ясувала, що учні цей термін розуміють достатньо широко, не лише як лайку. У їхньому розумінні лихослів'я – це вияв агресії. Тобто, перш за все, до уваги беруться агресивні можливості лихослів'я. Поза тим, досліджувані зазначили, що, лихословлячи, люди виявляють свій рівень культури [5, с. 6–7].

На думку М. Гроховскі, лайка є поняттям неоднозначним, і можна вирізнити щонайменше три його сенси, користуючись при визначенні «умовними етикетками»: вартісними, інструментальними, власне вислову. СENS «вартісний» дослідник пояснює, як – «хтось лає когось за щось». СENS «інструментальний», на його переконання, закріплено в людській і релігійній культурі вірою в магічну силу слів. СENS «вислову», який відображає одиниця «хтось лається», стосується спонтанної вербальної поведінки особи, яка полягає у вербалізації певної послідовності звуків. За їх допомогою ця особа може вивільнити свій емоційний стан, викликаний певним ставленням до визначеного фрагмента дійсності, і часто виражає якісь емоції, при цьому не подаючи вербальним повідомленням точної інформації [4, с. 83].

Психологічну природу лихослів'я можна описати з точки зору різноманітних психологічних підходів та теорій: діяльнісного, психоаналітичного, еволюційно-генетичного, гуманістичного, фрустраційної теорії та теорії соціального наочіння. З позицій класичного психоаналізу (З. Фрейд) та еволюційно-генетичного підходу (К. Лоренц) лихослів'я розглядається як вроджений інстинкт [2, с. 253].

Мета статті. Теоретично розглянути соціально-психологічні чинники вживання ненормативної лексики молодшими школярами.

Традиційно використання лихослів'я у спілкуванні з іншими в молодшому шкільному віці відносять до девіантної поведінки. Аналіз наукової літератури дозволив виділити основні чинники детермінації девіантної поведінки учнів молодшого шкільного віку. До них віднесено біологічні, психологічні, соціальні та педагогічні чинники. Зрозуміло, що кожний з них має складну структуру, знаходиться у відповідному ієрархічному взаємозв'язку та потребує ретельного аналізу з погляду нейтралізації деструктивного впливу на процес розвитку дитини.

З аналізу психолого-педагогічної літератури можемо констатувати, що основною причиною девіантної поведінки є наростання емоційної напруженості, яка характеризується виходом за нормальні межі почуттів, емоцій, переживань дітей. За таких умов напруженість веде до втрати почуття реальності, зниження самоконтролю, нездатності правильно оцінювати свою поведінку.

Під впливом емоцій дитина перестає контролювати свої вчинки, здатна на безрозсудні дії, тобто девіантна поведінка – це зміна реакції дитини на неприйнятну для неї ситуацію, спроба виправити ситуацію шляхом зміни своєї поведінки.

Крім головної причини – зростання напруженості життя, що зумовлює постійну тривожність у дітей і деформує їхню поведінку, діють також виховні фактори. Тобто, девіантна поведінка є також результатом неправильного виховання, сутність якого характеризують два основних стилі: або «тепличної опіки», або «холодного відторгнення».

На думку В. Мухіної, нова соціальна ситуація ускладнюється умовами життя дитини. Адаптація дитини до шкільного життя супроводжується певними труднощами, які вона повинна подолати:

- освоєння нового шкільного простору;
- вироблення нового режиму дня входження в новий, нерідко перший, колектив однолітків (шкільний клас);
- прийняття численних обмежень і настанов, які регламентують поведінку;
- встановлення взаємостосунків з учителем;
- побудова нової гармонії стосунків у домашній, сімейній ситуації [2, с. 254–255].

У цьому віці центром психічного розвитку дитини стає формування довільності всіх психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності). Їх інтелектуалізація, внутрішнє опосередкування відбуваються завдяки первинному засвоєнню системи понять. Довільність виявляється в умінні свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди. Протягом усього молодшого шкільного віку дитина вчиться керувати своєю поведінкою, психічними процесами, адже вимоги до неї з перших днів перебування у школі передбачають досить високий рівень довільності. Тому молодший школяр долає свої бажання і здатен керувати своєю поведінкою на основі заданих зразків, що сприяє розвитку довільності як особливої властивості психічних процесів і поведінки.

У дітей молодшого шкільного віку виникає усвідомлення власних дій, психічних станів. Особливість їх навчальної діяльності полягає в тому, що школярі повинні обґрунтовувати правильність своїх висловлювань і дій. Багато прийомів такого обґрунтування показує вчитель. Необхідність розрізняти зразки суджень і самостійні спроби в їх побудові сприяють формуванню у молодших школярів уміння ніби збоку розглядати й оцінювати власні думки та дії. Це вміння є основою рефлексії (лат. *reflexio* – відображення) – осмислення своїх суджень і вчинків з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності; самоаналіз. Свідченням цього є здатність бачити особливості власних дій, робити їх предметом аналізу, порівнювати з діями інших людей. Якщо дошкільник здебільшого орієнтується на індивідуальний досвід, то молодший школяр починає орієнтуватися на загальнокультурні зразки, якими він оволодіває у взаємодії з дорослими та ровесниками [2, с. 258].

Феномен лихослів'я серед дітей має безліч причин, і є проблемою в достатній мірі недооціненою, адже у соціумі наразі спостерігається доволі спокійне, а місцями й толерантне ставлення до вживання інвективної лексики. Розповсюдження лайки та зниження рівня соціальної критики щодо її поширення сприяє її засвоєнню дітьми [5, с. 31]. Онтогенез лихослів'я визначається культурним середовищем, яке формує потреби індивіда, мотиви його поведінки, способи когнітивної обробки інформації, а також розвитком свідомості і самосвідомості [5, с. 32].

«Вростання» лихослів'я у поведінку, за визначенням Л. Виготського, відбувається поетапно: спочатку його вважають способом колективної поведінки, засобом соціального пристосування, а потім – способом індивідуальної поведінки дитини, способом особистісного пристосування [1, с. 47].

За психоаналізом, лихослів'я є видом регресивного психологічного захисту, наприклад від посилення едіпового комплексу у передпідлітковому віці. Використання лайки для дітей є також мотивованим з точки зору психічної розрядки і самоствердження. Між ними побутує така думка, що вживання матюків допоможе здобути визнання у своїх однолітків, бо, виявляється, що користуватися нецензурною лексикою стало модним. Вербальна агресія займає чільне місце серед інших форм агресивної поведінки дітей. Це одна з актуальних проблем, з якою часто стикаються педагоги та практичні психологи. Розглядаючи причини вербальної агресії у молодшому шкільному віці, потрібно, насамперед, враховувати особливості психофізіологічного та психосоціального аспектів розвитку дитини, без яких неможливо повною мірою представити причини й механізми агресивної комунікації, характерних для дитини в межах цього вікового проміжку. В цьому віці вона обумовлена таким протиріччям особистісного розвитку, як поєднання високого рівня тривожності з нестійкою самооцінкою і високим рівнем контролю збоку батьків і вчителів [3, с. 56].

Науковці (К. Бютнер, А. Бандура, А. Реан) зазначають, що підлітки отримують знання про моделі агресивної поведінки з головного прикладу в їхньому житті, а саме:

Родина – агресивні діти, як правило, виростають у родинях, де існує відстань між батьками та дітьми, де мало цікавляться розвитком дитини, де їй не вистачає тепла і ласки. В таких родинях ставлення до підліткової агресії байдуже та поблажливе. Також агресія виникає в тих сім'ях, де використовуються силові методи виховання. Виховуючись у таких родинях, діти копіюють ті різновиди взаємостосунків, що практикують їхні батьки у стосунках між собою, копіюють неконструктивну тактику вирішення конфліктів, яку потім переносять у власну родину. Достовірно встановлено, що жорстоке ставлення до дитини в родині не тільки підвищує агресивність її поведінки у стосунках з однолітками, але й сприяє розвитку схильності до насилля в більш зрілому віці, перетворюючи фізичну агресію у стиль життя.

Деякі необдумані вчинки на фоні загострення акцентуацій характеру та загальної недорозвинутості особистої відповідальності за них можуть зумовлювати прояви ненормативної (девіантної) поведінки у періоді зростання дитини. Лихослів'я є одним з явищ, яке супроводжує різні девіантні дії, але, на думку О. Кузьменко, саме по собі, воно не може бути єдиною ознакою аномальної поведінки, а тільки її компонентом. Оскільки не завжди девіантний чи делінквентний вчинок

супроводжується лихослів'ям. Отже, прояви вживання школярем нецензурної лайки не завжди можуть розглядатись як девіантна поведінка (вербальна агресія), скоріше, це є реакцією на певні ендо- або екзогенні подразники. Діти цього віку найбільш чутливі до повторювання за іншими, особливо якщо погані слова каже лідер у групі чи класі, якого діти прагнуть наслідувати [5, с. 35].

Серед психологів та психолігвістів не існує одностайності щодо єдиної класифікації нецензурної лайки за змістом, адресатом чи ступенем впливу, проте, ми виділили два типи лихослів'я за критерієм психологічної шкоди, яку може наносити інвектива: агресивне та неагресивне лихослів'я. Лихослів'я може бути не лише проявом вербальної агресії чи девіації, але й ознакою асертивної поведінки чи елементом деформованої саморегуляції: захисним механізмом дитячої психіки. Це може бути пов'язано з мотивом вживання лихих слів або типом чинників (ендогенних чи екзогенних), які діють на дитину. До лихослів'я вдаються не тільки важковиховувані та девіантні діти. Нецензурну лайку використовують у спілкуванні за-для емоційної розрядки чи мовної агресії діти різного культурного, інтелектуального та рівня вихованості [5, с. 22].

Згідно із запропонованою О. Леонтьєвим класифікацією, можна припустити, що основними мотивами прояву вербальної агресії в конкретних мовленнєвих ситуаціях є мотиви, пов'язані з такими потребами дітей:

- 1) потреба в самореалізації: можлива експансія в чужий особистісний простір;
- 2) прагнення до досягнення власних цілей через обмеження інтересів іншої людини, завдання шкоди іншим учасникам ситуації спілкування тощо;
- 3) потреба у самоствердженні: протест проти гіперопіки і обмеження волі з боку дорослих;
- 4) потреба в самостійності, незалежності;
- 5) прагнення до досягнення авторитетного положення в дитячому колективі;
- 6) потреба у самозахисті: прагнення захистити себе від вербальної агресії з боку інших учасників мовленнєвої ситуації – висміювання, приниження тощо [1, с. 67–68].

Основними психолого-педагогічними причинами явища такого раннього дитячого лихослів'я є сім'я, у якій росте дитина, мовлення у соціумі, нівелювання суспільством морально-етичних табу, поширення та наслідування негативних прикладів з боку значущих дорослих.

Ще однією причиною вживання ненормативних слів може бути бажання дитини привернути увагу батьків до себе. Діти часто вдаються до таких маніпуляцій та прийомів. Навіть, якщо дитина знає, що слова погані й батьки проти їх вживання, але продовжує їх використовувати, це свідчить лише про те, що вона потребує зв'язку з ними таким чином.

Вживання ненормативної лексики батьками та оточуючими призводить до її використання дитиною.

Де б дитина не почула ненормативну лексику, важливо їй пояснити, що вона може знати погані слова і дорослі їх знають, але важливо їх не вживати. Удавати, що ви не почули – не треба.

Список використаної літератури

1. Леонтьев А. Н. Основы теории речевой деятельности / А. Н. Леонтьев. – М., 1974. – 245 с. **2. Мухина В. С.** Возрастная психология / В. С. Мухина. – М., 1999. – 456 с. **3. Педагогічна психологія [Текст]** / За ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенко. – К. : Вища школа, 1991. – 183 с. **4. Психологическая** профилактика недисциплинированного поведения учащихся [Текст] / Под ред. Л. М. Проколиенко, В. А. Татенко. – К. : Вища школа, 1989. – 254 с. **5. Широкоградюк Л.** Лихослів'я у шкільному середовищі: профілактика і корекція / Л. Широкоградюк. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с.

Кіріченко М. М. Соціально-психологічні чинники вживання ненормативної лексики молодшими школярами

У статті розглядається проблема поширення лихослів'я серед дітей молодшого шкільного віку. Розглянуто основні психолого-педагогічні чинники та особливості прояву ненормативної лексики серед початківців.

Ключові слова: лихослів'я, молодший шкільний вік, вербальна агресія.

Кириченко М. Н. Социально-психологические факторы употребления ненормативной лексики младшими школьниками

В статье рассматривается проблема распространения сквернословья среди детей младшего школьного возраста. Рассмотрено основные психолого-педагогические факторы и особенности ненормативной лексики среди учеников начальной школы.

Ключевые слова: сквернословья, младший школьный возраст, вербальная агрессия.

Kirichenko M. Socio-Psychological Factors of the Use of Profanity by Primary Schoolchildren

The article deals with the problem of the spread of foul language among children of primary school age. The main psychological and pedagogical factors and features of profanity among primary school students are considered.

Key words: foul language, primary school age, verbal aggression.

А. С. Крот

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Арт-терапія є сучасним методом роботи з дітьми дошкільного віку. Казкотерапія – напрям психотерапії, при якому для досягнення терапевтичного ефекту використовуються вигадані історії (казки). Вчасно розказана казка для дитини означає стільки ж, скільки психологічна консультація для дорослого. Упровадження арт-технології казкотерапії як методу, в якому казкова форма застосовується для збереження психічної, духовної та соціальної складових здоров'я. Казкотерапія використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії дитини дошкільного віку з навколишнім світом. Відзначено, що використання казкотерапії, як інструменту розвитку особистості дитини та її здібностей, допомагає педагогу і батькам позитивно впливати на здатність дитини фантазувати, сприяє розвитку творчого мислення та уяви, розкриває внутрішній світ дитини. Сучасний аналіз освітнього процесу та численних досліджень показав, що принципова відмінність казкотерапії та інших проектних методик полягає в тому, що результат неможливо передбачити, він завжди індивідуальний.

Неоднозначність, з одного боку, та надзвичайна актуальність, з іншого, спричинила вибір даної теми наукової роботи. Головною метою цієї роботи є здійснити спробу розкрити базові та інші технології казкотерапії, зокрема: роботу з наявною казкою та створення власної казки; психодинамічний аналіз казки; використання казки в терапії грою; арт-робота з казкою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вчених дає змогу визначити аспекти застосування арт-терапії в психосоматичному стані особистості: музична терапія, вокальна терапія, бібліотерапія, імаготерапія, казкотерапія та інше.

Основним напрямком казкотерапії є збереження психічного, духовного та соціального компонентів здоров'я з метою формування Я-концепції особистості, усвідомлення її значущості та почуття гармонії з зовнішнім світом, що позитивно позначається на загальний розвиток дитини [2, с. 14–19.]. Зокрема, Е. Берн, І. Вачков, Т. Грабенко, А. Гнезділов, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Д. Кудзілов, М. Еріксон, Е. Петрова та інші вказували на введення казкотерапії в освітній процес закладу дошкільної освіти [3, с. 400]. Одним з найважливіших соціально-педагогічних засобів формування особистості є те, як вчені визначають казку, що вона вчить, навчає, розвиває, попереджає, вчить, заохочує діяльність і навіть лікує. Казкотерапія – це терапія середовищем,

особлива казкова атмосфера, в якій можуть проявитися потенційні можливості людини, збутися мрія й що найважливіше, в ньому з'являються почуття безпеки та запах нової таємниці. В процесі казкотерапії особистість навчається сприймати себе такою, якою вона є, усвідомлювати себе й інших людей, кожного, як неповторну індивідуальність. У кожної людини є потреба в самовираженні, яке зазвичай залишається незадоволеним, що породжує внутрішній конфлікт. Одним із дієвих методів впливу на емоційну сферу дитини є казка, яка розкриває внутрішній світ особистості, щоб покращити його. Арт-терапія останнім часом вважається одним із найбільш ефективних засобів поліпшення психофізіологічного стану молодого покоління.

С. Жила відзначає, що серед українських науковців, методистів і викладачів помітно зріс інтерес до вивчення можливостей мистецтва, що пов'язано зі зміною педагогічної парадигми, тенденціями гуманізації освітніх процесів, затвердженням уявлень про себе, цінність кожної людини [5, с. 152].

Використання в роботі з дітьми дошкільного віку методу казкотерапії сприяє: активності, самостійності, емоційності, творчому підходу, зв'язному мовленні. Казкотерапія використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, покращення взаємодії з зовнішнім світом. Казки викликають інтенсивну емоційну реакцію. Казкові образи звертаються як до свідомого, так і до підсвідомого. Казка дозволяє нам вийти за рамки звичайного життя, досліджувати світ почуттів і переживань в доступній формі, ідентифікувати себе з певним персонажем і таким чином подивитися на свої проблеми з боку.

У казках є ситуації та проблеми, з якими зустрічається кожна людина (відділення від батьків, життєвий вибір, взаємодопомога, кохання, боротьба добра та зла). Перемога добра дає дитині відчуття психологічної безпеки, вона засвоює, що випробування сприяють внутрішньому росту людини; відсутність фіксації імені головного героя та місця подій; головний герой – це збірний образ, з яким дитина може ідентифікувати себе; цікавий сюжет, наповнений загадками, чарами, неочікуваними перетвореннями героїв забезпечує активне сприйняття і засвоєння інформації. До корекційних функцій казки відносять: психологічну підготовку до напружених емоційних ситуацій; символічну реакцію фізіологічного та емоційного стресу; усвідомлення та прийняття змісту власної активності [1, с. 282].

Метод казкотерапії передбачає роботу з такими казками:

- художні казки – це казки, створені багатовіковою мудрістю народу та авторськими оповіданнями. Саме з них дитина дізнається, що життя є активним протистоянням двох важливих елементів: добра та зла;
- дидактичні казки – створені педагогами для цікавого викладу навчального матеріалу. Казки, що розкривають глибокий сенс подій. Вони не завжди однозначні, не завжди «традиційний» хепі-енд, але

завжди глибокі та щирі. Психотерапевтичні казки часто залишають людину з питаннями. Це, у свою чергу, стимулює процес особистісного зростання;

- медитативні казки орієнтовані на розвиток різних видів чуття: зорових, слухових, нюхових, смакових, тактильних і кінестетичних. Характер цих казок – подорож. Щоб створити таку казку, потрібно згадати ситуацію, коли ми відчували себе щасливими, спокійними, радісними. Медитативні казки допомагають навчитися жити тут і тепер, що насправді не так просто.

Казка традиційно використовується як терапевтичний засіб. Ставлення дитини до казки допомагає розпізнати характер психічних травм і вилікувати психічні рани. Занурившись в казковий світ, дитина постає як один з героїв: долає перешкоди, вмирає, народжується. Використання казкотерапії як психотерапії дає змогу дитині подолати власні страхи, надмірну тривогу, виправити негативні риси характеру. Завдання педагога та психолога полягає в тому, щоб вибрати або створити казку відповідно до потреб дитини. Якщо казка обрана успішно, дитина «вбудовує» її послання у свій життєвий сценарій. Особливо корисно, коли дитина попросить повторити їй цю казку неодноразово. Адже саме так відбуваються глибокі зміни в житті дитини. Наразі казкотерапію вважають найбільш м'яким методом психотерапії, яка працює без обмежень і надзвичайно ефективно.

Найкращі результати можна спостерігати в роботі з дітьми, які активно співчують казковим героям. Одним з важливих результатів при використанні терапевтичного методу роботи з казкою є подолання внутрішніх суперечностей за допомогою казки. Казки допомагають дітям подолати внутрішні суперечності, в яких певні перетворення особистості описуються досить успішно. У всіх казок щасливий кінець. Для дитини дуже важливо бути впевненим, що в його житті все буде добре. Перетворившись на казкового героя, дитина може спокійно говорити про свої почуття та думки. Саме під час сеансів казкотерапії діти вивчають поведінкові моделі, вчать реагувати на життєві ситуації, підвищують рівень знань про себе та інших, тому що вони розуміють казки в порівнянні з поясненнями вихователів і батьків.

Казкотерапія як психологічний метод має свої вікові обмеження при роботі з дітьми: у дитини має бути чітке уявлення про те, що існує казкова реальність, відмінна від реальної. Як правило, навички такої різниці формуються в дитини до 3,5-4 років, хоча, звичайно, в кожному конкретному випадку необхідно враховувати індивідуальні особливості розвитку дитини. Робота з казкою допомагає виховувати у дитини чутливість і доброзичливість, милосердя та співчуття, приймати нестандартні рішення, розвиває творчий підхід. Всі нетрадиційні методи роботи дітей дошкільного віку з казкою сприяють розвитку творчих здібностей, розширенню свідомості, поліпшенню взаємодії з навколишнім світом, розвитку мовлення дітей, сприяють когнітивному розвитку дітей,

виховання моральних почуттів, впливають на особистість, спрямована на розвиток бажань і дій дитини. Перетворюючись в героїв казок, дитина набуває позитивних і позбавляються від негативних рис характеру. Таким чином, використання казкотерапії як інструменту розвитку особистості дитини та її здібностей допомагає педагогу та батькам позитивно впливати на здатність дитини фантазувати, сприяє розвитку творчого мислення та уяви, розкриває внутрішній світ дитини.

Підсумовуючи вище викладене, можна відзначити, що останнім часом збільшилася кількість дітей які мають порушення у здоров'ї, особливо духовної або психічної її складових. Одним з найбільш ефективних засобів профілактики та подолання є використання арт-терапевтичних методів, серед яких особливо популярна казкотерапія, оскільки вона розрахована на вікову категорію дітей старшого дошкільного віку. У наших подальших дослідженнях ми зупинимося на інших видах арт-терапії та особливості їх використання в роботі з дітьми дошкільного віку [4, с. 19–24].

Список використаної літератури

1. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип. 25 / редкол.: П. Ю. Саух, О. А. Дубасенок, Т. О. Шевчук [та ін.]. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 282 с. **2. Замелюк М.** Казкотерапія як інноваційна здоров'язбережувальна технологія у просторі сучасного дошкільного закладу / М. Замелюк // Науковий вісник СНУ імені Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки. – Луцьк, 2017. – № 2(351). – С. 14–19. **3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.,** Грабенко Т. М. Практикум по креативной терапии. – СПб. : Речь; М.: ТЦ Сфера, 2001. – 400 с. **4. Исаева Н.** Сказка как средство оптимизации психоэмоциональной сферы старших дошкольников / Н. Исаева // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 7. – С. 19–24. **5. Магдисюк Л. І.** Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. III–IV рівнів акредитації / Л. І. Магдисюк, Р. П. Федоренко, М. І. Замелюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2019. – 152 с.

Крот А. С. Казкотерапія як засіб психолого-педагогічного впливу на дітей дошкільного віку

У статті представлена арт-терапія як сучасний метод роботи з дітьми дошкільного віку. Охарактеризована казкотерапія як вид арт-терапії, особливості її впровадження в освітній процес сучасних закладів дошкільної освіти. Визначено тенденції впровадження арт-технології казкотерапії як методу, в якому казкова форма застосовується для збереження психічної, духовної та соціальної складових здоров'я.

Ключові слова: арт-терапія, казкотерапія, терапевтичний засіб, психологічний метод, діти дошкільного віку.

Крот А. С. Сказкотерапия как средство психолого-педагогического воздействия на детей дошкольного возраста

В статье представлена арт-терапия как современный метод работы с детьми дошкольного возраста. Охарактеризована сказкотерапия как вид арт-терапии, особенности ее внедрения в образовательный процесс современных учреждений дошкольного образования. Определены тенденции внедрения арт-технологии сказкотерапии как метода, в котором сказочная форма применяется для сохранения психической, духовной и социальной составляющих здоровья.

Ключевые слова: арт-терапия, сказкотерапия, терапевтическое средство, психологический метод, дети дошкольного возраста.

Krot A. Kazkotherapy as a Means of Psychological and Pedagogical Influence on Preschool Children

The article presents art therapy as a modern method of working with preschool children. Fairy tale therapy is characterized as a type of art therapy, features of its implementation in the educational process of modern preschool educational institutions. The trends in the introduction of art technology of fairy tale therapy as a method in which the fairy form is used to preserve the mental, spiritual and social components of health are determined.

Key words: art therapy, fairy tale therapy, therapeutic agent, psychological method, preschool children.

УДК 373.3.035.091.33:796]-053.5

Я. М. Розсильна

**ЗНАЧЕННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ
КЛАСІВ**

У сучасному світі проблема соціалізації дітей молодшого шкільного віку виходить на перший план. Пов'язано це з багатьма факторами, основними з яких є мінлива соціальна ситуація розвитку дитини, реформування у галузі освіти, збільшення частки соціально-педагогічних проблем тощо. У такій ситуації на систему освіти покладається важливе завдання – організація соціалізації дітей молодшого шкільного віку.

Ефективне засвоєння соціального досвіду дитиною відбувається під час відносин між однолітками та з дорослими. Чим багатшим буде життєвий досвід дитини, тим швидше відбудеться її соціалізація. Таким чином вчитель повинен систематично створювати педагогічні ситуації, які сприяють мобілізації розумових та особистісних якостей учнів, що сприятиме їх розвитку. Подання проблемних ситуацій в ігровій формі

сприяє зменшенню «навчальної втоми» молодших школярів. Ігри створюють позитивну атмосферу, допомагають дітям розкритися, проявити себе, повірити у власні сили, мотивують їх до активності.

Проблемою соціалізації учнів початкових класів у різний час займалися Н. Головіна, О. Караман, Н. Кудікіна, М. Лукашевич, А. Мудрик, І. Печенко, О. Савченко, С. Харченко, Ю. Богінська, Г. Заїченко, В. Саратовський, І. Кальний та ін. Аналіз науково-методичних публікацій свідчить про те, що в сучасних умовах реформування освіти і на даному етапі розвитку суспільства питання формування соціальної компетентності молодших школярів набуває особливої актуальності. Проте у зв'язку з багатогранністю поняття «соціальна компетентність» відкритим для дискусій залишається ряд питань, котрий вимагає подальших досліджень у цьому напрямку.

Метою нашої статті є обґрунтування значення ігрових технологій для формування соціальної компетентності учнів початкових класів.

Гра у житті дітей відіграє надзвичайно важливу роль. За допомогою неї діти пізнають світ, засвоюють норми поведінки у соціумі, самовиражаються. У процесі гри діти вчаться дотримуватися її правил, рахуються з інтересами інших учасників, проявляють організованість, ініціативність, колективізм. Ігри сприяють розвитку уваги, пам'яті, пізнавального інтересу, творчих здібностей, фантазії.

Гра – це основний, звичний вид діяльності дітей дошкільного віку, і тому молодші школярі з ним добре знайомі. Саме через це створення ігрового середовища у навчально-виховній роботі учнів початкової школи є вкрай важливим, оскільки воно сприяє адаптації дітей до нового виду діяльності – навчання, знімає емоційну напругу, задовольняє дитячі пізнавальні інтереси [1, с. 65].

Гра має властивості складного, комплексного і багаторівневого впливу на особистість, що розвивається. Ігрова діяльність розглядається як найбільш доступний і ефективний метод «самостворення» дитини при її власній активній позиції, пов'язаній з фантазією і творчістю.

Організація соціалізації молодших школярів у колективних іграх та спільній трудовій чи художній діяльності сприяє розвитку їх соціального інтелекту, допомагає учителю створювати у групі дітей атмосферу дружби, довіри, взаємодопомоги, відкритого спілкування, та полегшує процес спільного навчання.

Гра як засіб соціалізації стимулює пізнавальну активність, вирішує проблеми комунікації і спілкування дітей у молодшому шкільному віці, вчить розподілу і виконанню ролей у колективі.

У молодшому шкільному віці ігрові технології використовуються у інтелектуально-пізнавальній, ціннісно-орієнтованій, трудовій, художньо-естетичній, фізкультурно-оздоровчій діяльності. Діти молодшого шкільного віку легко входять у образ, мають яскравість і безпосередність сприйняття, їх легко залучити до гри.

Гра як метод навчання сприяє розвитку учнів, розширює їх пізнавальні можливості, виховує та організовує.

Серед основних функцій гри варто відзначити наступні:

- 1) розвивальна – сприяє інтелектуальному, фізичному та психічному розвитку;
- 2) комунікативна – вдосконалює мовленнєві навички, уміння вести діалоги, домовлятися з однолітками;
- 3) терапевтична – допомагає змодельовати та подолати життєві труднощі;
- 4) діагностична – дає змогу вчасно виявити відхилення у поведінці;
- 5) корекційна – вносить позитивні зміни у структуру особистості;
- 6) соціалізаційна – допомагає дітям включитися у суспільні відносини [2, с. 269–270].

У школі ігри можуть використовуватися учителем у якості самостійної технології для засвоєння певної теми чи предмету, як елемент уроку та як частина позакласної роботи.

Ігри, котрі використовуються у навчально-виховному процесі в початковій школі, мають такі важливі риси:

- діяльність дитини відбувається за бажанням, метою цієї діяльності є отримання дитиною задоволення від процесу;
- творчий характер діяльності дитини;
- суперництво, конкуренція, емоційний супровід діяльності;
- дотримання правил гри.

Гра відзначається певною свободою дій, хоч і має встановлені правила. Під час гри учні мають можливість обрати собі роль, створити проблемну ситуацію, знайти власні шляхи її вирішення. Учитель повинен розуміти, що під час гри він не виступає ініціатором, а лише має інструктувати, підсумовувати, направляти творчість дітей у потрібне русло.

Вдале проведення гри залежить від низки факторів, серед яких:

- заздалегідь продумана мета;
- мотивація учнів до ігрової діяльності;
- планування сценарію та етапів гри;
- постановка у грі проблемних ситуацій;
- залучення всіх учнів класу;
- обмежені часові межі.

Залежно від мети ігри поділяються на кілька типів.

Дидактичні ігри – це надзвичайно важливий метод навчання, котрий сприяє стимулюванню процесів мислення, активізації творчої діяльності, розвитку комунікативних компетенцій, створенню ситуації успіху, додає навчальному процесу цікавості, творчості, змістовності. Проведення систематичних дидактичних ігор сприяє стійкій активізації пізнавальних здібностей дітей молодшого шкільного віку.

Дидактичні ігри проводяться у кілька етапів. На підготовчому етапі розробляється сценарій гри, правила, за необхідності надається домашнє

завдання учням. Етап проведення гри передбачає власне проведення гри за встановленими правилами. На етапі аналізу, обговорення та оцінки результатів підсумовуються результати роботи учнів, виявляються переваги та недоліки у роботі.

Популярності у наш час набирають інтелектуальні ігри, які являють собою моделі телевізійних чи інших ігор. Зазвичай подібні ігри-змагання проводяться з обмеженням у часі, у прискореному темпі. Така форма гри сприяє мобілізації внутрішніх сил дітей молодшого шкільного віку, допомагає проявити їх кмітливість, ерудованість.

Ігри-вправи є вдалим методом для перевірки глибини знань, ерудованості, кмітливості учнів. Сюди належить розв'язування кросвордів, ребусів, загадок. Ігри-вправи можуть бути елементом уроку, або частиною домашнього завдання.

Ігрова дискусія передбачає колективне вирішення проблемного питання, обмін думками з певного питання. Метою ігрових дискусій є встановлення істини під час обговорення.

Головною метою рольових ігор є розвиток здібностей учнів, можливість застосувати теоретичні знання на практиці при вирішенні проблем і набути у такий спосіб безцінний життєвий досвід. Рольові ігри допомагають розкрити особистість учня, його здібності і потенціал. Рольові ігри надзвичайно важливі для формування соціальної компетентності, оскільки дають можливість тимчасово приміряти роль будь-якої людини, поглянути на ситуацію під іншим кутом, проаналізувати дії зі сторони. Рольові ігри сприяють розвитку комунікативної компетентності, а також допомагають навчитися контролювати власні емоції та давати оцінку своїм вчинкам та вчинкам інших.

Різновидом рольових ігор є творчі сюжетно-рольові, які створюють діти самостійно під керівництвом учителя. Особливістю даного виду ігор є творче осмислення та відтворення дітьми певного образу в ігрових діях. Такий тип ігор теж надзвичайно важливий для соціалізації учнів молодшого шкільного віку, оскільки дає можливість перевтілитися у певного героя, «приміряти» на себе його характер, манеру поведінки, емоційність, пережити разом з ним деякі життєві ситуації. Таким чином у дітей збагачується естетичний досвід, формується гармонійна особистість.

Ігри-драматизації подібні до творчих сюжетно-рольових ігор, але мають на меті «оживлення» подій і образів героїв певного літературного твору. Найчастіше основою ігор-драматизацій учнів молодшого шкільного віку є казки. Драматизація казок сприяє більш глибокому засвоєнню змісту тексту, розвитку емоційної, мовленнєвої, інтелектуальної сфери дітей, умінню взаємодіяти з однолітками.

Важливим засобом всебічного виховання дітей початкової школи є рухливі ігри. Окрім фізичного розвитку, рухливі ігри, особливо колективні, сприяють розвитку комунікативних, соціальних навичок, виховують дисципліну, волю, наполегливість, терплячість.

Реалізація ігрових технологій на практиці відбувається у таких напрямках:

- постановка дидактичної мети перед учнями у ігровій формі;
- підпорядкування навчальної діяльності правилам гри;
- використання навчального матеріалу як засобу гри;
- введення у навчальний процес елементу змагання, прирівнювання успішного виконання дидактичного завдання до ігрового результату.

У сучасному інформатизованому суспільстві виникає проблема збіднення змісту ігор, заміна їх на електронні розваги. Це є негативним явищем, що призводить до перешкод у психічному, фізичному інтелектуальному розвитку підростаючого покоління. Окрім того навчання у школі – це стрес для молодших школярів, особливо для учнів перших класів. Зміна оточення, провідної діяльності може викликати тривогу, невпевненість, безпорадність. Використання ігрових технологій у школі допомагає вирішити ці проблеми. Встановлення доброзичливих стосунків між учнями та з учителем, створення ситуацій успіху, розвиток здатності до взаємодії є основою благополучного навчання учнів у початковій школі.

Саме тому у початковій школі важливо створювати комфортний простір, позитивну атмосферу, де кожна дитина почуває себе значимою, відкритою. Гарний настрій, добре самопочуття, психологічний комфорт молодших школярів значно впливає на їх пізнавальний інтерес та процес навчання в цілому. Комфортне безконфліктне спілкування, доброзичливість колективу, зниження авторитаризму учителя, демократичність є основою формування ключових компетентностей, у тому числі соціальної. Усі ці характеристики забезпечуються ігровими технологіями. Тому створення ігрового середовища тісно пов'язане зі створенням комфортного простору для спілкування.

Особливість ігрових технологій полягає у тому, що з одного боку створюються штучні умови для її проведення, а з іншого – у грі використовуються реальні емоції, дії, спрямовані на вирішення проблемної ситуації, що активізують творчі та пізнавальні процеси. Тобто, ігри допомагають у штучно створених умовах знайти реальне вирішення ситуації, яке можна потім застосувати у повсякденному житті.

Дослідження Н. Кудікіної показують, що під час навчальних ігор учні початкової школи засвоюють на 78% більше знань, аніж під час традиційного навчання. Разом з тим на 30-50% скорочується час, витрачений на пояснення нової інформації, посилюється глибина знань [2, с. 3]. Такі висновки особливо важливі для реалізації Концепції Нової української школи, оскільки ігрова діяльність допомагає розвантажити дітей, допомогти адаптуватися молодшим школярам до нового виду діяльності, і, відповідно, прискорити їх соціалізацію.

Отже, ігрові технології – це група методів, направлена на організацію навчального процесу в ігровій формі. На відміну від звичайних ігор педагогічна гра має чітко визначену мету і спрямована на досягнення

педагогічного результату. На практиці використання педагогічних ігор поєднується з традиційними формами організації навчання.

Учитель під час проведення гри займає позицію куратора, слідкує за дотриманням правил, оголошує результати, але не заважає дітям проявляти себе, шукати свої варіанти вирішення проблеми.

Ігрові технології сприяють розвитку індивідуальних здібностей учнів, підвищують інтелектуальну активність, пізнавальну самостійність та ініціативність.

Соціально-психологічне значення педагогічної гри полягає у формуванні соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку, яка передбачає вдосконалення культури спілкування, моделей уникнення або вирішення конфліктів, розвиток навичок роботи у команді.

Ігрові технології значно збагачують педагогічну практику та розширюють компетентності учнів молодшого шкільного віку.

Список використаної літератури

1. Буртна С. Гра як соціально-педагогічний напрямок соціалізації молодших школярів в сучасних умовах / С. Буртна // Наука. Освіта. Молодь. – 2016. – №7. – С. 64–65. **2. Колеошкіна С. Н.** Значение игровой деятельности для развития и социализации младших школьников / С. Н. Колеошкіна, В. В. Гращенкова // Молодой ученый. – 2019. – №52(290). – 352 с. **3. Кудікіна Н. В.** Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: монографія / Н. В. Кудікіна. – К. : КМПУ, 2004. – 281 с.

Розсылна Я. М. Значення ігрових технологій для формування соціальної компетентності учнів початкових класів

У статті проаналізовано місце ігрової діяльності у житті дітей молодшого шкільного віку. Визначено функції педагогічних ігор, подано їх класифікацію. Висвітлено можливості ігрових технологій для формування соціальної компетентності учнів початкових класів.

Ключові слова: ігрові технології, соціальна компетентність, учні початкових класів.

Розсылная Я. Н. Значение игровых технологий для формирования социальной компетентности учащихся начальных классов

В статье проанализировано место игровой деятельности в жизни детей младшего школьного возраста. Определены функции педагогических игр, представлена их классификация. Освещены возможности игровых технологий для формирования социальной компетентности учащихся начальных классов.

Ключевые слова: игровые технологии, социальная компетентность, ученики начальных классов.

Rozslyna Y. The Importance of Game Technology for the Formation of Social Competence of Primary School Students

The article analyzes the place of play activity in the life of primary school children. The functions of pedagogical games are determined, their classification is presented. The possibilities of gaming technologies for the formation of social competence of primary school students are highlighted.

Key words: gaming technologies, social competence, primary school students.

УДК 376.016-056.264:81]-053.4

Д. Ю. Спідченко

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МЕХАНІЗМІВ
ПОБУДОВИ СИНТАКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ**

Актуальність дослідження полягає у вивченні сутності порушень, що охоплюють, як фонетико-фонематичну так і лексико-граматичну підсистеми й виявляються в симптоматиці мовленнєво-мовного недорозвитку в дошкільників із загальним недорозвитком мовлення ІІІ рівня (ЗНМ ІІІ рівня). Діти із ЗНМ ІІІ рівня є основним контингентом логопедичних груп дошкільних освітніх установ, вони складають різномірну групу за ступенем тяжкості прояву дефекту та за природою його виникнення. Проблема виявлення та корекції мовленнєвих порушень у дітей та вибір оптимальних шляхів корекції є актуальними у логопедії і набувають великого значення в умовах безперервного удосконалення змісту корекційного навчання у системі спеціальної дошкільної освіти.

Такі вчені, як І. Дмитрієва, Н. Жукова, Л. Журавльова, Н. Ільїна, С. Конопляста, Р. Лалаєва, І. Марченко, О. Моїсеєнко, Н. Пахомова, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Січкачук, Є. Соботович, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін. зазначають, що головною ознакою тяжких порушень мовлення є різко виражена обмеженість засобів мовленнєвого спілкування при нормальному слухові і збереженому інтелекті. Діти, які страждають на ці порушення, володіють бідним словниковим запасом, деякі зовсім не говорять. Спілкування з оточуючими в цьому випадку дуже обмежене. Незважаючи на те, що більшість таких дітей здатні розуміти звернене до них мовлення, самі вони позбавлені можливості в словесній формі спілкування з оточенням. Розвивальний вплив спілкування виявляється в таких умовах мінімальним.

Р. Левіною (1968) були встановлені не тільки різні, але і загальні, взаємопов'язані між собою, відхилення у формуванні фонетичної, лексичної і граматичної будови мовлення у дітей із первинними порушеннями мовлення. На підставі цього було виділено поняття

«загальне недорозвинення мовлення» і розроблено вчення про закономірності його прояву [3].

Загальне недорозвинення мовлення в спеціальній літературі на сучасному етапі розвитку логопедії розглядається, як різноманітні тяжкі мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться до її звукової і смислової сторони, при нормальному слуху та інтелекті.

Вчення про загальні (Р. Левіна), загальні та вторинні прояви дефекту (згідно концепції Л. Виготського), які відмічаються при різних аномаліях мовленнєвого розвитку, стали науково-теоретичною основою для побудови методичних систем фронтального навчання. Це дозволило обґрунтувати принципи організації і побудови педагогічної роботи з дітьми, спрямованої на подолання мовленнєвого дефекту і на їх всебічний розвиток.

Т. Філічева і Г. Чиркіна відзначали, що загальне недорозвинення мовлення у дітей з нормальним слухом і збереженим інтелектом є специфічним проявом мовної аномалії, при якій порушене або відстає від норми формування основних компонентів мовленнєво-мовної системи: лексики, граматики, фонетики. При цьому типовими є відхилення в смисловій і вимовній стороні мовлення [3].

При загальному недорозвитку мовлення спостерігається таке відхилення в мовленнєвому розвитку, яке одночасно характеризується несформованістю процесу говоріння, і несформованістю процесу сприйняття мовленнєвих повідомлень. Внаслідок цього, у більшості дітей із ЗНМ III рівня спостерігається затримка у формуванні операцій мислення, мовних узагальнень, затримка у формуванні семантичних полів.

Найчастіше у дітей з логопедичним висновком ЗНМ недосконалість рухів відзначаються в загальній моториці, а так само в моториці лицьовій і артикуляційній, в тонких рухах кистей і пальців рук. Фіксуються труднощі в регуляції та контролі довільних рухів. У дітей знижена швидкість і спритність виконання дозованих рухів, відзначена погана координація і невпевненість у виконанні даних рухів. Виконання інструкцій по словесній інструкції викликають найбільші труднощі.

Діти із загальним недорозвиненням мовлення відстають від однолітків, які нормально розвиваються, у відтворенні рухового завдання по просторово-часовим параметрам, порушують послідовність елементів дії, опускають їх складові частини. Відзначається недостатня координація пальців рук, недорозвинення дрібної моторики.

Недосконалість тонкої (дрібної) ручної моторики виявляється у відсутності або поганій сформованості навичок самообслуговування, наприклад: коли діти надягають і знімають одяг, застібають і розстібають гудзики, гачки, застібки, зашнуровують і розшнуровують взуття, зав'язують і розв'язують стрічки, шнурки, користуються столовими приборами і т.д. Більш виражено недорозвинення пальцевої моторики може бути виявлено при виконанні дітьми спеціальних проб.

Недостатність лицьової і артикуляційної моторики проявляється в бідності, невиразності мімічних рухів, в нечіткій або неправильній звуковимові, в загальній змазаності, невиразності мовлення. Правильна оцінка немовних процесів необхідна для виявлення закономірностей атипового розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення і в той же час для визначення їх компенсаторного фону.

З урахуванням постійного збільшення кількості дошкільнят із ЗНМ, проблема формування синтаксичної сторони мовлення посідає одне з важливих місць у сучасній логопедії, а питання методики її корекції стає одним із найактуальніших.

Так як синтаксичні одиниці перебувають в ієрархічних зв'язках, вершиною цієї ієрархії є речення, якому підпорядковані словосполучення і мінімальна синтаксична одиниця. Синтаксичні одиниці мають лексичні (мовленнєві, індивідуальні) і граматичні (мовні, загальні) значення, тому, речення – це найвищий рівень ієрархічної структури мови і мовлення. Особливість мови (і в її складі речення) полягає в тому, що її побудова забезпечує можливість передачі думки від однієї людини до іншої, а механізм контролю мовленнєвої правильності висловлювань тісно пов'язаний із мовленнєвим відчуттям і ступенем його усвідомлення [1].

Одним із найпопулярніших є визначення речення В. Виноградова. Він визначає речення як інтонаційно і граматично оформлену найменшу комунікативну одиницю, що служить головним засобом формування, вираження думки, вольових почуттів і емоцій [1, с. 324].

В дослідженні Т. Швалюк спирається на визначення «речення» як основної синтаксичної одиниці, що позначає ситуацію (або взаємопов'язані ситуації), вказує на відношення повідомлюваного до дійсності, характеризується неперервністю синтаксичних зв'язків і семантико-синтаксичних відношень, а також є відносно завершеною одиницею спілкування та вираження думки [4].

Таким чином, поширення в мовленні дітей речень, в яких діти усвідомлено вживають слова (узагальнюючого і відволікаючого характеру інтеграторів високих ступенів), є показником формування у них абстрактного мислення, зростаючої ролі другої сигнальної системи.

Сприйняття і породження мовленнєвого висловлювання є багаторівневий процес, що має складну ієрархічно організовану структуру, який включає різні операції. Кожний рівень, кожна операція процесу породження мовленнєвого висловлювання має свій словник, свій синтаксис поєднування одиниць. Основними компонентами такої організації за М. Жинкіним є: механізм мотивації і ймовірного прогнозування мовленнєвої дії:

1. Механізм програмування мовленнєвого висловлювання;
2. Група механізмів, які пов'язані з переходом від плану програми до граматичної (синтаксичної) структури речення:
 - а) механізми граматичного програмування синтаксичної конструкції;

б) механізми забезпечення запам'ятовування, збереження і реалізації граматичної характеристики слів;

в) механізм переходу від одного типу конструкції до другого (трансформації);

г) механізм розгортання елементів програми в граматичні конструкції.

3. Механізми, які забезпечують пошук потрібного слова за семантичною і звуковою ознаками і механізм моторного програмування (синтагми).

Механізм вибору звуків мови і переходу від моторної програми до її «заповнення» звуками;

4. Механізми, які забезпечують реальне здійснення звучання мовлення [1].

При ЗНМ формування граматичної будови мовлення відбувається з більш значними труднощами, ніж оволодіння активним і пасивним словником. Це зумовлено тим, що граматичні значення завжди абстрактніші, ніж лексичні, а граматична будова мови організована на основі значної кількості мовних правил. Як граматична форма словозміни, словотворення, так і різні типи речень з'являються у мовленні дошкільників із ЗНМ відповідно до послідовності появи вищезазначених категорій у нормальному онтогенезі. Своєрідність оволодіння граматичною будовою мови дітьми із ЗНМ проявляється у повільнішому темпі засвоєння, в дисгармонії розвитку морфологічної, синтаксичної мовних систем, у спотворенні загальної картини мовленнєвого розвитку [3].

У працях психологів, психолінгвістів, лінгвістів, логопедів А. Богуш, О. Боряк, Л. Виготського, Н. Жинкіна, Н. Жукової, І. Зиміної, Н. Ільїної, Р. Лалаєвої, О. Леонтьєва, Н. Пахомової, Н. Січкачук, Є. Соботович, Л. Спірової, В. Тищенко, Л. Трофименко, Г. Чиркіної, А. Шахнарович, Н. Швачкіна, М. Шеремет, М. Шохор-Троцької та ін. сказано, що головним показником рівня розвитку дитячого мовлення є кульмінаційний процес мовленнєвого висловлювання – вміння будувати речення різної синтаксичної структури. Вивчаючи стан мовленнєвої діяльності дошкільників із порушеннями мовлення та шукаючи найбільш раціональні шляхи її корекції, вчені-дослідники опосередковано приділяли увагу й синтаксичній стороні мовлення.

Науковці звертають увагу на недостатню сформованість експресивних мовних засобів: обмеженість словникового запасу, розходження обсягу активного і пасивного словника, невлучне вживання слів, вербальні парафазії, несформованість семантичних полів, труднощі актуалізації словника. Несформованість мовленнєвих операцій (задум, програмування, відбір і синтез мовленнєвого матеріалу) призводить до порушення граматичної будови мови, що проявляється в більш повільному темпі засвоєння законів граматики, в дисгармонії розвитку морфологічної і синтаксичної систем мовлення [4].

Вищезазначене свідчить, що робота над синтаксисом повинна передбачати:

- формування у дітей із ЗНМ навичок розуміння і правильної побудови різних типів речень, уміння поєднувати їх у зв'язне висловлювання;

- робота над реченням повинна проводитись шляхом виконання системи вправ, яка дасть змогу дітям практично засвоїти основні ознаки речення, на основі якої повинний відбуватися поступовий перехід від засвоєння простого речення, непоширеного, двослівного до поширеного з другорядними та однорідними членами, а також паралельно повинна вестися робота з його граматичного оформлення;

- поряд із продовженням роботи над поширенням простого речення, дітей із ЗНМ III рівня поступово підводять до складання різних видів складних (складносурядних та складнопідрядних) речень, а згодом і до побудови найпростіших видів складних багатокomпонентних, складних синтаксичних конструкцій з різними типами зв'язку;

- засвоєння зазначених конструкцій передбачає вирішення більш складних у синтаксичному відношенні задач: побудова висловлювань-роздумів, міркувань, які стануть необхідним підґрунтям у наступних етапах корекційної роботи, коли діти будуть вчитися будувати, розповідати та переказувати оповідання, використовуючи речення різних типів [2].

Отже, дотримання рекомендацій щодо напрямків та змісту логопедичної роботи над синтаксичними одиницями з дітьми із ЗНМ III рівня поступово забезпечує компенсацію порушень й збільшує позитивний прогноз у формуванні мовленнєво-мовних умінь та навичок й подолання труднощів пізнання та спілкування.

Список використаної літератури

- 1. Караман С. О.** Сучасна українська літературна мова : навч. Посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Караман, М. Я. Плющ [та ін.]; за ред. С. О. Карамана. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 560 с.
- 2. Марченко І. С.** Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. для студентів пед. ВНЗ : спец. «Корекційна освіта (логопедія)» / І. С. Марченко. – К. : Слово, 2015. – 307 с.
- 3. Рібцун Ю. В.** Науково-методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Логопед. – 2011. – № 8 (8) серпень. – С. 4–11.
- 4. Швалюк Т. М.** Методика формування складнопідрядних елементарних речень у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення / Т. М. Швалюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 23. – С. 277–281.

Спідченко Д. Ю. Теоретико-методологічні основи механізмів побудови синтаксичних одиниць мовлення у дітей дошкільного віку ЗНМ III рівня

У цій статті обґрунтовано науково-теоретичні та методологічні основи логопедичного впливу з формування у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня синтаксичних одиниць та значення послідовної, чітко структурованої за напрямками роботи з урахуванням патогенезу дефекту кожної дитини.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення III рівня (ЗНМ III рівня), механізми мовлення, синтаксичні одиниці, напрямки логопедичної роботи.

Спидченко Д. Ю. Теоретико-методологические основы механизмов построения синтаксических единиц речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня

В этой статье обоснована научно-теоретические и методологические основы логопедического воздействия по формированию у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня синтаксических единиц и значение последовательной, четко структурированной по направлениям работы с учетом патогенеза дефекта каждого ребенка.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи III уровня (ОНР III уровня), механизмы речи, синтаксические единицы, направления логопедической работы.

Spidchenko D. Theoretical and Methodological Bases of Mechanisms of Construction of Syntactic Units of Speech in Preschool Children of ZNM of the III Level

This article substantiates the scientific-theoretical and methodological bases of speech therapy influence on the formation of syntactic units in preschool children with ASD III level and the meaning of consistent, clearly structured areas of work taking into account the pathogenesis of the defect of each child.

Key words: general underdevelopment of speech of the III level (ZNM of the III level), mechanisms of speech, syntactic units, directions of speech therapy work.

К. В. Якимчук

**ФОРМУВАННЯ БЕРЕЖЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Актуальною проблемою сучасності, що турбує людство, виділяють екологічну. Майбутнє нашої планети значною мірою залежить від того, що діти сьогодні знають про навколишнє середовище, і як вони ставляться до природи. Основою формування бережливого ставлення до природи є знання про неї, усвідомлення себе активним суб'єктом природи, суб'єктом світу, у якому живе дитина. Тож варто закладати міцний фундамент бережливого ставлення до навколишнього середовища, ще в дошкільному віці. Діти особливо вразливі і чуйні, тому активно включаються у всі заходи щодо захисту тих, хто цього потребує.

Завдання бережливого ставлення до природи означені в Конституції України. Основний закон проголошує: «Кожен зобов'язаний не заподіювати шкоди природі» У концепції дошкільного виховання в Україні зазначено, що «природа рідного краю є основою матеріальної і духовної культури народу... Дитяче чутливе сприймання природи як живого організму, зустріч з її таємницями, прагнення досягнути їх породжує любов до природи, екологічне світобачення» [6].

Цілеспрямований процес формування бережливого ставлення старших дошкільників до природи в усіх видах навчальної, суспільно корисної діяльності та спілкування з природою складають сутність екологічної освіти і виховання, які конкретизують і поглиблюють провідну мету – формування екологічної культури, екологічної відповідальності.

В дошкільній педагогіці є низка досліджень, які частково торкаються проблеми виховання бережливого ставлення до природи (Н. Богуш, А. Васильєва, Н. Виноградова, С. Ніколаєва, Н. Кот, Г. Лаврентєва, Н. Яришева). Низка дослідників (В. Грецова, Г. Беленької, З. Плохій), характеризуючи екологічну вихованість дошкільників, відмічають недостатню сформованість у дітей бережливого та відповідального ставлення до природи. У дослідженнях цих вчених були розглянуті можливості виховання бережливого ставлення до природи у дітей в різних видах діяльності.

Отже, **метою статті** є розкриття шляхів формування бережливого ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку.

Екологічне виховання дошкільників слід розглядати, перш за все, з етичної сторони, бо в основі ставлення людини до оточуючого її світу природи повинні лежати гуманні відчуття, тобто усвідомлення цінності будь-якого прояву життя, прагнення захистити і берегти природу.

Бережливе ставлення – це отримання задоволення від спілкування з природою, емоційне сприйняття природних об'єктів та явищ, своєрідна проекція ціннісних моральних уявлень, що формуються в дошкільному віці.

Н. Кот підкреслювала важливу роль взаємодії між вихователями та батьками щодо виховання бережливого ставлення до природи в дошкільнят [8].

Г. Лаврентєва у своїх дослідженнях довела, що навчити дітей любити природу, дбайливо ставитись до неї, можна лише серед самої природи [1].

Уявлення про природу у дітей старшого дошкільного віку складають основу турботливого ставлення до неї, що включає й елементарну природоохоронну діяльність з урахуванням основ гуманізму (виховання таких гуманних якостей у дитини, як турбота, доброта, відповідальність, чуйність тощо).

Процес виховання бережливого ставлення до природи складний і пов'язаний із формуванням таких структурних компонентів особистості як:

- потреб, що обумовлені функціями природного довкілля;
- емоційної готовності до усвідомлення цінностей природи;
- мотивів взаємодії з природою на основі усвідомлення цінностей природи; особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до природи.

У формуванні дбайливого ставлення до природи мають значення як позитивні, так і негативні емоції [2].

Щоб урізноманітнити процес екологічного виховання дошкільників та сформувати в них бережливе ставлення до природи, варто використовувати як традиційні, так і нетрадиційні форми та методи роботи.

До традиційних відносять:

- екологічні заняття (це основна форма організації дітей при ознайомленні з природою. Заняття проводять у певні години за розробленим планом, згідно з програмою. Заняття будують так, щоб у процесі ознайомлення з природою здійснювався розвиток мовлення й пізнавальних здібностей дітей, виховання інтересу й любові до природи. Головне в занятті – це засвоєння всіма дітьми програмного матеріалу) [5] проводяться за межами групової, кімнати. Основною метою цих екскурсій є ознайомлення з характерними особливостями рослин та тварин, закономірностями живої та неживої природи, сезонними змінами) [Там само];

- спостереження (це цілеспрямоване планомірне сприймання предметів та явищ, під керівництвом вихователя. Спостереження розрізняють за тривалістю (короткотривалі, довготривалі); за формою організації дітей (індивідуальні, групові, колективні); за дидактичною метою (первинні, повторні, заключні) [Там само].

- прогулянки(зручна й корисна форма організації дітей, що дає можливість знайомити їх з найближчим природним оточенням) [3; 5];
- заняття доброти та мислення (такі заняття виховують гуманне та відповідальне ставлення до тварин, любов, чуйність, доброту, милосердя, закріплюють поняття про те, що тварини вимагають до себе дбайливого та доброго ставлення; вчать усвідомлювати небезпеку, яка може виникнути при неправильній поведінці з тваринам. Заняття доброти та мислення проводяться за оповіданнями та казками з «Хрестоматії з етики» Василя Сухомлинського, етичними казками) [3];
- краєзнавчо-туристична діяльність (системно організоване життя дітей, у якому рівноцінно представлені всі сфери життєдіяльності людини: і виступає як особливий вид розвивального середовища, спрямований на всебічний та гармонійний розвиток малюків) [9];
- гуртки, музеї, лабораторія юного еколога (досліди та експерименти). За допомогою практичних дій вони вирішують поставлені завдання, сприяють розвиткові спостережливості, мислення. Дослідницька діяльність допомагає усвідомити причинно-наслідкові зв'язки, які важко виявити під час спостереження. Проведення дослідів є педагогічно успішним порівняно зі словесною інформацією) [3];
- «екологічна стежина» (допомагає будувати стійку логічну систему в екологічному вихованні дітей, подавати їм якомога більше знань, формувати цілісні уявлення про чудовий світ природи, краще зрозуміти взаємозв'язки та взаємозалежності) [Там само];
- екологічні виставки та експозиції (найбільш ефективні форми навчально-виховної роботи, які дозволяють залучити дітей до культурно-естетичних цінностей, пробудити в них творчу активність, збагатити їх уявлення про світ, розвинути пізнавальний інтерес і уяви); Діяльність дошкільного навчального закладу та сім'ї з екологічного виховання дітей [10];
- екологічні ігри дають дитині змогу відчути себе частиною природи, реагувати на її проблеми, викликають бажання допомогти природі, захистити її від небезпеки) [7];
- екологічні аукціони (як приклад нетрадиційних занять з дітьми дошкільного віку поряд з екологічним турніром, брейн-рингом, КВК, вікториною відноситься до підсумкових форм роботи, коли потрібно закріпити екологічні знання та виявити рівень їх засвоєння дошкільнятам) [3];
- «День добрих справ» (тематичні дні закріплюють у дітей про сутність поняття доброти, сприяють мотивації виховання духовної культури малят, виховують позитивне ставлення до оточуючої дійсності) [7];
- огляд картин, демонстрація фільмів (презентацій) – застосування ІКТ дозволяє зробити освітній процес більш привабливим і по справжньому сучасним, вирішувати пізнавальні та творчі завдання з

опорою на наочність. ІКТ збагачує, якісно оновлює виховно-освітній процес в ЗДО та підвищує його ефективність [4];

- екологічні свята, розваги, значення яких полягає у тому, щоб викликати у дітей позитивний емоційний відгук. Емоції народжують ставлення, тому свята і розваги на екологічні теми проводяться регулярно, завершуючи ними сезон або певний тематичний блок. У сценаріях таких заходів використовують ті матеріали, які вже добре відомі дітям) [3];

- екологічні казки забезпечують формування реалістичних уявлень про окремі об'єкти чи явища природи, потреби живих організмів, зв'язки та залежності у природі в їх багатоступеневій ієрархічній послідовності та єдності, комплексно впливає на когнітивну, почуттєву і діяльну сфери особистості дитини. Зміст пізнавальних казок про природу розкриває дітям особливості виникнення, розвитку, росту об'єктів природи, сприяє розумінню розвитку природи за своїми законами, незалежно від людини [7];

- організація куточків природи.

Окрім названих методів виховання бережливого ставлення до природи у дітей дошкільного віку заслуговують на увагу й більш нетрадиційні, зокрема:

- метод формування мислє образів (формування системи екологічних уявлень та знань на основі наукової інформації, творів мистецтва, філософських теорій);

- метод екологічних асоціацій (спрямований на пробудження асоціативних зв'язків між різними природними об'єктами (ліс – багатоповерховий дім для тварин));

- метод екологічної рефлексії (аналіз поведінки людини з точки зору природних об'єктів (що відчуває зламане деревце, що можна сказати про людину, яка її зламала?));

- метод екологічної емпатії (співчуття природним об'єктам, апелювання до почуттєвої сфери особистості);

- метод екологічної лабілізації (цілеспрямована дезорганізація певних аспектів особистісного світосприйняття, унаслідок чого у дитини виникає психологічний дискомфорт, зумовлений невідповідністю індивідуальної стратегії природи та екологічної діяльності укоріненіми нормам співіснування суспільства та довкілля (спонукання дітей до оцінки побаченого);

- ігровий метод (дитина в природній формі пізнає живу та неживу природу, правила взаємодії з нею в процесі виконання ролей та правил гри (дидактичні ігри, сюжетно-рольові, будівельно-конструктивні, рухливі, ігри з природним матеріалом тощо);

- метод художньої репрезентації природних об'єктів (актуалізація художніх компонентів відображення світу природи засобами мистецтва

(використання поряд із науковою інформацією живопис, музику, художнє слово [3].

Таким чином, виховання у дітей відповідального ставлення до природи – складний і довготривалий процес. Щоб навчити дітей любити та берегти природу, потрібно передусім дати вихованцям знання про неї; сформувані переконання у тому, що в природі немає жодного об'єкта тільки корисного або тільки шкідливого. Якщо в процесі виховання дітей старшого дошкільного віку використовувати комплекс всіх зазначених форм та методів що було схарактеризовано, це сприятиме вихованню бережливо ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку.

Список використаної літератури

- 1. Білан О. І.** Екологічне виховання дітей дошкільного віку / О. І. Білан. – Львів, 1996. – 71 с.
- 2. Бенедь А. Л.** Виховання у дітей старшого дошкільного віку позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля в процесі екологічного виховання / А. Л. Бенедь // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. пр. Серія : Філософія, педагогіка, психологія. – 2011. – Вип. 13. – С. 44–49.
- 3. Беленька Г. В.** Дошкільнятам про світ природи: старший дошкільний вік : навч. метод. посіб. / Г. В. Беленька. – К. : Генеза, 2013. – 106 с.
- 4. Дудка І. С.** Використання мультимедійних технологій у процесі навчання / І. С. Дудка // Завуч. – 2008. – № 31. – С. 10–12.
- 5. Живіріхіна Л. А.** Формування екологічної компетентності дошкільників / Л. А. Живіріхіна // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 4. – С. 69–75.
- 6. Закон України «Про дошкільну освіту».** URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
- 7. Іщенко Л. В.** Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників та першокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 1998. – 18 с.
- 8. Кот Н.** Про нові аспекти змісту екологічного виховання дошкільників / Н. Кот // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2005. – Вип. 2. – С. 54–59.
- 9. Пангелов Б.** Організація і проведення туристсько-краєзнавчих подорожей: навч. посіб. / Б. Пангелов. – К. : Академвидав, 2010. – 248 с.
- 10. Певіцина Т.** Діяльність дошкільного навчального закладу та сім'ї з екологічного виховання дітей / Т. Певіцина // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 2 (42). – С. 87–94.

Якимчук К. В. Формування бережливого ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку: теоретичний аспект

Стаття присвячена проблемі виховання бережливого ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку. Розкрито шляхи виховання такого ставлення до природи у дітей, схарактеризовано традиційні та інноваційні форми та методи роботи в означеному напрямку.

Ключові слова: виховання бережливого ставлення до природи, дитина старшого дошкільного віку, екологічне виховання, ЗДО.

Якимчук К. В. Формирование бережного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста: теоретический аспект

Статья посвящена проблеме воспитания бережного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. Раскрыты пути воспитания такого отношения к природе у детей, охарактеризованы традиционные и инновационные формы и методы работы в рассматриваемом направлении.

Ключевые слова: воспитание бережного отношения к природе, ребенок старшего дошкольного возраста, экологическое воспитание.

Yakymchuk K. Formation of a Careful Attitude to Nature in Older Pre-School-Age Children: Theoretical Aspect

This article focuses on the problem of education of careful attitude to nature in older pre-school-age children. Education ways of this attitude to nature in children are revealed, traditional and innovative forms and methods of work in the designated direction are described.

Key words: education of careful attitude to nature, older pre-school-age child, environmental education, preschool education institution.

ІНФОРМАЦІЙНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

УДК 159.925.8:004]-043.5

М. Г. Бєліков

АНАЛІЗ СИСТЕМ РОЗПІЗНАВАННЯ ЖЕСТІВ З МЕТОЮ ВИЗНАЧЕННЯ ОПТИМАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЛЮДИНИ З КОМП'ЮТЕРОМ

Сьогодні освіта постає одним з центральних інститутів, де відбуваються найстрімкіші процеси глобалізації, інтеграції в Європейський простір, інформатизації та гуманізації. Такі глобальні зміни не можуть не вплинути на особливості навчання людини з вадами слуху та зору. Перспективним напрямком розвитку інформаційних технологій є пошук та розробка нових підходів до людино-комп'ютерної взаємодії з метою полегшення адаптації, навчання і процесу роботи користувачів. Перед розробниками подібних інтерфейсів ставиться задача використання людиною природних способів спілкування з комп'ютером. Враховуючи наявність в оточуючому середовищі шумів та безліч інших перешкод, перевага надається системам на основі комп'ютерного зору. Серед них чільне місце займають системи розпізнавання образів. При цьому термін «образ» трактується не тільки у розумінні візуального образу, але і як деякий вектор, що однозначно характеризує стан об'єкта. До розпізнавання образів належать також системи розпізнавання жестів. І саме вони є особливо перспективними для побудови інтерфейсів управління програмним і апаратним забезпеченням комп'ютерів, оскільки дозволяють розширити можливості інтерфейсу для людей з вадами слуху, мови та координації, які останнім часом є суб'єктами освітнього процесу університету. Означене обумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати системи розпізнавання жестів з метою визначення оптимальної взаємодії людини з комп'ютером, задля оптимізації процесу навчання людей з різними вадами.

Розробкою та дослідженням людино-машинних інтерфейсів, заснованих на розпізнаванні образів і візуальному представленні мультимедійної інформації займалися такі українські науковці, як В. Абакумов, Є. Ломакіна, Р. Сіряк, С. Нечипорчук, Т. Ліхоузова, П. Саварин, А. Ящук, С. Антощук та О. Яровенко. Так, у роботах В. Абакумова та Є. Ломакіної розглянута концепція використання жестів рук в інтелектуальних системах, зокрема для управління робототехнічними пристроями [1]. У статті Р. Сіряка розглянуті технології розпізнавання і методи ідентифікації жестів, наведені галузі застосування технології розпізнавання жестів, а також виділені

невирішені проблеми в цій галузі [2]. Т. Ліхоузова та С. Нечипорчук у своїх дослідженнях розглядають методи керування курсором за допомогою зорового тракту з використанням веб-камери [3]. П. Саварином та А. Ящуком проведено огляд сучасного стану основних методів та способів взаємодії людино-машинних інтерфейсів. С. Антощуком та О. Яровенко були проаналізовані і змодельовані методи реалізації людино-машинних інтерфейсів на основі жестів, а саме: методи захвату зображення з камери, сегментації зображень і розпізнавання жестів [4].

Але ніхто з дослідників не проводив аналізу існуючих систем розпізнавання жестів. Авжеж і в Інтернеті існує безліч різноманітних оглядів, описів і презентацій для кожної системи окремо. Кожен виробник пропонує безліч причин, чому треба вибрати саме його програмний продукт для роботи. Однак в цих оглядах і описах немає порівняння з продуктами конкуруючих фірм. Крім того немає загального шаблону для опису системи, за яким можна було б легко визначити, чий продукт краще для навчання людини з вадами. Саме тому вважаємо за необхідне розглянути найбільш відомі, якісні та функціональні системи розпізнавання жестів, їх основні можливості, а також визначити оптимальну на даний момент систему для взаємодії людини з вадами з комп'ютером.

Жест – знаковий рух рук, ніг або голови. У широкому сенсі це слово об'єднує всі людські рухи, а також пози і навіть відстані між співрозмовниками; у вузькому сенсі жестами називають тільки рухи рук. Жести є одним із способів обміну інформацією, спілкування. Інформація, передана мімікою і жестами, лежить в основі ефективного каналу людської комунікації [5].

Система розпізнавання жестів – це організована сукупність апаратних і програмних засобів, призначених для ідентифікації певних людських жестів з метою їх використання для передачі інформації або управління різними пристроями [5]. Дані системи надають змогу автоматизувати сфери людської діяльності без використання клавіатури чи миші. На сьогодні управління цифровими пристроями за допомогою жестів є перспективною областю досліджень, яка містить безліч невирішених задач.

Системи розпізнавання жестів застосовують у багатьох областях. В медицині: для дистанційного перегляду зображень в радіології; для безконтактного управління медичними приладами (стерильність, зниження небезпеки проникнення інфекції); як альтернатива сенсорних моніторів (використовувані в деяких операційних). Іншою важливою сферою застосування є управління транспортними засобами. Системи на основі розпізнавання та ідентифікації жестів знаходять своє застосування і в сфері мистецтва: розпізнавання жестів диригента, художника, музиканта. Застосування в робототехніці – управління побутовими пристроями звичайним користувачем за допомогою жестів і мови. В

освіті – управління презентаційним матеріалом на мультимедійній дошці під час лекції, управління комп'ютером для людей з обмеженими можливостями, наприклад у роботі з людьми з вадами слуху, системи дозволяють інтерпретувати жести та присвоїти їм певні фрагменти мови. І багатьох інших областях.

Отже, нами будуть розглянуті системи, які використовуються для взаємодії людини з комп'ютером. Тобто системи, які дозволяють користувачеві управляти своїм комп'ютером за допомогою жестів рук, не використовуючи клавіатури і мишки.

При виборі та оцінці систем розпізнавання жестів слід спиратися на такі критерії (характеристики):

1. Ясна концептуальна модель. Сукупність уявлень користувача про реальний і прогнозований стан об'єкта діяльності і системи в цілому, про цілі і способи реалізації своєї діяльності. В ясній моделі обов'язково передано початок і кінець жесту, виконання жесту, розпізнавання жесту, час виконання жесту або швидкість виконання. Якщо в концептуальній моделі цього не передано, то дана система користі не принесе і вибирати її не варто.

2. Відповідність. Означає не тільки зв'язок між жестовим управлінням і результатом виконання, але і зв'язок між жестовим управлінням, як вимушеним процесом управління системи і звичними невербальними рухами. Хороша система не повинна сприймати випадкові жести.

3. Зворотній зв'язок. Згідно з принципом зворотного зв'язку, користувач повинен отримати повну і точну інформацію про результат виконаних ним дій. Для системи під управлінням жестів це принцип є найбільш важливим, так як тільки по зворотному зв'язку користувач може зрозуміти які дії можна виконувати, які дії були виконані або не виконані. Якщо в системі під керуванням вільних жестів немає можливості організувати тактильний зворотний зв'язок, то вона повинна здійснювати підтримку хорошого візуального та звукового зв'язку.

4. Взаємодія з об'єктом. Якщо система має дану властивість, то це означає, що користувач зможе обійтися без будь-якого попереднього навчання і відразу стане використовувати продукт. У певному сенсі взаємодія з об'єктом може бути критерієм зрозумілості. Від жестового управління потрібно, щоб користувач в першу чергу здогадався про те, що системою можна управляти жестами та які жести підтримує технологія. І це користувач повинен зрозуміти із самого продукту, а не з додаткового керівництва або чогось ще.

5. Можливість скасування. Якщо думати про жест, як про команду, то повинна існувати спеціальна команда, яка б відмінювала будь-яку іншу і в рамках системи цей жест повинен бути однаковим, якийсь універсальний керуючий жест.

6. Адаптивність. Система повинна або пристосовуватися до призначених для користувача жестам (спостереження), або

видозмінювати універсальні жести, чи дозволити визначити персональний набір жестів.

7. Доступність. Рівні права для людей в отриманні доступу до інформації, незалежно від фізичних та когнітивних труднощів, які вони можуть відчувати в зв'язку з тимчасовими або хронічними порушеннями і хворобами. В ідеалі система повинна бути доступна в будь-який час, при будь-якому освітленні і при будь-якому просторовому положенні.

8. Вартість. Оптимальність співвідношення ціна – якість. Безкоштовні програми, отримують найвищу оцінку [3].

Для аналізу було обрано такі системи: LeapMotion 3D hands, CamSpace, iisu SDK (від SoftKinetic), NPointer, Head Mouse 4.0 та Myo. Є ще безліч подібних програм, але вони є слабшими аналогами, в яких є багато недоліків. Були спеціально взяті як платні системи, так і безкоштовні.

LeapMotion 3D hands. Система розпізнавання жестів користувача має унікальну точність аналізу: 0.01 мм. Дана система заснована більшою мірою на спеціальному контролері, ніж на програмі. Технічно контролером є невеликий пристрій, що підключається до комп'ютера через USB і сумісний з Windows і MacOS. Система ґрунтується на створенні тривимірного простору взаємодії, завдяки якому вона більш точна і чуйна, ніж миша і сенсорний екран, і так само надійна, як клавіатура.

Система Leap володіє наступними функціями: навігація операційної системи за допомогою руху пальця; finger, для збільшення; управління складною 3D візуалізацією даних; із грою; підписання електронних документів в «письмовій формі» в повітрі і т.д.

До системи Leap можна купувати широкий спектр додатків, створених для пристрою, які дозволяють поповнювати функції і можливості системи.



Рис. 1. Пристрій Leap

CamSpace. Система, за допомогою якої можна управляти комп'ютерними програмами через жести або рухи предметів. Для використання системи CamSpace потрібно мати комп'ютер і звичайну вебкамеру. Система відмінно справляється з управлінням у багатьох іграх, де зазвичай потрібно активна робота мишею або джойстиком.

Технологія CamSpace вимагає наявності в руках користувача будь-якого предмета, який може розпізнати веб-камера. Цей предмет повинен

відрізнятися за кольором від фону, крім того, рекомендується забезпечити хороше освітлення в приміщенні, де використовується пристрій. Система використовує технологію CamTrax, вміє стежити за рухомими об'єктами (до чотирьох одночасно) в реальному часі і з великим рівнем акуратності. Працює система доволі стабільно. CamSpace взаємодіє тільки з операційною системою Windows. Система платна, але також можна скористатися демо-версією, яка безкоштовна.



Рис. 2. Приклад використання системи CamSpace

iisu SDK – система від Softkinetic, за допомогою якої можна управляти комп'ютерними програмами через жести або рухи предметів. Для використання системи iisu SDK необхідно мати комп'ютер і спеціальну 3D відеокамеру.

Система від Softkinetic розпізнає жести за допомогою 3D-камер і передає їх у віртуальний простір. iisuPro була розроблена для застосування в DigitalSignage (технологія представлення інформації з електронних носіїв), інтерактивному маркетингу, іграх, в управлінні ПК, рішеннях з питань охорони здоров'я та споживчої електроніки. У разі гри, персонаж повторить всі ваші жести, і вам не знадобиться для цього обв'язувати датчиками і проводами. Вся ця радість – в реальному часі.

Функції системи iisu аналогічні функціям системи LeapMotion 3D. Система iisu SDK дозволяє визначати персональний набір жестів, за допомогою спеціальних утиліт. Пізнає жести значно краще LeapMotion 3D і подібних систем, так як за жестами стежить не просто веб камера. iisu SDK взаємодіє з операційною системою Windows і Linux.

Система iisu є безкоштовною для некомерційного використання і ознайомлювальних цілей, але платною в разі комерційного використання. Крім самої системи знадобитися ще й камера.

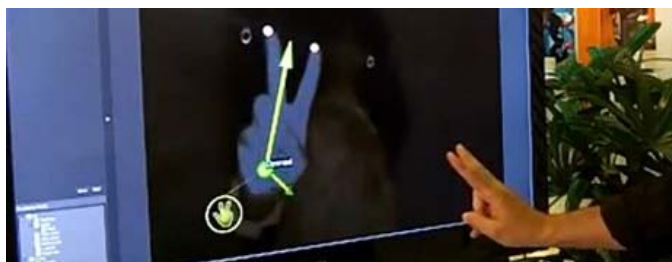


Рис. 3. Робота в системі iisu SDK

NPointer – це система, яка дозволяє користувачеві управляти своїм ПК за допомогою жестів. Замість звичної мишки можна використовувати як засіб введення свою руку або голову. Для здійснення цієї можливості досить використовувати звичайну веб-камеру.

Об'єктив камери уважно стежити за вашими рухами руки або голови, а система NPointer перетворює ці маніпуляції в команди управління курсором миші. Є можливість виробляти налаштування системи. Можна змінити швидкість відгуку на рухи руки – опція «Motionsspeed», а також відрегулювати параметр «Acceleration», який відповідає за швидкість пересування покажчика по екрану.

У разі якщо рука залишається нерухомою протягом деякого періоду часу (який до того ж можна налаштувати в залежності від вашого уподобання), на екран ПК буде виведено меню «Action» з шістьма віртуальними кнопками, які необхідні для виконання різних дій, серед яких лівий і праве клацання, прокрутка за допомогою колеса, подвійне клацання і перетягування об'єкта. Користувач також може застосовувати опцію «Off», яка блокує курсор в необхідному положенні.

Система NPointer запускається на операційних системах Windows 7 і 8, XP, і Vista. Дана система абсолютно безкоштовна.



Рис. 4. СистемаNPointer.

Наступна система була розроблена співробітниками Університету Леріди (Іспанія) і має назву Head Mouse. Система не настільки точно позиціонує курсор миші, як розглянуті вище системи, та й розібратися в роботі програми значно складніше, ніж в попередніх випадках – занадто незрозумілий інтерфейс, без підказок і текстових позначень. Але, з іншого боку, у Head Mouse є маса цікавих особливостей.

Систему можна налаштувати таким чином, щоб рух курсора виконувалося швидше, повільніше, в режимі дзеркального відображення картинки камери. Рух курсору може бути абсолютним, коли становище покажчика жорстко пов'язано з жестами користувача, або відносним,

коли для управління курсором необхідно робити більше рухів. У кутку екрану постійно відображається картинка з веб-камери, по якій можна судити про те, наскільки правильно орієнтована особа користувача.

Ще одна цікава особливість Head Mouse – можливість ідентифікувати команди, що віддаються оком користувача або його губами. Система може виконувати будь-які дії, які можна здійснити за допомогою трьохкнопкової миші, а також дає можливість запускати ці команди з певною затримкою спрацьовування.

Система Head Mouse 4.0 має значний недолік в точності управління курсором, система компенсує за допомогою автоматичного калібрування, яка запускається при кожній паузі або після заданого тимчасового інтервалу.

Система Head Mouse запускається на операційних системах Windows. Система абсолютно безкоштовна.



Рис. 5. Налаштування системи Head Mouse

MyoGestureControl – браслет з 8 секцій, що зчитують електричну активність імпульсів, котрі виникають при скороченні м'язів, щоб надати можливість управляти цифровим пристроєм (смартфон, планшет, комп'ютер) за допомогою рухів руки. Для визначення активності браслета на ньому розташований світлодіод, який є індикатором. Секції з'єднуються еластичними кріпленнями, що дозволяють використовувати гаджет на різну ширину передпліччя.

Пристрій йде в комплекті з програмним забезпеченням, а саме додатком-коннектором, сумісним з операційними системами Mac OS X та Windows. Додаток дозволяє підключити браслет до цифрового пристрою, налаштувати жести управління, відкалібрувати маніпулятор строго під рухи руки користувача. Також розробники передбачили ще

одну задачу: встановлення додаткових модулів для управління сторонніми додатками. Наприклад для управління дроном, тощо. На даний момент у маніпулятора є мінус – велика кількість помилкових спрацьовувань.



Рис. 6. Маніпулятор Муо

Провівши порівняльний аналіз і оцінку (табл.1) цих шести систем можна зробити висновок, що кращою за функціоналом і якістю розпізнавання є система LeapMotion 3D. За даною системою слідує iisu SDK. Вона поступається трохи якістю розпізнавання і більшою ціною, але стоїть практично на рівні з LeapMotion 3D за рахунок того, що в системі можна додавати самому жести (навчати систему). Наступне місце займає маніпулятор Муо, так як технологія не до кінця допрацьована, в деяких випадках не вірно розпізнає жести, спрацьовує коли не треба. Але, як і технології вище, систему можна навчати та налаштовувати. На останньому місці серед платних систем розпізнавання жестів є CamSpace. Вона має значно нижче ціну, ніж LeapMotion, iisu SDK та Муо, але CamSpace більшою мірою орієнтована на ігри, крім того систему можна використовувати лише на операційних системах Windows, абсолютно не підтримує навчання, тільки вбудовані в програмне забезпечення функції.

Серед повністю безкоштовних аналогів систем кращою є Head Mouse, за рахунок чіткої роботи, своїх налаштувань і функціоналу. І останнє місце віддається системі NPointer, оскільки технологія має найменше можливостей, в ній майже нічого налаштовувати, вона незручна в користуванні, дає збої при роботі, має запізнілу реакцію, тощо. Але знайомство з системами управління за допомогою жестів якраз таки найкраще починати саме з неї, бо вона легка в використанні, безкоштовна, не потребує спеціальних знань та умінь.

Розглянуті технології можуть неабияк полегшити життя людей з вадами слуху та зору. Особливо це стосується систем, котрі самонавчаються, або дозволяють поповнювати свої функції і можливості. До них можна віднести LeapMotion та iisu SDK. Щодо інших розглянутих

технологій, то вони більше розраховані на людей з вадами опорно-рухового апарату.

Так, наприклад, люди з вадами зору, можуть використовувати LeapMotion, чи iisu SDK для швидкого збільшення, в потрібний момент часу, зображення на моніторі через простий жест, чи активувати за допомогою жестів встановленні на комп'ютері програми, котрі озвучують операційну систему, чи запускають конкретну команду (запуск калькулятора, текстового документа, браузера, тощо). Тобто з їх допомогою слабковидячі люди зможуть використовувати комп'ютер самостійно, читати та писати тексти, користуватись інтернетом, працювати з графічними редакторами, бути повноцінними користувачами персонального комп'ютера.

Люди ж з вадами слуху зможуть задіяти систему для розпізнавання жестів і переведення їх у текст чи навіть мову, але для цього потрібно буде розробити додаток, котрий би зберігав у своїй базі перелік жестів і при показі певного запуслав необхідний медіафайл, чи виводив необхідне словосполучення. Таким чином вони зможуть спілкуватися з людьми, які не знають мови жестів. Ті в свою чергу зможуть застосувати вже існуючі додатки для смартфонів, наприклад LiveTranscribe. Додаток працює в режимі реального часу та дає можливість транскрибувати звукові повідомлення у слова і речення з 70 мов світу. Тобто застосування систем LeapMotion, iisu SDK в поєднанні зі спеціальними додатками дозволить знищити бар'єр між людьми з вадами слуху і суспільством та полегшить оволодіння знаннями і спеціальністю.

Таблиця 1.

Оцінка систем розпізнавання жестів

Технологія Критерій	LeapMotion 3D hands	CamSpace	iisu SDK	NPointer	Head Mouse	Myo
Ясна концептуальна модель	5	4	4	4	3	4
Відповідність	5	4	5	3	4	4
Зворотній зв'язок	5	4	4	3	3	3
Взаємодія з об'єктом	4	5	3	3	3	4
Можливість скасування дії	5	2	5	1	1	3
Адаптивність	5	3	5	1	2	4
Доступність	3	2	3	4	4	3
Вартість	3	2	2	5	5	2
Середня оцінка	4,37	3,25	3,8	3	3,1	3,38

Отже аналіз систем розпізнавання жестів з метою визначення оптимальної взаємодії людини з комп'ютером дозволив нам розглянути сучасні технології управління комп'ютером через жести, та визначити, що в сучасному світі існує ще безліч інших систем людино-комп'ютерної взаємодії. І засновані вони не тільки на методах розпізнавання жестів, а й розпізнаванні голосу, дихання, руху очей, губ і навіть мозкової активності. Що дозволяє використовувати їх в освітньому процесі особливо при навчанні людей з певними вадами. Тому вважаємо доцільним у майбутньому провести аналіз систем, оснований і на цих методах також.

Список використаної літератури

- 1. Ломакіна О. Ю.** Аналіз роботи систем розпізнавання жестів / О. Ю. Ломакіна // Штучний інтелект. – 2011. – № 4. – С. 193–202.
- 2. Сіряк Р. В.** Особливості реалізації технології обробки даних для розпізнавання жестів / Р. В. Сіряк, І. С. Скарга-Бандурова, Л. О. Шумова // Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія : Інформатика та моделювання. – 2019. – №13. – С. 117–127.
- 3. Нечипорчук С. А.** Управління курсором за допомогою зорового тракту / С. А. Нечипорчук, Т. А. Ліхоузова // Адаптивні системи автоматичного управління : міжвідомчий науково-технічний збірник. – 2012. – №20(40). – С. 74–81.
- 4. Антошук С. Г.** Людино-машинний інтерфейс на основі розпізнавання жестів / С. Г. Антошук, О. С. Яровенко // Електромашинобудування та електрообладнання. – 2010. – № 76. – С. 15–20.
- 5. ФорсайтДэвид А.,** Понс Джин. Компьютерное зрение. Современный подход – ComputerVision: A Modern Approach. – М. : Вильямс, 2004. – 928 с.

Беліков М. Г. Аналіз систем розпізнавання жестів з метою визначення оптимальної системи взаємодії людини з комп'ютером

У статті наведено галузі застосування систем розпізнавання жестів та основні можливості цих систем. Охарактеризовано основні критерії, за якими слід проводити оцінку існуючих систем задля застосування в освітньому процесі людей з вадами слуху та зору. Розглянуті найбільш відомі, якісні та функціональні системи. Зроблено висновки про кожну систему, визначена оптимальна система для взаємодії людини з вадами з комп'ютером.

Ключові слова: жест, система, розпізнавання жестів, взаємодія, характеристики, аналіз, рух рук, управління.

Беликов М. Г. Анализ систем распознавания жестов с целью определения оптимальной системы взаимодействия человека с компьютером

В статье приведены области применения систем распознавания жестов и основные возможности этих систем. Охарактеризованы

основные критерии, по которым следует проводить оценку существующих систем для применения в образовательном процессе людей с недостатками слуха и зрения. Рассмотрены наиболее известные, качественные и функциональные системы. Сделаны выводы о каждой системе, определена оптимальная система для взаимодействия человека с проблемами с компьютером.

Ключевые слова: жест, система, распознавание жестов, взаимодействие, характеристики, анализ, движение рук, управление.

Belikov M. Analysis of the Systems of Recognition of Gestures with the Purpose of Determination of the Optimal System of Cooperation of Man with a Computer

The article describes the areas of application of gesture recognition systems and the main capabilities of these systems. The main criteria for evaluating existing systems for use in the educational process of people with hearing and vision impairments are given. The most famous, high-quality and functional systems are considered. Conclusions are drawn about each system, the optimal system for human interaction with computer problems is determined.

Key words: gesture system, gesture recognition, interaction, performance, analysis, movement of the arms, control.

УДК 159.953.34-055.2:004.77

А. А. Біла

**ВПЛИВ ДОСВІДУ СПІЛКУВАННЯ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ
НА САМОВІДНОШЕННЯ ЖІНОК**

Акаунтами у соціальних мережах сучасних людей вже не здивуєш, кожен, хто має бодай який-небудь вихід в інтернет, має реєстрацію, принаймні в одному додатку. Соціальні мережі в даний момент – це величезний інформаційний ресурс, в якому є абсолютно все: від «любителів всіляких витівок під час серйозних заходів» до шанувальників творчості нікому не відомих поетів.

Тому проблема впливу соціальних мереж на самоставлення особистості наразі є досить актуальною у психології. Це пов'язано з тим, що у системі життєвих відносин самовідношення займає важливе місце, а соціальні мережі все більше часу присутні у нашому житті, тому ми повинні виявити їх вплив на соціальне, психічне та фізичне здоров'я, визначити наслідки та використовувати соціальні мережі з користю.

Звернення до світових досліджень, незважаючи на їх скудність, вже ж показало, що існують наукові роботи, які торкаються різних аспектів міжособистісної взаємодії онлайн, впливу інформаційних технологій на

інтелектуально-емоційну сферу, чинників, що призводять до формування інтернет-аддикції, до них входять праці таких авторів, як Яір Аміхай-Гамбургер, А. Голдберг, С. Івашньова, О. Асмолов, О. Камінська, Н. Карр, А. Сігман, П. Флаттерс, С. Грінфілд, Е. Тоффлер, Д. Доусон, Ю. Бабаєва та ін. Наше дослідження має детально вивчити різновиди соціальних мереж, як вони впливають на емоційну сферу особистості, її когнітивні функції, психічне та фізичне здоров'я.

За мету дослідження виступає детальний розгляд соціальних мереж, чинників, які змушують велику кількість часу проводити у віртуальному світі, безпосередній вплив інформаційних комунікацій на особистість. Для досягнення мети необхідно дослідити активність у соціальних мережах та появу досвіду, який може негативно впливати на когнітивні функції, інтелектуально-емоційну сферу, самооцінку жінок.

Виклад основного матеріалу. Термін «соціальна мережа» з'явився задовго до появи мережі Інтернет у 1954 році і означав тісні взаємовідносини між двома і більше людьми. З самого початку, створення соціальних мереж передбачало комунікативно-інформаційну функцію. Термін був започаткований британським соціологом, представником Манчестерської школи, Джеймсом Барнсом для визначення зразків соціальних зв'язків які йшли урозріз традиційних для багатьох соціологів понять таких як обмежені групи (племена, сім'ї) або такі соціальні категорії як стать чи етнічна належність тощо [4].

Соціальні комунікації це феномен, який досліджують багато наукових дисциплін, таким чином використовуючи міждисциплінарний підхід. І перш за все необхідно виявити форми, механізми, наслідки впливу мереж на реальне життя, на події і процеси в соціумі, і чи взагалі є зв'язок використання соціальних мереж з соціальними, психологічними і культурними контекстами.

Кожен день аудиторія соціальних мереж налічує близько 50 млн. відвідувачів, причому половина з них проводить в мережі більше 2 годин. Взагалі три мільярди людей в усьому світі, тобто близько 40% населення користуються соціальними мережами в інтернеті, люди публікують дописи, обмінюються фото, «лайкають» та коментують пости друзів.

Соціальні мережі надають широкі можливості – людина самостійно вирішує куди йому піти, з ким спілкуватися і що подивитися. Та виникає питання для чого ж вони були створені?

Зрозуміло, що соціальні мережі, по-перше були створені для пошуку своїх друзів, однокласників, однокурсників і товаришів по службі, а потім вже для спілкування.

По-друге, люди в соцмережах шукають інформацію. Як то кажуть «Окау, Google». Створені пошукові сервіси Яндекс і Гугл, можуть дати відповідь на будь-яке питання, знайти інформацію, якщо складно запитати у машини, будь ласка, можна зайти до спільноти (групи, блогу, форуму) і поцікавитися у живих людей, що потрібно робити в тій чи

іншій ситуації. Живі люди, і перш за все особистості стоять за цими мільйонними ID.

По-третє, в соцмережах шукають розваг у вигляді флеш ігор, відео та аудіо. Ніхто не хоче щось видумувати, всі шукають розваги і відволікання від реалії повсякденності.

По-четверте, соціальні мережі давно стали платформою для самовираження. Наявність необмежених способів проявити себе, продемонструвати свої здібності перед аудиторією давно вже розливається по інтернету в формі сотень гігабайт аудіо і відео-контенту.

По-п'яте соціальні мережі швидкими темпами перетворюються в майданчики для торгівлі, де кожен бажаючий може створити сторінку із товаром та пропонувати його охочим, деякі «дільці» не оминають і шахраювати на цьому, отримуючи гроші наперед і не відправляючи обіцяне.

Сучасний стрімкий розвиток комп'ютерних інформаційних технологій, створив для нас безліч можливостей для спілкування, пізнання світу, навчання, самореалізації, використовуючи необмежені можливості інтернету. Але поряд з користю, невпинно зростають і ризики та недоліки використання інтернету, це стосується і соціальних мереж. Вони повільно, але впевнено, можуть витіснити на задній план класичні інститути соціалізації – сім'ю, навчання, товаришів. Тому при використанні соціальних мереж мають місце і негативні наслідки – це інтернет-залежність, зменшення або, взагалі, відсутність часу на спілкування в реальності. Не виключено, що вони займуть головну роль у процесі соціалізації особистості й здійснять глобальний вплив на її ціннісні життєві орієнтації.

Як відомо самовідношення проявляється крізь афективну складову самосвідомості, яка пов'язана з когнітивним компонентом, так як на основі знань про себе людина складає ставлення до власної особистості, яке може бути позитивним чи негативним, адекватним чи ні. І соціальні мережі відіграють у цьому неабияку роль, бо людина досить велику кількість часу проводить за віртуальним спілкуванням і це накладає свій відбиток, який ми не можемо ігнорувати [5].

Переглянувши масу відфотошоплених фото з казковим життям, як здається, інших, особистість може відкрити в собі різні почуття, пов'язані з переживанням того, що вона бачить у собі, і що хотіла би знаходити або здобути, ці переживання набувають зміненого значення у психічній діяльності, когнітивних процесах і можуть привести до негативних наслідків.

Цікаво, що більшість користувачів, «постять» лише позитивні дописи, тому складається враження, що навколо люди проживають насичене життя це може зумовити появу поганого настрою або, навіть депресії. Залежність від соціальних мереж та інтернету, заздрість з приводу цікавішого життя у інших, неможливість здійснювати спілкування в реальному житті, розвиток несприйняття себе, як

особистості, що заслуговує на увагу оточуючих, все це може стати тим самим негативними результатами безвідповідального ставлення до соціальних мереж.

У зв'язку з цим стає питання, якщо соцмережі займають такий шмат у нашому житті, то ми маємо усвідомлювати, який вплив вони мають на нас. А чи не жертвують люди заради спілкування онлайн своїм психічним здоров'ям та самопочуттям і чи не проходить порожньо дорогоцінний час на постійне перегортання стрічки новин? Які результати показують наукові дослідження? Соціальні мережі – це місце, де люди часто висловлюють своє обурення щодо якогось явища чи події в суспільстві, з приводу будь-чого, від неякісних послуг чи товарів до політичних проблем. Це дозволяє всім висловити свої думки та емоції, випустити пару, але перетворює стрічку новин на постійний потік негативних, сумних, а подекуди і агресивних повідомлень.

Залежність від соціальних мереж не визнана хворобою, але її можна віднести до Інтернет-залежності, котру вже зарахували до переліку захворювань. Для неї створили критерії діагностування та рекомендації лікування. Це все виникло через занепокоєння психологічними проблемами, які можуть виникнути на фоні через мірного використання ІТ-технологій.

Щоб не дати шансів на життя залежності від соціальних мереж, треба в реальному світі працювати над підвищенням своєї самооцінки. Особистість може любити себе, незважаючи на те, що самооцінка її низька за певними важливими якостями, і, навпаки, незважаючи на те, що самооцінка особистості висока, вона може ставитися до себе з антипатією. Особистісний комфорт чи дискомфорт, самоприйняття, задоволеність собою є похідними від самооцінки.

Для підвищення самооцінки необхідно раціонально розподіляти свій час та привчати себе відповідально користуватися соціальними мережами, якомога менше розміщувати приватної інформації, вміти чітко розділяти віртуальність і реальність, не нехтувати спілкуванням з оточуючими.

Тому вибірка нашого дослідження складалася із 60 жінок, які активно користуються соціальними мережами. Вік досліджуваних 25-50 років, даний віковий період відповідає періоду зрілості (Ш. Бюлер), якому притаманні найвищі значення фізичної працездатності, самовизначення, створення сім'ї, наявність конкретних життєвих цілей, самореалізація, найкраща адаптація до несприятливих умов зовнішнього середовища, найменші показники захворюваності, сформовано зрілість особистості. Це апогей життя коли, самоздійснення відбувається на основі реальних досягнень, праці за покликанням, що стабілізує ставлення до себе і оточення, до власного минулого і майбутнього [2].

За соціальним статусом всі досліджувані є порівняними – працівницями державних підприємств, організацій установ. За станом здоров'я – без явних ознак психічної й вираженої соматичної патології.

За родинним станом – 70% вибірки заміжні та мають дітей, 30% не мають чоловіка та дітей.

Висновки. У сучасному суспільстві спостерігається неабиякий інтерес до інформаційних технологій, в особливості до соціальних мереж. Ми не можемо ігнорувати те, що вони полегшують спілкування і викликають у тисяч людей почуття благополуччя і щастя, особливо якщо в них є певні соціальні обмеження.

Дослідники підтверджують особливу роль ІТ-комунікацій для жінок, бо вважають, що вони допомагають їм успішно долати бар'єри у спілкуванні та справлятися з різноманітними соціальними функціями.

Та все ж, існування негативних аспектів використання інформаційних технологій, потребує додаткового їх вивчення.

Добре відомо, що формування позитивного ставлення до себе передбачає можливість відчувати особистісний комфорт, почуття гордості, власної гідності, поваги. Становлення власного «Я», саморозвиток відбувається на фоні прийняття себе і цілісного позитивного ставлення до себе. Якщо ж у ставленні до себе переважає негативне самовідношення, яке може виникнути внаслідок безвідповідального використання соціальних мереж, та заглиблення у віртуальну реальність, то це може призвести до розвитку в особі почуття нерозуміння себе, неприйняття, що може порушити баланс між «Я-концепцією» та реальною поведінкою, спровокувати внутрішні конфлікти особистості.

Список використаної літератури

1. **Кольшко А. М.** Психология самоотношения: учеб. пособие / А. М. Кольшко. – Гродно : ГрГУ, 2004. – 102 с.
2. **Максименко С. Д.** Загальна психологія: навчальний посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
3. **Столин В. В.** Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
4. **Вікіпедія** [Електронний ресурс]. – Режим доступу [https://uk.wikipedia.org/wiki/соціальна мережа](https://uk.wikipedia.org/wiki/соціальна_мережа)
5. **ЗНУ** [Електронний ресурс]. – Режим доступу https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/ped_2010_2/048-52

Біла А. А. Вплив досвіду спілкування в соціальних мережах на самовідношення жінок

У статті проаналізовано феномен соціальних мереж та розглянуто їх вплив на особистість та самовідношення жінок. Узагальнено, що нині, соціальні мережі вносять суттєві корективи при розгляді питання самовідношення особистості. Необхідно виявити які сфери особистості, та як саме, впливають соціальні мережі, тому наукові дослідження в цій сфері мають іти в ногу з часом.

Ключові слова: Інтернет, соціальні мережі, жінки, вплив, самовідношення, самооцінка, особистість.

Белая А. А. Влияние опыта общения в социальных сетях на самоотношение женщин

В статье проанализированы феномен социальных сетей и рассмотрено их влияние на личность и самоотношение женщин. Рассмотрено, что сейчас, социальные сети вносят существенные коррективы при рассмотрении вопроса самоотношения личности. Необходимо выявить на какие сферы личности, и как влияют социальные сети, поэтому научные исследования в этой сфере должны идти в ногу со временем.

Ключевые слова: Интернет, социальные сети, женщины, влияние, самоотношение, самооценка, личность.

Bila A. The Influence of the Experience of Communication in Social Networks on Women's Self-Attitude

The article analyzes the phenomenon of social networks and examines their impact on the personality and self-esteem of women. It is generalized that nowadays, social networks make significant adjustments when considering the issue of personal self-relation. It is necessary to identify which areas of personality, and how exactly, affect social networks, so research in this area must keep pace with the times.

Key words: Internet, social networks, women, influence, self-attitude, self-assessment, personality.

УДК 379.8:004.738]-053.81

М. О. Кривонос

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК РІЗНОВИД ДОЗВІЛЛЯ МОЛОДІ

Вільний час і дозвілля є однією зі сфер життєдіяльності людини, в якій найбільш яскраво проявляються наслідки змін в українському суспільстві, які стали причиною виникнення низки гострих проблем, зокрема різкого падіння рівня загальної культури, руйнування традиційних норм і цінностей, поширення елементів спрощеної масової культури. Досліджуючи використання у суспільстві вільного часу, можна простежити перетворення всієї системи ціннісних орієнтацій усіх представників українського суспільства, зокрема молоді.

В умовах глибокої фінансової кризи, кризи культури, ідеології, моралі, освіти і виховання наша молодь дедалі більше втрачає духовно-світоглядні орієнтири у формуванні життєвих планів, дезорієнтується в загальнолюдських цінностях. Спрощення життєвих орієнтирів молоді зумовлює зниження рівня культури дозвілля та вільного часу. Суперечливість ціннісних орієнтацій у сучасній соціокультурній ситуації призводить до того, що молоді люди втрачають здатність протистояти

впливу негативних тенденцій (алкоголізм, наркоманія, злочинність, проституція тощо), які формуються та набирають силу в системі молодіжного дозвілля. Подібна ситуація характеризується низкою негативних моментів – пасивністю, безглуздям існування, антисоціальними явищами. Крім того, вивчення проблем вільного часу та дозвілля продиктоване й практичними потребами, оскільки негативні прояви у цій сфері в багатьох випадках зумовлені неорганізованістю цього процесу, низьким рівнем його культури та культури самої молоді [1, с. 1].

Відтак дослідження проблем та тенденцій розвитку вільного часу і дозвілля української молоді в нових соціокультурних умовах в Україні, розкриття реального стану ціннісних орієнтацій молоді є досить актуальним. Соціальний феномен вільного часу і дозвілля останніми роками привертає увагу дедалі більшого кола дослідників. Він стає предметом обговорення не тільки фахівців, а й широкої громадськості. Вільний час – складова соціального часу, звільнена від виробничих та побутових справ, яка охоплює сферу вільної діяльності людини. Дозвілля – сукупність видів діяльності, призначених для задоволення фізичних, духовних та соціальних потреб людей у вільний час [2, с. 215].

Все вищевикладене й обумовило вибір теми нашої статті, *мета* якої – охарактеризувати соціальні мережі як різновид дозвілля молоді.

Питаннями проведення вільного часу та молодіжного дозвілля на сучасному етапі присвячено низку досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених, зокрема Н. Бабенко, В. Дімова, І. Євтеєва, О. Карпукіна, О. Кучера, В. Лісовського, О. Мартиненко, В. Суртаєва, В. Орлова, В. Скороходова, Л. Скокової, Л. Коган, В. Пічі, І. Петрової, О. Семашка, Н. Цимбалюк, Г. Щерби, Р. Яремкевич та інших.

Питаннями стосовно формування і розвитку мережевого суспільства розглянуті в працях таких вчених: М. Кастельс, Д. Белл, А. Турен, А. Тоффлер, Дж. Гэлбрейт, Р. Інгельгарт.

Вивченням мотивації користувачів Інтернету і соціальних мереж: їх вплив на розвиток та соціалізацію особистості, на особистість користувачів, займались як зарубіжні (А. Войскунський, А. Голдберг, Д. Грінфілд, К. Янг), так і українські вчені (О. Белінська, Ю. Данько, Є. Акімова, Ю. Бабаєва, А. Жичкина, О. Філатова та ін.).

Соціальні мережі – один із соціальних інститутів, який тією чи іншою мірою виконує замовлення суспільства та окремих соціальних груп щодо певного впливу на населення в цілому, в тому числі й на окремі вікові та соціальні категорії. Однак соціальні мережі досить сильно впливають на будь-яку особистість та на процес формування поведінки, а інформація в Інтернет-мережі є недостатньо організованою та керованою. Аналіз діяльності в інтернет-мережі дозволяє відобразити її зміст у вигляді структури, яка включає в себе ряд взаємопов'язаних компонентів: комунікаційний, ціннісний, пізнавальний та поведінковий. У процесі використання соціальних мереж для спілкування у

віртуальному просторі, що становить собою комунікаційний компонент, відбувається вплив на наші комунікативні процеси. У процесі спілкування в соціальних мережах створюється особливий простір (віртуальна реальність) з характерним для нього видом спілкування, де виникають нові правила та закони [3, с. 269].

Поява мережевого суспільства провокує особистість на можливу зміну вже засвоєних з дитинства норм і цінностей. На думку російського вченого Чистякова, в Інтернеті народжується новий вид соціалізації, який не можна зводити ні до первинної, ні до вторинної соціалізації, оскільки він здійснюється всередині віртуального простору, а його результати позначаються на реальному соціальному оточенні. Поєднання життя індивіда в реальному і віртуальному просторах вчений позначив терміном – «третина соціалізація», підкресливши, що новий вид соціалізації може мати різну направленість і, відповідно, двоякий результат: забезпечувати розвиток як позитивної життєвої орієнтації, засвоєної в результаті первинної і вторинної соціалізації в реальному соціумі, так і негативної – призводити до десоціалізації в реальному соціумі. Сучасні процеси також дозволяють говорити і про явище кіберсоціалізації, яке стало актуальним в рамках розвитку інформаційної цивілізації [4, с. 253].

Більшість молодих людей переносять створені в віртуальному світі соціальні норми на реальні відносини, руйнуючи тим самим сформовані нормативні підвалини суспільства, які за останні десятиріччя сильно деформовані, а їх віртуалізація призводить до ще більшої деформації соціальної свідомості й поведінки.

Кіберсоціалізація людини – соціалізація особистості в кіберпросторі, процес зміни структури самосвідомості особистості, який відбувається під впливом і в результаті використання ним сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій в контексті життєдіяльності. Кіберсоціалізація особистості особливо яскраво відбувається в Інтернет-середовищі, внаслідок використання його ресурсів і в процесі комунікації з віртуальними агентами соціалізації, з якими людина зустрічається і спілкується в соціальних мережах, у процесі переписки по e-mail, на форумах, в чатах, блогах, online іграх. У процесі кіберсоціалізації у людини виникає цілий ряд нових очікувань та інтересів, мотивів і цілей, потреб і установок, а також форм психологічної та соціальної активності, безпосередньо пов'язаних з фактично новим віртуальним життєвим простором людини [4, с. 253–254].

Розглянемо декілька найпопулярніших соціальних мереж у світі які здобули значну прихильність і в Україні. Почнемо з прикладу вельми успішної франшизи Facebook (www.facebook.com) – найчисленніша за кількістю користувачів міжнародна соціальна мережа (1,5 млрд.), де можна знайти своїх друзів, колег, знайомих, сторінку потрібної організації, необхідну інформацію різної тематики.

Twitter (www.twitter.com) – популярна соціальна мережа, що нагадує мініблоги. Ця соціальна мережа набула популярності серед людей, які регулярно обмінюються інформацією, зокрема, журналістів. Кількість користувачів – близько 300 млн.

Google+ (www.plus.google.com) – соціальна мережа відомого гіганта Google. У 2013 році їй вдалось за чисельністю відвідувачів випередити Twitter. Вона налічує близько 500 мільйонів зареєстрованих користувачів.

Instagram (www.instagram.com) – соціальна мережа, яка набула великої популярності в останні роки, її мета – допомогти іншим соціальним мережам розповсюдити фотознімки та відеозаписи користувачів. Кількість користувачів – близько 400 млн. Початком популярності соціальних мереж прийнято вважати 2003-2004 рр., коли були введені в дію LinkedIn, Facebook і MySpace. В Україні мода на соціальні сервіси виникла дещо пізніше. Розвиток українських соціальних мереж розпочався з березня 2014 року. Поштовхом до цього стали події Євромайдану 2013-2014 рр., анексія Криму та початок воєнних дій на Донбасі, які загострили проблему підкреслення національної самобутності українців, у тому числі – у кіберпросторі. Таким чином, в Україні існує близько 10 соціальних мереж, новачками серед яких є WEUA.info, Connect.ua, Friends.ua, мережа «Українці» (ukrainci.org.ua), мережа «vReale» (vreale.net), «МетаКонтакт», Druzi.org.ua, kozakam.com, combine.pp.ua, ukrface.com.ua та інші [5, с. 10].

До особливостей впливу мережі Інтернет на соціалізацію молоді відносять:

- комунікацію молоді, яка набуває різних форм (при цьому може відбуватися зміна ім'я, віку, приписування собі неіснуючих досягнень, підвищення статусу);
- наявність власного (інтимного) світу, в який немає доступу нікому, окрім нього самого;
- відсутність відповідальності і контролю над діяльністю молодої людини;
- реалістичність процесів і повне абстрагування від оточуючого світу; – можливість виправити будь-яку помилку шляхом неодноразових спроб, змінити віртуальну реальність;
- можливість самостійно приймати будь-які рішення (в межах мережі), не зважаючи на наслідки, до яких вони можуть призвести. Останнім часом вчені досліджують Інтернет як один з агентів соціалізації і вважають, що це призводить до появи можливих кризових форм Інтернет-соціалізації, серед яких виділяють: негативні залежності, компульсивну (нав'язливу) віртуальну поведінку, занурення в світ внутрішніх переживань, коли зменшується потреба в активному засвоєнні зовнішнього середовища. До цих кризових форм можуть призводити онлайн ігри з елементами насилля, що в свою чергу сприяє зростанню агресивної поведінки молоді в реальному середовищі [4 с. 254].

Також мережеве суспільство може сприяти засвоєнню асоціальних, анти правових установок, які засвоюються і відтворюються в реальному світі. Тобто ми можемо побачити, як постійне перебування в мережі Інтернет негативно позначається на процесі соціалізації через: скорочення безпосередніх соціальних взаємодій з оточуючими, звуження соціальних зв'язків, зміни в спілкуванні з друзями і близькими, розвиток депресивного стану. Але все ж таки, поряд з проблемами, які можуть негативно впливати на соціалізацію молоді, варто зазначити і ряд позитивних моментів, пов'язаних з використанням Інтернет-технологій: розширення доступу до корисної інформації і комунікаційних можливостей, поява нових форм роботи і дозвілля, засвоєння нових знань і навичок, можливість дистанційної освіти, підвищення педагогічного потенціалу. Відкриваючи багато нових можливостей перед суспільством, соціальні мережі Інтернет безумовно відображають його стан, рівень культури, цінності, які головним чином впливають на зміст інформації, розміщеної в мережі. І низька якість цього змісту – проблема не Інтернету, а суспільства – проблема конкретних людей і соціальних груп, які ним користуються [4 с. 254].

Таким чином: соціальні мережі, виступаючи особливим соціальним простором, є тією сферою, де трансформуються традиційні форми соціалізації і соціальних відносин, а спілкування як вид дозвільної зайнятості стає можливим не в традиційному виді безпосереднього живого спілкування, а набуває риси простої комунікації; зміни соціалізаційних процесів молоді відбуваються як на рівні агентів соціалізації, так і на рівні тих, хто соціалізується, тобто кожен з користувачів Інтернету може одночасно займати дві позиції і брати активну участь у формуванні нових моделей поведінки у мережевому просторі, бути трансляторами соціокультурних, інституціональних норм, цінностей і правил, а також практик повсякденної культури; конструюється новий тип соціального індивіда – *Homo virtualis* – людини, орієнтованої на віртуальність, творця, носія, споживача віртуальної культури; соціальні мережі значно впливають на соціалізацію сучасної молоді, відбувається процес кіберсоціалізації під впливом нових комп'ютерних технологій; соціалізуюча роль соціальних мереж, на думку автора носить частково позитивний і частково негативний характер; соціальні мережі замінюють традиційних агентів соціалізації, внаслідок чого молоді люди створюють свій віртуальний соціум, в якому діють ними вигадані закони; норми і правила, які формуються всередині соціальних мереж, не співпадають із загальними стандартами, за порушення яких накладають цілком реальні покарання; молодь засвоює у віртуальному світі нові норми й правила, не завжди позитивні, переносить їх в реальний світ, руйнуючи загальноприйняті в межах існуючої культури і ускладнюючи цим процес соціалізації [4, с. 255].

Виходячи з вище викладеного можна стверджувати що Інтернет є невід'ємною частиною молодіжного дозвілля. Адже відомо, що дозвілля, його зміст та наповнення має величезний вплив на формування і розвиток особистості молодого людини, на становлення її базової культури. Тому педагогічне освоєння Інтернету має містити в собі організацію дозвілля, створення Інтернет-сайтів, які задовольнятимуть потреби молодих людей і в той же час сприятимуть їхньому особистісному розвитку та успішній соціалізації.

Отже, соціальні мережі не зважаючи на свої дещо суперечливий вплив на молодь набуває все більше популярності. Варто зазначити – це пасивний вид дозвілля, бо в основній своїй масі підростає покоління, молодь є споживачами контенту.

Список використаної літератури

- 1. Бабенко Ю. А.** Вільний час і дозвілля української молоді в умовах нової соціокультурної реальності / Ю. А. Бабенко // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2013. – №2. – С. 74–79. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2013_2_21
- 2. Бабенко Н. Б.** Соціологія вільного часу і дозвілля: Навчальний посібник / Н. Б. Бабенко. – К. : ДАКККиМ, 2005. – 245 с.
- 3. Белінська О. Н.** Сучасні дослідження віртуальної комунікації: проблеми, гіпотези, результати / О. Н. Белінська, А. М. Жичкина [Електронний ресурс] // Сучасні дослідження віртуальної комунікації: проблеми, гіпотези, результати. – Режим доступу: www.psychology.ru/internet.
- 4. Галіч Т. О.** Соціальні мережі Інтернет як агент соціалізації молоді / Т. О. Галіч // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління. – 2014. – Т. 15, Вип. 281. – С. 250–256. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpdduuu_2014_15_281_34
- 5. Вплив** соціальних мереж на формування особистості підлітків [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vipsoft.blob.core.windows.net/contest/041cf057f5dfb5204385e35b82eed715.pdf>.

Кривонос М. О. Соціальні мережі як різновид дозвілля молоді

У статті розкрито сутність соціальних мереж як різновид дозвілля молоді; розглянуто декілька найпопулярніших соціальних мереж у світі які розповсюджені в Україні; наведено приклади українських соціальних мереж, які набувають популярності серед молоді; проаналізовано вплив на молодь соціальних мереж як засобу проведення вільного часу.

Ключові слова: соціальні мережі, молодь, вплив соціальних мереж на дозвілля молоді.

Кривонос М. О. Социальные сети как разновидность досуга молодежи

В статье раскрыта сущность социальная сетей как разновидность досуга молодежи; рассмотрено несколько самых популярных социальных сетей в мире получившие распространение в Украине; приведены примеры украинских социальных сетей, которые приобретают популярность среди молодежи; проанализировано влияние на молодежь социальных сетей как средства проведения свободного времени.

Ключевые слова: социальные сети, молодежь, влияние социальных сетей на досуг молодежи.

Krivosnos M. Social Networks as a Kind of Youth Leisure

The article reveals the essence of social networks as a kind of youth leisure; considered some of the most popular social networks in the world that are common in Ukraine; examples of Ukrainian social networks that are gaining popularity among young people are given; the influence of social networks on young people as a means of spending free time is analyzed.

Key words: social networks, youth, influence of social networks on youth leisure.

СОЦІАЛЬНА ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З СІМ'ЯМИ

УДК 364.4-055.5/.7

К. В. Беба

СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПАТРОНАТНИМИ СІМ'ЯМИ

Сучасна соціальна ситуація в Україні позначилася стрімким зростанням кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Незважаючи на те, що ХХ ст. визначено «століттям дитини», процеси, спрямовані на прогрес у соціально-економічному відношенні, не покращили життя цих дітей, тому для багатьох з них перехідний етап у житті суспільства залишиться у пам'яті дитинством без яскравих позитивних емоцій, переживань, повноцінного харчування, турботи батьків, якісної освіти.

Тривале незадоволення основних потреб (безпеки, уважного ставлення, турботи, емоційних контактів) може призвести до виникнення так званого феномену «сирітської хвороби», яка з часом може стати причинною значних фізіологічних, психічних та соціальних проблем.

У Порядку створення та діяльності сім'ї патронатного вихователя, влаштування, перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя зазначено, щометою патронату над дитиною є забезпечення захисту прав дитини, яка через складні життєві обставини тимчасово не може проживати разом з батьками/законними представниками, надання їй та її сім'ї послуг, спрямованих на повернення у сім'ю відповідно до найкращих інтересів дитини (Постанова Кабінету Міністрів, 2017).

Відповідно до Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [1, с. 1], дитина-сирота – це дитина, в якій померли чи загинули батьки; діти, позбавлені батьківського піклування – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами Національної поліції, пов'язаним з відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також діти, розлучені із сім'єю, підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, діти, батьки яких не виконують своїх батьківських обов'язків з причин, які неможливо з'ясувати у зв'язку з перебуванням

батьків на тимчасово окупованій території України або в зоні проведення антитерористичної операції, та безпритульні діти.

Основними причинами залишення дітей без батьківського піклування є [1, с. 6]:

- соціально-економічні, пов'язані із зубожінням сімей (безробіття обох або одного з батьків, жебрацтво батьків, тривала відсутність батьків, відсутність постійного житла, розлучення батьків);
- морально-етичні (асоціальний спосіб життя батьків, різні види залежності, примушення дітей до жебракування, злочинні діяння батьків, різноманітні форми насильства, спрямованого на дітей);
- психологічні (суб'єктивні) – раннє або позашлюбне материнство; дисфункційність сім'ї (неповна, новоутворена, багатодітна, сім'я інвалідів), нездорова емоційна атмосфера в сім'ї, конфліктність її членів;
- медичні – наявність хвороб у батьків, що унеможливають виконання батьківських обов'язків.

Сучасне сирітство, включаючи такі нові його прояви, як дитяча безпритульність, є наслідком недостатньої уваги суспільства, насамперед органів опіки та піклування до соціальних проблем сімей з дітьми. Невчасне виявлення проблемних сімей, зволікання з вилученням дітей з таких сімей, недостатній контроль суспільства за вихованням дітей у неблагополучних сім'ях – все це призводить до розвитку важко керованої ситуації, за якої діти часто залишаються напризволяще.

Соціальні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування визначають специфічною позицією, яку вони посідають в процесі відтворення соціальної структури, а також притаманною молоді здібністю не лише успадковувати, але й перетворювати суспільні відносини [2, с. 560].

Інтерес суспільства до проблеми соціально-педагогічної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, пов'язаний насамперед з необхідністю допомоги та захисту найменш захищених груп населення. Діти із патронатних родин належать до групи ризику, бо можуть стати неблагополучними, одна з причин цього – проблеми адаптації до нового соціального та культурного середовища. Маючи за плечима негативний досвід життя в родині, серйозні порушення процесу соціалізації, батьківське забуття, різні види депривації та соціальну дезадаптацію, діти-сироти важко пристосовуються до зміни умов, а напрацювання ними механізмів пристосування, які допомагають змінити поведінку, не завжди відбувається успішно.

Адаптаційні можливості дітей-сиріт обмежені, тому перехід до нових умов життя може призвести до різноманітних варіантів дезадаптованої поведінки, що пов'язана зі значними емоційними розладами, які формуються внаслідок різних видів депривації (материнської, рухової, сенсорної, психічної, емоційної, соціальної), навколишніх впливів та педагогічної занедбаності. Соціально-педагогічними умовами адаптації дитини є створення сімейного

середовища, у якому є найбільш оптимальні умови для розвитку, навчання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Усі особливості та потреби дитини, яка виховується патронатним вихователем, мають бути вивчені соціальними працівниками під час складання оцінки потреб, що також спрямована на полегшення входження до нової сім'ї. У ній зазначають [3]:

- рівень умінь та навичок дитини відповідно до вікового розвитку;
- коло спілкування прийомної сім'ї;
- стосунки прийомної дитини з іншими членами сім'ї;
- стосунки прийомної дитини з іншими людьми;
- неспокій та страхи прийомної дитини;
- чи були нехтування або насильства з боку однолітків або дорослих;
- відомості про біологічних батьків та родичів дитини (чи відомо, де перебувають, спосіб життя, чи цікавляться долею дитини, чи встановлено контакт з дитиною, чи є для дитини ці контакти корисними).

При здійсненні оцінки потреб дитини та складанні плану соціального супроводження соціальні працівники зважають на те, що діти приходять до патронатної родини з різного соціального оточення (з сім'ї або інтернатного закладу тощо), що, у свою чергу, може спричинити їх неадекватну поведінку. Відповідно до того, звідки потрапила дитина, вони планують першочергові заходи та послуги, спрямовані і на дитину, і на патронатних вихователів, які прописані в Плані соціального супроводження.

Важливими для осмислення є проблемні питання, що виникають на практиці у патронатних вихователів у процесі роботи з дитиною. Зокрема, основні проблеми якості послуги патронату пов'язані із звиканням дитини до патронатної родини. Патронатні вихователі недостатньо обізнані з методами і прийомами роботи, аби запобігти травмуванню дитини під час переміщенням до сімейних форм виховання або поверненням до біологічної сім'ї.

Також, проблеми виникають у разі необхідності психологічної допомоги дитині «зі складним характером», почуттям провини, особливо у роботі з підлітками, які виявляють девіантну поведінку, тощо. Проблемаю патронатні вихователі назвали збереження конфіденційної інформації про дитину в закладах освіти.

Таким чином, протиріччя, які виникають усередині процесу соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, лежать в основі цілого комплексу специфічних проблем цих категорій дітей. Це втрата ідеалів, життєвого оптимізму, посилення стану тривожності серед дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що пов'язано з падінням рівня та якості життя в суспільстві, нерівні можливості в здобутті освіти, відсутність упевненості у відповідному професійному працевлаштуванні, низький

рівень загальної культури молодих людей, незадовільний стан здоров'я, зростання рівня соціальних відхилень (злочинність, пияцтво, наркоманія, проституція) [4].

Розвиток патронатних сімей – один із пріоритетів Міністерства соціальної політики на 2020 рік, окреслених у Програмі діяльності Уряду України. На початок 2020 р. в Україні створено 121 сім'ю патронатних вихователів, де перебувало 510 дітей; найбільше таких сімей у Харківській (18 сімей), Черкаській (16), Кіровоградській (15) та Київській (12) областях. У 5 областях України немає жодної патронатної сім'ї (Закарпатська, Рівненська, Тернопільська, Хмельницька та Чернівецька області). Нині діяльність що до створення і підтримки патронатних сімей у зазначених областях активізована.

Під патронатними вихователями розуміють спеціально підготовлених осіб, які на договірній основі з уповноваженим закладом соціальної сфери тимчасово здійснюють догляд та виховання дітей, влаштованих у їхню сім'ю, та несуть відповідальність за життя та стан здоров'я дитини під час перебування у сім'ї. Патронатним вихователем може стати громадянин України, який має досвід виховання дитини, відповідні житлові умови для надання послуг з догляду, виховання та реабілітації дитини. Патронатні вихователі гарантовано отримують заробітну плату, кошти на дитину та професійну підтримку фахівців соціальних служб. Важливою умовою для кандидата у патронатні вихователі є проходження обов'язкової навчальної програми, затвердженої Міністерством соціальної політики України.

Патронат над дитиною передбачає надання в сім'ї патронатних вихователів тимчасового догляду, виховання та реабілітації для дитини, яка опинилася в складних життєвих обставинах (насильство, бездоглядність, загроза життю і здоров'ю, проблеми з житлом, хвороба батьків або їх ув'язнення тощо). У цей же час фахівці надають комплексну підтримку біологічній родині дитини у вирішенні проблем, щоб дитина невдовзі змогла до неї повернутись. Якщо ж повернення в рідну сім'ю буде неможливим, для дитини підберуть альтернативні форми сімейного виховання усиновлення, опіка/ піклування, прийомна сім'я чи дитячий будинок сімейного типу.

Таким чином, розвиток патронатних сімей в Україні на даний час є пріоритетним для держави. Патронат це тимчасове влаштування дитини в сімейну форму виховання для соціалізації дитини та можливе повернення її до біологічних батьків або до будинку сімейного типу. Потрібно зауважити, що до патронатної сім'ї можуть бути влаштовані діти віком від народження до 18 років. При цьому, діти, старші 14 років, влаштовуються за їх власної згоди та згоди патронатних вихователів. Конкретні форми та методи соціальної роботи з дитиною, якій надаються послуги патронату, у першу чергу, залежать від її віку, психологічних особливостей та провідної діяльності, життєвої ситуації, в якій перебувала дитина.

Список використаної літератури

1. Закон України Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>. 2. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2009. – 560 с. 3. Конвенція ООН про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021. 4. Патронат над дітьми [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://studopedia.su/5_17929_patronat-nad-ditmi.html

Беба К. В. Соціальна робота з патронатними сім'ями

Новий та актуальний вид виховання дітей-сиріт та дітей позбавлених опіки та піклування батьків в Україні це патронате виховання. В данній статі розкриваються проблеми патронатних сімей, особливості виховання дітей в патронатних сім'ях. Також розглянуто основні причини залишення дітей без батьківської опіки.

Ключові слова: патронатна сім'я, виховання, дитина-сирота.

Беба К. В. Социальная работа с патронатной семьей

Новый и актуальный вид воспитания детей-сирот и детей, лишенных опеки и попечительства родителей в Украине это патронате виховання. В данной статье раскрываются проблемы патронатных семей, особенности воспитания детей в патронатных семьях. Также рассмотрены основные причины, по которым дети остались без родительской опеки.

Ключевые слова: патронатная семья, воспитание, ребенок-сирота.

Beba K. Social Work with Foster Families

A new and relevant type of upbringing of orphans and children deprived of parental care in Ukraine is foster care. This article reveals the problems of foster families, the peculiarities of raising children in foster families. The main reasons for leaving children without parental care are also considered.

Key words: foster family, upbringing, orphan child.

УДК 364.4-055.5/.7

Д. І. Кременчуцька, Н. А. Литвинова

ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО ПОВЕРНЕННЯ В СІМ'Ю ПІСЛЯ ТРИВАЛОГО ПЕРЕБУВАННЯ В ІНТЕРНАТНОМУ ЗАКЛАДІ

Станом на 2019 рік в Україні понад 160000 дітей перебувало в різних формах альтернативного догляду. Це діти, які з різних причин

зростали не у своїх рідних сім'ях. З них 64709 дітей, які мали встановлений компетентними органами статус дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, проживали в сімейних формах виховання (опікунських сім'ях, прийомних сім'ях, дитячих будинках сімейного типу). Мережа інтернатів налічує 718 закладів. У 2019 році 99917 дітей зростали в інтернатних закладах. Причому тільки 8025 (8%) дітей в інтернатах є сиротами чи позбавленими батьківського піклування за рішенням суду [1, с. 44]. 91892 дітей в інтернати відправили батьки через власну бідність або неспроможність виховувати їх, через порушення розвитку дітей, стан їхнього здоров'я. Відсутність послуг, професійної підтримки батьків і дітей у громадах є основними чинниками, що спонукають батьків до такого рішення.

Національне законодавство України закріплює права дітей на життя, охорону здоров'я, соціальний захист і всебічний розвиток. Важливим аспектом є забезпечення права дитини на виховання в сім'ї. Закон України «Про охорону дитинства» проголошує, що сім'я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення для цього належних умов, кожна дитина має право на проживання в сім'ї разом з батьками або в сім'ї одного з них та піклування батьків [1, с. 11].

Актуальним наразі є таке поняття як «реінтеграція» – це процес, при якому дитина, розлучена зі своєю сім'єю, повертається в сім'ю і громаду (зазвичай у ту, вихідцем якої вона є), для забезпечення захисту і турботи, а також набуття почуття приналежності до певної сім'ї та подальшого досягнення дитиною власних цілей у всіх сферах життєдіяльності.

На сьогодні реінтеграція вихованців інтернатних закладів є одним із пріоритетних напрямів державної політики нашої держави. Реінтеграція здійснюється у соціумі, а відповідно розгортається у мережі соціальних взаємодій. Саме зміст соціальних взаємодій у певній соціальній системі можна покласти в основу визначення даного поняття. Цей процес можна вважати одним із пріоритетних напрямів державної політики нашої держави стосовно дітей, якими було втрачено або не засвоєно основні елементи в процесі соціалізації та інтеграції в соціальне середовище.

Проблему реінтеграції дитини в родину вивчали такі науковці як Л. Акатов, Л. Байда, Ю. Володіна, Р. Ільясов, І. Манохіна, А. Капська, Т. Кравченко, О. Красюкова, І. Осипова, З. Саралієва, Н. Седляр, О. Терновець.

Звуженість соціального оточення в інтернатських закладах, брак соціально-адекватних моделей статево-рольової поведінки, недостатня підготовленість вихователів до роботи з такого роду контингентом, створюють несприятливі умови для розвитку особистості, яка виховується в умовах батьківської депривації. Проблемою дитячої

депривації займалися такі автори, як В. Брамінський, К. Кожухова, Й. Лангмеєр, З. Матейчек.

Реінтеграцію можна розглядати як об'єднання в ціле частин, а також процес, що веде до такого стану. Це перетворення відносно самостійних, слабко пов'язаних між собою елементів у функціональну систему, формування та відпрацювання вмінь і навичок соціальної компетентності (здатність до співпраці, вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, комунікативні навички та навички взаєморозуміння, вміння усвідомлювати різні соціальні ролі та брати участь у житті громади тощо) [5, с. 15].

Основними принципами, на яких ґрунтується реінтеграційний процес дитини є [3, с. 13–14]:

1. Пріоритетність єдності сім'ї і дитини. Вкрай важливо усвідомити виняткову важливість єдності сім'ї для благополуччя і розвитку дитини й активно вивчати процес реінтеграції з рідною сім'єю як завдання першорядної важливості. Сім'ї і діти повинні залишатися у центрі уваги протягом усього процесу реінтеграції.

Сім'ї повинні завжди перебувати в центрі всіх процесів реінтеграції і брати участь в прийнятті рішень на кожному етапі реалізації програми, їх сильні сторони повинні використовуватися, а недоліки – усуватися. Щоб забезпечити успіх реінтеграції, вкрай важливо інвестувати в сім'ї так само, як і в дітей. Тобто, завжди, коли це можливо, дитину необхідно повернути в рідну сім'ю, а послуги спрямувати на посилення спроможності батьків самим виховувати своїх дітей. Якщо це неможливо зробити, потрібно докласти максимум зусиль для влаштування дитини в іншу сім'ю (під опіку родичів, у сім'ю усиновителів, у патронатну, прийомну родину чи дитячий будинок сімейного типу, малий груповий будиночок) в найкоротші терміни.

2. Дотримання найкращих інтересів дитини. Діти також повинні бути ключовими фігурами в процесі реінтеграції, їх повинні слухати і діяти з урахуванням їх найкращих інтересів. Вони мають бути повністю залучені до процесу реінтеграції на кожному її етапі. А тому дії та рішення, що визначаються і приймаються, повинні бути спрямовані на задоволення інтересів, індивідуальних потреб дитини відповідно до її віку, статі, стану здоров'я, особливостей розвитку, життєвого досвіду, родинної, культурної чи етнічної належності; враховувати думку дитини, якщо вона досягла такого віку і рівня розвитку, що може її висловити. Інтереси дитини є вищими за інтереси батьків, фахівців, персоналу інтернатів, службовців чи інших осіб, які приймають рішення. Діти мають право на участь у прийнятті рішень, які стосуються їх, і вони часто, хоча і не завжди, віддають перевагу реінтеграції.

3. Включення реінтеграції у більш широку систему захисту дітей. Безпечна й ефективна підтримка реінтеграції повинна бути включена у більш широку систему захисту дітей. Для реінтеграції необхідно достатнє фінансування, чітке законодавство і керівництво на

всіх етапах реалізації програми, а також кваліфіковані співробітники соціальних служб, здатні підтримати ініціативу, здійснювати якісний соціальний супровід та надавати необхідні послуги. Однак, навіть в умовах відсутності такої повнофункціональної системи необхідно докладати всіх зусиль для реінтеграції дітей, розлучених з їх сім'ями. У будь-якому випадку, важливо працювати з усіма частинами системи захисту дітей, залучаючи членів уряду, представників місцевої влади, громадські групи, релігійних діячів, дітей та сім'ї, волонтерів.

4. Використання правозахисного підходу. Вся робота, спрямована на забезпечення безпечної та ефективної реінтеграції, повинна будуватися на основі прав, передбачених Конвенцією ООН про права дитини та за відповідним національним законодавством.

5. Не нашкодь! Мета повернення дитини додому і всіх заходів, які проводяться на підтримку реінтеграції, – принести користь і не нашкодити дитині. Це включає розгляд питань, що стосуються попередження жорстокого поводження з боку персоналу або інших зацікавлених сторін, стигматизації, усвідомленої згоди і конфіденційності. Саме тому організатори процесу реінтеграції повинні проводити всебічну оцінку ризиків, щоб оцінити шкоду, яку може бути заподіяно в результаті реінтеграції, і визначити заходи для зменшення ризиків для дітей, сімей та співробітників. План забезпечення безпеки повинен стати одним із таких заходів. Він повинен створюватися за участю дітей для того, щоб вони знали, з ким можуть зв'язатися, якщо зіткнуться з проблемами після реінтеграції або в разі, якщо реінтеграція не вдалася. Діти повинні брати участь в обговоренні ризиків, адже у них можуть бути важливі зауваження. Оскільки користь від возз'єднання дитини з сім'єю зазвичай значно перевищує шкоду, існування певних ризиків не повинно бути виправданням для відмови від повернення дитини в сім'ю.

6. Залучення зацікавлених осіб. Вкрай важливо залучати до процесу реінтеграції зацікавлених осіб, включаючи дітей, сім'ї, місцеві спільноти, школи, засоби масової інформації, державні структури, неурядові організації та приватний бізнес. Картування та координування послуг з інтеграції та інших, пов'язаних з цим процесом, послуг, дуже важливі для ефективної співпраці.

Важливо широко відобразити всіх зацікавлених в процесі реінтеграції, для виявлення сильних і слабких сторін. Така карта може включати дітей, сім'ї, школи, місцеві спільноти, засоби масової інформації, релігійних лідерів, релігійні організації, приватний бізнес, а також державні установи та неурядові організації. Все це дає можливість знаходити і використовувати їх потенціал, допомагаючи дітям, сім'ям та самій громаді визначити свої власні людські та фінансові ресурси, щоб розробити стратегію реінтеграції, ґрунтуючись на них, забезпечити підтримку на рівні місцевої влади.

Процес реінтеграції повинен здійснюватися відповідно до таких переконань:

- сімейне середовище – найкраще для розвитку дитини;
- потрібно використовувати усі шанси, щоб встановити міцний зв'язок між дитиною та її сім'єю, налагодити теплі та дружні стосунки дитини з оточуючим соціумом;
- необхідно готувати дитину до створення власної сім'ї та адекватного виконання нею батьківських функцій, і найкращою умовою для цього є безпосереднє встановлення міцних стосунків дитини з родиною;
- успішність подальшої соціалізації вихованця інтернатного закладу значною мірою залежить від використання можливостей його реінтеграції у сімейне оточення [2, с. 22].

Успішна реінтеграція вимагає інтенсивної роботи з дітьми та сім'ями: потрібно з'ясувати, чи підходить реінтеграція як варіант розв'язання проблеми, підготувати дитину й сім'ю, повернути дитину в сім'ю і забезпечити їм подальшу підтримку. Зокрема, можна виділити такі етапи повернення дитини у сімейне середовище.

Етап 1. Початкова оцінка та ухвалення рішення щодо можливостей реінтеграції дитини.

Всі рішення реінтеграції дитини в біологічну сім'ю, сім'ю родичів чи іншу сімейну форму виховання реалізуються тільки після оцінки її потреб, оскільки потрібно з'ясувати можливість і виправданість такого повернення дитини, а також відповідність цього процесу найкращим інтересам дитини.

Насамперед необхідно вивчити особову справу дитини, познайомитися з нею, налагодити довірливі стосунки. Далі соціальний працівник здійснює початкову оцінку потреб дитини, постійно спостерігаючи за її поведінкою, реакціями, емоційною готовністю до змін.

Водночас проводиться відповідна робота з сім'єю, що передбачає:

- збір інформації про біологічну сім'ю дитини;
- пошук даних про родичів, значущих для дитини;
- встановлення контактів соціального працівника (педагога) з сім'єю, родичами;
- вивчення сімейних проблем та причин їх виникнення;
- організація позитивного інформування родичів про вихованця/вихованку інтернатного закладу [2, с. 26].

Висновок щодо можливості повернення дитини до біологічних батьків, родичів робиться на основі аналізу інформації про дитину і сім'ю, яку можна отримати від: вихователів інтернатного закладу, вчителів, соціального працівника громади, дільничного інспектора, сусідів, родичів, самих батьків і дітей. На основі звіту соціального працівника/ соціального педагога за результатами початкової оцінки рішення щодо можливості реінтеграції ухвалюється колегіально

Етап 2. Комплексна оцінка.

Комплексна оцінка потреб дитини, сім'ї та їхнього соціального оточення надає повну інформацію щодо всіх аспектів життя дитини та її сім'ї. Комплексна оцінка підтверджує, що процес реінтеграції справді відбуватиметься в найкращих інтересах дитини.

Етап 3. Міжвідомче засідання (міжвідомча зустріч). Міжвідомча зустріч проводиться з метою обговорення та аналізу результатів комплексної оцінки й ухвалення рішення щодо деталей реінтеграції. До роботи на таких зустрічах можуть бути запрошені представники інтернатного закладу, де виховується дитина, вчитель/ вихователь, соціальні працівники служби реінтеграції та служби підтримки сім'ї Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, лікар-педіатр чи сімейний лікар, спеціалісти служби у справах дітей, кримінальної міліції у справах неповнолітніх та ін.

Етап 4. Розроблення плану реінтеграції.

Варто зауважити, що реінтеграція вихованця інтернатного закладу у сім'ю не може бути короткотривалим, а відповідно, недбалим процесом – вона триває, як правило, не менше трьох місяців.

Мета, завдання і заходи реінтеграції викладаються письмово й погоджуються усіма сторонами. Під час планування потрібно врахувати:

- рівень прив'язаності дитини до біологічної сім'ї;
- причини роз'єднання сім'ї;
- можливість рідної сім'ї захистити дитину;
- висловлену дитиною потребу почуватися частиною сім'ї;
- її бажання залишитися у територіальній громаді;
- культурну, релігійну ідентичність дитини;
- взаємини з братами, сестрами, намагаючись уникнути їх роз'єднання.

Етап 5. Робота з дитиною та сім'єю.

Провідним компонентом реінтеграційного процесу є безпосередня підготовка біологічної сім'ї до зустрічі дитини та спільного проживання з нею та дитини до повернення додому. Як тільки узгоджується план реінтеграції, відразу потрібно налагоджувати і розвивати взаємодію дитини з батьками. Зокрема, робота з сім'єю вихованця інтернатного закладу може охоплювати:

- спільне з батьками складання плану виходу із життєвої скрути, його реалізацію й моніторинг;
- допомогу у вирішенні житлових питань, працевлаштуванні батьків;
- направлення батьків, у разі потреби, до нарколога з питань подолання алкогольної чи наркозалежності;
- допомогу у відновленні документів; оформлення та надання матеріальної/ гуманітарної допомоги, виплат;
- сприяння створенню позитивного психологічного мікроклімату в сім'ї;

- посилення відповідальності рідних батьків щодо виховання дітей;
- закріплення у батьків цінності дитини;
- навчання батьків і родичів методів та прийомів ефективного спілкування з вихованцем інтернатного закладу.

Форми та методи роботи з сім'єю у процесі реінтеграції:

- Складання сімейного плану подолання складних життєвих обставин.
- Бесіда з батьками.
- Індивідуальне консультування родичів спеціалістами (юрист, психолог, соціальний педагог та ін.).
- Організація спільного дозвілля (свята в інтернатному закладі, похід у кіно, театр; екскурсії тощо).
- Організація візитів дитини у сім'ю і спостереження за нею та батьками під час таких зустрічей.

Етап 7. Поміщення дитини додому і у нову сім'ю.

Дитина переїжджає назад до своєї домівки чи у нову сім'ю. Після переміщення варто підтримувати звичний для дитини розпорядок, щоб допомогти їй відчувати себе безпечно і комфортно. Змінювати розпорядок дня потрібно поступово, коли дитина крок за кроком, усе більше й більше, звикатиме до нового середовища чи «нових» батьків. На цьому етапі важливо допомогти дитині адаптуватися у новому навчальному закладі, який вона відвідує, а також інтегруватися у колектив.

Етап 8. Соціальна підтримка та допомога сім'ї.

Здійснення моніторингу благополуччя та розвитку дитини в сім'ї. Невід'ємною частиною гарантування, що інтеграція пройшла успішно, є забезпечення «пост-транзитного» соціального супроводу. Важливо, щоб соціальний працівник, який готував дитину до повернення у сім'ю, регулярно здійснював візити і за потреби активно залучався до життя дитини після її переміщення з інтернатного закладу. Мета візитів – переконатися, що реінтеграція пройшла успішно, а стосунки, що розвивались у продовж виконання плану реінтеграції, залишаються позитивними.

Етап 9. Закриття випадку.

Виведення сім'ї з-під соціального супроводу. Якщо сім'я навчилася долати складні життєві обставини, стосунки з дитиною стабільні, її потреби задовольняються, то справу потрібно закрити. Не виправдовує себе практика тривалого соціального супроводу сім'ї, якщо в цьому немає потреби. У разі виникнення труднощів сім'я завжди зможе звернутися з проханням про допомогу й підтримку.

Таким чином, реінтеграція має відбуватися як поступовий контрольований процес. Постійні зміни в умовах надання опіки, формах влаштування шкодять розвитку дитини, формуванню прив'язаностей, тому під час реінтеграційного процесу потрібно уникати раптових перемін і суперечливих рішень.

На практиці до здійснення процесу реінтеграції дитини з інтернатного закладу, альтернативних форм догляду, до біологічних батьків має бути залучено багато учасників. Тому зрозуміло, що необхідні спільні підходи та розуміння цього процесу і алгоритму дій. На соціального працівника покладається дуже важливе завдання – реінтеграції дитини у соціальне середовище в ролі активного учасника соціального життя. Під час здійснення процесу реінтеграції дитини у соціальне середовище соціальний працівник може зіткнутися з такими проблемами, як: відсутність у дитини адекватного уявлення про життєві труднощі; діти відчують складнощі у придбанні одягу, взуття, раціонального харчування; дітей опановує страх спілкування з новими людьми, небажання дотримуватись норм співжиття.

В процесі повернення дитини в родину також важливо надавати психологічну допомогу як батькам так і дітям, адже розлучення дитини із сім'єю (нехай і за згодою батьків) не тільки негативно позначається на психічному стані дитини, а й призводить до глибоких деформацій у самій сімейній системі, яка поступово «адаптується» до її відсутності.

Список використаної літератури

- 1. Бородчук Н.,** Нижник О. Навчальний посібник для реалізації ініціативи на місцевому рівні в Україні [Електронний ресурс] / Н. Бородчук, О. Нижник // ЮНІСЕФ. – 2018. – Режим доступу: https://www.unicef.org/ukraine/media/2361/file/CCF_manual_ukr.pdf.
- 2. Руководящие** указания по реинтеграции детей [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу: <https://sos-ukraine.org/wp-content/uploads/2020/05/reintegration-guidelines-russian.pdf>.
- 3. Повернення** додому: реінтеграція дітей з альтернативних форм догляду: метод. рекомендації / О. А. Андрухович, Л. С. Волинець, Д. С. Касьянова, І. В. Щербак. – К., 2020. – 96 с.
- 4. Кияница З. П.,** Петрочко Ж. В. Соціальна робота із вразливими сім'ями та дітьми / З. П. Кияница, Ж. В. Петрочко. – К., 2017. – 452 с.
- 5. Рындина Е. Н.** Педагогические условия возвращения воспитанника детского дома в кровную семью / Е. Н. Рындина. – М., 2007. – 281 с.

Кременчуцька Д. І., Литвинова Н. А. Підготовка дитини до повернення в сім'ю після тривалого перебування в інтернатному закладі

У статті розкрито основні етапи реінтеграції дітей з альтернативних форм догляду у біологічні сім'ї, сучасний стан інтернатних закладів в Україні. Звернено увагу на шкідливість інституційного догляду для психічного, фізичного та інтелектуального розвитку дитини, про важливість саме сімейного типу виховання.

Ключові слова: дитина біологічні сім'ї, діти-сироти, реінтеграція, інтернатні заклади.

Кременчуцкая Д. И., Литвинова Н. А. Подготовка ребенка к возвращению в семью после длительного пребывания в интернатном учреждении

В статье раскрыты основные этапы реинтеграции детей из альтернативных форм воспитания в биологические семьи, современное состояние интернатных заведений в Украине. Обращено внимание на пагубные последствия институционального ухода для психического, физического и интеллектуального развития ребенка, о важности именно семейной формы воспитания.

Ключевые слова: ребенок биологические семьи, дети-сироты, реинтеграция, интернатные учреждения.

Kremenchutska D., Lytvynova N. Preparing a Child for Returning to the Family after a Long Stay in a Boarding School

The article reveals the main stages of the reintegration of children from alternative forms of upbringing into biological families, the current state of boarding schools in Ukraine. Attention is drawn to the detrimental consequences of institutional care for the mental, physical and intellectual development of the child, and the importance of the family form of education.

Key words: child, biological families, orphans, reintegration, boarding schools.

УДК 316.6:316.36

А. Р. Лампіка

АНАЛІЗ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬСЯ ОДНИМ ІЗ БАТЬКІВ ВНАСЛІДОК РОЗЛУЧЕННЯ

Частота розлучень в усьому світі, в тому числі і в нашій країні, досягає високого рівня, що спричиняє серйозну занепокоєність громадськості і останнім часом є предметом досліджень багатьох наукових праць. У сучасному суспільстві розлучення перетворились із надзвичайної події у варіант статистичної норми. Громадська думка реагує на розлучення неоднозначно. З одного боку, вона відстоює право окремого громадянина позбутися стосунків, які обмежують свободу, принижують гідність або не відповідають його потребам. З іншого боку, розлучення не схвалюються через ту шкоду, якої вони завдають дітям [5].

Для дитини сім'я – фортеця, яка забезпечує захищеність, створює психологічний комфорт, збагачує першим життєвим досвідом. Тут здійснюється базова соціалізація, залучення малюка до загальнолюдських цінностей. Завдяки батькам малеча вчиться розуміти, що її люблять, і сама виявляє любов до них. Почуття любові – невід'ємна

умова здорового душевного розвитку й рівноваги.

Сім'я, її стабільність та гармонійність функціонування є важливою умовою психічного здоров'я кожної людини. Особливого значення психологічний клімат у родині, характер батьківсько-дитячих взаємин набуває у процесі розвитку та становлення особистості дитини. Розлучення призводить до трансформації сім'ї і, як наслідок, негативно позначається на життєдіяльності дитини. За даними Державного комітету статистики України, впродовж п'яти років з моменту реєстрації шлюбу спостерігається значний відсоток розлучень. Більша кількість розлучень відбувається у період тривалості шлюбу до 15 років, тобто в сім'ях, де є неповнолітні діти [4].

Аналіз останніх досліджень доводить, що проблеми впливу розлучення батьків на особистість дітей беруть свій початок у працях Н. Башкірової, Ю. Валлерштейн, Д. Келлі, О. Кузіна, О. Максимовича, Н. Маляррової, Г. Фомюка тощо. У своїх дослідженнях науковці П. Блонський, О. Бовть, Н. Онищенко, Н. Подлеснова, І. Сіданіч, В. Шебанова вивчали різні аспекти впливу негативної сімейної атмосфери, яка передуює розлученню, на особистість дітей молодшого шкільного віку. У наукових доробках широко висвітлені особливості впливу дестабілізованих стосунків між батьками на особистість дитини (Т. Алексеєнко, М. Буянов, А. Добрович, Е. Ейдемільер, Г. Іващенко, В. Юстіцкіс). Особливості батьківсько-дитячих взаємин, зміни в життєдіяльності дитини після розлучення розглядалися психологами К. Аронс, Н. Башкіровою, С. Вальпер, Д. Відрою, Г. Фігдором тощо [4].

Тому перед сучасною наукою постає необхідність вирішення такої проблеми шляхом соціально-психологічного супроводу дітей, що виховуються одним із батьків внаслідок розлучення.

Соціальний супровід – вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу. До такої категорії відносяться й діти, що виховуються одним із батьків внаслідок розлучення.

Соціальний супровід дітей з розлучених сімей реалізується в системі надання послуг, що підпорядковуються Міністерству соціальної політики України, Міністерству освіти і науки України. Що в свою чергу включає державні центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, систему освіти.

Психологічний супровід дітей, що виховуються одним із батьків внаслідок розлучення – допомога психологічного характеру, що спрямована на створення психологічних, психолого-педагогічних, психотерапевтичних умов, що сприяють успішній адаптації до нового статусу сім'ї й особистісному становленні в соціумі, підтримці на належному рівні психічного розвитку дитини. Ефективність психологічної допомоги значною мірою залежить від впливу соціально-психологічного середовища, в якому перебуває дитина. Зазвичай, це

робота з агресивністю дитини, тривожністю, самооцінкою та впевненістю, мотивацією, когнітивно-смісловою сферою, понятійним апаратом, поведінкою, вчинками, міжособистісними відносинами.

Соціальний супровід є формою соціальної підтримки та передбачає надання конкретній особі чи сім'ї комплексу соціальних послуг. Мета соціального супроводу подолання життєвих труднощів, мінімізація негативних наслідків чи навіть повне розв'язання проблем сім'ї або дитини.

Суб'єктами соціального супроводу є Центри та їх спеціалізовані формування. Безпосередньо соціальний супровід здійснює штатний або залучений працівник Центру, який призначається наказом директора Центру (далі – соціальний працівник).

До вирішення проблем, які виникли в результаті складних життєвих обставин сім'ї або дитини, на різних етапах здійснення соціального супроводу можуть залучатись інші суб'єкти соціальної роботи (органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування, підприємства, установи, організації різних форм власності, юридичні та фізичні особи тощо).

Соціальний супровід передбачає:

- здійснення соціальної допомоги, надання соціальних послуг та соціальної реабілітації відповідно до потреб особистості та характеру самих проблем;
- соціальне виховання, що включає створення умов та проведення заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування соціально-позитивних ціннісних орієнтацій;
- психологічну, соціальну та юридичну підтримку, призначенням якої є надання професійної посередницької допомоги у розв'язанні різноманітних проблем;
- консультування, у процесі якого виявляються основні напрями подолання складних життєвих обставин;
- збереження, підтримку і захист здоров'я сім'ї чи дитини, сприяння у досягненні поставленої мети і розкритті їх внутрішнього потенціалу тощо.

У процесі здійснення соціального супроводу Центри надають:

- інформаційні послуги: надання інформації, необхідної для вирішення складної життєвої ситуації (довідкові послуги), а саме: про види соціальних виплат (якщо сім'я або особа має на них право відповідно до чинного законодавства); надання контактів служб або установ, куди необхідно звернутися по відповідну допомогу; про заклади, які можуть надати послуги, умови отримання соціальних послуг тощо;
- психологічні послуги: психологічна діагностика, спрямована на виявлення соціально-психологічних характеристик особистості; надання консультацій з питань психологічного здоров'я та поліпшення взаємин з навколишнім середовищем; обговорення проблем та надання порад з

розв'язання соціальних та психологічних проблем; навчання долати труднощі та конфлікти з оточенням; сприяння в запобіганні виникненню непорозумінь та конфліктів між членами сім'ї; організація та координація психотерапевтичних груп та груп взаємодопомоги; психологічна корекція та психологічна реабілітація;

- соціально-педагогічні послуги: планування спільно із сім'єю чи особою заходів та дій щодо усунення причин, які спричинили складні життєві обставини, моніторинг виконання запланованих дій; виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів членів родини; просвітницька робота щодо всебічного і гармонійного розвитку дитини; особливостей розвитку сім'ї та сімейних стосунків; навчання батьків ефективним методам виховання, мобілізації власних ресурсів сім'ї для вирішення проблем надалі; допомога батькам у розв'язанні конфліктних ситуацій сімейного виховання; здійснення моніторингу захисту дитини від жорстокого поводження та насильства; педагогічне консультування з питань розв'язання педагогічних проблем сім'ї та її членів; влаштування дитини в клуб, секцію, гурток тощо;

- соціально-медичні послуги: посередництво в здійсненні профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів; консультації з питань збереження і зміцнення здоров'я; формування ідеології здорового способу життя й подолання шкідливих звичок; формування сексуальної культури і навичок захищених статевих відносин; профілактика туберкульозу, венеричних захворювань, ВІЛ/СНІДу; сприяння в підтримці та охороні здоров'я тощо;

- юридичні послуги: надання консультацій з питань чинного законодавства, гарантій та пільг; здійснення захисту прав та інтересів сім'ї чи особи; захист прав дитини;

- соціально-економічні послуги: допомога в залученні додаткових ресурсів для задоволення матеріальних інтересів і потреб сімей чи осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, що реалізуються у формі сприяння у наданні натуральної допомоги (забезпечення одягом та взуттям тощо); допомога в оздоровленні, сприяння в отриманні державних соціальних допомог, у наданні грошової допомоги, а також допомоги у вигляді грошових компенсацій; інформування з питань працевлаштування та сприяння цьому, навчання; посередництво в наданні гуманітарної допомоги тощо

Соціальний супровід базується на принципах:

- добровільності в прийнятті допомоги, активної участі сім'ї або особи в подоланні складних життєвих обставин;

- поваги до людини, визнання її цінності незалежно від реальних досягнень та поведінки особистості;

- реалізації першочергового права дитини на зростання та виховання в сім'ї;

- індивідуального та диференційованого підходу до кожної особи,

кожної сім'ї з урахуванням їхніх потреб та особливостей;

- системності, комплексності, безоплатності, доступності соціальних послуг;
- толерантності та гуманізму, відповідальності за дотримання норм професійної етики;
- пріоритетності інтересів сім'ї в цілому й окремих її членів, збереження цілісності сім'ї [3].

Соціальний супровід з боку соціального працівника виступає як комплексна соціальна допомога дитині, що планується на підставі індивідуального діагностування потреб і ресурсів дитини і здійснюється на підставі активної взаємодії працівника і дитини. Завдання соціального супроводу – створення умов, за яких дитина має змогу самостійно подолати складні життєві труднощі, збереження та підвищення її соціального статусу [2, с. 15].

Г. Лактіонова і Ж. Петрочко визначають форми соціальної роботи, які використовуються у процесі соціального супроводу: відвідування сім'ї, телефонна розмова, бесіда, організація зустрічей, тестування, діагностика, інтерв'ю, проведення тренінгів, організація груп взаємопідтримки, написання звітів, листів, клопотань, звернень, документування тощо [1, с. 84].

Зокрема, І. Зверева звертає увагу на те, що основними формами соціальної роботи, які виступають базовими для соціального супроводу, є:

- індивідуальна, суть якої полягає у здійсненні соціальної допомоги, соціальних послуг і соціальної реабілітації відповідно до потреб конкретної особи й характеру самих проблем;
- соціально значуща діяльність, у тому числі і громадський дитячий та молодіжний рух;
- соціальне навчання, що здійснюється у різних типах державних, приватних освітніх закладах і пов'язана з отриманням певного рівня соціальної освіти;
- соціально-психолого-педагогічна та юридична підтримка, призначенням якої є надання професійної допомоги та посередницька діяльність професіоналів із соціальної роботи у розв'язанні різноманітних проблем;
- консультивання, у процесі якого виявляються основні напрями виходу з проблеми, що хвилює особистість;
- науково-обґрунтовані й своєчасно застосовані дії держави, соціальних інституцій, зокрема, й центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, спеціальних установ, професіоналів і волонтерів, спрямовані на запобігання можливим фізичним, психологічним та соціокультурним колізіям у розвитку окремих індивідів і груп ризику; збереження, підтримка і захист нормального рівня життя та здоров'я сімей, молоді; сприяння молодим людям у досягненні поставлених цілей і розкритті їх внутрішнього потенціалу [1].

Враховуючи комплексний та індивідуальний підходу до реалізації соціального супроводу, відповідно до індивідуальних потреб і можливостей клієнта/сім'ї, формується програма/план соціального супроводу, який включає різноманітні форми і методики соціальної роботи. Вибір відповідних форм і методів надання соціальної допомоги залежить від ряду факторів, які знову ж таки є унікальними у кожному конкретному випадку. Зокрема, це:

- рівень зацікавленості (вмотивованості) клієнта/сім'ї у впровадженні окремих форм і методів соціальної роботи;
- внутрішні ресурси клієнта/сім'ї;
- зовнішні ресурси – мережа соціальних зв'язків;
- наявність системи соціальних інститутів;
- професійний рівень соціального працівника, який здійснює соціальний супровід [2, с. 16–17].

Виходячи із стратегічної мети соціального-психологічного супроводу дітей із розлучених сімей, можна сказати, що це можливість і допомога самостійного вирішення дитиною власних проблем. Соціальна допомога має бути обмеженою у часі. Звичайно, точний термін надання допомоги неможливо визначити на початку планування, оскільки в кожному конкретному випадку дитині для відновлення життєво необхідних функцій потрібні різні межі часу, що залежить від багатьох факторів: як внутрішніх ресурсів, так і зовнішнього оточення [2, с. 20].

Отже, сутність соціально-психологічного супроводу дітей, що виховуються одним із батьків внаслідок розлучення полягає у здійсненні соціальної допомоги, соціальних послуг і соціальної реабілітації таких дітей відповідно до конкретного запиту. Своєчасна соціальна допомога дітям із розлучених сімей забезпечить збереження, підтримку і захист нормального рівня життя та здоров'я сімей, молоді.

Перспективи подальших розвідок полягають у подальшому вивченні проблем дітей внаслідок розлучення батьків, особливостей надання соціально-психологічної допомоги усім членам розлученої сім'ї.

Список використаної літератури

1. **Зверєва І. Д.** Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / [заг.ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової]. – К.: Наук. Світ, 2003. – 117 с.
2. **Капська А. Й.** Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей. Навч. посібник / А. Й. Капська, І. В. Пеша. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 232 с.
3. **Наказ** Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 25.04.2008 № 471/15162 «Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах»
4. **Руденко І. М.** Вплив розлучення батьків на життєдіяльність дитини молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд псих. наук: 19.00.07 / І. М. Руденко. – К., 2009. – 20 с.
5. **Федоренко Р. П.** Психологія сім'ї [Текст] : навч. посіб. / Р. П. Федоренко. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 364 с.

Лампіка А. Р. Аналіз змісту соціально-психологічного супроводу дітей, що виховуються одним із батьків внаслідок розлучення

У цій статті подано аналіз змісту соціально-психологічного супроводу дітей, що виховуються одним із батьків внаслідок розлучення, визначено основні форми соціальної роботи, які виступають базовими для соціального супроводу.

Ключові слова: соціальний супровід, діти із розлучених сімей, діти, що виховуються одним із батьків внаслідок розлучення.

Лампики А. Р. Анализ содержания социально-психологического сопровождения детей, воспитывающихся одним из родителей в результате развода

В этой статье представлен анализ содержания социально-психологического сопровождения детей, воспитывающихся одним из родителей в результате развода, определены основные формы социальной работы, которые выступают базовыми для социального сопровождения.

Ключевые слова: социальное сопровождение, дети из разведенных семей, дети, воспитывающихся одним из родителей в результате развода.

Lampika A. Analysis of the Content of Social and Psychological Support for Children Raised By One of the Parents as a Result of Divorce

This article presents an analysis of the content of socio-psychological support for children raised by one of the parents as a result of divorce, identifies the main forms of social work that are basic for social support.

Key words: social support, children from divorced families, children brought up by one of the parents as a result of divorce.

УДК 37.035:613-058.865

А. Г. Стаднік

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДИТИНИ В ПРИЙОМНІЙ СІМ'Ї

На сьогодні прийомна сім'я, як соціальний інститут виховання та розвитку дітей, які за певних життєвих обставин залишилися без батьківського піклування, зайняла чільне місце у державній системі захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Станом на 2019 рік в Україні діяло 3554 прийомних сімей, в яких виховувалось 6640 дітей [2].

В Україні кількість дітей, що залишилися без батьківської опіки і піклування, зростає рік за роком, більшість із них потрапляє в різні заклади державної опіки. Передумови до активного розвитку прийомної сім'ї як соціального інституту закладає Закон України «Про забезпечення

організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (№ 2342-IV від 13 січня 2005 року) [3]. Основними засадами державної політики щодо соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, визначена пріоритетність сімейного влаштування дитини, яка залишилася без піклування батьків, але не зважаючи на увагу держави до питань попередження соціального сирітства, тенденції до його зростання посилюються, а концепція суспільного виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, змінюється досить повільно [2].

Як показує практика, діюча система державної опіки над дітьми не відповідає потребам дітей. У цій системі чільне місце займають колективні форми державного утримання дітей (інтернати, дитячі будинки), а впровадження сімейних форм (дитячі будинки сімейного типу, прийомні та патронажні сім'ї) розглядаються як заміщення однієї форми на іншу без якісного переосмислення [5].

Прийомна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, від 1-го до 4-х дітей на виховання та спільне проживання [4].

Метою створення прийомних сімей є забезпечення належних умов для виховання в сімейному оточенні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Прийомні діти влаштовуються в сім'ю до досягнення вісімнадцятирічного віку або до закінчення навчання у професійно-технічних чи вищих навчальних закладах, але не пізніше досягнення ними 23-річного віку. Бути прийомними батьками – досить складне завдання. Часто виникає необхідність визначати пріоритети, щоб краще задовольнити потреби дітей на усіх стадіях їх розвитку. Крім того, діти мають різні потреби, які змінюються з часом [4].

Розвитку та становленню в Україні прийомних сімей, їх соціальному супроводу присвячені роботи Г. Бевз, Л. Волинець, Н. Комарової, А. Капської, І. Пешої та І. Трубавіної. Такі науковці, як Т. Алексеєнко, І. Зверєва, Т. Комар вивчали теоретичні основи оцінки потреб дитини. Особливості здійснення соціального супроводу прийомних сімей, а також сутність технології ведення випадку розглянуто у працях Г. Лактіонової, Ж. Петрочко, З. Кияниці, А. Калініної. Такі науковці, як Т. Алексеєнко, А. Андрейчак, І. Зверєва, Т. Комар вивчали теоретичні основи оцінки потреб дитини та її сім'ї й довели ефективність цієї технології.

Оскільки в прийомних сім'ях часто виникає необхідність задовольнити потреби дітей на усіх стадіях їх розвитку, які змінюються з часом, соціально-педагогічна робота з прийомними сім'ями є важливою задля формування здорового способу життя дітей, це й обумовило вибір теми статті, *мета* якої – визначення напрямів соціально-педагогічної роботи з прийомними сім'ями задля формування здорового способу життя дитини.

За визначеннями Н. Комарової, І. Василівної, прийомна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт та дітей,

позбавлених батьківського піклування, від 1-го до 4-х дітей на виховання та спільне проживання [1]. Метою створення прийомних сімей є забезпечення належних умов для виховання в сімейному оточенні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Прийомні діти влаштовуються в сім'ю до досягнення вісімнадцятирічного віку, але не пізніше досягнення ними 23-річного віку [1].

Прийомна сім'я забезпечує соціальний захист, захист майнових та житлових прав дитини, догляд, виховання, корекцію та компенсацію розвитку, вирішення медичних проблем, подолання психологічних травм, задоволення щоденних потреб дитини, яка залишилася без піклування батьків. Під час перебування дитини у прийомній сім'ї держава виконує функції піклувальника через соціальних працівників і працівників служб у справах дітей. Держава не тільки фінансує, а й контролює утримання і виховання дитини в прийомній сім'ї, надає допомогу на її розвиток, соціалізацію, організовує соціальний супровід прийомної сім'ї та дитини [6].

Характеризуючи категорію прийомної сім'ї, слід зазначити, що в ній поєднуються три основні функції. Перша – це реабілітаційна, яка допомагає дитині відновити чи поліпшити психічний та фізичний стан; друга – адаптаційна, що сприяє входженню дитини в нову сім'ю, новий мікроклімат; третя – виховна, яка дає змогу дитині стати соціальною особистістю [4].

Не менш важливою є і підтримка батьків-вихователів, основний акцент якої має бути спрямований на формування взаєморозуміння батьків та дитини, встановлення емоційного контакту, вміння керувати своїми емоціями та розуміти дитину в момент нестандартної поведінки. Рекомендації щодо ефективного планування батьками свого часу, піклування про себе та правильної організації виховного процесу можуть бути надані фахівцем із соціального супроводу певної сім'ї та розглядатися як одна з форм їх соціально-педагогічної підтримки. У ході такої підтримки, фахівці мають надати батькам-вихователям необхідні відомості щодо тих особливостей становлення дитини-сироти, які неодмінно слід врахувати при підготовці дитини до самостійного життя, а саме: порушення фізичного та психічного здоров'я; деформація особистісних якостей; неспроможність до повноцінного сімейного життя та виконання сімейних обов'язків; розвиток асоціальних установок, неприйняття соціальних цінностей суспільства.

Така соціально-педагогічна підтримка з боку фахівців вимагає привернення уваги батьків-вихователів до питань особливостей виховання дітей-сиріт, організації контактів дитини з біологічною сім'єю; формування готовності до змін в особистому житті при включенні в традиційне сімейне коло прийомної дитини; визначення ролі прийомних батьків у подоланні відчуття втрати у дитини; сприяння розвитку та врахуванню кризових періодів становлення особистості відповідно до її віку; задоволення потреб дитини та формування її

прихильностей; розкриття змісту і методів сімейного виховання; сприяння посиленню сімейних зв'язків; планування стабільності в житті сім'ї та дитини. Цей комплекс матеріалів дає можливість цілісно усвідомити складність процесу виховання дитини-сироти та може бути використаний як фундамент для розробки форм та методів соціально-педагогічної підтримки сім'ї, що вже взяла на виховання таку дитину [5].

Відповідно до сфер розвитку особистості наявними є і потреби прийомної дитини, задоволення яких сприятиме її повноцінному розвитку: фізична сфера – їжа, одяг, дім, фізичний контакт з батьками, вміння ходити, їздити на велосипеді, заняття спортом, прогулянки, безпека, відсутність фізичних покарань; екологічна сфера – спілкування з природою, чисте повітря, чиста вода, бережне ставлення до оточуючого світу; професійна сфера – професійні навички; інтелектуальна сфера – навчання, життєві навички самообслуговування, говоріння, розуміння мови, письма, читання, лічба, вивчення наук, спілкування; духовна сфера – розуміння, що таке добре, що таке погано; розуміння загальнолюдських цінностей, моралі, культурна ідентичність, захоплення, читання книжок, відвідування музеїв, театрів; соціальна сфера – спілкування, здатність формувати стосунки та знаходити спільну мову з іншими, наявність друзів; психологічна сфера – повага, розуміння, любов, турбота, увага, відчуття приналежності до сім'ї, позитивне ставлення до себе; емоційна сфера – любов, турбота, підтримка, прихильність, безпека, прив'язаність, гумор [6].

Особливістю прийомної сім'ї як форми сімейного влаштування дітей, які залишилися без батьківського піклування, є те, що:

- дитина, яка виховується в прийомній сім'ї не позбавляється статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування, за нею залишаються всі пільги, передбачені законодавством для таких категорій дітей;

- кандидати в прийомні батьки обов'язково проходять курс підготовки, розрахований на осмислення батьками проблем, пов'язаних з приходом в сім'ю нового вихованця, опанування соціального статусу – вихователя прийомної дитини;

- прийомні батьки у вирішенні проблем прийомної дитини співпрацюють з соціальним працівником, який здійснює соціальне супроводження прийомної сім'ї; соціальний працівник виступає посередником між прийомною сім'єю і державними структурами, які опікуються проблемами дітей;

- утримання прийомної дитини в сім'ї фінансується державою (одному із прийомних батьків виплачується грошове забезпечення);

- сім'я отримує статус прийомної на підставі рішення місцевого органу виконавчої влади, між прийомними батьками та органом, який приймає рішення про створення прийомної сім'ї, укладається договір про влаштування дітей на виховання та спільне проживання, який визначає права та обов'язки обох сторін;

- контроль за функціонуванням прийомної сім'ї здійснює служба в справах дітей [5].

Здоров'я нації сьогодні – загальнодержавний показник, який віддзеркалює рівень соціально-економічного розвитку суспільства. Умови сьогодення свідчать про актуальність проблеми збереження здоров'я дітей в Україні.

Формування здорового способу життя є одним із важливих напрямів сімейного виховання. Адже кожен з батьків бажає, щоб дитина виросла фізично й психічно здоровою, без шкідливих звичок. Багато в чому формування здорового способу життя залежить від традиційної складової цього впливу: стилю життя сім'ї, способу організації життя, характеру взаємостосунків між подружжям, участі обох батьків у вихованні, правильної організації вільного часу сім'ї, ставлення самих батьків до вживання алкоголю, паління, застосування наркотичних речовин.

Реалізація соціально-педагогічної роботи з прийомною сім'єю передбачає: 1) базову оцінку стану здоров'я, рівня психологічного та емоційного розвитку, знань дитини; 2) складання плану соціального супроводу дитини; 3) відвідування сім'ї, контактування з батьками та дитиною; 4) надання допомоги прийомним батькам щодо розв'язання проблем з формування здорового способу життя дітей.

Таким чином, одним із завдань соціально-педагогічної роботи полягає в тому, щоб допомогти прийомним сім'ям зростити повноцінних соціально здорових дітей, така допомога полегшить їх адаптацію в соціумі.

Список використаної літератури

1. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо соціального супроводу прийомних сімей / Н. М. Комарова, Г. М. Бевз, Л. С. Волинець та ін. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 1999. – 103 с. **2. Соціальне** сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. С. Волинець, Н. М. Комарова, О. Г. Антонова-Турченко та ін. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 1998. – 120 с. **3. Положення** про прийомну сім'ю // Збірник міжнародних правових документів, законодавчих актів і нормативних документів України з питань соціально-правового захисту дітей. – К. : АТ «Видавництво «Столиця»», 1998. – С. 151. **4. Дитина** в прийомній сім'ї: Нотатки психолога / Г. М. Бевз, І. В. Пеша. – К. : Український ін-т соціальних досліджень. 2001. – 101 с. **5. Соціальне** становлення дитини у прийомній сім'ї: соціальний супровід: Навч.-метод. посіб. / Автор. кол: Л. С. Волинець, А. Й. Капська, Н. М. Комарова, І. В. Пеша, Г. М. Бевз, Л. В. Волинська, О. О. Яременко. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – С. 65–66. **6. Приймна** сім'я: оцінка ефективності опіки (методичні рекомендації для соціальних працівників) / О. О. Яременко, Н. М. Комарова, Г. М. Бевз. – К. : ІЗМН, 2006. – 210 с.

Стаднік А. Г. Соціально-педагогічна робота з формування здорового способу життя дитини в прийомній сім'ї

У статті охарактеризовано соціально-педагогічна робота з прийомними сім'ями у напрямку формування здорового способу життя дітей; визначено етапи роботи фахівця з соціальної роботи з прийомними сім'ями що здійснюються з метою вирішення проблем розвитку та виховання дітей; формування у них здорового способу життя, готовності до змін в особистому житті за умов включення у традиційне коло сім'ї.

Ключові слова: прийомна сім'я, соціально-педагогічна робота з прийомною сім'єю, здоровий спосіб життя.

Стадник А. Г. Социально-педагогическая работа по формированию здорового образа жизни ребенка в приемной семье

В статье охарактеризована социально-педагогическая работа с приемными семьями в направлении формирования здорового образа жизни детей; определены этапы работы специалиста по социальной работе с приемными семьями с целью решения проблем развития и воспитания детей, формирование у них здорового образа жизни, готовности к переменам в личной жизни в условиях включения в традиционный круг семьи.

Ключевые слова: семья, социально-педагогическая работа с приемной семьей, здоровый образ жизни.

Stadnik A. Socio-Pedagogical Work on the Formation of a Healthy Lifestyle of the Child in a Foster Family

The article describes the socio-pedagogical work with foster families in the direction of forming a healthy lifestyle for children; the stages of work of the specialist in social work with foster families which are carried out for the purpose of the decision of problems of development and education of children are defined; formation of a healthy lifestyle, readiness for change in personal life in terms of inclusion in the traditional family circle.

Key words: foster family, socio-pedagogical work with the foster family, healthy lifestyle.

УДК 37.013.42:364-787.24

І. В. Стойко

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМ'Ї, ЯКА ПЕРЕБУВАЄ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Розвиток сучасного українського суспільства характеризується постійними змінами у соціально-економічній, демографічній та

політичній сферах, що знаходить своє відображення у життєдіяльності українських родин. Наразі тривожним сигналом для українського суспільства є те, що значна частина сімей потребує соціально-психологічної та педагогічної допомоги через проблеми, які виникають між членами сім'ї, так і між сім'єю та її зовнішнім оточенням. Сучасний стан сім'ї можна охарактеризувати як кризовий.

Сім'я – це перший соціальний інститут у житті будь-якої людини і важливий чинник її успішної соціалізації у майбутньому. Саме тому в сучасних розвинених суспільствах соціальна робота із сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах, спрямована на збереження родини для дитини, та розглядається як основний і найбільш ефективний спосіб вирішення проблеми соціального сирітства.

Актуальність обраної теми полягає в тому, що за цих обставин, коли у суспільстві спостерігається тенденція збільшення сімей у складних життєвих ситуаціях (з різними видами неблагополуччя), від фахівців соціальних служб вимагається досконале володіння технологіями соціальної роботи з цією категорією клієнтів, уміння врегульовувати негативні процеси у сім'ї специфічними методами і засобами впливу.

Сучасні наукові дослідники розкривають теоретичні основи соціальної та соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, Л. Штефан, С. Гіль, С. Вершловський, Ю. Поліщук, А. Рижанова, С. Харченко); соціально-педагогічну діяльність із сім'єю в контексті соціальної роботи (Дж. Баріс, І. Грига, В. Гуров), розкривають засади діяльності сімейного соціального працівника з акцентом на допомозі сім'ї у вихованні дітей (Ф. Кевля, Т. Лодкіна, Г. Селевко); звертають увагу на розв'язання проблем сім'ї (К. Акстманн, Н. Гарашкіна), на соціально-педагогічну підтримку різних типів сімей на різних рівнях: державному (Л. Алексєєва, С. Дармодехін, В. Бочарова), регіональному (О. Арсентьєва, Л. Белічева, Ф. Ільдарханова, Л. Лук'яненко, Г. Новокшопова, Є. Холостова), місцевому (О. Безпалько, О. Самородова).

Також значну увагу дослідники приділяють окремим напрямкам соціальної та психологічної роботи з сім'єю, яка зокрема стосується підготовки молоді до сімейного життя (В. Кравець), формування усвідомленого батьківства і батьківської компетентності (Т. Алексєєнко, І. Братусь, З. Зайцева, Р. Овчарова, Н. Островська), культури сімейних стосунків і педагогічної культури батьків (Дж. та Е. Бім, В. Костів, В. Сатір, М. Стельмахович, Н. Стіннет), виявленню потреб і проблем сім'ї, дітей (Н. Болдвін, А. Холман), подоланню кризи сім'ї (Г. Репринцева, Т. Шульга, І. Євграфова та ін.).

Отже, в сучасному суспільстві з'явилась необхідність доцільного практичного застосування методики соціальної допомоги сім'ї, яка перебуває у складних життєвих обставинах.

Метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування особливостей соціальної роботи з сім'єю, яка перебуває у складних життєвих обставинах.

Дослідження основних проблем, які об'єктивно впливають на виконання сімейних функцій кожного з членів сучасної родини є одним з важливих елементів розвитку соціальної педагогіки. Проблеми в сім'ї найчастіше виникають при не задоволенні найважливіших потреб людини, не наданні змоги особистісному та духовному зростанню, не досягненні цілей у спілкування, що є наслідком неповноцінної реалізації функцій в сім'ї. Саме не виконання сімейних функцій або ж відсутність їх комплексності і призводить до обставин в сім'ї, які не можна подолати за допомогою узвичаєних методів розв'язання проблем, і що призводить до складних життєвих обставин в сім'ї [2, с. 15].

Сім'ї даної категорії потребують особливої підтримки з боку соціальних працівників та розвиненої державної політики, яка має бути спрямована на постійне удосконалення умов для реалізації економічного та духовного потенціалу сім'ї. Саме у Законі України «Про соціальні послуги» визначено сім'ю, яка перебуває у складних життєвих обставинах, як окрему категорію [2, с. 25].

У Статті 1 Закону України «Про соціальні послуги» (2019) визначено, що соціальна допомога може надаватися людям, зокрема сім'ям, які потрапили у складні життєві обставини. Також у цьому законі визначено, що складні життєві обставини – це обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї, які особа/сім'я не може подолати самостійно.

Аналіз наукової літератури показав, що соціальному працівнику важливо зрозуміти, що надання допомоги сім'ям даної категорії повинно бути комплексним, проходити в повній взаємодії з різними інстанціями (установи виконання покарань, управління (відділ) охорони здоров'я, управління праці та соціального захисту населення, управління (відділ) освіти та науки, управління житлово-комунального господарства, органи виконавчої влади та місцевого самоврядування, благодійні фонди, громадські та приватні організації, управління транспорту та зв'язку, управління культури і туризму, органи внутрішніх справ, служба у справах дітей, центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, управління (відділ) у справах сім'ї, дітей та молоді) та базуватися за різними напрямками соціальної роботи [3, с. 450].

Основний порядок роботи із родинами даної категорії наступний:

- виявлення сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах;
- підготовка соціально-психологічної характеристики сім'ї та ознайомлення з умовами її проживання з метою діагностики складних життєвих обставин;
- діагностика та аналіз причин та факторів, які обумовили виникнення складних життєвих обставин, та їх можливі наслідки;

- вжиття термінових заходів для залучення інших підприємств, установ, організацій, звернення до органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, суду у виявленні порушень прав та свобод дітей та молоді, які потребують негайного реагування;
- занесення до загального банку даних сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах;
- складання акту соціального інспектування;
- здійснення соціального супроводу, надання соціальних послуг та соціальної реабілітації відповідно до потреб особистості та характеру самих проблем;
- консультування, у процесі якого виявляються основні напрями подолання складних життєвих обставин;
- збереження, підтримка і захист здоров'я сім'ї чи особи, сприяння у досягненні поставленої мети і розкритті їх внутрішнього потенціалу тощо.

Діяльність соціального працівника з сім'єю вміщує три основних складових соціальної допомоги [1]: освітню, психологічну, посередницьку, які схематично відображено на рис. 1.

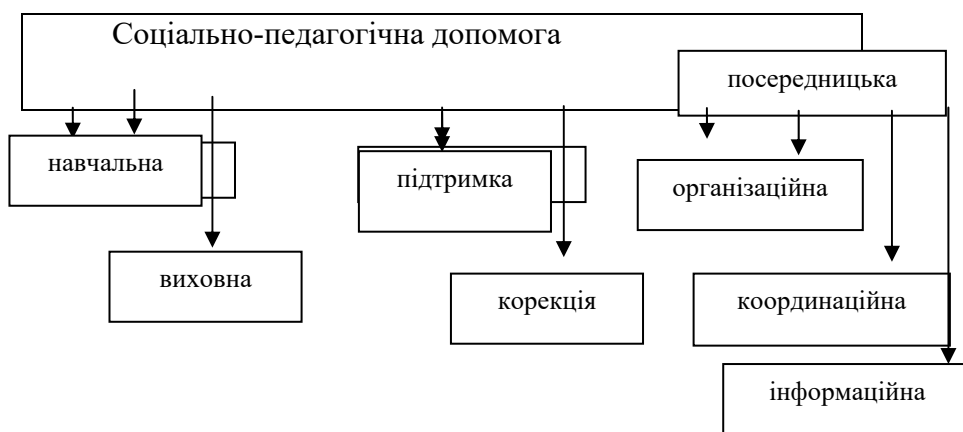


Рис. 1. Складові соціально-педагогічної допомоги

Під час здійснення соціальної роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, соціальний працівник надає цілий комплекс спеціалізованих послуг, до основних з них відносяться:

- інформаційні послуги: надання інформації, необхідної для вирішення складної життєвої ситуації (довідкові послуги), а саме: про види, соціальних виплат (якщо сім'я або особа має на них право відповідно до чинного законодавства); надання контактів служб або установ, куди необхідно звернутися по відповідну допомогу; про заклади, які можуть надати послуги, умови отримання соціальних послуг тощо;

- психологічні послуги: психологічна діагностика, спрямована на виявлення соціально-психологічних характеристик особистості; надання консультацій з питань психологічного здоров'я та поліпшення взаємин: навколишнім середовищем; обговорення проблем та надання порад; розв'язання соціальних та психологічних проблем;

- соціально-педагогічні послуги: планування спільно із сім'єю чи особою заходів та дій щодо усунення причин, які спричинили складні життєві обставини, моніторинг виконання запланованих дій; родини; просвітницька робота щодо всебічного і гармонійного стосунків; навчання батьків ефективним методам виховання, мобілізації власних ресурсів сім'ї для вирішення проблем надалі; допомога батькам у розв'язанні конфліктних ситуацій сімейного виховання; педагогічне консультування з питань розв'язання педагогічних проблем сім'ї та її членів; влаштування дитини в клуб, секцію, гурток тощо;

- соціально-медичні послуги: посередництво в здійсненні профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів: консультації з питань збереження і зміцнення здоров'я; формування ідеології здорового способу життя й подолання шкідливих звичок; формування сексуальної культури і навичок захищених статевих відносин; профілактика туберкульозу, венеричних захворювань, ВІЛ/СНІДу; сприяння в підтримці та охороні здоров'я тощо;

- юридичні послуги: надання консультацій з питань чинного законодавства, гарантій та пільг; здійснення захисту прав та інтересів сім'ї чи особи; захист прав дитини;

- соціально-економічні послуги: допомога в залученні додаткових ресурсів для задоволення матеріальних інтересів і потреб сімей чи осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, що реалізуються у формі сприяння у наданні натуральної допомоги; допомога в оздоровленні сприяння в отриманні державних соціальних допомог, у наданні грошової допомоги, а також допомоги у вигляді грошових компенсацій інформування з питань працевлаштування та сприяння цьому, навчання: посередництво в наданні гуманітарної допомоги тощо.

Соціально-педагогічні технології є формою узагальнених і систематизованих знань, досвіду, вмінь і практики роботи суб'єктів соціально-педагогічної діяльності. Діяльність має мету і зміст, складається з дій, підпорядкованих загальній меті. Тому можна говорити про те, що технології визначаються метою, принципами і змістом діяльності, а розрізняються за суб'єктами, об'єктами, сферами застосування і рівнями. Зокрема, соціально-педагогічні технології роботи з сім'єю у складних життєвих обставинах можна класифікувати таким чином [4]:

- за типом сім'ї: з функціонально неспроможними сім'ями, з сім'ями з порушеною структурою; з сім'ями, в яких порушені внутрішньо родинні зв'язки; зв'язки з мікро- або макросередовищем;

- за етапами розвитку і життєдіяльності сім'ї: підготовка до створення сім'ї, первинний шлюб, первинна сім'я, вторинна сім'я, вторинний шлюб;

- за проблемами сім'ї: пов'язаними з розвитком сім'ї та її членів; пов'язані з несподіваними стресовими факторами, які руйнують звичний спосіб життя сім'ї;

- за рівнем роботи: прості (доступні не фахівцям); складні (які вимагають дій фахівця); надскладні (які вимагають дій фахівців у різних галузях);

- за ступенем участі сім'ї: технології допомоги (реабілітація); технології, які вимагають дій в самих сім'ях (обслуговування, профілактика); технології спільних дій (супровід та профілактика).

Конкретні технології соціальної та соціально-педагогічної роботи із сім'єю у складних життєвих обставинах розраховані на сім'ї різноманітних типів і різноманітних категорій клієнтів (інвалідів, пенсіонерів, біженців і т.ін.). При цьому під технологією соціальної роботи розуміється одна з галузей соціальної технології, орієнтованих на соціальне обслуговування, допомогу і підтримку клієнтів, які знаходяться у важкій життєвій ситуації [4, с. 66].

Фахівці центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді використовують певні методи роботи, відповідно до типу таких сімей.

1. Методи соціально-педагогічної роботи з багатодітною сім'єю: інформування, переконання, консультації, приклад, перенавчання, заохочення.

2. Методи соціально-педагогічної роботи з малодітною сім'єю: переконання, навіювання, реконструкція характеру, створення і аналіз педагогічних ситуацій, переключення, консультування, заохочення, вправи.

3. Методи соціально-педагогічної роботи з молодіжною сім'єю: інформування, консультування, переконання, приклад, представництво, заохочення, вправи.

4. Методи соціально-педагогічної роботи з неповною сім'єю: інформування, консультування, переконання, навіювання, приклад, представництво, перенавчання, вправи, реконструкція характеру, педагогічні ситуації, тощо.

5. Методи соціально-педагогічної роботи з первинною сім'єю: інформування, переконання, приклад, вправи.

6. Методи соціально-педагогічної роботи з вторинною сім'єю: консультації, переконання, навіювання, приклад, вправи, реконструкція характеру, педагогічні ситуації, переключення.

7. Методи соціально-педагогічної роботи з позашлюбною сім'єю: приклад, консультації, переконання, вимоги, соціальна реклама, реконструкція характеру.

8. Методи соціально-педагогічної роботи з міжнаціональною сім'єю: переконання, вимоги, просвіта, реконструкція характеру, «вибух», переключення, перенавчання.

9. Методи соціально-педагогічної роботи з дистантною сім'єю: консультування, переконання, приклад, вправи, реконструкція, переключення.

10. Методи соціально-педагогічної роботи з складною сім'єю: переконання, вимоги, просвіта, реконструкція характеру, приклад, переключення, інформування.

11. Методи соціально-педагогічної роботи з вторинним шлюбом: переконання, вимоги, інформування, приклад, вправи.

12. Методи соціально-педагогічної роботи з різнорідною сім'єю: приклад, консультування, переконання, вимоги, навіювання, педагогічні ситуації, вимоги, реконструкція характеру, «вибух», переключення, перенавчання.

13. Методи соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю: перенавчання, інформування, консультації, приклад, представництво, переконання, вимоги, соціальна реклама.

14. Методи соціально-педагогічної роботи з сім'ями, де є засуджені батьки, старші брати: інформування, консультації, вимоги, аналіз конкретних ситуацій, реконструкція характеру, переконання, навіювання, переключення.

Отже, соціально-педагогічні технології є формою узагальнених і систематизованих знань, досвіду, вмінь і практики, це певний алгоритм роботи суб'єктів соціальної роботи. Робота спрямована на краще усвідомлення власних вчинків і дій, прихованих мотивів, допомагає батькам об'єктивно проаналізувати ситуацію, що склалася, відновити виховний потенціал. Технології і форми роботи, які є в арсеналі соціального працівника різноманітні, але він повинен індивідуально і ретельно складати програму допомоги сім'ї. Адже головний принцип: «Не зашкодь!». При наданні допомоги сім'ї у складних життєвих обставинах, використовується спеціалізовані методи і методики збору інформації про існуючу ситуацію у сім'ї. Існує цілий комплекс методів, які використовуються у роботі з сім'єю, покращуючи її ефективність, разом з тим вони індивідуальні для кожної сім'ї, адже причини складних життєвих обставин різні.

Однією з форм соціальної підтримки виступає соціальний супровід, який передбачає надання конкретній особі чи сім'ї комплексу соціальних послуг.

Мета соціального супроводу – подолання життєвих труднощів, мінімізація негативних наслідків чи навіть повне розв'язання проблем сім'ї або особи.

Таким чином, у суспільстві поширюється феномен сім'ї у складних життєвих обставинах (з різними видами неблагополуччя), що вимагає від спеціалістів соціальних служб досконалого володіння технологією

соціальної роботи з цією категорією клієнтів, уміння врегульовувати негативні процеси у сім'ї специфічними методами і засобами впливу, адекватними індивідуальним особливостям, з якими проходиться працювати. Для того, щоб соціальний працівник міг надати кваліфіковану допомогу і запобігти дитячим психологічним травмам, він повинен враховувати тип сім'ї, знати чинники, які можуть привести до неблагополуччя, щоб попередити їх. Розглядаючи цю проблему, варто зауважити, що особистий приклад батьків, організація побуту в сім'ї особливості родинного спілкування зумовлюють вироблене у дитини на неусвідомленому рівні певних стереотипів поведінки, які в свою чергу визначають не тільки окремі звички, життєві установки, але й суттєво впливають на вироблення дитиною моделі свого майбутнього життя. Гармонізація стосунків батьків і дітей зміцнюється лише за умов зближення їхніх духовних інтересів і потреб, усвідомлення потреб і змісту життя, багатства й неповторності форм і способів його виявлення у життєдіяльності кожної особистості в сім'ї. Якщо сім'я не в змозі досягти цього власними силами, то їй може прийти на допомогу соціальний працівник.

Список використаної літератури

1. Допомога батькам у вихованні дітей: [пер. з англ.] / [Заг. ред. В. Я. Піліповського]. – К., 2012. – 230 с. **2. Зберегти** сім'ю. Соціальна робота з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах / Авт.-упоряд. : О. М. Мороз, Г. І. Постолик, Т. В. Семигіна, О. С. Шипіленко. – К. : ЕКМО, 2008. – 160 с. **3. Інтегровані** соціальні служби: теорія, практика, інновації. Навчально-методичний комплекс / Авт.-упоряд. О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський, В. П. Лютий, Ж. В. Петрочко, М. І. Ростольна, Л. І. Стрига / За заг. ред. І. Д. Зверєвої, Ж. В. Петрочко. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с. **4. Технологія** роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді: Метод. посіб. / С. В. Толстоухова, О. О. Яременко, О. В. Вакуленко та ін. – К. : ДЦССМ, Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2013. – 88 с

Стойко І. В. Особливості технології соціального супроводу сім'ї, яка перебуває у складних життєвих обставинах

У статті автором дано визначення та теоретично обґрунтовано особливості соціальної роботи з сім'єю, яка перебуває у складних життєвих обставинах; розкрито порядок взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах; визначено комплекс спеціалізованих послуг сім'ї, яка перебуває у складних життєвих обставинах та розкриті основні соціально-педагогічні технології соціальної роботи з сім'ями вищезазначеної категорії.

Ключові слова: сім'я, сім'я, яка перебуває у складних життєвих обставинах, соціально-педагогічні технології соціальної роботи.

Стойко И. В. Особенности технологии социального сопровождения семьи, находящейся в сложных жизненных обстоятельствах

В статье автором дано определение и теоретически обоснованы особенности и социальной работы с семьей, находящейся в сложных жизненных обстоятельствах; раскрыто порядок взаимодействия субъектов социальной работы с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах; определен комплекс специализированных услуг семьи, находящейся в сложных жизненных обстоятельствах и раскрыты основные социально-педагогические технологии социальной работы с семьями вышеупомянутой категории.

Ключевые слова: семья, семья, находящаяся в сложных жизненных обстоятельствах, социально-педагогические технологии социальной работы.

Stoyko I. Peculiarities of the Technology of Social Support of a Family in Difficult Life Circumstances

In the article, the author gives a definition and theoretically substantiates the features of social work with a family in difficult life circumstances; the procedure for interaction of subjects of social work with families that find themselves in difficult life circumstances is revealed; a set of specialized services for a family in difficult life circumstances has been determined and the basic socio-pedagogical technologies of social work with families of the above category have been disclosed.

Key words: family, family in difficult life circumstances, social and pedagogical technologies of social work.

УДК 159.923.2:616.891.6

О. С. Федорова, К. О. Самохатенко

**САМОІДЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ОСОБЛИВІСТЬ САМОСВІДОМОСТІ
НЕВРОТИЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Кожна людина бажає бути в злагоді зі своїм «Я» та дійти до поставлених вершин. Ми ставимо певну мету, розмірковуємо та «плекаємо» наші цілі, плануємо та ділимо на сходинки доходження до ідеалу.

Та інколи стається так, що особистість поступово руйнується. Її плани починають ставати неймовірними, вона не помічає проблем чи, навпаки, приписує їх іншим людям, які «неначе» стали на заваді.

Що таке «Треба» та які внутрішні установки руйнують чоловіка як особистість? Як впізнати серед співбесідників людину, котра спішить за нездійсненням?

Метою даної статті є розкриття поняття «треба», самоідеалізації

самосвідомості невротичної особистості за роздумами Карен Хорні про самовдосконалення та внутрішні установки.

Карен Хорні (народилась 16 вересня 1885 року у місті Гамбург) – американський психолог та психоаналітик, одна з великих постатей неофрейдизму. Вона звертала особливу увагу на вплив формування особистості під впливом навколишнього світу.

Переїхавши із Німеччини до США їй вдалося встановити, у якій мірі культурне оточення впливає на створення невротичної поведінки.

У більш пізній роботі «Самоаналіз» (1942 р.) Хорні назвала певні тенденції «невротичними нахилами», розуміючи під ними фундамент «в основі психічних розладів, несвідоме спонукання, котрі отримують свій розвиток, оскільки дозволяють людині впоратися із життям, не дивлячись на страхи, особливо самотність та безпомічність».

Саме вона більш глибоко описала такі поняття: «невроз» та «невротик», про що йдеться в її книзі «Невроз та особистісний ріст: Боротьба за самореалізацію», а особливо – в третьому розділі книги «Тиранія «Треба»».

Карен Хорні, насамперед, розповідає про самореалізацію ідеального «Я», невротика «серцем» якої повстає внутрішній світ особистості; дозволяє перекласти відповідальність за «невдачі» на оточуючі фактори. Він ставить свою душу до ступеню ідеалу. Йому Потрібно бути гарним чоловіком, вчителем або коханцем. Він Має Бути взірцем чесності, щедрості, уважності, справедливості та честі. Повинен Бути, розуміти і передбачити усе. Йому Не Можна хворіти. Все, що можна зробити за дві-три години, він Має виконати за годину. І ще багато таких саме «Треба».

Якщо зробити пацієнту зауваження, що він занадто багато очікує від себе, він погодиться (іноді свідомо), доповнивши: краще очікувати більше, ніж зовсім мало. Але при цьому ми не розкриємо особливих рис внутрішніх приписів, які з'являються при детальному дослідженні, бо вони частково співпадають, протікаючи з необхідності стати ідеальним.

Найбільш дивною є зневага здійсненого, більшість поставлених цілей нереальні (самі пацієнти цього не розуміють).

Інші вимоги можуть бути більш реалістичними, та вони включають в себе зневагу до умов виконання. Сподівання на легкий успіх присутній по відношенню до досягнень глибокого прозріння (інсайту). Якщо точніше: невротики вірять в свій неймовірний саморозвиток та перевершення поставлених в минулому цілей, навіть коли результат викликає розсіянність та сум.

Розглянемо встановлення «треба» до самого себе. Вони, неначебто, нічого не позначають, але гарно відображають нехтування до умов, за яких вони могли бути виконані.

Дуже популярне Треба – це «Треба ніколи не ображатися», що не є спроможним до виконання. Дещо складно уявити, який спокій та впевненість потрібно мати, аби ніколи і ні на кого не ображатись. Та все

ж таки можна отримати такий результат, але це потребує важкої роботи над самосвідомістю, відмовитися від несвідомого рефлексу захисту, зрештою усі фактори, які роблять нас вразливими. Він буде лише давати собі указ, заперечуючи факт реальної вразливості.

Розглянемо інші установки: я завжди маю бути розуміючим, співчутливим і готовим допомогти. Ці вимоги не є із ряду фантастики, але сформувавши їх, ми отримаємо дисонанс, лише сліпі накази, які можуть спровокувати самообман або некоректну самокритику.

Зрозуміло (оскільки Треба – результат погоні за славою, а їх функція – переробити людини в його ідеал), що передумова їх дії така: для мене немає і не повинно бути нічого неможливого.

Необхідно ознайомитись з минулим пацієнта. Вивчаючи дитинство невротика, важливо не тільки в'ясувати умови, що сприяли розвитку захворювання, а й теперішніх установ по відношенню до негативного впливу минулого. Він може як «викидати» свої емоції, розливати тепло та добро, так і показувати лише негатив та приймати на свої плечі неймовірну кількість відповідальності.

Установка «Треба», частина невротичних порушень, що приводить до ще більш руйнуючих наслідків, коли людина, усвідомлюючи ситуацію, під впливом «Треба» ще більше поглиблює себе у самокопання і більш жорсткі рамки. Що заслуговує окремого обговорення – примусовий характер. Ідеали здатні змушувати нас, чого пацієнт навіть не помічає, сліпо погоджуючись, бо саме слідувати своїм ідеалам – наша завітна мета.

Варто відмітити, що примусовий характер помітно лише у випадках опору суперечних один одному «Треба». Вони роблять неможливим прийняття вірного рішення, бо сила обох пропорційна.

Існують великі індивідуальні відмінності у відносинах до тиранії і її сприйняття. Людина знаходиться під впливом різних установок, але питання як ми уживаємось із ними, визначається найбільш домінуючими факторами.

Загарбницький тип, для якого притаманна влада, пишається власними нормами. І смиренний тип, у якого питання вирішується коханням, коли його Треба – закон. Коли ці дві установки зіштовхуються у людини, вона вже не може аналізувати себе, відокремлювати себе, окремо із своєї діяльності недоліки. Це руйнує людину.

Якою б не була установка особистості, усі дії виносяться у зовнішній світ. Пацієнт може нав'язувати іншим свою точку зору, і ті, хто суперечить данному, автоматично стає для людини об'єктом зневаги.

Як саме Треба впливає на життя людини залежить від того, як вона контролює і відповідає за них. Не варто виключати неминучості впливу. Треба відчуття напруги і тривожності, породжує втому і пригніченість. Все доходить до того, що людина припиняє що завгодно відчувати, окрім навантаження.

Створення фальшивих почуттів більш притаманно тим, чий ідеальний образ полягає у доброті та коханні. Їм потрібно бути уважними,

люблячими та щирими, в уявленні про себе у них присутні усі ці якості. Але якщо вони можуть впевнити себе у їх наявності, то на деякий час можуть ввести в обман і іншу людину, але фіктивні почуття не мають такої сили як справжні, тому не можуть доказати справжність цих почуттів. Їх не важко виявити – вони легко зникають.

Так чи інакше, Треба приймає участь у спотворенні міжособистісних відносин, а саме- викликає підвищену чутливість до критики, навіть у позитивному відгуку людина знайде щось презирливе. Треба знижують безпосередність емоцій, точніше можливість, бажання їх відчувати. Пацієнт починає «виражати» те, що диктує йому його Треба, але при аналізі зруйнувавши пелену псевдо почуттів, він проходить через недорозуміння і розсіянність, однак не втрачає своєї конструктивності.

Таким чином, помагає Карен Хорні, ми менше усвідомлюємо, який збиток приносить Треба нашим почуттям, ніж інші збитки, які також він викликає. Почуття завжди підкоряються контролю та в глибині нашої сутності виникає невпевненість, яка спотворює наше ставлення до подій навколишнього світу.

Хіба трішки ми можемо усвідомити велику силу внутрішніх установок. Треба – стає його єдиною рушійною силою, що спонукає його до дій. Коли пацієнт ще дуже віддалений від свого ідеального я, відчиняючи деякі можливості, що душать його потребу Треба, він може стати не спроможним відмовити своїм треба, оскільки вже не зможе уявити свого життя без них, не зможе без них нічого зробити. Треба здобуває для людини суб'єктивну цінність, полишити її він зможе лише у випадку знаходження нових сил. Перспективами подальшого дослідження буде аналіз психологічних поглядів представників неофрейдизму на причини виникнення невротичних проблем особистості.

Список використаної літератури

1. Степанов С. С. Психология в лицах / С. С. Степанов. – М. : Эксмо-Пресс, 2001. – 384 с. **2. Карен Хорни** Невроз і личностный рост: Борьба за самореализацию / Хорни Карен. – СПб. : Питер, 2019. – 400 с.

Федорова О. С., Самохатенко К. О. Самоідеалізація як особливість самосвідомості невротичної особистості

У статті розкрито питання самореалізації ідеального «Я» невротика, що дозволяє людині перекласти свої «невдачі» на оточуючі фактори та піднесення своєї душі до ступеню ідеальності.

Ключові слова: треба, невротична особистість, установка.

Федорова А. С., Самохатенко К. А. Самоидеализация как особенность самосознания невротической личности

В статье рассмотрен вопрос самореализации идеального «Я» невротика, позволяющей человеку переложить свои «неудачи» на внешние факторы и возвысит свою душу до степени идеальности.

Ключевые слова: надо, невротическая личность, установка.

Fedorova O., Samokhatenko K. Self-Idealization as a Feature of Self-Consciousness of a Neurotic Personality

The article reveals the question of self-realization of his [neurotic] ideal "I", which allows a person to shift his "failures" to the surrounding factors and raise his soul to the degree of ideality.

Key words: necessary, neurotic personality, attitudes.

УДК 373.5-056-053.5

А. Ю. Шевченко

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ БАТЬКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасний стан розвитку України зумовлює визначення нових пріоритетів і перспектив функціонування інклюзивних закладів освіти та висуває нові вимоги до змісту навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, до розробки інноваційних технологій психолого-педагогічної підтримки і корекції. У нашій державі на достатньому рівні розроблено нормативно-правову базу, яка визначає основні засади здійснення освітньої діяльності в умовах інклюзії.

Інклюзивна освіта як сучасна інноваційна тенденція нині широко обговорюється в наукових колах, педагогічною та громадською спільнотами. Як показує практика, ефективність роботи інклюзивного навчального закладу залежить від створення особливого освітнього середовища, командного підходу, психологічного та корекційного супроводу, раціонально підібраних стратегій навчання [5].

Соціальна робота з сім'ями відноситься до найбільш важливих сфер діяльності фахівців з соціальної роботи тому що зосереджує всю сукупність соціальних проблем властивих сучасному суспільству та способу життя. Це зумовлює необхідність надання допомоги сім'ї з боку суспільства. Особливе місце і значення приділяється роботі з сім'ями «групи ризику» (неповні, молоді сім'ї, позашлюбні сім'ї, сім'ї в повторному шлюбі та ін.), але особливої уваги заслуговують сім'ї, які виховують дитину з особливими потребами.

З перших днів появи дитини з особливими потребами в сім'ї, батьки гостро потребують допомоги спеціалістів різних сфер діяльності, так як не всі батьки можуть самостійно справлятися в таких життєвих обставинах.

Сім'я, де народжується дитина з особливими потребами, переживає дві кризи: по-перше – народження такої дитини виявляється кризисом в життєвому циклі сім'ї, веде до переосмислення соціальних ролей і

функцій, нерідко породжуються сімейні конфлікти, погіршується економічне положення сім'ї. це надзвичайно різко змінює соціально-економічний статус сім'ї, порушує соціальні зв'язки. встановлено, що у більшості батьків (в першу чергу у матерів) виникають нервово-психічні розлади, почуття провини, відчуття власної неповноцінності, вони починають відчувати незручність і сором перед оточуючими, зменшується коло соціальних контактів [1].

Особливої уваги потребують батьки, адже проблему значна частина батьків, намагається приховати вад у своєї дитини, примушуючи відвідувати уроки у навчальному закладі за загальною навчальною програмою, сподіваючись, що ситуація зміниться на краще сама по собі. При цьому не усвідомлюючи, що власними діями вони загоняють дитину у глухий кут, не створюють необхідних умов для розвитку та самореалізації дитини, тому такі діти приречені на самотність та соціальне відчуження [3].

В реаліях сьогодення є дуже важливим саме соціально-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами.

На сьогодні вітчизняними науковцями, методистами (А. Колупасва, Т. Сак, В. Снігульська, О. Таранченко, О. Хохліна, В. Шинкаренко) та педагогами-практиками (Ю. Артемова, Л. Івахненко, В. Кулик, Г. Войтенко та ін.) активно розробляється концепція ефективної інклюзивної освіти [5].

Дитина з особливими потребами є предметом дослідження психологів, дефектологів, педагогів та соціальних педагогів, а саме: Л. Акатова, О. Безпалько, І. Богданової, М. Галагузової, Т. Ілляшенко, І. Зверєвої, А. Капської, О. Катаєвої, А. Колупасвої, А. Малько, О. Мартинчук, С. Пальчевського, Г. Першко, М. Сварника, О. Романчука, Є. Холостової та багатьох інших, які у своїх працях висвітлюють види порушень психофізичного розвитку дітей, використовують різні поняття для їх означення («дитина-інвалід», «дитина з особливими освітніми потребами», «дитина з обмеженими функціональними можливостями») та різні підходи до визначення й обґрунтування особливостей розвитку всіх сфер дитини залежно від виду порушення.

Питанню підтримки батьків в освітньому середовищі присвячені праці науковців Т. Александрової, Т. Алексєєнко, Т. Валентьєвої, О. Зверєвої, Н. Колосової, К. Моїсєєнко, О. Нагорної, О. Нікольської, Т. Острянка, та ін.

На сьогодні проблема соціально-педагогічної супроводу батьків молодших школярів з особливим освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти є недостатньо вивченою, що зумовлює необхідність аналізу суті супроводу батьків та визначення соціально-педагогічних аспектів його здійснення, що й зумовило вибір теми нашої статті, *мета* якої – охарактеризувати теоретико-методичні засади

соціально-педагогічного супроводу батьків молодших школярів з особливими потребами в закладі загальної середньої освіти.

Збільшення кількості дітей з особливими потребами є великою проблемою для України. Воно зумовлене цілим рядом різноманітних екологічних, соціальних, економічних та інших чинників, що негативно впливають на загальне здоров'я населення. Серед порушень фізичного характеру, що спричиняють інвалідність дітей, виділяються вроджені аномалії, захворювання органів чуття, опорно-рухового апарату, органів дихання, ендокринної системи тощо.

Останнім часом у вітчизняній науці приділяється багато уваги родині, яка виховує дитину з особливими потребами. Робота з сім'єю зумовлена необхідністю надати всебічну допомогу дитині, інтегрувати її у соціум. З цієї позиції проводиться робота з батьками, як необхідна складова загального процесу реабілітації дитини з особливими потребами. Більшість сучасних досліджень присвячені проблемам дитини, проте, на сьогодні, науковці починають зміщувати акценти: у центр уваги попадає сім'я як цілісність. Народження ослабленої, хворої дитини, як правило, змінює уклад і психологічний клімат у сім'ї. Всі члени родини, і особливо мати, знаходяться в стані емоційного стресу [4].

Розуміння сутності соціально-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими потребами в закладі загальної середньої освіти передбачає, насамперед, знання про специфіку різних видів порушень розвитку, оцінку потреб і можливостей кожної такої дитини, виявлення наявних проблем і потреб самих батьків як її вихователів, а також створення доцільних умов в освітньому середовищі для надання їм необхідної допомоги [4].

До найбільш важливих завдань соціально-педагогічного супроводу науковці Л. Аксьонова, М. Галагузова, І. Ліпський, І. Макаренко зараховують такі: соціальний захист особистості, координація дій різних суб'єктів соціально-педагогічної підтримки (Л. Аксьонова); сприяння соціальній адаптації особистості, використання суспільно-ціннісної діяльності як засобу соціального виховання, використання культурного дозвілля як засобу інтеграції дітей і молоді в суспільство (М. Галагузова); розробка та застосування технологій соціально-педагогічної підтримки, підтримка соціально значущої діяльності дітей і підлітків, здійснення заходів спрямованих на задоволення особистісних потреб дітей і підлітків (І. Ліпський); визначення клієнтів, яким необхідна соціальна і психологічна допомога, організація соціальної допомоги, надання різноманітної соціально-педагогічної допомоги батькам дітей молодшого шкільного віку (І. Макаренко).

У наукових джерелах зустрічаємо також обґрунтування дослідниками компонентів соціально-педагогічної підтримки. Свою наукову позицію щодо соціально-педагогічної підтримки батьків виражає колектив дослідників О. Баєнська, М. Ліблінг, О. Нікольська,

зазначаючи, що підтримка має розвиватися, передусім, як допомога сім'ї в її основних турботах: вступ дитини до дошкільного навчального закладу, до школи, а головне – введення в життя. Водночас найголовніше, вказують науковці, дати батькам можливість зрозуміти, що відбувається з їхньою дитиною, допомогти встановити з нею емоційний контакт, відчувати свої сили, навчитися впливати на ситуацію, змінюючи її на краще [2, с. 73].

Тривалий емоційний стрес, який відчувають батьки дитини з особливими потребами, формує певні особливості їх особистості, такі як підвищена чутливість і тривожність, невпевненість у собі, внутрішня суперечливість. Батьки скуті, напружені, вони рідко посміхаються, вкрай непослідовні в спілкуванні з власною дитиною. Все це заважає встановленню нормальних сімейних взаємин. В результаті у цій ситуації не тільки ускладнено проведення лікувально-педагогічних заходів, спрямованих на корекцію наявних порушень і відхилень у розвитку, але у дитини ще і формуються вторинні невротичні реакції, вона може вирости нервовою, збудливою, у неї можуть ще більшою мірою виявлятися відставання в розвитку, особливо затримується розвиток мовлення і моторики, процес адаптації у суспільство [2, с. 58].

Звичайно, батьки по-різному реагують на інвалідність дитини, але не має сумнівів в одному – життя родини змінюється та з'являються специфічні проблеми, пов'язані з дезадаптацією сім'ї [3]. При народженні у сім'ї дитини з вадами розвитку батьки переживають стрес, який може залишити слід на все життя. Іноді дитина зазнає менших психологічних проблем від своєї недуги, ніж її батьки. Залежно від низки обставин, у тому числі й ступеня адаптованості членів родини до проблем інвалідності дитини, сім'я може сприяти або гальмувати процес її реабілітації [3]. Тому особливої актуальності набуває організація соціально-педагогічної роботи з батьками, спрямованої на підвищення рівня їх адаптації до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини.

Різні аспекти порушеної визначеної проблеми знайшли висвітлення у роботах багатьох дослідників. Питання соціальної адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами як важливої складової загального процесу допомоги родині вивчалися в дослідженнях А. Венгер, І. Іванової, М. Ніколаєва, М. Сварника, Н. Стадненко, Є. Стребелевої, Л. Яскал та ін.

Поява у родині дитини з особливими потребами в більшості випадків має помітні наслідки для психологічного здоров'я сім'ї. Дослідники зазначають, що у вітчизняній практиці, до недавня особливості психічного стану родин, що мають дітей з вадами розвитку, вивчалися лише як супутній аспект для проектування реабілітаційної та навчально-виховної роботи із самими дітьми. Психотравмуючий вплив факту інвалідності дитини на особистість її родичів залишався без уваги. Проте, за ствердженням деяких дослідників: «ці дані – характерні особливості родинних стосунків, виникнення у батьків таких дітей

негативних рис характеру та особистісних порушень, поява різних соматичних захворювань, астеничних та вегетативних розладів, депресивної симптоматики тощо, – характеризують екстремальність життя зазначених родин» [2].

Також серед негативних явищ психоемоційної сфери часто спостерігається низький потенційний рівень психологічного прийняття в сім'ї дитини з функціональними обмеженнями, емоційне відторгнення дитини, гіперопіка, надмірне акцентування уваги на вадах дитини тощо. Можуть порушуватися і підсистеми зв'язків: між батьком та матір'ю, батьками та іншими дітьми, іншими родичами. Нерідко ці проблеми ускладнюються низьким ступенем розвитку соціально-психологічних механізмів внутрішньосімейної взаємодії (порозуміння, взаємодопомоги, взаємного терпіння) [2].

Дуже важливою і поширеною проблемою, яка може проявлятися у будь-яких сферах життєдіяльності родини, є проблема нестачі інформації. Брак інформації може відчуватися батьками та родичами стосовно особливостей порушення здоров'я дитини, можливостей корекції та лікування, особливостей виховання, прав на соціальну допомогу, пільги, відповідних закладів освіти, наявних державних та громадських організацій тощо. Саме відсутність чи низька доступність інформації найчастіше унеможлиблює своєчасну і відповідну допомогу дітям з обмеженими можливостями та їх родинам.

У контексті нашого дослідження варте уваги трактування дослідниками мети та завдань соціально-педагогічної підтримки. Так, Л. Романовська пропонує два узагальнених наукових підходи до визначення її мети. Зміст першого підходу полягає у виявленні та розв'язанні соціальних і психологічних проблем індивідуумів завдяки організації діяльності соціально-педагогічного спрямування, покликаній об'єднати та інтегрувати зусилля різних суб'єктів – державних і недержавних організацій. Суть другого підходу – у сприянні, насамперед, дітям, підліткам і молоді в їхній соціалізації, в організації ефективного соціального виховання [4].

І. Макаренко вбачає мету соціально-педагогічної підтримки батьків у підвищенні їхньої реабілітаційної культури, яка становить специфічну систему цінностей, настанов, знань і навичок, що допомагають їм вирішувати конкретні завдання сімейного виховання дитини [4].

До найбільш важливих завдань соціально-педагогічного супроводу зараховуються такі: соціальний захист особистості, координація дій різних суб'єктів соціально-педагогічної підтримки (Л. Аксьонова); сприяння соціальній адаптації особистості, використання суспільно-ціннісної діяльності як засобу соціального виховання, використання культурного дозвілля як засобу інтеграції дітей і молоді в суспільство (М. Галагузова); розробка та застосування технологій соціально-педагогічної підтримки, підтримка соціально значущої діяльності дітей і підлітків, здійснення заходів спрямованих на задоволення особистісних

потреб дітей і підлітків (І. Ліпський); визначення клієнтів, яким необхідна соціальна і психологічна допомога, організація соціальної допомоги, надання різноманітної соціально-педагогічної допомоги батькам дітей молодшого шкільного віку (І. Макаренко). У наукових джерелах зустрічаємо також обґрунтування дослідниками компонентів соціально-педагогічної підтримки [4].

Отже, з огляду на проведений аналіз різних джерел можемо дійти висновку, що є різні види, форми та методи щодо соціально-педагогічного супроводу батьків, який здійснюють фахівці відповідно до свого функціоналу в закладах освіти.

Список використаної літератури

1. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». – Київ, 2008. – 20 с. **2. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами** / Л. В. Борщевська, Л. В. Зіброва, І. Б. Іванова (керівник авт. кол.) та ін. – К. : Укр. соціальних досліджень, 1999. – 79 с. **3. Путівник** для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. / ред. А. А. Колупаєва. – К. : Літопис-XX, 2010. – 255 с. **4. Соловійова Т. Г.** Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. – Запоріжжя, 2009. – 253 с. **5. Bondar, V.I.,** 2011. Inklyuzyvne navchannya yaksotsial'no-pedahohichnyy fenomen [Inclusive education as a socio-pedagogical phenomenon]. Nativeschool, 3, pp. 10-14.

Шевченко А. Ю. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічного супроводу батьків молодших школярів з особливими потребами в закладі загальної середньої освіти

У статті розкрито сутність соціально-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими потребами в закладі загальної середньої освіти. Охарактеризовано основні мета і завдання проведення соціально-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими потребами в умовах закладу загальної середньої освіти. Визначено значення та специфіка проведення соціально-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими потребами в освітньому середовищі.

Ключові слова: діти з особливими потребами, супровід, соціально-педагогічний супровід.

Шевченко А. Ю. Теоретико-методические основы социально-педагогического сопровождения родителей младших школьников с особенными потребностями в заведении общего среднего образования

В статье раскрыто сущность социально-педагогического сопровождения родителей детей с особенными потребностями в

заведении общего среднего образования. Охарактеризовано основные цель и задачи проведения социально-педагогического сопровождения родителей детей с особыми потребностями в условиях заведения общего среднего образования. Определены значение и специфика проведения социально-педагогического сопровождения родителей детей с особыми потребностями в образовательной среде.

Ключевые слова: дети с особыми потребностями, сопровождение, социально-педагогическое сопровождение.

Shevchenko A. Theoretical and Methodological Bases of Social and Pedagogical Support of Parents of Junior Schoolchildren with Special Needs in General Secondary Education

The article reveals the essence of socio-pedagogical support of parents of children with special needs in general secondary education. The main purpose and tasks of social and pedagogical support of parents of children with special needs in the conditions of general secondary education are described. The significance and specifics of social and pedagogical support of parents of children with special needs in the educational environment are determined.

Key words: children with special needs, support, social and pedagogical support.

Відомості про авторів

1. **Беба Кирило Валерійович** – магістрант спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Литвинова Н. А.

2. **Беліков Максим Геннадійович** – магістрант спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки (Педагогіка вищої школи)» науково-навчального інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Котенева І. С.

3. **Біла Альона Андріївна** – магістрантка спеціальності 053 «Психологія» науково-навчального інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Макаров В. І.

4. **Божко Аліна Сергіївна** – магістрантка спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Ужченко І. Ю.

5. **Бублик Яна Ігорівна** – магістрантка спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки, директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Караман О. Л.

6. **Герінг-Красюк Світлана Іванівна** – магістрантка спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Мухіна А. Ю.

7. **Гиренко Інна Миколаївна** – магістрантка спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганського національного університету імені Тараса Шевченка», медичний працівник. Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Ужченко І. Ю.

8. **Глущенко Олена Юріївна** – магістрантка спеціальності 014.05 «Середня освіта. Біологія» факультету природничих наук ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Котенєва І. С.

9. **Гололобова Ольга Анатоліївна** – магістрантка спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки та психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Мухіна А. Ю.

10. **Дибтан Інна Сергіївна** – магістрантка спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Ужченко І. Ю.

11. **Дудник Юлія Юріївна** – магістрантка спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганського національного університету імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганського національного університету імені Тараса Шевченка» Ужченко І. Ю.

12. **Заєць Олена Вікторівна** – магістрантка спеціальності 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Ужченко І. Ю.

13. **Калиновська Оксана Олександрівна** – студентка 4 курсу спеціальності 012 «Дошкільна освіта. Логопедія» навчально-наукового

інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Товстуха О. М.

14. Катричко Юрій Вікторович – магістрант спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Краснова Н. П.

15. Кіріченко Марія Миколаївна – магістрантка спеціальності 053 «Психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія» Чорнобровкін В. М.

16. Кіяшко Анна Олексіївна – студентка 2 курсу спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Юрків Я. І.

17. Кондалова Наталія Володимирівна – магістрантка спеціальності 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Ужченко І. Ю.

18. Копцева Анастасія Романівна – студентка 4 курсу спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Краснова Н. П.

19. Коробко Тетяна Олександрівна – магістрантка спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри

спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Мухіна А. Ю.

20. **Косенко Наталія Миколаївна** – магістрантка спеціальності 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Ужченко І. Ю.

21. **Кременчуцька Дар'я Ігорівна** – студентка 3 курсу напрямку підготовки 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Литвинова Н. А.

22. **Кривонос Максим Олегович** – студент 4 курсу спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Краснова Н. П.

23. **Крилова Вікторія Леонідівна** – магістрантка спеціальності 053 «Психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Пашко Т. А.

24. **Крот Аліна Сергіївна** – студентка 4 курсу спеціальності 012 «Дошкільна освіта. Логопедія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Товстуха О. М.

25. **Лампіка Аліна Русланівна** – студентка 2 курсу спеціальності 231 «Соціальна робота» Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» Войціх І. В.

26. **Литвинова Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

27. **Макаренко Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

28. **Мележик Катерина Михайлівна** – магістрантка спеціальності 053 «Психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Пашко Т. А.

29. **Непран Анастасія Олександрівна** – магістрантка спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Мальцева О. І.

30. **Пасько Аліна Вікторівна** – магістрантка спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Мухіна А. Ю.

31. **Пригода Олена Вікторівна** – студентка 2 курсу спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Ужченко І. Ю.

32. **Розсильна Яна Миколаївна** – магістрантка спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Мальцева О. І.

33. **Росада Євгенія Сергіївна** – магістрантка спеціальності 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та

інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Ужченко І. Ю.

34. **Самохатенко Карина Олександрівна** – студентка 1 курсу спеціальності 053 «Психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Репкіна Н. В.

35. **Седельнікова Ірина Віталіївна** – студентка 3 курсу спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Юрків Я. І.

36. **Семенова Катерина Валеріївна** – магістрантка спеціальності 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Макаренко І. В.

37. **Семіволкова Анастасія Дмитріївна** – магістрантка спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Мухіна А. Ю.

38. **Синча Катерина Юріївна** – студентка 4 курсу спеціальності 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Товстуха О. М.

39. **Сільченко Катерина Андріївна** – магістрантка спеціальності 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Серомаха Н. Є.

40. **Сокирка Володимир Віталійович** – магістрант спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Мальцева О. І.

41. **Спідченко Дарія Юріївна** – магістрантка спеціальності 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Махукова Т. В.

42. **Стаднік Андрій Геннадійович** – студент 4 курсу спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Краснова Н. П.

43. **Стойко Інна Володимирівна** – магістрантка спеціальності 231 «Соціальна робота» Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» Польовик О. В.

44. **Суханова Олеся Олександрівна** – магістрантка спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки та психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Мухіна А. Ю.

45. **Тімофєєва Світлана Олександрівна** – магістрантка спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки та психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Мухіна А. Ю.

46. **Федорова Олександра Сергіївна** – студентка 1 курсу спеціальності 053 «Психологія» навчально-наукового інституту

педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Репкіна Н. В.

47. **Черепівська Наталя Вікторівна** – магістрантка спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Ужченко І. Ю.

48. **Шевченко Аліна Юріївна** – магістрантка спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Краснова Н. П.

49. **Якимчук Карина Володимирівна** – магістрантка спеціальності 012 «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Кравчишина О. О.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ПОШУК
МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ**

Збірник наукових праць студентів

№ 5, 2020

Відповідальні за випуск:

проф. О. Л. Караман,
доц. Я. І. Юрків

Здано до склад. 27.10.2020 р. Підп. до друку 27.11.2020 р.
Формат 60х84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 35,46. Наклад 100 прим. Зам. № 293.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. Т/ф: (06461) 2-16-02.

e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.