Міністерство освіти і науки України
Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ЛОГОДІАГНОСТИКИ ТА ЛОГОКОРЕКЦІЇ

Монографія

Миколаїв – 2017

УДК
ББК

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (протокол № від 2017 р.)

Автори: Н. В. Савінова (вступ, розділи 1.1, 2.1, висновки); Н. В. Стельмах (розділи 2.2, 3.4, 3.2); І. В. Середа (розділи 2.3, 2.5); В. А. Кисличенко (розділ 1.2), Н. А. Шавліс (розділ 3.1); Ю. Б. Сорочан (розділ 1.3); Т. М. Іванова (розділ 3.3); С. Ю. Шипіна (розділ 1.1); М. О. Клочкова (розділ 2.1), А. І. Єпур (розділ 2.2)

Рецензенти:
Н. Г. Пахомова, доктор педагогічних наук, пофесор, завідувач кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
В. А. Гладуш, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти Дніпропетровського національного університету імені О. Гончара

Психолого-педагогічні та технологічні основи диференційованої логодіагностики та логокорекції. Монографія / Н. В. Савінова та ін. – Миколаїв, 2017. – 254 с.

Колективна монографія орієнтована на розгляд проблем психолого-педагогінчих та технологічних основ логодіагностики та логокорекції.

Монорграфія буде корисна викладачам вищих навчальних закладів, студентам, педагогічним працівникам.

ISBN

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1 ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ЛОГОКОРЕКЦІЇ

1.1 Активно-ігрова логокорекція просодичної сторони мовлення дошкільників із тяжкими порушеннями мовленнєвої діяльності *(Савінова Н.В., Шипіна С.Ю.)*

1.2 Логопедичне консультування як складова логопедичного супроводу у процесі диференційованої корекції порушень мовлення *(Кисличенко В.А.)*

1.3 Диференційований підхід до проблеми формування експресивного мовлення у дітей з моторною алалією *(Сорочан Ю.Б.)*

РОЗДІЛ 2 ПІДГОТОВКА КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1 Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу (*Савінова Н.В., Клочкова М.О.)*

2.2 Формування гуманістичної спрямованості майбутніх логопедів засобами волонтерської діяльності (*Стельмах Н.В., Єпур А.І.*)

2.3 Підготовка магістрів корекційної освіти в контексті технологічного підходу *(Середа І.В.)*

2.4 Морально-етичні основи педагогічної взаємодії *(Стельмах Н.В.)*

2.5 Професійно-педагогічна компетентність викладача ВНЗ *(Середа І.В.)*

РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

3.1 Сучасний стан проблеми порушення емоційної сфери у дітей з гіперкінетичними розладами та принципи їх корекції *(Шавліс Н.А.)*

3.2 Методологічні засади проблеми удосконалення гуманних відносин дітей *(Іванова Т.М.)*

ВИСНОВКИ

ВСТУП

Модернізація освіти в Україні стає пріоритетним державним завданням. У цьому зв'язку реформування та розвиток системи спеціальної освіти передбачає, передусім, забезпечення вільного доступу дитині з порушеннями психофізичного розвитку до якісної багатоступеневої освіти та створенні сприятливих умов для її всебічного розвитку. Серед інших пріоритетних напрямів державної політики, особливо відзначених у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, – розширення україномовного освітнього простору, створення системи безперервної мовної освіти, виховання мовної особистості.

Вочевидь, на сучасному етапі розвитку інтеграційних процесів в освіті проблема формування мовленнєвої діяльності, розвиток навичок мовленнєвого спілкування у дітей із порушеннями мовлення, адаптація їх до умов загальноосвітньої школи набула пріоритетного значення. Спеціальна педагогіка в умовах постійного дефіциту фінансування переживає кризовий період, адже кількість дітей з проблемами фізичного, психологічного та емоційного розвитку постійно збільшується. Так, лише за останні 10 років кількість дітей з різними психофізичними порушеннями збільшилась на 22%. Реабілітаційний простір постійно розширюється, що обумовлює необхідність широкого охоплення різних категорій дітей з відхиленнями в розвитку. Крім того, все більше усвідомлюється необхідність медико-писхолого-педагогічної підтримки і супроводу дітей з різними видами порушень різних вікових груп. Вирішення даної проблеми пов'язано, насамперед, зі здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного корекційного логопедичного впливу; з удосконаленням методичних систем, які мають ураховувати неоднорідність контингенту дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) й провідні тенденції оновлення змісту освіти.

Зважаючи на актуальність та недостатню дослідженість проблеми диференційованої корекції мовленнєвої діяльності у дітей з тяжкими

порушеннями мовлення, кафедрою спеціальної освіти у 2012 – 2016 роках здійснювалась робота над науковою темою фундаментального характеру ***«Система диференційованої корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення»*** (державний реєстраційний номер 0112U000483). Метою роботи стала розробка теоретико-методологічного обґрунтування та визначення шляхів практичної реалізації систем диференційованої логокорекції мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Дослідження здійснювалось у 4 етапи: *пропедевтичний (01.2012 - 31. 2012),* на якому відбувалось наукове *об*ґрунтування проблеми, вивчення нормативно-правових документів та теоретичних основ дослідження; визначення наукового апарату дослідно-експериментальної роботи, розробка критеріальних показників; *діагностико-концептуальний (01. 2013 - 12.2014),* на якому здійснювалося проектування структурно-змістових і функціонально-діяльнісних ознаки диференціальної логодіагностики та диференційованої логокорекції, створювалась варіативна модель формування інформаційно-технологічної компетенції вчителя-логопеда як основи професійної компетентності педагога, було розроблено діагностичну модель взаємодії батьків та логопедів у процесі логопедичної роботи та визначено рівні зазначеної взаємодії; *діагностично-узагальнювальний (01.2015 - 12.2015),* під час якого здійснювалося накопичення й узагальнення експериментальних даних, зокрема, удосконалення системи диференційованої корекції порушень мовленнєвої діяльності у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення, обґрунтування, розробка та впровадження комплексної програми неперервного логопедичного супроводу сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення, організація діяльності вчителів-логопедів у запропонованій системі; *теоретико-узагальнювальний етап (01.2016 - 12.2016),* на якому відбувалась систематизація та узагальнення отриманих наукових результатів, їх апробація шляхом проведення Всеукраїнських наукових конференцій та семінарів з проблеми дослідження, а також впровадження диференційованих систем

логодіагностики та логокорекції порушень мовленнєвої діяльності дітей із ТПМ, ключових теоретичних положень логопедичного супроводу сім'ї в навчально-корекційний процес спеціальних освітніх закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Отримані в ході дослідження результати покладено в основу представленої авторським колективом монографії «Психолого-педагогічні та технологічні основи диференційованої логодіагностики та логокорекції». Видання складається з 3-х розділів, кожний із яких відображає певний аспект наукової проблеми. *Перший розділ* монографії ***«Шляхи реалізації диференційованої логокорекції»*** висвітлює різні види логокорекційної роботи, які пройшли апробацію та показали позитивні результати: активно-ігрова логокорекція просодичної системи мовлення дошкільників із тяжкими порушеннями мовленнєвої діяльності; логопедичне консультування як складова логопедичного супроводу у процесі диференційованої корекції порушень мовлення; диференційований підхід до проблеми формування експресивного мовлення у дітей з моторною алалією.

У сучасній психолого-педагогічній літературі для визначення означеного нами напряму роботи використовується різна наукова термінологія: «спеціальна освіта», «корекційна освіта», «інклюзивна освіта», «освіта осіб з порушеннями психофізичного розвитку» та ін. Але незважаючи на відсутність єдності в термінологічному аспекті, науковці і практики єдині в тому, що реалізація такої освіти на рівні світових стандартів залежить, насамперед, від якісної підготовки відповідних фахівців. Саме цьому присвячено *другий розділ* монографії ***«Підготовка корекційних педагогів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями».*** У цьому розділі розкриваються як загальнопедагогічні підходи, що стосуються професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу, морально-етичних основ педагогічної взаємодії, так і практико орієнтовані підходи стосовно підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, формування гуманістичної спрямованості майбутніх

логопедів засобами волонтерської діяльності, а також підготовки магістрів корекційної освіти в контексті технологічного підходу.

У процесі корекційної роботи особливого значення для її позитивних результатів набуває системний психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами, що і висвітлюється в *третьому розділі* колективної монографії «Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами». У центрі уваги науковців такі аспекти, як: сучасний стан проблеми порушення емоційної сфери у дітей з гіперкінетичними розладами та принципи їх корекції; методологічні засади проблеми удосконалення гуманних відносин дітей.

Запропоновані у монографії матеріали можуть бути використанні при розробці навчально-методичних комплексів з курсів: «Логопедія з історією логопедії», «Спеціальна педагогіка» та ін. у вищих навчальних закладах, у системі педагогічної освіти працівників реабілітаційних центрів України та підвищення кваліфікації логопедів, практичній діяльності фахівців зі спеціальної освіти.

Звичайно, підготовлене науковим колективом монографічне видання не претендує на всебічне розв'язання проблеми диференційованої логодіагностики та логокорекції та пов'язаних із нею загально педагогічних і прикладних проблем. Це одна із перших спроб системного аналізу в цій сфері. Колектив авторів щиро сподівається на плідну співпрацю і запрошує колег до обговорення висвітленої наукової проблеми. Будемо вдячні за Ваші відгуки і побажання.

РОЗДІЛ 1
ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ЛОГОКОРЕКЦІЇ

Савінова Н.В., Шипіна С. Ю.

1.1. Активно-ігрова логокорекція просодичної сторони мовлення дошкільників із тяжкими порушеннями мовленнєвої діяльності

Теоретичні основи логокорекціх просодичної сторони мовлення дошкільників із ТПМ

Сутність феномену «просодична сторона мовлення»

Проблеми просодичної сторони мовлення розглядаються ученими різних галузей науки, зокрема, філософії (В. Бірюков, Н. Дьомін, Б. Кроче та ін.), мовознавства (Л. Блохіна, М. Грек, В. Даль, Р. Потапова та ін.), лінгводидактики (А. Богуш, А. Бородич, А. Ільясова, О. Трифонова, М. Фомічова та ін.), психолінгвістики (В. Артемов, М. Жинкін, О. Шахранович, М. Швачкін та ін.), лінгвістики (Г. Богомазов, О. Бризгунова, Л. Златоусова, Т. Ніколаєва, Н. Свєтозарова, І. Торсуєва та ін.), музики (Б. Асаф'єв, В. Богородський, В. Морозов та ін.) та логопедії (О. Архипова, О. Боряк, Л. Бєлякова, В. Галущенко, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.).

Учені (В. Бехтєрєв, Н. Власова, О. Гвоздєв, В. Гринер, В. Гіляровський, Д. Ельконін, В. Селіверстов, Ю. Флоренська, М. Хватцев, О. Чаянова, М. Шеремет та ін.) одностайні у думці, що несформованість просодичних компонентів мовлення впливає на фізичний, психічний, інтелектуальний, розвиток дитини, а також на її моральне та естетичне виховання.

У сучасній психолого-педагогічній літературі використовуються терміни «просодія», «просодика», «просодема» тощо.

У тлумачному словнику сучасної української мови «просодія» визначається як: 1) система вимови наголошених і ненаголошених, довгих і коротких складів у мові; 2) вчення про співвідношення складів у вірші;

сукупність правил віршування [9].

У словнику В. Даля, «просодія» тлумачиться як правильна вимова довгих та коротких складів, співзвучність [12].

За «Понятійно-термінологічним словником логопеда» (за редакцією В. Селіверстова) «просодія» – це: 1) загальна назва надсегментних якостей мови; 2) вчення про принципи і засоби членування мовлення та поєднання розчленованих частин – підвищення та пониження основного тону, розлади наголосів, відносне прискорення або уповільнення мовлення, обірваність фрази [25, с. 32].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» «просодія» визначається як: 1) система вимови наголошених і ненаголошених, довгих і коротких складів у певній мові; 2) вчення про співвідношення складів у вірші; сукупність правил віршування; 3) вид хорового співу урочистого характеру у Стародавній Греції [9].

У дослідженнях Є. Артемової, О. Боряк, В. Галущенко М. Шеремет та ін. презентовано аналіз семантичного наповнення понять «просодика», «просодія», представлених вченими різних наукових галузей. Вчені наголошують, що філософія розуміє просодію як категорію «міри»; в акустиці просодія – це взаємопов'язані зміни частоти основного тону та інтенсивності, що розглядається у часі; для музикантів просодія пов'язується з «музичною інтонацією». У психології та педагогіці просодія розглядається як важливий засіб соціальної взаємодії, у філології «просодія» є базовим фонетичним поняттям [4; 8; 33].

Учені (Є. Артемова, Л. Бєлякова, О. Боряк, О. Шевцова та ін.) просодію, як фонетичне явище, розглядають в артикуляційному, акустичному, перцептивному, лінгвістичному аспектах. Артикуляційний аспект передбачає вивчення роботи органів мовлення, а лінгвістичний зосереджує увагу на складному поєднанні мелодійних, динамічних та часових характеристик мовлення. Кожен із параметрів має специфічні одиниці-носії значення: тонеми, хронеми, акценти [4; 6; 8; 13; 32; 33].

У сучасній лінгвістиці просодику розглядають як сукупність ритміко-інтонаційних засобів, важливих для передачі різного роду інформації та почуттів. Просодичні інтонації називають суперсегментними, на відміну від сегментних – звукових. У лінгвістичних дослідженнях, крім поняття «просодичні засоби», використовують «інтонаційні засоби»; інтонація розглядається як структурний компонент просодії разом із ритмом, темпом, паузацією [33].

У наукових колах неоднозначною є думка щодо визначення понять «просодика, «просодія», «просодична сторона мовлення», «інтонація».

М. Жинкін наголошує на тому, що натуральною формою організації мовлення є звукова. Звук як функція часу змінюється за часом тривалості звучання, силою та висоти. Управління зазначеними параметрами в процесі мовлення дослідник називає просодією, а сукупність параметрів, що реалізуються в процесі мовлення – інтонацією [13].

Є. Артемова підкреслює, що інтонація, як невід'ємна складова певного висловлювання, представляє сукупність просодичних компонентів і виконує комунікативну функцію [3].

А. Богуш до засобів інтонаційної виразності відносить мелодійність мовлення (ніжність, співучість, м'якість), темп, ритм, тембр (веселий, сумний, тривожний), фразовий і логічний наголос (паузи між мовленнєвими відрізками, підвищення або зниження голосу залежно від змісту вислову). Академік А. Богуш визначає інтонацію як сукупність фонетичних засобів (компонентів): наголосу, мелодики, пауз, темпу і тембру, які пов'язані між собою, але їх співвідношення може змінюватися залежно від змісту, мети, ситуації висловлювання [1].

У роботах учених (О. Боряк, М. Шеремет та ін.) підкреслюється, що в процесі корекції порушень мовленнєвої діяльності просодика виступає як засіб інтонаційного оформлення тексту та його передачі. Науковці наголошують, що просодика є одним із ключових компонентів мовленнєвої діяльності дітей з вадами мовлення. Порушення просодичних компонентів є елементами

етіопатогенетичної характеристики різних видів мовленнєвих вад, тому проблема формування інтонаційної виразності мовлення дітей із ТПМ є надзвичайно актуальною.

С. Конопляста, вивчаючи мовленнєвий розвиток дітей із ринолалією, досліджує просодичну сторону мовлення, що включає інтонацію (нормальну, монотонну, скандовану), тембр голосу (нормальний, гугнявий, глухий, хрипкий, мінливий, здавлений, безбарвній, неприродній тощо), модуляцію (наявність чи відсутність монотонності), силу голосу (нормальну, сильну, слабку, затухаючу), висоту голосу (високу, низьку), стан голосу під час сміху, плачу [19]. В. Галущенко досліджує просодику як емоційну та інтонаційну виразність мовлення, що включає висоту і силу мовленнєвого голосу, мелодійність, темп, ритм, наголос, чітку дикцію [11].

Дикція, темп, ритм мовлення, тембр, сила голосу, інтонація, дикція, пауза, наголос та дихання у логопедичній науці розглядаються як сегментні ритміко-інтонаційні властивості мовлення та окреслюються, як просодика або просодія. Мелодико-інтонаційні порушення мовлення характеризуються відхиленнями у голосоутворенні, порушенні сили, висоти, тембру голосу, недоліками темпо-ритмічної сторони мовлення – прискорений або уповільнений темп, зупинки, спотикання, необґрунтована паузація, скандування звуків, складів, слів [17; 33].

А. Бородич наголошує, щоб мовлення легко сприймалося і було приємним для оточуючих, темп мовлення і якості голосу мають бути динамічними і гнучкими, аби виражати певні стани і почуття [7]. Виразність мовлення дошкільника – необхідна характеристика мовлення як засобу спілкування, у якому проявляється суб'єктивне відношення дитини до оточуючого середовища. Виразність є проявом розуміння змісту тексту [17]. Л. Федоренко підкреслює, що просодичні елементи беруть участь у реалізації конститутивної, контактотвірної, інформативної, стимуляційної і модальної функції дискурсу, та є засобом формування зв'язності тексту [29].

На думку психологів та психолінгвістів, просодія є найвищим рівнем оволодіння мовленням. Просодичний супровід тексту забезпечує семантико-

синтаксичне забарвлення мовленнєвого висловлювання [13].

Отже, вчені різних наукових галузей виокремлюють значення інтонації для передачі смислового та емоційного забарвлення висловлювання. Проблеми дитячого спілкування пов'язуються з труднощами інтонаційного оформлення висловлювання.

Аналіз словникових джерел та психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що розуміння та визначення понять «просодика», «просодія», «просодична сторона мовлення» не є однозначним.

Ми розуміємо сутність поняття «просодична сторона мовлення», як багатоаспектне системне явище, що включає певну сукупність компонентних характеристик – сила, висота, тембр, ритм, паузація, плавність, інтонаційна виразність, – які індивідуалізують мовленнєве висловлювання та спрощують аудіалізацію його змісту.

Таким чином, цілком очевидною є необхідність організації логокорекції просодичної сторони мовлення дошкільників із ТПМ за умов теоретичного аналізу та узагальнення даних сучасних психолого-педагогічних досліджень.

Особливості розвитку просодики у нормі та при патології мовленнєвого розвитку

Особливості розвитку мовлення в процесі онто- та дизонтогенезу висвітлено в дослідженнях лінгвістів (О. Гвоздєв, В. Звегінцев, О. Кубрякова, Ф. де Соссюр, О. Шахнарович, Л. Щерба та ін.), психолінгвістів (Т. Ахутіна, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.), педагогів (О. Вінарська, Г. Жаренкова, В. Ковшиков, А. Маркова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), лінгводидактів (А. Богуш, М. Вашуленко та ін.).

У роботах В. Воробйової, Б. Гриншпуна, Г. Жаренкової, Н. Жукової, Л. Єфіменкової, Р. Левіної, О. Мастюкової, С. Миронової, Н. Нікашиної, В. Орфінської, Н. Серебрякової, Л. Спірової, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічевої, Г. Чиркіної, С. Шаховської, М. Шеремет визначено причини та характерні відхилення у формуванні кожної зі сторін мовленнєвої системи,

труднощі розвитку імпресивного й експресивного мовлення дітей із ТПМ.

Звукова сторона мовлення засвоюється дитиною поступово. При нормальному розвитку дитини в 6-7 місяців «гуління» поступово переходить у лепет. У процесі спілкування з дорослими дитина поступово намагається наслідувати інтонацію, темп, ритм, мелодійність [1; 13]. У 8,5-9 місяців лепет вже має модульований характер із різноманітними інтонаціями. До кінця першого року життя у дитини з'являються перші слова. Наприкінці другого року формується елементарне фразове мовлення. У цьому віці фрази вимовляються у стверджувальній формі і мають особливий порядок слів, при якому «головне» слово стоїть на першому місці. Після трьох років інтенсивно розвивається фонематичне сприйняття і оволодіння звуковимовою. Звукова сторона повністю формується до чотирьох, п'яти років життя. У дошкільному віці дитина погано володіє своїм голосом, їй важко змінювати його гучність та висоту. До кінця четвертого року з'являється шепітне мовлення. У період становлення монологічного мовлення з'являються паузи візитації, що відображають мисленнєву активність мовця [26].

У науковій літературі найбільш широко висвітлено стан просодичних компонентів при дизартрії, ринолалії та заїканні. Відмічаються розлади просодичної сторони мовлення при алалії. Мало дослідженим залишається питання про порушення просодичної сторони мовлення у дітей з фонетичним, фонетико-фонетичним і загальним недорозвитком мовлення. У літературі не систематизовано відомості про поширеність і ступінь порушення просодичної сторони мовлення у осіб із різною мовленнєвою патологією. Як зазначає О. Артемова, відсутність такої інформації призводить до того, що більшість логопедів-практиків не приділяють належної уваги нормалізації просодичних порушень при корекції мовленнєвих дефектів [4].

Н. Трауготт, вивчаючи мовлення дітей із моторною алалією, розглядає проблеми розвитку «музичних компонентів мовлення» − мелодії, ритму, інтонації. Вчена виокремлює дві групи дітей. У дітей першої групи не відслідковуються особливості мелодико-інтонаційної сторони мовлення. У

дітей другої групи мовлення є недостатньо модульованим, невиразним і монотонним, зустрічаються випадки порушення темпу і ритму мовлення. Діти неправильно використовують логічний наголос [26].

У дітей із загальним недорозвитком мовлення залежно від ступеня тяжкості проявляються порушення просодичних компонентів. Так, у дітей першого рівня мовленнєвого розвитку спостерігається інтонаційна одноманітність, обмеженість словникового запасу, який складається з лепетних слів і звукосполучень [15]. У дітей другого рівня збіднений словниковий запас в поєднанні порушеннями темпо-ритмічної сторони робить висловлювання майже незрозумілим. У дітей із третім рівнем мовленнєвого розвитку може спостерігатися тихий монотонний голос, ненормативна артикуляція, порушення паузації, темпу і ритму мовлення [20].

Інтонаційно-виразне забарвлення мовлення страждає у дітей із дизартричними проявами. Це виражається у мелодико-інтонаційних розладах, що в найбільшій мірі впливає на розбірливість мовлення. Описуючи ці порушення, дослідники (Г. Бабіна, Г. Гуровець, С. Маєвська, Л. Лопатіна та ін.) говорять про розлади дихальної та голосової функцій, порушення темпу, ритму, інтонаційного оформлення, неправильне наголошення слів та пауз. У дітей із дизартрією, в цілому, мовлення монотонне, незрозуміле і змазане, недостатньо інтоноване, неемоційне, зі зміненою ритмічною структурою. При декламуванні віршів монотонне мовлення поступово стає менш розбірливим, голос стихає. Під час промовляння голос тихий, слабкий, назалізований, дітям не вдаються модуляції голосу по висоті та силі. Дитина не може наслідувати інтонацію чи імітувати голоси тварин або казкових персонажів [33].

У дослідженнях Л. Лопатіної зазначається, що при ригідній формі підкіркової дизартрії мовлення змазане, уповільнене і незрозуміле. При гіперкінетичній формі темп, зазвичай, прискорений, голос тремтить, іноді нагадує писк. При мозочковій формі дизартрії ритміко-мелодико-інтонаційна сторона мовлення грубо порушується. Відмічається ритм, що нагадує скандування. Темп мовлення уповільнений. Голос хриплий і назалізований.

При стертій формі псевдобульбарної дизартрії порушується інтенсивність голосу, він або тихий, або занадто голосний з назальним відтінком, з'являється фальцет. Загальне звучання – змазане, незрозуміле [22].

При ринолалії, за описом дослідників (М. Зеєман, І. Єрмакова, С. Конопляста, А. Моджеєвська та ін.), у дітей, в першу чергу, порушується відтінок голосу. Патологічно змінюється тембр голосу, набуваючи назального відтінку, відмічаються порушення висоти, сили і тембру. При гіперназалізації спостерігаються акустичні зміни голосу, послаблюються гіпертони, які надають голосу сили і дзвінкості. Голос є глухим, монотонним, слабким, немодульованим, з різким назальним відтінком, здавлений [19].

Заїкання, як складний невротичний розлад, характеризується порушенням єдиного темпу мовленнєвих рухів – голосу, дихання, артикуляції. При заїканні, за даними М. Зеємана, голос порушується не так часто і не так помітно як дихання. За даними Л. Бєлякової, О. Д'якової зміни акустичних характеристик голосу можливі вже в дошкільному віці. За даними В. Філімонової, у 31 % дітей спостерігаються порушення голосу, які проявляються в недостатній інтенсивності, осиплості, назалізації. Порушення голосу у дітей із заїканням, найчастіше, спричинені неправильним диханням: іноді спостерігається голос на вдосі, «крикливий» голос на сильному видиху, тверда атака голосу через напруження м'язів голосового апарату. Л. Андронова-Арутюнян, говорячи при порушення інтонаційної сторони мовлення у заїкуватих, відмічає, що вони є помітними при уповільненому темпі [6; 17].

У дітей із ДЦП мовленнєві порушення спостерігаються в 65–85% [4]. О. Архипова, І. Левченко, О. Приходько вказують, що у дітей відмічається недорозвиток інтонаційної виразності голосових реакцій, слабко виражені або взагалі відсутні голосові модуляції, голос стає монотонним, не модульованим. Також присутні порушення темпу і ритму мовленнєвого потоку. Просодичні розлади є одними з найбільш стійких дизартричних проявів [6].

Отже, порушення просодичної сторони мовлення по-різному відтворюються у мовленнєвій діяльності і залежать від типу порушень та

ступеня тяжкості, що зумовлює підбір ефективних методів логокорекції просодичної сторони мовлення дошкільників із ТПМ.

Шляхи практичної реалізації активно-ігрової логокорекції просодичної сторони мовлення дошкільників із ТПМ

Змістова характеристика рівнів сформованості просодичної сторони мовлення дошкільників

Проблема діагностики засобами гри на сучасному етапі розвитку логопедії набуває першочергового значення через недостатність відповідних діагностичних матеріалів, які дозволяли б всебічно проаналізувати та оцінити рівень сформованості мовленнєвої діяльності дошкільника із ТПМ, в тому числі стан сформованості просодичних компонентів. Відповідно до цього спостерігаються зміни у вимогах до моніторингу діагностичних даних. Основними етапами проведення діагностики варто вважати: збір інформації; обробку та інтерпретацію отриманих даних на основі діагностичного листа, в якому виділені критеріальні показники. Заповнений діагностичний лист дає можливість визначити рівень розвитку просодики у кожної дитини окремо і групи в цілому за 3 рівнями – низький, середній, високий. Виявивши несформованість того чи іншого показника, логопед може своєчасно поставити конкретне завдання щодо корекції та розвитку необхідних умінь і навичок в інших видах діяльності. Останнім етапом діагностичного обстеження є прийняття рішення про рівень сформованості показника, постановка завдань, спрямованих на корекцію виявлених порушень. Аналіз діагностики дає достовірний матеріал для гнучкої корекції показників розвитку компонентів просодичної сторони мовлення дитини.

Активно-ігрова діагностика дозволяє експериментатору виявити порушення у процесі ігрової активності дитини з ТПМ, неодноразово виконуючи одні й ті ж самі дії, але за різними ігровими завданнями та в різних ігрових проблемних ситуаціях. Активно-ігрова взаємодія дозволяє логопатам невимушено виконувати завдання за зразком, самостійно, з допомогою,

відходячи від простого спостереження за чиєюсь діяльністю.

Пізніше активно-ігрова діагностична взаємодія видозмінюється в активно-ігрову корекційну технологію, що дозволятиме неодноразово виконувати певні дії для закріплення та автоматизації мовленнєвих навичок, перенесення їх у повсякденне життя.

З метою з'ясування можливих труднощів діагностики та корекції просодичної сторони мовлення дошкільників було проведено анкетування логопедів (див. дод. А). Проаналізуємо їх відповіді.

У ході опитування вчителів-логопедів дошкільних навчальних закладів усі дали чітку, розгорнуту і правильну відповідь щодо розуміння терміну «просодична сторона мовлення».

З метою з'ясування найбільш частих розладів просодичної сторони мовлення, які найчастіше зустрічаються у процесі роботи, було сформульоване друге запитання: Які розлади просодичної сторони мовлення Ви спостерігаєте при роботі з дітьми з ТПМ? Зі свого практичного досвіду, 33,5% відмітили на першому місці порушення темпо-ритмічної сторони мовлення, 27,3% − монотонність голосу, його висоти та сили, 18,4% дітей не сприймають та не використовують логічний наголос, 15,2% дітей не вміють правильно інтонувати, 5,6% − інші порушення. При цьому, в 65,2% від всіх дітей спостерігається неправильне мовленнєве дихання та слабкість сили струменя видихуваного повітря.

На питання «Які засоби, прийоми Ви використовуєте в процесі корекції просодичної сторони мовлення у дітей?», поставлене з метою виокремлення пріоритетних засобів та прийомів у роботі з корекції та формування просодичної сторони мовлення, вихователі дали такі відповіді: 42,4% вихователів використовують логоритмічні засоби та музично-дидактичні ігри. 35,2% – переважно використовують прийом наслідування, вважаючи, що таким чином дітям легше зорієнтуватися і спрямувати свої зусилля на правильну вимову, а 10,9% вчителів-логопедів на перше місце ставлять використання скоромовок та відпрацювання чіткої, виразної вимови за допомогою

чистомовок. Решта, 11,5%, утрималися від відповіді.

Говорячи про те, у дітей з якими порушеннями найчастіше зустрічаються порушення просодики, логопеди-практики дали наступні дані: 37,4% – це діти з дизартричними проявами, 28,4 % − діти з заїканням, 22,8 % − алаліки, 10,4 % − складні комплексні порушення.

З метою виявлення та співвіднесення рівня батьківського втручання у процес корекції та формування просодичної сторони мовлення сформульовано наступне питання: чи приділяють батьки належну увагу розвитку просодичної сторони мовлення своєї дитини вдома (за Вашими спостереженнями)? Позитивну відповідь дали 51,8 % логопедів, 30,9% − говорять про недостатність уваги з боку батьків до цієї проблеми, решта, 17,3% − негативну.

На запитання «Чи використовуєте Ви в своїй роботі з корекції та формування просодики ігри? Наведіть приклади ігор» 62,4% вихователів використовують, проте, лише половина з них назвала приклади ігор, це: «Колобок», «Вгадай музичний інструмент за звучанням», «Проплескай почуте в долоні», «Гірка», «Паровоз», «Заколисай ляльку», «Пісня жабеняти», проспівування та вправи на звуконаслідування. 37,6% − використовують рідко.

На запитання «На Вашу думку, яким чином впливають ігри на мовленнєвий розвиток дитини та стан просодики, зокрема?», всі прихильники ігор, а їх – 62,4% від всієї кількості, відмітили позитивні зрушення у мовленнєвому розвитку дітей. 38,6% відмічають у дітей краще відчуття темпу та ритму, 26,2% говорять про поліпшення тембрового і динамічного слуху, 24,9% спостерігають покращення вмінь вихованців співвідносити та відтворювати різні за висотою та силою звуки, 6,1% − покращилася виразність мовлення, 4,2% утрималися від відповіді.

«Чи потрібні спеціальні умови для проведення ігор у процесі корекції та формуванні просодичної сторони мовлення?». На це питання відповіли лише 4% опитаних, решта висловила думку, що всі необхідні умови можна створити самостійно.

Отже, опитування вчителів-логопедів показало, що всі фахівці мають правильне розуміння поняття «просодична сторона мовлення», 42,2 % опитаних активно використовують у своїй практиці дидактичні ігри як засіб формування просодики. Для 42,2% дидактичні ігри – основний засіб корекції просодики, для 20,2% – допоміжний, при цьому, 31,5% від усієї кількості, може згадати та назвати ігри, якими користуються. Це свідчить про усвідомлення фахівцями ефективності впливу дидактичних ігор на процес корекції просодики та формування мовлення взагалі.

Отримані результати дозволяють сформувати ряд завдань для активно-ігрової діагностики та корекції просодичної сторони мовлення дітей із ТПМ.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості просодичних компонентів мовлення дітей із ТПМ.

Завданнями констатувального етапу експерименту виступили: визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості просодичних компонентів мовлення дітей із ТПМ. Нами було розроблено критерії оцінки, показники та комплекс активно-ігрових вправ для їх діагностики.

Перший критерій – *тембральна характеристика голосу* – якісна сторона звука, що відображає його колористичне (обертонове) забарвлення. Критеріальні показники: *назалізація голосу* характеризується відсутністю тембрально приємних модуляцій, звуковисотних змін, дзвінкості і летючості голосу, тим більше, що нормативна вимова не допускає назалізації звуків, крім носових; *тембральні алогізми* означають відсутність тембральної нормативності та невідповідність тембрального супроводу конкретної ситуації спілкування.

Другий критерій – *сила голосу* – це його гучність, що залежить від активності роботи органів дихання і мовлення, уміння варіювати силою голосу залежно від умов комунікації. Критеріальні показники: *аудіальна диференціація голосових інтонацій за силою* – визначення на слух голосових модальностей; *індивідуалізоване голосове інтонування* – самостійне голосове ситуативне позначення (акцентуація).

Третій критерій – *висота голосу* – якість звука, яка визначається людиною суб'єктивно завдяки сприйняттю органом слуху частоти коливань джерела звука. Критеріальні показники: *диференціація голосу за висотою* як можливість розрізняти висотні голосові зміни; *голосова висотна інтерпретація* – самостійне регулювання висотної забарвленості голосу.

Для проведення експериментальної роботи нами розроблено експериментальні діагностично-коригувальні завдання до кожного з виокремлених критеріальних показників, до кожного завдання представлено шкалу оцінювання. До обстеження залучено 14 дітей дошкільного віку з ТПМ та 14 – з нормальним рівнем мовленнєвого розвитку. На початковому етапі експерименту, в ході активно-ігрової діагностики, нами було отримано наступні дані щодо сформованості рівнів просодичної сторони мовлення дошкільників із ТПМ відповідно до визначених критеріїв та їх показників.

Критерій: тембральна характеристика голосу

Для виявлення назалізації голосу було використано *експериментальні завдання «Допоможи листоноші», «Під водою», «Помиймо руки»*, представлені в додатку Б-1.

Дослідження рівнів тембральної аномальності та невідповідності тембрального супроводу у конкретній ситуації спілкування проводилося при виконанні *завдань «Вийди, вийди сонечко», «Букет для Марійки», «Улюблена казка»,* представлених у додатку Б-2.

Кількісні показники першого критерію – тембральна характеристика голосу представлено в таблиці 1.1. Як показано в таблиці, серед дітей із ТПМ високий рівень (за першим показником першого критерію) визначено у 21,4% та 64,3% у дітей з нормою мовленнєвого розвитку; середній рівень визначено у 35,7% дітей із ТПМ та з нормою мовленнєвого розвитку; низький рівень – у 42,9% дітей із ТПМ та не виявлено у дітей з нормою мовленнєвого розвитку. За другим показником високий рівень визначено у 14,3% дітей із ТПМ та 57,2% у дітей з нормою мовленнєвого розвитку; середній рівень визначено у 21,4% дітей із ТПМ та 32,2% у дітей з нормою мовленнєвого розвитку; низький

рівень – у 42,9% у дітей із ТПМ та 7,1% у дітей з нормою мовлення.

Таблиця. 1.1.1

Кількісні показники першого критерію – тембральна характеристика голосу

Група	Кількість дітей, що виконали завдання (%)					
	Показники					
	Назалізація голосу			Тембральні алогізми		
	В	С	Н	В	С	Н
Діти з ТПМ	3/21,4 %	5/35,7%	6/42,9%	2/14,3%	3/21,4 %	9/64,3%
Діти з N	9/64,3%	5/35,7%	-	8/57,2%	5/35,7%	1/7,1%

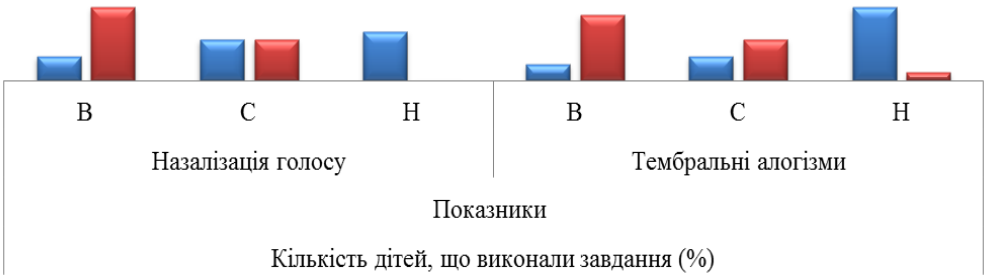

Рис. 1.1.1

Критерій – сила голосу

З метою з'ясування вмінь дітей розрізнювати сильний (гучний) та слабкий (тихий) голос за силою за показником *аудіальна диференціація голосових інтонацій* використано *експериментальні завдання «Рукавичка», «Мишка та магнітофон», «Близько-далеко»* (Додаток Б-3).

Для виявлення вмінь змінювати голос за силою за показником *індивідуалізоване голосове інтонування* було використано *експериментальні завдання «По сходинкам до Шарика», «Годинник», «Лялька спить»,* представлені в додатку Б-4.

Як показано в таблиці 1.2, серед дітей із ТПМ високий рівень (за першим показником другого критерію) визначено у 28,6% та 57,2% у дітей з нормою мовленнєвого розвитку; середній рівень визначено у 35,7 % дітей із ТПМ та 42,8% у дітей із нормою мовленнєвого розвитку; низький рівень – у

35,7% дітей із ТПМ та не виявлено у дітей з нормою мовленнєвого розвитку. За другим показником високий рівень визначено у 14,3% дітей із ТПМ та 71,4% у дітей з нормою мовленнєвого розвитку; середній рівень визначено у 28,6% дітей із ТПМ та нормою мовленнєвого розвитку; низький рівень – у 57,1% у дітей із ТПМ та не виявлено у дітей з нормою мовленнєвого розвитку.

Таблиця 1.1.2

Кількісні показники другого критерію – сила голосу

Група	Кількість дітей, що виконали завдання (%)					
	Показники					
	Аудіальна диференціація голосових інтонацій за силою			Індивідуалізоване голосове інтонування		
	В	С	Н	В	С	Н
Діти з ТПМ	4/28,6%	5/35,7%	5/35,7%	2/14,3%	4/28,6%	8/57,1%
Діти з N	8/57,2%	6/42,8%	-	10/71,4%	4/28,6%	-

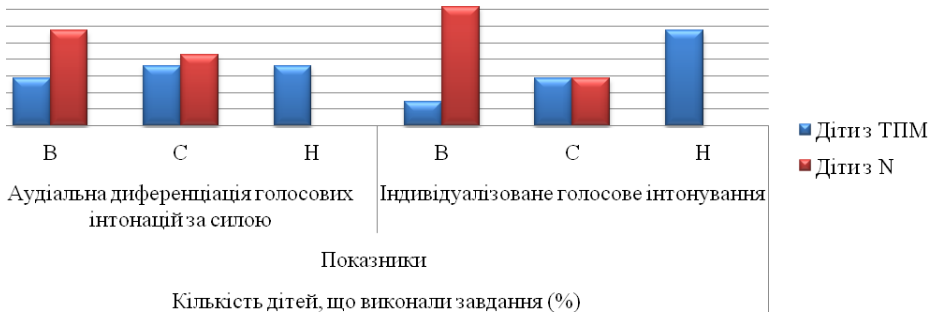

Рис. 1.1.2

Критерій – висота голосу

При дослідженні умінь диференціювати зміни голосу за висотою застосовувалися експериментальні завдання *«Врегулювальник», «Люстерко», «Великий-маленький»* (Додаток Б-5).

Дослідження рівнів розвитку практичного вміння модуляційної зміни голосу за показником голосова висотна інтерпретація проводилося при виконанні *завдань «День народження у кошеняти», «Погодуй котиків», «Зозуля»,* представлених у додатку Б-6.

Як зазначено в таблиці 1.3, серед дітей із ТПМ високий рівень (за першим показником третього критерію) визначено у 21,4% та 71,4% у дітей з нормою

мовленнєвого розвитку; середній рівень визначено у 35,7% дітей із ТПМ та 28,6% у дітей із нормою мовленнєвого розвитку; низький рівень – у 42,9% дітей із ТПМ та не виявлено у дітей з нормою мовленнєвого розвитку.

Таблиця 1.1.3

Кількісні показники третього критерію – висота голосу

Група	Кількість дітей, що виконали завдання (%)					
	Показники					
	Диференціація голосу за висотою			Голосова висотна інтерпретація		
	В	С	Н	В	С	Н
Діти з ТПМ	3/21,4%	5/35,7%	6/42,9%	1/7,1%	4/28,6%	9/64,3%
Діти з N	10/71,4%	4/28,6%	-	8/57,1%	6/42,9%	-

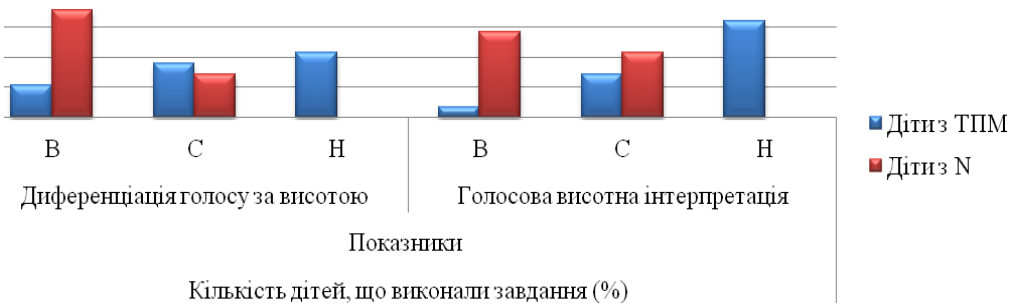

Рис. 1.1.3

За другим показником високий рівень визначено у 7,1% дітей із ТПМ та 57,1% у дітей з нормою мовленнєвого розвитку; середній рівень визначено у 28,6% дітей із ТПМ та у 42,9% дітей із нормою мовленнєвого розвитку; низький рівень – у 64,3% у дітей із ТПМ і не виявлено у дітей з нормою мовлення.

Таким чином, аналізуючи кількісні дані щодо рівнів сформованості просодичних компонентів за розробленим критеріями, наведені в таблицях 1.1, 1.2, 1.3, варто зазначити, що на високому рівні знаходяться 17,9% дітей із ТПМ та 63,1% дітей з нормою мовленнєвого розвитку. Показникам середнього рівня відповідають 30,9% дітей із ТПМ та 35,7% дітей з нормальним розвитком мовлення. На низькому рівні знаходяться 51,2% дітей з мовленнєвою патологією та 1,2% дітей із нормою мовленнєвого розвитку. Це свідчить про

доцільність проведення систематичної планомірної активно-ігрової логокорекції порушень просодичної сторони мовлення, у якій дидактичними елементами можуть виступати активно-ігрові завдання, активно-ігрові заняття тощо.

Дидактична модель активно-ігрової логокорекції порушень просодичної сторони мовлення дошкільників із ТПМ

На формувальному етапі експерименту вирішувалися наступні завдання: розробка та перевірка ефективності моделі активно-ігрової логокорекції просодичної сторони мовлення дошкільників із ТПМ; створення банку активно-ігрових занять, активно-ігрових вправ, завдань, мовленнєвих ситуацій для унормованості просодичної сторони мовлення у дітей із ТПМ, проведення моніторингу, обрахування результатів дослідження. Для проведення експерименту було залучено 28 дошкільників із ТПМ, 14 з яких склали експериментальну групу (ЕГ), 14 – контрольну групу (КГ).

Запропонована модель активно-ігрової логокорекції просодичної сторони мовлення дошкільників із ТПМ складається з трьох етапів: пропедевтичного, практично-діяльнісного, інтерпретаційно-продуктивного.

Метою першого, пропедевтичного, етапу було створення умов для проведення активно-ігрової логокорекції просодичної сторони мовлення дошкільників із ТПМ. Зміст роботи передбачав розробку диференційованих особистісно-спрямованих активно-ігрових занять (див. дод. Д, Ж), формуванні мотивації через створення ситуації успіху для кожної дитини, розвитку психічних функцій (уваги, сприйняття, логічного мислення, пам’яті). На цьому етапі реалізувалися такі педагогічні умови: адаптація засобів логокорекції до особливостей мовленнєвої та пізнавальної діяльності дітей із ТПМ; створення необхідного розвивального та мовленнєвого середовища, створення емоційно-позитивного настрою по ходу активно-ігрової логокорекційної взаємодії.

Другий, практично-діяльнісний, етап мав на меті вироблення навичок правильного виразного мовлення, нормативності використання просодичних компонентів. Зміст роботи на даному етапі полягав у розробці конспектів та

проведенні активно-ігрових логокорекційних занять, вправ, завдань, мовленнєвих ситуацій (див. дод. З, К, Л, М, Н). Головною педагогічною умовою було залучення дітей із ТПМ до активно-ігрової взаємодії, виконання активно-ігрових завдань у різних ситуаціях мовленнєвого спілкування.

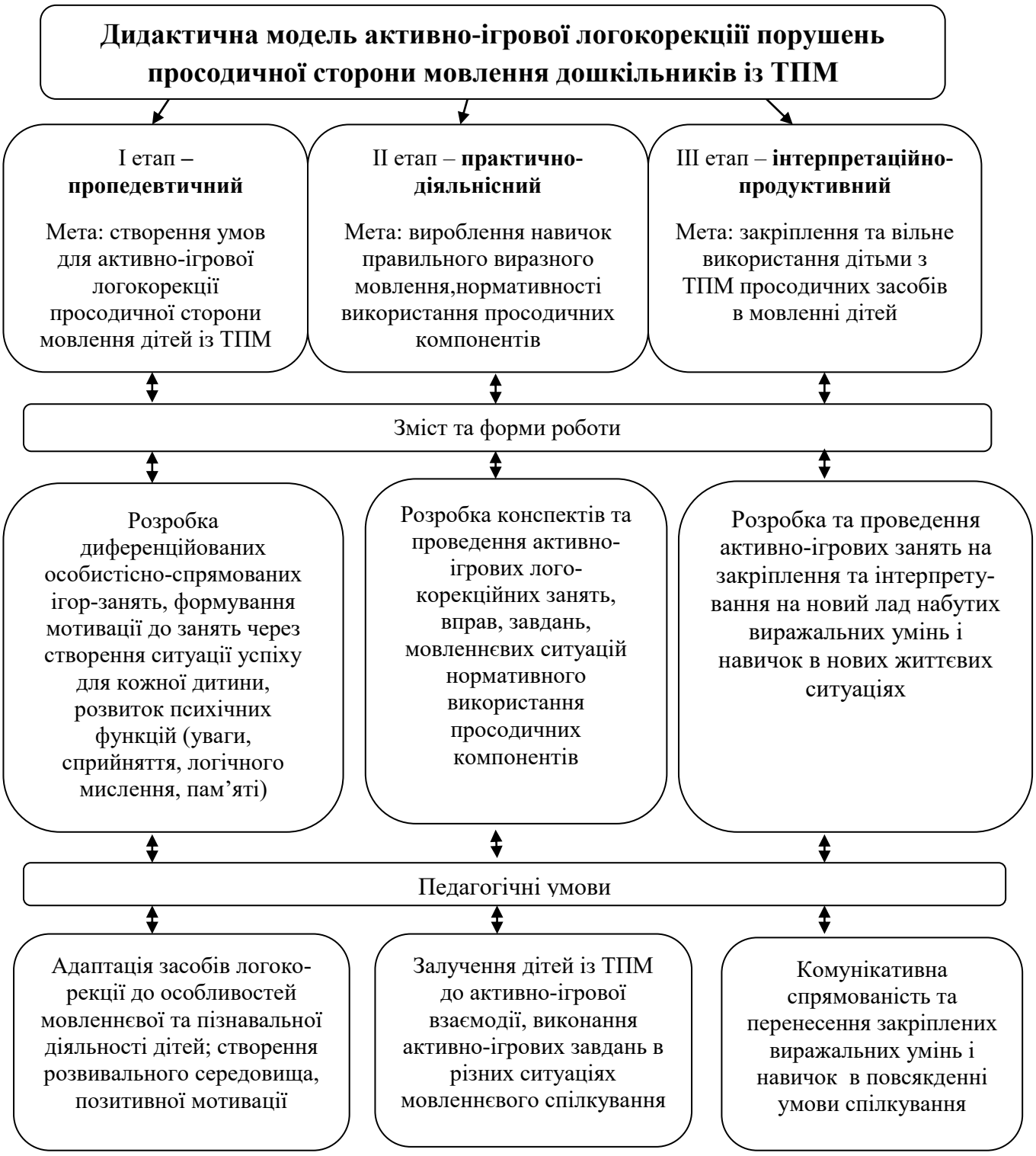

Рис.1.1.4

Метою третього, інтерпретаційно-продуктивного, етапу було закріплення

та вільне використання дітьми з ТПМ просодичних засобів у спілкуванні. Зміст роботи полягав у розробці та проведенні активно-ігрових занять на закріплення та інтерпретування на новий лад набутих виражальних умінь і навичок у нових життєвих ситуаціях. Розроблено цикл тематичних активно-мовленнєвих вправ до ситуацій спілкування. Провідними педагогічними умовами на цьому етапі були такі: комунікативна спрямованість навчання та перенесення закріплених в ході активно-ігрової мовленнєвої діяльності навичок в повсякденні умови спілкування.

Таким чином, ми передбачаємо, що рівень сформованості просодичної сторони мовлення дітей із ТПМ підвищиться за умов упровадження розробленої нами моделі активно-ігрової логокорекціїї порушень просодичної сторони мовлення, що зумовлює необхідність експериментальної перевірки формування просодичних компонентів у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Моніторингове дослідження результативності моделі активно-ігрової логокорекції просодичної сторони мовлення дошкільників із ТПМ

Результати констатувального експерименту показали, що у дітей із ТПМ просодичні порушення виступають, як основні, так і супутні. Мовлення більшості дітей є позбавленим інтонаційної виразності. На прикінцевому етапі проведено контрольні зрізи, що дозволило визначити результативність упровадження моделі активно-ігрової логокорекціїї просодичної сторони мовлення дошкільників із ТПМ.

Показники рівнів сформованості тембральної характеристики голосу за результатами формувального експерименту (%)

Порівняльні дані за першим показником першого критерію, представлені в таблиці 1.1.4, показали, що високий рівень на констатувальному етапі експерименту мали 21,4% дітей ЕГ та 14,3% дітей КГ, на прикінцевому етапі ці показники не змінилися. Середній рівень зафіксовано у 35,7% дітей ЕГ та 28,6% КГ на констатувальному етапі, прикінцеві результати склали в ЕГ –

50,0%, а у КГ – 28,6% дітей із ТПМ. Низький рівень на початку мали 42,9% дітей ЕГ та 57,1% – КГ, наприкінці показники становили 28,6% дітей ЕГ та 14,3% – КГ. За другим показником високий рівень на початку мала рівна кількість дітей ЕГ та КГ – по 14,3%, в кінці експерименту дані не змінилися. Середній рівень мали 21,4% дітей ЕГ та 35,7% дітей КГ, наприкінці в ЕГ результати зрівнялися і в обох групах дорівнювали 35,7%. Низький рівень на початку мали 64,3% дітей ЕГ та 50,0% дітей КГ, тоді як в кінці по 50,0%.

Таблиця 1.1.4

Показники стану сформованості тембральної характеристики голосу

Етапи експери-менту	Група	Кількість дітей, що виконали завдання (%)					
		Показники					
		Назалізація голосу			Тембральні алогізми		
		В	С	Н	В	С	Н
КЕ	ЕГ	3/21,4 %	5/35,7%	6/42,9%	2/14,3%	3/21,4 %	9/64,3%
	КГ	2/14,3%	4/28,6%	8/57,1%	2/14,3%	5/35,7%	7/50%
ФЕ	ЕГ	3/21,4%	7/50%%	4/28,6%	2/14,3%	5/35,7%	7/50%
	КГ	2/14,3%	4/28,6%	8/57,1%	2/14,3%	5/35,7%	7/50%

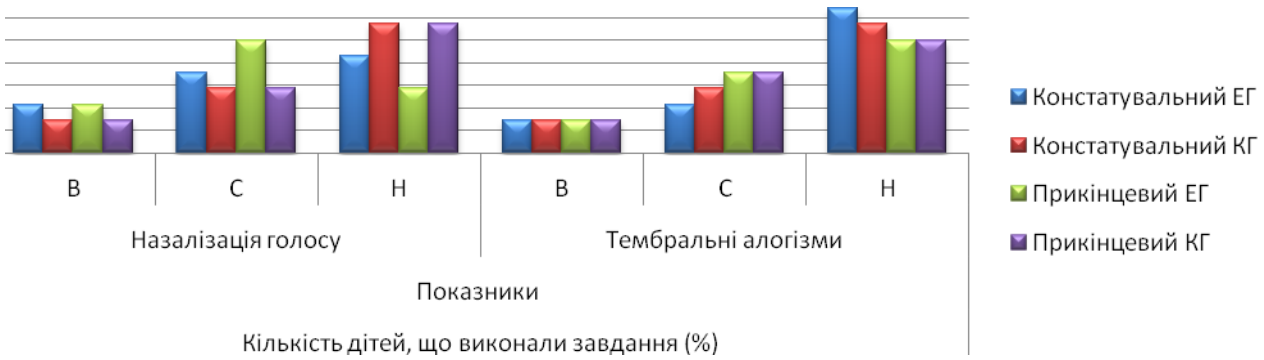

Рис. 1.1.5

Показники рівнів сформованості сили голосу за результатами формувального експерименту (%)

Аналізуючи дані, представлені в таблиці 1.5, зазначаємо, що за першим показником другого критерію високий рівень на початку мали 28,6% дітей в ЕГ

та 21,4% у КГ, на прикінцевому етапі – 35,7% дітей ЕГ, у КГ показники не змінилися. Середній рівень на початку визначено у 35,7% дітей ЕГ та 42,0% у дітей КГ, на прикінцевому етапі – по 50,0%. Спочатку на низькому рівні в ЕГ та КГ було по 35,7% дітей, прикінцеві результати становили 21,4% дітей в ЕГ та 28,6% – у КГ. За другим показником другого критерію, високий рівень на початку в ЕГ та КГ становив по 14,3% дітей, наприкінці в ЕГ – 21,4% дітей, а в КГ – 14,3%. На середньому рівні на початку – 28,6% дітей в ЕГ та 42,9% у КГ, наприкінці в ЕГ – 50,0% дітей, а в КГ – 35,7%. Низький рівень наприкінці зафіксовано у 28,6% (було 57,1%) в ЕГ, в КГ дані незмінно становили 50,0%.

Таблиця 1.1.5.

Показники стану сформованості сили голосу

Етапи експери-менту	Група	Кількість дітей, що виконали завдання (%)					
		Показники					
		Аудіальна диференціація голосових інтонацій за силою			Індивідуалізоване голосове інтонування		
		В	С	Н	В	С	Н
КЕ	ЕГ	4/28,6 %	5/35,7%	5/35,7%	2/14,3%	4/28,6 %	8/57,1%
	КГ	3/21,4%	6/42,9%	5/35,7%	2/14,3%	5/35,7%	7/50,0%
ФЕ	ЕГ	5/35,7%	7/50,0%	3/21,4%	3/21,4%	7/50,0%	4/28,6%
	КГ	3/21,4%	7/50,0%	4/28,6%	2/14,3%	5/35,7%	7/50,0%

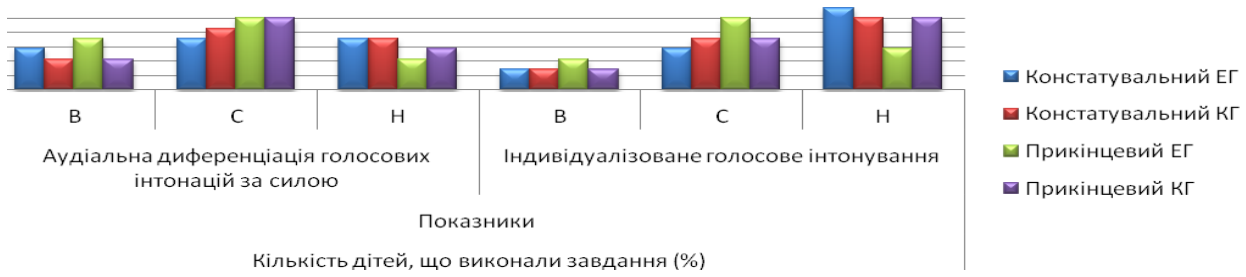

Рис. 1.1.6

Показники рівнів сформованості висоти голосу за результатами формувального експерименту (%)

Аналізуючи дані таблиці 1.1.6, зазначаємо, що за першим показником третього критерію високий рівень в ЕГ та КГ на початку визначено у 14,3% дітей. На прикінцевому етапі 28,6% дітей ЕГ мали високий рівень, у КГ показник не змінився; середній рівень на початку визначено у 35,7% дітей ЕГ та 28,6% дітей КГ, але на прикінцевому етапі – 50% дітей ЕГ і 35,7% дітей КГ із середнім рівнем. Низький рівень на початку був у 42,9% дітей ЕГ та у 50,0% КГ, наприкінці в ЕГ 21,4% дітей мали низький рівень, тоді як в КГ – 42,9%. За другим показником високий рівень мали 7,1% дітей ЕГ та 21,4% КГ на початку роботи, на прикінцевому етапі в обох групах було по 14,3%. Середній рівень на початку мали по 28,6% дітей ЕГ та КГ, а в кінці – 50% дітей ЕГ та 35,7% дітей КГ. На низькому рівні зафіксовано 64,3% дітей ЕГ та 50% КГ на констатувальному етапі, на прикінцевому етапі – по 35,7% дітей в ЕГ та КГ.

Етапи експе-рименту	Група	Кількість дітей, що виконали завдання (%)					
		Показники					
		Диференціація голосу за висотою			Голосова висотна інтерпретація		
		В	С	Н	В	С	Н

Показники стану сформованості висоти голосу

Таблиця 1.1.6.

КЕ	ЕГ	3/21,4 %	5/35,7%	6/42,9%	2/14,3%	3/21,4%	9/64,3%
	КГ	3/21,4%	4/28,6%	7/50,0%	2/14,3%	5/35,7%	7/50,0%
ФЕ	ЕГ	4/28,8%	7/50,0%	3/21,4%	2/14,3%	7/50,0%	5/35,7%
	КГ	3/21,4%	5/37,5%	6/42,9%	2/14,3%	5/35,7%	7/50,0%

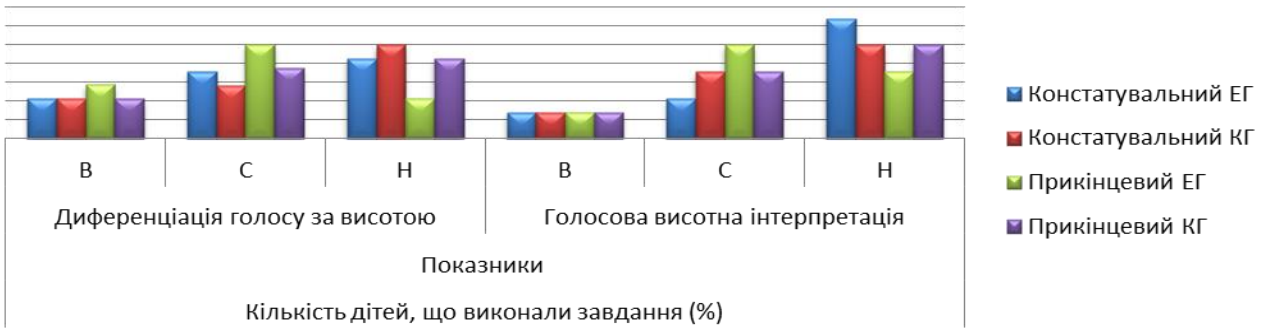

Рис. 1.1.7.

Наведені дані показують позитивні зміни, що відбулися в ЕГ при роботі за моделлю активно-ігрової логокорекції просодичної сторони мовлення дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення, що свідчить про доцільність її впровадження.

Аналіз результатів впровадження активно-ігрової моделі логокорекції порушень просодичної сторони мовлення дошкільників із тяжкими порушеннями мовленнєвої діяльності показав, що за умов цілеспрямованої, спланованої та систематичної логокорекції у дошкільників із ТПМ простежується позитивна динаміка розвитку просодичних компонентів. Проведене нами дослідження не висвітлює всіх питань даної проблеми, що потребує подальших перспективних розробок.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних начальних закладах: підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш; за ред. А. М. Богуш. – Вид. 2-ге, доповнене. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 704 с.

2. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність : мовленнєві ігри, ситуації,

вправи : навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – 2-ге вид. доп. – К. : Слово, 2012. – 304 с.

3. Алмазова Е. С. Логопедическа работа по востановлению голоса у детей / Е. С. Алмазова. – М. : Просвещение, 1973. – 151 с.

4. Артемова Е. С. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями : Монография. – М. : МГГУ им. Шолохова, 2008. – 145 с.

5. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : В. Секачев, 1998.– 304 с.

6. Бородич А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 143 с.

7. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Боряк. – К., 2012. – 20 с.

8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь, 2002. – 1440 с.

9. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников : кн. для логопеда / Г. А. Волкова. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.

10. Галущенко В. І. Розвиток просодичної сторони мовлення в онтогенезі / В. І. Галущенко / Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Новітні медико-психолого-педагогічні технології діагностики, запобігання і подолання мовленнєвих розладів» (1-2 жовтня 2009р.). – Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2009. – С. 25 – 33.

11. Даль В. И. Толковый словарь живого великого русского языка в 4-х т. / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 2003. – 2730 с.

12. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.

13. Зееман М. Расстройства речи в детском возрасте / М. Зееман. – М. : Медгиз, 1962. – 299 с.

14. Селиверстов В. И. Игры в логопедической работе с детьми / В. И. Селиверстов. – К. : Рад. шк., 1985. – 184 с.

15. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови / І. С. Марченко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 288 с.

16. Киселева В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии / В. А. Киселева. – М. : Школьная пресса, 2007. – 48 с.

17. Конопляста С. Ю. Ринолалія від А до Я: монографія. – К. : Книга-плюс, 2015. – 312 с.

18. Крюк Т. А. Педагогическая работа с детьми с третьим уровнем речевого развития // Нарушение речи у дошкольников : Сб. ст. / Отв. ред. Р. А. Белова-Давид. – М. : 1972. – С. 217-231.

19. Лазаренко О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей / О. И. Лазаренко. – М. : Владос, 2009. – 64 с.

20. Лопатина Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – М. : Образование, 1994. – 92 с.

21. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / Ж. Марузо. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1960. – 239 с.

22. Орлова О. С. Детский голос в норме и патологии / О. С. Орлова. − М. : АСТ: Астрель 2002. – 24 с.

23. Понятийно-терминологичесий словарь логопеда / Под. ред. В. И. Селиверстова. – М. : «Владос», 1997. – 400 с.

24. Трауготт Н. Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами / Н. Н. Трауготт // Расстройства речи в детском возрасте : Сб. тр. – М., 1940. – С. 99-101.

25. Трубецкой Н. С. Основы фонологии / Н. С. Трубецкой. – М. : Изд-во иностр. лит., 1960. – 372 с.

26. Українська мова : енциклопедія / за ред. І. П. Бажана. – 2-ге вид. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. И.П.Бажана, 2004. – 751 с.

27. Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста

/ Л. П. Федоренко. – М. : «Просвещение», 1977. – 239 с.

28. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

29. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Навчально-методичний посібник (курс лекцій). – К. : Видавничий дім «Слово», 2014. – 208 с.

30. Шевцова Е. Е., Забродина Л. В. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – М. : А.С.Т. Астрель, 2009. – 222 с.

31. Шеремет М. К. Корекція просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією : навч. метод. посіб. / М. К. Шеремет, О. В. Боряк. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013. – 192 с.

Кисличенко В.А.

1.2 Логопедичне консультування як складова логопедичного супроводу у процесі диференційованої корекції порушень мовлення

Соціально-економічні зміни в суспільстві на сучасному етапі відбиваються у значних змінах в системі освіти. Спеціальна педагогіка в умовах постійного дефіциту фінансування переживає кризовий період, адже кількість дітей з проблемами фізичного, психологічного та емоційного розвитку постійно збільшується. Так, за останні 10 років кількість дітей з різними психофізичними порушеннями збільшилась на 22% [1, с. 7]. Отже, реабілітаційний простір розширюється, що обумовлює необхідність широкого охоплення різних категорій дітей з відхиленнями в розвитку. Крім того, все більше усвідомлюється необхідність медико-писхолого-педагогічної підтримки і

супроводу дітей з різними видами порушень різних вікових груп. Мовленнєві порушення властиві дітям із різною структурою дефекту. У зв'язку з цим логопеди повинні не тільки бути готовими виявляти та професійно диференціювати своєрідність порушень кожної дитини, а й прогнозувати результати корекційної роботи, враховуючи характерні особливості сімей, які можуть впливати на ефективність логопедичної допомоги

З огляду на це ми вважаємо надзвичайно своєчасним та необхідним організацію логопедичного супроводу сімейного виховання дитини з вадами мовлення різного характеру.

Останні десятиріччя вивчення взаємодії сім'ї та логопеда здійснювалось переважно з організаційних позицій, що формувало однобічне уявлення та гальмувало розуміння глибини проблеми. Незважаючи на безперечну пріоритетність сім'ї у мовленнєвому розвитку дитини дошкільного віку (D.Boulby, Л.С.Виготський, О.М.Вінарська, М.М.Кольцова, М.І.Лісіна та ін.), роль родини звузилась до обмежених форм роботи з батьками у логокорекційному процесі. Порівняльний аналіз спеціальної літератури (Н.С.Жукова, О.М.Корнєв, О.М.Мастюкова, В.М.Сорокін, Т.Б.Філічева, Л.М.Шипіцина та ін.) свідчить про недостатність вивчення можливостей батьків у процесі корекції мовлення, про несформованість вимог до участі родини у логокорекції, відсутність єдиної системи інформування батьків та попередження мовленнєвих розладів.

За даними В. Бондаровської, тільки 34% батьків погоджуються з провідною роллю сім'ї у вихованні дитини, проте, як і решта, не завжди уявляють собі можливі психологічні наслідки дефіциту батьківського спілкування з дітьми [1, с. 3].

Виникає низка проблемних питань щодо раннього логопедичного впливу, проблем діагностики таких дітей з метою гармонійної інтеграції в суспільство, враховуючи особливості їх оточення, пізнавальних можливостей і ступінь виразності мовленнєвого дефекту та особистісних проблем.

Дослідження в галузі олігофренопедагогіки Є. Козлової (2003),

В. Сабурова (1999), Л. Прядко (2008) вказують на виявлені стійкі тенденції поведінки батьків дітей з відхиленнями у розвитку, що мають бути врахованими у побудові програм співробітництва педагогів із сім`ями. Рівень активності взаємодії корелює з приналежністю батьків до груп, що виділяють відповідно до можливості батьків досягнути ступіня особистісної зрілості та усвідомити свою роль у реабілітаційному процесі.

О. Половинкіна у ході дослідження виявила початково низький рівень педагогічної компетенції матерів щодо виховання проблемної дитини першого року життя та різко відмінні позиції (активна, пасивна, заперечна та знехтувальна) у ставленні до використання педагогічної допомоги для корекції відхилень у розвитку дітей [2, с. 40].

Дослідженням В. Ткачової (1998) висвітлюються якісні зміни, що відбуваються у сім`ях, які виховують дитину з важкою психоневрологічною патологією. Зміни відбуваються на психологічному, соціальному та соматичному рівнях та свідчать, що члени даної категорії сімей мають особистісні порушення (у 60% переважають риси сили та збудженості, високий рівень невротизації та психопатизації). Такій сім`ї необхідна допомога, спрямована не тільки на дитину, але й на всю сім`ю у цілому, що повинно бути враховано при корекційній роботі з дитиною [2, с. 43].

За результатами дослідження І. Смирнової (1998), батьки дітей із ЗПР відмовляються приймати участь у навчанні дитини, пояснюючи, що нічого не вийде, але за цим приховується зневіра у власних силах, утома, безнадійність, нереалістичні уявлення про те, що відбувається. Т. Крюкова (2005) зазначає, що дезадаптованість батьків дитини із ЗПР проявляється у конфліктах з іншими, очікуванні зовнішнього контролю, замкненості. Батьки не вважають за потрібне звертатися за соціальною підтримкою, хоча і очікують на неї, чекають нагадування та поштовху зовні, виявляючи безпорадність, безвідповідальність та пасивність у вирішенні життєвих проблем.

Батьківські реакції на вади мовлення у дитини, які вивчались О. Корнєвим (гіпонозогнозія, гіпернозогнозія і нормонозогнозія), залежать від тяжкості її стану.

Чим грубіше виявляється відставання в розвитку мовлення, тим раніше батьки починають розуміти, що розвиток дитини проходить атипово і необхідно звернутися до фахівця за допомогою. В дошкільному віці серед батьківських реакцій кількісно превалює гіпонозогнозія. У шкільному віці у дітей з порушеннями письмового мовлення частіше зустрічаються батьківські реакції за типом гіпернозогнозії. Нормонозогнозія є найбільш збалансованим варіантом батьківської позиції. При цьому ділова заклопотаність труднощами, що виникли у дитини, супроводжується активною її психологічною підтримкою, схваленням, бажанням співробітничати з фахівцем у корекційній роботі [2, с. 31].

Можливість надання логопедичної допомоги з`являється у більшості випадків після вступу дитини до дошкільного навчально-виховного закладу. Однак, як показує практика, значна частина дітей з порушенням мовлення, яка не відвідує дитячий дошкільний заклад, вперше потрапляє у поле зору логопеда лише перед вступом до школи.

Концепція супроводу як нового напряму у наданні допомоги дітям та їх оточенню почала активно розроблятися з середини 90-х років минулого століття. Теоретичні й практичні аспекти психолого-педагогічного супроводу відображені в роботах сучасних дослідників А.Г.Асмолова, М.Р.Бітянової, Л.М.Гречко, С.В.Духновського, В.В.Кобильченка, О.А.Козирєва, Н.М.Назарової, О.Є.Обухової, Р.В.Овчарової, Т.І.Чіркової, Л.М.Шипіциної та ін. Особлива увага у дослідженнях спрямована на механізми, види, способи й умови надання психологічної підтримки та допомоги дітям у процесі шкільного навчання.

Системний аналіз проблеми показав доцільність виокремлення поняття «логопедичний супровід» у контексті неперервного, комплексного корекційно-логопедичного впливу у межах тріади «дитина-логопед-сім’я».

Логопедичний супровід сім’ї ми розглядаємо як структурний компонент загального психолого-педагогічного супроводу, де у співвідношенні підсистем логопедичний супровід залишається самостійним напрямом, що має свої методологічні засади, мету, специфічні завдання і шляхи вирішення. Логопедичний супровід – це вплив на дитину, прямий чи опосередкований

(через близьке оточення), який реалізується у різних формах (за необхідністю) протягом усього раннього, дошкільного та шкільного віку спеціалістами-логопедами.

Розроблений нами алгоритм та зміст багатофункціональної програми неперервного логопедичного супроводу сімей дітей-логопатів включає інноваційні, включно з авторськими, та традиційні технології логокорекційної роботи у межах сімейно-центрованого підходу. Реалізація сучасного сімейно-центрованого підходу у практиці логопедичної роботи забезпечується наданням відповідної ролі батькам у процесі нормалізації перебігу розвитку мовлення дитини за умови постійної взаємодії логопеда і родини, яка виховує дитину з порушенням мовлення.

Відправними у пошуку змісту логопедичного супроводу сім'ї у дослідженні були три позиції: загально-дефектологічний підхід до навчання та виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку; сімейно-центрований підхід; неперервна взаємодія у тріаді «дитина-логопед-сім'я», як необхідна умова інтенсифікації логокорекційної допомоги. Ми трактуємо логопедичний супровід родини, що виховує дитину з порушеннями мовлення, як цілеспрямовану, послідовну, неперервну дію в спеціально організованих умовах, відповідних психофізичним особливостям дитини-логопата.

Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення забезпечують пріоритетні напрями: інформаційно-просвітницький, діагностично-консультативний, логокорекційний, психолого-виховний.

Загальними завданнями неперервного логопедичного супроводу було визначено: формування логопедичної компетентності (педагогічної культури) батьків; організація сприятливого мовленнєвого середовища, активізація процесів формування мовлення; попередження порушень мовлення, контроль перебігу розвитку мовлення; забезпечення вчасної логопедичної допомоги; формування взаємодії з родиною дитини з порушеннями мовлення; логопсихологічна допомога батькам. Основними складовими логопедичного супроводу сім'ї були інформування, консультування та логопедична допомога.

Як основні форми превентивної роботи з широким колом сімей у період очікування та раннього і молодшого дошкільного віку дитини ми розглядали логоінформування та логоконсультування. Під логоінформуванням ми розуміємо надання батькам інформації щодо закономірностей типового та нетипового мовленнєвого розвитку, причин та наслідків мовленнєвих порушень, проявів порушень мовлення. Логоінформування часто відбувається у процесі консультування.

Виділяють наступні моделі консультування дитини з відхиленнями у розвитку:

медична модель консультування – спрямована на виявлення особливостей у розвитку дитини, відхилень у стані соматичного (фізичного) і нервово-психічного здоров'я. Включає в себе планування оздоровчих і лікувально-профілактичних заходів для кожної конкретної дитини. Використовується ця модель у лікарняних закладах і надається лікарями.

діагностична модель консультування – включає в себе накопичення фактичного матеріалу про захворювання дитини, що потребує узагальнення і пояснення; спостереження за дитиною; перевірку і доказ правильності припущень; оцінку анамнестичних даних дитини; складання прогнозу захворювання та діагностичних припущень про супутні ускладнення; оцінку реакцій дитини на лікування і корекційні заходи. Метою діагностичної моделі є подолання дефіциту знань у батьків та надання їм необхідних інструкцій про проблеми і можливості дитини, а також надання допомоги у вигляді діагностичного заключення, яке вже становить основу для подальших організаційних рішень. Ця модель дозволяє батькам усвідомити проблеми і прийняти правильне рішення (лікувальна, корекційно-педагогічна робота).

психологічна модель консультування – глибоке психологічне різнобічне вивчення проблемної ситуації клієнта і його особистості; утвердження на його основі діагнозу, який дозволяє психологу-консультанту надати дієву допомогу у вигляді простих, коротких і зрозумілих рекомендацій, які можна практично використовувати в реальних умовах життя самим клієнтам без спеціальної

психологічної підготовки. Психологічна модель консультування використовується в роботі психологів, психіатрів, психотерапевтів, тому що їх уявлення про кризисні стани людини дозволяють пізнати складні системні дизгармонії, з якими зіткається людина.

соціальна модель консультування – спрямована на знайомство сім'ї з існуючими видами допомоги і роботою соціальних служб. Крім того, вона спрямована на виявлення соціального простору, в якому знаходиться дитина та її сім'я; виявлення максимальної кількості факторів соціального ризику, матеріальних можливостей сім'ї для того, щоб дізнатися про її нужди.

педагогічна модель консультування – спрямована на обговорення питань навчання і виховання дітей; знайомство з етапами психічного розвитку дитини; підвищення педагогічної кваліфікації батьків, родини; розробка змісту корекційно-педагогічної роботи і термінів навчання з послідуючим контролем за темпом і динамікою розвитку; це допомога в утворенні предметно-розвиваючого середовища в сім'ї, що враховує особливості дитини.В рамках цієї моделі проводиться психолого-педагогічне обстеження дитини в присутності матері. За результатами педагог планує стратегію корекційної роботи з дитиною і сім'єю.

Логопедичне консультування як вид діяльності, відноситься до педагогічного консультування. За визначенням С.М. Горичевої, О.М. Зайченко, А.В. Петрова педагогічне консультування може розглядатися як галузь педагогічного знання, межа якої окреслюється наступними об'єктами дослідження: по-перше, супровід дитини в освітньому процесі і надання їй консультаційної допомоги у вирішенні проблем, пов'язаних з учбово-пізнавальною діяльністю і особистісним розвитком в цілому; по-друге, надання консультаційних послуг різним суб'єктам соціуму, що беруть участь в освітній діяльності (батьки дітей, різні групи населення, споживачі освітніх послуг); по-третє, науково-методичний супровід професійної діяльності педагогічного персонала, зокрема консультування по проблемах організаційного розвитку школи. Види консультування відрізняються за об'єктом, за кількістю зустрічей,

за характером діяльності консультанта [176].

Предметом логопедичного консультування є питання організації діагностики, диференціації мовленнєвих порушень та процесу прийняття рішень щодо шляхів їх корекції відповідно до мовленнєвого статусу, індивідуальних особливостей дитини та можливостей її найближчого соціального оточення.

За аналогією з психологічним консультуванням (Г.В. Бурменская), у логопедичному консультуванні ми виділяємо такі форми організації діяльності як діагностування та надання рекомендацій. На відміну від діагностування, надання рекомендацій може мати індивідуальний та загальний характер. Рекомендації загального характеру: основні закономірності мовленнєвого розвитку, типові проблеми та вікові особливості мовлення дитини, загальні рекомендації щодо їх подолання – у зв’язку з недостатньою індивідуалізацією достатньо ефективно вирішують лише профілактичні завдання.

Таким чином, консультування – допомога спеціаліста особистості, яка має в ній потребу, у вигляді порад, науково-обгрунтованих рекомендацій та практичних навичок. Поради даються консультантом на основі особистого знайомства, бесіди і попереднього вивчення проблем, з якими зіткається людина.

Логопедичне консультування – процес, який складається з кількох напрямків: допомога в усвідомленні наявності проблеми; визначення тих сторін, які необхідно корегувати і розвивати; забезпечення конструктивного зворотнього зв'язку; створення можливостей до прийняття відповідальності за свої дії та прояву набутих навичок.

У періоді від народження до 4-х років для сім'ї дитини без ураження ЦНС консультування є основною формою логопедичної допомоги. Батькам необхідно допомогти визначити рівень розвитку мовлення дитини і обговорити можливі форми роботи з його розвитку.

Основними принципами логопедичного консультування є:

• Принцип комплексності. Ступінь комплексності у кожному конкретному

випадку різний і залежить від порушення мовлення, ускладненості психоорганічними, невротичними, психічними порушеннями, стану інтелектуальної сфери та інших обставин.

• Принцип природовідповідності – відноситься до стратегій оволодіння мовленням, використовуваних дітьми в різні вікові періоди, і до індивідуальних типологічних переваг в оволодінні мовленням.

• Діяльнісний принцип – його використання у формуванні мовленнєвих і мовних навичок означає використання природно мотивованих форм комунікативно-мовленнєвої діяльності. Найбільш адекватною для формування мовних навичок є комунікація в спільній діяльності дорослого і дитини та дитини з однолітком. Найбільш вживаною формою комунікації в повсякденній практиці у дошкільників є емоційно забарвлений мотивований, невимушений діалог в сумісній грі, в побутових ситуаціях або в «режимних моментах».

• Принцип системності – у даному контексті має два аспекти: діяльнісний і операційно-функціональний. Мовленнєві дії є складовою частиною діяльності спілкування та мотивовані комунікативними цілями і задачами. У зв'язку з цим формування мовленнєвих навичок, операцій виникнення мовлення повинно відбуватися в контексті природно мотивованої комунікативно-мовленнєвої діяльності. Це забезпечує вищу ефективність, стійкість корекційних результатів і наявність перенесення в широке коло комунікативно-мовленнєвих форм діяльності. Чим молодша дитина, з якою проводиться корекційно-розвиваюча робота, тим важливіше дотримання цих умов. Крім того, урахування конкретних особливостей комунікативних ситуацій, в яких опиняється дитина, підводить до необхідності формувати зв'язне мовлення у рамках конкретних комунікативних ситуацій, варіюючи їх. Це, з одного боку, робить мовлення дитини багатшим, живішим, з іншого – підвищує рівень її соціалізації. Операційно-функціональний аспект принципу системності вказує на наявність взаємозв'язку між когнітивними, мовними і власне мовленнєвими механізмами на операційному рівні в процесі вироблення мовлення.

• Принцип вибірковості – припускає виділення у функціональній системі

мови і мовлення щодо автономних функціональних підсистем оцінку рівня зрілості кожної з них окремо, ступінь і якість їх дефіцитарності, включаючи значущість негативних наслідків цієї дефіцитарності на даному етапі онтогенезу. Процес формування кожної з підсистем будується відповідно до природних закономірностей розвитку і з урахуванням основних детермінант, від яких залежить дозрівання всієї системи та реалізації певних корекційно-розвиваючих технологій.

• Принцип вибору психологічно оптимальної корекційної стратегії з урахуванням природи, механізмів і тяжкості порушення мовлення.

Відповідно до принципу вибору психологічно оптимальної корекційної стратегії ми вважаємо необхідним розглянути основні стратегії надання допомоги дітям з відхиленнями в мовленнєвому розвитку(за О. М. Корнєвим)

• Стратегія опори на імітацію. У 60-і і 70-і рр. методика логопедичної роботи була побудована на повторенні дитиною за дорослим висловлювань різного рівня складності (Cray B., Ryan B., Hester P., Hendricson J., 1977). Пізніше імітацію почали використовувати разом з прийомами, коли в діалозі з логопедом дитині пропонують відповісти на запитання за картинками. Якщо їй важко, то логопед надає допомогу, даючи еталонні фрази-описи (Warren S., Kaiser A., 1986). По суті, цей принцип близький орієнтації на наслідування, але із створенням елементів проблемної ситуації. Подальшим розвитком цього підходу стали методики, в яких логопедом задавалися зразки синтаксичних структур різної складності. Послідовно різні автори використовували наступні конструкції: а) суб'єкт-дієслово; б) дієслово-об'єкт; в) суб'єкт-дієслово-об'єкт. Стимулюючи синтаксичний розвиток, логопед в зразки, що задаються, включає флексії більш високого рівня складності (Leonard L., 1998). У вітчизняній логопедичній літературі подібні прийоми використовуються і рекомендуються переважно у випадках важкого недорозвинення мовлення, наприклад, при моторній алалії (Белова-Давид Р.А., 1969, 1972). Проте в тій або іншій формі подібний підхід використовується і в менш важких випадках. Це мотивовано значною роллю імітаційних механізмів в природному засвоєнні мовлення. Чим

молодша дитина, тим більшу роль грає імітація. Залежно від сформованості мовлення в корекційній роботі використовують різні імітаційні техніки:

а) імітація на сенсомоторному рівні (імітація окремих звуків, криків) – відбувається поза гностичним і мовним рівнями. Дана форма імітації використовується у дітей з майже повною відсутністю мовлення, наприклад з сенсорною алалією. Такий елементарний рівень комунікації зазвичай включає двосторонню імітацію. Це стимулює імітаційну активність дитини, створює у неї ілюзію «спільної мови»;

б) викликання імітації на рівні мовних шаблонів – досить поширений прийом як в педагогіці, так і в спонтанній материнській практиці. Ця стратегія використовується в роботі з дітьми, що володіють елементарними і недосконалими фразовими конструкціями. При цій імітаційній техніці дорослий прагне мінімізувати варіативність граматичних конструкцій, використовуваних в спілкуванні з дитиною; змінюється «лексичне наповнення», але достатньо часто повторюються одні й ті ж синтаксичні конструкції. У деяких типових комунікативних ситуаціях доречно використовувати типізовані фрази, які дитина використовує як кліше;

в) імітація на вищому рівні мовного програмування (це можна назвати антиімітацією) – дитині пропонується своєрідна мовленнєва гра, в якій відповідь повинна представляти граматичну протилежність питанню. Наведемо приклади. Питання: «Таня вимила посуд?» – Відповідь: «Ні, посуд був вимитий мамою». Питання: «Мишка була спіймана кішкою?» – Відповідь: «Ні, кішка не зловила мишку». Близький до цього прийом – імітація з доповненням або введенням нових членів речення. Дана стратегія може бути рекомендована дітям з низькою схильністю до мовленнєвої творчості (т.н. «імітаторам») на етапі введення складних і різноманітних граматичних конструкцій.

• Глобальна комунікативно-мовленнєва стратегія – збагачення мовленнєвого середовища з опорою на адекватний віку, інтелекту й інтересам дитини комунікативний контекст. Останнім часом спостерігається тенденція використовувати в корекції природніші, реалістичніші ситуації, що співпадають

з повсякденним життям дитини. Підхід до навчання через ситуацію, обстановку відноситься до цієї категорії (Warren S., Mequarter R., Rogers-Warren N., 1984; Kaiser A., Yoder P., 1992). Збагачення мовленнєвого середовища створює великі можливості для просування в мовленнєвому розвитку, але не гарантує цього. Велике значення має те, наскільки активно буде дитина включена в мовленнєвий контекст і наскільки психологічно актуальним для неї є змістовний аспект текстів, з яких складається цей контекст. Підхід використовують в ігровій ситуації. У природній ігровій обстановці у дитини створюють потребу висловитися. Ігрова ситуація підбирається таким чином, щоб мотивувати це. Коли і як це відбудеться, вирішує дитина. У разі потреби логопед допомагає дитині побудувати фразу. Якщо дитина правильно сформулювала прохання, то їй, наприклад, дають ту іграшку, яку вона попросила. У цьому методі акцент робиться на стимуляції комунікативних актів. Дана стратегія зазвичай використовується як фонова, як основна може бути використана при профілактичній роботі з дітьми.

- Когнітивно-аналітична стратегія – освоєння граматичного правила на основі ряду зразків і перенесення його на аналогічний мовленнєвий матеріал. Її використання виправдане в роботі з інтелектуально збереженими дітьми з переважанням аналітичного когнітивного стилю. Дитині задають зразок граматичної конструкції (модель), а вона повинна використовувати її при самостійній побудові фраз, наприклад, за картинками. Модель задає логопед, або лялька, або комп'ютер. Часто вживається при формуванні словотворення і словозміни. В цьому винадку логопед за допомогою сумісного аналізу ряду типових прикладів виділяє типовий алгоритм, який пропонує застосувати дитині спочатку на простих словосполученнях, потім – на складніших, а пізніше – в спонтанному мовленні. Використовуються і такі прийоми, коли логопед (за ляльку, наприклад) навмисно продукує аграматичні фрази, і сам їх виправляє (Leonard L., 1998). Слабким місцем даної стратегії є небезпека відсутності перенесення в спонтанне мовлення.
- Комунікативна ситуаційно-мотивуюча стратегія – при використанні

даної стратегії створюються ігрові або побутові ситуації, семантика яких породжує необхідність використовувати в процесі спілкування фразове мовлення, певні синтаксичні або лексичні конструкції. Впродовж серії занять з дитиною в різноманітний контекст (розповіді, діалоги, бесіди) вставляється граматична конструкція, яку належить освоїти. Цю конструкцію дитина багато разів чує в однозначному за сенсом контексті. Потім в ігровій ситуації у дитини стимулюють самостійне використання цієї граматичної конструкції (Leonard L., 1998). Ситуації не повинні носити явно дидактичного характеру. Основна мета даної стратегії – викликати висловлювання (наприклад, при запізненні формування фразових конструкцій), підвищувати мовленнєву активність, формувати діалогічне і зв'язне мовлення.

• Стратегія комунікативно-мовленнєвого рекастингу – може бути використана на будь-якому рівні розвитку мовлення. Суть методу полягає в тому, що в ситуації діалогу з дитиною логопед, відповідаючи на її запитання або репліку (адекватно темі, заявленій дитиною), частково повторює сказане дитиною і включає в свою відповідь граматичну форму, якої необхідно її навчити (Nelson D.E., Camarata S., Welsh J., Butkovsky L., Camarata M., 1996). Мовленнєві репліки дорослого можна вважати рекастингом, якщо вони задовольняють наступним умовам: а) якщо вони відповідають сенсу і предметній або подієвій віднесенності до того, що лежить в основі висловлювання дитини; б) якщо вони виникають негайно після висловлювання дитини (в межах 3 сек.); в) містять синтаксичні зміни (Nelson D.E., 1991). L.B. Leonard зазначає, що відсутність активного початку з боку дитини (якщо не вона була ініціатором діалогу) знижує ефект. Ця стратегія може знайти застосування при формуванні навиків словозміни, при введенні в мовлення нових, складніших синтаксичних конструкцій. Ще однією її перевагою є можливість навчання батьків прийомам для використання в повсякденному спілкуванні.

Близьким є застосування методу розгортання (expansion approaches). В цьому випадку використовується прийом, який інтуїтивно застосовують матері,

розмовляючи зі своїми маленькими дітьми. Відповідаючи або чуючи редуковане синтаксично висловлювання малюка, вони повторюють сказане їм, але в граматично розгорнутому вигляді. Цей підхід близький до комунікативної трансформації. Досліджень, присвячених цьому методу, поки що мало (Leonard L., 1998).

У вітчизняній логопедії не практикується використання тих або інших моделей логопедичної дії. Досвід надання логопедичної допомоги організовується не через систему моделей, побудованих на різних концептуальних основах, а через набір теоретичних принципів, на основі яких будується логопедична дія. Вибір стратегії, конкретних розвиваючих прийомів, підстроювання корекційно-розвиваючого процесу під індивідуальні особливості того або іншого випадку недорозвитку мовлення проводиться логопедом емпірично.

Ефективність процесу логопедичного консультування залежить від теоретичного підґрунтя професійної діяльності. Цей компонент вимагає інтеграції педагогічних, психологічних, технологічних і спеціальних знань з фаху та високий рівень загальноінтелектуального розвитку особистості логопеда. У своїй діяльності спеціалісти можуть спиратися на філософські концепції, що відбивають різні точки зору на аспекти поведінки та комунікації, їх особливості у сім’ях дітей з мовленнєвими порушеннями.

Біхевіористська концепція – розглядає поведінку батьків або їх дітей, як сформовану у результаті їх дій. Тому, для того, щоб змінити результати, треба змінити стиль поведінки батьків або дитини (т.б. батьків і дітей вчать змінювати поведінку). До цієї концепції створена програма «Сімейна терапія».

Клієнтцентристська концепція – логопед не забирає ініціативу у батьків, а навпаки, пропонує відкрите обговорювання і спільне прийняття рішень. Головним є впевненість в тому, що індивідум завжди намагається бути кращим.

Пізнавальна перспектива – важливими є погляди батьків і дітей на вирішення проблеми. Спеціаліст добивається усвідомленного сприйняття роботи батьками і дітьми.

Психоаналітична концепція (напрямок програми за З.Фрейдом) – основана на теорії З.Фрейда. Використовуються моделі Адлера, Берна – моделі трансакціонального аналізу. Їх метою є допомогти батькам зрозуміти дітей. На їх основі створена програма «Взаємодія матері й дитини», також розроблена ефективна програма для сім'ї «Взаємодія батьків і дітей»та програма «Ініціативна модель».

Теорія особистості Роджерса про прагнення організму до самозбереження і самозростання за допомогою самопошани і самоповаги – в її центрі передача почуттів від людини до людини. Організовані заняття для батьків – «Тренінг ефективних батьків», для вчителів – «Тренінг ефективних вчителів».

На сьогоднішній день існує багато програм «раннього втручання». Разом з ними на їх основі розроблені програми для дітей з відхиленнями у розвитку.

Відповідно до філософської концепції, що є методологічною основою професійної діяльності логопеда, Myra Kersner визначає моделі роботи логопеда (логопедичної практики).

Модель експерта – модель відповідає медичним концепціям «діагноз – трактування – лікування». В логопедії логопед - «експерт», який дає пораду, пропонує ідеї та практичні завдання.

Недоліки:

- люди погано сприймають поради, не слухають їх, не виконують як потрібно, часто відхиляють, забувають; часто батьки не виконують домашніх завдань з різних причин;

- коли логопеди виступають експертами, вони стають єдиними людьми, хто проводить корекційну роботу з дитиною, і тоді вони несуть відповідальність за дитину (відповідальність зміщується з батьків на логопеда);

- батьки залежать від логопеда і мають (повинні) продовжувати корекційну роботу з ним, поки проблема не буде вичерпана.

Модель перенесення – у цьому випадку логопед, виступаючи експертом, вчить батьків методам корекції, залучаючи їх безпосередньо до цього процесу. Логопед вибирає методи корекції і планує роботу, батьки стають вчителями для

дітей замість логопеда.

Позитивні сторони:

- дозволяє батькам відчувати впевненість у своїх силах і долати труднощі, пов′язані з мовленням дитини.

Недоліки:

- важко бути одночасно і батьками, і вчителями для дитини: діти часто відмовляються від завдань, які їм пропонують батьки;

- батьки, які намагаються бути вчителями, можуть стати дуже вимогливими, і дитина, яка вже має психічний дискомфорт через своє порушення, може відчувати тиск на себе;

- багато дітей із затримкою мовленнєвого розвитку потребують не спеціальних домашніх завдань, а перебудови поведінки батьків, і тому корисніше буде корегувати поведінку батьків, аніж давати дитині домашнє завдання.

Модель співпраці – в цій моделі батьки дають оцінку своїй дитині і ситуації, а логопед оцінює мовленнєвий розвиток. Батьки повинні бути підготовленими. Батьки і логопед, як рівні партнери, складають план роботи з дитиною. Логопед надає можливі напрямки корекції і обговорює з батьками, що підходить їм, беручи до уваги всі обставини їх життя, а не тільки специфіку мовленнєвої проблеми дитини.

Недоліки:

- логопед повинен відмовитися від позиції «експерта» й обговорювати на рівні з батьками те, що краще для дитини;

- батьки повинні бути включеними в процес і готовими взяти на себе відповідальність; може виникнути потреба працювати з усіма членами родини;

- процес обговорювання і прийняття рішення займає багато часу (щоб сумістити потреби батьків і дитини, зпланувати, як проводити роботу найбільш ефективно, обговорити відповідальність кожного з учасників процесу).

Відповідно до розробленої комплексної програми неперервного логопедичного супроводу логопедичне консультування включено у склад

кожного з IV вікових періодів.

У період очікування та раннього віку дитини консультування матерів є важливою формою превентивної роботи з широким колом сімей. Основним завданням і метою такого консультування є формування у матері високого рівня сензитивності і оптимального рівня реактивності, здатності до приєднання в процесі спілкування або гри з дитиною.

У періоді від народження до 3-х років та від 3-х до 4-х років батькам дитини у процесі консультування необхідно допомогти визначити рівень розвитку мовлення дитини та обговорити можливі форми роботи з його розвитку.

У дошкільному віці консультування забезпечує батькам можливість зрозуміти необхідність того чи іншого виду логопедичної допомоги та дізнатися про зміст і форми логопедичного впливу (заняття з логопедом у поліклініці, або у групі корекції мовлення днз).

У групі корекції мовлення консультації логопеда проводяться фронтально (на батьківських зборах) та індивідуально, мають регулярний характер, індивідуальні консультації логопеда можна поєднувати із заняттям, запрошувати і інших членів сім'ї.

В залежності від порушень розвитку конкретної дитини логопедичне консультування має змістові відмінності. Так, у випадку наявності перинатальної енцефалопатії, батькам необхідно надати інформацію щодо основних напрямків корекційно-розвивальної роботи з дитиною у домовленнєвий період:

1. Розвиток емоційного спілкування з дорослим (стимуляція «комплексу пожвавлення», включення спілкування в практичну співпрацю дитини з дорослим).

2. Розвиток сенсорних процесів (зорового і слухового зосередження, локалізації звуку в просторі, рухово-кінестетичних відчуттів).

3. Формування підготовчих етапів розуміння мови. Підготовка починається з розвитку сприйняття різних інтонацій голосу дорослого та

адекватної реакції па них (усмішки, сміху або образи, плачу).

4. Формування рухів рук та дій з предметами.

5. Нормалізація тонусу м'язів і моторики артикуляційного апарату (зменшення ступеня прояву рухових дефектів мовленнєвого апарату - спастичного парезу, гіперкинезів, атаксії, тонічних порушень керування за типом ригідності). Розвиток рухливості органів артикуляції.

6. Корекція годування, стимуляція рефлексів орального автоматизму, а потім їх загальмовування.

7. Розвиток дихання та голосу (вокалізация видиху, збільшення обсягу, тривалості і сили видиху, вироблення ритмічності дихання і рухів дитини).

Завданням III періоду (від 3-х до 4-х років) є адекватна оцінка батьками мовлення власної дитини, що досягається ознайомленням батьків з нормами мовленнєвого розвитку у даному віці, наслідками мовленнєвих порушень та основними напрямами корекційно-педагогічної роботи [2], спрямованої на підвищення рівня соціально-побутової орієнтації та підготовку до шкільного навчання цих дітей (розвиток і корекція рухових навичок, в тому числі формування функціональних можливостей кістей рук для розширення навичок самообслуговування, формування графічних навичок і підготовки руки до письма; формування конструювання та образотворчої діяльності;розвиток усіх сторін мовлення та корекція мовленнєвих порушень; формування пізнавальної діяльності і комунікативних навичок; профілактика і корекція порушень особистісного розвитку).

У випадку вродженого незрощення губи та піднебіння у дитини, батьки повинні знати, що в переважній більшості випадків при своєчасній медико-логопедичній допомозі вдається створити всі необхідні умови для повноцінного фізичного і психічного розвитку дитини. При цьому багатьма вітчизняними та зарубіжними фахівцями наголошується, що одним з найважливіших факторів для кінцевого позитивного ефекту корекції є участь батьків та їх стиль поведінки в складній життєвій ситуації [3].

Змістом консультаційної роботи логопеда з батьками в періоді очікування

дитини з ВНГП є інформування майбутніх матерів про важливість домовленнєвого періода, закономірності його перебігу, фактори ризику та способи активізації розвитку мовлення.

Повсякденний обов'язок батьків – заохочувати будь-які спроби голосової та звукової продукції, намагатися розуміти навіть ледь оформлене мовлення. Дуже важливо підтримувати будь-які спроби лопотання - створювати тишу, щоб дитина могла почути свою звукову продукцію; активізувати слухову увагу дитини, наспівуючи дитячі пісеньки, використовуючи звукові іграшки тощо; розвивати зорову увагу. Дуже корисні звуконаслідувальні гри. Потрібно бути уважним до того, що «вимовляє» дитина і показувати, що її мовлення розуміють та всіляко підтримувати мовленнєву активність [1].

Батькам дитини з затримкою мовленнєвого розвитку пропонується індивідуальна програма мовленнєвого розвитку дитини в домашніх умовах. На консультаціях батькам пояснюється, що при виявленні порушень розвитку в домовленнєвому періоді корекційну роботу необхідно спрямувати на розвиток сенсорних можливостей дитини (зорових, слухових, нюхових), на розвиток емоційного спілкування. Основним прийомом корекційної роботи з немовлям є нормалізація процесу годування, коли створюються необхідні артикуляційні передумови для вимови звуків. Поряд з цим, слід також розвивати у дитини потребу в спілкуванні з дорослими, формувати зорову фіксацію і здатність стежити за предметом, який рухається, слухову увагу, уміння локалізувати звук у просторі, розвивати моторику пальчиків. Особлива роль відводиться заняттям для активізації голосових реакцій. Для цього використовують 3 види вправ: викликають звуки (якими дитина вже оволоділа) у відповідь, що сприяє активізації аутоехолалії; вимовляють звуки, які є в довільному голосоутворенні (в цьому випадку ехолалії можуть бути нульовими, але значно стимулюється голосова активність дитини); звуки, які близькі до тих, що вже є у дитини в активі та доступні її артикуляційним можливостям, вводять в комунікаційну діяльність дитини; позначають дії, її почуття.

Мовлення краще формується при використанні продуктивних видів

діяльності – малюванні, ліпленні, конструюванні, але головною умовою є активна участь дорослого. При навчанні усім вправам основним видом занять з дитиною є емоційно забарвлена гра, в якій на початкових етапах малюк займає пасивну позицію, а на наступних – активнішу.

Для корекції процесу мовленнєвого розвитку дитини частота консультативних занять визначається індивідуально і залежить від віку дитини, рівня мовленнєвого розвитку, сімейних обставин, темпу засвоєння матеріалу (раз у 1-2 міс.).

Інформування та консультування батьків дітей від народження до 3-х років щодо норм мовленнєвого розвитку та адекватних методів корекції відхилень дозволяє попереджати виникнення важких порушень мовлення, ефективніше компенсувати порушення в психофізичному розвитку дитини і тим самим попереджати порушення в її пізнавальній діяльності та емоційно-вольовій сфері.

Таким чином, в результаті роботи за програмою логопедичного супроводу, батьки засвоюють систему знань необхідних для співпраці і через навчання, організоване логопедом, переносять її в план своєї індивідуальної свідомості, щоб застосовувати в процесі виховання своєї дитини. Це дозволяє у випадках ЗМР компенсувати мовленнєвий дефект без появи вторинних відхилень, а при ЗНМ – підготуватися до подальшої корекційно-розвивальної роботи в умовах спеціалізованої дитячої установи.

Отже, логопедичне консультування є важливою складовою логопедичного супроводу сім'ї та визначається віковими та індивідуальними особливостями дитини і характеристиками сім'ї, в якій вона виховується.

Список використаних джерел

1. Бондаровська В. Сім`я як система./ В. Бондаровська// Б-ка «Шкільного світу. — 2005. — С.12.

2. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 /

В. А. Кисличенко. – К., 2011. – 20 с.

3. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічне вивчення дітей з вадами мовлення / С. Ю. Конопляста // Удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні : зб. наукових праць. К. : УДПУ імені М. П. Драгоманова, 1997. – С. 112 – 117.

Сорочан Ю. Б.

1.3 Диференційований підхід до проблеми формування експресивного мовлення у дітей з моторною алалією

Вивчення породження мовленнєвого висловлювання у дітей з моторною алалією

З часів античності і до наших днів мова, мовлення і слово залишаються все ще недостатньо вивченими проблемами, що пояснюється перш за все складністю цих феноменів. На сучасному етапі залишаються суперечливими питання вивчення великої групи дітей, які мають комплексні порушення експресивного мовлення, так званої «моторної алалії», що характеризується в первинному порушенні формування мовних операцій фонологічного, лексичного, морфологічного і синтаксичного програмування висловлювання.

В рамках предмета нашої проблеми ми спробуємо більш детально розглянути питання формування граматичної системи мови, а саме її синтаксичного рівня і спробуємо проаналізувати складний ланцюжок зв'язків, що породжують мовленнєве висловлювання з урахуванням психологічних, лінгвістичних і нейролінгвістичних аспектів цього складного механізму.

Багатоступеневий характер породження цілісного послідовного висловлювання відрізняється від формування ізольованої фрази, на що звертали увагу різні автори, починаючи від В. Гумбольдта (1921 – 1923), який зазначав що мовлення, включене в акт спілкування, є складним процесом, який

розгортається в часі. Схожу думку можна зустріти і у багатьох інших дослідників (Остін, 1969; Віттгенштейн, 1968; Лакофф, 1971, 1972; Грайс, 1971; Ромметвейт, 1968, 1970; Халлідей, 1967, 1968, 1973; Уертч, 1974, 1975; та ін.) [3; 9].

Лінгвістичній аспект проблеми

На думку представників лінгвістичної школи минулого сторіччя, формування мовленнєвого висловлювання здійснюється за правилами і законами тієї або іншої мови (української, російської, англійської, німецької тощо). Як відзначає В. Ковшиков, знаки мови (хоча і у зміненому, «трансформованому» вигляді) виступають як засіб здійснення мовленнєвої діяльності і у такій специфічній її формі, як внутрішнє мовлення. Виходячи з цього, мова визначається як «система знаків, що функціонують як засіб спілкування і знаряддя думки» [3; 4].

За функціями мовлення поділяється передусім на комунікативне і номінативне. Одиницею комунікативного мовлення у лінгвістиці є речення (фраза). Комунікативне мовлення характеризується більшою прагматичністю (практичністю). Синтаксична система мови (синтаксичний код) – це сукупність граматичних правил поєднання слів у фразу . Вона є найпізніше сформованою в мовленнєвому онтогенезі і складнішою, ніж інші мовленнєві системи. Синтаксичній код мови містить правила, за якими діє носій мови. Це зовсім не означає, що він усвідомлює ці правила, тобто може їх сформулювати. Американський психолінгвіст Д. Слобін зазначає, що досить «навчитися поводитися так, ніби ти їх знаєш». Цю властивість автор визначає як граматичність. Якимось не зовсім зрозумілим нам чином той, хто сприймає речення визначає, де в ньому суб’єкт, а де об’єкт . Синтаксис, таким чином, — це ті знання, що роблять можливим використання засобів мови для побудови зв’язного висловлювання. Вони відокремлюються безпосередньо з мовлення оточуючих, причому на тому віковому етапі, коли дитина стає спроможною до цього [9].

Предикат, за визнанням лінгвістів і психолінгвістів (Н. Хомський та ін.), є

центральною ланкою фрази. Він містить мовленнєвий макет породжуваного речення, причому як його глибинної (ядерної) структури, так і поверхневої. Ядерні речення – прості двослівні синтаксичні конструкції. Ними діти оволодівають насамперед. Цікавий внесок до вивчення формування дитячого мовлення зробила С. Цейтлін. Вона зауважила, що в основі лінгвістики дитячого мовлення лежать три кити: конструктивізм, когнітивізм та комунікація. Під конструктивізмом автор має на увазі, що дитина сама конструює свою мову, спираючись на мовленнєву продукцію дорослих, яку піддає несвідомому аналізу.

Торкаючись когнітивізму, С. Цейтлін вважає, що для збагнення будь-якого мовленнєвого факту повинні дозріти необхідні когнітивні передумови.

Вона припускає, по-перше, що розвиток пізнавальних процесів і освоєння мови неподільні. По-друге , - когнітивний розвиток є базовим по відношенню до мовленнєвого. Але при цьому мовленнєвий розвиток впливає на когнітивний, сприяючи закріпленню успіхів дитини в її когнітивній діяльності.

Третя теоретична підстава – це комунікація, з якої можна зробити висновок про те, на якому рівні сформовані два попередніх пункти зазначеної проблеми.

У сучасному мовознавстві існують два основні підходи до аналізу мови: структурно-класифікаційний та процесуальний [10].

При першому, структурно-класифікаційному підході формування мовленнєвого висловлювання досліджуються кінцеві продукти мовленнєвої діяльності (мовленнєві твори, тексти) .

При другому – процесуальному підході – до аналізу мови дослідники, застосовуючи спеціальні методи, проникають в приховані від безпосереднього спостереження етапи і операції мовленнєвого процесу [3; 4].

Лінгвістичній підхід до породження мовленнєвого висловлювання пов’язаний з виникненням і бурхливим розвитком трансформаційно-генеративної граматики Н. Хомського. На його думку, мова – це множина речень, кожне з яких має кінцеву довжину і побудовано з кінцевої множини

елементів. Дослідник простежує, що кожне речення може бути представлене у формі кінцевої послідовності фонем (або букв). У запропонованій автором граматичній моделі існують особливого роду правила або операції (в основному «трансформаційні»), що додаються до синтаксичної конструкції речення як до єдиного цілого [1, 5].

Психологічній аспект

Останніми роками опису породження мовленнєвого висловлювання присвячена велика кількість робіт (А. Леонтьєв, З. Кацнельсон, Ч. Осгуд, Дж. Міллер, Дж. Катц, Дж. Фодор і ін.). Проте, розглядаючи породження мовлення переважно з лінгвістичних, психолінгвістичних, нейролінгвістичних позицій, ці автори, природно, не ставлять своїм завданням розкриття власне психологічної суті цього процесу.

На межі XIX і XX сторіч у лінгвістиці було висунуто положення про те, що мова «включає психічний компонент» . Увага дослідників була зосереджена на індивідуальному акті мови – акті, що за Р. Штейнталєм є повністю психічним. Науковець ввів в теорію мови такі поняття, як «психологічній суб'єкт», «психологічний предикат» (що приблизно відповідає поняттям сучасного комунікативного синтаксису: «тема» – дано і «рема» – нове). Яким же чином формується розгорнене мовленнєве висловлювання?

Одним із психологічних тлумачень цього процесу є уявлення Х. Джексона про вербалізацію думки. За Джексоном, «спочатку думка набуває форми речення, потім підбираються слова, що відповідають думці». Ці дві стадії, а саме subject-proposition і object-proposition, разом і складають процес вербалізації (verbalizing). Готова думка, за Х. Джексоном, «одягається» в слово, виражається в ньому, утворюючи акт комунікації — речення (proposition) [2; 4].

Як акцентує І. Зимня, у процесі вербалізації можна виділити три етапи, два з яких віднесені до стадії subject-proposition, а третій співвідноситься з оформленням думки в словах, тобто із стадією object-proposition.

Нею відзначається, що увага дослідників зосереджується на смислі,

контексті висловлювання і робиться спроба формування більш загального психологічного уявлення цього процесу [2].

Л. Виготський підтверджує той факт, що процес породження — це не просто «одягання» думки в слово, це не вираз думки в слові, а здійснення її самої у слові. Відповідно процес породження здійснюється від мотиву, який породжує яку-небудь думку, до оформлення самої думки, до опосередковування її у внутрішньому слові, потім — в значеннях зовнішніх слів і, нарешті, в словах [6].

О. Леонтьєв, ґрунтуючись на теоретичному аналізі і узагальненні існуючих психолінгвістичних схем, визначив «принципову структуру» будь-якої моделі породження мовлення. Вона повинна мати: а) етап мотивації вислову, б) етап задуму (програми, плану), в) етап здійснення задуму (реалізації плану) і г) етап зіставлення реалізації задуму з самим задумом [5; 6].

На цій основі модель породження, запропонована О. Леонтьєвим і Т. Рябової, містить більш розгорнену ланку переходу від синтаксису значень до словесного синтаксису; ними вводиться поняття «Внутрішнє програмування». У табл.1 представлено подальший шлях уточнення схеми породження мовлення, запропонований Т. Рябовою і більш розширений план нейропсихологічної інтерпретації цього процесу, намічений О. Лурією, який конкретизує роль мотиву [1; 2; 6].

Таблиця 1.3.1

Схеми породження мовленнєвого висловлювання

Л. Виготський	Мотив	Думка	Внутрішнє слово (смисл)	Значення зовнішнього слова	—	Слово
О. Леонтьєв, Т. Рябова [1970]	Мотив	Думка	Внутрішнє програмування	Лексична розгортка, граматичне конструювання	—	Зовнішнє мовлення

Т. Ахутіна [1975]	Мотив	Думка (мовленнєва інтенція)	Внутрішнє програмування	Смислова структура, граматична структура	Кінетична програма	Зовнішнє мовлення
О. Лурія [1975]	Мотив	Основна думка вислову	Семантичний запис	Глибинні синтаксичні структури	Поверхневі синтаксичні структури	Розгортання морфологічне, фонологічне, фонетичне
С. Кацнельсон (лінгвістичний підхід) [1972]	|	Квантування елементів свідомості на речення	Глибинно-семантична синтаксична структуризація	Відбір лексичних одиниць, граматичних форм	Вимовні схеми	Фонаційне виконання

Не дивлячись на всю важливість цього процесу, треба зауважити, що як в лінгвістиці, психології так і в нейролінгвістиці етап породження мовленнєвого висловлювання був менш вивченим і вимагає подальших експериментів у цьому напрямку.

Нейролінгвістичний аспект проблеми

З погляду нейролінгвістики, яка вивчає мозкові механізми мовленнєвої діяльності і ті зміни в мовленнєвих процесах, що виникають при локальних ураженнях мозку, процес мовленнєвої комунікації — це передача повідомлення людиною за допомогою природного мовлення. Торкаючись нейролінгвістичного аспекту проблемного питання відзначимо, що дослідники дитячої мови припускають принаймні два шляхи для вирішення цього завдання. Один з них пов’язаний з експериментально-генетичним дослідженням, що намагається прослідкувати процес розвитку висловлювання у дитини або формування висловлювання при спробі мовленнєвого формулювання думки. Цього шляху дотримувалися Ж. Піаже , Дж. Міллер, Д. Мак-Ніл, Р. Браун та ін.

Інший шлях пов’язан з експериментально-патологічним методом — з аналізом тих порушень у процесі формування висловлювання, який відкривається із застосуванням нового кола знань — нейропсихології (див. Лурія, 1947,1962, 1963, 1966, 1970 та ін.) [7].

Нейролінгвістичне вивчення мовленнєвої функції було розпочате Хедом (H. Head) на прикладі афазії. Цей ракурс вивчення мовленнєвих розладів відрізнявся від неврологічного, що панував у той час (П. Брока, К. Вернике, Л. Ліхтгейм (L. Lichtgeim), К. Лібманн, П. Марі та ін.). Новаторство Г. Хеда полягало в тому, що він вважав порушення мови прямим наслідком ураження найвищого рівня мозкової діяльності — символічного. Дослідники, що продовжили починання Хеда (Р. Якобсон, М. Халлє, О. Вінарська, та ін.), довели важливість і продуктивність нейролінгвістичної концепції афазії [4, с. 8].

Сучасні уявлення про мозкову організацію мовленнєвої функції визначаються тим, що поняття мозкових центрів в мовленні визнані застарілими. Визначено, що мова має динамічну мозкову організацію, визначені конкретні зони, що здійснюють її різні сторони і тільки їх сукупність забезпечує реалізацію мовленнєвої функції в цілому, проте, в забезпеченні її окремих видів пріоритетні різні відділи мозку.

Мозкова організація синтаксичної системи мови (фразового мовлення) має найбільш складну різнорівневу структуру (саме ця сторона питання цікавить нас найбільше). На рівні глибинного («ядерного») синтаксису значну роль відіграють лобні долі мозку. Ядерна синтаксична структура фрази — це згорнута програма, яка відрізняється високим ступенем логічності і, отже, наближена до розумової діяльності в цілому.

Поверхнева синтаксична структура фрази є «розворотом» її ядерної частини і здійснюється переважно за рахунок задньо-лобних відділів лівої півкулі, де «зберігаються» типові моделі фраз, а також за рахунок тім’яних доль мозку, відповідальних за морфологічні мовні операції. Протягом перших 2 років окремі мовленнєві функції отримують локалізацію в тих або інших

відділах мозку.

Сучасними нейрофізіологічними дослідженнями М. Кінзборн, Д. Фарбер, М. Безруких та ін., показано, що в ранньому мовленнєвому онтогенезі велику роль грають процеси лівопівкульної латералізації мовленнєвої функції. Спочатку дитина засвоює немовленнєві шуми. Ці надбання правої півкулі служать базисними для первинних операцій мовленнєвого розвитку. Завдання добування з немовленнєвих шумів корисних для мови ознак виявляється недоступним найбільш важким алалікам. Інакше кажучи, мовленнєвий слуховий гнозис у цих дітей не формується або формується повільно, дефектно.

З'ясовано, що при моторній алалії патологічний процес зосереджується переважно в лівій (домінантній) півкулі. Якщо у дитини немовленнєві шуми трансформувалися в звуки мови, необхідна ще здатність перешифровувати ці звучання в артикуляційні рухи, які можуть бути приблизними, недиференційованими, але саме артикуляційними (мовленнєвими). Це можливо лише в тому випадку, якщо повноцінні провідні шляхи між сенсорною (скроневою) і моторною (премоторною та пістцентральною) областями мозку повноцінні [4; 7; 8].

Викладені дані про патогенез алалії, - за спостереженнями О. Корнєва, - підтверджуються даними сучасних апаратурних досліджень алаліків. У переважної більшості з них осередкових уражень мозку не виявляється. Реєстровані в області мовленнєвих зон кісти і інші утворення, як правило, до алалій не призводять [4].

На рис. 3.1 показано, що зв'язок між півкулями перерваний, і, отже, лівопівкульна латералізація не здійснюється.

Для того, щоб з'явилось усне мовлення , повинні здійснитися зв'язки між:

1. Правою скроневою часткою і лівою тім'яною — звуконаслідування.

2. Скроневою часткою лівої півкулі з постцентральною областю — відтворення окремих артикулем (мовленнєвих кінестезій, які є одиницями аферентного артикуляційного праксису).

3. Скроневою часткою з премоторною областю — відтворення серії артикулем (слів, які є одиницями еферентного артикуляційного праксису).

На сучасному етапі вивчення алалії можна констатувати, що нездатність дітей-логопатів оволодівати засобами мови обумовлена поєднанням цілого ряду різноманітних чинників [2; 3; 4; 5; 8; 10].

Таким чином, тільки розгорнений комплекс прийомів і зіставлення всіх отриманих даних в дослідженні процесу породження мовленнєвого висловлювання дозволять прийти до висновку, який саме компонент механізму, що здійснює мовленнєве кодування думки, є порушеним: чи виявляється дефект у відсутності або слабкості мотиву, важкості створити або утримати задум або думку, у неможливості перекодувати цей задум в схему майбутнього висловлювання або, нарешті, у ряді операційних порушень, що відносяться до підбору потрібних слів, використанню відповідних логіко-граматичних відносин і так далі.

Тому, лише комплексне вивчення патологічних механізмів надасть можливості виділити реальні складові та прослідкувати роль кожної ланки в складному процесі породження мовленнєвого висловлювання [2; 3; 4; 5; 8; 10].

Список використаних джерел

1. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М., 1989.

2. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности .- Москва — Воронеж 2001.

3. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: Изд-во: АСТ , 2007. – 318 с.

4. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. — СПб.: Речь, 2006. — 380 с: ил.

5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М., 1969.

6. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969.

7. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. — М., 1969.

8. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. — М., 1975.

9. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. — М., 1976.

10. Цейтлин Н.С.Язык и ребенок. Лингвистика детской речи.- М.; «Владос», 2000. – 240с.

Теоретико-аналітичний підхід до вивчення моделей породження мовленнєвого висловлювання у психолінгвістиці

Не можна вивчати активну граматику дитини до того, поки вона не почне об'єднувати два слова у примітивні речення. У нормі це зазвичай відбувається у віці вісімнадцяти місяців. Даний період досліджувався такими американськими ученими як Braine, 1963; Brown, Fraser, 1964; Miller, Ervin, 1964. Оскільки результати проведених досліджень вражаюче схожі, можна говорити про загальні характеристики цього питання [3].

Частина граматики, яка названа синтаксисом, пов'язана із способами створення речень. Вивчення синтаксису зіштовхує з одним із найбільш важливих аспектів людської мови — її продуктивністю. Нам майже ніколи не доводиться створювати нові слова, і більшість речень, які ми чуємо, не вимагають розуміння якихось нових слів. Однак ми постійно повинні створювати і розуміти нові речення. Чомусь інтуїтивно здається, що запас речень не може бути такий великий. Але це не зовсім так.

Запасом слів ми оволодіваємо за допомогою запам'ятовування, але не можемо таким же чином оволодіти і запасом речень. Відтак доводиться припустити, що ми оволодіваємо чимось, що психологічно прирівнюється до системи правил, завдяки яким ми можемо розширити наш обмежений досвід із обмеженим числом речень до здатності породжувати і розуміти нескінченне число речень. Одна з найважливіших проблем у вивченні корекційних підходів в логопедії для зазначеної категорії дітей — це зрозуміти природу і розвиток цієї здатності.

Проблема породження мовлення на рівні значущих одиниць належить до «ключових» у психолінгвістиці. Науковці, які працюють в цій галузі,

пропонують різні варіанти наукової інтерпретації процесів мовопородження. Деякі дослідники, зокрема Ч. Осгуд, М. Гаррет, О. Бейтс, Би. Мак-Вінні, Т. Ахутіна і ін., запропонували не одну, а декілька «моделей» процесу породження мовлення, загальне число яких складає декілька десятків [3]. Достатньо повний огляд і науковий аналіз цих моделей зроблено О. Леонтьєвим і Т. Ахутіною у підручнику «Породження мовлення. Нейролінгвістичний аналіз синтаксису» . Огляд найбільш відомих і визнанних в сучасній психолінгвістиці теорій і «моделей» породження мовленнєвих висловлювань розглядається також в роботах В. Глухова і В. Ковшикова [1; 3].

Сучасні лінгвісти переконані, що глибинні рівні мовопородження недоступні для об'єктивного спостереження . М. Бахтін вважає, що необхідно вивчати насамперед синтаксичні форми, тому що зі всіх форм мови саме вони щонайближче відносяться до конкретних форм вислову, тісніше пов'язані з реальними умовами говорення. О. Леонтьєв зазначає, що **модель визначається в сучасній логіці науки як «така, що уявляється в мисленні або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщувати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт»** [5].

Існуючі спроби експериментального і теоретичного осмислення мовленнєвого механізму стосуються всіх компонентів моделі:

- блоку породження;
- блоку короткочасної пам'яті;
- блоку «граматичного знання» або довготривалої пам'яті [5, с. 43].

Як відомо, теорія породжуючих граматик, знає три типи моделей, які використовуються для опису процесу породження вислову носієм мови. **Першими є стохастичні моделі породження, які припускають, що безліч елементів повідомлення можуть бути представлені за допомогою дистрибуції вірогідності**. У відповідності з цим можна уявити нескінченну безліч стохастичних моделей джерела мови. Найпростіша з них - це модель, що дозволяє породжувати тільки ланцюг елементів, кожен з яких має незалежну

імовірнісну характеристику. Але отриманий текст у процесі використаннія далекий від реального мовного повідомлення за своїми нестатистичними параметрами. Тому О. Леонтьєв наполягає на тому, що **мова може йти тільки про так звані к-обмежені стохастичні моделі або марківські моделі вищого порядку.** Це модель граматики, що найбільш відповідає принципам біхевіористської психології, — імовірнісна, стохастична модель («марківський процес»), в якій поява кожного слова визначається безпосередньо попереднім йому словом або групою слів. Вона відповідає теорії поведінки, згідно якої будь-яка реакція служить стимулом для наступної реакції.

У 1951 р. відомий нейропсихолог К. Лешлі опублікував грунтовну роботу під назвою «Проблеми лінійної впорядкованості поведінки» (Lasn1ey, 1961) в якій зауважує, що порядок слів не витікає з властивостей слів як таких. Залежно від того, що вимовляється , за певним словом можуть іти слідом різні слова. Він пише, що синтаксис фрази «не поміщений ні у використовуваних словах, ні в переказуваній цими словами думки» визначається швидше «якоюсь узагальненою моделлю, за якою здійснюються конкретні дії» [5; 6].

Зауважимо, що в мові зустрічається багато випадків, коли вибір деякого елементу залежить від іншого елементу, що з'являється в реченні набагато раніше. Тому неможливо пояснити структуру речення на основі простої стохастичної моделі, в якій кожен подальший елемент вибирається на підставі безпосереднього передування. Необхідно завжди пам'ятати, що зустрічалося раніше в таких реченнях, і «пронести» цю інформацію через розриви, заповнені вставленими структурами [3; 7].

Інформація, викладена вище, приводить нас до необхідності розглянути інший вид граматики — «граматику безпосередньо складових (БС)» — і встановити її адекватність.

Як вже наголошувалося, речення [3] можна зрозуміти по-різному, тому що воно має дві структури складових. Д. Слобін показує в своїх дослідженнях, що лінгвісти називають структурами складових і яка граматика необхідна для їх аналізу [7].

Лінгвісти називають цю операцію «аналізом за складовими» (constituent analysis). Частини речення, що є цілісними одиницями, називаються «складовими».

Один зі способів опису структури складових речень — це використання так званої породжувальної граматики. Спочатку задається деяка основна «аксіома» (S—символ «речення»), а потім застосовуються певні правила утворення, які дозволяють переписувати аксіому до тих пір, поки не буде отримано речення. Правильність цих правил перевіряється граматичною правильністю отримуваних або «породжуваних» ними речень. Будь-яке речення, яке не може бути виведене в результаті застосування цих правил, формально вважається граматично за неправильне. У розділі 4 книги «Синтаксичні структури» Н. Хомський зазнає, що така граматика — **граматика безпосередньо складових** (далі БС) — долає основні недоліки марківської моделі, вона **в змозі обертатися з вкладеними реченнями** [8]**.**

Ідея моделі БС полягає в застосуванні так званих правил д е р и в а ц і ї типу «замість X підставити Y». Таку деривацію, згідно моделі БС, О. Леонтьєв подає у вигляді схеми, де речення будуються від вершини до заснування , а не зліва направо, в будь-якому місті дерева ми знову можемо ввести символ S, що позначає нове речення.

Ця граматика до того ж простіша з погляду існуючих уявлень про мовний розвиток дитини. Для того, щоб оволодіти граматикою БС, дитині потрібно оволодіти словником, розділеним на певні класи (схожі на традиційні «частини мови»), і набором правил для комбінування цих категорій у реченні.

Необхідним і новим поняттям для цієї моделі вводиться глибина речення, яка вимірюється максимальною кількістю вузлів лівого галуження «дерева». Дерево російського, українського як і англійського речення може необмежено збільшуватися праворуч, але його збільшення ліворуч обмежене; на відмінність від японської і турецької мови [5].

Найважливішою відмінністю граматики БС від граматики з кінцевим числом полягань в тому, що в моделі БС породження йде у двох напрямах: з

ліва направо і з гори «до низу».

Наступне ім'я, яке приводить у зв'язку зі застосуванням моделі БС О. Леонтьєв, - це ім'я Віктора Інгве. В. Інгве припускає, що для того, щоб отримати вислів, необхідно провести породження за БС у тому порядку, в якому воно породжується за описаною моделлю. При цьому виявляється, що деякі структури, теоретично (у моделі) можливі, у звичайних мовах не зустрічаються. Це викликано обмеженістю оперативної пам'яті людини, яка, як показав Дж. Міллер, може оперувати не більше ніж сім'ю символами одноразово (вірніше, 7_+ 2). Він підкреслює, що зробивши операцію розширення речення і приступаючи до аналізу іменної групи, ми повинні десь «записати», що після закінчення цього аналізу нам доведеться зайнятися аналізом групи присудка. З'ясувавши, що іменна група складається з визначуваного і визначника, одне з них необхідно відправити «про запас» до оперативної пам'яті. Тоді зрозуміло, що при русі будь-якою гілкою кількість елементів для запам'ятовування дорівнює її глибині. А у ході будь-якою правою гілкою ми кожного разу запам'ятовуємо один символ «одноразово».

Отже, «регресивні структури, становлячись все більш довгими, вимагають все більше і більше запам'ятовування, тоді як прогресивні структури цього не вимагають. Останні мають змогу продовжуватися нескінченно, задовольняючись мінімумом пам'яті» [5; 6].

За даними О. Леонтьєва, ленінградський дослідник І. Лущихіна у своїх експериментах спираєтьс ябезпосередньо на модель Інгве і показує, що глибина фрази (за різної довжини) впливає на сприйняття обернено пропорційно, причому « глибокі частини фрази схоплюються слухачами набагато рідше, ніж дрібні».

Американець К.Форестер, грунтуючись на моделі Інгве, показав, що в мовах з перевагою прогресивних структур, випробовуваному простіше відновити кінець речення за його початком, ніж початок за кінцем.

Д. Бумер, досліджуючи розподіл пауз у породженні мови встановив, що вони найчастіше зустрічаються після першого слова, що входить в модель БС.

Він пояснює цей факт тим, що після вимовлення першого слова визначається вибір структури [5, с. 65].

Висловлена свого часу американскимм ученим Ч. Осгудом ідея про те, що марківські залежності можуть пов'язувати не тільки елементи термінальних ланцюжків, але і окремі кроки породження, була покладена в основу циклу досліджень американського психолога **Ніла Джонсона**. Він досліджував явище «умовних помилок» у процесі запам'ятовування речень, тобто порівнював вірогідність помилок, послідовно переходячи від n -й до n+1-й одиниці довів, що усередині кожної «фрази» вірогідність помилки різко падає, а на межах «фраз» різко зростає і особливо велика між суб'єктом і предикатом. Для прикладу він провів експеримент з сім'ю буквами SB JHF ZC і SBJ HFZC. Виявилось, що на межах груп вірогідність помилки більша, ніж усередині. Основою його психолінгвістичної моделі породження речення є рух від вершини дерева до його основи, причому кожного разу ми «відкладаємо» другий зі складових до короткочасної пам'яті, а перший продовжуємо членувати, поки не доходимо до кінця – до слова. І лише потім робимо «стрибок» до залишених нами інших компонентів. У процесі породження речення, як зазначає науковець, відбувається його аналіз, а не синтез. Він наполягає на тому, що імовірнісні зв'язки існують не між кроками породження, а між кроками аналізу.

Ще одна модель на базі моделі БС запропонована М. Брейном, який поставив основною задачею процес генералізації контексту того чи іншого сегменту, а ієрархію сегментів пояснює як послідовне входження одного сегменту до іншого [5, с. 66].

Проте прихильники трансформаційної граматики вважали, що граматика БС залишала цілий ряд невирішених проблем і граматична модель для носія мови не могла бути вичерпана граматикою БС, і тому вони шукали якусь іншу модель. **Такою моделлю з'явилася трансформаційна модель (далі ТГ), висунута Хомським у 1958 році**, хоча вперше ідею ТГ висунув Харріс.

Це граматика, яка теж не відмовляється від граматики БС, а просто

додає ще один рівень граматичного опису. Граматика БС заснована на правилах утворення, за допомогою яких одні символи переписуються в інші символи, наприклад відоме нам правило: S —> NP + VP, де NP – це іменна група, а VP – група присудка. Ще один рівень, запропонований Хомським і його послідовниками, заснований на правилах перетворення та перерозподілу елементів.

Найкоротше визначення суті траксформації подається самим автором: « граматична трансформація є відображення БС показників на БС показники».

У роботі Д.Слобіна відкривається декілька важливих аспектів граматичних перетворень: перетворення — це операція, яка перетворює одну структуру речення на іншу. Це здійснюється за допомогою таких простих операцій, як заміщення, переміщення, перестановка (наприклад, іменника і допоміжного дієслова), а також деяких інших операцій, які є лінгвістичними універсаліями, властивими всім відомим людським мовам [7].

Трансормації за Хомським можуть бути а) обов'язковими, які застосовуються до будь-якого термінального ланцюжка; б) факультативними, які « можна застосовувати, а можна і не застосовувати: у будь-якому випадку ми маємо речення». У «класичному» варіанті модель Хомського складається з трьох загальних компонентів:

а) синтаксичного, який розглядає глибинну і поверхневу структуру речення;

б) фонологічного, який перетворює поверхневі структуру в звукову форму промовляємих висловлювань;

в) семантичного, що співвідносить глибинні структури із значенням.

Узагальнюючи всі дані в граматичній моделі О. Леонтьєв акцентує, що як і модель опису граматичного знаку, модель ТГ значно переверщує інші існуючі моделі, але для того, щоб бути узагальнювальною, вона має дуже багато недоліків [5].

На думку Т. Ахутіної, як «базова» модель породження мовленнєвого висловлювання може бути використана концептуальна схема-модель,

розроблена О. Леонтьєм; її відмінними ознаками постають гармонійне поєднання глибокого наукового аналізу і відносної простоти, наочність викладу наочного змісту, цілісність і чітка структурна побудова

За моделлю О. Леонтьєва, процес породження мовленнєвого висловлювання враховує п'ять послідовних, взаємозв'язаних етапів (або «фаз»).

Початковим моментом («витоком») вислову є мотив. Мотивація породжує мовну інтенцію (намір), спрямованість свідомості, волі, відчуття індивіда на будь - який предмет [3 ; 7].

Наступним етапом є задум, який, у свою чергу, «трансформується» в узагальнену смислову схему висловлювання, де вперше відбувається виділення теми і реми майбутнього вислову та їх диференціація.

Наступний – ключовий етап породження мовлення – етап внутрішнього програмування, що розглядається як процес побудови деякої смислової схеми, на основі якої породжується мовний вислів. [3; 8].

Далі йде етап лексико-граматичного розгортання висловлювання. Його можно співвіднести з переходом від плану внутрішньої мови до семантичного плану (за Л. Виготським). Вибір слів у процесі породження мови, за О. Леонтьєвим, визначається трьома групами чинників: асоціативно – семантичними характеристиками слів, їх звуковою зовнішністю і суб'єктивною імовірнісною характеристикою [2; 3; 5]. У результаті реалізації нелінійного етапу створюється набір мовних одиниць об'єктивного коду, наприклад набір слів типу «Дівчинка / яблуко | червоне / їсть».

«Лінійне розгортання» МВ полягає у його граматичній структуризації – створенні відповідної граматичної конструкції речення. При цьому на основі виділення «початкової» предикативної пари (суб'єкт – предикат [S – P]), починає здійснюватися синтаксичне «прогнозування» вислову.

Процес граматичної структуризації містить: знаходження (вибір з наявних «еталонів») граматичної конструкції; визначення місця елементу (вибраного за значенням слова) в синтаксичній структурі та наділення його граматичними характеристиками; виконання ролі, визначуваною граматичною

формою першого (або ключового) слова, у словосполученні або реченні [3].

Завершальним етапом породження мовленнєвого вислову є етап його реалізації «в зовнішньому плані» (у зовнішньому промовлянні). Він здійснюється на основі процесів фонації, звукоутворення, відтворення послідовних звукосполучень (складів), операцій продукування цілих «семантичних» звукокомплексов (слів), операцій, що забезпечують необхідну (відповідно до смислової програми і мовної норми) ритміко-мелодичну і мелодико-інтонаційну організацію мови [1].

Підсумовуючи аналітичний розгляд моделей породження мовленнєвого висловлювання, треба зауважити наступне :

1. У породженні мовлення використовується ймовірносно-статистичний принцип.

2. У моделі породження потрібно розрізняти проблему вибору одного з безліч можливих рішень і проблему ухвалення певного рішення.

3. У модель породження входить блок довготривалої і короткочасної пам'яті.

4. Більш складні речення (у моделі БС) вимагають більш складної операційної діяльності.

Онтогенезом мовної здатності є складна взаємодія, з одного боку, процесу спілкування дорослих з дитиною, з іншого – процесу розвитку наочної і пізнавальної діяльності дитини.

В. Ковшиков, який чудово знається на вітчизняній та зарубіжній літературі, справедливо підкреслював, що багато чого в проблемі алалії як і раніше залишається недостатньо вивченим і дискусійним. Вирішення проблеми корекції категорії дітей із моторною алалією може бути успішним тільки за умови використання і поглиблення сучасних уявлень про мовну діяльність людини, враховуючи дані психолінгвістичних досліджень, у яких розглядаються, зокрема, особливості оволодіння дітьми навичками граматичної структуризації мовних висловів, операції з синтаксичними засобами побудови висловів (І. Горелов, В. Овчинників, А. Шахнарович, Д. Слобін і ін.),

плануванням і програмуванням мовленнєвих висловлювань (В. Овчинників, Н. Краєвська і ін.) [1; 3; 4; 5; 7; 8].

Список використаних джерел

1. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М., 1989.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. в 8 т. Т. 2. – М., 1982.

3. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: Изд-во: АСТ , 2007. – 318 с.

4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001.

5. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969.

6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.

7. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / Под общ. ред. А.А. Леонтьева. Изд. 2-е. – М., 2003.

8. Хомский Н. Синтаксические структуры // Новое в лингвистике. – Вып. 2. – М., 1962.

Роль мнестичних факторів у синтаксичних трансформаціях в механізні породження та відтворення мовленнєвого висловлювання

Учені розглядають мовленнєву діяльність як багаторівневу функціональну систему, складові частини якої залежать одна від одної та обумовлюють одна одну. Важливим складовим мовленнєвої діяльності дітей з моторною алалією є процес породження мовленнєвого висловлювання, який, за визначенням О. Леонтьєва, включає такі компоненти: мотив, задум, внутрішнє програмування, відбір слів, граматичне конструювання (синтаксис), моторне програмування, зовнішнє мовлення [1; 4; 9].

Різноманітний і часто суперечливий психологічних та клінічний матеріал, що накопичився за відносно великий відрізок часу вивчення породження

мовленнєвих висловлювань у молодших школярів з моторною алалією, ймовірно, спонукав багатьох дослідників шукати варіативні причини цього явища: в одних дітей їх убачали у порушеннях мовленнєвої або немовленнєвої моторики, в інших - у порушеннях мислення, а у третіх - емоційно-вольової сфери або зорового сприйняття, пам'яті, уваги тощо (В. Олтушевськи, 1905; Е. Фрешельс, 1931; Р. Левіна, 1951 та ін.). Схожа тенденція зберегалася і пізніше (М. Хватцев, 1959; В. Орфінська, 1963; Р. Лухзінгер і Г. Арнольд, 1970; Р. Бєлова-Давид, 1972 та ін.).

Але і сьогодні центральне місце у розкритті суті формування мовленнєвого висловлювання належить вивченню механізму цього процесу, від якого великою мірою залежить вибір та розробка методів виховання і корекції мови, процес і ефективність усієї логопедичної роботи.

Із позицій сучасної психології та лінгвістики специфіка мовомислення найповніше виявляє себе у синтаксичній організації речень та зв`язних висловлювань, оскільки у створенні синтаксичних одиниць беруть участь мнестичні механізми та усі мовні засоби нижчих рівнів того, що в науковій літературі висвітлено достатньо фрагментарно. Тому одним із перспективних напрямів роботи з дітьми із моторною алалією є вивчення ролі та стану словесної пам`яті, як показника сформованості синтаксичної сторони мовлення.

У наш час залишається недостатньо зрозумілим, які ж саме чинники є вирішальними у формуванні патологічної структури мовленнєвого висловлювання, на якому з етапів відбувається розрив послідовності передачі ланцюжка, яка має бути послідовність «введення» в мовну діяльність певних одиниць мови і правил їх функціонування.

У процесі логопедичної роботи з дітьми із моторною алалією досить часто доводиться зустрічатися зі зниженням мнестичних функцій, яке виражається у труднощах запам'ятовування і відтворення словесного матеріалу. Саме й це заважає у роботі над формуванням мовлення, знижуючи її ефективність. Більшість науковців, які займаються дослідженням цієї проблеми, неодноразово наголошували на помітне зниження пам'яті тією або

іншою мірою (М. Богданов-Березовський, Р. Левіна, Л. Мєлєхова, С. Шаховська та ін). Навіть В. Орфінською в лінгвістичній класифікації системних порушень виділено особливу форму алалії під назвою «амнестична». Проте спеціальної розробки питання щодо цієї проблеми в проаналізованій нами літературі немає, хоча вона представляє безперечний інтерес.

Зарубіжна психологія розглядає пам'ять як вроджену органічну здатність, що полягає в пасивному збереженні залишку колишніх дій, кількісній її зміні , т. б. первинному збільшенні у зв'язку з дозріванням нервової системи і подальшому зниженні, викликаному старінням організму. На відміну від неї, класична психологія описує пам'ять як явище, що зазнає кількісну та якісну зміни. В процесі свого розвитку пам'ять дитини від простого мимовільного наочнообразного запам'ятовування доходить до складних свідомих форм, де важливе місце займає опосредкування словом [2; 6].

За визначенням Л. Виготського, вирішальна роль у формуванні мнестичних процесів належить саме мові. Людська пам'ять, у розумінні науковця, - це активне запам'ятовування за допомогою знаків - предметного стимулу на первинному ступені розвитку пам'яті та слова, що згодом замінюється на предметний стимул.

Наприклад, відомо, що вибір (пошук) слова відбувається за низкою взаємозв'язаних між собою ознак : семантичних, морфологічних, звукових та ритмічних. У пам'яті дитини певним чином зберігається ця сукупність ознак, і той, хто «шукає» слово повинен їх дістати з пам'яті, щоб актуалізувати слово. Крім того, пошук слова визначається немовленнєвим і мовленнєвим контекстом (в останньому випадку - значеннями і формами слів, що передують і подальших слів, що знайдено синтаксичною конструкцією, до якої входить слово, яке відшуковується). Безперечним є той факт, що під час вибору флексії людина «звертається» до парадигми відмінка іменників, яка зберігається в її пам'яті, та визначається значеннями слів та мовленнєвим контекстом [1; 4].

За результаттами досліджень В. Ковшикова, у ряді психологічних причин, що викликають мовну патологію, Л. Трейтел, А. Лібманн та В. Орфінська також

називають порушення пам'яті . Не переоцінюючи її значення в механізмі алалії, вони припускаються думки, що ця патологія відіграє більш значущу роль у розладі діяльності мовного механізму, ніж порушення інших психічних процесів, оскільки пам'ять закономірностей діяльності мовного механізму багато в чому визначає засвоєння мови і успішність процесу породження мовленнєвих висловлювань. При цьому слід звернути увагу на специфіку саме мовленнєвої пам'яті (тобто пам'яті у ході виробництва мовленнєвих програм), а не обмежуватися вивченням лише пам'яті слів або вивченням пам'яті в немовленнєвих формах діяльності та кореляцією результатів такого вивчення із загальним станом мовлення дітей (рівнем мовленнєвого розвитку) [1; 2].

Аналіз наукової літератури показав, що механізм мовленнєвої пам'яті забезпечує всі сторони мовного процесу, включаючи як «змістовний аспект» мови, так і аспект її мовленнєвого виразу. Відображення в мовленні її предмету – того або іншого фрагменту навколишньої дійсності – неможливо без актуалізації наявних у пам'яті знань та уявлень про частину навколишнього нас світу. Так само неможливе воно і без актуалізації в свідомості образів-уявлень про знаки мови і правила їх використання в процесі мовленнєвої комунікації. І те і інше забезпечується роботою механізму довготривалої пам'яті. Прикладом можуть служити процеси актуалізації й адекватного використання в мовленнєвих висловлюваннях активного словника. Крім цього, до функцій мовленнєвої пам'яті ми відносимо:

- актуалізацію знань і уявлень про способи реалізації мовленнєвої діяльності (перш за все способи здійснення мовленнєвої комунікації);
- знання про соціальні правила («норми») мовленнєвого спілкування в різних ситуаціях реалізації мовленнєвої діяльності (надалі МД);
- актуалізацію і використання норм, що традиційно склалися для певної мови, і правил мовного оформлення мовленнєвих висловлювань (орфоепічних, граматичних, стилістичних, орфографічних – для письмового мовлення), що відповідають поняттю «Мовної норми»;
- актуалізацію (вилучення з пам'яті) мовних, мовленнєвих і соціальних

«еталонів» тих одиниць або елементів, із яких складаються відповідні сторони мовленнєвої діяльності (наприклад, еталони нормативного звукового образу окремих слів і словосполучень, «граматичні» еталони словоформ, мовнорухові еталони, необхідні для процесу реалізації мовлення у вимовному плані та ін.).

Науковці наголошують, що не менш важливу роль у формуванні та реалізації МД відіграють і процеси короткочасної оперативної пам'яті. Процес безпосереднього породження (створення) будь - якого мовленнєвого висловлювання, реалізація дій і операцій, що створюють цей процес, неможливі без утримання в пам'яті всіх складових компонентів цього висловлювання (на період його породження або аналізу) [2; 4; 5].

Проаналізувавши численні психолінгвістичні роботи, що пов`язані з питанням про те, яким чином мовленнєві висловлювання на прикладі речень представлено в пам'яті і чи існують будь - які обмеження в людській пам'яті на їх обробку, В. Глухов та В. Ковшиков дійшли висновку, що речення мають особливий статус у пам'яті. Дитина запам'ятовує ці синтаксичні одиниці не просто як ланцюжок слів, оскільки легше запам'ятати конкретне речення, ніж випадкову послідовність таких же слів. Крім того, речення з відхиленнями від норми набагато важче запам'ятати і відтворити, ніж правильні та осмислені варіанти. Звідси стає зрозумілим, що синтаксична структура і значення відіграють значну роль у запам'ятовуванні речень. Навіть через короткий час після прослуховування мовленнєвого висловлювання (речення) дитина в змозі повторити його загальний зміст, хоча може і забути окремі деталі його структури. Іншими словами, дитина може перефразовувати або підсумовувати те, що вона незадовго до цього чула, часто не усвідомлюючи, що не відтворює при цьому речення дослівно. Це стає можливим, оскільки значення та форма зберігаються в пам'яті незалежно один від одного і що глибинне значення речення стійкіше в пам`яті, ніж поверхнева структура, в якій це речення виражається. Усі ці висновки вдалося зробити завдяки наполегливій, безперервній праці дослідників-психолінгвістів [1; 2]. Щоб уявити характер зазначених експериментів пропонуємо проаналізувати їх зміст та результати.

Дослідження об'єму пам'яті на речення довели, що цей процес залежить не стільки від числа слів у реченні, скільки від його граматичної структури. Міллер і Айзард вимагали від досліджуваних запам'ятати речення, кожне з яких мало 22 слова, але з різною складністю «самогніздування» (self - embedding). Наведемо приклад використаних в цьому експерименті речень, що розташовані в порядку зростання числа конструкцій, які самостійно гніздуються:

(0) She liked the man that visited the jeweler that ma - de the ring that won the prize that was given at the fair.

(Їй сподобалася людина, яка прийшла до ювеліра, який зробив кільце, що отримало приз, який розігрувався на ярмарку).

(1) The man that she liked visited the jeweler that made the ring that won the prize that was given at the fair.

(Людина, яка їй сподобалася, прийшла до ювеліра, який зробив кільце, що отримало приз, який розігрувався на ярмарку.)

(2) The jeweler that the man that she liked visited ma - de the ring that won the prize that was given at the fair.

(Ювелір, до якого людина, яка їй сподобалася, прийшла, зробив кільце, що отримало приз, який розігрувався на ярмарку.)

(3) The ring that the jeweler that the man that she liked visited made won the prize that was given at the fair.

(Кільце, що ювелір, до якого людина, яка їй сподобалася, прийшов, зробив, отримало приз, що розігрувався на ярмарку.)

(4) The prize that the ring that the jeweler that the man that she liked visited made won was given at the fair.

(Приз, що кільце, яке ювелір, до якого людина, яка їй сподобалася, прийшов, зробив, отримало, розігрувався на ярмарку.)

Як бачимо, останні два речення не тільки важко прочитати і зрозуміти, але й запам'ятати. Міллер і Айзард встановили, що досліджувані з легкістю запам'ятовують речення з одним або двома додатковими, але запам'ятати речення з трьома або чотирма самогніздуючими додатковими було важко усім

досліджуваним. Легко помітити, що всі п'ять речень граматично правильні, однакової довжини, але створюють різноманітне навантаження на безпосереднюю пам'ять. Це відбувається завдяки розриву складових: іменники, що стояли на початку речення, пов'язані з дієсловами, що розміщені в кінці. Отже, обсяг короткочасної пам'яті є надзвичайно важливою перемінною, що впливає на формування мовленнєвого висловлювання і мовленнєву активність. Тобто, за визначенням Міллера і Айзарда, «цілком імовірно, що наша здатність оперувати розривними одиницями дуже обмежена» [2; 6].

У свою чергу Севін і Перчонок у проведених експериментах щодо зберігання в пам'яті синтаксичної інформації спробували показати, як пов'язані визначені аспекти синтаксису із запам'ятовуванням речення. Слід зазначити, що одиниці, в яких людина кодує і відтворює речення, більші, ніж окремі слова. Севін і Перчонок продемонстрували роль синтаксису в розкладанні речень на одиниці більші, ніж слова.

Їх гіпотеза, заснована на трансформаційній граматиці, полягала в тому, що речення можна поділити на судження, що лежать в його основі, та деяку додаткову інформацію про синтаксичну структуру. Учені припускали, що такі «граматичні ярлики», як «пасивне», «негативне», «пасивне негативне» речення займають певне місце у безпосередній пам'яті. Для перевірки цього припущення досліджуваним пропонувалось запам'ятовувати речення різних граматичних конструкцій, у яких після речення додавався список із восьми слів, що теж потрібно було запам'ятати. Незалежною змінною було число слів, **відтворених** після речення цього граматичного типу. Передбачалося, що чим менше слів запам'ятовував досліджуваний після речення, тим більший обсяг безпосередньої пам'яті зайнятий цим висловлюванням. Число відтворених слів було мірою обсягу безпосередньої пам'яті, необхідною для зберігання цієї граматичної структури. Результати науковців показали, що чим складніша структура речення, тим менше слів запам' ятовується після цього речення. Більше того, порядок зростання складності структури речення співпадає з передбачуваними основами трансформаційної граматики. Відтак, число слів не

є найважливішим чинником, що визначає, який обсяг пам'яті буде займати це речення; головним є структура речення.

У результаті Севін і Перчонок дійшли висновку, що «різні граматичні ознаки речень - негативна, пасивна, питальне та інші трансформації - кодуються у безпосередній пам'яті окремо одна від одної і окремо від самого речення. На користь цього твердження говорять наступні факти: речення, що мають ці ознаки, вимагають більшого обсягу безпосередньої пам'яті, ніж речення, що не мають таких ознак, але абсолютно ідентичні за усіма іншими ознаками». Звідси витікає важливий факт, що дитина чує і запам'ятовує речення на основі існуючих знань про граматику своєї мови. Отже, експеримент Севіна і Перчонок показав, що граматична інформація дійсно займає певний обсяг пам'яті.

Яскравим прикладом є і експеримент, проведений Артуром Блументалем з Гарвардського університету на породження та запам'ятовування речень (прийом «Відтворення з підказкою» («prompted recall»)), який дає нам підставу говорити про те, що речення запам'ятовуються, найімовірніше, у формі своїх глибинних, а не поверхневих структур. Це дає підтвердження тому, що безпосередня пам'ять обмежує здатність дитини відтворювати і розпізнавати форму речень. У рамках такої парадигми Міллер і Хомський довели, що короткочасна пам'ять дає можливість тільки кількісно обробляти поверхневу структуру речення, яке потім посилається у велике сховище пам'яті. Там, де вже не панує необхідність швидко стирати інформацію, виділяються глибинна структура і відповідна семантична інтерпретація. Лінгвістичне підтвердження цьому ми убачаємо в тому факті, що синтаксичні структури на поверхневому рівні менш складні, ніж ті ж структури на глибинному рівні [2; 3; 5].

Отже, можно зробити висновок, що породження та відтворення мовленнєвого висловлювання, як і вся мовленнєва діяльність у всіх її видах, реалізується за допомогою складного механізму психічної діяльності дитини. Процеси внутрішнього програмування, осмислення, утримання в пам'яті служать тими внутрішніми механізмами, за допомогою яких, у свою чергу,

здійснюється дія основного операційного механізму мови, який Н. Жінкин визначив як єдність двох ланок – механізму складання слів із елементів та складання фраз - повідомлень із слів. Аналіз наукової літератури переконливо довів, що психологічні та мовленнєві механізми є складним багатоланковим утворенням, кожен з яких тісно пов'язан з іншими [1; 4; 5; 6].

Список використаних джерел

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 432 с.
2. Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: Изд-во: АСТ, 2007. – 318 с.
3. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические психологические аспекты. - СПб.: Речь, 2006. - 380 с: ил.
4. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
5. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. - М., 1969.
6. Слобин Д. Грин Дж. Психолингвистика. - Перевод с английского Е. И. Негневицкой/ Под общей редакцией и с предисловием доктора филологических наук А. А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1976. - 336 с.

РОЗДІЛ 2
ПІДГОТОВКА КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Савінова Н.В., Клочкова М. О.

2.1 Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу

Сутність понять «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання»

У роботах учених висвітлюються різноманітні аспекти інклюзивної освіти, серед яких: концепція інклюзивної освіти як процес розвитку загальної освіти (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьов, Л. Фомічова та ін.), процес спеціально організованої взаємодії педагога з дітьми з психофізичними порушеннями та нормальним розвитком (Н. Борисова, М. Малофєєв, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Шипіцина та ін.); історичні аспекти інклюзивної освіти (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава та ін.). Роботи вчених розкривають досвід, шляхи, проблеми та перспективи інклюзії дитини з особливими потребами у загальноосвітній простір на території Україні та за її межами.

Зосередимо увагу на поняттях, дотичних запропонованому дослідженню, серед яких: «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання».

У сучасній психолого-педагогічній літературі термін «інклюзивна освіта» використовується поряд із термінами «інклюзія», «інклюзивне навчання», «освіта осіб з порушеннями психофізичного розвитку» тощо.

За «Словником іноземних слів» (за ред. І. Лехіна) поняття «інклюзія» означає включення, введення, приєднання, а поняття «інтеграція» – об’єднання частин в ціле [19, с. 96].

«Енциклопедія освіти» (за ред. В. Кремень), містить термін «освіта осіб з порушеннями психофізичного розвитку», який тлумачиться як система знань,

умінь та навичок діяльності, а також способів мислення, що набуваються в процесі навчання та виховання [12, с. 618].

В Інтернет-виданні «Вікіпедія» поняття «інклюзивне навчання» трактується як «система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу… інклюзивні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство із громадою до індивідуальних потреб дітей з особливими потребами» [13].

У Концепції розвитку інклюзивної освіти (Наказ МОН № 912 від 01.10.2010 р.) зазначено, що 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 особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [10].

У дослідженнях А. Колупаєвої представлено термінолексеми «мейнстримінг», «інтеграція», «інклюзивна освіта». Вчена вказує, що мейнстримінг (mainstreaming (англ.) – загальний потік) передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров’я та їхніми однолітками, цілий етап у розвитку освітніх тенденцій щодо навчання дітей з особливостями у Північній Америці наприкінці ХХ сторіччя, пов’язаний, переважно, із поширенням функціонування спеціальних класів у масових школах. Здебільшого – це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, літніх таборах, клубах за інтересами тощо. Автор акцентує увагу на тому, що термін «інтеграція» у спеціальній педагогіці є загальновживаним і розглядається або стосовно локальної проблеми (інтеграція дітей з порушеннями опорно-рухового апарату у суспільство, інтеграція осіб з інтелектуальними порушеннями у систему сучасних суспільних відносин), або інтерпретується в узагальненому вигляді (як один із важливих напрямів

підготовки осіб з обмеженими можливостями до самостійного життя та ін.) [16]. Дефініцію «інклюзивна освіта» вчена трактує як «об'єднану освітню систему з надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей із відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» [18, с. 306].

І. Кузава розуміє термін «інклюзивна освіта» як процес забезпечення рівних прав на одержання освітніх послуг дітьми дошкільного віку із різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу, що передбачає створення сприятливих соціальних умов для їхнього розвитку (корекційно-педагогічна робота, спрямована як на подолання наслідків порушень психофізичного розвитку та формування у здорових дітей адекватних уявлень про однолітків з особливими освітніми потребами, так і на нівелювання наслідків пізнавальної, соціальної і емоційної депривації). «Інтегроване навчання» трактується як процес і результат спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в спеціальній групі (класі) загальноосвітнього навчального закладу за спеціальними програмами, адаптованими методами і засобами з метою полегшення їх соціалізації [20; 21; 22].

С. Бризгалова виокремлює поняття «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивний підхід». Інклюзивний підхід, на думку вченої, передбачає розуміння різних навчальних потреб дітей та надання послуг у відповідності з цими потребами через повну участь у навчальному процесі, залучення суспільства та усунення сегрегації та дискримінації в освіті; «інклюзивна освіта» визначається як така, що кожному, не зважаючи на фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві та інші особливості, надає можливість бути залученими в загальний процес навчання та виховання (розвиток та соціалізація), що потім дозволяє стати рівноправним членом суспільства, знижує ризик сегрегації та ізольованості [4, с. 15].

Н. Грозная зазначає, що заміна терміну «інтеграція» на термін «інклюзія» відбулася внаслідок змін парадигм допомоги інвалідам – переходу від моделі

нормалізації до соціалізації. Саме тому, «інклюзія» – це двоспрямований процес, який передбачає взаємну адаптацію та готовність колективу прийняти «особливу» дитину [8, с. 27].

У дослідженні Н. Артюшенко встановлено, що термін «інклюзивна освіта» використовується для опису процесу навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я у загальноосвітніх закладах, де створені належні умови (соціальні, організаційні, педагогічні, нормативно-правові та ін.) [1].

У роботах С. Миронової поняття «інклюзія» – політика й процес, що дає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах, «інклюзивна освіта» – 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 з обов'язковим фаховим психолого-педагогічним супроводом [23, с. 9-12].

І. Дичківська вказує, що інтегративна освіта полягає у створенні корекційних класів у масових школах і груп у дитячих садках. Інтегративна освіта – перший крок від класичної системи спеціальної освіти, яка передбачає повну сегрегацію «особливих» та «нормальних» дітей, до освіти, що визнає відмінності між людьми як цінність, приймаючи кожну людину як повноправного учасника освітнього процесу. Інклюзивна освіта передбачає особистісно орієнтовані підходи, методи навчання кожної дитини з урахуванням її особливостей, здібностей, психофізіологічних порушень, представляє гнучку систему, в якій враховуються потреби всіх дітей, а також етнічних, соціальних груп, різного віку, статі [15, с. 4].

І. Демченко презентує поняття «інклюзивна педагогіка» як новітню галузь знань теорії і практики спільного навчання й виховання дітей та молоді з особливими освітніми потребами зі своїми ровесниками з типовим розвитком у загальноосвітніх та професійних закладах освіти в аудиторних та позааудиторних умовах [10].

У започаткованому дослідженні ми визначаємо інклюзивне навчання як

процес забезпечення рівного доступу до освіти всіх дітей з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку, рівності для всіх прав на отримання освітніх послуг за місцем проживання у загальноосвітніх навчальних закладах та створення належних умов для їх навчання, виховання та розвитку.

Отже, складність та багатоаспектність тлумачень представлених понять потребує подальших теоретичних узагальнень.

Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях

У дослідженнях учених (А. Гендін, О. Денисова, В. Засенко, Л. Кобріна, А. Колупаєва, О. Леханова, М. Малофєєв, С. Миронова, Н. Назарова, В. Понікарова, Е. Речицька, В. Синьов, М. Сергєєв, А. Шевцов, Н. Шматко та ін.). зосереджується увага на проблемах підготовки корекційних педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в системі інклюзивного навчання.

Розглядаючи досвід інклюзивного навчання в різних країнах, Н. Софій зазначає, що підготовка асистентів педагогів у Канаді здійснюється за двома рівнями: *перший рівень* включає вивчення філософії та освітньої концепції навчання дітей з особливими потребами, ролі та напрямів роботи асистента вчителя у навчальному процесі; *другий рівень* спрямований на розвиток уміння запроваджувати стратегії, які допомагають корекційному педагогу досягти навчальної мети, визначеної в індивідуальному плані [2, с. 25].

Ю. Бойчук виокремлює наступні уміння, якими повинен оволодіти педагог інклюзивного навчального закладу: аналізувати та оцінювати рівень навченості, вихованості, розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров’я; створювати умови для розвитку, навчання та виховання таких дітей; вибирати доцільні форми, методи та засоби виховання та навчання; професійно взаємодіяти з працівниками освітніх установ і батьками для забезпечення координації педагогічного впливу на дитину; планувати та організовувати роботу з батьками; використовувати знання з корекційної педагогіки в

освітньо-виховній роботі з дітьми і просвітницько-педагогічній роботі з батьками; загальна спрямованість особистості на спілкування тощо.

Ю. Бойчук визначає інклюзивну компетентність педагога як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, ураховуючи різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи включення їх у загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації. Інклюзивна компетентність педагогів належить до рівня спеціальних професійних компетентностей [3].

М. Айбазова, К. Лавринець окреслюють готовність майбутнього педагога до роботи з учнями з особливими потребами, виокремлюючи педагогічні умови, що сприяють формуванню інклюзивної компетентності майбутніх педагогів: 1) використання технологій, які дозволяють сформувати цілісну структуру професійної діяльності за допомогою оптимального поєднання репродуктивних і активних методів навчання та створення соціального контексту майбутньої діяльності; 2) використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання; 3) включення у зміст навчання спецкурсу «Інклюзивне навчання у загальноосвітніх закладах», що передбачає реалізацію квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на засвоєння засобів та досвіду виконання конкретних професійних дій в процесі інклюзивного навчання [24].

На думку С. Миронової, ефективними шляхами підготовки фахівців, які вже працюють в інклюзивних навчальних закладах, є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари, тренінги. Зокрема, зміст такої освіти повинен включати в себе основи корекційної педагогіки та психології з певними методичними аспектами [23, с. 15]. Л. Головань підкреслює, що вчитель інклюзивного класу має знати глибину порушення, рівень розвитку дитини та індивідуальні особливості, вміти створити та підтримувати тісний зв'язок з мультидисциплінарною командою для отримання позитивної динаміки, спираючись на компенсаторні можливості організму [14, с. 13].

С. Альохіна, М. Алексеєва, Є. Агафонова підкреслюють, що готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти вимірюється за двома основними показниками: психологічна та професійна готовність. Структура професійної готовності включає: інформаційну готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних особливостей дітей; готовність педагогів моделювати урок, використовуючи різноваріантні диференційовані завдання; готовність до професійної взаємодії, самоосвіти. У структуру психологічної готовності входить емоційне сприйняття дітей з різними типами порушень розвитку; готовність включати цих дітей у навчальну діяльність, задоволення від власної педагогічної діяльності [7, с. 16].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що формування готовності педагогів до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку є важливим фактором розвитку професійної компетенції та підвищення якості освіти. Відповідна тенденція є можливою за умов: 1) підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, як цілісної системи, оптимально включеної в навчально-виховний процес закладу освіти; 2) наявності знань і вмінь щодо організації роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, чітко визначними та науково обґрунтованими; 3) включення педагогічних працівників у навчально-дослідницьке середовище, що передбачає розв’язання професійно-орієнтованих практичних завдань, розробку та реалізацію дослідницьких проектів, моделювання ефективної педагогічної діяльності [25, с. 86].

Отже, ефективність навчання дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзії значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього корекційного педагога до роботи в зазначених умовах. При низькій якості підготовки та низькому рівні освіченості майбутніх корекційних педагогів, недостатній сформованості етичних та моральних норм, інклюзивне навчання не виправдовує сподівань щодо ефективності навчання дітей з психофізичними

порушеннями, що потребує нових перспективних теоретичних розробок та ефективної практичної реалізації.

Шляхи підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах

Аналіз готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах

Метою пошуково-розвідувального експерименту було визначення рівнів готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах. У межах започаткованого дослідження на етапі пропедевтичного, пошуково-розвідувального експерименту було використано *метод анкетування* з метою отримання інформації від студентів – майбутніх корекційних педагогів для первинного орієнтування в теоретичній обізнаності респондентів із зазначеної проблеми, а також для подальшої деталізації дослідження. В анкетуванні взяли участь 41 студент IV та VI курсів спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)».

На перше запитання анкети «Що Ви розумієте під поняттям «інклюзивна освіта?» 19,2% респондентів відповіли, що це система освіти, в центрі якої знаходяться дитина з порушеннями; 46,9% – навчання, виховання та корекція порушень розвитку дитини в масових навчальних закладах; 33,9% визнали вплив педагога на дитину з психофізичними порушеннями в процесі навчання у загальноосвітніх закладах.

На запитання «З якими труднощами Ви стикаєтесь при роботі в інклюзивному навчальному закладі?» Встановлено, що 54,1% майбутніх корекційних педагогів зазнають суттєвих труднощів, які виникають під час роботи, недосконаліть власних умінь і навичок; 24,8% – недостатнє технічне, методичне забезпечення, відсутність методичної літератури та засобів корекційного навчання; 21,1% – пасивність адміністрації, педагогів, відсутність необхідних наочних матеріалів та спільної командної взаємодії.

Запитання «Які засоби підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу Ви можете назвати?» дозволило з'ясувати, що 38,3% респондентів визначили основним засобом літературу з теорії та практики інклюзивної освіти; 34,3% – систематичні заняття, тренінги; 19,2% – комп'ютер, технічні засоби, наочність; 8,2% – обмін досвідом роботи.

На запитання «Чи сформовано у сучасних батьків поняття про інклюзивне навчання?» 55,6% респондентів дали позитивну відповідь; 19,6% – негативну, 24,8% респондентів відзначили пасивність батьків.

На запитання «Які ефективні методи сприяють підготовці майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі?» 35,3% студентів назвали консультації, бесіди, лекції; вирішення педагогічних ситуацій, рольові ігри виокремили 40,6% респондентів; 24,1% опитаних вважають ефективним досвід фахівців.

Щодо запитання анкети «Які ефективні умови підготовки до роботи в інклюзивних навчальних закладах Ви можете назвати?», серед респондентів 68,3% відзначили спільну взаємодію студентів, викладачів, корекційних педагогів, вихователів, батьків; 14,4% – практичну спрямованість навчання у вищому навчальному закладі; 11,7 % – навчально-методичне забезпечення корекційного процесу та технічне оснащення; 5,6 % – ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку майбутніх корекційних педагогів.

На запитання «Як впливає інклюзивне навчання на розвиток дитини з психофізичними вадами?» негативно відповіли 33,2% студентів; 32,8% відзначили позитивний вплив інклюзивного навчання; на відсутність інклюзивних класів з відповідним оснащенням указали 19,3% респондентів; 14,7% студентів визнали недостатність статистичних даних.

Отже, результати анкетування студентів дозволяють виокремити такі проблеми: по-перше, недостатню мотивацію до роботи в інклюзивних закладах, емоційну нестабільність; по-друге, відсутність достатньої методичної та практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних класах, що потребує планомірної підготовки.

Змістова та рівнева характеристика готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах. Сформовано експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи відповідно за кількістю 14 та 16 студентів IV–VI курсів спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)».

Завданнями констатувального етапу експерименту виступили: визначення критеріїв та показників готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в закладах інклюзивного навчання. При визначенні критеріїв ми виходили з положення, що критерій – це ознака, на ґрунті якої здійснюється оцінка, визначення чого-небудь. Показники – це відомості, за якими можна зробити висновок про розвиток та хід чого-небудь.

Формування певного рівня знань, умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів передбачає наявність наступних якостей: *мотиваційних*, що формують стійкий інтерес та зацікавленість студентів до інклюзивного навчання, прагнення до включення дитини в інклюзивний процес, беручи до уваги рівень її психофізичного та мовленнєвого розвитку; *емоційних,* що передбачають встановлення емоційного контакту з дитиною та постійну підтримку стабільно-позитивного емоційного стану педагога; *гностичних*, що передбачають оволодіння певним обсягом знань, умінь і навичок щодо роботи в інклюзивних навчальних закладах, свідомого використання набутих знань в інклюзивному процесі; *деонтологічних,* що визначають моральність, культуру, етику майбутнього корекційного педагога.

Виокремлення мотиваційно-емоційного критерію готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному освітньому процесі, активного впровадження інклюзивного навчання детермінується багатьма факторами, зокрема урахуванням, управлінням, регуляцією різних психічних станів дитини з психофізичними вадами, корекцією її вад у взаємодії «корекційний педагог – дитина». Відповідно, при інклюзивному навчанні

взаємодія з дитиною не повинна ускладнювали її пізнавальну та навчальну діяльність, тим більше, що стан здоров'я дитини залежить від навчального та емоційного навантаження.

Корекційно-педагогічна діяльність є складовою та невід'ємною частиною педагогічного процесу як динамічної педагогічної системи, спеціально організованої, цілеспрямованої взаємодії корекційного педагога та дитини, що має на меті вирішення розвивальних, освітніх, корекційних, виховних завдань.

Критерій гностично-деонтологічної готовності відображає теоретичну сторону навченості та освіченості майбутнього фахівця, його етичну культуру, поведінку, толерантність. Критеріальні показники: *осмисленість теоретико-технологічних знань* характеризується вміннями майбутнього фахівця використовувати набуті знання для вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач; *креативність технологічних знань* характеризує можливість майбутнього фахівця в умовах інклюзивного навчання урізноманітнювати, видозмінювати завдання для дітей з урахуванням особливостей фізичного, психічного та мовленнєвого розвитку; *толерантність майбутнього корекційного педагога* характеризується сформованістю нормативної поведінки, культури спілкування, вихованості, терпимості при взаємодії з дітьми, батьками, колегами.

Мотиваційно-емоційний критерій ураховує мотиви, намагання майбутнього корекційного педагога щодо роботи в інклюзивній системі, його стабільний емоційний стан під час роботи з дітьми з психофізичними порушеннями. Критеріальні показники: *наполегливість у здобутті професійно-технологічних знань* щодо роботи в інклюзивній системі; *цілеспрямованість діяльності майбутнього фахівця* щодо здобуття необхідних умінь і навичок роботи в інклюзивному навчальному закладі; *емоційна стабільність* характеризується врівноваженістю емоційного стану, вмінням релаксувати, угамовувати свої негативні емоції.

Для проведення експериментальної роботи нами розроблено

експериментальні завдання до кожного з виокремлених критеріальних показників з метою з'ясування рівнів готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах. До кожного завдання сформовано шкалу оцінювання.

Показники критерію гностично-деонтологічної готовності

Показник: *осмисленість теоретико-технологічних знань.*

Завдання № 1. **Розробка доповіді на науково-практичний семінар**

Мета: розробити доповідь на науково-практичний семінар корекційних педагогів за визначеною тематикою.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує студентам самостійно здійснити вибір теми, змісту доповіді у площині актуальних проблем інклюзивного навчання і засобів для її презентації. **Оцінна шкала** (Дод. Г).

Завдання № 2. **«Круглий стіл з обміну досвідом роботи»**

Мета: спонукати студентів до взаємообміну знаннями, уміннями та навичками щодо роботи в інклюзивних навчальних закладах.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує студентам у довільній формі представити досвід інклюзивного навчання, а іншим учасникам оцінити та прокоментувати. **Оцінна шкала**.

Показник: *креативність технологічних знань.*

Завдання № 1. **«Консультації для педагогів»**

Мета: визначити рівень знань, умінь і навичок змістово представляти сутність проблеми та окреслювати її зміст відповідно до інтересів слухачів.

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує ознайомитися з матеріалами підготовлених консультацій для педагогів (корекційних педагогів, вчителів початкових класів, вихователів тощо), визначити їх спрямованість до категорії слухачів, проаналізувати, обґрунтувавши свою відповідь. **Оцінна шкала**.

Завдання № 2. **«Розбір ситуацій».**

Мета: виявити вміння творчо підходити до вирішення ситуаційної

проблемної задачі, відстоювати правильність власної педагогічної позиції.

Процедура виконання:

Експериментатор роздає картки з педагогічною ситуацією щодо інклюзивного навчання. За допомогою смайлів (посміхається – правильно, а засмучений – неправильно) пропонується визначити правильність або помилковість дій педагога, довести власну думку. **Оцінна шкала.**

Показник: *толерантність*

Завдання № 1. **«Диспут»**

Мета: спонукати студентів до взаємообміну думками на задану тему, вдосконалювати уміння щодо вибору правильного варіанта вирішення морально-етичної проблеми

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує студентам підготувати приклади проблемних ситуацій і запитання для дискусії: «Толерантність як компонент професійної культури корекційного педагога», які мають бути насичені аргументацією та смисловими зв'язками з реального життя. **Оцінна шкала.**

Завдання № 2. **«Презентація».**

Мета: виявити вміння креативно представити навчальний проект з проблем інклюзивного навчання

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує у довільній формі (ділова гра, кросворд, ребус, розв'язання проблемної ситуації тощо) представити навчальний проект і наочний матеріал із ситуаційними ілюстраціями. **Оцінна шкала**.

Як зазначено в таблиці, серед майбутніх корекційних педагогів високий рівень за першим показником критерію гностично-деонтологічної готовності визначено у 14,4% ЕГ та 12,5% КГ; середній рівень визначено у 42,8 % ЕГ та 37,5% КГ; низький рівень – у 42,8% ЕГ та 50,0 % КГ.

Таблиця 2.1.1

Кількісні показники критерію гностично-деонтологічної готовності

Група	Кількість майбутніх корекційних педагогів, що виконали завдання (%)								
	Показники								
	Осмисленість теоретико-технологічних знань			Креативність технологічних знань			Толерантність майбутнього корекційного педагога		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ	14,4	42,8	42,8	21,4	42,9	35,7	7,1	50,0	42,9
КГ	12,5	37,5	50,0	18,8	56,2	25,0	12,5	50,0	37,5

За другим показником високий рівень визначено у 21,4% в ЕГ та 18,8 % у КГ; середній рівень визначено у 42,9 % ЕГ та 56,2 % КГ; низький рівень – у 35,7% ЕГ та 25,0 % майбутніх корекційних педагогів у КГ. За третім показником високий рівень визначено у 7,1 % в ЕГ та 12,5 % у КГ; середній рівень визначено у 50,0 % ЕГ та 50,0 % КГ; низький рівень – у 42,9 % ЕГ та 37,5 % майбутніх корекційних педагогів у КГ.

Показники мотиваційно-емоційного критерію

Показник: *наполегливість у здобутті професійних знань*

Завдання № 1. «**Чи готові Ви до інноваційної діяльності?»**

Мета: дослідити готовність майбутніх корекційних педагогів до інновацій у системі інклюзивного навчання

Процедура виконання:

Відповісти на запитання анкети:

1. Чи стежите Ви за перспективним педагогічним досвідом інклюзивного навчання, прагнучи до його впровадження з урахуванням освітніх потреб суспільства та індивідуального педагогічного стилю?

2. Чи займаєтеся Ви самоосвітою?

3. Чи дотримуєтеся Ви існуючих рекомендацій щодо інклюзивного навчання, плануючи розвивати та доповнювати їх у подальшому?

4. Чи співпрацюєте Ви з науковими консультантами та практиками щодо роботи в умовах інклюзивного навчального закладу?

5. Чи бачите Ви перспективу власної реалізації, вирішуючи завдання інклюзивного навчання дітей?

6. Чи відкриті Ви для нового?

Оцінна шкала: завжди – 2 бали; іноді – 1 бал; ніколи – 0 балів.

Рівень сприйняття педагогом нововведень та готовності до їх упровадження визначається за формулою: К = Кфакт. : Кмакс., де К – рівень сприйняття педагогом нововведень; Кфакт. – фактична кількість отриманих балів; Кмакс. – максимально можлива кількість балів: низький рівень – 0,45 < К < 0,65; допустимий рівень – 0,65 < К < 0,85; оптимальний рівень – К > 0,85.

Завдання № 2. **«Бар'єри, що перешкоджають підготовці до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу».**

Мета: виявити перешкоди формування професійного інтересу до інклюзивного навчання.

Процедура виконання: Інструкція: Шановний студент! Якщо ви не цікавитеся інклюзією і не застосовуєте нововведень, укажіть причини.

1. Недостатня поінформованість із проблем інклюзивного навчання.
2. Переконання, що можна без інклюзивного навчання.
3. Стан здоров'я, інші особистісні причини.
4. Нестандартне навчально-методичне навантаження.
5. Відсутність досвіду роботи.
6. Недостатність фінансування.
7. Почуття страху перед негативними результатами.
8. Відсутність технічної допомоги.
9. Розбіжності, конфлікти в колективі.
10. Застаріла матеріально-технічна база, відсутність обладнання.

Обробка результатів. Обробка результатів відбувається шляхом аналізу відповідей. Чим менше інклюзивних бар'єрів, тим вищим є рівень інноваційного потенціалу студента до роботи в інклюзивних закладах.

Показник: *цілеспрямованість діяльності майбутнього фахівця*

Завдання № 1. **«Організація клубу допомоги батькам»**

Мета: спонукати студентів до розробки рекомендацій для батьків щодо адаптації дитини з особливими потребами в інклюзивному закладі.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує за визначеною тематикою розробити поради батькам дітей, що здобувають освіту в умовах інклюзивного закладу. **Оцінна шкала.**

Завдання № 2. **«Практикум».**

Мета: виявити готовність розв'язувати проблемні ситуації

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує знайти вихід та прокоментувати:

1) На батьківських зборах батьки дітей з типовим розвитком висловили припущення, що дитина з особливими потребами, що навчається у класі та потребує особливої підтримки, гальмує розвиток інших дітей. Між батьками виникла суперечка.

2) Під час перерви в інклюзивному класі у дитини з нормальним рівнем розвитку педагог помітив сльози на обличчі. На запитання педагога: «Що сталося?» Хлопчик відповів: «Ви багато часу приділяєте слабкій дитині, а мене на уроці зовсім не помічаєте». **Оцінна шкала.**

Показник: *емоційна стабільність*

Завдання № 1. **«Діагностика керованості емоційним збудженням».** (Використовується адаптована методика В. В. Бойко)

Мета: дослідити рівень керованості емоційним збудженням майбутніх корекційних педагогів.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує відповісти на «так», якщо це стосується Вас або «ні», якщо це Вас не стосується.

1. Зазвичай Ви висловлюєте думку, не замислюючись над вибором слів?
2. Чи швидко Ви починаєте злитися?
3. Чи можете Ви підняти руку на людину, яка Вас ображає?
4. Чи можете Ви грубо відповісти, якщо до Вас зневажливо ставляться?
5. Чи ображаєтесь Ви через дурниці?
6. Ви дуже хвилюєтесь перед важливою подією?

7. Чи можете Ви під впливом емоцій висловитися, а потім пожалкувати?
8. Чи контролюєте Ви свої дії у поганому настрої? **Оцінна шкала** (Дод. Г).

Завдання № 2. **«Тренінг».**

Мета: виявити уміння учасників застосовувати методики релаксації та техніки зняття емоційної напруги.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує підготувати та провести тренінг на запропоновану тему, визначивши ефективні індивідуальні методи зняття емоційної напруги. **Оцінна шкала.**

Кількісні показники мотиваційно-емоційного критерію представлено у табл. 2.1.2.

Таблиця 2.1.2

Кількісні показники мотиваційно-емоційного критерію

Група	Кількість майбутніх корекційних педагогів, що виконали завдання (%)								
	Показник								
	Наполегливість у здобутті професійно-технологічних знань			Цілеспрямованість діяльності майбутнього фахівця			Емоційна стабільність		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ	7,1	57,2	35,7	21,4	35,7	42,9	14,4	57,1	28,5
КГ	12,5	43,45	43,75	12,5	56,3	31,2	12,5	37,5	50,0

Як видно з таблиці, за першим показником мотиваційно-емоційного критерію в експериментальній групі (ЕГ) на високому рівні мотиваційно-емоційної готовності – 7,1 % майбутніх корекційних педагогів та 12,5 % майбутніх корекційних педагогів контрольної групи (КГ), на середньому рівні – 57,2% (ЕГ) та 43,75% (КГ), на низькому рівні – 35,7 % в ЕГ та 43,75 % у КГ.

Якісні характеристики другого показника: в ЕГ на високому рівні мотиваційно-емоційної готовності – 21,4 % та 12,5 % майбутніх корекційних педагогів КГ, на середньому рівні – 35,7 % (ЕГ) та 56,3 % (КГ), на низькому – 42,9 % в ЕГ та 31,2 % у КГ.

Якісні характеристики третього показника: в ЕГ на високому рівні мотиваційно-емоційної готовності – 14,4 % та 12,5 % майбутніх корекційних педагогів КГ, на середньому рівні – 57,1 % (ЕГ) та 37,5 % (КГ), на низькому –

28,5 % в ЕГ та 50,0 % у КГ.

Отже, проведені діагностичні зрізи засвідчили недостатню готовність майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, що вимагає проведення систематичної цілеспрямованої практичної підготовки, здебільшого в умовах інклюзивного середовища.

Експериментальна модель підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу

Завданнями формувального етапу експерименту виступили: визначення ефективних умов, проектування експериментальної моделі підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, обрахування та узагальнення результатів прикінцевого етапу експерименту.

Проектуючи модель підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, ми виходили з того, що рівень готовності до професійної реалізації в інклюзивній системі залежить від педагогічних умов, емоційного стану майбутнього корекційного педагога, поєднанні стандартних і нестандартних методичних форм та їх інноваційної змістової насиченості (див. рис. 2.1.1).

Трьохетапна модель підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі, яка включає пропедевтичний, теоретико-операційний, продуктивний етапи. На кожному етапі конкретизовано мету, визначено зміст, методичні форми, засоби, технологічний інструментарій.

Метою *пропедевтичного* етапу є формування мотивації майбутнього корекційного педагога до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, систематизація та поглиблення знань, умінь, навичок з проблем інклюзивного навчання (вирішення типових практичних професійних завдань, підготовка роздавального матеріалу з використанням різноманітних ілюстративних засобів, створення слайд-супроводу індивідуальних корекційних занять,

консультацій тощо).

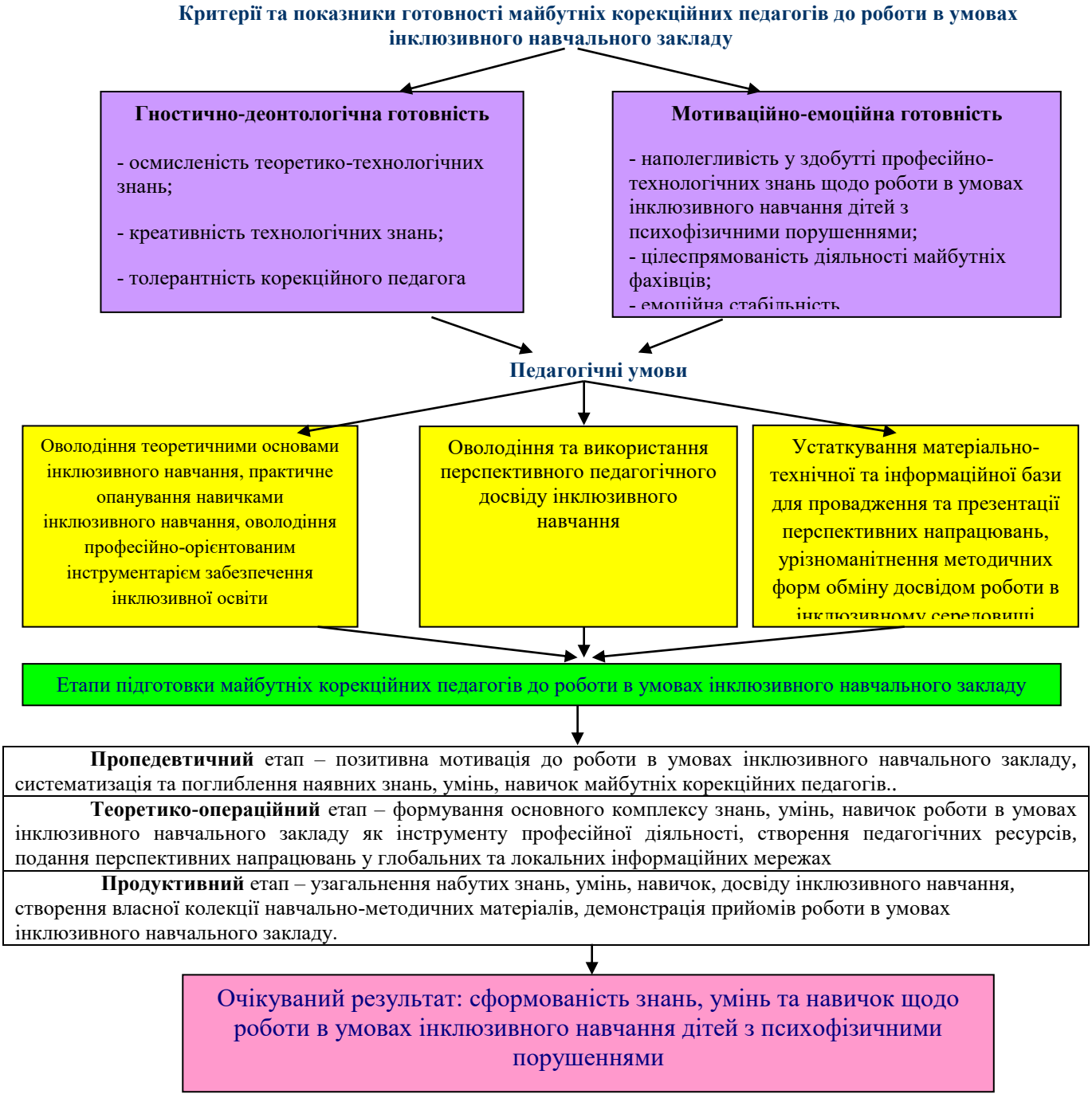

Рис. 2.1.1 **Експериментальна модель підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу**

Мета *теоретико-операційного* етапу – формування у майбутніх фахівців комплексу знань, умінь, навичок роботи в умовах інклюзивного навчального закладу як інструменту інклюзивної діяльності, створення педагогічних

ресурсів та подання їх у глобальних та локальних інформаційних мережах (розробка дидактичних засобів, конструювання фрагментів уроків, занять в інклюзивних класах та групах, підготовка матеріалів з обміну досвідом).

На *продуктивному* етапі передбачається узагальнення набутих знань, умінь, навичок, досвіду роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, збирання та створення власної колекції навчально-методичних матеріалів, демонстрація прийомів підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання (ведення систематизованого бібліографічного каталогу, Web-каталогу педагогічних сайтів і порталів, створення і розміщення в Інтернет-просторі власних сторінок, проведення семінарів-практикумів, вебінарів тощо).

Умовами підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу визначено: оволодіння дидактичними основами інклюзивного навчання, вивчення перспективного досвіду інклюзивного навчання, оволодіння професійно-орієнтованим інструментарієм та програмним забезпеченням інклюзивного навчання; створення картотеки досвіду інклюзивного простору; устаткування інформаційної бази для провадження та презентації перспективних напрацювань, урізноманітнення методичних форм з обміну досвідом роботи. Результати апробації експериментальної моделі представлено нижче.

Результати апробації моделі підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу

За результатами експерименту, в контрольній та експериментальній групах виявлено позитивні зміни, що вплинули на стан готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах. Кількісні порівняльні дані за двома критеріями подано у таблицях (2.1.3, 2.1.4) та діаграмах (рис. 2.1.2, 2.1.3). Після впровадження експериментальної моделі на високому рівні в ЕГ за показниками критерію гностично-деонтологічної готовності визначено 28,6% (було 14,4%) студентів, у КГ показники суттєво не змінилися 20,9% (було 14,6%). Середній рівень готовності в ЕГ показали 57,1%

студентів (було 45,2%), у КГ – 54,1 % (було 47,9%). На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 14,3% (було 40,5%). У КГ на низькому рівні стало 25% студентів (було 37,5%). За показниками мотиваційно-емоційного критерію на високому рівні в ЕГ визначено 33,3% (було 14,3%) студентів, у КГ показники визначено на рівні 20,8% (було 12,5 %). Середній рівень в ЕГ показали 54,8% студентів (було 50,0 %), у КГ – 52,1% (було 45,8%). На низькому рівні в ЕГ – 11,9 % (було 35,7 %) студентів. У КГ показники змінилися несуттєво: на низькому рівні стало 27,1% студентів (було 41,7%).

Таблиця 2.1.3

Стан готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу за показниками критерію гностично-деонтологічна готовність (ФЕ, %)

Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Поч. ФЕ	Кін. ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ
Осмисленість теоретико-технологічних знань						
ЕГ	14,4	28,6	42,8	50,0	42,8	21,4
КГ	12,5	18,8	37,5	43,7	50,0	37,5
Креативність технологічних знань						
ЕГ	21,4	35,7	42,9	57,2	35,7	7,1
КГ	18,8	25,0	56,2	62,5	25,0	12,5
Толерантність корекційного педагога						
ЕГ	7,1	21,4	50,0	64,2	42,9	14,4
КГ	12,5	18,8	50,0	56,2	37,5	25,0
Підсумкові результати за показниками критерію гностично-деонтологічної готовності						
ЕГ	14,3	28,6	45,2	57,1	40,5	14,3
КГ	14,6	20,9	47,9	54,1	37,5	25,0

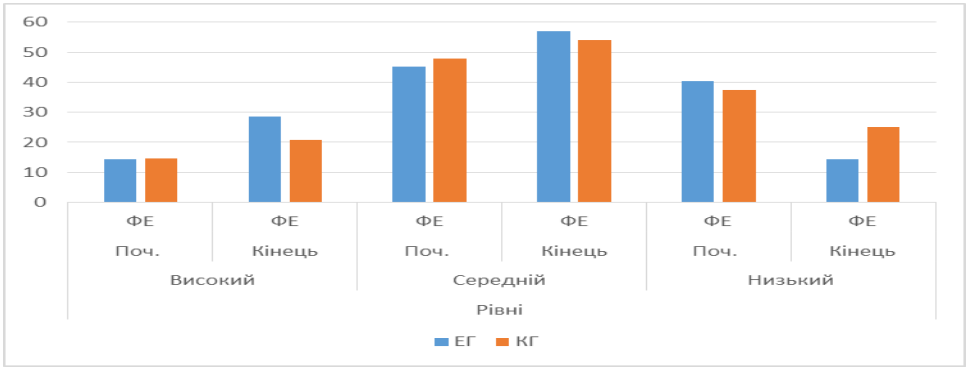

Рис. 2.1.2 Підсумкові результати готовності майбутніх корекційних

педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу за критерієм гностично-деонтологічна готовність (ФЕ, (%))

Таблиця 2.1.4

Стан готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу за показниками мотиваційно-емоційного критерію (ФЕ, %)

Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ
Наполегливість у здобутті професійних знань						
ЕГ	7,1	28,5	57,2	57,1	35,7	14,4
КГ	12,5	18,8	43,75	50,0	43,75	31,2
Цілеспрямованість діяльності						
ЕГ	21,4	42,8	35,7	42,8	42,9	14,4
КГ	12,5	25,0	56,3	56,2	31,2	18,8
Емоційна стабільність						
ЕГ	14,4	28,5	57,1	64,4	28,5	7,1
КГ	12,5	18,8	37,5	50,0	50,0	31,2
Підсумкові результати за показниками мотиваційно-емоційного критерію						
ЕГ	14,3	33,3	50,0	54,8	35,7	11,9
КГ	12,5	20,8	45,8	52,1	41,7	27,1

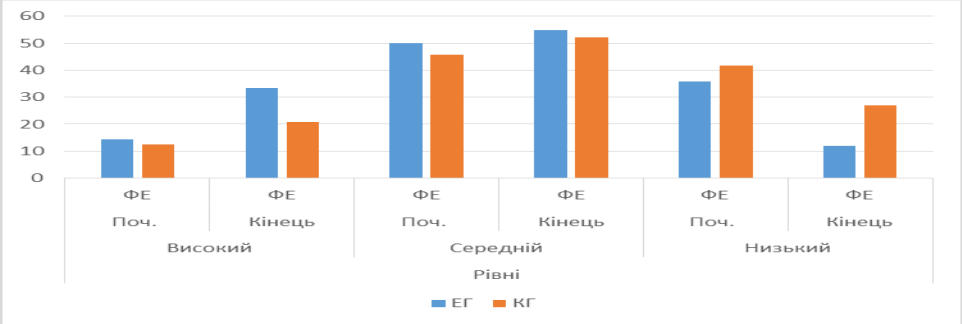

Рис. 2.1.3 Підсумкові результати готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу за мотиваційно-емоційним критерієм (ФЕ, (%))

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі доводить позитивну динаміку процесу підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, що підтверджується кількісними показниками.

Список використаних джерел

1. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения

детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дисс. канд. пед. наук / Н. П. Артюшенко. – Томск, 2010. – 23 с.

2. Асистент педагога: основні ролі та завдання / Н. Софій. // Управління освітою – 2013. – № 23. – С. 22-28.

3. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність педагога // Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: Науково-методичний журнал. – Випуск № 1. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. – С. 18-23.

4. Брызгалова С. О. Инклюзивный подход и интегрированное образование : ключевые понятия / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 14-20.

5. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навч.-мет. пос. / Л. В. Будяк. – Черкаси : Вид. ЧНУ, 2009. – 90 с.

6. Вавіна Л., Засенко В., Колупаєва А., Сак Т., Софій Н., Таранченко О. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. – 2004. – 152 с.

7. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процеса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психолог. – 2012. – № 19. – С. 10-17.

8. Грозная Н. С. Инклюзивное дошкольное образование / Н.С. Грозная // Синдром Дауна. XXI век. / ред. Н. А. Урядницкая. – 2010. – № 1 (4). – С. 25-35.

9. Даніелс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. – Львів: Т-во «Надія», 2000. – 255 с.

10. Демченко І. І. Сутність поняття «інклюзивна педагогіка» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dspace.udpu.org.ua/

11. Дети с отклонениями в развитии : мет. посіб. / сост. Н. Д. Шматко. – М. : Аквариум, 1997. – 128 с.

12. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. :

Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

13. Інклюзивне навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org

14. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами / Л. Головань // Психолог. – 2012. – № 19. – С. 10-17.

15. Інклюзивна освіта: шляхи впровадження / І. Дичківська // Дошкільне виховання. – 2013. – № 12. – С. 3-6.

16. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.

17. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 48-63.

18. Основи інклюзивної освіти: нав.-мет. пос. / За заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : «А.С.К.», 2012. – 308 с.

19. Краткий словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина, Ф.Н. Петрова. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1951. – 488 с.

20. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с.

21. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема / І. Б. Кузава // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: зб. наук. пр. – Луцьк : ВНУ, 2009. – Вип.20. – С. 35-38.

22. Кузава І. Б. Порівняльна характеристика термінів «інклюзія» та «інтеграція» / І. Б. Кузава // Науковий часопис НПУ імені М. П. Дагоманова. Зб. наук. пр. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 148-152.

23. Міронова С. П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти / С. П. Міронова // Вихователь – методист дошкільного закладу – 2010. – № 11.– С. 8-15.

24. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования / М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринец // Імідж сучасного педагога – 2014. – № 4. – С. 82-86.

25. Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. – М. : Владос, 2006. – 175 с.

26. Стратегия и тактика подготовки педагогов инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 81-89.

27. Формування готовності педагогічних працівників до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами / Г. Сіліна // Імідж сучасного педагога – 2012. – № 10. – С. 59-61.

28. Формування педагогічної майстерності асистента вчителя в умовах інклюзивної освіти / І. О. Калініченко // Імідж сучасного педагога – 2015. – № 3. – С. 44–47.

29. Школа открытая для всех: пособие для учителей общеобразовательных школ, работающих с детьми-инвалидами / РООИ «Перспектива». – М. : Перспектива, 2003. – 35 с.

30. Шнайдер В. І., Кулик О. О., Фінько Г. М. Організація індивідуального навчання (Методичні рекомендації на допомогу педагогам ЗОШ та спеціальних закладів, реабілітаційних центрів, фахівцям психолого-медико-педагогічних консультацій, педагогам, психологам, батькам). – Кам’янець-Подільський : «Абетка-Нова», 2007. – 148 с.

Стельмах Н.В., Єпур А.І.

2.2 Формування гуманістичної спрямованості майбутніх логопедів засобами волонтерської діяльності

Головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності суспільства. Це знайшло втілення у таких державних документах: Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепції національного виховання» та інших.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується як період становлення нової гуманістичної парадигми освіти – перехід до особистісно орієнтованого навчання і виховання, який вимагає створення максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості кожної дитини. Такі умови зможе забезпечити педагог з гуманістичною позицією, з чітко вираженою гуманістичною спрямованістю. Тому всі основні принципи і положення гуманістичної педагогіки повинні знайти своє відображення в процесі професійної освіти, навчання та підготовки кваліфікованих фахівців.

Особливості становлення і розвитку гуманної особистості досліджували В. Андреєв, І. Єрмаков, З. Карпенко, О. Савченко, А. Сущенко, Н. Щуркова та інші. Психологічні основи мотивації гуманної поведінки на різних вікових етапах розвитку і становлення особистості знайшли відображення у дослідженнях психологів Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін.

У сучасних умовах проблему виховання гуманістично спрямованої особистості, її морально-етичні аспекти розробляють І. Бех, А. Бойко, О. Вишневський, Т. Дем'янюк, Л. Макарова, В. Оржеховська, С. Рудаківська, О. Сухомлинська, О. Столяренко, К. Чорна, Н. Миропольська та інші.

Дослідники О. Акімова, І. Бех, С. Бєлічева, І. Зимня, Б. Шапіро обґрунтовують особистісно орієнтований характер соціальної роботи як професійної діяльності, її гуманістичну спрямованість [2].

Волонтерська діяльність – один із напрямків соціальної діяльності, яка має гуманістичний характер, оскільки спрямована на добробут інших людей.

Питання доброчинності та волонтерства у вітчизняній науці й практиці досліджували О. Безпалько, О. Брижовата, Р. Вайнола, І. Грига, М. Дейчаківський, Л. Дума, З. Зайцева, А. Зінченко, І. Звєрєва та інші [3].

У наукових роботах Н. Заверико, І. Звєрєвої, Г. Лактіонової, Ю. Поліщука, С. Харченка обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю.

Вітчизняні науковці З. Бондаренко, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук розглядають волонтерство як фактор професійного становлення майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

Дослідники зосереджують свою увагу на змісті волонтерства, його принципах та практичному досвіді організації волонтерської діяльності, проблемах підготовки волонтерів до роботи з різними категоріями населення. Проте, питанням формування важливих особистісних якостей у майбутніх педагогів у процесі волонтерської діяльності приділялось недостатньо уваги.

Сутність понять: «спрямованість», «гуманізм», «гуманістична спрямованість»

У психологічних дослідженнях стрижневою характеристикою особистості вважається її спрямованість як система ідеалів, інтересів, потреб, стійка націленість думок, почуттів, бажань, фантазій, психологічних відносин і вчинків, основою якої виступають домінуючі провідні мотиви й ціннісні орієнтації [7; 14; 21; 23].

Поняття «спрямованість» у науковий вжиток введено психологом С. Рубінштейном: «Спрямованість особистості виражається в різноманітті тенденцій, що розширюються й збагачуються і слугують джерелом різноманітної і різнобічної діяльності. У процесі цієї діяльності мотиви, з яких

вона виходить, змінюються, перебудовуються і збагачуються новим змістом» [21, с. 112].

Для нашого дослідження особливої ваги набуває підхід до дослідження розвитку особистості через поняття спрямованості, який розробили та обґрунтували Л. Божович, Б. Братусь, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Чудновський та інші [5; 6; 21].

У вивченні спрямованості особистості у психології немає єдиного підходу, склалися різні наукові школи і напрямки: теорія настановлення (установки) Д. Узнадзе, відносин особистості (В. Мясищев, Б. Ломов), теорія значущості (М. Добринін), потреб і мотивів (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Л. Божович). Незважаючи на різноаспектні акценти, усі зазначені теорії в тій чи іншій мірі пов'язані між собою і мають багато спільних ознак, а саме:

- спрямованість – провідна характеристика особистості, яка зумовлює специфіку її проявів в діяльності, поведінці, характері, у ставленні особистості до себе і до світу, що визначає її соціальну і моральну цінність;

- основними складовими спрямованості є стійкі потреби, інтереси, світогляд, що включає переконання й ідеали;

- спрямованість виступає спонукальною силою вибіркової активності поведінки людини;

- основу спрямованості особистості складає система мотивів, у якій провідні мотиви, підпорядковуючи собі інші, характеризують структуру мотиваційної сфери людини;

- в залежності від провідних мотивів виділяють спрямованість особистості на себе, на інших людей, на діяльність;

- домінуюча система мотивів зумовлює гуманістичну або егоїстично-прагматичну спрямованість особистості [7; 14; 15; 21; 23].

Гуманістична спрямованість особистості є виявом її гуманної життєвої позиції, її гуманності, що є похідним від ключового терміну «гуманізм».

Термін «гуманізм» походить від латинського «humanus» – людський, людяний. Це поняття з'явилося близько 600 років тому, коли були висловлені

думки про те, що головна увага в науках, мистецтві, літературі має приділятися людині, її розвитку, що немає нічого на землі досконалішого людини.

Витоки сучасного гуманізму походять з епохи Відродження (XIV-XVI ст.). Великі письменники, вчені, художники: Данте, Франческо Петрарка, Леонардо да Вінчі, Еразм Роттердамський, Томас Мор, Кампанелла і багато інших, виступали проти нерівності людей, виправдовували прагнення людини до різнобічного розвитку, до радощів життя, до задоволення своїх та суспільних потреб.

У сучасних умовах термін «гуманізм» пояснюється як рух громадської думки, заснований на ідеї пріоритету людських інтересів і цінностей в розвитку світу. Гуманізм проповідує ідеї добра, любові та поваги до людей [4; 10].

З поняття «гуманізм» походить поняття «гуманістична спрямованість».

На думку Л. Крамущенко, І. Зязюна, І. Кривоноса, гуманістична спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків [13].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що поняття «гуманістична спрямованість особистості» – це складне структурно-особистісне утворення, яке відображає схильність людини до гуманістичних проявів, в основі яких – висока особистісна та суспільна мотивація, домінуючі соціальні та загальнолюдські потреби [7; 13; 21].

Гуманістична спрямованість людини – моральна якість особистості, що визначає її вчинки та поведінку, в основі яких – визнання самоцінності людини, її прав на особистісний розвиток. Дана якість проявляється як комплекс рис характеру, таких як: доброта, повага, прагнення допомогти, терпимість до індивідуальних і типологічних особливостей людей та ін.

Проявом гуманістичної спрямованості особистості є її ставлення до самої себе, оточуючих людей, до діяльності на основі ідеалів та цінностей гуманізму – добра, любові, справедливості, честі, поваги, відповідальності, толерантності, совісті тощо. Звідси, основними компонентами гуманістичної спрямованості є:

ставлення до людей, ставлення до себе, до ціннісно-орієнтованої та практичної діяльності. Серцевиною ставлень, які визначають гуманістичну спрямованість, є моральність особистості, а сама людина у суспільстві постає як найвища цінність [13].

Отже, спрямованість – це система ідеалів, інтересів, потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій особистості, які зумовлюють специфіку її поведінки, вчинків, ставлення до себе, інших людей та до діяльності.

У залежності від домінуючих мотивів спрямованість набуває егоїстично-прагматичного або гуманістичного характеру.

Гуманізм як система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність складає визначальну основу гуманістичної спрямованості, сутністю якої є здатність людини до гуманістичних проявів, в основі яких – висока особистісна та суспільна мотивація, домінуючі соціальні та загальнолюдські потреби.

Волонтерська діяльність як напрямок соціальної роботи

Волонтерська діяльність є основою побудови та розвитку сучасного суспільства. Вона втілює в себе найшляхетніші прагнення людства – прагнення миру, свободи, безпеки та справедливості для всіх людей.

Волонтерська допомога – один із важливих напрямків добровільної соціальної роботи. Основні підходи до неї сформульовані у Загальній декларації волонтерів, яку прийнято на IX Конгресі Міжнародної асоціації волонтерів (Франція, 14 вересня 1990 р.).

У Законі України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» визначено, що волонтерський рух – добровільна, доброчинна, неприбуткова та вмотивована діяльність, яка має соціально корисний характер [13]. Служіння суспільству виховує громадянські почуття, а волонтерський рух, зокрема, є оптимальною умовою прояву альтруїзму та гуманності для самореалізації і самовдосконалення людини будь-якого віку [9].

За визначенням Л. Тюптя, волонтерство є інструментом соціального, культурного, економічного та екологічного розвитку. Це добровільна,

непрофесійна соціальна робота, яка сприяє поліпшенню якості життя особистості, особистісному зростанню, поглибленню почуття солідарності, задоволенню потреб людини [22].

Більшість науковців (О. Безпалько, Н. Заверіко, І. Зверєва, Н. Зімовець) вважають, що волонтер – це, передусім, добра, милосердна людина, яка володіє розвиненими комунікативними навичками і приваблює до себе людей, розуміє проблеми оточуючих та співчуває їм, має бажання безкорисливо допомагати вирішувати проблеми інших людей. До того ж, волонтер характеризується порядністю, уважністю, відповідальністю, відвертістю зі своїми клієнтами [3].

Волонтерами можуть бути люди будь-якого віку, розпочинаючи з підлітків. Перш, ніж стати волонтерами, кандидати проходять спеціальну підготовку (крім фахівців): курси, тренінги, семінари, бесіди тощо за напрямками: підготовка до попередження та подолання негативних явищ у молодіжному середовищі (робота з молоддю та підлітками, котрі перебувають у кризовому стані чи схильні до суїциду); робота з молоддю, схильною до девіантної поведінки; підтримка та розвиток соціально дезадаптованої молоді; профілактика вживання алкогольних напоїв і наркотичних речовин; підтримка дітей та молоді, які постраждали від насильства; соціальна опіка і соціальний захист соціально незахищених груп молоді (підтримка і розвиток творчих здібностей інвалідів; соціальна допомога молодим сім'ям; соціальна допомога самотнім матерям і неповним сім'ям; робота з групами ризику; волонтерські програми соціальної опіки); соціальний розвиток молоді та її інтеграція у суспільство (формування інтересів, потреб, цінностей та пріоритетів життя; сприяння самовихованню, самовизначенню, самовдосконаленню; розвиток та підтримка творчого потенціалу талановитої молоді; формування світогляду молодої людини засобами соціальної реклами) [1; 8; 11; 20].

Реалізація волонтерської роботи відбувається відповідно до певної соціальної програми, плану роботи у групі, графіка волонтерської допомоги. Керує роботою волонтерів соціальний працівник чи супервізор. Його завдання

– спостерігати за їх роботою, надавати консультації, поради, рекомендації щодо поводження у різних ситуаціях, проводити наради, збори тощо.

Ефективність роботи волонтерів залежить від рівня їх мотивації, який підтримується соціальною службою шляхом здійснення різних заходів: підтримки професійної мотивації студентів, які навчаються на відділеннях чи факультетах соціальної роботи вищих навчальних закладів, оформлення навчальної і виробничої практики на основі волонтерської допомоги; різних матеріальних заохочень у вигляді спеціальних стипендій, проїзних квитків та ін. [16].

У різних регіонах залучення людей до діяльності волонтерами відбувається різними шляхами. Найбільш розповсюджений варіант – залучення студентів відповідних спеціальностей (соціальних робітників, психологів, юристів, медиків) до соціальної роботи через волонтерські групи [12].

Участь студентів в добровільній діяльності, як зазначає Е. Азарова, призводить до позитивної зміни комунікативної свідомості і умінь, розвитку емпатії, творчого потенціалу особистості, формування соціальної активності, спрямованої на зміну і перетворення навколишньої дійсності [1].

Провідні сучасні педагоги, психологи, філософи та соціологи вважають, що добровільна громадська діяльність майбутніх педагогів сьогодні не тільки може допомогти вирішити багато соціальних проблем суспільства, але й сприяє розвитку соціально-значущих якостей юнаків і дівчат, розвитку у них активної життєвої позиції та професіоналізму [16; 20].

Саме волонтерське об'єднання створює соціокультурне середовище розвитку і соціального та професійного становлення майбутніх педагогів.

Найбільший досвід волонтерської роботи набуто в практиці діяльності соціальних служб для молоді. Найпоширенішим видом добровільної допомоги є соціальна допомога інвалідам, сиротам, дітям, які залишилися без піклування батьків, дітям вулиці, особам, схильним до наркоманії та алкоголізму [20; 22].

Отже, волонтерська діяльність – це один із напрямків добровільної соціальної роботи. Вона важка, потребує великих витрат часу та емоційного

виснаження, не оплачується грошима. Проте, відповідальне ставлення до своїх обов'язків приносить винагороду: радість і щастя в очах дітей, молоді та людей похилого віку, їх бажання удосконалювати себе та перемагати труднощі.

Саме волонтерська робота є важливою частиною у процесі професійної підготовки педагога. Вона сприяє розширенню та поглибленню знань, формує уміння та навички взаємодії з дітьми та дорослими різних категорій, що потребують допомоги, формує гуманістичну спрямованість майбутнього педагога, в основі якої любов, повага, готовність надати необхідну допомогу.

Таким чином, у першому розділі «Теоретичні основи дослідження» на основі аналізу соціологічної та психолого-педагогічної літератури ми з'ясували сутність понять «спрямованість», «гуманізм», «гуманістична спрямованість»; визначили зміст та напрямки волонтерської діяльності. Отримані дані допомогли нам організувати та провести констатувальний та формувальний експерименти, про що йтиметься у наступному розділі.

Критерії, показники та рівні сформованості гуманістичної спрямованості у майбутніх педагогів

Об'єктивно оцінити стан сформованості гуманістичної спрямованості у майбутніх педагогів можливо тільки за умови визначення її основних критеріїв, показників та рівнів.

На основі проаналізованих досліджень М. Болдирєва, Є. Бондаревської, Н. Єфременка, О. Зосимовського, І. Марьєнка, М. Монахова, О. Пархоменко, М. Шилової та ін. [17; 18], ми виокремили три основні критерії, які розкривають сутність гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів: *когнітивний***,** що відображає певний рівень моральної свідомості; *мотиваційний***,** який розкриває моральний бік вчинку і в цілому поведінки та дозволяє з'ясувати їх мотиви, і *поведінковий***,** що характеризує безпосередні дії, вчинки і різноманітні ставлення до людей.

Теоретичний критерій визначається, в першу чергу, наявністю певних етичних знань у студентів, у яких відображені основні положення, принципи і норми загальноприйнятої моралі. Основними показниками цього критерію є:

знання, що включають в себе моральну обізнаність і моральні переконання, а також їх глибина, повнота, міцність, системність.

Мотиваційний критерій відображає сутність мотивів діяльності і поведінки. Основними його показниками є потреби та інтереси, моральні установки, принципи та ідеали, почуття і думки.

У тісному взаємозв'язку з теоретичним і мотиваційним критеріями знаходиться поведінковий, який відображає сутність різноманітних ставлень студентів до себе, інших людей та діяльності. Його показниками є: дієвість, активність, ініціативність, самостійність, відповідальність.

На основі зазначених критеріїв ми визначили рівні сформованості гуманістичної спрямованості: I – низький, II – середній, III – високий.

Низький рівень передбачає елементарний ступінь сформованості і прояву показників, середній – характеризується задовільним, подекуди ситуативним, вибірковим та епізодичним характером прояву критеріальних показників, високий рівень – постійним проявом гуманного ставлення до оточуючих.

Дослідження сформованості гуманістичної спрямованості студентів спеціальності «Корекційна освіта. Логопедія» проводилося в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського протягом 2012-2013, 2013-2014 навчальних років та в першій половині 2015-2016 н.р. в двох групах: 267 – контрольній (21студент) та 277 – експериментальній (23 студенти).

Ураховуючи визначені критерії та показники, нами була розроблена діагностична програма вивчення рівнів сформованості гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів. Вона передбачала:

1. Дослідження рівня розуміння студентами сутності гуманності, гуманістичної спрямованості і норм гуманного ставлення до людей.

2. Визначення ставлення до себе, інших людей, діяльності.

3. З'ясування мотивів гуманної поведінки студентів.

4. Перевірку рівня відповідності поведінки, ставлень студентів їх знанням сутності гуманності та гуманістичної спрямованості.

У процесі дослідження ми, перш за все, з'ясували, який зміст вкладають сучасні студенти у поняття «гуманність». З цією метою їм пропонувалось відповісти на питання анкети:

1. Яку людину ми називаємо гуманною?
2. Що значить чинити гуманно?
3. Що таке гуманістична спрямованість?

Повне і глибоке розуміння сутності гуманності виявили близько 5% респондентів. У їх відповідях зазначалося, що гуманна людина високо вихована, проявляє чуйність, доброту, любов по відношенню до усіх людей; надає підтримку, безкорисливу допомогу не тільки усім людям, а й братам нашим меншим; гуманна людина вміє прощати, співчувати, допомагати тощо.

Більша частина студентів (близько 90%) сутність гуманності розуміє вузько, обмежено: «Гуманна людина – це добра людина», «Гуманна людина добра і хороша», «Гуманна людина – це людина, яка завжди допоможе другу, або рідним», «Любов до ближнього – це і є гуманність».

Незначна кількість опитаних (близько 5%) показали елементарне тлумачення: «Це означає розуміти себе, оточуючих і вміти вислухати інших», «Це людина, яка, перш за все, любить себе і зробить усе, щоб досягти своїх цілей, а потім, по можливості, допоможе іншим: батькам, рідним».

Розуміючи таким чином поняття гуманності, молоді люди пояснюють і гуманні вчинки. Чинити гуманно, на думку більшості (близько 90%) – це значить діяти «по-доброму», «розуміти іншу людину». Поряд з такими однотипними відповідями є і більш глибокі (близько 5%): «не проходити повз людину, якій необхідна допомога, бути ввічливим, не ображати інших, бути справедливим», «обдумувати свої вчинки, розуміти, що буде добре для оточуючих, а що – погано». Примітивне розуміння сутності гуманної поведінки виявили 5% опитаних: «любити себе, піклуватися про себе», «досягати своїх цілей у будь-який спосіб», «діяти в своїх інтересах».

Відповіді на 3 питання дали змогу визначити рівні розуміння студентами сутності поняття «гуманістична спрямованість». Виявлене розуміння

абсолютно співпало з відповідями на перші два запитання: близько 5 % – «це проявлення чуйності, доброти, безкорисливої допомоги усім, хто її потребує, а не тільки рідним, другу»; близько 90% – «це дарувати добро рідним, близьким, друзям і не забувати про себе»; близько 5% – «це прояв великої любові до себе, щоб завжди і в усьому бути на висоті».

Аналіз відповідей показав, що за ступенем розуміння сутності гуманності, гуманних вчинків та гуманістичної спрямованості на початку експерименту студенти обох груп знаходяться приблизно на одному рівні.

У доробках науковців зазначається, що високий рівень гуманістичної спрямованості характеризується наданням безкорисливої допомоги всім, кому вона потрібна, за власним бажанням без сторонніх вимог, натяків, порад і т.п. Тому вивченню видів допомоги, її мотивів і спрямованості ми приділили особливу увагу. Всі питання, пов'язані з наданням допомоги, розглядались всебічно: проводились спостереження, бесіди, студенти давали самооцінку, за цими питаннями їх оцінювали одногрупники і куратори.

Таблиця 2.2.1

Спрямованість допомоги та частота її прояву

Спрямованість допомоги	**Частота її прояву**	**Група (у %)**	
		277	**267**
Батькам	Завжди	75	60
	Часто	20	37
Друзям	Завжди	55	40
	Часто	20	25
Близьким	Завжди	45	45
	Часто	35	25
Одноліткам	Завжди	25	30
	Часто	40	30

Ці дані є відображенням особливостей юнацького віку: ще зберігається високий авторитет батьків, однак велику роль у їх житті відіграють друзі.

Найбільш розповсюдженими видами допомоги серед студентів обох груп є допомога під час виконання різноманітних справ в університеті (30%), моральна підтримка (25%), допомога у суспільно корисній праці (20%).

Основні мотиви надання допомоги студентами – допомога за власною ініціативою, бажанням, потребою (близько 7%) і допомога на прохання тих, хто її потребує (88%). Часто юнаки допомагають на прохання чи вимогу інших людей, або у відповідь на надану їм допомогу. Було виявлено й окремі випадки корисливих мотивів надання допомоги – щоб отримати схвалення, похвалу, щоб звернути на себе увагу чи навіть отримати нагороду (близько 5%). Це свідчить про те, що ці студенти недостатньо усвідомлюють моральний сенс допомоги, їх реальний досвід у гуманних проявах недостатній.

Оскільки гуманістична спрямованість у більшій мірі проявляється в таких напрямках, як ставлення до себе, інших людей та до діяльності, ми велику увагу приділили дослідженню саме цих аспектів гуманних проявів. З цією метою ми провели діагностику спрямованості особистості за опитувальником В. Смекала-М. Кучера (Додаток Б).

Таблиця 2.2.2

Спрямованість особистості

Види спрямованості	**Група (у %)**	
	277 (експериментальна)	**267 (контрольна)**
Особистісна спрямованість	83	80
Колективістська спрямованість	9	7
Ділова спрямованість	11	10

Отримані результати свідчать про те, що у більшості студентів обох груп переважає особистісна спрямованість, оскільки переважають мотиви власного благополуччя, прагнення до особистої першості, престижу, їх більше турбують свої почуття, переживання й мало переймаються потребами та проблемами інших людей. Альтруїзм має незначні вияви.

Колективістська спрямованість переважає у 7% опитаних контрольної 267 групи та у 9% експериментальної 277 гр. Для них характерна потреба у спілкуванні з людьми, підтримці їх, допомозі їм, прагнення установлювати гарні відносини, спрямованість на взаємні дії.

Ділова спрямованість відбиває перевагу мотивів, що породжуються самою діяльністю, захоплення процесом діяльності, прагнення до пізнання, оволодіння новими вміннями й навичками. Вона переважає у 10% студентів контрольної 267 гр. та в 11% опитаних експериментальної 277 гр.

Проведений тест «Емоційна спрямованість особистості» (Додаток В) ще раз підтвердив результати, отримані за опитувальником В.Смекала - М.Кучера: для більшості студентів характерна особистісна спрямованість (спрямованість на себе, на своє благополуччя, на самоствердження). Альтруїстична спрямованість серед інших має найменший статус.

Результати методики «Вибір» (Додаток Д) в сукупності з результатами інших проведених методик дали підстави визначити рівні сформованості гуманістичної спрямованості студентів на рівні констатувального експерименту:

1 – низький – 3 студенти (13%) експериментальної групи і 2 студенти (9,5%) контрольної. Цей рівень характеризується елементарним ступенем сформованості гуманістичної спрямованості: гуманні прояви рідкісні й епізодичні. Допомога надається інколи й вибірково. Зрідка проявляються при цьому деякі гуманні якості й почуття.

2 – середній – 18 студентів (78%) експериментальної групи і 17 студентів (81%) контрольної. Гуманні прояви виявляються часто за власною ініціативою, але вибірково: частіше батькам, друзям, рідним, проявляючи при цьому всі цінні гуманні якості й почуття. Іноді допомагають всім, кому потрібно, але за проханням, вимогою чи порадою інших людей.

3 – високий – 2 студенти (9%) експериментальної групи і 2 студенти (9,5%) контрольної. Характерні гуманні прояви за власною ініціативою, бажанням по відношенню до усіх, хто потребує допомоги. При цьому проявляють істинне співчуття, співпереживання, повагу, чуйність, тактовність.

Таблиця 2.2.3

Рівні розвитку гуманістичної спрямованості на початку експерименту

Рівень	**267 група – контрольна (у %)**	**277 група – експериментальна (у %)**
Низький	9,5	13
Середній	81	78
Високий	9,5	9

Таким чином, емпіричні дані показали, що на рівні констатувального експерименту рівні сформованості гуманістичної спрямованості у студентів контрольної та експериментальної груп знаходяться майже на одному й тому ж рівні. У більшості студентів було виявлено середній рівень сформованості гуманістичної спрямованості: вияви гуманності по відношенню до людей мають вибірковий і ситуативний характер і дуже часто розуміння юнаками цінності гуманних відносин не корелюється з їх поведінкою.

Отримані результати актуалізують завдання уточнення, конкретизації і узагальнення моральних знань студентів і досвіду їх гуманних проявів. Реалізація цих завдань можлива при здійсненні правильно організованої соціально цінної діяльності.

Результати вивчення рівнів сформованості гуманістичної спрямованості студентів дозволили нам для побудови формувального експерименту розробити експериментальну модель формування гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів.

Мета: розробити та експериментально перевірити модель формування гуманістичної спрямованості майбутніх логопедів

Рис. 2.2.1. **Експериментальна модель формування гуманістичної спрямованості майбутніх** логопедів

Експериментальна модель формування гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів засобами волонтерської діяльності експериментально перевірялася в процесі формувального експерименту, про що йтиметься у наступному параграфі.

Волонтерська діяльність як засіб формування гуманістичної спрямованості майбутніх логопедів

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що найважливішим фактором формування гуманістичної спрямованості майбутнього педагога є його соціальна активність, ініціатива, яка проявляється в безпосередній участі у практичних справах, корисних для оточуючих. Одним із її напрямків є волонтерська робота.

У Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського на базі спеціальності «Корекційна освіта. Логопедія» була створена волонтерська група «Відкрите серце» за ініціативи доктора педагогічних наук, професора Н. В. Савінової, яка і є її ідейним наставником. Волонтером-організатором є викладач кафедри корекційної освіти Ю. Б. Сорочан. «Відкрите серце» активно та успішно працює уже протягом декількох років.

На пропедевтичному етапі експерименту, основним завданням якого була мотивація до нової волонтерської діяльності, систематизація та поглиблення наявних морально-етичних знань, ми особливу увагу звертали на стимулювання у студентів 277 експериментальної групи прагнення до участі у всіх видах суспільно корисної діяльності взагалі і волонтерській діяльності, зокрема, на пробудження соціальних потреб і активності, на усвідомлення сутності гуманізму, гуманістичної спрямованості особистості і вироблення правильних оцінних суджень, переконань та на проявлення й інтенсифікацію ділового, творчого і вільного спілкування у колективі.

З метою вирішення цього завдання студенти відвідували семінари, лекторії, організовані Миколаївською обласною громадською організацією волонтерів, на яких отримували та усвідомлювали знання про історію волонтерського руху, його зміст, форми, напрямки роботи.

Нами був розроблений також цикл заходів на морально-етичні теми, в ході яких послідовно вирішувалися питання збагачення студентів моральними знаннями, перетворення їх у переконання і поштовх до діяльності, зміни

неповних і помилкових суджень та вироблення повних і правильних з поступовим перетворенням їх у переконання, тверді життєві принципи. Бесіди, диспути, круглі столи проводилися протягом всього формувального експерименту.

Так, бесіда «Праця – категорія моральна» мала на меті роз'яснити і поглибити наявні в студентів знання про працю, суспільно корисну діяльність як про джерело суспільного багатства, засіб розвитку особистості, про те, що ставлення до діяльності – це мірило моральної зрілості кожної людини.

Студенти відзначали, що основна їх праця – навчання, але активність потрібно виявляти не тільки у навчанні, але й в усіх інших видах діяльності, зокрема, у соціально значимій волонтерській роботі.

Проведені бесіди зі студентами 277 експериментальної групи «Людина людині – друг, товариш і брат», «Волонтерство – це поклик душі», «Подарувати радість іншим», «Моє покликання», «Служіння людям – справа відповідальна», «Яким я хочу бачити світ навколо себе», «Допомагаючи іншим, – допомагаєш собі» та інші вчили студентів розуміти людей, турботливо ставитися до них, поважати їх честь і гідність, відчувати стан іншої людини, відгукуватися на горе і радість оточуючих. Особливий акцент робився на тому, як важливо творити добро за власною ініціативою, без сторонніх підказок та порад, як це впливає на психоемоційне самопочуття людей.

Майбутні педагоги брали активну участь у розмові, особливо при обговоренні різноманітних життєвих ситуацій, запропонованих нами, куратором та самими студентами. Увага акцентувалася на позитивних прикладах гуманних виявів, пояснювалось їх значення для оточуючих.

Таким чином, внаслідок спеціально створених виховуючих ситуацій, все більше студентів переходило з групи пасивних до групи ініціативних, чуйних, уважних, турботливих, що позитивно впливало на формування гуманістичної спрямованості у студентів експериментальної групи.

На теоретико-операційному етапі формувального експерименту основним завданням було формування основного комплексу знань, умінь та навичок

волонтерської діяльності як засобу формування гуманістичної спрямованості у майбутніх педагогів. З цією метою зі студентами експериментальної групи проводилися тренінги: «Вчимося спілкуватися», «Попередження та вирішення конфліктів в освітніх організаціях», «Тренінг особистісного росту «Від впевненості – до гармонії», «Особиста гідність», «Психологічний тренінг з розвитку професійної ідентичності як засіб професійно-творчого становлення педагога», «Психологічний тренінг стимулювання особистісного зростання студентів» та інші.

Як відомо, основна частина тренінгу поділяється на теоретичний і практичний блоки. Проте, цей поділ був досить умовним. Адже знання, як й уміння та навички, відповідно до теми, на тренінгу поповнювалися, поглиблювалися та закріплювалися у процесі виконання студентами практичних завдань: проведення міні-лекцій у формі бесіди, показу та обговорення презентацій, взаємонавчання, роботи в групах, виконання тренінгових вправ тощо.

Виконуючи тренінгові завдання, вправи, студенти краще пізнавали себе, у них формувалися уміння та навички безумовного прийняття себе та інших, невербальної взаємодії, ефективної комунікації, навички надання психологічної підтримки та допомоги, розвивалися уміння налагоджувати психологічний контакт з іншою людиною, уміння розуміти та адекватно сприймати переживання інших, засвоювалися нові моделі ефективного безконфліктного спілкування та інші.

Тренінги проводилися протягом усього формувального експерименту й містили вправи і завдання, спрямовані на формування навичок та звичок прояву гуманістичної спрямованості до себе та інших людей.

Продуктивний етап експерименту характеризується застосуванням набутих знань, умінь та навичок у волонтерській діяльності. На цьому етапі студенти були задіяні в безпосередній волонтерській роботі. Уже на другому курсі за навчальними планами спеціальності «Корекційна освіта. Логопедія» передбачена волонтерська практика студентів у дошкільних навчальних

закладах.

Під час практики студенти надавали необхідну допомогу усім дітям, в тім числі й дітям з особливими потребами: допомагали їм розвивати дрібну моторику, всі психічні процеси (мовлення, мислення, увагу, уяву, тощо), проводили спеціальні заходи для батьків, дидактичні ігри тощо. Це була перша спроба доторкнутися до душі і серця особливих дітей. За допомогою методистів, вихователів вчилися підтримувати таких дітей, вселяти оптимізм, віру, надію, допомагати їм. На звітній підсумковій конференції ділилися враженнями, відмічали, що спочатку боялися підійти, доторкнутися до дітей, але згодом знайшли з ними спільну мову й отримали неоціненний досвід гуманних проявів до дітей.

Значне місце у формуванні гуманістичної спрямованості у студентів експериментальної групи посідала та й посідає активна волонтерська діяльність у складі групи «Відкрите серце» в «Центрі психолого-соціальної реабілітації дітей» м. Миколаєва. З дітьми від 3 до 18 років студенти працюють за спеціально складеними програмами і проводять різноманітну роботу, враховуючи особливі потреби, індивідуальні та вікові особливості дітей: допомога в організації та проведенні екскурсій, перегляд та обговорення кінофільмів, вистав, підготовка та проведення педагогічних бесід, майстер-класів для дітей, різноманітних свят, казкотерапії, арттерапії (Додаток З), трудових операцій тощо. Частіше студенти самі були ініціаторами тих чи інших справ. Але нерідко і діти «Центру…» пропонували спільні справи.

Так, до свята 8-го березня хлопчики виявили ініціативу разом зі студентами організувати концерт для дівчаток та вихователів свого «Центру…». Після цього студенти-волонтери почали залучати дітей старшого віку (підлітків) до роботи з малечею. Вони разом проводили заняття, майстер-класи, розробляли та показували дітям пальчикові вистави, кожна з яких була предметом клопіткої праці студентів з дітьми: продумувався сценарій, декорації, персонажі, тощо.

На спеціальних зборах волонтерів обговорювалися питання як підготовки до вистави, так і її проведення. Студенти ділилися своїми враженнями та розповідали про враження дітей.

Діти люблять своїх волонтерів, з нетерпінням чекають нових зустрічей з ними, оскільки студенти своїм гуманним ставленням до дітей дарують їм радість, позитивні почуття та емоції, надихають на одуження, відновлення, отримуючи від цього велике задоволення.

У процесі підготовки цих справ спостерігалася ділова співпраця студентів як з дітьми, так і з колективами педагогів як «Центру…», так і університету.

Таким чином, зміцніла співпраця збагачувалася спілкуванням, давались уроки доброти та турботливості, допомоги і вимогливості. Студенти запозичували досвід у педагогів-практиків, вчилися правильно проводити заняття та спілкуватися з дітьми. Всі педагоги з задоволенням допомагали волонтерам не тільки мудрими порадами, але й справами, якщо в цьому була необхідність.

Студенти-волонтери щорічно проводять різні акції, мета яких – допомогти, підтримати, вселити оптимізм, зігріти теплом свого серця інших людей. Перед кожною практичною справою проводилась бесіда, в якій чітко окреслювались цілі і завдання майбутньої справи, пояснювалась її суспільна та моральна цінність, і на основі цього формувались суспільно значимі мотиви діяльності.

Для прикладу: були організовані та проведені наступні акції: *«Серце до серця»:* зібрали кошти на вулицях міста Миколаєва на купівлю обладнання для обласної офтальмологічної лікарні; *«Зігрій людей у люті морози»:* роздавали листівки людям у морозні зимові дні з адресами місць, де можна було зігрітися, та номерами екстрених служб на випадок, якщо комусь потрібна допомога; зігрівали людей чаєм, кавою; *«Допоможи біженцям»:* чергували на залізничному вокзалі, відповідали на запитання по телефону та біженцям, які прибували з гарячих точок, надавали їм необхідну допомогу; *«Гуманітарний кошик»:* в супермаркетах міста збирали кошики з необхідними речами та їжею

для бійців АТО; *«Підтримай бійців АТО»:* відвідували військові шпиталі. Давали концерти для підтримки духу бійців АТО; *«Подаруй радість дітям»:* збирали подарунки, солодощі, багато з них виготовляли своїми руками для дітей дитячих будинків; *«Смачна ялинка»:* волонтери робили ялинки з цукерок та інших матеріалів для кожної з груп «Центру…». Дітям дуже сподобались такі ялинки. Наступного року студенти вже разом з дітьми виготовляли ялинки; *«Театр – дітям»:* волонтерами були зібрані кошти, на які придбано пальчиковий театр для дітей з «Центру…» та інші.

На загальних зборах волонтерів обговорювалися результати проведеної роботи, відмічалися активна участь студентів, виявлення при цьому ініціативи, творчого підходу, гуманних проявів до дітей, дорослих людей. Студенти відчували, що задоволення, радість, позитивні емоції можна отримати від справи, яка доставляє радість іншим людям.

Від наданої допомоги у людей підіймався настрій, з'являлася надія на краще майбутнє, на вирішення проблем, бо вони відчули, що не одинокі, не покинуті, а є люди, які допоможуть, зігріють, підкажуть, підтримають.

Про якість роботи студентської волонтерської групи «Відкрите серце» свідчать щорічні перемоги у міських та обласних конкурсах-змаганнях волонтерських груп та багаточисельні нагороди: грамоти, почесні грамоти, дипломи, кубки, подяки тощо.

Результатом активної волонтерської роботи є поява у студентів різних психологічних ефектів: позитивні зміни відбулися в моральній свідомості й комунікативних уміннях; розвинулися емпатійні здібності, творчий потенціал; сформувалася соціальна активність, спрямована на зміну і перетворення навколишньої дійсності; студенти оволоділи прийомами групової та індивідуальної комунікації, практичними навичками використання різних педагогічних технологій у волонтерській роботі; набули досвіду гуманних проявів по відношенню до себе, інших людей, різних видів діяльності, що складає основу гуманістичної спрямованості.

У результаті включення студентів у організовану соціально цінну

волонтерську діяльність, яка має високий моральний сенс, виявилися якісні зміни у студентів експериментальної 477 групи у відносинах між собою, у ставленні до дітей, людей старшого віку, до діяльності. Аналіз вчинків студентів у спеціально створених ситуаціях підтвердив результати, отримані шляхом бесід, інтерв'ю з ними, шляхом повторного проведення методик, тестів, анкетування, а також шляхом спостереження за поведінкою студентів у різних життєвих ситуаціях.

На підставі отриманих результатів можна зробити висновок, що багаторазове повторення гуманних дій, вчинків у суспільно корисній волонтерській діяльності носить характер вираження гуманних проявів і сприяє формуванню звичок гуманної поведінки, що складає міцну основу гуманістичної спрямованості.

Аналіз отриманих результатів проведеної роботи по формуванню гуманістичної спрямованості у студентів засобами волонтерської діяльності розкриває ті зрушення, які відбулися в експериментальній групі, констатує більш високий рівень сформованості гуманістичної спрямованості в порівнянні з контрольною групою. Новий розподіл студентів за рівнями сформованості гуманістичної спрямованості виглядає так:

Таблиця 2.2.4

Порівняльний аналіз рівнів розвитку гуманістичної спрямованості у контрольній та експериментальній групах

Група	**Всього студентів**	**Стадія експерименту**	**Рівень розвитку гуманістичної спрямованості у %**		
			низький	**середній**	**високий**
267 контр.	21	початок	9,5	81	9,5
467 контр.	21	кінець	7	83	10
277 експер.	23	початок	13	78	9
477 експер.	23	кінець	0	88	12

Більшість студентів 477 експериментальної групи виявили середній (80%) та високий (12%) рівні сформованості гуманістичної спрямованості.

Таким чином, дотримуючись визначених нами умов організації волонтерської діяльності, поряд з морально-етичною просвітою студентів, формуванням умінь та навичок волонтерської роботи та активною участю в безпосередній активній волонтерській діяльності, ми досягли значних успіхів у формуванні гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів, що свідчить про доцільність та ефективність розробленої нами експериментальної моделі формування гуманістичної спрямованості студентів. Вона витримала випробовування і дала гарний результат.

Отже, у колективі студентів експериментальної групи створилась сприятлива атмосфера і всі умови для подальшого формування стійкої гуманістичної позиції, накопичення досвіду гуманістичних проявів та розвитку гуманістичної спрямованості.

Наше дослідження не вичерпує усіх проблем з даної теми. Потребують подальшого дослідження питання формування гуманістичної спрямованості іншими засобами педагогічного впливу; визначення психолого-педагогічних механізмів формування гуманістичної спрямованості тощо.

Результати нашого дослідження дозволяють зробити наступні висновки:

1. На основі аналізу соціологічної та психолого-педагогічної літератури у роботі розкрито сутність понять *«спрямованість»* (система ідеалів, інтересів, потреб, мотивів особистості); *гуманізму* – як певного способу життя людини, який побудований на принципах доброти, любові, поваги та *гуманістичної спрямованості*, яка відображає схильність людини до гуманістичних проявів.

2. З’ясовано зміст та напрямки волонтерської роботи: робота з молоддю, схильною до девіантної поведінки; підтримка та розвиток соціально дезадаптованої молоді; підтримка дітей та молоді, які постраждали від насильства; робота з групами ризику; програми соціальної опіки та інші.

3. Визначено критерії сформованості гуманістичної спрямованості: *когнітивний,* його показниками є: знання, що включають в себе моральну обізнаність і моральні переконання, їх глибина, повнота, міцність, системність і дієвість; *мотиваційний,* його показники: потреби та інтереси, моральні

установки, принципи та ідеали, почуття й думки та *поведінковий*, показниками якого є: дієвість, активність, ініціативність, самостійність, відповідальність. Рівнями сформованості гуманістичної спрямованості визначено: високий, середній та низький.

4. Розроблено модель формування гуманістичної спрямованості майбутніх логопедів, визначено ефективні умови її реалізації: залучення студентів до волонтерської діяльності; поступове ускладнення діяльності; формування соціально цінної мотивації діяльності; усвідомлення соціально цінних результатів волонтерської діяльності; зацікавленість кожного в її успішному виконанні.

5. Експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі доводить позитивну динаміку процесу формування гуманістичної спрямованості майбутніх логопедів засобами волонтерської діяльності, що підтверджується кількісними показниками: більшість студентів 477 гр. виявили середній (80%) та високий (12%) рівні розвитку гуманістичної спрямованості.

Список використаних джерел

1. Азарова Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности : Дисс. канд. псих. наук : 19.00.01 / Е. С. Азарова. – Кемерово : Академия, 2008. – 192 с.

2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія / І. Д. Бех. – 1997. – № І. – С. 124-129.

3. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Академія праці та соціальних відносин / О. В. Беспалько. – К. : Центр навч. літератури, 2005. – 172 с.

4. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Наука, 2000. – 937 с.

5. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

6. Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б. С. Братусь. – М. : Просвещение, 1977. – 429 с.

7. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

8. Загальна декларація прав людини [Електронний ресурс]. – 10 грудня 1948. – Режим доступу : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr. – Назва з екрану.

9. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю». – Відомості Верховної Ради України від 05.06.2009 – № 23. – 2009. – 869 с.

10. Капська А. Й. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / А. Й. Капська. – К. : Вища школа, 2000. – 313 с.

11. Кузьменко И. В., Баркунова О. В. Добровольческая деятельность молодежи как технология сетевого взаимодействия. Вестник Томского гос. пед. университета / И. В. Кузьменко, О. В. Баркунова. – TSPU Bulletin, 2012. – № 8. – С. 88-91.

12. Кузьменко И. В. Добровольческая деятельность студентов педагогического вуза в их профессиональном становлении / Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления личности в условиях многоуровневого образования в вузе / И. В. Кузьменко. – Кострома : ВПРЦ, 2011. – С. 164-169.

13. Крамущенко Л. В., Зязюн І. А., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність : підручник 2-ге вид., допов. і переробл / Л. В. Крамущенко, І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

14. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.

15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леоньтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 348 с.

16. Лях Т. Л., Безпалько О. В., Заверіко Н. В. Волонтерство. Порадник для організатора волонтерського руху / Т. Л. Лях, О. В. Безпалько, Н. В. Заверіко. – К. : ВГЦ «Волонтер», 2001. – 60 с.

17. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. – М. : Педагогика. – 1981. – 144 с.

18. Пархоменко О. М. Критерії та рівні гуманістичного виховання школярів // Педагогічний вісник : Науково-методичний журнал. Черкаський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – 2004. – № 1. – С. 36-43.

19. Пархоменко О. М. Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка в позаурочний час: Навчально-методичний посібник / О. М. Пархоменко. – Черкаси : ЦНТЕІ, 2005. – 144 с.

20. Примуш М. В. Загальна соціологія : навч. посібник / М. В. Примуш. – К. : Професіонал, 2004. – 590 с.

21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х томах: Т. 1. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 486 с.

22. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика): навч. посіб. / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – К. : ВМУРОЛ "Україна", 2004. – 398 с.

23. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2004. – 413 с.

Середа І. В.

2.3 Підготовка магістрів корекційної освіти в контексті технологічного підходу

Якісна освіта розглядається сьогодні як необхідна умова забезпечення сталого розвитку суспільства. З огляду на це набуває актуальності пошук ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем та технологій, які забезпечать високий рівень професійної компетентності майбутнього фахівця з колекційної

освіти і, як результат, його конкурентоздатність на сучасному світовому ринку праці.

Сучасне суспільство вимагає переходу до нової стратегії свого розвитку на основі знань та високоефективних технологій. В. Кремень зазначає, що для того, щоб освіта відповідала сучасним цивілізаційним змінам, потрібно, насамперед, змінювати функції освітнього процесу, орієнтуючи його на спонукання суб'єктів навчання до самостійного оволодіння новими знаннями та інформацією [8]. Основою технологічного забезпечення підготовки майбутнього викладача в магістратурі є доцільне використання сучасних технологій: телекомунікаційних, інформаційцно-комунікаційних, інтерактивних, проектних та ін., які створюють умови для вільного доступу до інформації та ефективного формування професійних компетенцій.

Педагогічною наукою накопичено певний досвід із вивчення теорії та практики технологічного підходу в освіті. Він пов'язаний з фундаментальними та прикладними дослідженнями щодо розвитку та впровадження найбільш відомих і перспективних педагогічних технологій таких учених, як: В. П. Беспалько, М. В. Гриньова, В. М. Кларин, А. В. Коваленко, М. М. Левіна, Н. П. Наволокова, О. М. Пєхота, І. П. Підласий, Г. К. Селевко, Н. Е. Шуркова та ін.

Цілеспрямоване застосування сучасних педагогічних технологій передбачає проектування педагогом цілей та завдань освітнього процесу, вибір необхідних компонентів змісту освіти, визначення відповідних методів, прийомів і засобів. Технологічна компетентність майбутнього викладача корекційної освіти або вчителя спеціалізованого навчального закладу дозволить йому максимально інтегрувати в своїй діяльності професійні знання та вміння, сформовану здобутою освітою систему цінностей, психолого-педагогічні основи викладацької діяльності та її технологічні аспекти. Сформована технологічна складова виробничої функції фахівця дозволить більш ефективно втілювати визначені корекційні завдання щодо розвитку дитини за відомими алгоритмами [3].

Звернемось до сучасних вітчизняних та зарубіжних підходів до організації та змісту магістерської підготовки. Основні вимоги до підготовки майбутніх викладачів обґрунтовуються в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір, у галузевих стандартах вищої освіти України, у стандартах вищої освіти ВНЗ, у нормативних документах Міністерства освіти і науки України.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), ***магістр*** – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків. Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра [5].

Магістерський рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, *інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності* [5]. Освітньо-професійна програма магістра передбачає, зокрема, психолого-педагогічну та науково-практичну підготовку, тобто початкову кваліфікацію для науково-педагогічної діяльності. Метою діяльності магістратури ВНЗ є підготовка висококваліфікованого викладача, здатного до постійного саморозвитку професійно-педагогічних якостей.

Як зазначає Г. Клочек, у деяких ВНЗ України (Києво-Могилянська академія та ін.) магістратура тривалий час успішно функціонує як окремий підрозділ у структурі університету. Проте у більшості навчальних закладів

магістратура запроваджена нещодавно (з кінця 90-х років XX століття), моделі магістра за спеціальностями вищої освіти чітко не розроблені і найчастіше мало чим відрізняються від моделі спеціаліста [7, с. 111].

Аналізуючи загальноєвропейські тенденції магістерської підготовки, визначимо головні риси ***євромагістра***, які були конкретизовані у висновках та рекомендаціях Конференції зі ступенів магістерського рівня (Гельсінкі, 2003). Так, магістерський ступінь визначається як кваліфікація другого циклу вищої освіти. Вступ до магістерських програм має відбуватися на основі диплома бакалавра. Всі магістерські ступені повинні надавати доступ до докторантури. Програми підготовки магістрів повинні мати різну орієнтацію та бути багатопрофільними, щоб відповідати вимогам ринку праці, індивідуальним та академічним потребам. Орієнтація і профіль магістерської програми зазначаються в Додатку до диплома. Зазначимо, що на відміну від бакалаврських програм, на магістерському рівні заохочується запровадження спільних магістерських програм між різними університетами як прояв внутрішньо європейського співробітництва [14].

Г. Дейвіс виділяє **3 головні форми підготовки магістрів у Європі**:

1) ***професійно-спрямовані*** магістерські курси стаціонарної, дистанційної та змішаної форми навчання;

2) ***дослідницько-інтенсивні*** магістерські програми, які функціонують як докторське навчання для наукової кар'єри;

3) курси магістерського рівня різної тривалості, які надаються працівникам, котрі повертаються до навчання, ***без відриву від виробництва*** [15].

Зіставляючи загальноєвропейські тенденції розвитку магістерської освіти з сучасним станом американської магістратури, О.М.Зіноватна наголошує на бінарності освіти магістерського рівня як загальносвітовому принципі, визначаючи як провідну тенденцію ***поєднання дослідницької та професійної спрямованості підготовки*** [6, с. 12]. Проведений науковцем порівняльний аналіз переконливо відображає загальні риси вітчизняної професійної

підготовки в магістратурі та її відмінності від європейських та американських аналогів.

Таблиця 2.3.1

Професійна підготовка філологів магістерського рівня в США та в Україні

Індикатор	США	Україна
спеціальності	біля сімдесяти	біля десяти
Орієнтація освітньої програми	вісім орієнтацій: академічна, дослідницька, поглиблена дослідницька, студійно-прикладна, науково-педагогічна, психолого-педагогічна, кар'єрна та професійна	єдина орієнтація: науково-педагогічна підготовка
Підхід	монодисциплінарний міждисциплінарний	переважно монодисциплінарний
Структура освітньої програми	нормативні та варіативні (за вибором студента) компоненти: • основні курси; • спеціалізація за вибором студента; • додаткова спеціалізація; • підсумковий контроль/випускна робота	нормативні і варіативні (за вибором університету) компоненти: • гуманітарна підготовка; • природничо-наукова та соціально-економічна підготовка; • професійна та практична підготовка; • підсумковий контроль/випускна робота
Підсумковий контроль	варіативність форм підсумкового контролю	державний атестаційний екзамен
Випускна робота	від двох до семи варіантів випускної роботи	нормативна магістерська робота

Порівнюючи сучасну європейську та американську системи магістерської підготовки, науковець виділяє їхні особливості: *у США змінюються стандарти класичної академічної освіти в бік відповідності сучасним професійним потребам, а в Європі відбувається рух до масовості, доступності і гнучкості вищої освіти.* [6, с. 14]. Основною відмінністю підготовки фахівця у вітчизняній магістратурі є вивчення загальноосвітніх циклів дисциплін, які

мало пов’язані з професійними інтересами студентів. Тому модернізація вищої освіти має відбуватися зі збереженням традиційної фундаментальної системної освіти бакалаврського рівня, а магістратура має забезпечувати спеціалізовану інноваційну підготовку фахівців на основі компетентнісного підходу і застосування сучасних ефективних технологій та з урахуванням потреб ринку праці і професійних інтересів студентів.

Основним документом, на якому ґрунтується підготовка магістрів в Україні, є галузевий стандарт вищої освіти з певної спеціальності. Зміст освіти магістрантів представлено в освітньо-професійній програмі (ОПП), яка моделює зміст їх освітньо-професійної підготовки і також є складовою галузевого стандарту підготовки фахівця із зазначеної спеціальності. В освітньо-професійній програмі визначено перелік навчальних дисциплін та обсяг навчального навантаження з кожної з них. Підготовка магістра певного напряму містить теоретичну, практичну та наукову підготовку.

Теоретична підготовка передбачає, що за результатами опанування навчальних дисциплін (загальних та професійно-практичних (фахових) випускники-магістри мають орієнтуватися в особливостях використання інноваційних психолого-педагогічних концепцій, теорій і методик розв’язання науково-дослідницьких, конструктивно-організаційних, управлінських, освітньо-виховних завдань.

Практична підготовка включає практику, яка є завершальним етапом формування професійних якостей майбутнього викладача вищої школи та дає оцінку їх готовності до виконання функціональних обов’язків. Практика носить комплексний характер та реалізується за напрямами: викладацький – забезпечує підготовленість до викладання базових, професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, організаційно-виховний – до організації виховної роботи в навчальній групі, науково-дослідний – удосконалює вміння майбутнього магістра як науковця-дослідника.

Результатом *наукової підготовки* є виконання магістерської роботи, що містить науково обґрунтовані теоретичні чи експериментальні результати,

висновки та рекомендації і свідчать про спроможність майбутнього фахівця самостійно проводити наукові дослідження в обраній галузі знань.

Проте аналіз існуючого викладацького досвіду при підготовці магістрантів, у т.ч. і нашого власного (при викладанні курсу «Педагогіка вищої школи», організації стажування, консультування магістерських робіт) та опитування самих магістрантів свідчить про те, що *існує проблема деякої невідповідності змісту освіти функціям і завданням професійної діяльності майбутнього викладача вищого навчального закладу.* Так, склад і зміст нормативних дисциплін, представлений в освітньо-професійній програмі*, не в повній мірі відображає сучасні тенденції розвитку вищої освіти, зокрема, вимоги компетентнісного підходу та недостатньо спрямовується на опанування інноваційними технологіями навчання*.

Проте аналізуючи останні наукові дослідження з різних аспектів магістерської підготовки [12], а також практичний досвід вітчизняних ВНЗ щодо організації навчання в магістратурі, можемо констатувати, що на сучасному етапі в освітньому процесі магістратури почали активно застосовуватися різні види педагогічних технологій залежно від напряму підготовки магістрів та визначених викладачем навчально-виховних завдань. Серед них слід виокремити технологію індивідуалізації навчання, групову навчальну діяльність, ділові ігри, проблемне навчання, дослідницьку технологію, проекти, педагогічні тренінги, інтерактивні технології, ситуативне моделювання, інформаційно-комп’ютерні технології та ін. Зазначимо, що недостатнє використання цих технологій через відсутність у змісті підготовки магістрів педагогічних дисциплін розглядається деякими фахівцями [10] як недолік магістерської підготовки в університетах Польщі, Німеччини та інших країн.

Значна увага у справі формування професійно-педагогічної компетентності випускників педагогічних вузів та її складової, технологічної культури, приділялась питанням організації та вдосконаленню педагогічної практики. Вона розглядалась як важлива складова системи професійної

підготовки викладача. Аналіз системи практичної підготовки майбутніх педагогів на різних етапах реалізації вищої педагогічної освіти свідчить, що цей елемент підготовки є досить важливим у становленні професійної компетентності викладача.

Розвиток педагогічної освіти в Україні свідчить про прогресивні тенденції підготовки майбутніх викладачів, які виявлялись у пошуці оптимального поєднання теоретичної і практичної, фахової і педагогічної підготовки. Провідною ідеєю модернізації вітчизняної та зарубіжної педагогічної освіти на сучасному етапі є піднесення ролі професійної, і зокрема, технологічної підготовки майбутнього викладача. З огляду на це особливістю багатьох освітніх систем країн Європи й Америки є ґрунтовна практична підготовка майбутнього педагога. Так, наприклад, у Франції педагогічна практика студентів як основний елемент формування і застосування педагогічного інструментарію здійснюється протягом року, налічуючи 23 тижні. Для отримання диплому необхідно скласти екзамени як теоретичного, так і практичного спрямування. І тільки після річного стажування у ВНЗ можна складати практичний курс. Подібна практика існує і в Німеччині.

Професійна педагогіка з розв’язання завдань фахової, психолого-педагогічної, практичної підготовки майбутнього викладача особливу увагу акцентує на реалізації завдань, пов'язаних із формуванням готовності майбутнього викладача до практичної педагогічної діяльності. Для того, щоб майбутній викладач був готовий до професійної діяльності, необхідно якомога раніше познайомити і включити його в безпосередню педагогічну роботу. Це як ознайомча, так і активна педагогічна практика на всіх етапах навчання. Досвід роботи педагогічних навчальних закладів Англії, США свідчить про розробку різноманітних технологій практичної підготовки майбутніх викладачів. Педагогічна практика в вузах Англії часто проходить у нетрадиційній формі, такій, наприклад, як «мікровикладання» (міні-заняття з міні-групою), групова практика з використанням елементів бригадного методу.

Для визначенні теоретичних основ технологічного підходу в освіті розглянемо, насамперед, ґенезу понять, що його складають. Термін «технологія» має грецьке походження і в перекладі означає «знання про майстерність». Поняття «педагогічна технологія» останнім часом дедалі більше поширюється в науці й освіті. Його різноманітні варіації – «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті» - широко використовуються в психолого-педагогічній літературі і мають понад 300 формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу.

У науковій літературі поняття «технологія» не має поки що єдиного визначення. Його використовують в різних значеннях: як синонім понять «методика» та «форма організації навчання», як сукупність усіх використаних у конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм, як сукупність і послідовність методів і процесів, які дозволяють одержати запланований результат [1, с. 78].

Спочатку педагогічну технологію пов'язували тільки з застосуванням у навчанні технічних засобів та засобів програмованого навчання («технічні засоби навчання»). Останнім часом педагогічну технологію розуміють як нові наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу («технологія навчання», або «технологія навчального процесу»). ***Таким чином, педагогічна технологія включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана з застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга — з його організацією*** [9]**.**

Розвиток педагогічної технології у світовому освітньому просторі науковці умовно поділяють на три (у деяких дослідженнях чотири) етапи, кожен із яких характеризується перевагою тієї чи іншої тенденції. Ми цілком поділяємо погляд О.М.Пєхоти, яка у своїх дослідженнях виділяє 3 етапи розвитку технологічного підходу в освіті і визначає такі його провідні тенденції.

Основною тенденцією ***першого етапу (1920—1960-ті роки)*** було підвищення якості викладання, яке розглядалося як єдиний шлях, що приводив до ефективного навчання. Здійснювалися спроби підвищення ефективності викладання шляхом підняття інформаційного рівня навчання при використанні засобів масової комунікації.

Другий етап (1960—1970-ті роки) характеризувався перенесенням акценту на процес навчання, що пов'язано з розвитком концепції програмованого навчання, яке вимагало суворого врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів. Увага до процесу навчання призвела до усвідомлення факту, що саме він визначає методику навчання та є критерієм успіху в цілому.

Характерною тенденцією розвитку сучасної педагогічної технології ***(третій етап, 1970-ті роки – до сьогодення)***, є використання системного аналізу у вирішенні практичних питань, пов'язаних зі створенням та використанням навчального устаткування та технологічних засобів навчання. Головним критерієм системного аналізу на всіх рівнях (від планування навчальних засобів до впровадження їх у процес навчання) загалом є критерій оптимальності [9].

Протягом кількох десятиліть у світових наукових колах триває дискусія щодо визначення педагогічної технології. Ось лише деякі з варіантів:

- «Педагогічна технологія є удосконалювання, застосування й оцінювання систем, способів і засобів для поліпшення процесу засвоєння знань» (Рада з педагогічної технології, Велика Британія).
- «Педагогічна технологія є додаток до наукового знання про засвоєння й умови засвоєння навчального матеріалу для поліпшення ефективності і корисності навчання і практичної підготовки...» (Національний центр програмованого навчання, Велика Британія).
- «Педагогічна технологія є система дій з планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання, обумовлена специфічною метою, заснована на дослідженнях процесу засвоєння знань і комунікації, а також

використання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективнішого навчання» (Комісія з технології навчання, США).

- Педагогічна технологія — це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. П. Безпалько).
- Технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети (М. В. Кларин).
- Педагогічна технологія є змістовним узагальненням, що вбирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел). Педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально-дііочим аспектами (Г. К. Селевко).
- Педагогічна технологія – системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

У 1979 р. Асоціація з педагогічних комунікацій і технології США опублікувала «офіційне» визначення педагогічної технології: *«Педагогічна технологія є комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань»*. Хоча і воно, на нашу думку, не в повній мірі відображає сутність цієї педагогічної категорії.

Аналіз сучасних досліджень дає можливість дати узагальнене визначення поняття ***педагогічна технологія:*** - *це науково обґрунтована системна модель діяльності вчителя або викладача, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язання певної навчально-виховної проблеми.*

У контексті нашого дослідження варто визначити також значення терміну «технології педагогічної освіти». У якості робочого визначення в межах нашого дослідження до ***технологій педагогічної освіти*** ми відносимо *всю сукупність педагогічних технологій, які застосовуються у процесі професійно-педагогічної*

підготовки майбутнього вчителя та викладача. Технології педагогічної освіти передбачають проектування педагогом цілей освітнього процесу, вибір компонентів змісту освіти, визначення відповідних методів і засобів.

Під ***технологіями корекційної освіти*** ми розуміємо сукупність тих спеціальних методів, прийомів і засобів, які використовуються фахівцями-дефектологами (логопедами, реабілітологами та ін.) для розв'язання різнопланових корекційно-розвивальних завдань навчально-виховного процесу.

Оскільки головним результатом навчання в магістратурі є підготовка майбутнього викладача, то важливим і невід'ємним її аспектом виступає підготовка майбутнього педагога-дефектолога до застосування технологій педагогічної та корекційної освіти. Підготовка майбутнього дефектолога до застосування технологій педагогічної та корекційної освіти під час навчання в магістратурі допоможе йому оволодіти теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними основами освітнього процесу, сформувати важливі професійні якості та компетенції, серед яких:

- сприймати як особисту цінність ідеї гуманізації та технологізації професійно-педагогічної підготовки в університеті в межах компетентнісного підходу;

- володіти змістом корекційної освіти, орієнтованої на ідеї технологічного підходу, розвитку особистості та європейський стандарт в освіті;

- бути технологічно компетентним, тобто володіти сучасним арсеналом педагогічних та корекційних технологій та вміти ефективно їх використовувати у професійній діяльності з метою підвищення її якості, поєднуючи принципи гуманізму, технологічності та творчості;

- набути досвід грамотно проектувати майбутній освітньо-корекційний процес із позицій кінцевого результату, реалізувати його, максимально враховуючи потенційні можливості вихованця, власні можливості та умови освітнього середовища, добираючи найбільш адекватні для цього засоби.

- вміти забезпечувати суб'єкт-суб'єктний характер стосунків педагога і вихованців, здійснювати їх педагогічний супровід на шляху індивідуального розвитку, знаходити оптимальні педагогічні рішення у нестандартних ситуаціях.

Проведений теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень з проблеми підготовки майбутнього викладача-дефектолога у контексті технологічного підходу дозволив зробити припущення, що формування його готовності до застосування технологій педагогічної та корекційної освіти як важливої передумови для досягнення якісної педагогічної діяльності може бути реалізоване при створенні таких *організаційно-педагогічних умов:*

- зміни акцентів професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача-дефектолога в магістратурі у напрямі її гуманізації та технологізації в межах компетентнісного підходу відповідно вимог галузевого стандарту та сучасної освітньої стратегії;

- розробки відповідних тем у змісті навчальних курсів магістратури («Педагогіка вищої школи», «Методики викладання корекційної педагогіки та спеціальної психології», «Технології тренінгової роботи», «Новітні комунікативні технології», «Сучасні технології логопедичної роботи» та ін.);

- впровадження в методику викладання загальнопедагогічних та фахових дисциплін у магістратурі сучасних педагогічних технологій: інтерактивних, розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційних, педагогічного проектування та колажування, кейс-технологій, контекстного навчання, професійного саморозвитку; психокорекційних технологій, технологій логопедичної роботи та ін.;

- набуття майбутніми викладачами-дефектологами у ході стажування досвіду застосування технологій педагогічної та корекційної освіти при підготовці та проведенні різних форм навчальних занять та позааудиторній роботі.

Таким чином, актуальним на сьогодні є створення в сучасному університеті на етапі магістерської підготовки необхідних організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть формуванню готовності майбутнього

викладача-дефектолога до застосування технологій педагогічної та корекційної освіти.

Методологічними орієнтирами у нашому дослідженні є ідеї про особливості застосування технологічного підходу в освіті, а також взаємозв'язок і взаємозалежність педагогічної теорії та освітньої практики у сучасному університеті під час професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача-дефектолога. Для збору емпіричного матеріалу дослідження були використані методи вивчення наукових джерел та документів, анкетування, бесіди, педагогічні спостереження. Для обробки кількісних даних та їх представлення – статистичні методи. На теоретичному рівні застосовувались методи аналізу та синтезу, порівняння та узагальнення, а також моделювання.

З метою вивчення існуючого стану підготовки майбутнього викладача в умовах університету у технологічному контексті було проведено експериментальне дослідження на базі Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського протягом 2015-2016 навчального року. У ньому взяли участь 110 магістрантів різних педагогічних спеціальностей.

Проте, як показали результати педагогічних спостережень та бесід з викладачами педагогічних дисциплін і магістрантами, в освітньому процесі підготовки магістрів педагогічних спеціальностей використовується цілий ряд педагогічних технологій, зокрема: ігрові, інтерактивні, комунікативні (використовуються часто); проектні, проблемного навчання, робота в малих групах, дослідницька (використовуються іноді); контекстного навчання, розвитку критичного мислення, кейс-технології (використовуються дуже рідко) [11].

Визначення критеріїв формування технологічної компетентності майбутнього викладача здійснювалось на основі положень системного, діяльнісного та критеріального підходів, згідно яких у критеріях має фіксуватись діяльнісний стан суб’єкта, інформація про цілі, мотиви, зміст, методи та засоби, умови та результат його діяльності.

Виходячи з мети та завдань нашого дослідження, у якості показника ефективності технологізації педагогічної підготовки майбутнього викладача нами визначена динаміка змін рівня розвитку його технологічної компетентності.

Технологічну компетентність майбутнього викладача ми розглядаємо як інтегровану професійну характеристику, що відображає його здатність цілеспрямовано й ефективно здійснювати завдання професійної діяльності на технологічній основі, що складається з трьох взаємопов'язаних компонентів:

- *мотиваційного* - чітко усвідомлених та особистісно значущих потреб, мотивів і цілей професійного вдосконалення;

- *змістового* - особистісно цінних знань щодо загальних тенденцій розвитку технологічного підходу, змісту, форм, існуючих методик і технологій;

- *операційного* - умінь та навичок реалізації технологічного підходу у практичній діяльності, набуття досвіду професійної діяльності на технологічній основі.

Було визначено *критерії оцінювання* за кожним із компонентів технологічної компетентності.

В якості критерію для *мотиваційного компонента* визначено *загальну спрямованість майбутнього викладача на формування технологічної компетентності*, що виражається в системі чітко визначених мотивів та цілей шляхом актуалізації цінності формування технологічної компетентності.

Для *змістового компонента* критерієм виступає *характер загально-педагогічних та методичних знань з теорії і практики технологічного підходу,* що виявляється в розумінні сутності понять «технологічна компетентність», «технології педагогічної освіти», змісту технологічного підходу.

Критерієм *операційного компонента* визначено *володіння технологічними вміннями і навичками,* що виявляється в набутті досвіду застосування сучасних технологій у професійній діяльності під час стажування майбутнього викладача та самостійному обґрунтованому виборі напрямів розвитку технологічної культури [13, с. 91-95].

Згідно зазначених характеристик було визначено 3 рівні технологічної компетентності майбутнього викладача: *низький*, *середній* та *високий*.

Кількісні показники за кожним із критеріїв технологічної компетентності магістрантів представлені в таблиці 1.

Таблиця 2.3.2

Показники рівнів технологічної компетентності магістрантів за компонентами

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційний	5 (4,5 %)	50 (45,5 %)	55 (50 %)
Змістовий	20 (18 %)	45 (41 %)	45 (41 %)
Операційний	5 (4,5 %)	50 (45,5 %)	55 (50 %)

Узагальнені показники рівнів технологічної компетентності магістрантів розподілились наступним чином: *високий рівень* технологічної компетентності мають 9 % магістрантів, що складають 10 осіб; *середній рівень* було виявлено у 44 % опитуваних, що склали 48 осіб; *низький рівень* констатовано у 47 % магістрантів, що становлять 52 особи.

Отже, в існуючій практиці роботи сучасного університету ведеться недостатньо цілеспрямована й системна робота з формування технологічної компетентності майбутніх викладачів, що суттєво ускладнює процес ефективного формування майбутнього викладача як сучасного компетентного та конкурентоспроможного фахівця. Тому освітня програма підготовки магістрів потребує більш збалансованого підходу щодо формування їх технологічної компетентності. Шляхи цього вбачаємо в переструктуруванні навчальних дисциплін загально-педагогічного та методичного спрямування щодо теорії і практики технологічного підходу; визначенні сучасних педагогічні технології, які підвищують якість підготовки майбутнього викладача, більш активному використанні їх в практичній підготовці магістрів; запровадженні в магістратурі курсу «Технології педагогічної освіти», який би

інтегрував та узагальнював отримані магістрантами технологічні знання і вміння.

У результаті наукового пошуку розроблено модель формування технологічної компетентності майбутнього викладача, яка відображає функціональні та структурні зв'язки між її компонентами. Виділено основні завдання формування технологічної культури: розвиток у магістрантів інтересу та мотивації до технологічної культури; підвищення рівня психолого-педагогічних знань про технологічний підхід та культуру викладача ВНЗ; формування особистісних якостей та вмінь, необхідних для її розвитку. Визначено провідні організаційно-педагогічні умови, а саме: орієнтація змісту магістерської підготовки на технологічний аспект викладацької діяльності як складову його професійної компетентності; запровадження інтерактивно-рефлексивних форм, методів формування технологічної культури в ході викладання курсів технологічного спрямування; вивчення магістрантами в ході стажування інноваційного досвіду викладачів педагогічних кафедр університету та виконання завдань технологічного характеру як основа формування досвіду технологічної педагогічної діяльності. При цьому в освітній процес запроваджуються такі основні форми і методи, як: спецкурс «Технології педагогічної освіти», лекції-дискусії, педагогічне та наукове стажування, науково-методичні семінари, тренінги, науково-практичні конференції, магістрантські читання, проекти, конкурси, творчі роботи, наставництво. Всі вони спроектовані на кінцевий результат – сформованість технологічної компетентності майбутнього викладача.

Таким чином, актуальним на сьогодні є створення в сучасному університеті на етапі магістерської підготовки необхідних організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть формуванню готовності майбутнього викладача-філолога до застосування технологій педагогічної освіти. Компетентність майбутнього викладача-дефектолога щодо застосування технологій педагогічної та корекційної освіти дозволить йому максимально інтегрувати в своїй діяльності професійні знання та вміння, сформовану

корекційною освітою гуманістичну систему цінностей, психолого-педагогічні основи викладацької діяльності та її технологічні аспекти.

Література

1. Бабак В. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи / В.Бабак, Е. Лузік // Вища освіта України. – 2003. – №1. – С.78-83, с.78

2. Галузевий стандарт вищої освіти України за спеціальністю 8.000005 «Педагогіка вищої школи» специфічних категорій кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів». – К: Міністерство освіти і науки України, 2005 р. – 34 с.

3. Галузевий стандарт вищої освіти України за спеціальністю 8.01010501 «Корекційна освіта (логопедія)» галузі знань 0101 «Педагогічна освіта».

4. Гура О.І. Якість професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах: проблемний аналіз / О.І. Гура // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. 2-5 жовтня 2005р., м. Луганськ. – Частина 2. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – С. – 6 – 12.

5. Закон України „Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради. –2014. – № 37-38.

6. Зіноватна О. М. Модернізація філологічної освіти магістерського рівня України: адаптація американського досвіду : Навчально-методичний посібник для викладачів і магістрантів вищих навчальних закладів / О. М. Зіноватна. – Черкаси, 2011. – 76 с., с.12

7. Клочек Г. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу / Г. Клочек // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – №9-10. – С.100-127, с.111

8. Кремень В.Г. Суспільство знань і якісна освіта / В.Г.Кремень // Освіта. – 2007. – №13/14. – 21-27 березня

9. Освітні технології: навчально-методичний посібник. / За ред. Пєхоти О.М. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

10. П’ятакова Г. Особливості підготовки магістрів за спеціальністю «Українська філологія» у Львівському та Вроцлавському університетах // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Випуск 27. – Львів, 2011.– С.155-162.

11. Середа І. В. Технологічний підхід у підготовці філологів-магістрів / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / За ред. проф. А. Л. Ситченка. – № 1 (52), лютий 2016. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. – С.295-298.

12. Середа І.В. Формування педагогічної майстерності майбутнього викладача засобами педагогічних технологій / Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського / Випуск 1.38. – Том 2. – Миколаїв, 2012. – С. 20

13. Формування технологічної культури майбутнього викладача: монографія / О. М. Пєхота, І. В. Середа, Н. О. Прасол та ін. ; за наук. ред. О. М. Пєхоти. – Миколаїв: Іліон, 2016. – 314 с., 91-95

14. Bologna Process. Conference on Master-Level Degrees. Helsinki, Finland March 14-15, 2003 [Електронний ресурс] / Режим доступу : www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf.].

15. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / Howard Davies. – Brussels : EUA, 2009. – 80 p.

Стельмах Н.В.

2.4 Морально-етичні основи педагогічної взаємодії

Педагогічна культура як фактор розвитку особистості

У період розбудови незалежної України, переходу до ринкових відносин з'явилася необхідність перегляду освітніх та виховних концепцій, оновлення підходів до формування та становлення особистості в сучасній соціально-педагогічній ситуації. Це знайшло втілення у державних документах: Законі України «Про освіту», Законі України «Про загальну середню освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепції національного виховання» та інших.

Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується на тому, що головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

Важливу роль у вирішенні поставлених завдань відіграє вчитель, його педагогічна культура.

Питання формування професійної культури розкриваються у роботах Н. Крилової, В. Правоторова, Т. Саломатової, О. Смирнової, Г. Соколової та інших.

Загальні питання формування особистості вчителя досліджували С. Архангельський, Є. Барбіна, В. Войтко, Е. Гришин, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Євтух, Н. Кичук, Н. Кузьміна, М. Лазарєв, А. Мудрик, О. Пєхота, В. Семиченко. С. Сисоєва, В. Сластьонін, Р. Хмелюк, Н. Чепелєва, Т. Яценко та інші.

Окремі аспекти професійної культури вчителя знайшли своє відображення у дослідженнях В. Кан-Калика, Я. Коломинського, А. Мудрика, Г. Нагорної,

Д. Петрової, І. Прокопенка, І. Риданової, І. Синиці, І. Страхова, В. Сухомлинського, Г. Тарасенко, В. Чернокозова, І. Чернокозової, Г. Шевченко, Т. Яценко та ін.

Цілий ряд науковців присвятили свої праці проблемам формування педагогічної культури: А. Барабанщиков, В. Бенін, І. Бех, О. Бондаревська, М. Букач, О. Гармаш, І. Зязюн, В. Зелюк, Т. Іванова, К. Левітан, Т. Мішаткіна, Н. Седова, В. Сухомлинський та ін.

Проблема формування педагогічної культури вчителя актуалізувалася в наш час, оскільки намітилася тенденція падіння моральності, поглиблюється криза духовності. В таких умовах від педагога, від його культури багато в чому залежить майбутнє нашої країни, закріплення та розвиток її моральних основ. Тому з'ясування сутності педагогічної культури, її структурних компонентів та шляхів формування в сучасних умовах є надзвичайно важливим завданням.

Культура – це системне соціальне явище, фонд цінностей, створених людьми, спосіб творчого освоєння світу.

Соціологи стверджують, що культурний рівень особистості визначається перш за все мірою засвоєння загальнолюдських цінностей через призму власної індивідуальності в процесі розвитку та самовдосконалення.

Головною передумовою успішної професійної діяльності вчителя є педагогічна культура, яка є компонентом загальної культури людини. Сучасні дослідники В. Бенін, О. Бондаревська, К. Левітан, Н. Седова та ін. розглядають педагогічну культуру як інтеграцію, синтез природних та набутих особистісних якостей, які забезпечують високий рівень діяльності вчителя, вихователя, взагалі, – педагога.

Видатний український педагог-гуманіст В. Сухомлинський визначив наступні характеристики педагогічної культури: жива, творча педагогіка повсякденної творчої праці; педагогіка, в якій теоретичні закономірності процесу впливу на духовний світ вихованця ніби зливаються з особистістю вчителя; техніка і технологія взаємодії майстра і об'єкта його праці; багатогранність, різноманітність, відточеність, зразковий стан інструментів

творчості.

Педагогічна культура вчителя, стверджував В. Сухомлинський, неможлива без опанування надбань загальнолюдської культури – наукових, моральних знань та естетичних цінностей [5].

Тому до змісту педагогічної культури В. Сухомлинський відносить:

1. Глибокі, едагогік знання вчителем свого предмета.

Видатний педагог підкреслював, що вчитель повинен орієнтуватися в самих складних питаннях науки, основам якої він навчає дітей. На основі аналізу свого власного досвіду та досвіду роботи багатьох учителів, Василь Олександрович виводить важливу педагогічну закономірність: вільне володіння вчителем матеріалом сприяє переконливості, легкості та емоційності його викладу, що впливає на когнітивну та емоційну сфери учнів, іншими словами, - доторкується до їх розуму й серця, що є наступною складовою педагогічної культури вчителя.

2. Уміння вчителя доторкуватися до розуму і серця дітей.

Якщо в центрі уваги вчителя, писав Василь Олександрович, розумова праця дітей, а не зміст матеріалу, то в основі педагогічної взаємодії буде безпосереднє звернення до розуму й серця дитини. Коли виклад матеріалу спонукає до роздумів, порівнянь, співставлень, асоціацій, переживань, будуть задіяні усі пошукові емоції учнів, тоді інформація вчителя знайде відгук у дитячих душах.

3. Утвердження педагогом гуманних засад у вихованні.

Василь Олександрович писав, що в світі немає більш гуманних професій, ніж професія лікаря й педагога. Дієва любов до дітей – основа гуманістичної спрямованості вчителя. Любов до дітей – це плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, художник без почуття кольору. Мудру любов до дітей видатний педагог вважав вершиною педагогічної культури.

Педагог, зорієнтований на гуманістичні цінності, буде дотримуватися прав

і свобод дитини, турбуватися та зміцнювати її здоров'я, створювати умови для повноцінного фізичного й духовного розвитку з урахуванням особливостей статі, віку, індивідуальності.

4. Багатство особистості самого вчителя.

Видатний німецький педагог А. Дістервег говорив, що ніколи не даси іншому того, чого сам не маєш. За переконаннями В. Сухомлинського, в школі повинні працювати вчителі, які по-справжньому люблять дітей, з високими моральними якостями, грамотні, ерудовані, з «живинкою», із «задоринкою», захоплені своїм предметом, з високою методичною підготовкою, що сприяє розвитку пізнавального інтересу дітей до вивчення предмета та появи захопленості ним.

Василь Олександрович писав, що ніщо так не вражає, не захоплює дітей, як розумний, інтелектуально багатий і щедрий учитель. Практика підтверджує переконання славетного педагога: розум виховується розумом, совість – совістю, відданість Батьківщині – дієвим служінням Батьківщині.

5. Самокритичність та висока вимогливість до себе.

Ці якості допоможуть учителеві шляхом рефлексії об'єктивно оцінювати себе, свої дії, діяльність, робити правильні висновки, намічати шляхи самовдосконалення та досягати поставлених цілей.

6. Здатність педагога бути мислителем та дослідником.

В. Сухомлинський стверджував, що за самою логікою, філософською основою, творчим характером педагогічна праця неможлива без дослідження, оскільки кожна дитина – це своєрідний і неповторний світ думок, почуттів, інтересів. У самій своїй основі педагогічна праця – справжня творча праця – стоїть близько до наукового дослідження. Ця близькість, спорідненість полягає передусім в аналізі фактів і необхідності передбачення. «Педагогічна праця лише тоді стає творчим процесом, а вчитель – активною силою, яка впливає на особистість вихованця, коли він, учитель, не фіксує все, що відбувається, а сам активно впливає на педагогічне явище, створює його» [5, с. 473].

7. Мовленнєва культура вчителя.

Слово вчителя – основний інструмент його праці. У статті «Слово про слово» В. Сухомлинський пише: «В руках вихователя слово має таку потужну силу, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби і пензлі в руках художника, як мармур і долото в руках скульптора. Як немає музиканта без скрипки, без фарби і пензля – художника, без долота і мармуру – скульптора, так без живого відчуття, схвального слова немає школи, педагогіки. Слово – це наче міст, через який навчання і виховання проходять до віртуозності і майстерності» [7, с. 160]. Однак, слово вчителя знаходить відгук у дитячих серцях і стає їхнім особистим надбанням лише тоді, коли «мудрість вихователя залучає, одухотворює вихованців цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, морально-етичних принципів» [7, с. 160].

Володіння словом – це показник комунікативної культури вчителя, істотним виявом якої є педагогічний такт.

Термін «такт» латинського походження (від лат. Tactus) і в перекладі означає доторкування, відчуття, почуття міри. Для тактовної людини характерні такі риси її особистості, як ввічливість, привітність, кмітливість, дотепність, уважність, вибачливість, витримка, урівноваженість, почуття гумору, передбачливість.

Цими ж якостями повинен володіти і тактовний педагог. Але педагогічний такт відрізняється від загальнолюдського такту тим, що поєднує в собі важливі риси особистості вчителя (повага, любов до дітей, доброта, ласкавість, турбота, чуйність, ввічливість, збереження почуття власної гідності тощо) та вміння обирати доцільно правильний підхід до учнів. Тому педагогічний такт є конкретним виявом загальнолюдського такту.

Однозначного визначення педагогічного такту сьогодні не існує. Науковці по-різному пояснюють його сутність: це природна здатність вчителя впливати на учнів; це складова частина загальної культури вчителя; це досконале володіння своїм предметом та методикою його викладання; це моральна категорія, яка допомагає регулювати взаємовідносини між педагогами та учнями тощо.

Так, В. та І. Чернокозови визначають такт як форму поведінки, в основі якої – моральний компроміс в ім'я високих моральних цілей.

З'ясовуючи психологічні основи педагогічного такту, І. Страхов розглядає його як міру педагогічної доцільності у застосуванні навчально-виховного впливу, яка виражається в його оптимізації, делікатному пристосуванні до особливостей кожної ситуації та індивідуальної своєрідності особистості.

І. Синиця педагогічний такт визначав як педагогічний підхід до учнів, як психологічний догляд за дітьми. Він дійшов висновку, що визначення педагогічного такту та сфери вживання самого терміну в теорії та педагогічній практиці ґрунтується на трьох точках зору. Перша – педагогічний такт – це запровадження у взаємини з учнями загальнолюдського такту; друга – педагогічний такт – це психологічна властивість особистості вчителя, його характерологічна риса; третя –педагогічний такт – один із компонентів майстерності вчителя [3, с. 30 – 31].

У педагогічній енциклопедії педагогічний такт визначається як міра у системі спілкування з дітьми, уміння обрати вірний підхід у системі виховних відносин.

Відомий науковець В. Кан-Калик стверджує, що такт педагогічний – це дотримання педагогом принципу міри у спілкуванні з дітьми в різних сферах діяльності, уміння обрати правильний підхід до учня.

Педагог-гуманіст В.Сухомлинський педагогічний такт характеризує як людяність, гуманність, глибоке розуміння і відчуття вчителем духовного світу кожної дитини – її настроїв, почуттів, переживань.

Незважаючи на деякі відмінності у визначеннях педагогічного такту, можна визначити специфічні риси, що характеризують його сутність: це міра професійної поведінки вчителя, міра його дій, вчинків; важлива умова педагогічно доцільного, ефективного спілкування в системах: педагог – учні, педагог – колектив; міра у виборі методів, форм, засобів педагогічного впливу і взаємодії; врахування особистісних особливостей суб'єктів спілкування; дотримання морально-етичних норм у взаємодії з учнями.

Розуміння сутності та специфіки педагогічного такту дає змогу визначити його структуру: психологічний, морально-етичний, естетичний та технологічний компоненти [1].

Психологічний – передбачає врахування педагогом вікових та індивідуальних особливостей дітей: мислення, пам’яті, уваги, уяви, сприйняття, мовлення, волі, типу темпераменту, характеру, мотивації навчання, діяльності тощо. Створення вчителем доброзичливого психологічного клімату, наповнення дитячих душ позитивними почуттями та емоціями – важливе завдання педагога. Емоційне пробудження – геніальна знахідка В. Сухомлинського. За допомогою цього методу, звертаючись до почуттів дітей, пробуджується їх розум. Почуття, говорив В. Сухомлинський, є провідником знань, роблять навчальний процес більш продуктивним.

Педагог застерігає вчителів від появи так званих шкільних дидактогеній, в основі яких – серйозні психічні травми в учнів, причиною яких є порушення вчителями педагогічного такту.

Морально-етичний компонент вимагає від учителя дотримання принципів, правил та норм професійної етики та моралі. Основою взаємодії з учнями повинні виступати повага, ввічливість, людяність, чуйність, делікатність, передбачливість, чесність, порядність.

Проведене дослідження в підліткових та старших класах шкіл м. Миколаєва свідчить, що учні більше за все цінують у педагогів доброту, душевну щедрість, щирість, душевність відносин.

Серед інших професійно значущих особистісних якостей педагога зазначаються: тактовність, справедливість, розуміння дитячих проблем, бажання надати допомогу, комунікабельність, добросовісність, працьовитість, оптимізм, стриманість, віра в учнів, толерантність, позитивна емоційна налаштованість.

В. Сухомлинський вважає, що моральна та емоційна культура педагога є головним джерелом педагогічного такту. На його думку моральна основа загальної людської культури має вирішальне значення у формуванні

педагогічного такту. Підтвердженням цього є його слова про те, що можна створювати прекрасні системи навчання, розробляти методики, форми, засоби, технології навчання, але все розсипиться, перетвориться на пил, якщо не буде позитивного емоційно-морального особистісного забарвлення з боку педагога: «…всі ці системи розсипаються на порох, руйнуються мов іграшкова хатинка на піску, коли немає найголовнішого – душевної чуйності, сердечної турботи, хвилювання про долю людини, вміння бачити в дитячих очах горе, печаль, страждання. Це вміння не є якимось даром божим. Його треба виховувати, розвивати, культивувати в педагогічному колективі – усім укладом життя, всім строєм взаємостосунків між дітьми» [2, с. 13 – 14].

Естетичний аспект педагогічного такту складають висока культура поведінки педагога, артистизм, почуття гумору, творча імпровізація.

Важливою основою культури поведінки педагога є педагогічна етика (деонтологія). Як відомо, етика – наука про норми та правила поведінки, взаємовідносин між людьми. На основі едагогіки ичних норм вона визначає нормативні моральні позиції, якими повинен керуватися педагог в процесі спілкування з дітьми, їх батьками, колегами.

Вихідною етичною нормою, як стверджує гуманістична педагогіка, є любов до дітей. В. Сухомлинський неодноразово підкреслював, що духовна єдність з дітьми – це альфа і омега навчально-виховного процесу, а в основі її – любов до дітей, гуманна позиція педагога, взаємна прихильність, симпатія, розуміння.

Етика педагога тісно пов’язана з естетикою педагогічної праці. Естетика – наука про природу емоційно-ціннісного ставлення людини до світу, до прекрасного (краси) в житті, мистецтві. Красота виступає для людини «кумиром без умов» (Ф. Достоєвський). Магнетизм красоти надихає дітей наслідувати її зразки.

Естетика, красота – важливий компонент педагогічної майстерності вчителя взагалі та педагогічного такту зокрема. Естетика – це джерело творчості педагога. Успішне використання засобів естетики в навчально-

виховних цілях можливо лише тоді, коли педагог має відповідну підготовку. Йому необхідно розбиратися в різних формах прекрасного: володіти музичним слухом, відчувати красу форми оком, розвиненим естетичним смаком.

Звернення до красоти, переживання її, наголошує В. Сухомлинський, знімає товстошкірість, сприяє розвитку витончених почуттів у дітей.

Красота поведінки вчителя, його дій, ставлень, мовлення, зовнішнього вигляду – все повинно бути прикладом для учнів, фактором їх морально-естетичного розвитку та формування.

Технологічна складова педагогічного такту передбачає високу професійну компетентність, методичну підготовку вчителя, володіння педагогічною технікою, творчий характер педагогічної діяльності, уміння добирати найдоцільніші форми, методи, прийоми та засоби виховного впливу.

Славетний український педагог В. Сухомлинський теоретично й практично довів, що навчання для дітей буде цікавим, захоплюючим, коли воно осяюється яскравим світлом думки, почуттів, творчістю, красою, грою. Тоді діти не втрачатимуть інтерес до пізнання, а будуть активними, ініціативними, що, в свою чергу, сприятиме розвитку усіх психічних процесів та здібностей: «Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе в світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Без цього вона – засушена квітка» [6, с. 57].

В. Сухомлинський наголошував, що стимулом бажання вчитися, пізнавальної активності є відчуття дитиною радості навчальної праці, радості успіху в навчанні, оскільки інтерес до навчання є там, де є натхнення, народжене успіхом. Дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, збудити в їх серцях почуття власної гідності, гордості – це повинно бути першою заповіддю кожного педагога [4]. А все це може забезпечити високопрофесійний педагог, майстер своєї справи.

Педагогічна культура – не природжена якість. Вона розвивається, формується, піддається коригуванню, відточенню. Велику роль в цьому відіграють самоосвіта та самовиховання. Вчитель повинен постійно працювати над собою. Видатний педагог К. Ушинський з цього приводу говорив: «Вчитель

до тих пір учитель, поки вчиться сам».

Шляхами розвитку та формування педагогічної культури вчителя можуть бути:

1. Оволодіння глибокими знаннями (з педагогіки, психології, предмета, методики його викладання, суміжних предметів та ін.), розширення педагогічної ерудиції, збагачення професійної компетентності.
2. Формування гуманістичної спрямованості учителя (на дітей, методи та засоби впливу на них, на себе, на предмет, цілі навчання та виховання).
3. Розвиток педагогічних здібностей (дидактичних, організаційних, комунікативних, перцептивних, сугестивних, науково – пізнавальних, дослідницьких та ін.).
4. Оволодіння педагогічною технікою (технікою мовлення: дихання, голос, дикція; мімікою і пантомімікою; формування культури зовнішнього вигляду; умінь саморегуляції тощо).
5. Формування умінь емоційно-позитивного забарвлення особистісного впливу на учнів.
6. Створення позитивних стимулів для сприйняття учнів.
7. Вивчення передового педагогічного досвіду.

Висновки. Культура – історично визначений ступінь розвитку суспільства, який відображається у результатах матеріальної та духовної діяльності людини. Педагогічна культура – є частиною загальної культури особистості.

Багато уваги проблемі педагогічної культури приділяв В. Сухомлинський. Основними її структурними компонентами, на його думку, є: глибокі знання, гуманна позиція педагога, багатство його особистості, уміння доторкуватися до розуму і серця дітей, самокритичність та висока вимогливість учителя до себе, здатність бути дослідником та висока мовленнєва культура.

Педагогічний такт – ефективний засіб вияву комунікативної культури вчителя. Оскільки він – багатовимірне явище, єдиного його визначення не існує. Аналіз джерел, присвячених цьому феномену, дає підстави визначити

основні його риси, домінантою яких є міра: міра професійної поведінки вчителя, його дій, вчинків; міра у виборі методів, форм, засобів педагогічного впливу і взаємодії; дотримання морально-етичних норм тощо.

Науковцями доведено, що педагогічний такт має свою структуру, до якої входять наступні компоненти: психологічний, морально-етичний, естетичний, технологічний. Кожен із них має свою специфічну характеристику, але всі вони взаємозумовлені та взаємопов'язані і в сукупності складають сутність педагогічного такту та педагогічної культури взагалі, яка розвивається, формується, удосконалюється.

Шляхами її розвитку можуть бути: оволодіння глибокими знаннями; формування гуманістичної спрямованості учителя; розвиток педагогічних здібностей; оволодіння педагогічною технікою; формування умінь емоційно-позитивного забарвлення особистісного впливу на учнів; створення позитивних стимулів для сприйняття учнів; вивчення передового педагогічного досвіду.

Результати даного дослідження не вичерпують усіх проблем, пов'язаних з формуванням педагогічної культури вчителя. Потребують подальшого дослідження питання сутності педагогічної культури, методів та засобів її формування в сучасній соціально-педагогічній ситуації.

Список використаних джерел

1. Рыданова И. И. Основы педагогіки общения / И. И. Рыданова. – Мн. : Беларуская наука, 1998. – 319 с.

2. Письма В. А. Сухомлинского. – ЦДАВО України, ф. 5097, оп. 1, спр.1012, 71 арк.

3. Синиця І. О. З чого починається педагогічна майстерність / І. О. Синиця. – К. : Рад. Шк., 1972. – 167 с.

4. Сухомлинський В. О. Обережно: дитина! / О.В.Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т.1. – С. 422 – 426.

5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С.

391 – 626.

6. Сухомлинский В. О. Сердце отдаю детям / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – 384 с.

7. Сухомлинський В. О. Слово про слово / О. В. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 160 – 167.

Культура педагогічної взаємодії

Стратегіями реформування освіти в нашій країні, які визначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, є: спрямування навчально-виховного процесу на всебічний та гармонійний розвиток особистості кожної дитини, формування її духовного світу, утвердження загальнолюдських цінностей, створення сприятливих умов для розкриття потенційних можливостей та здібностей дітей. Тому актуалізується особистісно-орієнтований підхід, який забезпечує найсприятливіші умови для розвитку й самореалізації особистості, що передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини, діалогічне спілкування, наявність педагогічної взаємодії.

Позитивна, турботлива, чуйна, довірлива взаємодія між педагогом і дітьми впливає на успішність педагогічної діяльності, психологічний мікроклімат, авторитет вчителя, самооцінку дітей та психоемоційний стан.

Різні аспекти педагогічної взаємодії як міждисциплінарної, психолого-педагогічної проблеми активно досліджувалися науковцями як нашої країни, так і за її межами. Так, «педагогіку взаємодії» досліджували відомі вчені А. Белкін, І. Зимова, Є. Коротаєва, А. Кравченко, М. Щевандрін; «педагогіку підтримки» – О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін; «педагогіку співробітницької взаємодії» – Л. Байбородова; організацію навчальної взаємодії в колективних, кооперативних, групових формах роботи – А. Донцов, Х. Лийметс, А. Петровський, В. Фляків, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон; раціонально-психологічний напрямок взаємодії – П. Блонський, Г. Гордон, А. Калашников, А. Пинкевич, Л. Рубінштейн та інші [5].

Термін «педагогічна взаємодія» як поняття в науковій літературі

трактується неоднозначно. У філософії взаємодія розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість, взаємоперехід, зміну стану (Л. Буєва, Б. Паригін) [2].

У психології існує термін «міжособистісна взаємодія», яка пояснюється як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, які з'являються і відбуваються в процесі спільної діяльності.

Відомі науковці В. Кан-Калик та Н. Нікандров, вивчаючи соціально-психологічну взаємодію, розглядають її як механізм спілкування, який реалізується в процесі співтворчості. Таким чином, вони ототожнюють процеси педагогічного спілкування і соціально-психологічної взаємодії, в ході якої відбувається ефект взаємозараження, основою якого є емпатійні здібності, емоційна спільність переживання педагога і дитини [3].

На основі аналізу літератури можна зробити висновок, що взаємодія – це категорія, яка відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємну зумовленість і зміну стану. Взаємодія проявляється в діяльності і спілкуванні. Вона розглядається в широкому значенні як обмін інформацією та обмін діями й у вузькому розумінні – організація спільної діяльності. Засобами взаємодії виступають слово, міміка, жест, дія, вчинок [2; 4].

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Педагогічна взаємодія – узгоджена діяльність педагога й дітей, спрямована на досягнення спільних цілей і результатів та вирішення важливих завдань. Поняття «педагогічна взаємодія» передбачає: з одного боку – педагогічний вплив, з іншого – власну активність дитини, що виявляється у відповідних діях, відносинах, ставленнях [4; 5].

Науковцями визначені основні характеристики педагогічної взаємодії, до яких відносяться: взаємопізнання (пізнання суб'єктами один одного: психоемоційного, душевного, фізичного стану тощо); взаєморозуміння (знаходження спільної мови, розуміння мотивів поведінки, діяльності, ставлення, визначення спільних цілей, завдань тощо); взаємовідносини (вихід на позицію «ми», організація спільних дій, діяльності, налагодження стосунків,

співпраці, співтворчості); взаємовплив: О. Бодальов переконливо довів, що ситуація, коли одна людина впливає на іншу, – це ситуація взаємодії, тобто вплив треба розглядати як процес взаємодії, при якому змінюються обидві сторони; сумісність, яка виражається в задоволеності учасників взаємодії один одним, взаємній емоційній підтримці, в узгодженості та координації дій тощо [2; 3; 5; 9].

Успішність педагогічної взаємодії залежить від багатьох факторів. Так, дотримання педагогом принципів взаємодії – один із них.

Американський педагог і психолог XX століття Карл Роджерс згідно гуманістичної концепції виділив наступні принципи особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії [7; 8]:

Принцип поваги особистості дитини. Діти різні. Вони мають свої особливості. Одні – вихована, інші – з проблемною поведінкою. Але до всіх необхідно проявляти повагу як до особистості, не принижувати гідність дитини, а надихати, стимулювати, проявляючи глибоку повагу до неї. Видатний український педагог А. Макаренко, виходячи з власного досвіду педагогічної діяльності, радив педагогам: «Якомога більше вимог до людини і якомога більше поваги до неї».

Повага, чуйність, довіра до дитини, визнання її гідності, готовність завжди прийти на допомогу створюють сприятливий психологічний клімат, доброзичливу атмосферу для повноцінного розвитку, розкриття її талантів, здібностей, потенційних можливостей. Реалізовуючи цей принцип, педагог повинен реально поважати думку дітей, прислуховуватися до неї, взаємодіяти з позиції «ми».

Принцип підтримки в становленні дитини. Підтримувати можливості, схильності, інтереси дитини. Підтримувати позитивно-моральні прояви, підтримувати все позитивне, що притаманне дитині. Вселяти віру в її сили. Підтримувати, коли з'являються проблеми, негаразди. Заохочувати своїм словом, ставленням, прикладом. Наприклад, педагог говорить: «Ми віримо в те, що ти обов'язково справишся із завданням», «Ти обміркуєш, подумаєш і

обов’язково виконаєш…» та ін. Навіть авансування педагогом майбутніх успіхів дитини надихає її на плідну працю, гуманне ставлення до інших. Для цього повинна бути віра педагога в дитину, оптимістичний підхід.

Принцип варіативності. Він передбачає організацію педагогом різних видів роботи дітей, застосування різноманітних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, створення різних виховуючих ситуацій, так званих ситуацій успіхів для кожної дитини; гнучкість і оперативність педагога в непередбачуваних, нестандартних ситуаціях, якими насичений особистісно-орієнтований педагогічний процес. Цей принцип припускає також творчий підхід до організації навчання, виховання дітей, свободу вибору дітей.

Принцип індивідуалізації. Означає врахування індивідуальних особливостей дітей: їх темпераменту, характеру, особливостей протікання психічних процесів, рівня вихованості, розумового розвитку, знань та умінь, працездатності, пізнавальної та практичної самостійності дітей, їх особливостей пізнавальних інтересів, вольового розвитку, статусу в системі міжособистісних відносин в колективі, характеру взаємодії з дітьми, педагогами тощо. Тільки за умови врахування індивідуальних особливостей дитини, педагог знайде до неї необхідний підхід і створить умови для ефективної взаємодії з нею.

Принцип гуманізму. Термін гуманізм («гуманус») – латинського походження і в перекладі означає – людський, людяний. Цей принцип передбачає формування відносин між педагогом та дітьми на основі гуманізму. В його основі – любов до дітей, повага, доброзичливість, турбота, чуйність, допомога і підтримка, визнання дитини як особистості, її прав і свобод. Його сутність полягає у створенні максимально сприятливих умов для повноцінного розвитку дітей, прояву індивідуальності кожного, високих громадянських, моральних, інтелектуальних якостей. Відомий учений Ш. Амонашвілі писав, що гуманність педагога можна порівняти із низкою золотих ключів, якими відкриваються скриньки з коштовностями [1].

Принцип природовідповідності. Природа кожної дитини багатогранна і своєрідна, неповторна. Діти вирізняються анатомо-фізіологічними,

психологічними, віковими, генетичними, статевими, національними, регіональними та іншими особливостями. Врахування їх в навчально-виховному процесі – одна із умов успішної педагогічної взаємодії, в процесі якої діти підіймаються на нові сходинки свого розвитку.

Принцип суб'єктності передбачає визнання особистості дитини пріорітетним суб'єктом педагогічного процесу, а не засобом досягнення поставлених завдань.

Сутність цього принципу – в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка передбачає рівність психологічних позицій, паритетність, пропорційність, гармонійність, взаємну гуманістичну спрямованість, активність педагога та дітей, взаємну емпатійну налаштованість, проникнення у світ почуттів і переживань один одного, готовність до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним. У процесі педагогічної взаємодії активність суб'єктів визначає її динаміку та зміст.

Таким чином, принципи особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії, згідно гуманістичної концепції Карла Роджерса, спрямовані на її гуманізацію, створення умов для розвитку індивідуальних здібностей дітей, формування гармонійно розвинених особистостей.

У нинішніх умовах з'являються нові принципи педагогічної взаємодії, які зумовлені часом, сучасною соціально-педагогічною ситуацією розвитку і багато в чому перегукуються з сутністю принципів, визначених К. Роджерсом:

- педагогічний оптимізм – віра в безмежні можливості дитини, віра в те, що діти зміняться, стануть кращими. Така віра організовує педагога, надихає на творчість, створення сприятливих умов, надання необхідної допомоги;

- повага до дітей в поєднанні з вимогливістю. Повага формує та зміцнює почуття власної гідності дитини, викликає позитивний емоційний відгук, довіру, щирість, формує позитивні установки. Грубість, неповага до особистості дитини породжують у відповідь супротив, образу, озлоблення і навіть прагнення зробити що-небудь наперекір;

- розуміння душевного стану дитини. Щоб зрозуміти душевний стан

вихованця, у педагога мають бути розвиненими перцептивні здібності, він повинен знати його особливості, умови життя і вдумливо аналізувати їх;

- розкриття мотивів і зовнішніх обставин учинків. Для правильної оцінки вчинку дитини, необхідно з'ясовувати потреби та мотиви, які зумовили ту чи іншу поведінку, ті чи інші вчинки, тобто, внутрішні збудники, іншими словами, – встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;

- зацікавленість в долі дитини. Вивчати інтереси дітей, їхні мрії, ціннісні установки, майбутні життєві плани. Вчасно і переконливо вносити відповідні корективи, допомагати дитині самоствердитися, досягти своїх особистісно і суспільно значущих цілей. Турботливе, доброзичливе ставлення до дітей володіє дивною силою розтоплювати лід відчуження і недовіри, викликати любов до свого вихователя, відданість, бажання доставити йому радість.

Останнім часом у наукових дослідженнях акцентується увага на принципі створення толерантного середовища. За своєю суттю він близький до принципів гуманізму та демократизму і передбачає створення зовнішніх умов, в яких дитина почувалася б комфортно, де її поважають, цінують, люблять, проявляють довіру, розуміють, терпляче ставляться до її дій, вчинків, об'єктивно оцінюють їх, вірять в неї і допомагають їй [4; 5].

Велику роль у налагодженні особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії відіграють прийоми педагогічного впливу, які добирає педагог.

Прийом – це спосіб організації педагогічного впливу, в результаті якого у дітей з'являються нові думки і почуття, потреби, мотиви, які збуджують їх до позитивних дій, вчинків, до подолання своїх недоліків.

Чітку класифікацію прийомів педагогічної взаємодії розробила Е. Натанзон [6]. Основними критеріальними показниками її класифікації виступають відповідні почуття та емоції, які виникають у дітей при застосуванні прийомів. Усі прийоми у класифікації розподілені на дві групи.

Перша група прийомів коригує поведінку учнів на основі виникнення позитивних почуттів та емоцій. Цю групу прийомів назвали створюючими прийомами, вони створюють передумови для морально-позитивних проявів,

сприяють розвитку нових позитивних якостей. До них відносять:

- переконання – пояснення, доведення словом і справами;

- заохочення: схвалення, похвала, нагорода, довіра, задоволення інтересів, позитивне ставлення;

- проявлення доброти, уваги і турботи – завжди знаходять позитивний відгук в душах дітей;

- обхідний маневр – вихователь силою свого авторитету підтримує дитину, яка скоїла поганий вчинок (випадково, вчинок не злісний);

- прохання – треба знати особливості дітей, кого і про що попросити, щоб прохання знайшло позитивний відгук;

- показ умінь та переваг учителя (молодий вчитель не має поки що авторитету, але гарно грає в футбол, діти захоплюються його грою і по-іншому розпочинають ставитися до педагога);

- активізація таємних почуттів (любов до матері: мамі буде приємно і радісно, що так гарно діяв, поводився; мрія стати пілотом, здійснити подорож тощо);

- пробудження гуманних почуттів (викликати у дитини задоволення від наданої комусь допомоги);

- моральна підтримка і укріплення віри в свої сили (створення ситуацій, де дитина проявить себе найкраще);

- організація успіху в навчанні (надавати допомогу слабким до перших успіхів);

- довіра (довірити вихованцю відповідальну справу);

- залучення до цікавої діяльності;

- моральна вправа (організація ситуацій, в яких багаторазове виконання дітьми моральних норм призводить до формування звичок);

Друга група прийомів допомагає виправити поведінку, активізуючи переважно негативні почуття. Ці прийоми названо гальмівними, вони гальмують негативні прояви дітей і сприяють їх подоланню:

- розпорядження (наказ, категорична вимога, суворий тон);

- лагідний докір (якщо вчинок випадковий і не є злочином – розмова в дружелюбнім тоні, підкреслюються позитивні риси);

- натяк (створюються обставини, за яких учень сам повинен відчути свою провину: приклад позитивної поведінки);

- удавана байдужість (педагог робить вигляд, що не помічає жарти, залучує до цікавої роботи);

- іронія – (добродушне висміювання без приниження особистості); розвінчування (в присутності товаришів підкреслюються недоліки на фоні переваг інших);

- удавана недовіра (учитель висловлює сумніви в тому, що учень може виправитися);

- проявлення засмучення (в засмученні – повага, довіра, вчитель не сподівався на подібну поведінку);

- проявлення обурення (намагання педагога викликати сором у дитини і бажання виправити свою провину);

- засудження (викликає неприємні почуття і гальмування умовних рефлексів);

- покарання (повинне викликати жалкування за свій вчинок і намір не повторювати його);

- пробудження тривоги за прийдешнє, майбутнє покарання (мета: примусити задуматися над моральним боком своєї поведінки, відчути відчуття тривоги за покарання, яке може бути за певної поведінки).

Гама нових почуттів і думок може з’явитися у вихованців і внаслідок застосування такого прийому, як вибух, який успішно реалізовував у своїй діяльності А.Макаренко. Він не належить до жодної групи, але швидка переорієнтація намірів, ставлення, поведінки у свідомості вихованця (вибух) може відбутися як при використанні створюючих, так і гальмівних прийомів.

Дана класифікація не обіймає усіх прийомів педагогічного впливу. Сьогодні виділяють ще ряд прийомів впливу, які допомагають ініціювати в дитини прагнення працювати над собою: авансування; великодушне вибачення;

витіснення; ігнорування; надання права на вільний вибір; концентрація на позитивному; залишення наодинці з самим собою; педагогічний паліатив; пауза; придушення; підміна мотиву; санкціонування; створення ситуації успіху; жарт.

Вибір педагогом тих чи інших прийомів взаємодії повинен бути доцільним, творчим і педагогічно виправданим. Для цього слід брати до уваги: вікові та індивідуальні особливості дітей, конкретні ситуації, обставини, стан дітей, зміст подій, стосунки між дітьми, характер взаємовідносин з педагогом, силу авторитету педагога тощо.

Висновки. Успішність педагогічної діяльності багато в чому залежить від педагога, від його особистісних якостей, майстерності, навичок педагогічної взаємодії. Від уміння педагога створювати необхідні психолого-педагогічні умови взаємодії залежить і її ефективність. Одними із важливих умов є дотримання вчителем принципів педагогічної взаємодії та доцільне застосування прийомів педагогічного впливу.

Палітра існуючих прийомів велика. Але основна мета їх застосування – викликати у дітей відповідну гаму почуттів та емоцій, в результаті яких відбувається інтеріоризація зовнішніх вимог у внутрішні особистісно значущі потреби дитини, які, перетворюючись на мотиви, зумовлюють позитивні зміни в діях, відносинах, вчинках, поведінці вихованців в цілому.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А.Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.

2. Бодалёв А.А. Личность и общение: Избранные труды / А.А.Бодалёв. – М.: Педагогика,1983. – 272 с.

3. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения / В.А.Кан-Калик. – Грозный: Чечено-Ингушский государственный университет им. Л.Н.Толстого, 1979. – 138 с.

4. Коломинский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия /

Я.А.Коломинский СПб.: Речь, 2007. – 240 с.

5. Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие и технологии / Е.В.Коротаева. – М.: Академия, 2007. – 256 с.

6. Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия / Э.Ш. Натанзон. – М.: Просвещение, 1972. – 215 с.

7. Роджерс К.Р. Гуманистическая психология. Теория и практика / К.Р.Роджерс. – МОДЭК, НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2013. – 456 с.

8. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – ЭКСМО ПРЕСС, 2001. – 480 с.

9. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М.Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

Середа І. В.

2.5 Професійно-педагогічна компетентність викладача ВНЗ

Педагогічна діяльність визначається як особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Тому важливо, щоб в умовах професійно-педагогічної підготовки студент був не лише об’єктом, а й суб’єктом педагогічної діяльності, здатним на високому творчому рівні самостійно вирішувати професійні завдання, конкурентноспроможним на європейському та світовому ринку праці. Отже, виникає нагальна потреба в організації та забезпеченні компетентнісно-орієнтованої освіти. У вищих навчальних закладах мають бути створені умови для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства і держави у

висококваліфікованих фахівцях. Такі умови є можливими, якщо науково-педагогічні працівники, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», будуть здатні здійснювати вибір та застосовувати у реалізації освітніх програм найбільш ефективні, сучасні методи, технології та засоби навчання в межах оновлених навчальних планів на основі європейських стандартів забезпечення якості освіти.

Від рівня професійної компетентності викладачів залежить результат фахової підготовки студентів та ефективність їхнього особистісного зростання. Саме тому Законом України «Про вищу освіту» передбачені певні обов'язки науково-педагогічних працівників: забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадити наукову діяльність; підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію; дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах; розвивати самостійність, ініціативу, творчі здібності [4].

На данному етапі розвитку освіти все більше виникає потреба у викладачі, який є не тільки висококваліфікованим фахівцем зі своєї дисципліни, а який має високий рівень професійно-педагогічної компетентності, викладацької майстерності. Тому що тільки такий викладач може бути рушійною силою впровадження гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу у вищій школі [9, с. 5]. Особливо актуальною сьогодні, в умовах розбудови демократичного суспільства, є проблема навчання і виховання студентів як суб'єктів навчальної та виховної діяльності. З огляду на це професійно-педагогічна компетентність викладача виступає дієвим інструментом особистісно зорієнтованої фахової підготовки.

У сучасній науці не існує загальноприйнятого визначення компетенції, хоча її концепція перебуває в активній стадії розвитку. У психолого-педагогічній теорії і практиці зустрічаються різні підходи до визначення термінів «компетенція» та «компетентність». Словник іноземних слів розкриває

поняття «компетентний» як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: competent (франц.) – компетентний, правомірний; competens (лат.) – відповідний, здібний; competence (англ.) – здібність (компетенція) [13, с. 295]. Компетентність розглядається і як результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, що забезпечує глибоке знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення [6]. До структури компетентності входять такі основні елементи, як: знання, досвід, професійна культура та особистісні якості фахівця.

Вважається, що компетентнісний підхід зародився у США, і однією з перших публікацій з цієї проблеми була стаття D.McClelland «Тестувати компетентність, а не інтелект» [15]. Проте не в Америці, а у Великобританії концепція компетентнісно-орієнтованої освіти з 1986 року була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку керівництва.

Проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляли вітчизняні науковці: С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), І. Ящук, О. Глузман (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність), А. Михайличенко, В. Аніщенко, І. Драч (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та інші.

У більшості зарубіжних досліджень останніх років (Cl.Beelishe, M.Linard, B.Rey, L.Turkal, M.Joras і інш.), поняття «компетенція» трактується не як набір здібностей, знань та вмінь, а як здібність чи готовність мобілізувати всі ресурси (організовані в систему знання та вміння, навики, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу.

Спільним для всіх науковців у визначенні компетенції є розуміння її як інтегральної здатності (чи готовності) індивіда вирішувати різноманітні проблеми, котра проявляється у сукупності знань, вмінь та навичок, необхідних для розв'язання певного завдання. [1].

Більшість дослідників солідарні сьогодні в тому, що у сучасному світі знання перестали бути «символічним капіталом». Пріоритетним стає не процес їх отримання, а управління цими знаннями, інформацією для вирішення конкретних соціальних і професійних завдань, у яких вони можуть проявитися. Оволодіння базовими компетенціями є показником соціальної і психологічної зрілості особистості.

Базові, або «ключові компетенції» у більшості публікацій розглядаються як компетенції, спільні для всіх професій і спеціальностей. Комплекс ключових компетенцій можна представити наступними компонентами:

- інформаційна складова компетенції (способи прийому, зберігання, оформлення та передачі інформації);
- проектувальна складова (способи визначення цілей, ресурсів їх досягнення, дій, термінів);
- оцінювальна (способи порівняння результатів із цілями, класифікація, абстрагування, прогнозування, систематизація, конкретизація);
- комунікативна складова компетенції (способи передачі інформації і залучення ресурсів інших людей для досягнення своїх цілей). [1].

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя або викладача, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі та завдання педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, вміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність викладача – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Проблему професійно-педагогічної компетентності вчителя та викладача у вимірах педагогічної майстерності всебічно розглядали і досліджували цілий ряд вчених-педагогів минулого і сьогодення, зокрема А.С. Макаренко, К.Д.

Ушинський, В.О. Сухомлинський, С.І.Архангельський, В.О. Сластьонін, Н.В.Кузьміна, І.А. Зязюн, О.Г.Мороз та ін.

Педагогічна майстерність традиційно трактується як вияв високого рівня педагогічної діяльності. Вона ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Розглядається як вияв власного «Я» у професії, як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання. Така доцільність є результатом засвоєння системи знань і уявлень про закони навчання, технології розвитку дитини, а також індивідуальні особливості педагога, його спрямованість, здібності та психофізичні дані. Основними критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність) [5].

За визначенням І.А. Зязюна, педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує організацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності викладача, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка [5, с. 30-31]. Розглянемо їх детальніше.

Гуманістична спрямованість — найголовніша характеристика педагогічної майстерності. Спрямованість особистості становлять її ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації, гуманістична спрямованість — спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя та викладача, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів.

Педагогічна спрямованість особистості кожного вчителя та викладача багатоаспектна. Її становлять ціннісні орієнтації: *на себе* — самоствердження

(щоб бачили в мені кваліфікованого, вимогливого, справжнього фахівця); *на засоби* педагогічного впливу (коли найважливіше — програма, заходи, способи їх пред'явлення); *на учня або студента* (колектив в актуальних умовах — адаптація); *на мету* педагогічної діяльності (на допомогу вихованцеві в розвитку — гуманістична стратегія). Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоствердження, доцільності засобів, врахування потреб вихованців. Лише за умови почуття відповідальності перед майбуттям, усвідомлення мети і великої любові до дітей починає формуватися професійна майстерність учителя та викладача.

Гуманістична спрямованість є виявом здатності бачити великі завдання у малих справах. Вона дає змогу оцінювати свою діяльність з точки зору не лише безпосередніх, а й опосередкованих результатів, тобто тих позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності і структурі особистості своїх вихованців, частковим організатором яких є сам викладач як особа, відповідальна за якість організації педагогічного процесу.

Професійна компетентність виступає основою педагогічної майстерності. Знання викладача звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, а з іншого — до студентів, психолого-педагогічні особливості яких мусить добре знати. Готуючись до заняття, викладач обмірковує його зміст, методику, враховує особливості сприймання студентів цього віку та конкретної академічної групи, власні можливості. Отже, загальний зміст професійної компетентності — це знання предмета, методики його викладання, психолого-педагогічних дисциплін. Важливою особливістю професійних педагогічних знань є їх комплексність, що потребує від викладача вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору найбільш адекватних засобів взаємодії. Розв'язання кожної педагогічної задачі актуалізує всю систему педагогічних знань, умінь та навичок викладача, які виявляються як єдине ціле.

Відповідно до сучасної, гуманістичної парадигми освіти, знання педагога – це не просто сума засвоєних ним дисциплін, а особистісно забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам. На думку А.С Макаренка, «головне в житті – не саме знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд» [8].

Майстерність педагога полягає в «олюднюванні», натхненності знання, яке не переноситься з книг в аудиторію, а висловлюється як власний погляд на світ. На ґрунті професійних знань формується педагогічна свідомість – ті принципи і правила, на засадах яких реалізуються дії та вчинки вчителя або викладача. Ці принципи і правила кожний педагог виробляє на підставі власного досвіду, але осмислити, усвідомити їх можна лише за допомогою наукових знань, що потребують систематичного поповнення. Слід зауважити, що складність навчання викладача, набуття ним професійної компетентності полягає і в тому, що професійні знання мають формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвинутого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, розуміти технологію їх застосування.

Отже, основою становлення педагогічної компетентності як складової майстерності виступають професійні знання, які являють собою знання предмету викладання, його методики, педагогіки та психології і оцінюються рівнем узагальненості всіх складових знань, глибиною засвоєння, вмінням використовувати їх на практиці [5, с. 28].

Проте формування професійно-педагогічної компетентності не регламентується лише кількісним накопиченням професійних знань. Справді, студентові, який добре вчиться в педагогічному вузі, не завжди легко на педагогічній практиці в школі. Є об’єктивні індивідуальні передумови успішної діяльності, стимулятори професійного зростання, серед яких провідну роль відіграють здібності.

Здібності до педагогічної діяльності залежать від особливостей перебігу психічних процесів, що сприяють успішній педагогічній діяльності. Якщо говорити про генеральну здібність, що об'єднує всі провідні, то вона, на нашу думку, найточніше визначена Н. В. Кузьміною — це чутливість до людини, яка росте, до особистості, яка формується. Н.В. Кузьміна виокремлює *шість провідних здібностей до педагогічної діяльності:*

1) *комунікативність* — професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування;

2) *перцептивні здібності* — професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину.

3) *динамізм особистості* — здатність активно впливати на іншу особистість;

4) *емоційна стабільність* — здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;

5) *оптимістичне прогнозування* — прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;

6) *креативність* — здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

Здібності до педагогічної діяльності майбутнього вчителя та викладача можна оцінити залежно від того, наскільки інтенсивно відбувається їх професійне навчання та подальше зростання.

Сфера впливу, поле тяжіння вмілого педагога поширюються передусім на нього самого. Самовладання, здатність до саморегуляції, емоційна усталеність особистості дають змогу володіти ситуацією. Визначаючи оптимістичне прогнозування як одну з провідних професійно-педагогічних здібностей, ми

водночас наголошуємо на зв'язку комплексу здібностей зі спрямованістю особистості викладача. Професійний оптимізм є опертям на позитивне у становленні особистості будь-якої людини.

Важливе місце в структурі професійної діяльності викладача вищої школи, в становленні його педагогічної культури посідає педагогічна техніка. Поняття «педагогічна техніка» з´явилося порівняно недавно. Слово «техніка» необхідно розуміти у його первісному значенні. Грецьке *technike* означає вправний, досвідчений, умілий. Стародавні греки *techne* називали мистецтво, майстерність. Сучасні тлумачні словники так розкривають сутність означеного поняття: «Техніка. 1. Сукупність засобів і знарядь праці, що застосовуються в суспільному виробництві та призначені для створення матеріальних цінностей. Сукупність прийомів, навичок, що застосовуються в певній діяльності, певному ремеслі, мистецтві. ...Володіння такими прийомами, навичками, професійне вміння, майстерність, вправність» [2].

Педагогічна техніка як форма організації професійної поведінки викладача є водночас дієвим інструментом формування його професійно-педагогічної компетентності. Знання, спрямованість і здібності без умінь, без володіння способами дій не є гарантією високих результатів. *Педагогічна техніка* розуміється сучасними науковцями як сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки педагога, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з окремим індивідом чи колективом відповідно до поставленої мети навчання та виховання з урахуванням конкретних об´єктивних і суб´єктивних умов [5]. Водночас педагогічна техніка — це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми впливу на інших (вербальними і невербальними засобами) [7].

Важливими вимогами педагогічної техніки майбутнього викладача є:

—мистецтво одягатися з урахуванням особливостей професійної діяльності;

—володіння своїм тілом: уміння правильно рухатись, сидіти, стояти;

—володіння мімікою та жестами;

—сформованість мовленнєвої культури: правильне професійне дихання, чітка дикція, належні темп і ритм, логічна побудова висловлювань тощо;

—вироблення оптимального стилю в навчально-виховній діяльності;

—уміння вправно й доцільно здійснювати окремі дидактичні операції (писати на дошці, користуватися технічними й наочними засобами навчання, ставити запитання, слухати відповіді, оцінювати навчальну діяльність студентів і т. ін.);

—здатність керувати своїм психічним станом і станом вихованців [5].

Невід'ємною складовою професійно-педагогічної компетентності на рівні педагогічної взаємодії виступає професійно-педагогічне спілкування. Педагог повинен володіти вміннями майстерно організовувати педагогічну взаємодію зі студентами. Професійне педагогічне спілкування забезпечує передачу викладачем студентам людської культури, допомагає засвоєнню знань, сприяє становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками, забезпечує формування власної гідності студента. Основними компонентами педагогічного спілкування є створення атмосфери взаємної довіри, поваги, високої взаємної вимогливості; формування спільних цілей та інтересів.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя та викладача з усіма учасниками навчально-виховного процесу, яке спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення мети, завдань виховання і навчання.

Культура педагогічного спілкування включає загальну культуру людини, психолого-педагогічні знання, вміння та навички, відповідний емоційний настрій та спрямованість педагога на ефективну діяльність.

Стадіями педагогічного спілкування є: моделювання майбутнього спілкування; початок взаємодії; корекція і уточнення прийомів впливу, вербальне та невербальне спілкування; керування спілкуванням і корекція; аналіз здійсненої системи спілкування; моделювання майбутньої діяльності.

Педагогічне спілкування виконує такі основні функції:

1) інформаційно-комунікативну;

2) регуляційно-комунікативну (регулювання поведінки);

3) афективно-комунікативну (визначення, вплив емоцій людини) [5, с. 158]. На нашу думку, саме гармонійне поєднання цих функцій забезпечує найбільш правильне і логічне професійне спілкування викладача зі студентами.

Рівень компетентності мовленнєвої діяльності викладача визначається, насамперед, загальним рівнем його педагогічної культури і, зокрема, культурою мовлення та спрямуванням його комунікативної поведінки. Вимоги до комунікативних якостей мовлення викладача зумовлені функціями, які воно виконує в педагогічній діяльності. Головними серед них виступають такі:

1) Комунікативна – встановлення і регулювання взаємовідносин між викладачем і студентом, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку студентів. Це одна з провідних функцій мовлення педагога. Її мета – допомогти педагогові налагодити взаємодію зі своїми вихованцями, побудувати педагогічний процес на засадах співробітництва і співтворчості.

2) Психологічна – створення умов для забезпечення психологічної свободи студента, прояву індивідуальної своєрідності його особистості; зняття соціальних затисків, які заважають цьому.

Тут йдеться про ситуації, коли виникає потреба психологічно захистити вихованця: підкреслити повагу до нього як особистості, піднести його авторитет, зняти страх перед можливою невдачею, заохотити зусилля для досягнення успіху. Мовлення викладача в цих ситуаціях може бути тим інструментом, за допомогою якого знімається невпевненість студента в собі, ініціюються його активність, творчість, вселяється віра в можливості самореалізації, досягнення позитивних результатів у діяльності. Вибір мовленнєвих моделей педагогом тут здійснюється не з позиції «ти повинен», «зобов’язаний», а з позиції «ти маєш право».

3) Пізнавальна – забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації студентами, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань.

Матеріал, що його викладає педагог, нерідко закріплюється надовго в пам'яті студентів саме завдяки особливостям його мовлення: зберігаються емоційне забарвлення голосу викладача, його інтонації, ритміка, характер вимовляння окремих слів. Але педагогічна доцільність мовлення викладача полягає в тому, щоб не тільки передати знання, а й сформувати емоційно-ціннісне ставлення до них, викликати потребу керуватися цими знаннями у своєму житті, зробити їх основою власних переконань. Розв'язати це завдання викладач зможе лише тоді, коли він буде не просто інформувати, а й впливати на свідомість, почуття студентів, спонукати їх до співроздумів, співпереживань під час сприйняття навчального матеріалу.

4) Організаційна – забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності студентів. Вона підкреслює роль мовлення викладача у розв'язанні таких завдань заняття, як організація ефективного навчального слухання студентів, забезпечення оптимального темпу пізнавальної діяльності, творчого робочого самопочуття на занятті.

Викладач, незалежно від дисципліни, яку він викладає, повинен дбати про формування в студентів умінь та навичок професійного спілкування. Особливо, коли йдеться про підготовку майбутніх педагогів. Розвитку навичок професійного спілкування значною мірою сприяє використання елементів театральної педагогіки, вони можуть бути корисними для вироблення вміння у студентів аналізувати внутрішній стан людини, відтворений письменником, художником або композитором, співвідносити свої відчуття зі спогадами автора твору. Освоєння елементів театральної педагогіки може допомогти викладачеві пізнати самого себе, контролювати свої психічні і фізичні стани, домагаючись їх єдності, формує професійні вміння, навички і звички, зумовлює вияв творчої емоційно – почуттєвої природи педагога. Впливаючи своїми думками та почуттями, педагог викликає у студентів глибокі переживання, формує

багатство їх моральних, інтелектуальних та естетичних почуттів. Ефективність діяльності викладача значною мірою залежить від цілеспрямованості, дисциплінованості та організованості у своїх діях. Важливою умовою досягнення успіху у педагогічній діяльності є вміння долати труднощі та бути вимогливим до себе та інших. Адже тільки особистість здатна виховати іншу особистість.

Професійно-педагогічна компетентність на рівні майстерності передбачає відповідну тактику поведінки викладача: чітку логіку та аргументованість суджень при викладенні знань, включення в пояснення яскравих прикладів і фактів, виділення за допомогою інтонації основних положень, відповідний темп викладу і навіть тембр голосу. Значною мірою педагогічна майстерність пов'язана з педагогічної інтуїцією викладача, з виявом певного такту у процесі розв'язання тих конфліктних ситуацій, які мають місце в педагогічній практиці.

Аналіз вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду доводить, що професійно-педагогічна компетентність педагога неможлива без елементів творчості, новизни, які поєднуються з необхідними знаннями та вміннями, усвідомленням власної творчої індивідуальності. Так, В. Кан-Калик та М. Нікандров виділяють чотири рівні педагогічної творчості:

1 рівень: *елементарної взаємодії з аудиторією*. Тут слід використовувати зворотний зв'язок, коригувати свої впливи за його результатом;

2 рівень: *оптимізації діяльності на заняттях*, починаючи з їх планування. Творчість тут полягає в умілому доборі та доцільному поєднанні вже відомого викладачеві змісту, методів та форм навчання;

3 рівень: *евристичний.* Педагог використовує творчі можливості живого спілкування зі студентами;

4 рівень: *найвищий рівень творчості викладача*: характеризується його повною самостійністю. Він може використовувати вже готові прийоми, але вкладає в них своє особисте начало [7, с. 36].

Викладач, що оволодів педагогічною майстерністю, як правило, формує і свій індивідуальний стиль діяльності. Саме він є важливою умовою

становлення його професійної компетентності. Індивідуальний стиль залежить від специфіки самої діяльності, індивідуально – психологічних особливостей самого суб'єкта діяльності (Н. Д. Левітов, І. В. Страхов та ін.). У педагогічній сфері індивідуальний стиль діяльності викладача залежить від індивідуально-психологічних особливостей студентів (їх віку і статі, статусу, рівня загальних та професійних знань, рівня мотивації, професійного навчання та ін.), соціально-психологічних особливостей студентської групи; характеру взаємодії викладача та студентів; предметно-професійної компетентності педагога [9, с. 18].

Стилі професійної педагогічної діяльності особистості диференціюють в залежності від особливостей спілкування викладача. Німецький психолог Курт Левін визначив три основні стилі професійного спілкування та діяльності, які можуть бути властиві викладачеві: авторитарний, демократичний та ліберальний [9].

При *авторитарному стилі* викладач виявляє тенденцію до жорсткого управління та всеохоплюючого контролю діяльності студентів: він сам одноосібно вирішує, визначає спільну мету роботи, вказує способи виконання завдань, чітко визначає, хто з ким буде працювати. Кожна ініціатива студентів розглядається як прояв небезпечного свавілля. Головними методами впливу авторитарного педагога є наказ, повчання, навіювання. Такий викладач суб'єктивно оцінює успіхи студентів, роблячи зауваження не стільки стосовно результатів роботи, скільки відносно особистості студента. Домінуючим станом студентів на заняттях у такого викладача є емоційне напруження, фрустрація. У спілкуванні такого педагога зі студентами переважає монологічна форма.

Особливістю *демократичного стилю* викладача є те, що студентська група взагалі та кожний студент зокрема сприймаються педагогом як колеги, як рівноправні партнери у спілкуванні та діяльності. Викладач постійно актуалізує самостійність студентів у навчальній, науковій та професійній діяльності. Бере до уваги індивідуально-психологічні особливості, визначаючи пріоритет гуманістичних цінностей. За даними експериментальних досліджень [10, с.116]

саме у викладачів з демократичним стилем спілкування у студентів підвищується почуття самовпевненості, розвивається професійна і наукова ініціативність та сміливість, контактність та довірливість. Спілкуючись зі студентами, такі викладачі використовують переважно діалогічну форму, заохочення, гумор.

Головною особливістю *ліберального стилю* є самоусунення педагога з освітнього процесу, зняття власної відповідальності за все, що в ньому відбувається. Викладач віддає ініціативу студентам, виявляє нерішучість, безсистемність, конформізм, нестійкість у власних рішеннях. Характерним для викладачів такого стилю є фамільярність, панібратство зі студентами, нездатність організувати студентську групу, неадекватність оцінювання якості навчання.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження доводять, що складовими індивідуального стилю професійної діяльності є риси, характерні для різних стилів, на фоні яких домінуючим є один. Узагальнюючи основні дослідницькі підходи, можна зазначити, що оптимальний індивідуальний стиль професійної діяльності педагога вищої школи повинен характеризуватись такими властивостями:

- адаптованість або вміння адекватно пристосовуватися до нової професійної ситуації;
- гнучкість – використання того чи іншого способу реалізації педагогічної діяльності;
- соціальна орієнтованість – відповідальність перед суспільством, наукою;
- інноваційність – оволодіння новими способами професійної діяльності;
- прогностичність – передбачення та попередження впливу на професійну діяльність;
- презентативність – представленість індивідуального «Я», його самовизначеність;

- гуманістична спрямованість.

Якщо педагог вищої школи успішно реалізує всі функції своєї професійної діяльності, має задоволення від результатів праці, ефективно організовує навчальний процес, позитивно характеризується студентами, які оцінюють і поважають його як викладача, наставника та науковця, тоді його індивідуальний стиль професійної діяльності може вважатися оптимальним [10, с. 118].

Сучасний стан розвитку освіти потребує нових підходів до розуміння суті професійної індивідуальності вчителя та викладача, психолого-педагогічних умов її становлення. О.М. Пєхота описала індивідуальність як інтеграцію «всіх властивостей людини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності». Науковець розглядає індивідуальність як системну, інтегральну властивість, яка є результатом формування системи «індивід – особистість – суб'єкт» [12].

Індивідуалізація психолого-педагогічної підготовки вчителя та викладача, з позицій гуманістичної її орієнтації, як система професійного розвитку, може здійснюватися на трьох рівнях:

1) *індивідному* – передбачає врахування, самокорекцію різноманітних психофізіологічних властивостей майбутнього вчителя: темпераменту, особливостей пізнавальних процесів, здібностей емоційно-вольової сфери, здоров'я і т.д.;

2) *особистісному* – передбачає врахування і формування системи професійно-значущих відносин майбутнього вчителя як основних ціннісних орієнтацій (відношення до дитини, до навчального предмету, до колег по педагогічній взаємодії, до педагогічної діяльності в цілому, до професії вчителя тощо); особистісних якостей, значущих для здійснення професійної діяльності;

3) *суб'єктному* – озброює майбутнього вчителя системою знань, раціональних прийомів самодетермінації та самореалізації, потребою і здатністю регулювати професійне саморозвиток, забезпечуючи його стабільність [12].

Сучасні наукові дослідження з проблем підготовки майбутнього викладача в магістратурі майже одностайно вирішальну роль у ній відводять ***компетентнісному підходу***, визначаючи його провідним у підготовці магістрантів у контексті вимог Болонського процесу. Так, Г. Дейвіс у дослідженні «Огляд магістерських ступенів у Європі» (2009) наголошує, що ступінь магістра буде відігравати вирішальну роль у суспільстві знань, оскільки він забезпечує набуття компетентності, на якій базується подальша дослідницька робота в докторантурі [14].

На сучасному етапі модернізації вітчизняної вищої педагогічної освіти все більшого поширення набувають європейські підходи та концепції щодо визначення та структури компетентностей. Як зазначає І. Драч, на відміну від знаннєвоорієнованого підходу, який довгий час панував у вищій освіті і робив наголос на формуванні у студентів міцних систематизованих знань, компетентнісний підхід зміщує акцент у підготовці фахівців на формування здатності до активної діяльності, творчої професійної праці. Не тільки засвоєння знань, а й оволодіння процесом та засобами діяльності стає важливим компонентом розвитку особистості студента у ході навчання. Первинною і системоутворюючою стає не процесуальна (навчально-викладацько-оцінювальна) складова, що разом з тим не принижує її важливості, а результативна, виражена в термінах компетентностей [3].

Так, концепція компетентностей у ***проекті Тюнінг «Освіта»*** розглядає компетентності як динамічне поєднання природних властивостей людини, що разом із набутими знаннями, уміннями й навичками роблять можливим компетентне виконання певної функції або професійного завдання [16].

За видами компетентності поділяють на *загальні компетентності* (generic competence, transefarbe skills) та *спеціальні (фахові)* компетентності (subject, specific competences). Загальні компетентності дуже важливі, - вони мають універсальний характер, не прив’язаний до якоїсь предметної галузі. Це, наприклад, здатність до навчання, креативність, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо. Важливо, щоб загальні

компетентності були гармонійно поєднані із спеціальними компетентностями, при розробленні освітніх програм їх розвиток має бути обов'язково запланований. Спеціальні (фахові) компетентності залежать від предметної галузі, саме вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника і роблять кожну освітню програму професійно-орієнтованою.

Проект Тюнінг класифікує ***загальні компетентності*** за трьома категоріями:

1. *Інструментальні* (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності) ;

2. *Міжособистісні* (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця);

3. *Системні* (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для удосконалення систем, розроблення повних систем).

Щодо ***спеціальних (фахових) компетентностей,*** то для освітньої галузі в проекті Tuning «Освіта» розроблено перелік узагальнених для всіх педагогічних працівників компетентностей, які орієнтовані на ефективну реалізацію своєї професійно-педагогічної діяльності за будь-яким фаховим спрямуванням, так звані – метакомпетентності, до яких входять 12 загальних та 8 фахових метакомпетентностей.

В Педагогічній Конституції Європи [11] виділені *7* ***основних компетентностей,*** якими має володіти вчитель XXI століття:

1) комунікативна компетентність (зокрема, сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами);

2) компетентність самоідентичності;

3) компетентність справедливості;

4) лідерська компетентність;

5) дослідницько-аналітична компетентність;

6) здатність навчатися протягом життя;

7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування.

Вміння забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ визначено найважливішою компетентністю педагога XXI століття.

Загальні та спеціальні компетентності, як правило, не можуть бути цілком сформовані однією дисципліною або практикою, набуття студентам компетентностей є циклічним інтегративним процесом, в якому окрім змісту освіти дуже важливі також форми і технології навчання і викладання.

Своєрідними індикаторами рівня оволодіння студентами компетентностями є результати навчання.

Отже, професійно-педагогічна компетентність викладача виступає важливою передумовою якості освіти. Вона розуміється науковцями як досконале, творче виконання педагогом своїх професійних функцій, результатом чого є створення оптимальних психолого-педагогічних умов для становлення особистості фахівця, забезпечення високого рівня його професійного і морально-духовного розвитку.

Педагогічна компетентність та майстерність як її прояв ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Розглядається як вияв власного «Я» у професії, як самореалізація особистості викладача в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання.

Основою становлення професійно-педагогічної компетентності є професійні знання, які являють собою знання предмету викладання, його методики, педагогіки та психології і оцінюються рівнем узагальненості всіх складових знань, глибиною засвоєння, вмінням використовувати їх на практиці.

Елементи професійної компетентності викладача на рівні педагогічної майстерності дають змогу з'ясувати системність цього явища в педагогічній діяльності. Високий рівень майстерності надає нової якості всій роботі педагога: формується професійна позиція, що акумулює в собі вищі рівні спрямованості, знань і готовності до дії; розвинуті знання стають інструментом

для самоаналізу і вияву резервів саморуху; високий рівень здібностей стимулює саморозкриття особистості, а вдосконалення педагогічної техніки – пошук результату, адекватного задумові.

Аналіз вітчизняного педагогічного досвіду доводить, що професійно-педагогічна компетентність та майстерність педагога неможлива без елементів творчості, новизни, які поєднуються з необхідними знаннями та вміннями, усвідомленням власної творчої індивідуальності.

Можна визначити загальні особливості професійної діяльності й особистості педагога, необхідні для формування його як компетентного фахівця, а згодом – майстра:

- наявність гуманістичної спрямованості особистості;
- психолого-педагогічна культура;
- потреба і здатність в особистісно-професійному зростанні;
- високий творчий потенціал;
- уміння розв'язувати професійні завдання на компетентнісній основі.

Таким чином, професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи виступає водночас як результат реалізації глибокого засвоєння ним професійних та психолого-педагогічних знань, оволодіння сучасними освітніми технологіями та педагогічною технікою, і як вияв його моральної та інтелектуальної культури, його бажання та спроможності бачити в особі студента свого помічника, колегу, суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Р. Гаврищак // Матеріали регіонального наук.-практ. семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», 28–29 листопада 2006 р. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006 – С. 31–32.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь. – 1997. – 376 с.

3. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти : наук. зб. / кол. авт. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – 2008. – Вип. 57. – С. 44-48.

4. Закон України „Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради. –2014. – № 37-38.

5. Зязюн І. А. та ін. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – Київ.: Вища школа, 1997. – 591с.

6. Исмагилова Ф. С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта / Ф. С. Исмагилова // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология, 2000. – №2. – С. 16-27.

7. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. Педагогіка, 1990. – 349с.

8. Макаренко А. С. Письмо Л. В. Конисевичу / А. С. Макаренко // Пед. соч.: В 8 т. — М., 1986. — Т. 8. — С. 107.

9. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию / В. А. Мижериков, М. Н. Єрмоленко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416с.

10.Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 286с.

11. Педагогічна конституція Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-yevropy-1

12. Пєхота О.М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: навчальний посібник / Олена Миколаївна Пєхота. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 272 с. – (Серія “Педагогічна освіта XXI”). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.

13. Современный словарь иностранных слов. СПб.: Дуэт, 1994. 752 с. – С. 295.

14. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / Howard Davies. – Brussels : EUA, 2009. – 80 p.

15. McClelland D.C. Testsing for Competence Rather Than for „Intelligence”//

American Psychologist, 1973. Vol.28, №1. P.1-14.

16. Tuning Educational Structures in Europe Налаштування освітянських структур в Європі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://tuning.unideusto.org/tuningeu

РОЗДІЛ 3
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Шавліс Н.А.

3.1 сучасний стан проблеми порушення емоційної сфери у дітей з гіперкінетичними розладами та принципи їх корекції

Основні механізми формування гіперкінетичних розладів у дітей

У сучасному науковому просторі формування гармонічної особистості є міждисциплінарною проблемою, різні аспекти якої розв’язуються медициною, психологією, педагогікою, соціологією та ін. Тільки в сукупності цих наук можна розраховувати на виховання повноцінної і психічно здорової особистості. За останніми даними офіційної статистики, в Україні кількість хворих дітей, які перебувають під наглядом психіатра, збільшується, а стан психічного і фізичного здоров'я дітей різних вікових груп постійно погіршується.

Особливої дослідницької уваги потребує онтогенетичний аспект даної проблеми. Аналіз наукових першоджерел (В. М. Кузнецов, О. Г. Луценко, В. С. Підкоритов, С. І. Табачніков, С. В. Титова) дозволяє стверджувати про наявність пограничних нервово-психічних розладів, які є найбільш поширеними (понад 40%) серед дітей перших — сьомих класів. Оскільки в подальшому зазначені розлади можуть спровокувати більш тяжкі наслідки, навіть різні форми соціальної дезадаптації, даний контингент дітей автоматично попадає у групу ризику.

У даному контексті особливого значення набуває проблема емоційних і поведінкових розладів у дітей та підлітків, різні аспекти якої висвітлено у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених (І. Ф. Аршава, І. Б. Даценко, Л. А. Жданова, Т. П. Мозгова, A. S. Kaufman).

Розлади емоційної і поведінкової сфер у дітей є складною і недостатньо

вивченою темою і визначаються як індивідуальна та суспільна проблема. З розладами емоцій і поведінки дітей стикаються сім'я, загальноосвітня система, служба охорони здоров'я та соціальної допомоги, правоохоронні органи.

Серед дітей з розладом емоцій та поведінки фахівці виокремлюють особливу групу дітей, які страждають незначними функціональними порушеннями з боку центральної нервової системи. Ці діти відрізняються від здорових підвищеною активністю. Поступово відхилення окремих психічних функцій підсилюються, що призводить до патології, яка найчастіше називається мінімальна мозкова дисфункції (ММД). Інші назви цього захворювання — «гіперкінетичні розлади» (ГКР), «гіперкінетичний синдром» (ГКС), «гіпердинамічний синдром дитячого віку» (ГДС), «рухове розгальмування» (РР), «синдром порушення уваги з гіперактивністю (СПУГ)», «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю» (СДУГ) [14].

Гіперактивна поведінка у дітей з позиції сучасних міжнародних класифікацій розглядається як гіперкінетичний розлад (F 90 за МКХ-10) або синдром дефіциту уваги і гіперактивності (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder за DSM-IV). Гіперкінетичні розлади становлять одну з найбільш поширених форм психічної патології у дітей. ГКР є довічнім розладом, яким страждають діти і дорослі.

Вважаємо за необхідне відзначити дві основні особливості синдрому ГКР:

— онтогенетична спрямованість (найяскравіше він виявляється у дітей у віці від 6 до 12 років);

— гендерна спрямованість (у хлопців вона спостерігається у 7–9 разів частіше, ніж у дівчат) (А. В. Гурницький, В. Є. Каган, З. О. Кіреєва, І. А. Марценковський, Т. П. Мозгова).

Аналіз першоджерел свідчить про відсутність єдиного погляду на причини, що ведуть до виникнення синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (І. П. Брязгунов, Н. Н. Заваденко, Г. Б. Моніна, З. Тржесоглава, M. L. Wolraich). Проте, узагальнення наукових здобутків вітчизняних вчених та власний досвід

роботи в цьому напрямку дозволили нам припустити, що особливої значущості у розвитку ГКР набувають сімейні та психосоціальні чинники: спадкова схильність до соматоневрологічної і психічної патології, зловживання батьками психоактивних речовин (наркотики, алкоголь, інші токсичні речовини), несприятливий моральний клімат в родині, низьке матеріальне та соціальне становище сім'ї (І. А. Василенко, А. В. Гурницький, О. С. Ісаєнко, С.Д. Максименко, J. Biederman).

Поведінка дитини в середовищі і функції її мозку пов’язані між собою. В науці було зроблено безліч спроб пояснити причину та розробити різні способи лікування дітей з вираженою симптоматикою імпульсивності, рухового розгальмування, відсутності уваги, збудливості, некерованості поведінки тощо.

Багато фахівців (І. А. Марценковський, О. В. Ткачьова, І. І. Марценковська, Я. Б. Бікшаєва, А. В. Гурницький, Т. П. Мозгова, Г. Б. Моніна, Є. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко, C. Golden, T. Hammeke, A. Purisch) дійшли висновку, що причинами виникнення гіперактивності є органічні ураження центральної нервової системи (нейроінфекції, інтоксикації, черепно-мозкові травми), генетичні чинники, що призводять до дисфункції нейромедіаторних систем мозку та порушення регуляції активної уваги і гальмуючого контролю.

За даними Даценко І. Б., провідним чинником розвитку ГКР є органічне ураження головного мозку як наслідок перинатальної патології (вірусне ураження плода, асфіксія плода, плодовий алкогольний синдром і деякі інші інтоксикації), а також патологія раннього дитячого віку (черепно-мозкові травми, інтоксикації, інфекції, особливо церебральні). Серед пренатальних і перинатальних уражень центральної нервової системи особливе місце займають легкі форми, які називають мінімальними мозковими дисфункціями. За даними вітчизняних і зарубіжних дослідників, це — найбільш поширена форма нервово-психічних порушень, її частота досягає 5–20% серед дітей дошкільного та шкільного віку, сутність її полягає в незрілості і дисгармонічному розвитку окремих функціональних структур головного мозку, що забезпечують вищі психічні функції, такі як мова, читання, письмо, рахунок, увага.

Пацієнти з подібними порушеннями традиційно поділяються на дві діагностичні категорії:

— з порушенням активності та уваги;

— зі специфічними розладами навчаємості (дисграфія — розлад правопису, дислексія — розлад читання, дискалькулія — розлад рахунку, а також змішаний розлад шкільних навичок).

Усі ці розлади можуть бути ізольованими, але найчастіше поєднуються один з одним, тому частота коморбідних розладів при цьому захворюванні досить висока.

З урахуванням всього відзначеного вище, проблема мінімальної мозкової дисфункції (ММД) стає об'єктом наукових інтересів широкого кола фахівців: лікарів, психологів, педагогів, соціальних працівників. Найбільш поширеним варіантом ММД є синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, зустрічальність якого, за даними різних фахівців, становить понад 30%.

Для дітей раннього віку з мінімальною мозковою дисфункцією типовим є синдром гіперзбудливості, який проявляється порушенням сну (З. Тржесоглава). Надалі мінімальна мозкова дисфункція проявляється новими симптомами. Так, у віці 6 – 7 років, при відвідуванні дитиною школи, збільшуються психічні та фізичні навантаження на ЦНС, яка ще не готова повною мірою справлятися з пропонованими вимогами, що й спричиняє в подальшому порушення поведінки в різних проявах, розлади невротичного характеру, затримку психічного розвитку. Для дітей з ММД характерна емоційно-вольова лабільність, слабо сформована цілеспрямована діяльність. Часто у таких дітей спостерігаються опозиційна й агресивна поведінка, що в подальшому може спричинити більш серйозні проблеми в соціумі.

Таким чином, більшість авторів, аналізуючи основні причини виникнення гіперкінетичних розладів, припускають, що важливу роль у виникненні ГКР відіграють саме біологічні зміни, тобто органічні ураження центральної нервової системи (нейроінфекції, інтоксикації, черепно-мозкові травми), генетичні чинники, що призводять до дисфункції нейромедіаторних систем

мозку та порушення регуляції активної уваги і гальмуючого контролю.

Реалізація генетичної програми в певних умовах середовища, в тому числі освітнього, веде до становлення психіки дитини з усіма її компонентами. Для встановлення як найповнішої картини виникнення та становлення ГКР у дітей потрібно враховувати спадкову схильність до захворювання на гіперкінетичні розлади. За даними Г. Б. Моніної, Є. К. Лютової-Робертс, Л.С. Чутко, у батьків, які страждають гіперактивністю, ризик виникнення ГКР у дітей збільшується до 57%.

Клінічну картину ГКР визначають надлишкова рухова активність, розлади уваги та імпульсивність поведінки, які супроводжуються слабкою успішністю в школі, зниженою самооцінкою. Характерна для дітей з ГКР рухова незручність обумовлена статико-моторною недостатністю.

Більшість дослідників відзначають три основні блоки проявів ГКР: імпульсивність, гіперактивність, порушення уваги [14; 38; 238 та ін.].

Імпульсивність виявляється у скоєнні непродуманих дій: прикладами імпульсивної поведінки є відповіді невлад на задані запитання, перескакування в розмові з однієї теми на іншу, необдумані вчинки на дорозі, вдома, в школі або на робочому місці, що часто закінчуються травмами.

Гіперактивність виражається у підвищеній рухливості і нездатності всидіти на місці [12]. Для нашого концептуального підходу до побудови основних засад коригувальної роботи важливо, що ознаки гіперкінетичних розладів можна виявити у дітей самого раннього віку. Починаючи з перших днів життя, у дитини може бути підвищений м'язовий тонус. Такі діти з усіх сил намагаються звільнитися від пелюшок і погано заспокоюються, якщо їх туго сповити або, навіть, надіти тісний одяг. Вони можуть з раннього дитинства страждати частими неодноразовими зригуваннями. Такі спазми — ознака розладів нервової системи. Гіперактивні діти впродовж всього першого року життя погано і мало сплять, особливо вночі; вони важко засинають, легко збуджуються, голосно плачуть. Дана категорія дітей надзвичайно чутлива до більшості зовнішніх подразників: світла, шуму, спеки, холоду і т. д. Пізніше, у

два-чотири роки, у них з'являється диспраксія, більш чітко помітна нездатність зосередитися на якому-небудь, навіть цікавому для них, предметі або явищі: кидають іграшки, не можуть спокійно послухати казку, додивитися мультик.

На думку Л. С. Чутко, А. Б. Пальчика, Ю. Д. Кропотова помітними для оточуючих гіперактивність і проблеми з увагою стають на момент, коли дитина потрапляє в дитячий садок, і набувають зовсім загрозливого характеру у початковій школі, тобто, у виникненні ГКР важливу роль відіграють онтогенетичні чинники.

Аналіз наукових першоджерел та наш власний досвід практичної роботи підтверджують, що симптоми розладу найбільш виражені в молодшому шкільному віці: найбільший відсоток дітей із гіперкінетичним синдромом спостерігається в 6–7 років, що суттєво відрізняється від іншого віку (Н. А. Шавліс).

Як показали результати досліджень Н. Н. Заваденко, в 6–7 років діти з синдромом гіперактивності у зв'язку з уповільненням темпів функціонального дозрівання кори і підкоркових структур, які відповідають за розумову діяльність, увагу, пам'ять та інші пізнавальні психічні процеси, найчастіше, не готові до навчання у школі. До 7 років відбувається зміна стадій інтелектуального розвитку, формуються умови для становлення абстрактного мислення і довільної регуляції діяльності [1].

Систематичні шкільні навантаження можуть призвести до зриву компенсаторних механізмів центральної нервової системи та розвитку дезадаптаційного шкільного синдрому, що поглиблюється навчальними труднощами. Тому питання про готовність до школи для гіперактивних дітей має вирішуватися в кожному конкретному випадку психологом і лікарем.

Сплеск гіперактивності в 12–15 років у групі ризику збігаються з періодом статевого дозрівання. Гормональний «бум» відображається на особливостях поведінки і ставлення до навчання. До кінця періоду статевого дозрівання гіперактивність і емоційна імпульсивність практично зникають або маскується іншими особистісними рисами, підвищується самоконтроль і

регуляція поведінки, дефіцит уваги зберігається.

І. П. Брязгунов, Є. В. Касатікова до основних порушень уваги відносять: важкість її утримання (незібраність), зменшення вибірковості уваги, відволікання з непосидючістю, часті переключення з однієї справи на іншу, забудькуватість.

Взагалі, порушення уваги — основна ознака захворювання, яка надає підстави до переходу на індивідуальний графік навчання (Н. Н. Заваденко [75]).

Серед хлопців 6–11 років наявність синдрому гіперактивності діагностується в 2–3 рази частіше, ніж серед дівчат. Серед підлітків це співвідношення становіть 1:1, а серед 20–25 річніх — 1:2 з перевагою дівчат [56, 154].

Онтогенетичні наслідки даного синдрому полягають в тому, що пацієнти з домінантністю неуважності в дитячі роки і в подальшому зазнають труднощів у засвоєнні навчального чи нового матеріалу (Л. С. Чутко, А. Б. Пальчик, Ю. Д. Кропотов [238]). Вони продовжують припускатися помилок, які розглядаються як прояв неуважності або забудькуватості. У дорослому віці для них також характерні такі індивідно-особистісні властивості як підвищена тривожність, заклопотаність своєю неуспішністю, розладами настрою з тривожними емоційно-особистісними реакціями, а в соціальному плані — особливості міжособистісної взаємодії з тенденцією до «поведінки уникнення», з підвищеною боязкістю, прагненням перебувати в ізоляції [9; 14; 167; 299; 311].

Багатьом людям, що мають прояви гіперкінетичних розладів, діагноз розладу не встановлюють, особливо якщо він не супроводжується супутніми поведінковими проблемами. Більшість з них протягом молодого та зрілого періодів життя зберігають проблеми психологічного характеру і страждають через неможливість повною мірою реалізувати свої здібності. Тобто, проявившись у дитячому віці, гіперкінетичні розлади у 50% зберігаються до підліткового віку і в 30% — у дорослих, характеризуються несприятливим перебігом, пов'язаним із вживанням психоактивних речовин і формуванням

антисоціальної спрямованості особистості [76; 107; 115; 116; 175; 285 та ін.].

У виникненні ГКР не останню роль відіграють психосоціальні чинники. Крім легкої дисфункції мозку і мінімальної мозкової дисфункції, деякі дослідники (І. П. Брязгунов, Є. В. Касатикова [22], А. В. Гурницький [51], І. Б. Даценко, Т. В. Маркова [57]) називають причинами гіперактивної поведінки ще й особливості та вади внутрішньосімейного виховання. За даними В. Л. Гавенка, Т. П. Мозгової [40], формуванню патологічних змін у перебігу гіперкінетичних розладів дітей, їхній дезадаптації у соціумі сприяє неправильне виховання дитини в сім'ї, сімейні конфлікти, неповна сім'я (тобто відсутність одного з батьків), повна або часткова ізоляція від сім'ї тощо.

Тобто можна припустити, що від рівня економічної, загальної та психолого-педагогічної культури батьків, їхнього ставлення до дитини, ступеня участі в корекційному процесі залежать успіхи діагностичної, навчально-виховної, корекційної та лікувальної роботи [5; 41; 46; 49; 51; 63; 88].

Деякі фахівці вважають, що на розвиток дефіциту уваги мають вплив екологічні та епідеміологічні чинники. Епідеміологічне та клінічне дослідження А. О. Жукова [72] дозволило встановити, що дефіцит йоду у дітей в 7% випадків спричиняє виражену затримку психічного розвитку пограничного рівня, що проявляється найчастіше саме як синдром дефіциту уваги [254; 277].

Т. П. Вісковатова стверджує що несприятливий вплив природних і антропогенних факторів надає затримку психічного розвитку у дітей [34].

Важливий вплив на формування гіперкінетичних розладів у дітей від 6 до 11 років роблять деякі чинники зміненого зовнішнього середовища (зростання рівня шумів змінює частоту дихання, артеріальний тиск, порушує сон і характер сновидінь, підвищується рівень страху і негативу, що в подальшому тягне за собою проблеми різного характеру, в тому числі і гіперкінетичні розлади; радіоактивне та хімічне забруднення) [7; 159; 181].

Одним з важливих чинників, що негативно діють на організм дитини, і особливо на формування деяких психічних особливостей, слід вважати ізоляцію від природного середовища існування, це стосується міських жителів,

які переважну частину свого життя проводять у штучно створеному світі каменю і бетону, ізольованих просторів. Руйнування природного оточення дитини будь якого віку деформує її психічне здоров'я. Міське середовище проживання людини, збіднене в природному відношенні, робить дитину більш агресивною — це ще й вплив різних електроприладів, мобільних засобів зв'язку та інших радіо та електромагнітних випромінювань. Усі вони взаємодіють з електричними процесами, що перебігають в головному мозку, складним чином впливаючи на їхню динаміку. Велике скупчення людей (характерне для міста, для приміщення) генерує електромагнітні хвилі різних характеристик, які на підсвідомому рівні можуть чинити негативний вплив на формування функцій мозку [189; 214; 291].

Таким чином, для формування ГКР вторинне значення мають онтогенетичні, психосоціальні, екологічні та епідеміологічні чинники, чинники зміненого зовнішнього середовища та ізоляції від природного середовища існування, які посилюють вплив церебрально-органічного чинника і спадкової схильності.

Особливості емоційної сфери у дітей молодшого шкільного віку

Психологічні аспекти емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку та дітей, які перебувають у докризовій стадії онтогенезу (9–11 років), вивчалися в дослідженнях багатьох авторів [13; 18; 29-32; 71; 82-84 та ін.]. Зокрема, суттєве значення для уточнення структури емоцій мають положення, сформульовані Р. С. Нємовим [161]. На його думку, емоції — це особливий клас суб'єктивних, психологічних станів, що відбиваються у формі безпосередніх переживань приємного або неприємного, процес і результати практичної діяльності, спрямованої на задоволення актуальних потреб [161]. Автор стверджує, що будь-які прояви активності людини супроводжуються емоційними переживаннями, тому що все це служить для задоволення її різноманітних потреб.

Емоції виникли в процесі еволюції як засіб, за допомогою якого живі

істоти встановлюють значимість тих чи інших умов для задоволення актуальних для них потреб. Основні емоційні стани, які відчуває людина, діляться на власне емоції, почуття й афекти. Відмінністю емоцій від органічних відчуттів є їх зв'язок з предметним світом. За однією якістю емоцій може перебувати нескінченна різноманітність предметних зв'язків. Емоція лише здається безмежною, але такою не є. Емоції відіграють істотну роль відповідно до вже сформованих у дитини потреб, а також сприяють формуванню мотивів [161].

За З. Фрейдом емоція є єдиною спонукальною силою психічного життя [273]. О. М. Леонтьєв [112] розглядав емоції як внутрішні сигнали, які самі по собі не несуть інформацію про зовнішні об'єкти, їхні зв'язки і відносини, ті об'єктивні ситуації, в яких перебігає діяльність суб'єкта. Особливість емоцій полягає в тому, що вони безпосередньо відбивають відносини між мотивами і реалізацією діяльності, що відповідає цим мотивам.

Для емоційного розвитку особистості в онтогенезі особливого значення набуває не тільки реальна діяльність, а й уявна, що дозволяє емоційно передбачити наслідки своїх вчинків. Дитина, яка досягла певного рівня емоційної уяви, перш, ніж приступити до вирішення завдання, намагається заздалегідь програти в уявному плані різні варіанти дії і передбачити їхні наслідки, прагне визначити напрямок своєї подальшої поведінки.

Нові форми діяльності дитини організовуються таким чином, щоб ця діяльність привела до певного соціально значущого результату (трудового, навчального і т. д.), але на перших порах такого роду результати не завжди є змістом мотивів поведінки. Дитина діє спочатку під впливом інших, раніше розвитих спонукань (прагнення використовувати діяльність як привід для спілкування з дорослим, бажання використовувати його похвалу, уникнути його осуду). Кінцевий соціально значимий результат в цих обставинах є поки для дитини проміжною метою, яка досягається заради задоволення іншого роду спонукальних мотивів.

Для того, щоб мотиви набули спонукальної сили, необхідно, щоб дитина

отримала відповідний емоційний досвід. Мотиви та емоції міцно пов'язані між собою і їхні прояви, найчастіше, важко відрізнити один від одного.

Нові емоційні переживання, що виникають в нових умовах діяльності, ніби то фіксуються на її проміжних цілях і завданнях, надають їм спонукальної сили, що сприяє їх перетворенню в рушійні мотиви поведінки.

Таким чином, особливий процес перетворення цілей в мотиви діяльності, пов'язаний зі змінами в емоційній сфері дитини, і становить найважливішу особливість засвоєння соціальних норм, вимог та ідеалів. Знання умов та закономірностей цього процесу дозволить ефективно здійснювати виховання емоцій і почуттів у дітей молодшого шкільного віку та у дітей, які перебувають у докризовій стадії онтогенезу.

Як було нами відзначено вище, емоції відіграють важливу роль в психічному житті дитини: впливають на перебіг багатьох психічних процесів, допомагають сприймати дійсність і реагувати на неї, іншими словами, сприяють адаптації до несприятливих умов зовнішнього середовища. Проявляючись в поведінці, емоції інформують дорослого про те, що дитині подобається, сердить або засмучує її.

В сучасній науці загострюється природна необхідність пізнання механізмів виникнення, розвитку та особливостей прояву емоцій. Особливо це актуально під час створення науково обґрунтованих заходів профілактики [2; 5; 11; 106; 118; 136; 143; 147; 204; 304 та ін.].

В роботах Л. С. Виготського [40], О. І. Кульчицької [107], О. М. Леонтьєва [112], С. Л. Рубінштейна [203], О. П. Санникової [204] та інших емоції розглядаються як важлива психофізіологічна особливість дитячого віку, яка відображується у відповідних зовнішніх проявах, що свідчать про позитивний (загальне пожвавлення, усмішка, сміх) або негативний емоційний стан (плач, роздратування, гнів). Пояснюючи поведінку дитини, вчені, в першу чергу, відзначають її емоційні прояви в контексті вікових змін, які надають якісну своєрідність поведінці дітей на різних етапах їхнього вікового розвитку. На думку вище зазначених вчених, емоційні переживання

набувають домінуючого значення в житті дитини і надають її діяльності особливого характеру і напряму.

Порушення в емоційній сфері можуть бути:

— самостійними розладами;

— компонентом інших психічних розладів;

— наслідками станів значної депривації/фрустрації.

Емоційні стани визнаються патологічними, коли їхній зміст, частота виникнення, інтенсивність і стійкість характеризуються як неадекватні з соціальної або індивідуальної точок зору. Емоційні стани за змістом визнаються патологічними, коли вони не відповідають обставинам, при яких зазвичай відчувають такі стани. Розрізняють змістовно специфічні (тобто пов'язані з певними обставинами) і неспецифічні емоції. Прикладом може бути розрізнення тривоги як загального безпредметного смутного почуття напруження, неспокою і страху як емоційного стану, що виникає в присутності або передбаченні небезпечного або шкідливого стимулу.

Емоційні стани за частотою виникнення, інтенсивністю і стійкістю (тривалістю) визнаються патологічними, коли вони не відповідають прийнятим соціумом часовим рамкам їхнього допустимого прояву і не відповідають виконанню різних соціальних функцій і обов'язків. Подібні розлади характеризуються надмірною частотою виникнення, зайвою інтенсивністю і значною тривалістю негативних емоцій при недостатності позитивних емоційних станів.

Емоції визнаються патологічними також залежно від ступеня усвідомленості та реалістичності емоційних станів. Тобто, тривога може виникати в результаті усвідомленого прогнозу розвитку ситуації або спонтанно, без помітних на те причин, класифікуватися оточуючими як невиправдана, яка не відповідає реальній ситуації.

В сучасній медичній психології провідну роль у формуванні емоційних порушень відводять когнітивним чинникам (думкам, уявленням, фантазіям). Необхідно розрізняти емоційні стани та емоційні реакції. Емоційні стани

виникають у певних ситуаціях, тому вони характеризуються інтенсивністю та тривалістю (стійкістю). Емоційні реакції пов'язані з короткочасним підвищенням інтенсивності психічного збудження під впливом будь-якого сильного подразника. З припиненням діяльності подразника припиняється й емоційна реакція. Наші погляди збігаються з думками інших фахівців в тому, що емоційні порушення пов'язані із зміною емоційних станів.

В контексті нашого дослідження, говорячи про емоційну сферу дитини, ми, услід за І. Ф. Аршавою, В. В. Корнієнко [11] маємо на увазі, перш за все, її емоційні стани в контексті вікових змін, які надають якісної своєрідності поведінці дітей на різних етапах їхнього вікового розвитку. Н. Н. Данилова відзначає когнітивні, оцінні операції, які впливають на формування емоційних станів, реалізуються в мозку, який вже емоційний і не є афективно нейтральним. Автор стверджує, що чисто когнітивної детермінанти емоцій взагалі не існує. Емоція на значущий стимул — це єдність афективно-когнітивних процесів [54].

Про умови та чинники виникнення емоцій і емоційних станів йшлося в роботах У. Джемса, К. Ланге, У. Кеннона, П. Барда, Д. Хебба, Л. Фестінгера, С. Шехтера [цит. за Ільїн].

С. Шехтер припускав, що емоції виникають в процесі фізіологічного збудження і когнітивної оцінки [85]. Оцінка ситуації передбачає можливість диференціювати випробовуване відчуття порушення з радістю або гнівом, страхом або відразою або з іншою відповідною до ситуації емоцією. За думкою вченого, те ж саме фізіологічне порушення може переживатися як радість або як гнів (або інша емоція) залежно від трактування ситуації. Автор показав, що чималий внесок в емоційні процеси вносять пам'ять і мотивація людини. Концепція емоцій, яка запропонована С. Шехтером, отримала назву когнітивно-фізіологічної [цит. за Ільїн]. Подія або ситуація обумовлюють фізіологічне збудження, і в індивіда виникає необхідність оцінити зміст даної ситуації, яка спонукала це збудження. Тип або якість емоції, що переживається індивідом, залежить не від відчуття, що виникає при фізіологічному порушенні, а від того,

як індивід оцінює дану ситуацію [85].

На сучасному етапі розвитку психології молодший шкільний вік продовжує розглядатися як найбільш складний період, що включає психологічну перебудову і специфічний етап соціалізації особистості, міцно пов'язані з сукупністю особистісних особливостей і нервово-психічною нестійкістю, що містять в собі витоки дезадаптації [1; 39; 40; 132; 280; 307].

Дослідження властивостей особистості дозволило враховувати такі характеристики як екстра-, інтроверсія і нейротизм. Чинники екстра- та інтроверсія є природженими, вони пов'язані зі ступенем порушення та гальмування в ЦНС, відбиваючи баланс цих процесів [15; 17]. Така властивість як нейротизм свідчить про емоційно-психологічну стійкість або нестійкість, стабільність або нестабільність, вона розглядається у зв'язку з вродженою лабільністю вегетативної нервової системи [16; 96].

Дослідження особистісних особливостей у дітей молодшого шкільного віку підтвердило концепцію суворої механічної детермінованості генетичним кодом розвитку психофізіологічних функцій організму і чіткий взаємозв'язок ступеня їхньої вираженості із балансом процесів збудження — гальмування в ЦНС і рівнем активації кори головного мозку. Відзначено, що найбільш характерними рисами особистості у дітей даного віку є високий ступінь невротизації, тривожності, депресивності, дратівливості, реактивної агресивності, емоційної лабільності та відкритості, середній рівень врівноваженості, екстравертованості і спонтанної агресивності [154].

Наслідки ранніх пренатальних і постнатальних локальних ушкоджень головного мозку, що є причиною ГКР і проявляються віковою незрілістю вищих психічних функцій, їх незбалансованим розвитком, послаблює регуляторну діяльність психічних функцій з порушенням співвідношення процесів збудження і процесів гальмування. Дисгармонічна діяльність пошкоджених структур головного мозку потребує підвищених енергетичних витрат і в цілому психічна діяльність стає непродуктивною [75; 274; 306].

У дітей з ГКР дозрівання гальмівних процесів відбувається із

запізненням, внаслідок чого у них і переважає гіперактивність [276].

На думку Б. Р. Яременка, А. Б. Яременко, Т. Б. Горяїнової [269], недолік гальмівних механізмів і рухового контролю призводить до порушення концентрації уваги, саморегуляції, оперативної пам'яті, що й обумовлює клінічні прояви ГКР. Інші автори доводять, що рухова активність у дітей з ГКР зумовлена як недостатністю гальмівних процесів, так і порушенням диференціювання стимулів, що надходять в ЦНС і неможливістю їх переробки, що спричиняє емоційне і рухове порушення [233; 262; 277].

Крім того, існує фізіологічна теорія формування гіперкінетичних розладів, що вони виникають через порушення процесів збудження і гальмування в корі головного мозку з переважанням гальмівних процесів, в результаті чого дитячий організм компенсує сенсорний дефіцит руховою активністю [226; 237; 292].

Таким чином, емоції розглядаються в науці як важлива психофізіологічна особливість дитячого віку, що відображується відповідними зовнішніми проявами, які свідчать про позитивний (загальне пожвавлення, усмішка, сміх), або негативний емоційний стан (плач, роздратування, гнів). Порушення в емоційній сфері можуть бути самостійними розладами, компонентами інших психічних розладів та наслідками станів значної фрустрації.

У сучасній медичній психології провідну роль у формуванні емоційних порушень дитини з гіперкінетичними розладами відводять когнітивним чинникам (думкам, уявленням, фантазіям), впливаючи на які, можна впливати на формування емоційних станів.

За останні 10 років значне погіршення соціально-економічного становища в Україні загострили проблему здоров'я дітей та кризового стану сімей. Найбільш тривожною ознакою стало значне збільшення розмірів сирітства дітей. Ці проблеми набувають загрозливого характеру в масштабах всієї країни [116; 135; 149; 186].

Бездоглядність та безпритульність є складною соціально-психологічною проблемою нашої держави. За даними С. І. Табачнікова, Є. М. Горбань,

Б. В. Михайлова та ін. [4], зростанню безпритульності сприяють економічні кризи, дефекти виховання, антисанітарні умови проживання, неповноцінне харчування, контакт з різними інфекціями, безробіття, бідність і конфліктна обстановка в сім'ях, асоціальна поведінка батьків, жорстоке поводження з дітьми, постійний стрес. Безпритульні діти, на відміну від «домашніх», мають більш виражений інстинкт самозбереження, підвищену збудливість. Більшість з них схильні до вживання штучних збудників (алкоголю, наркотиків та інших психотропних речовин), так само у них загострене почуття справедливості і співчуття, вони дуже бурхливо і яскраво виражають свої емоції. За І. А. Марценковським,

Я. Б. Бікшаєвою та ін. [185], у безпритульників життєві цілі можуть зміщуватися в бік психологічного комфорту, отримання «сьогохвилинних задоволень» [189]. Одним з основних етапів допомоги безпритульним дітям є їхня госпіталізація в стаціонар і проведення обстеження з визначенням соматичного та психічного стану. Крім соматичних і інфекційних захворювань, практично у всіх дітей спостерігаються порушення адаптації зі зміною емоційних і поведінкових реакцій, асоціальна поведінка на тлі педагогічної занедбаності [202].

На думку В. І. Сухорукова, Н. Н. Привалової, Л. І. Лавінської [219] проблема психічної депривації частіше зачіпає дітей з неблагополучних сімей, сиріт, позбавлених батьківського піклування. В Україні діти з таким статусом направляються в спеціально призначені для цього дитячі виховні установи: будинки дитини, дитячі будинки, інтернати, притулки. Подібні державні установи мають свою специфіку: скупченість, відсутність теплого душевного контакту, формальність ставлення з боку дорослих і часта несправедливість покарань сприяють спотвореному типу формування психічних, і особливо емоційно-вольових, властивостей особистості [166; 206].

Одним з проявів психічної депривації є жорстоке поводження з дітьми. Деякі автори вважають, що жорстоке поводження з дітьми в подальшому перетворюється в сформовану агресивність як стереотипну поведінку у дітей та

підлітків [228; 263]. І. Лангмейер і Е. Матейчик [109] вважали, що у дітей, до яких застосовували жорстоке поводження і насильство в ранньому віці, стійко виражені психічні порушення, які проявляються афективними розладами і емоційно-вольової лабільністю, часто супроводжуються гнівом, відкритою агресією, а також тривогою, страхами, розгальмованістю сексуальних потягів. Все це відбувається на тлі асинхронічного розвитку дитини і потребує побудови нової системи медико-психологічної корекції, що включає в комплекс лікувально-реабілітаційних заходів корекцію не тільки психічних порушень, а й розвитку дитини в інших сферах. Такі діти перебувають під пильною увагою медичних та соціальних працівників, органів піклування та правоохоронних органів, багато серйозних проблем і завдань стоїть перед загальноосвітньою системою. На наш погляд вирішення таких питань потребує глибокого осмислення причин виникнення подібних проблем, до яких необхідно підходити серйозно, розв'язувати негайно і невідкладно [214; 267]. Наслідки психічної депривації мають медико-соціальне значення, тому створення сприятливих умов для дітей — найважливіший напрям державної та суспільної політики [218; 228].

Таким чином, розроблення принципів медико-психологічної корекції неможливо без вивчення структури психічних і поведінкових розладів, пов'язаних з позбавленням батьківського піклування.

Провідною функцією емоцій є регулятивна, завдяки якій поведінка дитини регулюється більш емоціями, ніж міркуваннями, почуття перетворюється на мотив поведінки, спонукання до дії. Тому, коли говорять про поведінку дитини, то мають на увазі, насамперед, її емоційні прояви, які у маленьких дітей безпосередні і імпульсивні, невизначені й мінливі, а переживання — короткочасні. Спостереження за поведінкою дітей в ранньому віці дозволяють відзначити деяку стійкість окремих емоційних проявів, закріплюючись, вони починають сприяти виникненню відносно стійких форм поведінки, іншими словами сприяють формуванню характеру дитини. Переживання радості у дітей перетворюється на рису характеру — на

життєрадісність; а підвищена збудженість нервової системи за певних умов закріплюється в утворення такої риси характеру як запальність, яка у разі недостатньої корекції в дитячому віці трансформується в перешкоди в соціальній сфері в дорослому житті [2; 13; 46 та ін.].

На думку І. А. Василенко [29] емоційний стан дитини можна назвати непрямим індикатором процесу адаптації — дезадаптації, оскільки емоції супроводжують і регулюють цей процес. Відзначено, що зростання тривоги призводить до виражених змін вегетативно-гуморального регулювання, при цьому підвищується ймовірність адаптаційних порушень. Оскільки збільшення рівня тривоги веде до підвищення інтенсивності дії адаптаційних механізмів, то завдяки цьому відбувається модифікація поведінкової активності у вигляді впливу на середовище або виходу з ситуації, що підвищує тривогу. Іншими словами, відбувається блокування тих форм діяльності, які супроводжуються емоційним напруженням [30].

Дезадаптаційні порушення впливають на соматовегетативну функцію (порушення апетиту, сну, розлад функцій окремих органів і систем) і емоційно-вольову сферу (коливання настрою, примхливість, страхи та ін.). Як наслідок, відбуваються порушення поведінки, що проявляється агресивними і асоціальними вчинками, збільшується рівень тривожності і неспокою, а також низка інших патологічних проявів. В. Л. Гавенко, Г. А. Самардакова, А.М. Кожина вважають усе вище перелічене ускладнює нормальний розвиток дитини, накладаючи негативний відбиток на її розвиток [41].

Як стверджує Ч. Вєнар [32], при сприятливих умовах розвитку стійкі негативні емоційні стани нехарактерні для дитячого віку. Відповідно, при несприятливих — у дитини формуються стійкі негативні емоційні стани і розвивається негативне емоційне ставлення до соціуму. Негативні емоції виникають в «критичні і катастрофічні хвилини», в той момент, коли порушується рівновага між суб'єктом і зовнішнім середовищем. З одного боку, це сприяє підвищеній захворюваності в дитячих закладах простудними та іншими соматичними захворюваннями, з іншого, призводить до розвитку у

дитини небажаних рис характеру (плаксивість, тривожність, боягузтво тощо). Враховуючи спостереження фахівців, відзначимо, що найчастіше закріплення негативних емоційних станів призводить до порушення соціальних зв'язків дитини з оточуючим світом, або ці зв'язки набувають спотворені форми. Збільшення захворюваності дітей у дитячих дошкільних установах залежить не тільки від різних інфекцій, але і від несприятливого психологічного клімату, який обумовлює у дітей важкі емоційні переживання. Вплив хронічних стресових чинників на психіку дитини спричиняє напруження і перенапруження фізіологічних систем організму, призводить до розвитку соматичної патології (психосоматики), а так само до дезорганізації психічної діяльності і, як наслідок, — поведінки. Підвищені вимоги до організму виражаються в зрослих інтелектуальних і психоемоційних навантаженнях, при цьому адаптаційні можливості дитини знижуються. На це дитина реагує загальними соматичними розладами, такими як нічний і денний енурез, блювання, зниження маси тіла і т. д. У деяких випадках у дітей можуть спостерігатися розлади вегетативної нервової системи, істеричні і протесні реакції, нічні страхи тощо [32].

Дезорганізуючу роль у життєдіяльності дитини на думку Н. Л. Кряжевої [103] виконують тривалі негативні емоційні стани. Закріпившись, вони починають регулювати психічну діяльність і поведінку дитини: призводять до негативних уявлень про оточуючих дітей, до заперечення переваги спільної гри, недовіри, байдужості. У більш пізньому віці це може привести в окремих випадках до затримки загального психічного розвитку дитини при нормі інтелекту, до формування стійкої негативної життєвої позиції, агресії [104].

Аналіз наукових першоджерел (В. Г. Деркач, С. М. Русіна [58], Л. А. Жданова [71], Є. П. Ільїн [85], О. С. Ісаєнко [88], С. Д. Максименко [127], J. Larson, J. Lockman[302]) дозволяє розглядати агресію як мотивовану руйнівну поведінку, що суперечить нормам і правилам існування людей в суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу (живим і неживим), заподіює фізичний збиток або спричиняє психічний дискомфорт (негативні переживання, стан

напруженості, страх, пригніченість і т. д.).

Таким чином, для формування основних поведінкових установок, соціалізації дитини, формування її особистості особливого значення набувають впливи внутрішніх і зовнішніх чинників. Негативні емоційні стани заважають повноцінному розвитку вільної, морально стійкої особистості.

Вплив сімейних взаємин на формування емоційної сфери у дітей

У сучасній психології проблема дослідження сімейних відносин висвітлена в роботах Ю. І. Альошина [5], І. О. Василенко [30], В. І. Литвиненко [114], А. Є. Личка [115], С. Д. Максименка [128], Є. М. Мастюкової, А.Г. Московкіної, [131], Е. Г. Ейдеміллера [264] та ін.

Важливість і цінність людських стосунків у сім'ї важко переоцінити. Наші погляди збігаються з поглядами більшості психологів, які прийшли до єдиної думки щодо першорядності сімейних цінностей. Емоційний стан дитини обумовлений впливом взаємин з батьками: у дітей, в сім'ях яких відносини між членами сім'ї доброзичливі, переважає позитивний фон емоційного стану, а у дітей, що мають негативні стосунки в сім'ї — емоційний фон негативний [175; 176].

І. Б. Даценко [55] стверджує, що головну роль у формуванні здорової психіки дитини може і повинна грати сім’я. Основи психіки починають формуватися в пренатальному періоді. Від психологічної обстановки навколо вагітної жінки, її емоційного стану залежить фундамент психічного розвитку дитини. Надалі, в постнатальному періоді, від того, як ставляться до малюка в родині, чи відчуває він себе фізично і психічно комфортно, затишно, залежать індивідуальні особливості дитини, її подальша самореалізація в процесі розвитку, своєчасне формування закладених в неї природою генетичних передумов. Від того, наскільки обстановка в сім'ї, виховання адекватні природним особливостям людини, багато в чому залежить її майбутнє здоров'я [56; 57].

Основним середовищем, що оточує дитину з самого народження,

вважають І. В. Добряков і О. В. Защірінська [63] є сім'я. У перші роки життя відбувається інтенсивний розвиток емоцій. Саме в цей час дитина найбільш безпосередня у вираженні почуттів, її радість щира, страх природний, образа невтішна. У цей період у дитини є підвищена потреба в емоційному визнанні оточуючими. Усі діти, які живуть в сім'ях, в перші роки життя прив'язані до матері, яка передає їм свій емоційний досвід відносин з навколишнім світом. На основі прихильності формуються почуття любові до батьків, довірчі відносини з соціумом [91].

За даними Є. П. Ільїна [85], О. С. Ісаєнко [88], С. Д. Максименка [129], І. Г. Малкіна-Пиха [134] та ін., позитивний вплив на формування особистості чинить доброзичлива атмосфера в сім'ї, любов не тільки до дитини, а й між членами сім'ї.

Під час вивчення особливостей взаємин у сім'ї (М. В. Маркова [135], Г. В. Марченко [139]) було виявлено, що особливості міжособистісної взаємодії значною мірою виявляються зумовленими тим, як члени сім'ї сприймають і розуміють один одного, який емоційний відгук вони викликають один в одному, і який стиль поведінки вони дозволяють собі по відношенню один до одного [309]. Домінування негативних емоцій з боку батьків щодо дитини, небажання зрозуміти її проблеми проявляються і при безпосередньому спілкуванні з нею, впливають на поведінковий компонент батьківської позиції, оптимальний варіант якої, на думку Є. Г. Ейдеміллера, І. В. Добрякова, І. М. Нікольської [264] повинний відповідати трьом основним вимогам: адекватності, гнучкості та прогностичності.

Адекватність позиції дорослого ґрунтується на реальній оцінці особливостей своєї дитини, на вмінні прийняти її індивідуальність (батьки не повинні намагатися реалізувати свої нездійснені мрії в дитині, проектувати на малюка власні очікування).

Гнучкість батьківської позиції розглядається як готовність до змін стилю в спілкуванні з дитиною, способів впливу на дитину відповідно до віку та умов життя родини (узята одного разу на озброєння непорушна позиція виховання

веде до проблем в спілкуванні з дитиною, спалахів непослуху і протесту з її боку у відповідь на будь-які вимоги батьків).

Прогностичність позиції проявляється в її орієнтації на «зону найближчого розвитку» дитини і на завдання завтрашнього дня; це випереджальна ініціатива дорослого, спрямована на зміну загального підходу до дитини з урахуванням перспектив її розвитку [263].

На думку В. С. Мухіної, у сім'ї можуть бути одночасно кілька стилів ставлення до дитини: батько, мати, бабусі й дідусі можуть конфліктувати один з одним, відстоюючи кожен свій стиль і т. д. [158]. Крім стилів відносин, звернених безпосередньо до дитини, на її виховання робить безумовний вплив стиль взаємин дорослих членів сім'ї.

J. Larson і J. Lockman заснували в США напрямок групової роботи з батьками, який отримав назву «модель групового психологічного консультування» [302]. Їх теорія виховання спирається на ідею розвитку емоційної сфери батьків за допомогою усвідомлення ними своїх справжніх почуттів, цінностей і очікувань. На думку J. Larson і J. Lockman [302], дитячо-батьківські відносини повинні базуватися на трьох основних принципах: при всіх обставинах батьки повинні прагнути підтримувати у дитини позитивний образ «Я», слід говорити про ситуацію, вчинок дитини, уникаючи особистісних негативних оціночних суджень, дорослий у спілкуванні завжди повинен бути ініціатором пропозиції кооперації.

В. Сатір пов'язувала основні ідеї з розумінням сім'ї як центру формування нових людей [205]. Ключові поняття, використовувані автором: сім'я успішна і проблемна; складність сімейної взаємодії; сімейна система відкрита і закрита; батько-лідер і батько-бос. На думку В. Сатір, дитячо-батьківські відносини повинні будуватися за законами ефективного особистісного спілкування. Автор вказує, що позитивна модель поведінки — гнучка, або врівноважена, де різні прийоми використовуються не автоматично, а свідомо, з урахуванням наслідків своїх дій. Батько по відношенню до дитини повинен бути не начальником, а лідером, який може захопити, навчити загальним способам індивідуального

розв'язання проблем. Виховання має бути спрямованим на вироблення у дитини найцінніших особистісних властивостей, спираючись на які, людина зможе себе нормально почувати в соціумі [205].

Формування таких емоцій як співпереживання і співчуття є однією з основних умов того, що в одних випадках етичні норми і принципи запозичуються дітьми і регулюють їхню поведінку, а в інших — вони залишаються тільки знанням, без мотивації до дії. Моральна поведінка — це співчутливість і людяність, дбайливе і добросердечне ставлення до дорослих і однолітків. Надмірна велика кількість іграшок, предметів розваги при відсутності щоденної турботи про іншу людину сприяє тому, що навчання дітей доброті, чуйності зводиться інколи до мінімуму [266].

Провідні фахівці Філадельфійського центру розвитку дитини [266] — одного з кращих центрів психіатричної допомоги дітям і підліткам в США дійшли висновку, що у вихованні прагнення зробити щось корисне, потрібне не тільки для себе, а й для інших, важливу роль відіграє розвиток загальноприйнятих норм соціальної орієнтації, особливої уваги до інших людей, що є необхідною умовою формування емоції співпереживання. Під впливом виконуваної дитиною діяльності, у неї виховується нове ставлення не тільки до батьків, а й до інших оточуючих. Понад шістдесят років успішного досвіду авторів лягли в основу розробленого ними чіткого шляху виховання емоційно здорової дитини.

Співробітники Філадельфійського центру розвитку дитини стверджують, що найбільш значимими чинниками, що впливають на формування особистості дитини, її емоційної сфери та вимагають першорядного вивчення, є атмосфера сім'ї, наявність доброго емоційного контакту у дитини з батьками, позиція дитини, структура сім'ї [266].

Багато авторів відзначають, що різні типи батьківського ставлення до дитини в сім'ї особливим чином впливають на формування емоційної сфери дитини, на її ставлення до соціуму. На думку B. Bllom, A. N. Dey, G. Freeman [283] та ін., проблеми з дітьми вирішуються сприятливо, якщо вдається

створити доброзичливий клімат спілкування в родині [30; 47; 63; 64; 84; 88].

Проведений деякими авторами аналіз особливостей емоціогенних ситуацій, в тому числі залежно від мікроклімату сім'ї, свідчить про загрозу для психологічного здоров'я, якій піддаються діти в неблагополучних сім'ях. Так, О. Р. Очірова, аналізуючи сімейні відносини, висловлювала, що часті емоційні хвилювання дитини затримують її психологічний розвиток, негативно впливають на її поведінку [175]. Найбільш поширеним джерелом таких хвилювань є конфліктні стосунки між батьками, внаслідок цього деякі діти стають гіперактивними, неспокійними, задерикуватими, агресивними, інші, навпаки, — пасивними, схильними до відчуження, замкнутими.

Деякі фахівці (Є. І. Артамонова, Є. В. Єкжанова, Є. В. Зирянова та ін.) відзначили значний вплив на формування емоційного стану дитини оцінювання батьками її вчинків [191]. У більшості дітей позитивні оцінки у вигляді похвали підвищують тонус нервової системи, збільшують ефективність виконуваної діяльності. У той же час негативні оцінки, особливо якщо вони повторюються, створюють емоційні проблеми у дітей і проявляються у формі реакцій агресії, тривоги, страху, депресії.

Батьки, які не проявляють належного терпіння до індивідуальності дитини, карають дитину за її вирази, постійно застосовуючи моралізування і загрози, сприяють формуванню викривленого розвитку емоційної сфери дитини. Як вважають І. М. Нікольська і Р. М. Грановська подібне блокування емоцій створює стан хронічного психічного напруження, зароджується приховане відчуття роздратування, образи і невдоволення, коли дитина розряджає відчуття напруження на однолітках або молодших дітях, проявляє ворожість і агресивність. У таких дітей формується стійкий негативний емоційний фон, який характеризується пригніченістю, поганим настроєм, розгубленістю, частими слізьми і образами без видимих на те причин. Більшу частину часу вони намагаються проводити на самоті [165].

Протягом дитинства емоції проходять шлях прогресивного розвитку, набуваючи все більш багатого змісту і все більш складних форм під впливом

соціальних умов життя і виховання. Дорослий повинен піклуватися про усунення негативних емоцій, що впливають на порушення всієї емоційної сфери дитини в подальшому. Й. Лангмейер та З. Матейчек стверджують, що часто фіксовані негативні емоції трансформуються в стан депривації, фрустрації, депресії [109].

Адаптація дітей в соціумі повною мірою може здійснюватися лише в тісному емоційному контакті з дорослим. Від якості спілкування залежить розвиток дитини. Формування емоцій серед близьких в сім'ї впливає на розвиток взаємовідносин з однолітками [189].

У дитини, обмеженої в любові і дбайливої участі з боку дорослого, змістовному спілкуванні з ним, відбувається порушення формування емоційної сфери, а внаслідок цього спостерігаються затримка психічного розвитку дитини, порушення поведінки, виникнення тривожних станів і деякі інші психічні патології. Такі промахи в ранньому віці непоправні, навіть у більш пізній час. Це необхідно враховувати, а усього, що лякає дитину і залишається поки незрозумілим для неї, потрібно уникати (Н. Пезашкіан [176]).

Передумовою виникнення тривожних станів є підвищена чутливість (сенситивність). Не кожна дитина з підвищеною чутливістю стає тривожною. Висока ймовірність виховання тривожної дитини батьками, які здійснюють виховання за типом гіперпротекції (надмірна турбота, дріб'язковий контроль, велика кількість обмежень і заборон). У цьому випадку спілкування дорослого з дитиною має авторитарний характер, дитина втрачає впевненість у собі й у власних силах, вона постійно боїться негативної оцінки, починає турбуватися, що зробить щось не так, тобто переживає почуття тривоги, яке може закріпитися і зафіксуватися в стабільне особистісне утворення — тривожність.

Виховання дитини за типом гіперопіки може поєднуватися з симбіотичними, тобто, вкрай близькими стосунками дитини з одним з батьків, частіше з матір'ю (А. Є. Лічко [115]). В цьому разі спілкування батька з дитиною може бути як авторитарним, так і демократичним (дорослий не диктує дитині свої вимоги, а радиться з нею, бере до уваги її думки). До встановлення

подібних відносин з дитиною схильні батьки з певними характерологічними особливостями — тривожні, недовірливі, невпевнені в собі. Встановивши міцний емоційний контакт з дитиною, такий батько індукує своїми страхами дитину, тобто, сприяє формуванню тривожності.

Ще один чинник, як вважають О. Н. Усанова, С. Н. Шаховська [228], що сприяє формуванню порушень емоційних станів, — часті докори, що тягнуть стійкі почуття провини в дитини; завищені вимоги з боку батьків і вихователів, тому що вони спричиняють ситуацію хронічної неуспішності. Стикаючись з постійними розбіжностями між своїми реальними можливостями і тим високим ступенем досягнень, якого чекають від неї дорослі, дитина відчуває тривалий неспокій, що переростає в непевність, тривожність, страхи, негативізм [228].

Як показує наш власний досвід роботи, якщо у дитини посилюється тривожність, з'являються страхи, можуть сформуватися невротичні риси. Не торкаючись рівня інтелекту, високий ступінь тривожності може негативно впливати на формування дивергентного мислення.

Виникнення страхів за Р. В. Овчарова [108] класифікує таким чином: присутність страхів у батьків, тривожність у відносинах з дитиною, гіперопіка, передчасна раціоналізація почуттів дитини, надмірна кількість заборон з боку батьків, численні загрози з боку всіх дорослих в сім'ї, відсутність можливості для рольової ідентифікації з батьком тієї ж статі, конфліктні відносини між батьками. психічні травми, індукування страхами в процесі дитячо-батьківських відносин [108, с. 312].

Найбільш повною вважатють класифікацію страхів О. І. Захарова [68].

— По характеру – природні, соціальні, ситуаційні, особові.

— По ступеню реальності – реальні та вигадані.

— По ступеню інтенсивності – гострі та хронічні

Страх – це інтенсивно виражена емоція, слід розрізняти його звичайний, природній або віковий характер. Звичайно страх короткочасний, зворотній, зникає з віком, не чіпає глибокі цінності людини, суттєво не впливає на характер, поведінку та взаємовідносини з оточуючими людьми. Деякі форми

страху мають захисне значення, так як дозволяють уникнути об’єкту страху. [79, с. 123].

Негативізм — демонстративна протидія людини іншим людям, неприйняття їм доцільних рад з боку інших людей. Найбільш характерним є для дітей у період вікових криз [40]. Л. С. Виготський підкреслював, що в негативізмі на перший план виходить соціальне ставлення до іншої людини, дитина вже не діє безпосередньо під впливом свого бажання, а може діяти наперекір йому [40]. «Негативізмом ми будемо називати такі прояви в поведінці дитини, коли вона не хоче чогось зробити тільки тому, що це запропонував хтось із дорослих, тобто це реакція не на зміст дії, а на саму пропозицію дорослих. Негативізм включає в себе як відмітну ознаку від звичайного непослуху то, що дитина не робить тому, бо її про це попросили (Л. С. Виготський, 1984, с. 368—369). З негативізмом взаємопов'язані й інші симптоми. «Упертість — така реакція дитини, коли вона наполягає на чому-небудь не тому, що їй цього сильно хочеться, а тому, що вона це вимагає… Мотивом впертості є те, що дитина пов'язана своїм первісним рішенням» (Л. С. Виготський, 1984).

Таким чином, спираючись на вищесказане, можна зазначити, що формування емоційної сфери дитини багато в чому залежить від батьківських стилів виховання та дитячо-батьківських стосунків у сім'ї.

Сучасні принципи корекції емоційних станів у дітей з гіперкінетичними розладами

Гіперкінетичні розлади — це неврологічний, поведінково-віковий розлад, який порушує механізми, що відповідають за діапазон уваги, вміння концентруватися, і включає тріаду симптомів: неуважність, імпульсивність і гіперактивність [14; 40; 300]. У вітчизняній літературі цей синдром позначають як гіперактивність із дефіцитом уваги [50; 93; 96; 138; 154], дефіцит уваги з гіперактивністю (Є. Д. Білоусова, М. Ю. Ніканорова [14]), синдром порушення уваги з гіперактивністю (І. П. Брязгунов Є. В. Касатікова [22]) та гіперактивний

розлад з дефіцитом уваги [31; 44; 52; 61; 152], гіперкінетичний розлад поведінки (З. А. Ахметова [13]). Відповідно ці визначення відображаються в класифікації психічних розладів МКХ-10 під шифрами: F 90 — гіперкінетичні розлади; F 90.0 — порушення активності та уваги; F 90.1 — гіперкінетичний розлад поведінки [52].

Клінічну картину ГКР визначають надлишкова рухова активність, розлади уваги та імпульсивність поведінки, які супроводжуються слабкою успішністю в школі, зниженою самооцінкою [12]. Характерна для дітей з ГКР також рухова незручність, обумовлена статико-моторною недостатністю [47].

У роботі з гіперактивними дітьми можна виокремити такі напрямки: психолого-педагогічна діагностика гіперактивності, соціально-педагогічна діяльність з компенсації гіперактивності дітей у навчальному закладі (заняття, спрямовані на корекцію рухової активності, спеціально підібрані ігри), системна консультативна допомога батькам (програма модифікації поведінки), захід, який має значення для педагогів [76; 95; 106; 274; 277].

Психолого-педагогічна діагностика гіперактивності включає три етапи.

Перший етап — суб’єктивний. Виходячи зі загальновстановлених діагностичних критеріїв, дається оцінка поведінки дитини. Крім того, лікар докладно розпитує батьків про особливості перебігу вагітності та пологів, перенесені дитиною нездужання, її поведінку. Збирається детальний сімейний анамнез [56; 155]. Для виявлення гіперактивних дітей також можна використовувати методики на визначення обсягу уваги, розподілу, продуктивності, стійкості і переключення уваги, визначення обсягу короткочасної слухової пам'яті, короткочасної зорової пам'яті, визначення словесно-логічного мислення, образно-логічного мислення, наочно-дієвого мислення. Адже в іграх, у взаєминах з оточуючим, в ході виконання завдань у дітей якраз і проявляються ті властивості, які дозволяють віднести їх до групи дітей з синдромом дефіциту уваги [12; 29; 31].

Другий етап психолого-педагогічної діагностики гіперактивності — об'єктивний чи психологічній. За кількістю похибок, зроблених дитиною при

виконанні спеціальних тестів, і за тривалістю виконання вимірюють параметри уважності. Такі дослідження можна проводити у дітей, починаючи з п'яти- або шестирічного віку [33; 58; 69; 141].

На третьому етапі проводять електроенцефалографічне дослідження. За допомогою електродів, що накладаються на голову, фіксують електричні потенціалі мозку і виявляють відповідні трансформації. Робиться це для об'єктивної оцінки стану мозку дитини. Існують і більш сучасні дослідження з використання магнітно-резонансної томографії. Ці дослідження безпечні і безболісні [56; 78; 119; 153; 170]. За сукупністю отриманих результатів встановлюють діагноз.

Діагностичні критерії ГКР описані у визнаних медичних посібниках, наприклад, у четвертому виданні діагностичного і статистичного посібника Американської асоціації психіатрів (DSM-IV). ГКР належить до розладів порушення функціонування головного мозку і тому поєднує порушення психічних функцій, емоційно-вольових особливостей особистості та поведінки [276; 293; 305].

В України діагностика ГКР ґрунтується на критеріях МКХ-10 (ВООЗ, 1994), для гіперкінетичного розладу — рубрика F 90 [152]. Ця рубрика містіть перелік симптомів, що складається з 3-х розділів: неуважність (9 симптомів), гіперактивність (5 симптомів), імпульсивність (4 симптоми). Для встановлення діагнозу необхідна наявність не менше 6 проявів з першого розділу, не менше 3-х — з другого, хоча б 1 — з третього, які б зберігалися протягом як мінімум 6 місяців [61].

Діагностика ГКР часто меншою мірою спрямована на підтвердження власне ГКР, ніж на виявлення коморбідних (пов'язаних або супутніх) йому розладів.

Це пов'язано з тим, що дослідники відзначають високу коморбідність гіперкінетичного синдрому з іншими розладами дитячого віку, а саме — поєднання з поведінковими та емоційними розладами, затримкою у формуванні мовлення, а також шкільних навичок [13; 41; 178; 220; 274].

Прояви ГКР повинні бути підтверджені спостереженнями декількох різних осіб — професіоналів (лікар, психолог, вчитель). Якщо дитина дійсно визнається гіперактивною, для того, щоб розробити корекційні заходи, психологу необхідно з'ясувати можливі причини гіперактивної поведінки дитини [14; 31; 62; 38; 238 та ін.].Накопичений дослідниками досвід говорить не тільки про відсутність єдиної назви для цього патологічного синдрому, а й про відсутність єдиного погляду на чинники, що ведуть до виникнення синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю. Аналіз доступних джерел інформації дозволяє виокремити низку причин виникнення синдрому ГКР. Проте значущість названих чинників ризику ще вивчена недостатньо і потребує уточнення [12; 23; 47; 138; 163 та ін.].

Виникнення ГКР може бути обумовлено впливом різних етіологічних чинників в період розвитку мозку до 6 років. Незрілій організм, що розвивається, є найбільш чутливим до шкідливих впливів і менш за все здатний протистояти їм [1; 29; 54; 226; 276].

Важливу роль у виникненні ГКР грають психосоціальні чинники. ГКР є прикладом, коли біологічно обґрунтований розлад може модифікуватися психосоціальними впливами і як генетичні та неврологічні чинники, що домінують на ранніх етапах розвитку, з часом перекриваються чинниками соціального середовища [22; 40; 51; 57].

Вивченню ролі соціального фактора у формуванні ГКР приділяється велика увага. Особливе значення має сімейне оточення і взаємини всередині сім'ї.

І. Б. Даценко показала, що сім'ї хворих з емоційно-поведінковими розладами на тлі ММД, в основному, дисгармонічні і ригідні, псевдосолідарні, при цьому в дисгармонічних сім'ях відсутня тепла прихильність між членами сім'ї і, відповідно, справжнє партнерство між членами сім'ї; в таких сім'ях спостерігався «сімейний перекіс», при якому власно домінує один з батьків, а інший йому підкоряється [56].

Під час організації допомоги дітям з ГКР велика увага приділяється

характеру сімейних взаємин [263; 264].

Аналіз наукової літератури дозволяє нам стверджувати, що причин виникнення гіперактивної поведінки в дитини може буті декілька: психофізіологічна — незрілість, недосконаліть, порушення або розлади роботи мозку (за типом малих мозкових дисфункцій); соціальна — психологічно несприятлива сімейна обстановка (виховання в неповній сім'ї; часті конфлікті); низький рівень матеріальної забезпеченості сім'ї; низький рівень освіти у батьків [269; 270].

Взагалі вважається, що ГКР є багатофакторним розладом, при вивченні якого немає підстав сподіватися знайти один ген або один середовищний фактор, відповідальний за розвиток і ступінь важкості синдрому. Тому вивчення патогенезу розвитку ГКР, а також адекватна оцінка ефективності лікувально-корекційних заходів повинні базуватися на взаємодії багатьох ендо- й екзогенних факторів [44; 50; 138; 157; 281].

Біологічні чинники за часом свого впливу поділяються на пренатальні, перинатальні і постнатальні. Серед пренатальних чинників, що сприяють виникненню ГКР, такі: наявність абортів в анамнезі матері, токсикози, загострення хронічної патології, перенесені гострі захворювання за період вагітності, загальні травми і травма живота під час вагітності. Серед перинатальних факторів, пов'язаних із синдромом, виокремлюють передчасні, швидкі чи затяжні пологи, родові ускладнення, пов'язані з неправильним розташуванням плода, обвиття пуповиною, передчасне вилиття навколоплідних вод, стимуляція пологів, інфікування плода в пологах, родову травму і асфіксію плода з формуванням перинатального гіпоксично-ішемічного ураження мозку [268]. У постнатальному періоді ГКР може розвиватися у дітей внаслідок травм голови, що порушують діяльність мозку, перенесених інфекцій (кір, вітрянка, краснуха), менінгіту, енцефаліту і аутоімунних захворювань [156; 269; 293].

Важливу роль у формуванні синдрому відіграють соціально-психологічні чинники, в т.ч. внутрішньосімейні відносини (наприклад, присутність занедбаності і порушення прав дитини в ранньому дитячому віці) і матеріально-

побутові умови сім'ї дитини [30; 63; 114; 131; 176; 266 та ін.].

Тенденція до збільшення поширеності психічної патології серед дитячого населення України, до почастішання випадків зловживання токсичними і наркотичними речовинами в шкільному віці, формування девіантної та делінквентної поведінки у підлітків, що спостерігається в останні роки, істотно підвищує значимість даних наукових досліджень [4; 11; 46; 49; 51; 116 та ін.].

Оцінка медико-соціальних наслідків ГКР окремими дослідниками залежить від того, який підтип порушення домінує у дитячому періоді у спостережуваних пацієнтів. Показано, що діти з гіперактивною/імпульсивною поведінкою у дошкільному періоді і в підлітковому віці, а також в періоді дорослості виявляють проблеми, пов'язані з гальмуванням і стабільністю поведінки. Відштовхнуті своїми однолітками в дитячому періоді і в подальшому вони залишаються більш агресивним і опозиційним. Такі особливості на думку Т. П. Мозгової [153; 154], включають порушення соціальної поведінки у формі підвищеного ризику кримінальних дій, сексуально-девіантних відхилень і високий ризик залежної поведінки, в тому числі ризик формування залежності від психоактивних речовин, в першу чергу від алкоголю і наркотичних препаратів.

Для дітей і дорослих з ГКР порушення соціального функціонування в родині, школі або на місці роботи, в оточенні однолітків і в мікросоціумі є типовим, відповідно до цього виникає безліч проблем — в сім'ї, проблеми спілкування з однолітками, на місці навчання або роботи, проблеми соціальної взаємодії в соціальному оточенні [22; 51; 76; 107; 175; 285 та ін.].За даними Н. Н. Заваденка [75], більшість дітей з ГКР відчувають труднощі в шкільному навчанні. Недоліки формування первинних шкільних навичок можуть виявитися вже в дошкільному віці [76]. Низькі шкільні успіхи є наслідком труднощів дитини з «неуважним типом ГКР» з огляду на неспроможність підтримувати зосередженість. При варіанті ГКР з гіперактивністю/імпульсивністю велике значення у формуванні академічних проблем має неорганізованість поведінки і більша вираженість порушень,

пов'язаних із специфічними розладами навчання [238].

Згідно з результатами досліджень, деякі автори (І. А. Марценковський, В. С. Підкоритов, С. Є. Казакова , Я. Б. Бікшаєва [185]) відзначають, що діти з ГКР на два роки раніше, ніж нормативна група однолітків, припиняють навчання в школі, кидаючи її, і частіше проходять навчання в спеціальних освітніх установах корекційного типу, чи переводяться на індивідуальне навчання.

Діти з «гіперактивним/імпульсивним типом» ГКР з присутньою їм імпульсивністю, труднощами з гальмуванням поведінкових реакцій, слабкістю планування та прогнозування дій, характеризуються високим ризиком екстремальних форм поведінки. У результаті, крім більш високого ризику дорожньо-транспортних пригод, ГКР є предиктором більш раннього початку куріння, алкоголізації та зловживання психоактивними речовинами, а також ризикованої сексуальної поведінки. Встановлено, що в 25% випадків підлітки з ГКР виявляють асоціальні форми реагування у вигляді крадіжки і розбоїв. У дорослому періоді життя вони продовжують виявляти поведінкові й асоціальні розлади частіше, ніж нормативна група дорослих. Ці спостереження свідчать про те, що паттерни гіперімпульсивної поведінки в структурі ГКР переходять в підлітковому періоді і в дорослому стані в паттерни ризикованої, безвідповідальної та асоціальної поведінки [44].

Відповідно до ст. 24 Конвенції «Про права дитини» (Нью-Йорк, 20 листопада 1989 р. Цей особливий документ було ратифіковано 191 країною світу. Конвенція ООН про права дитини набула чинності в Україні з 27 вересня 1991 року і з цього часу є частиною національного законодавства.): «1. Держави-учасниці визнають право дитини на користування найбільш досконалими послугами системи охорони здоров'я та засобами лікування хвороб і відновлення здоров'я. Держави-учасниці намагаються забезпечити, щоб жодна дитина не була позбавлена свого права на доступ до подібних послуг системи охорони здоров'я» [105; 137; 170; 189; 192].

Таким чином, діти з порушенням емоційної сфери при гіперкінетичних

розладах потребують більш широкої допомоги, ніж може запропонувати сучасна дитяча психіатрична служба з її традиційно вузьким для нашої країни спектром послуг. Спектр терапевтичних інтервенцій у дитини з ГКР повинен включать психосоціальні втручання (психологічну, педагогічну, соціальну корекцію, психотерапію і медикаментозне лікування).

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов / Г. С. Абрамова, 4-е изд. — М.: Академический Проект, 2003. — 702 с.

2. Агалей Е. М. Профилактика социальной дезадаптации у детей и подростков с нарушенными формами поведения / Е. М. Агалей // Невротичні розлади та порушення поведінки у дітей та підлітків. — Харків, 2001. — С. 10-11.

3. Айсмонтас Б. Б. Общая психология. Схемы / Б. Б. Айсмонтас. — М.: Владос Пресс, 2003. — 288 с.

4. Актуальні проблеми соціально-реабілітаційної психіатрії в Україні / [С. І. Табачніков, Є. М. Горбань, Б. В. Михайлов та ін.] // Медицинские исследования. — 2001. — Т. 1, вып. 1. — С. 6-8.

5. Алёшина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алёшина. — М.: Класс, 2000 — 407 с.

6. Анастази А. Психологическое тестирование / А. Анастази. — М.: Педагогика, 1982. — Кн. 1. — 320 с.; — Кн. 2. — 336 с.

7. Антипкін Ю. Г. Стан здоров’я дітей в умовах дії різних екологічних чинників / Ю. Г. Антипкін // Мистецтво лікування. — 2005. — № 2. — С. 16-22.

8. Антропов Ю. Ф. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков / Ю. Ф. Антропов, Ю. С. Шевченко. — М.: ИИП, 2000— 206 с.

9. Ануфриев А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. —

М.: Ось–89, 2009. – 272 с.

10. Аршава И. Ф. Психотерапия при социальной дезадаптации подростков в условиях пенитенциарных учреждений / И. Ф. Аршава, Э. В. Тихая // Медицинские исследования. — 2001. — Т. 1, вып. 1. — С. 47-48.

11. Аршава І. Ф. Основні початкові прояви психоемоційних розладів у дітей і підлітків: навч. посібник / І. Ф. Аршава, В. В. Корнієнко / Дніпропетровський національний ун-т. — Дн. : РВВ ДНУ, 2003. — 58 с.

12. Аряев Л. Н. Особенности нарушений школьных навыков у детей с гиперкинетическими расстройствами / Л. Н. Аряев // Український медичний альманах. — 2002. — Т. 5, № 2. — С. 14-16.

13. Ахметова З. А. Нарушение поведения при синдроме дефицита внимания и гиперактивности / З. А. Ахметова // Вестник КРСУ. Клиническая психология. — 2010. — Т. 10, № 11. — С. 142-147.

14. Белоусова Е. Д. Синдром дефицита внимания/гиперактивности / Е. Д. Белоусова, М. Ю. Никанорова // Росийский вестник перинатологии и педиатрии. — 2000. — № 3. — С. 39-42.

15. Блейхер В. М. Патопсихологическая диагностика / В. М. Блейхер, И. В. Крук. — Киев: Здоров’я. — 1986. — 280 с.

Іванова Т. М.

3.2 Методологічні засади проблеми удосконалення гуманних відносин дітей

Формування гуманних відносин першокласників: теоретичний аспект

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується докорінними змінами у всіх суспільно-політичних і економічних структурах. Гуманістичне виховання підростаючого покоління є однією з актуальних проблем сьогодення. Необхідність створення у суспільстві моральної атмосфери, яка сприяла б утвердженню в усіх ланках суспільного життя гуманного ставлення до людини,

вимогливості до себе й інших, чесності, довіри, поєднаної з високою відповідальністю, посилює роль означеної проблеми. Оскільки суспільству необхідні життєздатні, творчі люди з розвиненим почуттям відповідальності та гідності, то пріоритетним з перших років життя є ціннісний, соціально-моральний гуманістичний розвиток особистості.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується на тому, що головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Головна мета національного і громадянського виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

За Концепцією національного виховання необхідно виховувати національну свідомість і самосвідомість, історичну пам'ять, національний світогляд, гуманістичні ідеали єдності представників усіх національностей незалежної України.

Концепція загальної середньої освіти передбачає гуманізацію змісту навчання, виховання школяра як людини моральної, відповідальної, з розвиненим етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе.

Процес соціальної взаємодії обумовлює необхідність засвоєння дитиною моральних норм та гуманної поведінки, а відтак дослідження проблеми усвідомлення першокласниками власного досвіду гуманних відносин тісно співвідноситься із процесом формування гуманності молодших школярів.

У працях вітчизняних і закордонних філософів: А.Арнольда, Н.Бережного, М.Петросян, Г.Янсена та інших розглядається сутність гуманізму, приділяється увага реалізації його принципів у різноманітних соціальних умовах життя людей, більш чітко визначаються категорії «гуманізм» і «гуманність».

Психологічний аспект гуманізму досліджували: А. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Котирло, М. Лісіна, О. Кононко, Т. Пірожeнко, О. Смирнова та ін. У педагогіці особливості морального виховання дітей у дусі гуманізму досліджували: Н. Болдирєв, М. Духовний, А. Макаренко, Л. Рувинський, В. Сухомлинський та ін. Вчені наголошують на тому, що для того, щоб виховати гуманну, високоморальну особистість, яка стане повноцінним членом суспільства, необхідно слідкувати за розвитком негативних проявів у поведінці дитини та вчасно проводити відповідну профілактичну та корекційну роботу з ними. Цій проблемі присвячені роботи Г. Абрамової, Ю. Антонян, В. Бехтерєва, В. Занкова, Д. Ісаєва, К. Платонова та ін.

Гуманістичному вихованню учнів молодшого шкільного віку присвячені дослідження В. Білоусової (гуманізація стосунків учнів у позаурочній роботі), В. Коротєєвої (формування гуманних стосунків у позаурочній роботі засобами народної педагогіки), Н. Хомич (формування гуманних взаємостосунків дітей шестирічного віку під час ігор-драматизацій) та ін.

Попри значний обсяг теоретичної та практичної розробки проблеми розвитку гуманності у стосунках між першокласниками, вона і досі викликає гострі дискусії. Значної уваги потребує теоретичне та експериментальне дослідження розвитку гуманних відносин школярів на різних етапах онтогенезу. Результати аналізу наукових досліджень та практики виховання гуманних почуттів в учнів початкових класів дозволяють констатувати наявність низки суперечностей: між суспільною необхідністю виховання гуманних почуттів особистості і недостатньою теоретичною розробленістю змісту виховання гуманності, відсутністю системи засобів і механізмів формування гуманних якостей особистості; між завданнями гуманістичного виховання і відсутністю ефективних рекомендацій учителям, вихователям та практичним психологам щодо формування гуманних відносин першокласників.

Спираючись на філософські, соціологічні та психологічні дослідження, педагогічна наука все активніше шукає шляхи виховання гуманної людини.

Особливу увагу вчені приділяють проблемі формування гуманних відносин у дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме цей вік є визначальним у формуванні моральності особистості.

Сам термін «гуманізм» в перекладі з латинської означає «людський», «людяний». В етиці гуманізм розглядається як один із фундаментальних принципів моралі, що розкривається у виявленні піклування про всебічний розвиток особистості, взаєморозумінні, повазі, неприйнятті зла та несправедливості. Діалектико-матеріалістична концепція гуманізму полягає в поясненні його не тільки як естетичної, але і як соціально-політичної проблеми. Ця концепція розкриває сутність гуманізму, яка полягає в забезпеченні повного благополуччя і вільного всебічного розвитку всіх членів суспільства.

Відомі філософи С.Берман, Л.Мисливченко, С.Попов, М.Петросян та ін. розглядають гуманізм як категорію світосприйняття, до структури якої входять: піклування про благополуччя людей, про створення сприятливих умов для всебічного розвитку особистості, повага і захист достоїнств і прав людини, боротьба з будь-якою експлуатацією і злом. А також гуманізм – це принцип моральності, в основі якого лежить переконання в безмежності можливостей людини і її здатності до вдосконалення, ідея про право людини на щастя і про те, що задоволення її потреб та інтересів повинне стати основною метою суспільства [11].

Психологічний аспект гуманізму досліджували: Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Виготський, А.Ковальов, В.М’ясищев, С.Рубінштейн та ін. У працях психологів окреслені особливості особистісних відносин, обґрунтовується їх роль у життєдіяльності людини, розкривається зміст людських взаємовідносин, виокремлюється головний їх аспект – гуманний, який є найбільш суттєвим показником моральної спрямованості особистості. Їхні дослідження дозволяють зрозуміти, що вплив усіх зовнішніх чинників опосередковується внутрішнім світом людини, в якому переломлюються зовнішні впливи, знання про сутність моральної поведінки і гуманних відносин. Гуманне ставлення до людей проявляється за умови усвідомлення особистістю його значимості,

перетворення його норм у вимоги до себе [5, с. 5].

Педагогічні основи теорії і практики морального виховання і виховання учнів у дусі гуманізму обґрунтовані А.Макаренком, С.Шацьким, П.Блонським та ін. Виховання гуманності вони пов'язували з розвитком колективістських взаємовідносин, розглядали колектив як основний інструмент впливу на особистість, а залучення школярів до різноманітних видів діяльності, яка має моральний зміст, – як одну із умов виховання гуманних відносин. На формування їхніх поглядів значний вплив мали гуманні традиції класичної педагогіки Я.Коменського, Ж.Руссо, І.Песталоцці, Дж. Лока, в основу якої покладено: повага до особистості дитини, піклування про пробудження у неї всіх гарних начал і добрих почуттів.

Проблеми морального виховання дітей, що органічно включають до свого складу і питання формування гуманності як однієї із важливих якостей моральності, знайшли своє відображення в працях М.Болдирєва, М.Духовного, А.Мудрика, Л.Рувинського та ін.

Значний внесок у розробку проблем морального виховання і виховання гуманних відносин зробила система виховання В.О.Сухомлинського. Основним її принципом є розвиток емоційних переживань дітей в процесі предметної діяльності за допомогою правди, добра і краси [16].

Психологи Г. Балл та М. Боришевський вбачають сутність гуманізації учнів у перетворенні освіти на таку, що створює найкращі умови для саморозвитку всіх психічних, фізичних та моральних можливостей дитини для формування у неї гуманних рис особистості. Г. Балл пов'язує гуманізацію освіти із вирішенням трьох завдань:

- демократизацією системи освіти;
- перетворенням взаємодії вихователя і вихованців у засіб їхнього творчого саморозвитку;
- створенням умов для формування у вихователя та вихованців особистісних якостей гуманіста, демократа, творця [1, с. 52].

Гуманність та гуманні відносини завжди були предметом активних

досліджень психологів та педагогів. Зокрема, такі їх компоненти, як емоційний відгук, взаємодопомога, доброзичливе і турботливе ставлення до молодших, старших за віком та ровесників розглядаються у численних наукових розвідках (Т. Бабаєва, В. Нечаєва, В. Пушміна, Л. Стрєлкова та ін.). У психології та педагогіці ми маємо справу з формуванням гуманних почуттів, уявлень у дітей та вихованням на їх основі гуманних відносин. Почуття – це вираження ставлення до інших людей, до себе через емоції. Розвитку почуттів належить особливе місце у вихованні особистості першокласника, адже діти молодшого шкільного віку надзвичайно емоційні. Питанням генезису гуманних почуттів, ролі емоцій у засвоєнні дітьми правил поведінки присвячені праці О. Кульчицької, Н. Лисенко, Г. Ляміної, та ін.. Вони розглядали емпатію як найбільш ранню форму прояву соціальних почуттів дітей, яка є основою для розвитку гуманності, почуття обов'язку, дружби і товариськості. «Гуманні почуття мають яскраво виражений соціальний характер, з'являються лише в умовах взаємовідносин і є продуктом взаємодії дитини з людьми, що її оточують» [8, с. 57].

Таким чином, аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновки, що гуманізм – це одна з форм суспільної свідомості, характерна риса світосприйняття, яка відображає ставлення до людини, як до найвищої цінності на Землі, гуманність – особистісна якість, зміст якої обумовлений сукупністю етичних норм, що виражають уважне, чуйне, турботливе ставлення до людини, непримиренність з будь-якими антигуманними проявами, а гуманні відносини – це прояв гуманності у стосунках між людьми.

Для організації ефективного процесу формування гуманних відносин першокласників, необхідно перш за все з'ясувати їх психологічні особливості.

Провідною у молодшому шкільному віці стає навчальна діяльність. Вона визначає найважливіші зміни, що відбуваються у розвитку психіки дітей на даному віковому етапі. У рамках навчальної діяльності формуються психологічні новоутворення, які характеризують найбільш значущі досягнення

у розвитку молодшого школяра і забезпечують розвиток на наступних вікових етапах.

У першокласників відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму. Так, до семи років завершується морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль, що створює сприятливі можливості для здійснення довільної поведінки, планування і виконання певної програми дій. До шести – семи років зростає рухливість нервових процесів, дещо збільшується врівноваженість процесів збудження і гальмування (хоч перші ще довго продовжують домінувати, що зумовлює непосидючість та підвищену емоційну збудливість молодших школярів). Зростає роль другої сигнальної системи в аналізі та синтезі вражень зовнішнього світу, в утворенні тимчасових зв'язків, у виробленні нових дій і операцій, формуванні динамічних стереотипів [4, 87].

Основною особливістю цього віку є зміна соціальної позиції особистості: вчорашній дошкільник стає учнем, членом шкільного та класного колективів, де слід дотримуватись нових норм поведінки, вміти підпорядковувати свої бажання новому розпорядку тощо. Все це сприймається дитиною як певний переломний момент у житті, який супроводжується ще й перебудовою системи взаємостосунків з дорослими, найбільш авторитетною фігурою серед яких стає вчитель.

Дослідження І. Дьоміної, В. Котирло, С. Кулачківської, О. Кульчицької, С. Ладивір та ін. свідчать про те, що розвиток гуманних відносин відбувається за умови переживання дітьми позитивних емоцій, спонукання першокласників до добрих справ, цілеспрямованому навчанні їх емоційно-виразним засобам передачі власних переживань [9]. Дані психологічних досліджень морально-емоційної сфери особистості (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв та ін.) свідчать про те, що, формуючись у процесі діяльності дитини, емоції відіграють важливу орієнтуючу роль, з їх допомогою відбувається своєрідна корекція поведінки, приведення її загальної динаміки і спрямованості у відповідність із потребами, інтересами і основними установками особистості дитини.

Розвиток психіки здійснюється передусім на основі провідної для певного

вікового періоду діяльності. Такою діяльністю для молодших школярів виступає учіння, суттєво змінюючи мотиви їх поведінки та відкриваючи нові джерела розвитку пізнавального та особистісного потенціалу. Включаючись у нову для себе учбову роботу, діти поступово звикають до її вимог, а дотримання останніх, в свою чергу, зумовлює розвиток нових якостей особистості, ще відсутніх у дошкільному віці. Такі якості (новоутворення) виникають і розвиваються у молодших школярів відповідно до формування учбової діяльності. Основними новоутвореннями психіки молодшого школяра є довільність як особлива якість психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексія. Саме завдяки їм психіка молодшого школяра досягає рівню розвитку, необхідного для подальшого навчання в середніх класах, для переходу до підліткового віку з його особливими вимогами та можливостями [4, с. 89].

У дослідженнях, присвяченому вихованню дітей у дусі гуманізму, підкреслюється, що гуманістичне виховання (почуттів, якостей, відносин) може здійснюватись лише у процесі значущої для них діяльності: навчальної (І. Зайцева, С. Козлова, Н. Трофимова, Г. Цукерман та ін.), ігрової (Л. Артемова, Р. Іванкова, Н. Михайленко, О. Усова, С. Якобсон та ін.), трудової (З. Борисова, Р. Буре, Я. Неверович та ін.); через твори мистецтва, художню літературу (О. Запорожець, О. Виноградова, Л. Стрєлкова та ін.), у процесі спілкування зі старшими за віком та ровесниками (Л. Артемова, О. Кульчицька, М. Лісіна та ін.).

Важливим етапом у становленні самостійної навчальної діяльності є спільна діяльність спочатку з дорослими, потім з однолітками. Причому відносини з однолітками відіграють особливу роль. Ж. Піаже стверджував, що такі якості, як критичність, терпимість, вміння стати на точку зору іншого, розвиваються тільки при спілкуванні дітей між собою: «Тільки завдяки поділу точок зору рівних дитині осіб – спочатку інших дітей, а пізніше, у міру дорослішання, і дорослих, справжня логіка і моральність можуть замінити егоцентризм, логічний і моральний реалізм» [4, с. 88].

О. Запорожець відмітив, що під впливом колективної діяльності у першокласників виникає здатність «співчувати іншим людям, переживати чужі біди і потреби як свої власні». Доведено, що у спільній діяльності інтерактивного типу найкраще проявляються гуманні взаємини дітей. У такій діяльності виникає необхідність поєднання дій, співучасті в успіхах та невдачах, можливість ставлення до ровесника як до самого себе – доброзичливого і вимогливого одночасно (В. Абраменкова, В. Петровський та ін.).

Оскільки, виховання гуманності – це процес засвоєння гуманного суспільного досвіду, в результаті якого відбувається формування нових мотивів і потреб, їх перетворення і підпорядкування, діяльність першокласників повинна спрямовуватись на засвоєння системи гуманістичних цінностей та втілення їх у практичних діях.

Розгортання механізму децентрації, розвиток самоконтролю, становлення самооцінки, розширення сфери соціальної взаємодії дитини, поглиблення її інтересу до власного «Я», формування вмінь аналізувати свої дії, вчинки, поведінку, риси характеру, особистісні якості зумовлюють правомірність і необхідність розгляду процесу усвідомлення першокласниками власного досвіду гуманних відносин як інтегральної характеристики особистості молодшого школяра.

У результаті теоретичного аналізу зазначеної проблеми нами визначено такі основні умови формування гуманних відносин першокласників:

1. Структурування змісту гуманістичної освіти для формування в учнів гуманістичних понять і переконань, що дає можливість ознайомити дитину з основними вимогами гуманізму, дозволяє розкрити сутність, зміст моральних дій, виховувати переконання, пов’язані з емоційним ставленням до її власної поведінки та поведінки інших.

2. Вироблення навичок і звичок поведінки для привчання, вправляння учнів у гуманних вчинках із застосуванням трьох основних форм:

- за допомогою уяви, коли дитина інсценує в уяві свою можливу

поведінку в передбачуваній ситуації;

- за допомогою рольової гри, коли дитина чи група дітей моделюють можливу дійсність, розігруючи її, виконуючи різні ролі;

- за допомогою дійсності, коли діти здійснюють певні вчинки в реальних умовах.

3. Формування морального досвіду у діяльності та спілкування вихованців за допомогою організації виховних впливів як компонента системи виховної роботи з метою формування гуманістичних стосунків учнів на основі знань норм гуманної поведінки і оволодіння окремими звичками.

4. Стимулювання першокласників до самовдосконалення, що вимагає гуманістичних почуттів; забезпечення можливість переживати цінні з погляду виховання гуманності почуття, поєднуючи ці почуття з аналізом власного стану дитини. Ефективності цього процесу сприяє поєднання приємних почуттів з неприємними.

5. Демонстрація прикладів гуманної поведінки дорослих та вчителя зокрема.

Наше дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми формування гуманних відносин першокласників, оскільки залишається поза увагою комплексний теоретичний та практичний підхід до організації взаємин однолітків, збалансованість суспільної та індивідуальної свідомості учасників комунікативної взаємодії, та феномен одно- і різностатевих угруповань як специфічний для молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г.О. Балл. – Рівне.: Листа-М, 2003. – 243 с.

2. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання: Науково-методичний збірник / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8 – 11.

3. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості

громадянина / Боришевський М.Й. // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 144 – 150.

4. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

5. Ковалев А.Г. Воспитание чувств / А.Г. Ковальов – М.: Педагогика, 1971. – 93 с.

6. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. / О.Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.

7. Котирло В.Л. Початковий період у навчанні школярів / В.Л. Котирло. – К.: Знання, 1985. – 48 с.

8. Кузнецова Л. В. Гармоническое развитие личности младшего школьника: Кн. для учителя. / Л.В. Кузнецова – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

9. Ладивір О.С., Долина О.П., Котирло В.В., Кулачківська С.Є., Тищенко С.П., Вовчик-Блакитна О.О., Приходько Ю.О. Виховання гуманних почуттів у дітей / О.С. Ладивір, О.П. Долина, В.В. Котирло, С.Є. Кулачківська, С.П. Тищенко, О.О. Вовчик-Блакитна, Ю.О. Приходько. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 168 с.

10. Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.: Наука, 1965. – 98 с.

11. Петросян М.И. Гуманизм: Основы философско-этического и социального исследования проблемы / М.И. Петросян. – М.: Мысль, 1964. – 335 с.

12. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Т.О. Піроженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 152 с.

13. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: монография / Т.А. Пироженко; рецензенты: В.А. Моляко, Е.Л. Кононко, В.В. Рыбалка. – К.: Нора-принт, 2002. – 308 с.

14. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку:

Навчально-методичний посібник / Т.О. Пірожeнко. – Тернопіль: Мандривець, 2010. – 136 с.

15. Понiманська Т.І. Дитина і соціум // Дошкільне виховання. – 2004. – №8. – С. 4 – 6.

16. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Советы воспитателям / В.А. Сухомлинский. – Мн.: Нар. асвета, 1978. – 288 с.

Особливості розвитку гуманної самосвідомості першокласників

Проблеми розвитку гуманної самосвідомості першокласників зумовлена тим, що в умовах становлення та розвитку незалежної України роль духовних та моральних основ, які визначають поведінку людини, сприяють утвердженню її активної життєвої позиції дедалі зростає.

Національна програма виховання і навчання підростаючого покоління в Україні передбачає підготовку високоморальних громадян, які піклуються про розквіт своєї Батьківщини та володіють загальнолюдською системою цінностей.

Сьогодні перед національною системою виховання постають якісно нові завдання, що вимагають практичного перетворення системи освіти. Відтак, сучасні вчені наголошують на необхідності формування в особистості гуманних якостей.

Процес соціальної взаємодії обумовлює необхідність засвоєння дитиною моральних норм, а тому дослідження проблеми особливостей морального виховання першокласників тісно співвідноситься із процесом формування моральних норм поведінки особистості молодшого школяра.

Розвиток самосвідомості відбувається в онтогенезі. Критичним у цьому плані є підлітковий вік, коли здійснюється остаточний перехід від дитячої спонтанності до усвідомлених форм активності. Тому вивчення особливостей процесу розвитку самосвідомості здійснюється переважно щодо підліткового та юнацького віку. Саме в ці вікові періоди підростаюча особистість спрямовує особливу увагу на свій внутрішній світ. Проте усвідомлення власних вчинків

властиве і молодшому шкільному вікові та пов’язане з високим рівнем саморегуляції поведінки.

Моральна сфера – складний конструкт людської психіки і поведінки, в основі якого лежить унікальне утворення, що отримало назву гуманна самосвідомість. У філософії, педагогіці і психології науковці неодноразово зверталися до аналізу його природи, сутнісних характеристик, механізмів формування. У роботах Б. Братуся, І. Гордяськіної, А. Гусейнова, О. Дробницького, О. Курносикової, А. Титаренко та ін. отримали широке висвітлення питання природи моралі, гуманізму, сутності суспільних вимог та еволюції моральних категорій.

У працях І. Беха, М. Боришевського, І. Булах, П. Гальперіна, М. Гінзбурга, Д. Ельконіна, Д. Леонтьєва, О. Леонтьєва, С. Максименка, Н. Максимової, Л. Орбан-Лембрик, С. Рубінштейна, М. Савчина, Є. Субботського, Д. Фельдштейна, В.Чепелєвої, С. Якобсон, A.Bandura, L.Kohlberg, J.Gilligan, H.Haste, J.Piaget, B.Puka, B.Skinner здійснена психологічна інтерпретація проблеми, простежена логіка переходу зовнішнього морально-етичного кодексу в категорію особистісної норми. Завдяки виконаним дослідженням простежено важливі лінії морального розвитку, встановлено психологічні особливості різноманітних аспектів цього процесу. Все ж необхідно зазначити, що проблема залишається відкритою як для теоретичного, так і для експериментального вивчення. До того ж соціальні процеси останнього періоду не лише не знизили її актуальності, але навпаки – загострили останню.

Відтак, мета нашого дослідження – охарактеризувати особливості розвитку гуманної самосвідомості першокласників.

Як зазначають багато дослідників (Г. Балл, О. Дусавицький, Д. Фельдштейн), останнім часом відбулася інтенсивна примітивізація гуманної самосвідомості дітей. Спостерігається зростання цинізму, брутальності, жорстокості, агресивності. За цими зовнішніми проявами приховані внутрішні, глибинні переживання дітей: тривога, відчуженість, самотність, нерозуміння.

Психологічна наука покликана зробити істотний внесок у зміну на краще соціально-психологічної атмосфери суспільства, простежити основні закономірності процесу соціалізації особистості та формування її моральних цінностей.

У дослідженнях вітчизняних психологів виявляються психологічні особливості розвитку молодших школярів, які можна розглядати як передумови формування у них гуманної самосвідомості [3; 7; 8; 15; 16; 17]. Молодший шкільний вік традиційно вважається одним з найбільш стабільних періодів у житті людини, проте «він багатий прихованими можливостями розвитку» [5, с. 53]. Виявлення та реалізація подібних можливостей є необхідною умовою підготовки молодшого школяра до відомого своїми труднощами підліткового віку. Така ж особливість стосується і розвитку самосвідомості в цьому віці: «У період від 7 до 12 років процес розвитку самосвідомості здійснюється плавно без помітних стрибків та криз. У цей час накопичуються психічні резерви, які підведуть самосвідомість до найважливішої її генетичної форми в підлітковому віці». [17, с. 323]. Як показують численні дослідження, при переході до підліткового віку різко зростає кількість випадків асоціальної поведінки. Однією з причин цього явища є те, що яскраво виражене прагнення підлітків до самостійності не забезпечується відповідною здатністю до саморегуляції поведінки, до усвідомлення своїх вчинків та передбачення їх можливих наслідків.

У вітчизняній психології прийнято, що критеріями виділення того чи іншого вікового періоду є соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та особистісні новоутворення в їх динаміці (Л. Виготський, Л. Божович, Г. Костюк). Соціальна ситуація розвитку визначається поєднанням тих унікальних умов та відносин дитини з оточуючими, які складаються в певному віці і зумовлюють його специфіку, вона задає його динаміку на цьому етапі і виникнення психологічних новоутворень. Провідний тип діяльності, характерний для кожного вікового періоду, визначає найбільші успіхи у розвитку пізнавальних та особистісних якостей.

Соціальна ситуація розвитку першокласників характеризується новим ставленням з боку дорослих і новими вимогами, які відповідають статусу молодшого школяра. Це поєднується з прагненням дитини до зміни свого становища в системі доступних їй соціальних відносин, що проявляється уже до кінця старшого дошкільного віку. Прагнення до виконання нової, суспільно значущої діяльності (якою є навчальна діяльність) підготовлене усім попереднім розвитком дитини. Закономірним підсумком такого розвитку є усвідомлення себе як суб'єкта в системі людських стосунків. «Цей рівень розвитку самосвідомості безпосередньо пов'язаний з виникненням такого особливо складного особистісного утворення, як «внутрішня позиція», що опосередковує поведінку, діяльність і всю систему ставлень дитини» [4, с. 33].

До 6 − 7 років дитина орієнтується не тільки в предметному світі, а й в світі людських стосунків. Старший дошкільник «починає виділяти і усвідомлювати себе в системі взаємин людей» [14, с. 7], розуміє, яке «місце він посідає серед людей і яке займе в майбутньому» [13, с. 249]. До початку навчання в школі приходить розуміння, що оцінка вчинків дитини, її мотивів визначається не тільки її власним ставленням до себе, але й тим, як її вчинки сприймаються і оцінюються дорослими. А це вимагає певного розвитку здатності до рефлексії, до самоаналізу. Розвиткові рефлексії сприяє включення дошкільняти у гру, яка є для нього провідним видом діяльності. В ігровій діяльності виникає необхідність та реальна можливість контролювати, як виконується дія, що є складовою процесу ігрового спілкування. У грі дитина займає подвійну позицію – виконавця дії та контролера одночасно, а це розвиває здатність співвідносити свою поведінку з певним зразком. Тому в рольовій грі виникають передумови рефлексії як суто людської здатності осмислювати свої власні дії, передбачаючи реакцію інших людей [13, с. 242].

У дошкільняти з'являється початкова форма усвідомлення дитиною самої себе, що є найважливішим новоутворенням дошкільного дитинства. Це є свідченням того, що формування самоаналітичного ставлення до себе як до «іншого» починається задовго до школи, тому важливо, щоб умови шкільного

життя сприяли подальшому розвиткові відносин дитини з самою собою. Такий розвиток є основою формування у першокласника позиції учня, який «удосконалює себе сам» [16].

Таким чином, на порозі школи дитина все більше звільняється від імпульсивності, у неї починають формуватись почуття відповідальності, справедливості. В ігровій діяльності виникає здатність до ототожнення зі значущими іншими і одночасно до обособлення. Л. Виготський вказав, що криза семи років дає початок диференціації внутрішнього світу і зовнішніх проявів особистості дитини. «Втрата безпосередності означає привнесення в наші вчинки інтелектуального моменту, який вклинюється між переживаннями та безпосереднім вчинком, що є прямою протилежністю наївній та безпосередній дії, властивій дитині» [6, с. 199]. Внаслідок кризи виникає «осмислене орієнтування у власних переживаннях» [6, с. 202].

Соціальна ситуація розвитку першокласника, пов’язана зі вступом до школи, передбачає встановлення і налагодження нових соціальних зв’язків як з дорослими, так і з ровесниками. Виконання норм і вимог шкільного життя, які є безвідносними щодо кожного конкретного «Я», і при цьому можливість зберегти власний внутрішній світ, стає реальним, завдяки «переживанню себе як власника таємниці свого Я» [1, с. 444]. Таким чином, виникає суперечність: необхідність і готовність першокласника відповідати вимогам і очікуванням інших поєднується з необхідністю захисту свого внутрішнього світу від інших. Саме ця суперечність, на думку Г. Абрамової, є головною у психічній реальностіпершокласника. Її розв’язання пов’язане зі створенням «міри правильності» в регуляції стосунків в системі Я – інші люди та в регуляції стосунків в системі Я – Я [1, с. 446]. Розв’язання цієї суперечності дає підстави вважати молодший шкільний вік сензитивним для морального розвитку [11] та для розвитку гуманної самосвідомості зокрема.

Вступ дитини до школи вимагає оволодіння новим для неї видом діяльності – навчальної діяльністю. Саме в межах провідної для першокласника навчальної діяльності виникають основні новоутворення віку: рефлексія,

довільність та внутрішній план дії. Змістом навчальної діяльності є теоретичні знання, які пов'язані з теоретичним мисленням людей, їх теоретичною свідомістю. «Оволодіння основами таких форм суспільної свідомості та відповідних їм духовних утворень передбачає виконання дітьми такої діяльності, яка є адекватною історично-втіленій в них людській діяльності» [7, с. 133]. В. Давидов підкреслював, що в навчальній діяльності школяр відтворює реальний процес створення людьми понять, образів, цінностей, норм, які людство накопичило і втілило в ідеальних формах духовної культури.

Структура навчальної діяльності включає такі основні компоненти: визначення цілей діяльності, планування, власне виконавський етап, контроль та корекція. Як показано в дослідженнях школи В. Давидова, саме оволодіння такими компонентами навчальної діяльності, як контроль та оцінка, передбачає зосередженість учня на змісті власних дій, розгляд їх підстав з точки зору відповідності результату, який передбачено задачею. Самосвідомість формується у процесі повноцінної навальної діяльності першокласника і одночасно робить саму навчальну діяльність та її компоненти (зокрема, контроль та оцінку) більш досконалими [7].

У дослідженнях, які ґрунтуються на положеннях концепції навчальної діяльності В. Давидова, здійснена спроба вивчення впливу навчальної діяльності на особистісний розвиток молодшого школяра. При цьому підкреслюється, що «не можна протиставити становлення учбової діяльності і розвиток особистості, вважаючи їх незалежними один від одного векторами розвитку, і також не можна спрощено встановлювати прямий зв'язок між рівнем сформованості учбової діяльності та особистісними якостями молодшого школяра» [12, с. 27].

Усвідомлення підстав власних мисленнєвих дій у навчальній діяльності сприяє розвитку самосвідомості молодшого школяра. В навчальній діяльності відбувається не просте засвоєння знань, умінь та навичок, вона формує у дитини здатність усвідомлювати себе як суб'єкта, що змінюється у процесі розпредметнення, відкриття та оволодіння знаннями й уміннями, накопиченими

людством.

У дитини паралельно з усвідомленням зовнішнього світу розвивається й усвідомлення себе, що приводить до створення «Я», яке переважає над почуттями і мисленням. Самоусвідомлення відбувається так само, як і усвідомлення зовнішнього світу: перехід відчуття до уявлення і від нього − до думки.

Самосвідомість постає як продукт розвитку людини, утворення, що з'являється і розвивається у процесі активної діяльності дитини, на основі її взаємин з дорослими і ровесниками. Вона відображає усвідомлення індивідом того, яким він є, якими якостями володіє, як ставляться до нього інші люди, чим зумовлене це ставлення.

Розвиток самосвідомості забезпечує здатність дитини до критичного осмислення своїх особливостей та можливостей. Наявність в образі «Я» негативних характеристик, підкріплена об’єктивним самоспостереженням, сприяє формуванню адекватної самооцінки. В молодшому шкільному віці усвідомлення негативних особистісних якостей частіше проявляється в провідній навчальній діяльності. Саме тут механізм усвідомлення знаходить підтримку з боку зовнішньої оцінки дорослих та однолітків, а також з боку аналізу об’єктивних результатів власної діяльності й накопиченого досвіду самопізнання. Протягом молодшого шкільного віку самосвідомість розвивається і поступово переноситься в сферу особистісних якостей. Критичне ставлення до власних особливостей та якостей сприяє розвитку толерантного ставлення до інших, яке проявляється у здатності сприймати іншу людину як самодостатню і цілісну особистість, не відчуваючи роздратування чи зверхності щодо неї. Однак це не передбачає нехтування власним «Я» та своїми інтересами, а навпаки, є свідченням високого розвитку свідомості та самосвідомості.

У зв'язку з цим актуальною щодо розвитку гуманності молодшого школяра є проблема адекватності самооцінки. Г. Крайг зазначає, що якщо раніше вчені були більше стурбовані негативним впливом заниженої

самооцінки на успіхи в діяльності та поведінці дитини, то останнім часом занепокоєння викликають можливі негативні наслідки завищеної самооцінки. «Коли дітям постійно тлумачать, що в світі не має нічого важливішого ніж те, як високо сама людина оцінює себе, то їм посилають ясне повідомлення, що вони центр Всесвіту. Така підвищена увага до власної думки про себе може штовхнути дітей на шлях соціальної байдужості. Крім того, без об'єктивної зовнішньої системи моральних еталонів, діти не здатні набути чіткого розуміння, що добре, а що погано» [10, с. 509]. Таким чином, самооцінка повинна формуватись не тільки на основі досягнень дитини в певній сфері діяльності, але й в зв’язку з реалізацією гуманного ставлення до оточуючих.

На основі самооцінки дитина у взаємодії з ровесниками може зайняти егоїстичну, конкурентну або гуманну позицію.

Егоїстична позиція полягає у байдужості до інших дітей, зосередженні інтересів на предметах. Діти з такою позицією часто нічого не знають про своїх ровесників і навіть не завжди пам'ятають їхні імена, проявляють стосовно них грубість та агресивність. Це однаково шкодить як одноліткам, так і їм самим. Таких дітей не люблять, не хочуть з ними гратися, дружити, сидіти за однією партою, тому вони стають ще агресивнішими.

Конкурентна позиція спричинена розумінням дитиною необхідності певної поведінки (бути слухняною, нікого не кривдити), щоб її цінували, поважали, любили. Таку дитину люблять і хвалять вихователі, визнають однолітки. Однак вони цікавлять її лише як засіб самоствердження. Вона з напругою сприймає їх успіхи, радіє невдачам, неадекватно оцінює їх.

Дитина з гуманною позицією ставиться до людей як до самоцінних особистостей, чутлива до їхнього внутрішнього стану, добре знає інтереси, настрої і бажання. За своєю ініціативою ділиться тим, що має, допомагає іншим, не думаючи про похвалу, отримуючи від цього радість і задоволення.

Як зарубіжні, так і вітчизняні автори відмічають, що у першокласників створюються сприятливі умови для розвитку самосвідомості та рефлексії. В періодизації життєвого циклу Е.Еріксона молодший шкільний вік відповідає

стадії латентності. Вступ до школи вимагає встановлення нових соціальних зв'язків зі світом. Це важливий час для формування соціальної та психологічної повноцінності – адекватного ставлення до праці. Цей ступінь формування особистості Е. Еріксон вважає вирішальним для соціального розвитку людини, оскільки дитина повинна зробити остаточний вибір між умілістю, повноцінним оволодінням основами трудового соціального досвіду і формуванням необхідних для цього якостей особистості – або соціальною і психологічною неповноцінністю.

Г. Крайг серед здобутків першокласників відзначає удосконалення образу «Я», що постачає дитині своєрідний «фільтр», через який вона оцінюватиме свою соціальну поведінку та поведінку інших [10, с. 508]. Одночасно з'являється здатність до соціального висновку − вміння припускати, що думки іншої людини відрізняються від власних, усвідомлювати, що інша людина здатна уявити хід думок дитини [10, с. 528].

Дослідження З. Карпенко довели можливість формування у першокласників здатності до ціннісного самовизначення: «тенденція до ініціювання морально-мотивованих дій (спрямованих на користь іншим) помітно переважає над тенденцією реалізувати своє право на дію на користь собі» [9, с. 27].

Вразливість та сприйнятливість першокласників підкреслюються як безумовні їх переваги [2, с. 47]. Враження як сильний і яскраво-насичений образ події, явища, людини призводить по певних суб'єктивних змін у його носія [2, с. 46]. Ці особливості молодших школярів дають можливість використання таких методів морального виховання як співставлення та осмислення моральних знань з точки зору наявного у дитини життєвого досвіду на противагу тлумаченню, нотаціям та вимогам.

Спілкування з однолітками для першокласників набуває все більшого значення, хоча дружба в цьому віці має риси швидше співробітництва у певній діяльності. Утворюються дитячі співтовариства, невеликі групи, в яких першокласник набуває досвіду спілкування в різних ситуаціях та стосунках.

Необхідність встановлення та налагодження зв'язків в групі ровесників породжує специфічні феномени у внутрішньому досвіді дитини, що сприяють розвиткові гуманної самосвідомості: особлива чутливість молодшого школяра до почуттів та станів інших людей є підґрунтям для формування суб'єктивної значущості чужої людини, на яку може поширитись доброчинна дія дитини.

Характерна для цього віку наслідувальність, навіюваність, сприйнятливість створюють сприятливі передумови для швидкого збагачення і розвитку психіки першокласника. Висока научуваність першокласників, великий потенціал їх «зони найближчого розвитку» вимагають врахування «широкого соціокультурного контексту педагогічної практики, що включає відносини влади і управління в суспільстві в цілому, а також в тих формальних і неформальних соціальних інститутах, в яких відбувається навчання».

К. Бенсон протиставляє два типи культурних знарядь, які використовуються у виховній та освітній практиці, та служать протилежним цілям − добру або злу. Знаряддя «негативної просвіти» (А. Петровський) можуть спрямовуватись на навчання дітей шахрайству, крадійству, вбивствам, на стимуляцію ранньої алкоголізації, куріння, вживання наркотиків тощо. Розвиток моральної, гуманної компетентності та відповідальності є дійовими засобами протистояння подібним негативним впливам. У термінології К. Бенсона це уособлено в понятті «простору відповідальності, що «визначається нашими уявленнями про те, що ми повинні і що не повинні за будь-яких обставин робити».

Схильність до поверхневого засвоєння знань у сфері моральності призводить до того, що надійно засвоєні норми та приписи першокласник нездатний поширити на нестандартні ситуації. В. Чудновський вважає недоцільним орієнтуватись на традиційне розуміння особливостей цього віку, пристосовуючи зміст та форми педагогічної роботи до рівня психічного розвитку дітей відповідного віку. «Необхідно враховувати перспективи вікового розвитку дитини, спрямовувати і формувати ті якості особистості, які на даному етапі знаходяться лише в зародковому стані, але яким належить

майбутнє».

Таким чином, у першокласників створюються сприятливі передумови та виникає об'єктивна необхідність морального розвитку дитини, в тому числі й гуманної самосвідомості.

Отже, моральна самосвідомість − центральна ланка індивідуальної моралі. Саме цей ціннісний конструкт визначає гуманістичне спрямування поведінки людини в соціальному середовищі, її ставлення до суспільної моралі, формування моральної поведінки.

Вивчення розвитку гуманної самосвідомості дозволяє простежувати поетапність формування когнітивно-мотиваційних та емоційних основ морального розвитку, закономірності його переходу від більш простих до складних форм.

За своєю психологічною сутністю віковий період 6 – 7 років життя належить до відносно стабільних періодів онтогенезу, що характеризується плавністю та узгодженістю процесів. Його важливим надбанням є інтенсивний розвиток когнітивно-мотиваційних основ психіки, що забезпечують формування нового погляду на систему морально-етичних приписів.

Можна прогнозувати, що саме у цьому віці відбуваються важливі зміни в розвитку гуманної самосвідомості першокласників. Від пасивного підкорення вони переходять до усвідомленого прийняття соціальних вимог, виокремлення сутності загальнолюдських моральних норм, їх інтеріоризації та екстеріоризації на поведінковому рівні.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академический Проект, Екатиринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его

воспитание. – М.: Знание, 1979. – 96 с.

5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. проф. А.В.Петровского. – М.:Просвещение, 1973. – 288 с.

6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.

7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт терет. и эксперим. психол. исслед./АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.

8. Захарова А.В. Генезис самооценки: Автореф. дисс. д-ра психол. наук. – М., 1989. – 44с.

9. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості.: Автореф. дис. д-ра психол. наук. – К.,1999. – 37с.

10. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

11. Критерії моральної вихованості молодших школярів: Кн. для вчителя. / За ред. І.Д. Беха, С.Д. Максименка. – К.: Рад.шк., 1989. – 94 с.

12. Маркова А.К. Формирование учебной деятельности и развитие личности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И.Ломпшера, А.К.Марковой. – М.: Педагогика, 19982. – С. 21–28.

13. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Издательский центр “Академия”, 1999. – 456 с.

14. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет/ Научно–исследовательский институт общей и педагогической психологии Академиии педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.

15. Павелків Р.В. Психологічні особливості процесу формування моральної свідомості та самосвідомості у молодшому шкільному віці // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – т.4, ч.6. – К., 2002. – С. 187 − 192.

16. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии – 1990 – № 3 – С. 25 – 40.

17. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 316 – 366.

18. Элиава Н.Л. Мыслительная деятельность и установка // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 278 – 315.

ВИСНОВКИ

1. Однією з актуальних проблем модернізації сучасної спеціальної освіти є забезпечення вільного доступу дитини з порушеннями психофізичного розвитку до якісної багатоступеневої освіти та створенні сприятливих умов для її всебічного розвитку. На основі проведеного фундаментального дослідження «Система диференційованої корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення» були запропоновані *шляхи реалізації диференційованої логокорекції.*

Аналіз результатів впровадження активно-ігрової моделі логокорекції порушень просодичної сторони мовлення дошкільників із тяжкими

порушеннями мовленнєвої діяльності показав, що за умов цілеспрямованої, спланованої та систематичної логокорекції у дошкільників із ТПМ простежується позитивна динаміка розвитку просодичних компонентів.

Важливою складовою логопедичного супроводу сім'ї є логопедичне консультування, яке визначається віковими та індивідуальними особливостями дитини і характеристиками сім'ї, в якій вона виховується. У результаті роботи за програмою логопедичного супроводу, батьки засвоюють систему знань, необхідних для співпраці і через навчання, організоване логопедом, переносять її в план своєї індивідуальної свідомості, щоб застосовувати в процесі виховання своєї дитини. Це дозволяє у випадках ЗМР компенсувати мовленнєвий дефект без появи вторинних відхилень, а при ЗНМ – підготуватися до подальшої корекційно-розвивальної роботи в умовах спеціалізованої дитячої установи.

Вирішення проблеми корекції категорії дітей із моторною алалією може бути успішним тільки за умови використання і поглиблення сучасних уявлень про мовну діяльність людини, враховуючи дані психолінгвістичних досліджень, у яких розглядаються, зокрема, особливості оволодіння дітьми навичками граматичної структуризації мовних висловів, операції з синтаксичними засобами побудови висловів. Породження та відтворення мовленнєвого висловлювання, як і вся мовленнєва діяльність у всіх її видах, реалізується за допомогою складного механізму психічної діяльності дитини. Процеси внутрішнього програмування, осмислення, утримання в пам'яті служать тими внутрішніми механізмами, за допомогою яких, у свою чергу, здійснюється дія основного операційного механізму мови як єдності двох ланок – механізму складання слів із елементів та складання фраз - повідомлень із слів. Тільки розгорнений комплекс прийомів і зіставлення всіх отриманих даних в дослідженні процесу породження мовленнєвого висловлювання дозволять прийти до висновку, який саме компонент механізму, що здійснює мовленнєве кодування думки, є порушеним: чи виявляється дефект у відсутності або слабкості мотиву, важкості створити або утримати задум або думку, у

неможливості перекодувати цей задум в схему майбутнього висловлювання або, нарешті, у ряді операційних порушень, що відносяться до підбору потрібних слів, використанню відповідних логіко-граматичних відносин і так далі.

2. Ефективність навчання дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзії значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього корекційного педагога до роботи в зазначених умовах. При низькій якості підготовки та низькому рівні освіченості майбутніх корекційних педагогів, недостатній сформованості етичних та моральних норм, інклюзивне навчання не виправдовує сподівань щодо ефективності навчання дітей з психофізичними порушеннями, що потребує нових перспективних теоретичних розробок та ефективної практичної реалізації. Підготовка корекційних педагогів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями включає ряд аспектів, як *загально педагогічного, так і прикладного характеру.*

Проведені діагностичні зрізи засвідчили недостатню готовність майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, що вимагає проведення систематичної цілеспрямованої практичної підготовки, здебільшого в умовах інклюзивного середовища. Умовами підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу визначено: оволодіння дидактичними основами інклюзивного навчання, вивчення перспективного досвіду інклюзивного навчання, оволодіння професійно-орієнтованим інструментарієм та програмним забезпеченням інклюзивного навчання; створення картотеки досвіду інклюзивного простору; устаткування інформаційної бази для провадження та презентації перспективних напрацювань, урізноманітнення методичних форм з обміну досвідом роботи.

На основі аналізу соціологічної та психолого-педагогічної літератури у роботі розкрито сутність понять *«спрямованість»* (система ідеалів, інтересів, потреб, мотивів особистості); *гуманізму* – як певного способу життя людини,

який побудований на принципах доброти, любові, поваги та *гуманістичної спрямованості*, яка відображає схильність людини до гуманістичних проявів. З'ясовано зміст та напрямки волонтерської роботи: робота з молоддю, схильною до девіантної поведінки; підтримка та розвиток соціально дезадаптованої молоді; підтримка дітей та молоді, які постраждали від насильства; робота з групами ризику; програми соціальної опіки та інші. Визначено критерії сформованості гуманістичної спрямованості: *когнітивний,* його показниками є: знання, що включають в себе моральну обізнаність і моральні переконання, їх глибина, повнота, міцність, системність і дієвість; *мотиваційний,* його показники: потреби та інтереси, моральні установки, принципи та ідеали, почуття й думки та *поведінковий*, показниками якого є: дієвість, активність, ініціативність, самостійність, відповідальність. Рівнями сформованості гуманістичної спрямованості визначено: високий, середній та низький. Розроблено модель формування гуманістичної спрямованості майбутніх логопедів, визначено ефективні умови її реалізації: залучення студентів до волонтерської діяльності; поступове ускладнення діяльності; формування соціально цінної мотивації діяльності; усвідомлення соціально цінних результатів волонтерської діяльності; зацікавленість кожного в її успішному виконанні. Експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі довела позитивну динаміку процесу формування гуманістичної спрямованості майбутніх логопедів засобами волонтерської діяльності, що підтверджується кількісними показниками: більшість студентів експериментальної групи виявили середній (80%) та високий (12%) рівні розвитку гуманістичної спрямованості.

У результаті наукового пошуку розроблено модель формування технологічної компетентності майбутнього викладача, яка відображає функціональні та структурні зв'язки між її компонентами. Виділено основні завдання формування технологічної культури: розвиток у магістрантів інтересу та мотивації до технологічної культури; підвищення рівня психолого-педагогічних знань про технологічний підхід та культуру викладача ВНЗ;

формування особистісних якостей та вмінь, необхідних для її розвитку. Визначено провідні організаційно-педагогічні умови, а саме: орієнтація змісту магістерської підготовки на технологічний аспект викладацької діяльності як складову його професійної компетентності; запровадження інтерактивно-рефлексивних форм, методів формування технологічної культури в ході викладання курсів технологічного спрямування; вивчення магістрантами в ході стажування інноваційного досвіду викладачів педагогічних кафедр університету та виконання завдань технологічного характеру як основа формування досвіду технологічної педагогічної діяльності. При цьому в освітній процес запроваджуються такі основні форми і методи, як: спецкурс «Технології педагогічної освіти», лекції-дискусії, педагогічне та наукове стажування, науково-методичні семінари, тренінги, науково-практичні конференції, магістрантські читання, проекти, конкурси, творчі роботи, наставництво. Всі вони спроектовані на кінцевий результат – сформованість технологічної компетентності майбутнього викладача. Компетентність майбутнього викладача-дефектолога щодо застосування технологій педагогічної та корекційної освіти дозволить йому максимально інтегрувати в своїй діяльності професійні знання та вміння, сформовану корекційною освітою гуманістичну систему цінностей, психолого-педагогічні основи викладацької діяльності та її технологічні аспекти.

Педагогічна культура є частиною загальної культури особистості. Основними її структурними компонентами, на думку В.О.Сухомлинського, є: глибокі знання, гуманна позиція педагога, багатство його особистості, уміння доторкуватися до розуму і серця дітей, самокритичність та висока вимогливість учителя до себе, здатність бути дослідником та висока мовленнєва культура. Ефективним засобом вияву комунікативної культури вчителя є педагогічний такт, домінантною рисою якого є міра: міра професійної поведінки вчителя, його дій, вчинків; міра у виборі методів, форм, засобів педагогічного впливу і взаємодії; дотримання морально-етичних норм тощо. До структури педагогічного такту якої входять психологічний, морально-етичний,

естетичний та технологічний компоненти. Кожен із них має свою специфічну характеристику, але всі вони взаємозумовлені та взаємопов'язані і в сукупності складають сутність педагогічного такту та педагогічної культури взагалі. Шляхами розвитку педагогічної культури можуть бути: оволодіння глибокими знаннями; формування гуманістичної спрямованості учителя; розвиток педагогічних здібностей; оволодіння педагогічною технікою; формування умінь емоційно-позитивного забарвлення особистісного впливу на учнів; створення позитивних стимулів для сприйняття учнів; вивчення передового педагогічного досвіду. Успішність педагогічної діяльності багато в чому залежить від педагога, від його особистісних якостей, майстерності, навичок педагогічної взаємодії. Одними із важливих умов є дотримання вчителем принципів педагогічної взаємодії та доцільне застосування прийомів педагогічного впливу.

Професійно-педагогічна компетентність викладача виступає важливою передумовою якості освіти. Вона розуміється науковцями як досконале, творче виконання педагогом своїх професійних функцій, результатом чого є створення оптимальних психолого-педагогічних умов для становлення особистості фахівця, забезпечення високого рівня його професійного і морально-духовного розвитку. Основою становлення професійно-педагогічної компетентності є професійні знання, які являють собою знання предмету викладання, його методики, педагогіки та психології і оцінюються рівнем узагальненості всіх складових знань, глибиною засвоєння, вмінням використовувати їх на практиці.

3. Важливим аспектом корекційної роботи є постійний, системний *психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами.*

Діти з порушенням емоційної сфери при гіперкінетичних розладах потребують більш широкої допомоги, ніж може запропонувати сучасна дитяча психіатрична служба з її традиційно вузьким для нашої країни спектром послуг. Спектр терапевтичних інтервенцій у дитини з ГКР повинен включать психосоціальні втручання (психологічну, педагогічну, соціальну корекцію, психотерапію і медикаментозне лікування).

Вивчення розвитку гуманної самосвідомості дозволяє простежувати поетапність формування когнітивно-мотиваційних та емоційних основ морального розвитку, закономірності його переходу від більш простих до складних форм. За своєю психологічною сутністю віковий період 6 – 7 років життя належить до відносно стабільних періодів онтогенезу, що характеризується плавністю та узгодженістю процесів. Його важливим надбанням є інтенсивний розвиток когнітивно-мотиваційних основ психіки, що забезпечують формування нового погляду на систему морально-етичних приписів. Можна прогнозувати, що саме у цьому віці відбуваються важливі зміни в розвитку гуманної самосвідомості першокласників. Від пасивного підкорення вони переходять до усвідомленого прийняття соціальних вимог, виокремлення сутності загальнолюдських моральних норм, їх інтеріоризації та екстеріоризації на поведінковому рівні.

Результати даного дослідження не вичерпують усіх проблем, пов’язаних з психолого-педагогічними та технологічними основами логодіагностики та логокорекції. Потребують подальшого дослідження питання прикладного спрямування даної проблеми, методів та засобів її реалізації в сучасних умовах спеціальної освіти в Україні і світі.