

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНА НАУКОВА УСТАНОВА
«ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ»
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ЗАПОРІЗЬКОЇ
ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХОРТИЦЬКА НАЦІОНАЛЬНА НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА АКАДЕМІЯ»
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ



ЗБІРНИК ТЕЗ УЧАСНИКІВ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«СОЦІАЛЬНА ТА ЖИТТЄВА ПРАКТИКА В СТРУКТУРІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА»
17 травня 2018 р., м. Запоріжжя

м. Запоріжжя
2018

*Рекомендовано до друку Вченою радою комунального вищого навчального закладу
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
(протокол № 9 від 14 червня 2018 р.)*

Рецензенти:

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

Синьов В. М., доктор педагогічних наук, професор, декан факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, дійсний член Національної академії педагогічних наук України;

Шульженко Д. І., доктор психологічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки Факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Редакційна колегія:

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

Єрмаков І. Г., кандидат історичних наук;

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

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

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

С69 **Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика :** збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (17 травня 2018 року, м. Запоріжжя) / За заг. ред. В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. - 292 с.

ISBN 978-966-8157-66-0

Збірник тез містить матеріали, представлені на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика» 17 травня 2018 року (місце проведення – комунальний вищий навчальний заклад «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради). Напрями роботи конференції: досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів та студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти; досягнення та перспективи розвитку спеціальної освіти; сучасні тенденції розвитку мистецтва та дизайну; розвиток життєвих компетенцій молоді в умовах глобалізації та інформатизації; проблеми фізичної терапії, ерготерапії та формування здорового способу життя осіб різного віку. Збірник адресовано науково-педагогічним працівникам, викладачам, аспірантам, студентам, усім, хто цікавиться інноваційним розвитком системи освіти України, проблемами соціальної і життєвої практики у структурі професійної підготовки нової генерації фахівців.

УДК 37.013

ISBN 978-966-8157-66-0

© КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР, 2018

ЗМІСТ

Привітальні листи.....	7
Нечипоренко В. В. Соціальна практика як полідисциплінарний концепт наукового знання.....	9
Єрмаков І. Г. Інноваційні пріоритети компетентісно спрямованого навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами	11
РОЗДІЛ 1. ДОСВІД І ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ЖИТТЄВОЇ ПРАКТИКИ УЧНІВ ТА СТУДЕНТІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ.....	21
Авраменко С. С. Психолого-педагогічні причини педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку.....	21
Афанасьєва Г. В. Проект «Я і моє рідне місто» у патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку.....	22
Бугай А. В. Шляхи розвитку критичного мислення як необхідної умови формування інформаційної компетентності учнів молодшого шкільного віку.....	24
Ганчева А. С. Особливості соціальної активності підлітків.....	25
Герасько Д. С. Розвиток організаторських здібностей старшокласників засобами соціальної практики.....	26
Гордієнко Н. М., Рутвицька Г. В. Соціальна мобільність випускників шкіл-інтернатів: емпіричний аналіз.....	27
Грядун К. С. Соціальні технології як складова соціальної практики та їх особливості у діяльності соціального педагога.....	30
Давидова С. В. Творча проектна діяльність у педагогічній практиці.....	31
Зарицька В. В. Саморегуляція емоцій як чинник професіоналізму сучасних соціальних працівників.....	33
Казаннікова О. В. Структура професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів на основі реалізації особистісно-діяльнісного підходу.....	33
Кікош В. В. До проблеми соціальної реабілітації дітей з інвалідністю в Україні.....	35
Козарик О. С. Визначальні соціальні ролі студента як особистості і як фахівця.....	37
Котія Х. О. Профілактика інтернет-залежності учнів у процесі соціально-педагогічної роботи.....	38
Курінна Л. В. Шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.....	39
Леощенко Д. І. Значущість соціально-гуманітарної компоненти соціальної практики.....	41
Ляшенко Д. Д. Розвиток соціально-комунікативної компетентності старшокласників засобами інтерактивних технологій.....	42
Маврін В. В. Компетентнісний потенціал соціальної і життєвої практики учнів у контексті педагогіки життєтворчості.....	43
Магльована А. С. Характеристика готовності соціального педагога до роботи з підлітками.....	45
Макаренко С. Д. Толерантність як провідний компонент фахової компетентності майбутніх соціальних педагогів.....	46
Макаренко С. Д. Казкотерапія як ефективний метод розвитку соціальної активності дітей молодшого шкільного віку (1-2 класи).....	48
Манько М. О. Соціальна значущість інтернальності особистості.....	49
Матвієнко А. О. Соціальний педагог у Новій українській школі.....	50
Нечипоренко К. С. Соціально значуща групова діяльність як засіб особистісно-комунікативного розвитку школярів.....	52
Павленко А. І. Закурдаєва А. І. Врахування соціального і емоційного інтелекту дитини у сучасному освітньому процесі і соціальній роботі в школі-інтернаті.....	53
Перекопська М. С. Особливості розвитку креативних здібностей підлітків.....	54
Ротко О. М. Міжнародний досвід функціонування учнівського самоврядування: сучасні тенденції.....	55
Саніна Я. О. Теоретичний аналіз змісту і суті поняття «моральні якості» у науковій літературі.....	57
Сафронова Х. С. Учнівське самоврядування як засіб розвитку емоційного інтелекту підлітків.....	59
Сілявіна Ю. С. Організація педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами на засадах компетентісного підходу.....	60
Старкова Р. Р. Соціально-педагогічна робота з підлітками в сучасних умовах.....	62
Шашук О. О. Зміст діяльності соціального педагога центру ранньої соціальної реабілітації (огляд рамкових документів).....	63
Шстенко К. В. До проблеми розвитку професійних інтересів старших підлітків.....	65
Сусоєва Л. А. Умови соціалізації підлітків.....	66
Таточенко С. А. Особливості надання професійної допомоги наркозалежній особистості в рамках програми замісної підтримувальної терапії.....	67
Фуріна К. М. Теоретичний аналіз поняття «соціально-педагогічна адаптація» у науковій літературі.....	69
Фурман О. Ф. Формування комунікативної компетентності студентів вищої школи на засадах наступності й перспективності.....	70
Червоненко К. С. Волонтерська діяльність майбутніх соціальних працівників як фактор їх готовності до здійснення професійної діяльності.....	71
Чередниченко І. В. Особливості формування життєвої компетентності підлітків.....	73
Чумаченко В. В. Аналіз дефініції «соціально-педагогічне консультування».....	74
Чуча О. О. Ігрова діяльність як засіб розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку.....	76
Щукіна М. О. Соціальний інтелект як складова професійних компетенцій фахівця з соціальної роботи.....	77
РОЗДІЛ 2. ДОСЯГНЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	79
Бавшина Р. Б. Система роботи з розвитку слухового сприйняття мовлення дітей із порушенням слухової функції.....	79
Бережна Д. С. Взаємозалежність рівнів розвитку інтелектуальних здібностей та сформованості зв'язного монологічного мовлення в учнів із затримкою психічного розвитку.....	80
Білінець О. О. Розвиток сенсорного сприйняття у дітей дошкільного віку з помірно розумовою відсталістю засобами дидактичних ігор і вправ.....	82
Бондар П. М. Особливості формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	83
Бурбелова В. Б. Особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку.....	85
Вальчук І. О. Особливості самосвідомості дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю: до постановки проблеми.....	86
Вишняк Н. В. Обдарованість у предметному полі досліджень аутизму.....	88
Гоцуляк М. О. Теоретичний аспект вивчення арт-терапії (казкотерапії) як засобу розвитку зв'язного мовлення при затримці психічного розвитку.....	89
Губрієнко О. М. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю як розлад розвитку: сутність та характеристика різновидів.....	90
Драєвська А. А. Нейропсихологічне забезпечення мовленнєвої функціональної системи.....	92

Дьячкова А. А. Особливості розвитку психічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.....	94
Жигарєва Ю. А. Теоретичні засади формування графомоторних навичок в онтогенезі.....	95
Жовтоножко С. М. Особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку з глибокими порушеннями зору.....	96
Заблуда О. В. Використання логопедичного масажу в системі комплексної корекції псевдобульбарної дизартрії.....	98
Зарецька О. О. До проблеми вивчення емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	99
Зорило Л. И., Перетятку М. И. Внедрение идей инклюзивного образования в систему постуниверситетского образования республики Молдова.....	100
Ільїна К. В. Міжособистісні стосунки дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності.....	102
Каптьол О. О. Розвиток комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності.....	103
Кетова Є. В. Теоретичний аспект вивчення фонетичних порушень при стертій формі дизартрії.....	105
Кібець А. А. Інноваційні технології розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови III рівня.....	106
Кіріллова А. О. Особливості використання жестового мовлення в корекційній роботі з розвитку комунікативної функції у дітей із синдромом Дауна.....	107
Клочкова Ю. В. Особливості мовлення дітей із розладами аутистичного спектра.....	109
Книш Є. В. Особливості дрібної та артикуляційної моторики у молодших школярів із дизартрією.....	110
Кочкіна І. І. Особливості маркетингових досліджень якості надання освітніх послуг спеціальними загальноосвітніми закладами.....	111
Кузьменко О. А. Особливості розвитку моторних та мовленнєвих ритмічних процесів у дітей із дизартрією, алалією, заїканням.....	113
Лопатинська Н. А. Використання нейростимуляційних програм у сучасній логопедичній практиці.....	114
Луїнович С. М. Роль освітнього середовища в умовах упровадження інклюзивної освіти.....	116
Люта Ю. А. Особливості розвитку фонематичного слуху у дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії.....	117
Макарова С. Г. Формування психологічного захисту в системі взаємодії батьків і дітей із затримкою психічного розвитку.....	119
Міщенко Г. Л. Особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту.....	120
Міщенко І. В. Особливості диференціальної діагностики стертої форми дизартрії та складної дислалії.....	122
Панов М. С. Індивідуальний підхід до навчання в інклюзивному навчальному закладі.....	123
Парака Д. В. Вплив трудової діяльності на мовлення дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.....	125
Пенькова Д. П. Дизонтогенез комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	126
Питайло А. В. Формування графомоторних навичок та просторової орієнтації у дітей старшого дошкільного віку із комбінованими порушеннями.....	128
Піддубна С. А. Основні характеристики мислення у дітей із затримкою психічного розвитку.....	129
Позднякова О. Л. Корекційне виховання як чинник компенсації обмежень життєдіяльності дитини і забезпечення її особистісного розвитку.....	131
Прядкіна А. А. Розвиток мовлення у дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна.....	134
Пучкова К. Г. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектра.....	135
Ремез Д. В. Теоретичний аналіз проблеми прояву комунікативних девіацій у дітей дошкільного віку з первазивними розладами розвитку.....	137
Саєнко Т. А. Теоретичні підходи до визначення дефініцій «алалія», «моторна алалія».....	139
Самойленко В. П. Біологічні та соціальні фактори розвитку вищих психічних функцій дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	140
Свіриденко О. Г. Теоретичні засади зв'язного монологічного мовлення дітей дошкільного віку при моторній алалії.....	142
Семенко Т. В. Проблеми розмежування аутизму та інших порушень розвитку.....	143
Семенов В. В. Роль новітніх технічних засобів у корекційно-розвитковому процесі.....	145
Скориченко В. Р. Розвиток комунікації у дітей дошкільного віку з порушенням аутистичного спектра.....	146
Соляник М. І. Формування фонематичного слуху в дітей молодшого шкільного віку на засадах наступності й перспективності.....	147
Соц Я. Г. Теоретичний аналіз особливостей самооцінки дітей молодшого шкільного віку з дизартрією.....	149
Соц Я. Г. Розвиток мовленнєвих навичок у дітей молодшого дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку засобами сенсомоторної інтеграції.....	150
Старцева Д. О. Тахіалалія як порушення темпу мовлення несудомного характеру та комплексна корекційна робота з її подолання.....	152
Турубарова А. В. Особливості психологічного консультування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.....	153
Усовіч О. О. Особливості розвитку мислення підлітків із інтелектуальними порушеннями.....	155
Фараджєва А. Р. Особливості мовленнєвих порушень при кірковій дизартрії та напрямки логопедичної роботи щодо їх подолання.....	156
Храпач К. О. Теоретичне дослідження проблематики застосування методу піктограм у відновлювальному навчанні «немовленнєвих» хворих із моторною афазією на ранньому етапі післяінсультної реабілітації.....	157
Чумак О. Б. Проблема діагностики порушень слуху сучасними технічними засобами.....	159
Шульга С. П. Використання засобів музикотерапії в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра та їхніми батьками.....	160
Юшанова О. О. Стан дихальної функції та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із мовленнєвою патологією.....	162
Янковська Я. С. Сучасні напрями ігротерапії в соціальній реабілітації дітей із порушеннями психофізичного розвитку.....	163
РОЗДІЛ 3. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ	165
Аркуша А. О. Використання постижних виробів у сучасних зачісках.....	165
Бєлікова М. С. Реалізація творчого потенціалу студентів у процесі навчання.....	166
Бойкова Н. С. Декоративно-прикладне мистецтво в навчанні живопису майбутніх дизайнерів.....	167
Величко Н. В. Інтерактивні тривимірні елементи в сучасному дизайні дитячої книги.....	168
Волощук В. С. Історія та практика мистецьких пленерів: Запорізький вимір.....	169

Глобенко А. В. Особливості фахової підготовки майбутніх дизайнерів.....	170
Гостєва А. В. Розвиток навичок візуалізації проектного образу у студентів-дизайнерів одягу.....	171
Гупало Ю. С. Тенденції візуального спрощення форми у графічній побудові сучасного фірмового знака.....	173
Жужа А. В. Проект створення дитячого майданчика на території Хортицької національної академії.....	174
Завгородній М. П., Бражко О. А., Лабенська І. Б. Розробка нових біорегуляторів для рослин на основі азотовмісних гетероциклів та бурштинової кислоти.....	175
Здановська І. М. Ергономічний та естетичний аспекти розвитку предметного дизайну України.....	176
Іванова А. І. Мотиви слов'янського орнаменту у графічному дизайні.....	177
Козелець Т. І. Формування творчої індивідуальності майбутнього дизайнера у процесі фахової підготовки.....	178
Козловський Б. М. Про коригування методичних підходів у навчанні рисунку дизайнерів-графіків.....	180
Колесник І. Ю. Психолого-педагогічні аспекти процесу формування гармонійного кольоросприйняття.....	181
Лазарєва Т. П. Що треба робити, щоб професія майстра декоративного мистецтва стала більш привабливою для сучасної молоді?.....	183
Лисенко Г. О. Копіювання як один із засобів вивчення акварельного живопису.....	184
Лиходід В. В. Значення мультимедійних технологій у підготовці майбутніх фахівців садово-паркового господарства.....	185
Мельнікова І. О. Використання габонів і натурального каменю в декоративному оформленні парків, розміщених на території заповідника.....	187
Міненко О. А. Сучасні тенденції дизайну в перукарському мистецтві.....	188
Ніколова Т. Д. Сучасні тенденції педагогічної діяльності при підготовці перукарів-модельєрів.....	189
Петренко А. М. Перенесення елементів ландшафтного дизайну із плану на територію присадибної ділянки.....	191
Писанка Г. В. Мурали у сучасному мистецтві і житті суспільства.....	192
Половинка А. В. Проект озеленення та благоустрою території дендропарку за адресою: вул. Хортицьке шосе, 42; вул. Рубана, 24; вул. Калнишевського, 10, 18 м. Запоріжжя.....	194
Самар К. В. Конструктивізм в архітектурі Запоріжжя: виникнення та проблеми збереження пам'яток.....	195
Сеножатська Я. О. Типографіка: зручочитабельність та розбірливість.....	196
Стульнікова Ю. О. Витинанка як мультифункціональне мистецтво: проблеми класифікації.....	197
Клименко В. І. Проект озеленення та благоустрою території дендропарку за адресою: вул. Калнишевського, 18 м. Запоріжжя.....	200
Міхєєва Л. В. Сприйняття візуальної комунікації інтернет-ресурсів.....	201
Фараджєва К. Р. Комікс як візуалізація сюжету.....	203
Федоренко Н. В. Проект озеленення та благоустрою ділянки на території дендропарку Хортицького району м. Запоріжжя.....	204
Філін В. Ю. «Хортицький лабіринт» як система алей із акліматизованих і природних деревних видів о. Хортиця.....	205
Хоменко Н. О. Особливості проектування майданчика для вигулу та дресирування собак, розміщеного на території Хортицького району м. Запоріжжя.....	207
Шульковська М. О. Зовнішні етнічні маркери образу Запоріжжя.....	208
РОЗДІЛ 4. ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ ТА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ОСІБ РІЗНОГО ВІКУ.....	209
Аксєнова О. П., Гвоздьов М. В. Алгоритм створення компетентісно орієнтованих завдань для учнів на уроках фізичної культури.....	209
Бандуріна К. В. Універсальний дизайн для людей з інвалідністю.....	212
Баришок Т. В. Інклюзивна освіта: архітектурна доступність шкіл.....	213
Бурка О. М. Рівень готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій.....	214
Віндюк А. В. Організація та проведення водних походів зі студентською молоддю.....	215
Волкова С. С. Проблеми формування здорового способу життя осіб старшого віку.....	216
Глоба Т. А. Аналіз щодо здорового способу життя студентів Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.....	217
Гончаренко О. М. Організація життєдіяльності дітей – запорука гармонійного розвитку та засіб зміцнення їхнього здоров'я.....	218
Горшкова Г. В. Планування батьківства – запорука здорового майбутнього родини і країни.....	220
Діденко Д. Ш. Натуральні продукти як основа здорового харчування.....	221
Есаулова А. Е. Рівень фізичної підготовленості студентів у процесі навчання в закладі вищої освіти.....	222
Захаріна Є. А. Актуальні питання щодо здоров'я чоловіків зрілого віку.....	223
Кіктенко І. П., Іскоростенська Ю. А., Онищенко Ю. П. Організація соціальної практики учнів у фізкультурно-спортивній сфері.....	225
Назаренко Н. В. Вплив гідрокінезотерапії на стан опорно-рухового апарату дітей із церебральним паралічем.....	226
Олійник А. С. Формування здорового способу життя серед молоді.....	227
Охрименко О. І. Використання методу antigraviti для виправлення порушень постави у дітей та дорослих.....	229
Пономаренко В. І., Лисенко В. І., Милиця К. М., Волошина І. М. Значення споживчого кошика як базової складової для здоров'я українців на прикладі південно-східного регіону Запорізької області.....	230
Пономаренко В. І., Лисенко В. І., Милиця К. М., Волошина І. М. Вивчення харчового статусу працюючого населення південно-східного регіону України.....	232
Пучкова К. Г. Корекція порушень постави у дітей молодшого шкільного віку засобами фізичної терапії.....	233
Пюрко В. Є. Формування фізичних якостей хворих на ДЦП у процесі реабілітації.....	235
Самоленко Т. В., Алайчев О. В. Впровадження скандинавської ходьби як способу оздоровлення людей зрілого віку.....	237
Семенцов В. В. Гідрокінезотерапія як засіб відновлення рухової сфери дітей із церебральним паралічем.....	238
Сущенко Л. П., Базильчук О. В. Професійна підготовка фахівців із фізичної терапії в Іспанії.....	239
Фідірко М. О., Антіпова Ж. І. Збереження та зміцнення здоров'я студентів.....	241
Шкурко В. І. Ерготерапія як сучасний напрямок фізичної реабілітації.....	242
Ячнюк М. Ю., Ячнюк І. О., Ячнюк Ю. Б. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання у сучасних умовах.....	243
РОЗДІЛ 5. РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЇ.....	245
Авілова М. The aviation industry in tourism.....	245
Антоненко І. Ю. Психологічний портрет сучасного підлітка як конструкт картини світу майбутнього студента.....	245

Блинова О. Є. Соціально-психологічні особливості формування стереотипної свідомості.....	247
Бойко Л. Г. Розвиток зеленого туризму в Дніпровському регіоні.....	248
Борисенко В. М. Значення емоційної компетентності у процесі становлення сучасного фахівця.....	249
Борисов В. В., Борисова С. В. Розвиток соціальної та громадянської компетентностей в умовах глобалізації та інформатизації.....	250
Бохонкова Ю. О. Прогнозування адаптивного статусу особистості та стратегії її поведінки.....	251
Бочелюк В. Й. Полісуб'єктна взаємодія в закладі освіти як фактор забезпечення управління інноваційними процесами.....	252
Васильєва Ю. В. Екстремальний туризм та його розвиток в Україні.....	253
Гапоненко Я. А. Теоретичні аспекти розвитку туристичної інфраструктури в Україні.....	255
Герашенко Г. В. Концепція розвитку туризму в Україні.....	257
Грядун К. С. Особливості саморегуляції емоцій дітей молодшого шкільного віку.....	258
Данько Р. С. Лікувально-оздоровчі ресурси України як основа туристичного потенціалу.....	260
Заячківська Г. А. Класифікація видів міжнародного туризму.....	262
Ісмаїлова Е. Ф. Лікувально-оздоровчий туризм в Україні: проблеми та завдання розвитку.....	263
Камушков О. С. Модель компетентності фахівця туризму.....	264
Коряка К. Опыт Испании, который полезен для развития туризма в Украине.....	266
Кіріллова А. О. Упровадження елементів медіаосвіти з метою формування інформаційної компетентності дітей молодшого шкільного віку.....	266
Кудінова М. С. Структура стресостійкості особистості.....	268
Куредя Н. М. Методологія оцінки ефективності лікувально-оздоровчого туризму в Україні.....	270
Лапа В. М. Короткий аналіз наукових підходів до структури комунікативної толерантності.....	272
Лаппо В. В. Особливості педагогічної підтримки у процесі формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти.....	273
Лиходід В. В. Значення мультимедійних технологій у підготовці майбутніх фахівців садово-паркового господарства.....	274
Марченко Я. А. Розвиток потенціалу туристичної галузі України.....	276
Маслак А. О. Формування медіаграмотності в умовах глобалізації та інформатизації суспільства.....	278
Нестеренко В. С. Розвиток дистанційної освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства.....	279
Позднякова-Кирбят'єва Е. Г. Концептуальні засади діяльності реабілітаційного парку хортицької національної навчально-реабілітаційної академії.....	280
Руколянська Н. В. Формування мовленнєвої компетенції студентів через інтерактивні методи навчання.....	282
Сімічева Ю. М. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів.....	283
Сусмент Я. Р. Ресурсний потенціал лікувально-оздоровчого туризму Запорізького регіону та проблеми його ефективного використання.....	285
Тубальцева А. Д. Формування життєвої компетентності особистості дитини як провідне завдання загальноосвітнього навчального закладу.....	287
Філонцева О. В. Лікувально-оздоровчий туризм в Україні: проблеми та завдання розвитку.....	288
Шабаліна К. С. Сучасний міжнародний туризм: тенденції та перспективи.....	289
РЕЗОЛЮЦІЯ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІ	291

Шановні учасники конференції!

Сучасні соціально-економічні й освітньо-культурні реалії зумовлюють зростання значення соціальної та життєвої практики учнів і студентів, яка в найбільшій мірі відповідає пріоритетам різнобічного розвитку і творчої самореалізації особистості у принципово нових умовах глобалізованого світу, що розвивається динамічно і синергетично, на засадах багатовекторності та варіативності. Ці складні, історично безпрецедентні процеси суттєво позначилися на зміні проблематики педагогіки, завданням якої є пошук шляхів модернізації освітньої практики з урахуванням викликів XXI століття, вирішення якісно нового варіанту проблеми забезпечення зв'язку освіти з життям. Спрямування пленарного і секційних засідань Всеукраїнської конференції на всебічне обговорення цих актуальних питань відповідає пріоритетам національної освіти і свідчить про те, що вкотре Хортицька земля стає місцем зустрічі освітян з усіх куточків України, а Хортицька національна академія – організатором і фасилітатором цих інноваційних пошуків.

Вважаю позитивним фактом активну участь у конференції багатьох талановитих студентів, надання молодим науковцям різних вишів Запорізького краю та України можливості спілкуватися на науковому рівні, обмінятися ідеями і обговорити актуальні проблеми, оволодіти практичними навичками у сфері інноваційної діяльності. Наукове життя неможливе без молодих дослідників, у тому числі студентів та аспірантів, які тільки починають свій шлях на науковій ниві. З одного боку, їх сучасне бачення проблем дозволить винайти оригінальні рішення завдань, які висуває наука. З іншого, – формування професійної свідомості майбутніх фахівців можливе лише за умови набуття навичок наукової діяльності. Для того щоб глибоко оволодіти матеріалом навчальних програм, необхідно передусім сформувати якості дослідника, розширити науковий світогляд, теоретичний кругозір і ерудицію.

Бажаю, щоб інтерактивна робота конференції, перебування на острові Хортиця її учасників залишили тільки позитивні враження і стали дієвим стимулом до подальших наукових досліджень та інноваційної діяльності в системі освіти України!

*Директор департаменту атестації кадрів та ліцензування
Міністерства освіти і науки України,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії
педагогічних наук України*

А. Г. Шевцов

Шановні освітяни!

Щиро вітаю організаторів, учасників та гостей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика» з початком її роботи!

В контексті загальноцивілізаційних викликів XXI століття значення життєвої практики зростає прямо пропорційно тим загрозам, які несуть суспільству люди, позбавлені здатності до життєпізнавальної діяльності та життєтворчості. Відсутність стратегічного мислення, проектної культури, глибокого розуміння закономірностей життєтворчості негативно позначається на якості не тільки особистого життя, але й професійній діяльності людини. Сучасне суспільство потребує далекоглядних керівників і практичних працівників, здатних бачити як актуальні проблеми, так і перспективні потреби, працювати в режимі випереджального, інноваційного розвитку. У цих умовах завдання викладачів – організувати ефективну життєву практику майбутнього фахівця, забезпечити його становлення як дослідника та проектувальника власного життя.

Важливість соціальної практики як пріоритетного засобу соціалізації людини вимагає створення в сучасних навчальних закладах умов для того, щоб студентська молодь в ході практичної суспільно значущої діяльності пізнавала закономірності та механізми суспільного життя, вчилася розв'язувати актуальні соціальні проблеми. Обрання проблематики організації соціальної та життєвої практики в структурі професійної підготовки для проведення Всеукраїнської науково-практичної конференції свідчить про розуміння Вами актуальності та складності зазначених проблем.

Від імені Національної академії педагогічних наук України бажаю всім учасникам конференції професійного діалогу, творчих дискусій і плідної роботи! Впевнений, що обговорення проблемних питань сучасної української освіти в перспективі знайдуть своє конкретне вираження у практичній діяльності.

*Віце-президент Національної академії
педагогічних наук України, директор Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України,
доктор педагогічних наук, професор,
Заслужений діяч науки і техніки України*

О. М. Топузов

Шановні учасники конференції!

Щиро вітаю Вас із відкриттям Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика»!

Сучасне соціокультурне життя стрімко розвивається, тож у нових умовах вищі навчальні заклади мають піднятися над суто ЗУНівською парадигмою, в рамках системи соціальної і життєвої практики спрямувати освітній процес на підготовку життєво і професійно компетентних фахівців, здатних інтегруватися в суспільство, успішно виконувати свої громадянські та професійні обов'язки, творчо проектувати і здійснювати власне життя. Недостатньою є спрямованість лише на оновлення навчальних програм, оскільки для перетворення знань, умінь і навичок у якісно нову характеристику – професійну та життєву компетентність – необхідне залучення студентів до соціальної практики в якості її повноправних суб'єктів.

Хочу відзначити важливість того факту, що зазначені актуальні проблеми визначені як центральні для обговорення та обміну інноваційним досвідом на пленарному і секційних засіданнях Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика».

Маю сподівання, що ця конференція сприятиме наближенню національної освіти до європейських стандартів та примноженню інноваційного потенціалу вищих навчальних закладів України!

*Академік-секретар Відділення професійної
освіти і освіти дорослих Національної академії
педагогічних наук України,
дійсний член Національної академії
педагогічних наук України,
доктор педагогічних наук, професор*

Н. Г. Ничкало

СОЦІАЛЬНА ПРАКТИКА ЯК ПОЛІДИСЦИПЛІНАРНИЙ КОНЦЕПТ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

Успішність модернізації діяльності навчальних закладів України на засадах практико зорієнтованої життєтворчості, ефективність їх інноваційного розвитку в умовах сучасного суспільства у значній мірі залежать від урахування фахівцями структурних компонентів і функціональної специфіки соціальної практики як інтегральної характеристики людської життєдіяльності. Для того, щоб розгалужена проблематика і феноменологія соціальної практики не розглядалися спрощено й аморфно, щоб потенціал суспільно значущої діяльності учнів був реалізований у максимальній мірі, педагогам слід керуватися чіткими теоретико-методологічними положеннями, які відображають здобутки полідисциплінарних наукових рефлексій сутності, механізмів і чинників соціальної практики особистості.

Ретроспективний огляд ідейних джерел сучасної теорії соціальної практики свідчить про те, що педагогічним дослідженням феномену соціальної практики передували ґрунтовні філософські та соціологічні рефлексії за цим науковим напрямом. Поштовхом до консервативного розуміння практики стала англійська філософська традиція (Д. Юм, Г. Райл, М. Полані та ін.), яка акцентувала первинність навичок, практичного пізнання шляхом проб і помилок, важливість виховання, що відкидає схематичні правила і приписи [3, с. 480]. Розуміння практики як фонового знання і вміння, як конкретної діяльності, що поєднує слова та дії, спирається на «консервативну» філософію Л. Вітгенштейна і М. Хайдегера. У Л. Вітгенштейна практика – «форма життя», що задає умови осмислення повсякденної мови [2, с. 301]. Тобто, мова в дійсності функціонує лише на тлі всієї сукупності практик, чинних у даній культурі.

Серед науковців Е. Дюркгейм першим виступив з ідеєю, що джерело інтеграції соціальної групи криється не у самих віруваннях, а в повторюваних, ритуалізованих практиках, які зумовлюють способи мислення індивідів у традиційних культурах. Згідно з цим, суспільство формується завдяки спільно виконуваним ритуальним практикам, які породжують реальні соціальні сили. Дію цих сил учасники відчувають спільно, збираючись у групу. У колективних церемоніях зміцнюється відчуття солідарності групи, формуються такі категорії мислення, як час, простір, класифікація, сила, причетність та тотальність. Тобто, категорії мислення не даються через індивідуальний досвід, а стають доступними через досвід групи [5, с. 281-286].

П. Бурдьє, критично осмислюючи структуралістський метод дослідження з його надмірним схематизмом прив'язки суб'єктів дій до наявних структур, звернувся до застосування феноменологічних та екзистенційних напрацювань. У рамках концептуальної реконструкції діалектики співвідношення соціальної структури і соціальної дії П. Бурдьє використовував поняття «габітус», що означає систему органічних або ментальних диспозицій і неусвідомлюваних схем мислення, сприйняття і дій, які засвоюються кожним індивідом шляхом первинної соціалізації і визначають його орієнтацію в соціальному просторі. У теорії габітусу П. Бурдьє виходить із принципу об'єктивної відповідності його форм особливостям соціальних груп і класів. Габітус, за П. Бурдьє, є одночасно системою схем виробництва практик і системою схем їх сприйняття та оцінювання [1, с. 503]. Таким чином, П. Бурдьє акцентував посередницьку функцію практики, її роль як важливої ланки у здійсненні продукування і відтворення соціальних відносин, що розглядаються як основа життєдіяльності суспільства. Якщо практика має тенденцію формувати габітус, то він, у свою чергу, слугує для того, щоб уніфікувати і водночас підтримувати практику.

Аналізуючи проблему поєднання соціальної структури і діяльності, Е. Гіденс спробував осмислити, яким чином у процесі соціальної взаємодії формуються соціальні структури, що впливають на індивідуальну дію. Вчений пропонує виражати поняттям «соціальна практика» реальний зв'язок між соціальною структурою і особистістю. Згідно з теорією Е. Гіденса, «предметом соціальних наук є не досвід індивідуального актора і не існування певної форми соціальної тотальності, а соціальні практики, впорядковані у просторі і часі. Соціальні дії людей циклічні, подібно до деяких самовідновлювальних природних явищ. Це означає, що вони не створюються соціальними акторами, а лише постійно відтворюються ними» [4, с. 40]. У межах цієї теорії соціальні практики відображають поведінкові та інституціональні зміни практичної свідомості, які, укорінюючись, створюють інститути. Тому процес формування соціальних практик є виявом подвійної природи соціальної структури, яка одночасно є як творчістю, так і результатом поведінки людей. Таким чином, структури організують і формують соціальну дію, але водночас є невіддільними від соціальних практик, які інтегровані у продукування і перепродукування структури.

Сучасну проблематику соціальної практики широко вивчають вітчизняні та зарубіжні вчені: М. Джонс, Е. Макдональд, Г. Маунтин, М. Пейн, А. Пінкус, Дж. Райлі, С. Тернер та ін. В українській соціології закріпилися поняття, що описують реальну поведінку у певній сфері: маскувальні адаптивні практики, мовні практики, культурні та культурно-дозвіллієві практики, пов'язані зі здоров'ям і хворобою життєві практики, освітянські практики, екологічні практики, комунікативні практики, інноваційні та професійно-трудова, фінансові, споживчі та соціокультурні повсякденні практики.

По мірі формування наукової традиції вивчення соціальної практики, як складного, полідисциплінарного феномену суспільного життя, все більше диференціювалися окремі методологічні підходи: діяльнісний, структурний і культурологічний, в межах яких надається пріоритет тим чи іншим аспектам цього феномену.

Діяльнісний підхід пов'язаний з іменами Дж. Александера, П. Бурдьє, Е. Гіденса, М. Моса, С. Рубінштейна, П. Штомпки та ін., які вважали соціальні дії фундаментальними для суспільства й обґрунтували інтегративні концептуальні погляди на співвідношення структури дії [7, с. 19]. Цей підхід об'єднує всі теорії та концепції, автори яких тією чи іншою мірою оперують такими термінами, як дія, діяльність, практика, актор, суб'єкт. Особистість, стаючи суб'єктом діяльності, набуває здатності до саморозвитку, самовдосконалення як в індивідуальному, так і в загальнолюдському вимірі, таким чином впливаючи на оточуючих.

Загалом сутність діяльнісного підходу полягає у визнанні домінування «процесуального образу» соціальної реальності. Суспільство постає як «поле можливостей» для виявлення діяльнісної активності соціальних суб'єктів. Цей підхід стверджує другорядність вектору розвитку, натомість проголошує пріоритет соціальних суб'єктів як діячів в активному перетворенні форм їхнього соціального буття з урахуванням контексту природних та суспільних умов на момент

соціальної дії. При цьому слід враховувати, що будь-яка соціальна дія індивіда становить послідовність актів: аналізу ситуації, формулювання мети та операційного складу дій, реалізації плану та оцінки ефективності.

Наступний, структурний методологічний підхід охоплює концепції, побудовані на підставі соціальних розколів, що виникають внаслідок суперечності між інтересами великих груп людей, спричиненої соціальною стратифікацією за різними ознаками. Вплив структурних чинників залежить від ступеня єднання та організованості соціальної групи і має пояснювальну цінність для аналізу проблеми поєднання соціальної структури і діяльності. Соціальна залученість виявляється через інтерес до суспільства та компетентність, які, безумовно, сприяють активності.

Соціалізаційні аспекти культурологічного підходу логічно співвідносяться з концепцією «фонових практик», в якій акцентується зумовленість соціальної активності культурними чинниками та соціальним капіталом. З позицій цього методологічного підходу наявність ресурсів, практичного досвіду, традиційних навичок розглядається як важливий аспект повторюваності дії. А. Реквіц відносить теорію практик до культуральних теорій, відмінність яких від теорії раціональної дії та функціоналізму полягає у поясненні й розумінні дій у реконструкції символічних структур знання, що дає змогу агентів інтерпретувати світ відповідно до певних форм і поводитися відповідним чином. Тобто, соціальний порядок не з'являється як продукт взаємного дотримання нормативних очікувань, а є вбудованим у колективні когнітивні та символічні структури, в «загальні знання», на підставі яких у соціально узагальнений спосіб приписуються значення всьому світові [9, с. 245-246].

Отже, сформованість наукової традиції і методологічного підґрунтя дослідження проблематики соціальної практики уможливають подальший розвиток відповідної наукової теорії, в якій соціальна практика розглядається як складний, полідисциплінарний феномен. Його сутнісні характеристики відображаються в концепті соціальної практики, який виступає структурно-семантичним центром цієї теорії і потребує окремого дефінітивного аналізу.

Слово «практика» у загальноживаному значенні застосовують у випадку виокремлення реального, справжнього аспекту певної сфери людської діяльності [7, с. 13]. Практику розуміють як здійснення, втілення в життя ідей, планів, намірів. Поняття «практика» належить до категорії понять, що використовуються для позначення певної дії, таких як «діяльність», «активність», «поведінка», «соціальна дія», «стиль життя». Так, поняття діяльності визначає специфіку суспільного життя людей, яка полягає в тому, що вони цілеспрямовано перетворюють об'єктивну природну і соціальну дійсність. Поняття активності в літературі найчастіше визначають як певну характеристику діяльності, її тип і характер, тобто йдеться про інтенсифікацію діяльності. Іноді, коли розглядають суспільну активність, мають на увазі якість особистості, втілювану в діяльності. Специфіка соціальної активності виявляється в ініціативності та інтенсифікації діяльності особистості. Однак, незважаючи на спорідненість понять активності та практики через їх прояв у діях, інтерпретація активності, на відміну від практики, не виключає одноразовості соціальної дії.

У соціально-філософському дискурсі соціальна практика розглядається, насамперед, як діяльність суб'єкта, спрямована на перетворення його соціального середовища для повноцінного розвитку самого суб'єкта в цьому середовищі. При цьому, як зазначає Л. Єрмакова, увага акцентується на здатності соціальної практики до реалізації безперервності освіти через систему «продовженої дії» [6].

У межах теорії соціальних практик поняття «практики» репрезентує рутинізований тип поведінки, який складається з кількох елементів, поєднаних один з одним: форм тілесної діяльності, форм розумової діяльності, «речей» та їх використання, фонових знань у формі розуміння, ноу-хау, станів емоцій та мотиваційних знань [9, с. 246].

У контексті емпіричних досліджень поняття «практики» часто застосовують для позначення фактологічних суджень респондентів, тобто тих фактів, подій, що відбуваються в певний період життя людини. У методичному плані це поняття операціоналізують як змінну, наприклад, виховні практики батьків індивіда об'єднують прагнення і вимоги батьків, практики студентського життя відображають набуті навички та соціальний капітал [8, с. 401-425].

Водночас, часто поняття «практика» використовують, щоб виділити практичний результат ідентифікації. Соціокультурні ідентичності пов'язують із відповідними ідентифікаційними практиками. Вважається, що різноманітні ідентичності – національні, етнічні, політичні, соціальні, культурні, релігійні, професійні, локальні, регіональні, групові, особистісні – намагаються стати легітимними і бути продукованими у відповідних ідентифікаційних практиках.

Враховуючи розбіжність поглядів учених на визначення змісту соціальної практики, було визначено, що більшість із них наголошують на тому, що основою практики є діяльність (О. Базарова, С. Карпенко, Н. Логінова, Н. Мамінова, А. Мудрова, Г. Нікітіна, Г. Нусс, Н. Перевознікова, І. Попова та ін.). Аналіз наукової та навчально-методичної літератури із проблем визначення дефініції поняття «соціальна практика» також вказує на наявність загальної особливості – соціально значущого характеру практики.

Наявне розмаїття інтерпретацій поняття «практика» розмежовує лише бачення механізмів продукування усталеної поведінки людей. Натомість простежується спільне бачення цієї категорії як однієї з центральних у суспільних науках для позначення сукупності соціальних дій, які зумовлюють нові способи мислення індивідів у традиційних культурах (Е. Дюркгейм), формують відчуття ідентичності й упорядковують соціальні відносини (М. Мос, Н. Еліас, М. Фуко), визначають як конфігурацію соціальної структури, так і форми соціальних інститутів (П. Бурдьє, Е. Гіденс, П. Штомпка, Т. Заславська).

Концепт соціальної практики дає змогу відобразити взаємозв'язок соціальної структури та дії: структурна зумовленість соціальних інтересів втілюється в їх реалізації через громадянські дії, які, в свою чергу, спрямовані на соціальні відносини в суспільстві. Водночас нові, інноваційні практики можуть репрезентувати характер майбутніх інститутів (континуумів норм, цінностей і ролей). Таким чином, громадянські практики, як укорінені у процес політичної інституціоналізації дії, посідають проміжне місце між етапом зародження випадкових дій та формування норм і правил, власне, соціальних інститутів.

Останнім часом набула поширення інтерпретація соціальної практики як інноваційної діяльності. Так, у дослідженнях соціальних практик у сфері економіки, права, політики акцент здебільшого ставиться на інноваційно-адаптаційному характері трансформаційної активності. У цьому ключі важливою є думка Ю. Резніка, який визначає соціальну практику як діяльність людей, спрямовану на зміну якості їхнього соціального середовища відповідно до їхніх настанов (інтенцій), соціального капіталу та інших ресурсів. Він наводить схему інтенційно-діяльнісного аналізу етапів соціальних практик: актуалізація соціальних проблем – активізація соціальних інтенцій – визначення варіантів вибору моделей зміни соціального життя – організація продуктивної й узгодженої взаємодії [7, с. 8-18].

Отже, аналіз теоретико-методологічних засад соціальної практики як полідисциплінарного концепту сучасного наукового знання дозволяє зробити висновок, що ідейні витoki сучасного розуміння й інтерпретації сутності соціальної практики пов'язані з ґрунтовними філософськими та соціологічними рефлексіями за цим науковим напрямом. По мірі формування наукової традиції вивчення соціальної практики як складного феномену суспільного життя все більше диференціювалися окремі методологічні підходи: діяльнісний, структурний і культуролістичний, в межах яких надавався пріоритет тим чи іншим аспектам цього феномену.

У методологічному плані вивчення соціальних практик здійснюється через фіксацію фактологічних суджень у межах порівняльних або моніторингових досліджень, оскільки усталеність і повторюваність фактичних дій можна виявити лише за умови спостереження ефекту тривалих тенденцій поведінки. Зіставлення усталеності та відтворюваності конфігурації сталих ознак соціальних практик дає змогу встановити певну структуризацію і диференціацію способів їх реалізації. Дослідження сталих форм соціальної практики має свій евристичний потенціал, відображаючи як об'єктивні умови життєдіяльності, так і соціально-психологічні елементи соціальної діяльності у сфері освіти і реабілітації. Способом виокремлення соціальних практик серед випадкових феноменів є аналіз їхніх чинників. Встановлення ієрархічних чинників та порівняння їх у динаміці дає змогу визначити характер відтворюваності та постійності стимулів соціальної практики.

Концепт «соціальна практика», що виступає структурно-семантичним центром сучасної теорії соціальної практики, у сучасному науковому дискурсі інтерпретується з кількох позицій, зокрема, як: ситуація – сукупність обставин, умов, що створюють соціальні відносини; діяльність – форма соціальної активності (соціальна активність – суспільна властивість особистості, що виявляється в її мотивованому, діяльнісному ставленні до соціокультурного середовища з метою участі в його життєдіяльності та перетворенні); процес – певна послідовність дій, що мають перетворюючий соціальний характер; функція – вид діяльності, спрямований на набуття позитивного соціального досвіду, навичок соціальної компетентності та реальної дії в суспільстві.

Функціонально поняття практика описує процес інституціоналізації, при цьому визначаючи як конфігурацію соціальної структури, так і форми соціальних інститутів. Через соціальні практики виявляється феномен соціальності – усвідомлення особистістю своїх прав і обов'язків у соціальному середовищі, створення умов для якнайповнішого розкриття всього потенціалу людини, її творчого самовираження.

Література

1. Бурдьє П. Практичний глузд / Бурдьє П. – К. : Укр. Центр духов. культури, 2003. – 503 с.
2. Вітгенштайн Л. Tractatus Logico-Philosophicus: Філософські дослідження / Вітгенштайн Л. – К. : Основи, 1995. – 311 с.
3. Г'юм Д. Трактат про людську природу: спроба запровадження експериментального методу міркувань про об'єкти моралі / Д. Г'юм; за ред. та передм. Е. К. Мосснера; [з англ. пер. П. Несада]. – К. : Вид. дім «Всесвіт», 2003. – 552 с.
4. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации / Гидденс Э. – М. : Академ. Проект, 2003. – 528 с.
5. Дюркгайм Е. / Первісні форми релігійного життя: тотемна система в Австралії / Дюркгайм Е.; пер. з франц. П. Філіпчука, З. Борисюк; наук. ред. Т. Метельова. – К. : Юніверс, 2002. – 424 с.
6. Ермакова Л. И. Непрерывное образование: социальная практика дополнительного профессионального образования : дисс. ... доктора филос. наук : 09.00.11 / Ермакова Лариса Ивановна. – Ростов на Дону, 2005. – 256 с.
7. Резнік О. Громадянські практики в перехідному суспільстві: чинники, суб'єкти, способи реалізації / Резнік О. – К. : Інститут соціології НАН України, 2011. – 336 с.
8. McFarland D. A. Bowling Young: How Youth Vpuntary Associations Influence Adult Political Participation / McFarland D. A. // American Sociological Review. – 2016. – Vol. 71, № 3. – P. 401-425.
9. Reckwitz A. Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing / A. Reckwitz // European Journal of Social Theory. – 2015. – Vol. 5 (2). – P. 245-246.

І. Г. Єрмаков,

*кандидат історичних наук, завідувач сектору
навчально-методичного забезпечення змісту освіти
дітей з особливими потребами
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*

ІННОВАЦІЙНІ ПРІОРИТЕТИ КОМПЕТЕНТІСНО СПРЯМОВАНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Постановка проблеми. Інноваційна за змістом і характером динаміка світових тенденцій розвитку суспільних процесів вимагає від України вибору випереджальної моделі подальшого розвитку та мобілізації соціальних ресурсів. Останнє суттєво впливає на систему освіти в цілому та її загальноосвітню складову зокрема. Інновації стають тим механізмом, який дає можливість здійснити в усіх галузях діяльності процес випереджального розвитку і забезпечити приєднання України до високотехнологічних держав.

Головна конкурентна перевага України пов'язана із можливістю розвитку її людського потенціалу, який значною мірою визначається якістю освіти. Саме у цій сфері – джерело забезпечення стійкого розвитку держави. За цих умов потрібна ідеологія самовизначення особистості, яка забезпечувала б проектування вірогідної моделі соціальної та індивідуальної поведінки людини в інноваційному суспільстві. Через освіту ми повинні виховати людину, здатну творити і сприймати зміни, нововведення. Йдеться про зміни технологій, інформації, знань, самих обставин життя. У суспільній свідомості важливо утвердити змінність, динамізм змін як адекватну сучасності рису життя, лише через яку держава може

забезпечити стійкий розвиток, стабільне конкурентоспроможне й успішне суспільство. Для того, що готувати людину і суспільство до інноваційного типу життя, необхідно модернізувати освіту, зробити її інноваційною за характером.

В інноваційному поступі українського суспільства зростає потреба у прогнозуванні, моделюванні та визначенні пріоритетів створення неперервної системи освіти дітей і молоді з інвалідністю, спрямованої на плекання конкурентоздатної, компетентної, соціально мобільної особистості, яка вміє приймати рішення і нести за них відповідальність, що відповідає вимогам Конвенції ООН «Про права інвалідів», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. «Сучасний ринок праці, – зазначається в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, – вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян» [7].

Сьогодні триває динамічний процес переоцінки цінностей, долання усталених стереотипів, які заважають формуванню нової філософії суспільства щодо сприймання людини з інвалідністю як суб'єкта життєтворчості, спроможного виробляти свій життєвий проект, відповідально ставитись до громадянських обов'язків, впевнено приймати виклики XXI століття. Освіта стоїть перед дилемою - або вона й далі розвиватиметься у руслі традиційних понять, підходів до дітей і молоді, особливо із інвалідністю як пасивного, немічного об'єкта впливів, знаннєцентризму, абсолютизації дефектів розвитку, недооцінки духовного становлення і саморозвитку, тим самим, вичерпавши свій життєвий потенціал, або наповнить новим життєтворчим, культуротворчим, духовним змістом навчання і виховання, таким чином продекларувавши, що головне для освіти – людина, з її радощами і болями, злетами і проблемами, потребами, вподобаннями, з її напруженим екзистенційним внутрішнім світом. Масштаб нових історичних викликів владно диктує необхідність кардинальних змін у змістових, технологічних, управлінських складових інноваційних трансформацій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, яке покликане допомогти молодій людині оволодіти життєвою компетентністю в ситуації соціальних і духовних змін. Саме тому Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошує на значущості удосконалення мережі спеціальних навчальних закладів; створення нових моделей та форм організації освіти для осіб з особливими освітніми потребами; розроблення ефективних моделей їх інтеграції в суспільство; забезпечення функціонування ефективної системи інклюзивного навчання; розроблення методики раннього виявлення та проведення діагностики дітей з особливими освітніми потребами [7].

Прогресивні зміни в суспільних відносинах зумовлюють необхідність забезпечення процесу неперервної освіти як запоруки конкурентоспроможності, професійної і соціальної мобільності, самовдосконалення громадян. Особливо це стосується освіти осіб з інвалідністю, яка є важливою складовою стратегій стійкого розвитку суспільства. Сьогодні зростає потреба у трансформації шкіл-інтернатів в інноваційні заклади освіти, а також у проведенні прогностичних експериментів із різних аспектів становлення інноваційних соціально – педагогічних систем спеціальних навчальних закладів, визначення нових граней соціальної, педагогічної, психологічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Інноваційний розвиток спеціальних навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами потребує переосмислення парадигми навчально – реабілітаційного процесу, оновлення змісту, форм і методів розвитку особистості як суб'єкта життєтворчості, створення сприятливих умов для її фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я.

Надзвичайно важливою передумовою соціального ставлення дітей з особливими освітніми потребами є здобуття освіти відповідного рівня, що відкриває шлях до життєвого та професійного зростання, реалізації власних здібностей та потреб.

Окрім того, освіта – це ще й шлях компенсації та корекції наслідків порушень психофізичного розвитку, попередження вторинних відхилень, формування компенсаторних механізмів, що зумовлюють розвиток особи з інвалідністю з урахуванням максимального рівня її функціональних можливостей.

У цьому контексті освіта для дітей і молоді з інвалідністю є важливою формою їх соціального захисту, реальним шансом створити передумови для подальшого самостійного і незалежного життя,

Одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти є створення умов особам з інвалідністю для реалізації їхніх прав на рівний доступ до якісної освіти, розвиток особистих інтелектуальних і професійних можливостей.

Для дітей і молоді з інвалідністю професійну освіту без перебільшення можна вважати найважливішим засобом досягнення самостійності та особистої незалежності, інтеграції у сучасне суспільство.

Сучасною світовою тенденцією є прагнення до деінституалізації та забезпечення доступності усіх ресурсів суспільства з урахуванням особливих потреб освіти осіб з інвалідністю. Триває формування і поширення нової філософії суспільства – створення умов для активної участі у житті держави усіх громадян, в тому числі людей з тими чи іншими порушеннями розвитку, що відповідає нормам міжнародних актів на рівні ООН.

Тому стратегічні напрями діяльності суспільних інституцій української держави, зокрема в сфері науки, освіти спрямовані на пошук ефективних технологій, моделей неперервної освіти осіб з інвалідністю.

Сучасний етап еволюції освіти осіб з інвалідністю – «від рівних прав до рівних можливостей, від інституалізації до інтеграції» – в Україні відзначається низкою особливостей, зокрема:

- порівняно нетривалим терміном започаткування науково-пошукової роботи щодо розроблення науково – методологічних засад та запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами(з 2002 року);

- відповідно до вдосконаленого законодавства у галузі освіти – розробленням низки нормативних документів щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти, права вибору особами з інвалідністю різних типів навчальних закладів, форм навчання;

- забезпеченням безперешкодного доступу осіб з інвалідністю до будівель та приміщень навчальних закладів;
- трансформацією шкіл – інтернатів у навчальні заклади інноваційного типу;
- розгортанням мережі навчальних закладів нового типу – навчально – реабілітаційних центрів, в яких дітям з особливими освітніми потребами, у тому числі з тяжкими порушеннями розвитку, створено умови для здійснення комплексної психолого-педагогічної, медичної, соціальної реабілітації шляхом створення відповідної навчально-реабілітаційної бази, навчально-методичного, кадрового забезпечення;

- залученням батьків до навчально-реабілітаційного процесу та наданням їм системної психолого-педагогічної та консультативно-методичної допомоги;
- системним впровадженням інтегрованого та інклюзивного навчання осіб з інвалідністю у дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням напрацьованого досвіду, реальних потреб населення;
- варіативністю форм здобуття освіти дітьми з особливими потребами (дошкільні навчальні заклади загального типу, з інклюзивним дошкільним навчанням компенсуючого типу, у тому числі, спеціальні центри розвитку дитини; спеціальні навчальні заклади (школи-інтернати), навчально-реабілітаційні центри, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання, спеціальні класи у загальноосвітніх навчальних закладах; загальноосвітні школи з інклюзивним навчанням);
- створенням системи ранньої діагностики та забезпеченням своєчасної комплексної медико-психолого-педагогічної корекції відхилень у розвитку дітей, починаючи від народження;
- забезпеченням виконання дітьми з особливими потребами державних освітніх стандартів та навчальних програм у комплексі з корекційно-розвивальною роботою як дієвого засобу підвищення ефективності засвоєння ключових компетенцій, всебічного розвитку;
- введенням у типові штатні нормативи навчально-реабілітаційних закладів для дітей дошкільного та шкільного віку посад учителя-дефектолога (за нозологіями), асистента вчителя.

Характерною особливістю сьогодення є розвиток освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної та соціальної підтримки відповідно до форми здобуття освіти дитиною-інвалідом (в умовах спеціальної школи-інтернату, навчально-реабілітаційного центру, спеціальної школи із продовженим днем, спеціального класу в загальноосвітній школі, в умовах інклюзивного навчання).

В основу цього підходу покладено **положення про становлення дитини з інвалідністю як суб'єкта життя**; впровадження перспективних моделей освіти дітей з особливими потребами та надання можливості батькам обирати навчальний заклад та форму навчання.

Удосконалення національної системи освіти на засадах рівноправності має відбуватися не шляхом механічного копіювання європейського досвіду, а на основі врахування соціокультурних факторів розвитку нашого суспільства, напрацьованого на попередніх етапах досвіду комплексної психолого-педагогічної, медичної, соціальної реабілітації особистості. Ігнорування цих факторів неминуче призведе до втрати дітьми того обсягу корекційної допомоги, яку вони отримують в умовах функціонування навчальних закладів інтернатного типу.

Ступінь розроблення проблеми дослідження.

Суспільна потреба в школах нового покоління вимагає особливої уваги до інноваційних процесів, до того, що заважає і що сприяє виникненню й поширенню педагогічних новацій та яку роль відіграє в цьому процесі педагогічна наука.

Як зазначає В. Кремень у книзі «Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура», «інноваційна діяльність в освітній сфері є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності. Як соціальний інститут, орієнтований на майбутнє, сучасна освіта повинна бути інноваційною за визначенням. Імплементация освітніх інновацій є запорукою конкурентоспроможності національних проектів у майбутньому. Особливий інтерес викликає дослідження нових каналів комунікацій в процесі навчання, які виникають завдяки впровадженню новітніх технічних засобів та інформаційних технологій, радикально змінюючи традиційну конфігурацію навчального процесу» [12, с.7].

Сьогодні проблеми розроблення теоретичних і практичних проблем компетентісно спрямованого інноваційного розвитку спеціальних навчальних закладів знаходяться в епіцентрі вітчизняних дослідників та педагогічної компаративістики.

Прогностичну значущість для теорії і практики має підсумковий документ Самміту «Групи восьми» «Освіта для інноваційних суспільств у XXI столітті» (Санкт-Петербург 16 липня 2006 року), який спрямовує педагогічну спільноту на проектування і моделювання інноваційних освітніх систем різних типів закладів освіти.

За умов глобалізацій цих процесів у країнах ЄС особливого значення набув пошук перспективних моделей розбудови шкільної освіти, яка розглядається як важливий чинник підтримання конкурентоздатності країн на світовому ринку освітніх послуг. У зв'язку з цим в європейському освітньому просторі з'явилися такі новітні концептуальні моделі розбудови освіти, як стандартно зорієнтована, ціннісно зорієнтована, ціле-зорієнтована, або прагматична, ринкова та ін.

Учені, автори зазначених концепцій – Л. Де. Калуве, Р. Фогарті, Ж. К. Форкін, Л. Легран, А. Поротті, М. Петрі, Р. Салмон, М. Камільєрі, Т. Мартіне та ін. – прагнуть окреслити найбільш перспективні і продуктивні напрями розвитку загальної середньої освіти з огляду на завдання забезпечення стійкого розвитку європейської спільноти. Деякі з цих моделей уже реалізовані на практиці, інші ж мають статус інноваційних і навіть футуристичних. Компаративні дослідження зарубіжних авторів актуальні для України, зважаючи на євроінтеграційний політичний курс, а також на необхідність розбудувати вітчизняну школу з урахуванням історичних викликів XXI століття.

Проблеми інноваційних трансформацій спеціальних навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами знайшли відображення в Тематичній національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні» (Чернівці, 2010).

Різні грані педагогічної інноватики проектування і моделювання компетентісно спрямованого інноваційного розвитку ґрунтовно розкриті у практико зорієнтованих посібниках «Інновації в сучасній школі у контексті діалогу педагогічних культур» (К, 2012), «Системний розвиток навчально – реабілітаційного центру: від проектування до інноваційної практики» (Запоріжжя, 2012).

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема А. Колупаєва, А. Крикун, Н. Сабат, В. Снігульська, А. Мілагуш, М. Ворон, Ю. Найда, Л. Даниленко, С. Єфімова, О. Таранченко та інші, присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації.

Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. Його метою є створення безбар'єрного середовища в навчанні і професійній підготовці людей з обмеженими можливостями.

У процесі реалізації канадсько – українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» протягом 2010-2012 років видрукувані актуальні посібники, як-от: «Інклюзивна освіта: Підтримка

розмаїття у класі: Практичний посібник (Тім Лорман, Джоан Деллер, Девід Харві) (К, 2010), «Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад» (К, 2011), Данілавічуте Е.А., Литовченко С.В. «Стратегія викладання в інклюзивному навчальному закладі» (К, 2012) та ін.

В останні роки зріс інтерес дослідників до наукового осмислення теоретико – методологічних і методичних засад моделювання інноваційного розвитку різних типів закладів освіти, зокрема спеціальних. Зокрема І. Г. Єрмаковим, Д. О. Пузіковим, А. Д. Цимбалару, О. І. Красотою:

- обґрунтовано теоретичні засади педагогічного моделювання, визначено його місце і роль у переведенні 11-річної школи із режиму функціонування у режим випереджального, компетентісно спрямованого інноваційного розвитку. Як соціокультурний феномен, модель реалізує прогностичні, евристичні, критерійні, перетворювальні функції, які сприяють вибору оптимальних шляхів переходу до компетентісно спрямованої освіти. Моделювання допомагає виявити тенденції розвитку інноваційного пошуку ЗНЗ, проаналізувати динаміку керованого і стихійного стану освоєння різного рівня інновацій, що має принципово важливе значення для здійснення моніторингу рівня інноваційної культури 11-річної школи;

- визначено типологію та ознаки прогностичних моделей інноваційного розвитку 11-річної школи як стратегічного ресурсу модернізації середньої освіти, створення шкіл майбутнього. Прогностична модель передбачає виділення основних показників, які характеризують компоненти інноваційної педагогічної системи, тобто цілі, зміст, засоби, організаційні форми освіти, а також аналіз стану, суперечностей функціонування і визначення на цій основі перспективних ліній розвитку, знаходження прогностичних значень виділених показників базової моделі на основі тенденцій розвитку, законів і закономірностей;

- проаналізовано позитивний досвід розроблення та реалізації на практиці моделей інноваційного розвитку різних типів загальноосвітніх навчальних закладів України;

- висвітлено сутнісні ознаки життєвих результатів діяльності 11-річної школи, моделей компетентного випускника загальноосвітнього навчального закладу.

У процесі реалізації завдань Всеукраїнського експерименту «Проектування та практичне забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру» (2006-2013 роки):

- визначено сутнісні характеристики компетентісно спрямованого інноваційного розвитку соціально-педагогічної системи Центру в єдності організаційних, змістових, реабілітаційних, корекційних, виховних домінант;

- розкрито особливості інноваційного розвитку підсистем: навчальної виховної, реабілітаційної, психологічної, інноваційної, кадрової, матеріально-технічної, управлінської у контексті становлення життєвої компетентності вихованців.

До ключових елементів життєвої компетентності віднесені: життєтворчі, життєздатності, соціальні, комунікативні, інформаційні, самоосвітні, трудові, полікультурні компетенції. Обґрунтовано їх змістове наповнення;

- визначено змістові, системоутворювальні орієнтири щодо моделювання інноваційного розвитку Центру, що ґрунтується на засадах педагогіки і психології життєтворчості;

- науково обґрунтовано та експериментально перевірено аксіологічні, онтологічні, праксіологічні параметри соціально-педагогічної системи Центру. Означені наукові результати експериментально-пошукової роботи розкрито у доповідній записці до Вченої ради Інституту «Компетентісно спрямований інноваційний розвиток соціально-педагогічної системи Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру» (29 червня 2011 року), а також у посібнику «Життєтворчі пріоритети інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру» (Запоріжжя, 2011);

- здійснено науковий супровід розроблення та апробації прогностичної моделі школи життєтворчості особистості на базі спеціальних шкіл- інтернатів, зокрема Житомирської області;

- з'ясовано сутнісні підходи до спеціальної школи-інтернату як простору життя, в якій дитина з особливими потребами виступає як суб'єкт життя і культури; уточнено й поглиблено розуміння таких функцій спеціальної школи-інтернату, як реабілітаційна, корекційна, захисна, компенсаційна, інтегративна тощо;

- визначено та експериментально перевірено репертуар розвитку ключових життєтворчих компетенцій, що знайшло відображення у практико зорієнтованих посібниках «Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості» (Запоріжжя, 2011), «Проектне бачення компетентісно спрямованої середньої школи» (Запоріжжя, 2011);

- окреслено місце і роль соціальних компетенцій у системі компетентісно спрямованої освіти, результати наукових досліджень оприлюднено на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Науково-педагогічні засади формування соціальних компетенцій учнів з особливими освітніми потребами як складової навчально-реабілітаційного процесу» (10-11 листопада 2011 року, Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр); посібнику «Теорія і практика розвитку соціальної компетентності школярів» (Запоріжжя, 2011).

- завершено роботу щодо наукового обґрунтування цільових життєтворчих програм (спільно із творчими лабораторіями Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру);

- розроблено рекомендації щодо поглиблення життєзнавчого потенціалу змісту навчання і виховання у Володарській санаторній школі-інтернаті I-III ступенів Київської області, що знайшло відображення у посібнику «Основи життєзнавства у сучасній школі»;

- продовжено пошукову роботу у спеціальних школах-інтернатах Житомирської області з визначення місця і ролі проектних технологій у компетентісно спрямованій освіті.

Стрижнева ідея дослідження.

Стрімкий розвиток суспільства та розв'язання актуальних проблем трансформації спеціальних навчальних закладів у заклади інноваційного типу обумовлюють потребу у пошуку нових моделей навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами на компетентісних засадах. Наукове розроблення означеної проблеми зумовлено необхідністю прискорення інноваційних процесів у неперервній освіті дітей і молоді із інвалідністю. Потребує подальшого теоретичного обґрунтування і практичної реалізації компетентісно спрямований інноваційний розвиток навчально-реабілітаційних центрів, навчально-виховних комплексів, інклюзивних загальноосвітніх навчальних закладів тощо.

Запропонована стаття базується на результатах науково-пошукової та експериментальної діяльності, що проводилась у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах з метою теоретичного обґрунтування сутності та шляхів реалізації моделей інноваційного розвитку, зокрема Хортицького національного навчально-реабілітаційного центру

(м. Запоріжжя). Значна увага приділена обґрунтуванню теоретичних засад, типології моделей компетентісно спрямованого розвитку спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, визначенню сутнісних ознак інноваційного загальноосвітнього навчального закладу.

Основні результати наукового дослідження.

1. Вектор спеціальних навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами, розгортаючись у площину цінностей особистісного розвитку, освоєння ключових компетенцій, варіативності і відкритості, зумовлює принципову необхідність переосмислення всіх факторів, від яких залежить якість навчально-реабілітаційного процесу, – змістових, технологічних, виховних, управлінських, корекційних домінант.

Формування компетенцій дітей і молоді, тобто їх здатності мобілізувати знання у реальній життєвій ситуації, – найактуальніша проблема сучасної освіти.

Компетентісний підхід покликаний подолати прірву між освітою і вимогами життя. Ідея компетентісно спрямованої освіти осіб з інвалідністю органічно пов'язана з тими педагогічними прецедентами, де утверджуються такі суспільно значущі цінності, як свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід, проектна діяльність.

Компетентісно спрямована освіта осіб з інвалідністю може стати стрижневою інноваційною домінантою сучасної модернізації за рахунок внесення фрагментів соціальних практик в освіту й активне залучення педагогів, громадськості до визначення ключових компетенцій. Мова йде, по-перше, про те, як якомога раніше визначити ті сфери діяльності, в яких молода людина може досягти максимальної компетентності, по-друге, як перебудувати школу із екстенсивної моделі предметно-зорієнтованого підходу на інноваційну модель формування життєвої компетентності.

Саме ці обставини актуалізують завдання проведення випереджальних, прогностичних експериментів із різних аспектів розвитку життєвої компетентності особистості. Мета такої пошукової роботи – розроблення концептуальних, змістових і технологічних засад розвитку життєвої компетентності, освоєння молодого людиною з інвалідністю технологій життєвого успіху, інтеграції у демократичне суспільство з ринковою економікою, соціокультурний простір.

За умов трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування молодого людиною нових життєвих стратегій, компетентності, конкурентоспроможності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки. Чим потужніший життєвий ресурс людини, чим ширші його соціальні можливості, тим легше здолати кризові настрої, оволодіти конструктивно-перетворювальною позицією. Компетентне ставлення особистості до життя означає потребу у проектуванні свого життя, самопізнанні, саморозумінні, саморегуляції у різних видах творчої діяльності, оволодінні науковими знаннями про сутність «я», принципами і методами життєздійснення; усвідомленні, організації свого психологічного часу, життєвого шляху; проблемне бачення свого життя; осмислене розв'язання міжособистісних суперечностей; здатність до об'єктивної оцінки рівнів, сфер і меж поширення своєї життєвої активності; етичне осмислення свого життя. Компетентісно спрямована освіта передбачає внесення суттєвих змін у змістову, проектно-технологічну, виховну, управлінську архітектуру спеціального навчального закладу. У структурі навчання посилюється роль і значення освоєння способів діяльності, підвищення їх технологічності, створення умов для активної соціальної дії, проектної, дослідницької діяльності.

Зміст освіти як система соціальної і життєвої практики, інструмент розв'язання життєвих і соціальних проблем створює умови для актуалізації знань, збагачення досвіду оволодіння способами пізнавальної, практичної і соціальної діяльності учнів, а також сприяє становленню цілісної (самостійної, творчої, моральної) особистості, яка свідомо бере участь у різних видах діяльності і здатна усвідомити суспільну та особисту значущість її результатів. При такому розумінні освіта перестав бути «знаннєвою», раціонально-просвітницькою, стає механізмом плекання людини як творця і проектувальника свого життя, організації індивідуальної траєкторії розвитку особистості. Особлива роль відводиться тут самотворенню, самобудівництву, здійсненню життя як проекту, спрямованого на розкриття сутнісних сил, духовного зростання молодого людини.

Перехід до компетентісного підходу означає переорієнтацію із процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі тверезого урахування затребуваності, спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку й мати сформований потенціал для безболісної інтеграції як у майбутній професії, так і в соціальній культурі. Перспективність компетентісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах.

Важливо у подальшому зосередити зусилля науковців, органів управління освітою, практичних працівників на:

- виробленні ефективних моделей інтеграції дітей і молоді з інвалідністю в українське суспільство;
- проектуванні та поетапній апробації особистісно зорієнтованого освітньо-реабілітаційного процесу, спрямованого на становлення особистості як суб'єкта життя;
- актуалізації змісту навчально-реабілітаційного процесу, створенні умов для розвитку життєвої компетентності особистості;
- перебудові навчально-реабілітаційного процесу на діагностичній основі, апробації інструментарію для оцінки рівня досягнень із різних параметрів життєвої компетентності;
- розробленні та впровадженні системи диференційованого психолого-медико-педагогічного вивчення порушень розвитку дитини з метою виявлення її особливих освітніх потреб;
- розробленні індивідуального навчального плану дітей (для дітей з інвалідністю – з урахуванням індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда);
- апробації програм партнерства з різними групами громадськості з метою створення освітньо-реабілітаційного співпартнерства;
- впровадженні інноваційних підходів до підвищення педагогічної, психологічної, рефлексивної культури, компетентності педагогів.

2. В українському суспільстві розгорнулися гострі дискусії щодо невідповідності інтернатного (відокремленого) навчання учнів сучасному міжнародному досвіду, потребам часу у підготовці випускників спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів до інтеграції в суспільство і соціалізації в ньому. Чимало прибічників інноваційних підходів до

навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку закликають до радикальних змін в освіті. В основі їх поглядів лежить переконання в тому, що всі діти можуть навчатися, здобувати якісну освіту, реалізувати свій потенціал та інтегрувати в суспільство, якщо створюватимуться для цього спеціальні умови: відповідне для розвитку дитини середовище; адаптовані або змінені навчальні програми, методи, форми організації навчальної роботи, методики викладання навчальних предметів, які найповніше задовольняють потреби кожної особистості; створюватимуться умови для активної участі батьків у реалізації програм навчання.

Однак передчасне згорання спеціальних навчальних закладів без створення оптимальних умов для організації інклюзивного навчання негативно вплине на навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Слід зазначити, що за нинішніх соціально-економічних умов спеціальні навчальні заклади продовжують забезпечувати конституційне право на якісну освіту, державну підтримку та соціальний захист найбільш уразливих категорій населення, насамперед, дітей з інвалідністю. Саме у таких навчальних закладах є можливість спеціально організувати навчально-виховний процес у комплексному поєднанні з корекційно-розвивальною, лікувально-профілактичною, профорієнтаційною роботою, допрофесійною підготовкою учнів із врахуванням особливостей їх психофізичного розвитку. Ефективність навчально-реабілітаційного процесу забезпечується відповідною матеріально-технічною базою, спеціально розробленими навчальними планами з корекційно-розвивальним блоком, підручниками, наочно-дидактичними матеріалами, оптимальним режимом, висококваліфікованими педагогічними, медичними кадрами. Разом із тим, сучасна державна політика зумовлює нові вимоги до спеціальних навчальних закладів, зокрема до забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами, їх реабілітації та інтеграції в соціум. На сьогодні в Україні все активніше набувають поширення інноваційні освітні технології, в основу яких покладено принцип врахування інтересів дитини. Право таких дітей на інтеграцію в суспільство – основний принцип міжнародних стандартів, а забезпечення їм доступу до якісної освіти є основою їх інтеграції у суспільство.

Спеціальні школи-інтернати у перспективі можуть виконувати роль ресурсно-інформаційних центрів, що надаватимуть системні реабілітаційні послуги дітям, які навчаються в умовах інклюзії.

Перехід від традиційної до інклюзивної освіти це - складний і довготривалий процес, що має здійснюватись на відповідному фундаменті, який може бути міцним за умови морально-психологічної готовності суспільства до визначення рівності прав його членів та готовності держави до створення реабілітаційного, корекційного, правового поля, що реалізує принцип «рівні права – рівні можливості».

3. Особливої актуальності набувають проблеми створення інноваційного освітньо-реабілітаційного простору України, наукового супроводу розроблення та апробації прогностичних моделей інноваційного розвитку спеціальних навчальних закладів, визначення параметрів та системотворчих характеристик інноваційних шкіл, що сприятиме якісній експертизі рівня інноваційної культури загальноосвітніх навчальних закладів. Стрімкий розвиток усіх сфер суспільного життя вимагає пошуку нових моделей розвитку спеціальних навчальних закладів. Адже до цього часу існує знанецентрична модель освіти, яка склалася ще у XVIII столітті. Тому наукове розроблення прогностичних моделей є нагальним, враховує закономірності інноваційних процесів й відповідає запитам особистості, потребам соціально-зорієнтованої ринкової економіки, а також інтеграції національної системи освіти у європейський і світові освітні простори. Особливо важливо враховувати закономірність зростання інноваційного компонента у змісті, технологіях навчання згідно із загальноцивілізаційними процесами розвитку зв'язків освіти з наукою і передовою практикою, а також посилення конкуренції на ринку освітніх послуг; прискорення процесів старіння знань і пов'язане з цим зростання фундаменталізації освіти, темпів і масштабів її оновлення; переорієнтації педагогічних нововведень із процесів засвоєння знань на процеси формування інноваційних здібностей тощо.

Моделювання як методологічний принцип і метод наукового пізнання дозволяє через ідеальне творення системи, її структури (із врахуванням динаміки зв'язків елементів визначити напрями управлінської діяльності) для прийняття адекватного рішення у конкретних умовах.

Моделювання цінне для створення інноваційних соціально-педагогічних систем різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, дозволяючи продукувати нові, ще не апробовані на практиці конструкції, що формує евристичну функцію моделювання, яка є атрибутом його онтологічної сутності.

Моделювання допомагає виявити тенденції розвитку інноваційного пошуку ЗНЗ, проаналізувати динаміку керованого і стихійного стану освоєння різного рівня інновацій, що має принципово важливе значення для здійснення моніторингу рівня інноваційної культури 11-річної школи.

Продуктивні моделі інноваційного розвитку освіти містять ідеї випереджального, стратегічного, ціннісно зорієнтованого управління, єдності стабілізації і розвитку освіти через її оновлення, багатомірності освітньо-реабілітаційного простору, пріоритету гуманістичних, життєтворчих цілей і принципи проектно-цільового управління: цілеспрямованість, прогностичність, парсипативність (демократичність), ініціювання і підтримка інновацій, системний моніторинг.

Модель – стратегічний інструмент, який дозволяє зримо побачити внутрішню структуру досліджуваного об'єкта або процесу, систему факторів, ресурсного забезпечення і на основі виявлених тенденцій розвитку, екстраполюючи їх на майбутнє і вносячи зміни і в саму структуру, в умови її функціонування, прогнозувати і «програвати» можливі наслідки, зокрема і негативні, різних варіантів нововведень. Орієнтація корекційної освіти на інноваційне моделювання, на концепцію стійкого розвитку, ідеї випереджальної освіти вимагає кардинальних змін у свідомості і діяльності педагогів, нових структурно-змістових характеристик навчальних закладів.

Все більшої актуалізації набуває проблема моделювання системних педагогічних об'єктів, які є складовою науково-дослідної і педагогічної діяльності, що забезпечує інтеграцію процесів на методолого-теоретичному і професійно-технологічному рівнях.

Інтуїтивний підхід щодо моделювання освітньо-реабілітаційних систем, який отримав найбільшого розповсюдження в сучасних умовах, не відповідає вимогам часу, не дає можливості своєчасно регулювати процеси розвитку освіти, що швидко ускладнюються.

Сучасна корекційна освіта має носити випереджальний характер, що обумовлює потребу у прогностичному моделюванні її розвитку.

Соціально-педагогічні моделі відображають провідні характеристики досліджуваної системи (оригінала) у спеціально сконструйованому об'єкті – аналозі (моделі). Моделювання і використання моделей, таким чином, органічно зв'язане із прогнозуванням. Але модель не лише забезпечує прогноз, але й робить його повнішим й обґрунтованішим, що, однак, можливе лише на основі уже виявлених тенденцій, досвіду, інтерпретованого на основі ретроспективного аналізу, експертних оцінок, екстраполяції виявлених тенденцій на майбутнє із врахуванням сучасних викликів та концептуального тлумачення фактів. Прогностична модель відображає внутрішню, сутнісну організацію педагогічної системи, яка визначається метою її функціонування і розвитку.

Місія прогностичної моделі – визначення дерева проблем розвитку досліджуваного об'єкта, розкриття найбільш ймовірних його сценаріїв. Співставлення даних нормативного і дослідницького прогнозу дозволяє науково обґрунтувати перспективи розвитку соціально-реабілітаційної системи і тим самим створює надійні передумови для прийняття ефективних управлінських рішень на майбутнє. Прогностична модель передбачає виділення основних показників, які характеризують компоненти інноваційної педагогічної системи, тобто цілі, зміст, засоби, організаційні форми і методи освіти, а також аналіз стану, суперечностей функціонування і визначення на цій основі перспективних проблем їх розвитку, знаходження прогностичних значень виділених показників базової моделі на основі вивчення тенденцій розвитку, законів і закономірностей їх функціонування. Прогностична модель соціально-реабілітаційної і корекційної системи спеціального навчального закладу передбачає визначення не лише варіантів можливого розв'язання перспективних проблем, але й виявлення того педагогічного ефекту, який очікується при використанні різних сценаріїв. Прогностична модель містить інформацію, яка може бути охарактеризована як випереджальна стосовно актуального стану науки і практики. Головною ознакою прогностичної моделі інноваційного розвитку є те, що вона являє собою чітко сформульований зв'язок елементів, передбачає певну структуру, яка відображає внутрішні, суттєві аспекти освітньо-корекційної реальності.

Соціально-педагогічна система спеціального навчального закладу як феномен – багатовимірний і багатоаспектніший, ніж її модель. Але модель має бути суттєвішою, тобто необхідно виділяти у модельованому об'єкті найважливіші компоненти і зв'язки. Саме з допомогою моделей можливе відкриття тих властивостей об'єктів, які нам невідомі і які потім можна перевірити експериментально.

У процесі моделювання виявляються тенденції у розвитку інноваційного пошуку спеціального навчального закладу, аналізується динаміка керована і стихійного стану освоєння різного рівня інновацій, що має принципово важливе значення для наукового супроводу експертизи стану інноваційного розвитку різних типів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами.

Наукове розроблення означеної проблеми зумовлене необхідністю створення альтернативних моделей функціонування спеціальних навчальних закладів, що враховуватимуть інноваційний характер освіти й будуть відповідати запитам осіб з інвалідністю.

Чим же відрізняється інноваційна школа від традиційної? Які її домінанти і якісні характеристики? Розкриємо це у таблиці 1.

Таблиця 1

Типовий загальноосвітній навчальний заклад	Інноваційний заклад освіти
Передача новому поколінню знань і досвіду	Розвиток і саморозвиток учнів як суб'єктів культури, творців і проєктувальників свого життя
Підготовка учнів до майбутнього життя	Формування інноваційної потреби – жити в умовах постійних змін, бути ініціатором змін й активної соціальної дії
Пріоритет соціального замовлення	Пріоритет особистості, її замовлення на освіту
Прагнення сформувати слухняного виконавця, навченого діям у рамках ієрархічних структур	Орієнтація на виховання вільної, конкурентоспроможної особистості, здатної до критичного мислення, розв'язання життєвих проблем, активної діяльності і презентації себе на ринку праці
Мета навчання – здобуття усталених знань	Освоєння стрижневих життєвих компетенцій, соціальних і життєвих ролей, підхід до знання як інструмента, засобу розв'язання проблем.
Знання у відриві від життя	Орієнтація на розв'язання конкретних проблем, які стоять перед суспільством, людиною
Репродуктивний, пасивно-споглядальний тип навчання, учень – пасивний об'єкт виховних впливів	Інноваційний тип навчання, побудований на активних і інтерактивних методах: учень – суб'єкт, партнер у навчально-виховному процесі
Учні приймають мету у готовому вигляді	Постановка, формулювання власних цілей і вибір способів їх досягнення
Орієнтація на середньостатистичного учня	Вихід на індивідуальну життєву траєкторію розвитку та саморозвитку, врахування інтересів і потреб особистості. Створення системи захисту, корекції, супроводу
Принцип від «минулого до сучасного» в навчанні	Розвиток інноваційної культури, критичного мислення, здатності до неперервної самоосвіти й життєтворчості
Авторитарна педагогіка, централізовано-бюрократичний тип управління системою освіти і кожним навчальним закладом	Педагогіка і психологія життєтворчості як наука про творчість життя, плекання людини як суб'єкта і проєктувальника свого життя, децентралізація і демократизація в управлінні освітою і навчальним закладом. Утвердження соціального партнерства.
Режим функціонування	Режим випереджального, проєктного інноваційного озвитку
Освітні заклади схожі між собою (одноманіття)	Кожна школа має своє творче обличчя, розвивається як відкрита, самоорганізована система. Різні типи інноваційних закладів освіти
Жорсткість програм	Гнучкі, варіативні, авторські програми

Нововведення мають епізодичний характер	Постійний інноваційний процес, який охоплює всі аспекти життя дитини з особливими освітніми потребами
В основі освітніх результатів знання, вміння і навички	Ключові життєві компетенції, оволодіння технологіями життєтворчості, вміння використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем. Постійна діагностика і моніторинг рівня розвитку життєвої компетентності відповідно до сензитивних періодів життя

Інноваційний спеціальний навчальний заклад у своєму становленні та розвитку передбачає експериментальну стадію. Правомірним є введення у науковий обіг поняття «інноваційний експеримент», коли йдеться про істотні зміни, пов'язані із зломом певних методичних структур, відмовою від старих форм і прийомів роботи та заміною їх новими підходами.

Інноваційний експеримент повинен виконувати не лише вузько оцінну функцію, але й прогностичну (визначати подальші напрями інноваційного розвитку навчального закладу).

Аналіз практики становлення і розвитку інноваційних шкіл свідчить про те, що існує суперечливість між бурхливим зростанням педагогічних ініціатив і відсутністю або слабкістю управлінських механізмів, що регулюють і формують інноваційні процеси. Таким чином, інноваційний спеціальний навчальний заклад передбачає здійснення кардинальних системних змін у життєдіяльності осіб із інвалідністю, кінцева мета якої – виховання вільної, конкурентоздатної, компетентної особистості, що вміє приймати рішення і нести за них відповідальність.

В Україні здійснено лише перші кроки до створення неперервної інноваційної освіти осіб із інвалідністю, переведення закладів освіти із режиму функціонування в режим випереджального інноваційного розвитку.

Зокрема, зусилля науковців і практичних працівників зосереджені на:

- створенні Всеукраїнського інноваційного простору, зорієнтованого на виховання духовної і моральної особистості, забезпечення компетентісно спрямованої корекційної освіти осіб з інвалідністю;
- науковому обґрунтуванні прогностичних моделей інклюзивної освіти, проектуванні та практичній реалізації інноваційних педагогічних систем спеціальних навчальних закладів;
- науково-методичному супроводі компетентісно спрямованого навчально-реабілітаційного процесу у взаємозв'язку змістових, проектно-технологічних, особистісних і управлінських параметрів;
- обґрунтуванні змісту і методики формування ключових компетенцій для різних сфер життєдіяльності осіб з інвалідністю;
- впровадженні інструментарію психологічного супроводу-самовиховання і саморозвитку особистості.

Багатоманітність типів навчальних закладів України вимагає розроблення різних моделей інноваційних спеціальних навчальних закладів, і серед них – моделей навчально-реабілітаційних центрів, в яких створені всі необхідні умови для забезпечення рівного доступу до якісної освіти, комплексної реабілітації та розвитку життєвої компетентності дітей з особливостями психофізичного розвитку. Саме таким ґрунтовним науковим підходом відзначається діяльність Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (м. Запоріжжя), який шляхом впровадження системних медико-психолого-педагогічних інновацій успішно вирішує означені завдання.

Вагомі здобутки закладу на шляху до інноваційного розвитку були досягнуті завдяки безперервному поступу педагогічного колективу впродовж 2002-2013 років. Джерела інноваційної діяльності педагогічного колективу простежуються з моменту започаткування на базі закладу експерименту Всеукраїнського рівня «Комплексна медична, психологічна, соціально-педагогічна реабілітація вихованців санаторних шкіл-інтернатів» (1993-1999 рр.), в ході якого науково обґрунтовано інноваційний тип закладу освіти – навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр. Перед інноваційним закладом поставили завдання, пов'язані з організацією системної та комплексної реабілітації вихованців, розв'язанням актуальних проблем теорії і практики діяльності освітньо-реабілітаційного центру, створенням програм, підручників і посібників для вихованців із різними психофізичними можливостями, пошуком науково обґрунтованої життєтворчої парадигми системного реформування. Педагогіка і психологія життєтворчості стала основою інноваційної стратегії розвитку закладу, спрямованості зусиль колективу на розвиток життєвої компетентності дитини, її плекання як творця та проектувальника свого життя.

Позитивний досвід педагогічного колективу зумовив подальший творчий пошук у рамках Всеукраїнських експериментів із проблем проектування і практичного забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку Центру, а також соціальної практики та інтеграції в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку (2000-2012 роки).

Під керівництвом Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України та завдяки реалізації педагогічних інновацій у навчально-реабілітаційний процес створено принципово новий заклад навчально-реабілітаційного спрямування, аналогу якого немає у всеукраїнській практиці.

Це, передусім, створення реабілітаційного простору закладу освіти, організація проблемно-пошукових лабораторій, які досліджують актуальні проблеми компетентісно спрямованого навчально-реабілітаційного процесу.

До головних нововведень можна віднести:

- розроблення програм розвитку життєвої компетентності вихованців за основними сферами життєдіяльності людини;
- запровадження предметів корекційно-розвивального циклу; підготовку підручників та навчально-методичних посібників з інклюзивної освіти для початкової школи і класів педагогічної підтримки з урахуванням реабілітаційного компоненту;
- розроблення та апробацію у навчально-виховному процесі методик загальнофізичної реабілітації, соціально-трудова адаптації, особистісно зорієнтованої профорієнтації та ін.
- Серед технологічних нововведень слід виділити:
 - проективно-рефлексивну технологію навчання;
 - виховну технологію проективного життєздійснення;
 - технологію реабілітації мистецтвом;
 - технологію реабілітації через спілкування з природою;

- технології студентсько-учнівського самоврядування, моніторингу освітньо-реабілітаційного процесу, роботи медико-психолого-педагогічного консилиуму, технологію організації інтерактивних виховних тренінгів «Океан життєвої компетентності», які обґрунтовано в ході експериментальної діяльності.

Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр є компетентнісно спрямованою соціально-педагогічною системою, яка характеризується динамічністю і гнучкою цілісністю взаємодіючих між собою підсистем.

Компетентнісно спрямована освітньо-реабілітаційна місія та контингент вихованців закладу зумовили інноваційний розвиток соціально-педагогічної системи, яка органічно поєднує навчальну, виховну, медичну, реабілітаційну, психологічну, інноваційну, матеріально-технічну, кадрову та управлінську підсистеми.

У Центрі як інноваційному закладі освіти забезпечена:

По-перше, глибока психологізація навчально-виховного процесу, оволодіння педагогами, вихователями сучасними психолого-педагогічними діагностиками вивчення особистості, надання консультативної допомоги батькам, учням у саморозвитку та самореалізації.

За програмою психолого-педагогічної реабілітації реалізується система діагностичних, корекційних, профілактичних та розвивальних заходів, спрямованих на забезпечення оптимального функціонування всіх підструктур психічної сфери особистості, що є основою для самореалізації кожної дитини, розвитку обдарованих дітей та актуалізації компенсаторних можливостей особистості у вихованців із серйозною соматичною патологією.

По-друге, комплексне застосування медичних та психолого-педагогічних заходів у створенні єдиного збагаченого педагогічного простору, який має синергетичний ефект – ефективність комплексного впливу значно перевищує сумарну ефективність тих самих заходів у випадку їх окремого застосування. Особистісна зрілість та усвідомлена сформованість механізмів саморегуляції та психологічної компенсації значно полегшують подолання соматичного захворювання, зменшують його значущість для індивідуальної самоактуалізації. Так само медична підтримка сприяє формуванню впевненості в собі, озброює людину засобами самоконтролю та підтримання свого організму в активному стані. Система психолого – педагогічної реабілітації Центру складається із психологічної діагностики, реабілітаційного впливу, профілактики відхилень у розвитку, які поєднуються єдиним концептуальним поглядом на особистість вихованця як суб'єкта освітньо-реабілітаційного процесу.

По-третє, переорієнтація із діяльнісного на життєтворчий підхід у процесі здійснення комплексної реабілітації дитини. У Центрі простежується принципово інший підхід до розуміння суб'єктної активності особистості. Суть його зводиться до того, що учень не є лише продуктом навчання, лікування: кожен вихованець – носій індивідуального, особистого досвіду, творець і проектувальник життя. У процесі психолого-педагогічної реабілітації дбають про підвищення особистісної ресурсозабезпеченості суб'єктів реабілітаційного процесу завдяки оволодінню мета – навичками рефлексії, життєвого проектування, прийняття рішень, комунікації тощо. Ефективність реабілітаційного процесу забезпечується у процесі орієнтації на потреби «Я» – суб'єкта.

По-четверте, впровадження принципово нових підходів до відновлення здоров'я, які передбачають глибоку діагностику фізичного стану організму дитини, лікування та реабілітаційні заходи з використанням прогресивних досягнень у галузі медичної науки та практики, сучасного медичного обладнання.

Педагогічним колективом ведеться активний пошук щодо побудови індивідуального розвивального навчально-реабілітаційного процесу. Організація особистісно зорієнтованого навчання спрямована на розроблення вчителями життєтворчих технологій, мета яких – постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації та самореалізації особистості кожного учня. В основі навчальних програм – оволодіння ключовими життєвими компетенціями, які дають учням широку орієнтацію в системі суб'єкт-суб'єктних відносин, де вони виступають як активні творці життя і культури.

Окремим осередком соціальної реабілітації та інклюзії в Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатопрофільному центрі є отримання спеціальності в класах профільного навчання, а також у багатопрофільному коледжі. Наявність у структурі коледжу 3-х відділень (педагогічного, художнього та дизайну ландшафту) створює можливості не лише для професійного становлення студентів за обраною спеціалізацією, але й для їх особистісного зростання.

Перевагами у підготовці фахівців в умовах навчально-реабілітаційного Центру є органічне включення студентів у реальний педагогічний процес, широке залучення їх до участі в організації освітньо-реабілітаційних видів діяльності, можливість опанувати змістом, технологіями соціально- педагогічної роботи, корекційно-розвивальними методиками у відповідності до новітніх досягнень у галузі реабілітаційної педагогіки та системно застосувати на практиці набуті знання, вміння, навички.

У багатопрофільному коледжі всі напрямки професійної підготовки студентів базуються на інноваційному технологічному забезпеченні. Для педагогічного відділення – це проектно-рефлексивна технологія, для художнього відділення – технологія реабілітації мистецтвом, для відділення дизайну ландшафту – технологія реабілітації через спілкування із природою. Четверта технологія – технологія проектного життєздійснення впроваджується на всіх відділеннях, оскільки здатність до життєтворчості є важливою для всіх студентів незалежно від професійного профілю. Домінантами технологічного забезпечення вищої школи є проектний підхід до організації життєдіяльності студентів та реабілітаційна спрямованість освітнього процесу.

У Центрі послідовно реалізується структурно-функціональна модель інклюзивної освіти, яка сприяє визначенню функцій і можливостей кожного структурного підрозділу закладу щодо реалізації принципу наступності інклюзивного навчання дітей із перших років життя до завершення професійного становлення.

Модель передбачає неперервність і цілісність процесу соціалізації дитини завдяки роботі відділень ранньої соціальної реабілітації та дошкільного, загальноосвітньої школи та багатопрофільного коледжу як структурних підрозділів Центру.

Відділення ранньої соціальної реабілітації є першою ланкою в системі комплексної реабілітації вихованців, робота якого має виключно важливе значення для успішної інклюзії. Варіативність інклюзивного процесу у відділенні ранньої

соціальної реабілітації забезпечується роботою фахівців у трьох режимах: консультативно-методичної допомоги, денного перебування та інтеграційного утримання.

У зв'язку з відкриттям на базі закладу відділення ранньої соціальної реабілітації стало можливим щороку надавати медичну допомогу і комплексну реабілітацію дітям віком від 6 місяців до 10 років.

Сьогодні пріоритетним напрямком інноваційної діяльності колективу є розроблення та системна апробація мета-моделі «Системний розвиток Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру як Школи майбутнього: від проектування до інноваційної практики», яка виступає головним орієнтиром освітньо-реабілітаційного простору закладу.

Інноваційний досвід закладу творчо використовують у різних регіонах України, що розкриває його нові перспективи як ресурсно-інформаційного і науково-методичного Центру для шкіл-інтернатів, навчально-реабілітаційних центрів.

У контексті педагогічної інноватики досвід Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру набуває виняткової значущості. Це, передусім, практичне втілення в життя освітньо-реабілітаційного процесу нового типу, що базується на психології та педагогіці життєтворчості. У педагогічному просторі такий підхід реалізує завдання навчання підростаючого покоління мистецтву життя, тобто оволодіння ключовими компетенціями, які забезпечують повноту самореалізації особистості, виконання її життєвого призначення, досягнення повноти і гармонії життя, що є найважливішим гуманістичним імперативом XXI століття - епохи динамічних змін і нових можливостей.

Висновки

Спеціальні навчальні заклади в Україні переживають болісний процес реформування, відходу від тотальної уніфікації навчально-виховного процесу. Навчально-виховні заклади одержали право вибору існуючих варіантів навчання та конструювання нових. У новому столітті соціальної значущості набувають питання трансформації інтернатних закладів у школи нового типу (навчально-реабілітаційні центри, гімназії, навчально-виховні комплекси, ліцеї тощо). Зростає потреба в науковому супроводі інноваційного розвитку різних типів спеціальних навчальних закладів.

Реформування спеціальних навчальних закладів – це не стільки реформа методів, скільки реформа всього життя дитини, розширення можливостей компетентного вибору життєвого шляху. Тому інноваційні заклади здійснюють ідею неперервності виховання, освіти, культури, пропонуючи особистості нові виміри життя, що ґрунтуються на філософії життєтворчості та соціальної мобільності.

Саме тому державна політика у сфері освіти сьогодні повинна формуватись з урахуванням освітніх потреб людей з інвалідністю, сприяти інноваційному розвитку освітніх систем і разом з тим стати складовою нової соціальної та економічної політики. А це, в свою чергу, обумовлює потребу у формуванні нової філософії державної політики щодо осіб з інвалідністю, досягненні суттєвих змін в існуючій системі корекційної освіти, яка б сприяла становленню компетентної, соціально мобільної особистості.

Забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю стало особливо актуальним і значущим після ратифікації нашою державою Конвенції ООН «Про права інвалідів», мета якої полягає у заохоченні, захисті та забезпеченні повного і рівного користування людьми з інвалідністю усіма правами людини та основоположними свободами без будь-якої дискримінації на підставі інвалідності.

Література

1. Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. Теорія та практика життєвого проектування саморозвитку особистості : Практико-зорієнтований посібник. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2011. – 436 с.
2. Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. Проектне бачення компетентнісно спрямованої середньої школи : Практико зорієнтований посібник. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2011. – 204 с.
3. Життєтворчі пріоритети інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру : Науково-методичне видання. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2011. – 286 с.
4. Життєва компетентність особистості : Науково-методичний посібник / За редакцією Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520с.
5. Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми : Науково-методичний збірник / За ред.. І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2006. – 592 с.
6. Інновації в сучасній школі у контексті діалогу педагогічних культур : Практико зорієнтований посібник / І. Г. Єрмаков, Д. І. Петренко. – К. : ПП «Р.К.Майстер- принт», 2012. – 352 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL : www.president.gov.ua.
8. Науково-педагогічні засади формування соціальних компетенцій учнів з особливими освітніми потребами як складової навчально-реабілітаційного процесу : Науково-методичний збірник / Ред. колегія: І. Г. Єрмаков, Г. М. Несен, В. В. Нечипоренко та ін. – Том I. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2012. – 516с.
9. Науково-педагогічні засади формування соціальних компетенцій учнів з особливими потребами як складової навчально-реабілітаційного процесу: Науково-методичний збірник / Ред. колегія І. Г.Єрмаков, Г. М.Несен, В. В. Нечипоренко та ін. – Том II. – Запоріжжя: Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2012. – 484с.
10. Освіта осіб з інвалідністю в Україні : Тематична національна доповідь. – Чернівці : Букрек, 2010. – 436с.
11. Психологія і педагогіка життєтворчості : Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст.голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков. (наук. ред.) та ін. – К. : «Віпол» 1996. – 792с.
12. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : монографія / За ред. В. Г. Кременя – К. : Педагогічна думка. – 2008. – 472с.

РОЗДІЛ 1. ДОСВІД І ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ЖИТТЄВОЇ ПРАКТИКИ УЧНІВ ТА СТУДЕНТІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ

С. С. Авраменко,
студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія
М. С. Панов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЧИНИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У дослідженнях, присвячених педагогічній занедбаності дитини, особлива увага дослідників спрямована на аналіз структури особистісно-орієнтованої педагогічної системи, яка має розвиток у напрямі більш повного охоплення і використання якостей психологічної структури особистості, більш технологічно представлена у змісті, формах і методах навчально-виховної роботи (В. Рибалко, Ю. Швалб); розвитку уявлень про індивідуальність людини (В. Мерлін, Б. Теплов, В. Русалов); розглянуто особливості формування психологічних аспектів педагогічної занедбаності у межах соціалізації особистості (В. Бочелюк, Т. Титаренко, Л. Сохань). Водночас, проблема педагогічної занедбаності особистості на різних вікових етапах досліджена недостатньо.

Серед причин шкільної неуспішності можливо виділити об'єктивні (непосильний обсяг знань, недосконалість методів навчання тощо) та суб'єктивні, обумовлені індивідуальними особливостями учнів [2; 3].

Серед невстигаючих дітей виділяють такі групи:

1. Педагогічно занедбані діти – це діти, з якими мало займаються. У них не сформовані мотиви навчання. Немає навичок і вмінь учитись. Розумова сфера таких дітей, як правило, не деформована, але відносини з навчанням не складаються саме в силу перерахованих вище причин.

2. Розумово відсталі діти – це діти, які в дитячому або ранньому дитячому віці перенесли яке-небудь захворювання, що зупинило нормальний розвиток мозку. Такі діти здатні засвоювати елементарні навчальні знання й навички, але зовсім не здатні до узагальнення й абстрагування. Власне, таким дітям необхідне навчання, організоване спеціальним чином.

3. Ослаблені діти (церебро-астенічного типу). Головна проблема таких людей – слабка нервова система й обумовлена нею низька працездатність. Ослаблені діти не можуть відповідати обсягу тих навантажень, які мають місце в сучасній школі. Ці діти практично не можуть (не у змозі) повноцінно працювати на останніх уроках. Загальна ж працездатність зберігається в них протягом 20-30-ти хвилин уроку, коли матеріал може засвоюватись якісно. Потім різко наростає стомлення й відкривається все, що вимагає сприйняття та переробки.

Відповідно, у залежності від того, до якої групи відноситься невстигаюча у школі дитина, необхідно приймати адекватні заходи допомоги. У сучасній школі перша група невстигаючих дітей найчисленніша.

Серед причин неуспішності дітей у школі В. В. Засенко виділяє додатково: несформовані відносини дитини з учителем і неуспіх (наприклад, негативна оцінка), що породжує страх невдачі. Автор виділив кілька типів і підтипів невстигаючих дітей [1]:

1-й тип. Діти, в яких низька якість розумової діяльності поєднується з позитивним ставленням до навчання та збереженням «позиції учня».

1-й підтип. Діти, в яких неуспіх у навчанні компенсується успіхом у практичній діяльності.

2-й підтип. Діти, в яких такої компенсації немає, а отже, важче виробити адекватну самооцінку.

Корекційна робота: необхідно розвивати розумову діяльність, якості розуму та самостійність.

2-й тип. Діти, в яких висока якість розумової діяльності поєднується з негативним ставленням до навчання та частковою або повною втратою «позиції учня».

1-й підтип. Діти, які компенсують неуспіх у школі якоюсь інтелектуальною діяльністю (читанням, наприклад);

2-й підтип. Діти, неуспіх яких обумовлений негативними установками, які сформувалися стосовно вчителів і школи.

Як правило, компенсацією в даному випадку служить зв'язок з іншим колективом (вуличною компанією, наприклад).

Корекційна робота дуже складна, тому що необхідно змінити внутрішню позицію дитини, сформувану нове ставлення до навчання. Додаткові заняття успіху не дають.

3-й тип. Діти, в яких низький рівень розумової діяльності поєднується з негативним ставленням до навчання. Основні труднощі тут полягають у тому, що викликати інтерес до навчання можна тільки за допомогою «легеньких» завдань, які дитина у стані виконати, але для розвитку інтелекту необхідні «важкі» завдання.

Корекційна робота поетапна: спочатку треба зацікавити дитину, а потім переходити до більш складних задач, тому що найбільш лабільна мотиваційна сфера.

Стосовно шкільної неуспішності варто зробити ще одне зауваження: необхідно розділити поняття «невстигаючі діти» та «діти зі зниженою здатністю до навчання», тому що корекційна робота з ними буде різною.

Також варто пам'ятати, що найвищий рівень навченості людини приходить саме на дошкільний і молодший шкільний вік, тому необхідно як можна повніше використовувати можливості цього періоду.

Під впливом нової провідної діяльності (навчання) у молодших школярів головними стають мотиви навчання.

У 1-у класі інтерес дитини спрямований на предмети, де вона діє практично (малювання, праця, фізкультура).

У 2-у класі коло улюблених предметів звужується, а до 3-го класу – доходить до одного-двох предметів, що захоплюють своїм змістом. У 3-му класі важливий фактор стимулювання в навчанні – думка класного колективу. Позитивні або негативні мотиви навчання в цей період багато в чому залежать від «загального настрою класу».

Для формування мотивації навчання необхідно пам'ятати, що цілі навчальної діяльності повинні бути ясними та чіткими, даватися на початку роботи й строго окреслюватися за обсягом, тому що у молодших школярів спонукальна сила мети протилежно пропорційна обсягу цікавої роботи, тобто якщо треба зробити занадто багато – мета не працює.

При підміні навчальної діяльності навчальною поведінкою дитина прагне до оцінки не заради знань, а заради підтримки свого престижу (або заради одержання любові вчителя), тому вона може використовувати й неприйнятні шляхи для одержання бажаного результату.

Із психологічної точки зору шкільна оцінка для дитини – це стрес. Тому так популярно безоцінне навчання в початковій школі. Мета такого навчання: знизити тривожність у дітей, тому що саме вона, а не інтерес, стає мотиваційною основою навчальної діяльності.

При навчанні з оцінками важливо, щоб оцінки мали зміст показника рівня знань і вмінь, а не оцінки особистості.

Основні принципи індивідуальної допомоги дитині у школі та вдома:

1. Допомога повинна здійснюватися у поточній ситуації, наприклад, при виконанні завдання додому, щоб підтримувати мотивацію дитини.

2. Давати дитині відчувати любов незалежно від шкільних успіхів.

3. Обмежити час занять до півтори годин, але проводити їх з повною віддачею.

4. Виключити оцінні висловлення.

5. Ураховувати природні темпи дитини.

6. Розвивати усне мовлення й максимально використовувати розумову енергію дитини. Для цього дорослий повинен узяти на себе «чорнову» роботу, наприклад, писати завдання за дитину, дозволяючи їй тим самим сконцентрувати сили на рішенні задачі в умі.

7. Необхідно включити в навчання елементи гри.

Отже, в ході дослідження проблеми педагогічної занедбаності ми дійшли до наступного висновку: ця проблема є досить поширеним явищем початкової школи. Для її успішного вирішення слід враховувати дані дидактики, психології, практики шкільного навчання. Використання провідних методик, що направлені на подолання педагогічної занедбаності, сприяють вирішенню даної проблеми в сучасній школі.

Література

1. Засенко В. В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку / В. В. Засенко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: Наук.- метод. зб.: Вип. 1 / За ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К., 2010. – 317 с.

2. Корольчук М. С. Психологія : схеми, опорні конспекти, методики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Корольчук М. С., Крайнюк В. М., Марченко В. М. // За заг. ред М. С. Корольчука. – К. : Ельга, Ніка-центр, 2015. – 320 с.

3. Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / Максименко С. Д., Клименко В. В., Толстоухов А. В. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2010. – 136 с.

Г. В. Афанасьєва,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напрям підготовки «Соціальна педагогіка»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник :
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія
А. І. Павленко*

ПРОЕКТ «Я І МОЄ РІДНЕ МІСТО» У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У програмному державному документі «Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки», затвердженому Указом президента України за №580/2015, наголошується на необхідності вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді, надання цьому вкрай важливому для держави процесу системності. При цьому основними складовими національно-патріотичного виховання мають стати громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне виховання. Важливим механізмом реалізації стратегії повинне стати «...формування широкої громадської підтримки процесів національно-патріотичного виховання, розширення ролі та можливостей громадських об'єднань, підвищення ролі сім'ї, активної участі волонтерів, активістів» [6].

Аналіз джерел із проблеми патріотичного виховання показує, що важливим особистісним результатом патріотичного виховання дитини, зокрема старшого дошкільного віку, науковці (І. П. Бех, І. Г. Єрмаков, В. В. Нечипоренко, К. І. Чорна, О. М. Федоренко та інші) розглядають категоріальне поняття «патріотична вихованість» як важливу інтегральну властивість і якість особистості дошкільника, форму його соціальної поведінки, що виявляється в почутті любові до України, у вільному національному самовизначенні особистості, свідомому збереженні духовних цінностей тощо. [1; 4, с.148; 7, с. 404].

Орієнтація на високий рівень розвитку патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку визначається програмними документами і методичними рекомендаціями [5; 6] і характеризується високим рівнем знань про Батьківщину, державні символи, державні свята, традиції тощо. При цьому діти самі прагнуть долучатися до діяльності патріотичного спрямування, усвідомлюють свою ідентичність з рідним народом і рідним містом, застосовують на практиці задачі в системі «Я» – «Моя сім'я» – «Моє рідне місто» – «Україна».

Досягнення високого рівня патріотичної вихованості у дітей може досягатися засобами проектної діяльності дітей (В.В. Нечипоренко).

В ході роботи над проблемою розвитку патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку було проведено первинну діагностику рівня розвитку патріотичної вихованості. Отримані результати дозволили зробити висновок про необхідність підвищення рівня патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку та актуалізували необхідність у розробці та впровадженні колективного проекту, спрямованого на патріотичне виховання. Особливу увагу як: вважають І. Г. Єрмаков і Д. О. Пузіков, потрібно приділити таким аспектам, як: обізнаність у національних традиціях та звичаях, знання історії рідного краю, інтерес до культурного спадку та природи Запорізького краю; активна участь дітей у заходах патріотичної спрямованості [2, с.103].

З цієї метою було розроблено творчий проект «Я і моє рідне місто», як конкретизований варіант проекту «Моє рідне місто» (І. Г. Єрмаков, В. В. Нечипоренко) [4]. Основною метою проекту було визначено формування національної ідентифікації і самосвідомості у дітей засобами ознайомлення їх з географією міста в країні, визначними місцями, інфраструктурою та історією міста Запоріжжя; розвитку у дітей інтересу до його історичного минулого та бажання примножувати славу рідного краю. Проект розрахований на одне півріччя, впродовж якого діти старшого дошкільного віку мали змогу активно включитися в низку заходів патріотичної спрямованості.

Форма колективного проекту була обрана з врахуванням методичних рекомендацій МОНУ з патріотичного виховання про надавання переваги «...активним формам роботи, що передбачають самостійну або спільну роботу, набуття дітьми та учнівською молоддю соціального досвіду; сприяють формуванню національної свідомості, критичного мислення, ініціативності, творчого підходу до справи, відповідальності за свої дії та вчинки: громадській, волонтерській діяльності, соціальним практикам, пошуковій, дослідницькій та проектній діяльності...» [5].

Враховуючи те, що важлива роль у формуванні патріотизму належить сім'ї [5], проект передбачав і залучення батьків дітей до активної участі у організації та проведенні творчого проекту.

Впродовж 2017 – 2018 н.р. у дитячому дошкільному закладі було реалізовано проект «Я і моє рідне місто», в рамках якого діти старшого дошкільного віку мали змогу активно залучитися до заходів, спрямованих на патріотичне виховання.

Зокрема, проект передбачав: педагогічне проектування та реалізацію змісту тематичного циклу «Подорож рідним містом» (поглиблення знань дітей про рідне місто, його архітектурні та історичні пам'ятки, вулиці тощо), пошук і систематизацію тематичних ілюстративних матеріалів «Моє місто» (пейзажі, символи, історичні, культурні і природні пам'ятки, народні промисли тощо), фотоальбомів «Я і моя сім'я у рідному місті» і т.д.

Робота над проектом складалася із змістовних блоків: пізнавального, пошуково-діяльнісного та узагальнювального.

Пізнавальний блок: перегляд відео, картин, книг, листівок, фотографій про місто; знайомство з історією міста.

Діяльнісний блок: пошук, збирання і відбір фотографій, книг, відеоматеріалів, газетних статей, як в стінах дошкільної групи, так і за межами дошкільного закладу, разом з батьками (наприклад, екскурсій).

Заключним етапом проекту стало створення і оприлюднення колективної презентації всіх наробок, які були отримані у процесі роботи над проектом. Адже у справі патріотичного виховання «...батьки мають стати не тільки гостями на заходах, не тільки спостерігачами за здобутками їхніх дітей, вони мають безпосередньо впливати на формування молодого покоління своїм досвідом та своїм прикладом» [5].

Література

1. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. – Київ, 2014. – 29 с.
2. Єрмаков І. Г. Проектні обриси становлення життєстійкої і життєздатної особистості : Практично-зорієнтований посібник. / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2006. – 152 с.
3. Метод проектів у сучасній школі : Навчально-методичний посібник / [уклад: В. В. Нечипоренко]. – Запоріжжя : Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2008. – 120 с.
4. Проектний підхід до компетентісно спрямованої освіти: Науково-методичний збірник / За науковою редакцією к.і.н. І. Г. Єрмакова, к. п. н. В. В. Нечипоренко, к. п. н. В. І. Прокопенко. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2008. – Т.1. – 446 с.
5. Про методичні рекомендації з патріотичного виховання Лист МОН № 1/9-614 від 27.11.14 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/44204/
6. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/5802015-19494>
7. Федоренко О. М. Національно-патріотична вихованість учнів загальноосвітніх шкіл: психологічний аспект. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Вип. № 51 (104) / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя : КПУ, 2016. – С.400-409.

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНОЇ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Навчання в школі – це важливий та вирішальний період у житті кожної людини. Школа поступово готує молодших школярів до успішного життя. Перед сучасною школою постає завдання сформувати незалежну, вільну особистість, що здатна самостійно оцінювати явища навколишньої дійсності, брати участь у вирішенні важливих питань колективу, відстоювати власну думку, поважати думку інших.

Сучасне інформаційне суспільство – період високих технологій, що потребує всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, яка не боїться висловити свою думку, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя. На цьому акцентується увага в Концепції нової української школи.

Мета статті – визначити шляхи розвитку критичного мислення як необхідної умови формування інформаційної компетентності учнів початкових класів.

Інтерес до критичного мислення як освітньої інновації з'явився в Україні, як і в інших пострадянських державах, близько десяти років тому. Натомість в освіті США і Канади цей напрям сучасної освіти розвивається вже майже півстоліття. Критичне мислення починалося як перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення.

Над проблемою розвитку критичного мислення в закордонній педагогіці й психології працюють Д. Брунер, Дж. Гілфорд, Д. Стіл, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д. Халперн, Пітер А. Фачоне та інші. Серед вітчизняних учених, які досліджують технології розвитку критичного мислення, можна назвати А. Брушлінського, Д. Вількеєва, З. Калмикову, О. Матюшкіна, Х. Тамбовську, Т. Хачумян, Н. Череповську та ін. У педагогіці ці питання розробляються С. Векслером, А. Ліпкіною, О. Марченко, І. Мороченковою, Р. Суровцевою та ін.

Є різні підходи до визначення поняття «критичне мислення». Ми розглядаємо це поняття як здатність людини (природну або виховану) до самостійної оцінки явищ навколишньої дійсності, наукових знань, думок і тверджень інших людей, уміння бачити їхні позитивні та негативні сторони; а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язання проблем. Це складний соціально-психологічний феномен, в основі якого лежать генетичні, соціальні та світоглядні особливості людини в їхній єдності та взаємодії. Багато фахівців відзначають, що мислення може бути критичним тільки тоді, коли воно носить індивідуальний характер [8, с. 9]. Людина з некритичним розумом схильна розглядати перше ж рішення, що спаде їй на думку, як остаточне. В основі критичного мислення лежить постановка питання та з'ясування проблем, тому що вміння розв'язувати проблеми та шукати відповіді на питання – це шлях до досягнення успіху в подальшому житті [2, с. 54].

Потреба в критичному мисленні виникає тоді, коли ми стикаємося із складними ситуаціями вибору, які вимагають ретельного обмірковування та оцінювання. Характерною особливістю цього типу мислення є те, що процес міркування не стандартний, не шаблонний, відсутній готовий взірець розв'язку. А це означає, що наслідком навчання через критичне мислення виступають особистісні зміни учнів, тобто їхній розвиток: вони перебудовують свій досвід, здобувають нові знання та способи розв'язування проблемних задач. Критичне мислення ґрунтується на можливості бачити й оцінювати альтернативи, пріоритети, визначати достовірність і доцільність фактів, явищ, подій [6, с. 5].

Здатність критично мислити є цінним умінням для людини XXI століття, яка вимушена практично безперервно перебувати під інформаційним тиском, численними спробами маніпулювати свідомістю та в комунікаційних контактах з іншими людьми. У таких непростих умовах життя та праці вміння критично мислити допомагає самостійно оцінити, проаналізувати інформацію та зробити правильний вибір [4, с. 26].

Зазначимо, що деякі вчені, як наприклад: С. Рубінштейн, Ж. Піаже, В. Штерн, з недовірою ставилися до розвитку критичного мислення в учнів початкових класів. Адже для більшості школярів цього вікового періоду характерними є наслідуваність, низький самоконтроль, емоційність, образність мислення.

На нашу думку, окремі риси критичного мислення можна і необхідно розвивати в початкових класах. Так, учні початкових класів здатні помічати як власні помилки, так і помилки своїх однолітків, самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити власні висновки. Програма початкової школи орієнтує педагогів на формуванням компетентності вміння вчитися, а саме на такі її складові, як мати власну думку з приводу обговорюваних питань, обґрунтовувати її.

Варто будувати уроки так, щоб кожен учень почувався дослідником, який самостійно здобуває знання, мав змогу зіставляти, порівнювати, шукати і знаходити істину, доводити висунуті гіпотези під час спілкування зі своїми однокласниками та учителем. Дитині має бути зрозуміла мета завдання, і тоді вона зможе з інтересом виконувати дуже багато нецікавої, але потрібної роботи. Чим молодший шкільний вік, тим цікавіше варто давати завдання. Кожне заняття повинно мати пізнавальний характер і водночас захоплювати як своїм змістом, так і способом викладання.

Можна виділити такі ознаки критичного мислення в учнів початкових класів: 1. Незалежність мислення, певна самостійність думок. 2. Опірність до навіювання думок, зразків поведінки, вимог інших. 3. Критичне ставлення до себе, виявлення власних помилок та адекватне ставлення до них. 4. Пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань. 5. Вміння брати участь у діалоговій взаємодії [1, с. 14].

Використовуючи методи формування і розвитку критичного мислення, учитель повинен усвідомлювати, що навчити учнів мислити критично з першого уроку фактично неможливо. Критичне мислення формується поступово, воно є результатом щоденної кропіткої роботи вчителя і учня, з уроку в урок, з року в рік. Одним із ефективних шляхів формування

критичного мислення, на нашу думку, є використання технології «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» (ЧПКМ). Автори-розробники – Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл. Мета такої співпраці – розробити і запропонувати школі навчальні методики, що розвивають критичне мислення учнів будь-якого віку, на матеріалі будь-якого предмета. Розвиток критичного мислення розглядається як засіб самореалізації особистості в умовах демократичного суспільства. Система пропонує такий підхід до викладання, який привчає учнів до критичного аналізу, формує власну думку, зіставлення інформації з протилежних точок зору, розробки системи доказів на підтримку певної точки зору, вчить ретельно досліджувати нову інформацію, просіювати її, оцінювати нові ідеї, вирішувати, що важливо, а що ні, визначати загальну цінність нових знань на основі власних потреб і цілей. Технологія розроблена на інтерактивній основі [5, с. 19].

Ефективним методом розвитку критичного мислення є також стратегія ЗХД, яка допомагає розвивати пізнавальні інтереси учнів, стимулювати їхній інтерес до вивчення нового матеріалу [5, с. 27].

Отже, критичне мислення є однією із заporук успіху, адже вміння критично мислити допомагає в професійному самовизначенні, дозволяє встановити пріоритети, формує відповідальність за вибір, дає можливість робити власні висновки, розвиває здатність до прогнозу наслідків своїх дій, виробляє вміння культурного діалогу. Застосування технології розвитку критичного мислення під час вивчення навчальних дисциплін як на уроках, так і в позакласній роботі створює додаткову мотивацію до навчання. Учні успішно засвоюють матеріал, тому що це їм цікаво.

Література:

1. Белкіна-Ковальчук О.В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2006. – 215 с.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М.Никольской. – Харьков : Совершенство, 2017. – 208 с.
3. Ковальова В. І. Критичне мислення як засіб формування та розвитку творчих здібностей молодших школярів (з досвіду роботи) / Ковальова В. І. [Електронний ресурс]. – https://osvita.ua/doc/files/news/82/8206/kryt_mysl_poch.doc.
4. Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. / В.М. Козира. – Тернопіль: ТОКІППО, 2017. – 60 с.
5. Плесецька С. О. Інтегративний та компетентнісний підхід до викладання предметів. Методичний альманах / За ред. Плясецької С.О. – Таврійськ : ЗОШ №5, – 2017. – 109 с.
6. Пометун О. Формування критичного мислення учнів на уроках з курсу за вибором «Права людини» / Олена Пометун // Історія в школах України. – 2016. – № 9. – С. 5
7. Тихомиров О. К. К. Поппер и психология / Тихомиров О. К. // Вопросы психологи. – 2015. – № 4. – С. 116.
8. Тягло А. В. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Х. : Изд-во ун-та внутренних дел, 2014. – 284 с.

А. С. Ганчева,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напрям підготовки «Соціальна педагогіка»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія*

О. С. Козарик

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Особливості соціальної активності підлітків на етапі бурхливого суспільного розвитку на фоні постійних інформаційно-економічних удосконалень, оновлення педагогічних концепцій виховання посилюють значення формування якостей конкурентноспроможної особистості і роблять проблему виховання соціальної активності школяра особливо актуальною та вагомою. Українське суспільство нині потребує ініціативних, відповідальних громадян, здатних свідомо приймати обґрунтовані рішення та виявляти активність у розв'язанні соціальних проблем. Важливим є усвідомлення особистістю суспільних явищ, що зумовлює чітке уявлення про цінності, що функціонують у суспільстві та розуміння їх соціальної значущості. У сучасному суспільстві вже не можна обмежитися лише засвоєнням людиною суспільно визнаних норм і правил, соціального досвіду. Проблема соціальної активності підлітків на даний час є надзвичайно актуальною, але недостатньо розробленою.

У своєму дослідженні розвитку соціальної активності молоді. В. Косовець визначає, що сама особистість, умови її діяльності, соціальне середовище, в якому вона діє, кожного разу є іншими, змінними, не завжди прогнозованими. А це водночас диктує присутність зацікавленості особистістю проблемами інших людей, громади тощо; уміння самостійно вибрати способи і засоби діяльності; самостійно приймати рішення; здійснювати самоконтроль і самокорекцію (якщо це доступно). На підставі цього визначається соціальна активність як складна структура, яка характеризується потребою до дії, реалізується в соціально-значущій діяльності, спрямованій назовні, і якій притаманні соціально-ціннісні вчинки та поведінка; інтереси, що відображають особистісні утворення, які інтегрують раціональне й емоційне начало і які визначають спрямованість людини на предмети і явища дійсності, а також на мотиви її дій [5].

У підлітковому віці поступово відбувається зростання соціальної активності, пов'язане з переходом підлітка у позицію активного суб'єкта соціальних відносин відповідно до обсягу соціальних зобов'язань, соціального досвіду та ефективності процесу виховання та самовиховання. На основі нової соціальної ситуації розвитку, як зазначає С. Абрамова, відбуваються докорінні зміни в змісті й співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості підлітка [2].

Як зазначає С. Абрамова, у віці 12-16 років формуються й міцніють ціннісні орієнтації, звички й погляди людини, відбувається розвиток емоційної, вольової мотиваційної сфери підлітків через усвідомлення моральних цінностей. Протиріччя розвитку, властиві цьому віку, помітно посилюються. З одного боку, потреба підліткового віку у визначенні свого місця в системі громадських стосунків, прагнення до самоствердження, самореалізації, самовдосконалення стимулюється соціальними процесами, що відбуваються зараз, з другого – стикається з відсутністю розуміння, поваги дорослих і з відсутністю умов для реального виходу на серйозні справи [1].

Основним чинником розвитку підлітка, на думку О. Безпалько, є його особиста соціальна активність, спрямована на засвоєння важливих для нього зразків поведінки і цінностей, на побудову стосунків з дорослими, ровесниками. Підлітки включаються у різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу їхнього спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей, сприяє формуванню моральних якостей особистості [3].

С. Грабовська та С. Чолій наголошують на тому, що для підлітків характерним є специфічна соціальна активність, яка полягає у великій сприйнятливості до засвоєння цінностей, норм, способів поведінки, які існують у світі дорослих. Він усіляко намагається реалізувати свою потребу в утвердженні позиції дорослої людини, але відсутність соціального досвіду заважає досягненню цієї мети. Це є однією з основних суперечностей віку, розв'язання якої стимулює його подальший психічний розвиток [4].

На підставі зазначеного вище можемо зробити висновок, що в основі соціальної активності підлітків лежать потреби. За цих умов активність підлітків можемо розглядати як форму вираження їхніх потреб. Зміст і механізми формування цих потреб розкривають інтереси, цільові установки, мотивацію соціальної активності підлітків. Джерелом соціальної активності, на нашу думку, є духовні потреби. Ці потреби є визначальними у соціально-ціннісній спрямованості діяльності, готовності діяти в інтересах соціальної спільноти. Внутрішня готовність підлітків до соціальної діяльності ґрунтується на потребах, що мають суспільну спрямованість. Залежно від того, як проявляється в діяльності соціальна сутність особистості, визначається рівень її соціальної активності.

Отже, соціальна активність підлітка є інтегративною якістю, яка охоплює соціальні знання і досвід, потребу в самореалізації й досягненні суспільно значущих цілей і характеризується спрямованістю на різні види соціально корисної діяльності, готовністю брати на себе відповідальність за прийняті рішення і власні дії й виявляється в конкретній соціальній діяльності. Специфічна соціальна активність підлітка полягає у великій сприйнятливості до засвоєння цінностей, норм, способів поведінки, які існують у світі дорослих.

Література

1. Абрамова С. В. Педагогические условия формирования социальной активности личности / С. В. Абрамова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 1. – С. 10-14.
2. Абрамова С. В. Сучасні наукові підходи до визначення поняття «соціальна активність особистості» / С. В. Абрамова // Освіта на Луганщині : наук.-метод. журнал. – 2011. – № 2 – С. 128-133.
3. Безпалько О. В. Розвиток соціальної активності особистості у дитячому об'єднанні [Електронний ресурс] : Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 8. – К., 2012. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць_-_Випуск_8
4. Грабовська С. Л., Чолій С. М. :зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII. – Част. 1. – К., 2010. – С. 171–181
5. Третьяков Н. Ф. Социальная активность личности / Н. Ф. Третьяков. – М. : Педагогика, 2001. – 230 с.

Д. С. Герасько,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напрям підготовки «Соціальна педагогіка»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат соціологічних наук, доцент,
проректор з наукової роботи,
Хортицька національна академія
Н. М. Гордієнко*

РОЗВИТОК ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

Актуальність проблеми розвитку організаторських здібностей у старшокласників у процесі позаурочної діяльності обумовлена суперечностями між вимогами сучасного суспільства у високоорганізованих особистостях та недостатньо ефективним використанням педагогами можливостей позаурочної діяльності щодо розвитку організаторських здібностей дітей. Розвинені організаторські здібності дають підлітку ширші можливості успішно адаптуватися до будь-якої групи, що реалізують спільні цілі, забезпечуючи тим самим комфортний стан і готовність до вирішення проблем у процесі життєдіяльності.

Аналіз педагогічної, психологічної та методичної літератури з проблеми дослідження дозволив визначити сутність і зміст поняття «організаторські здібності» підлітка. Зокрема, було з'ясовано, що «організаторські здібності підлітка» – це готовність підлітка до послідовного, впорядкованого виконання дій з необхідними грамотно відібраними засобами для досягнення мети у процесі групової діяльності, що включає когнітивний, операційний і оціночно-рефлексивний компоненти.

Також було з'ясовано, що підлітковий вік є найбільш ефективним і сензитивним періодом для розвитку організаторських здібностей.

Процес розвитку організаторських здібностей у підлітка передбачає розвиток таких навичок як: цілепокладання, планування, самоконтроль, самокорекцію і самоаналіз [1].

У процесі аналізу наукової літератури також було визначено критерії та показники сформованості організаторських здібностей у старшокласників: когнітивний компонент (знання організаторської діяльності і знання планованості); операційний компонент (цілеспрямованість, уміння керувати собою, вміння працювати у групі); оціночно-рефлексивний компонент (самоаналіз своєї діяльності з орієнтацією на майбутнє, рефлексія).

На підставі результатів науково-пошукової роботи було розроблено модель формування розвитку організаторських здібностей у старшокласників засобами соціальної практики, що складається з взаємозв'язаних і взаємодоповнюючих блоків:

- системоутворюючий (обумовлює постановку мети, яка полягає у розробці і реалізації практико-орієнтованої програми діяльності соціального педагога, орієнтованої на формування організаторських здібностей у старшокласників засобами соціальної практики);

- структурно-функціональний (розглядає функції кожного суб'єкта освітнього процесу);

- змістовний (розкриває сутність діяльності, в яку включені підлітки);

- технологічний (включає основні педагогічні умови і методи формування організаторських здібностей у старшокласників у позаурочній діяльності);

- оціночний (включає критерії сформованості організаторських здібностей у підлітка).

Модель забезпечує позитивну динаміку щодо розвитку організаторських здібностей у підлітка і ефективно діє при виділених педагогічних умовах.

Визначено і дослідно-експериментальним шляхом перевірено педагогічні умови формування організаторських здібностей у старшокласників у процесі позаурочної діяльності.

По-перше, виявлення змісту і методів розвитку організаторських здібностей необхідне для грамотного вибудовування системи занять з учнями, їх орієнтацію на соціально-значиму діяльність. З цією метою розроблена практико-орієнтована програма позаурочної діяльності «Організатор – знаємо, вміємо, навчимо інших».

По-друге, спеціально організований процес позаурочної діяльності в обладнаній аудиторії.

По-третє, при реалізації моделі «Розвиток організаторських здібностей у старшокласників засобами соціальної практики» створені всі умови щодо формування позитивного ставлення до цінностей життєдіяльності: самовизначення, самовираження, взаєморозуміння, співпраця та самоорганізація.

Експериментальна апробація виявленого комплексу педагогічних умов дозволила встановити їх позитивний вплив на розвиток організаторських здібностей у старшокласників у позаурочній діяльності. Педагогічний експеримент показав істотне підвищення рівня сформованості організаторських здібностей у старшокласників за всіма показниками. Найбільш високі результати спостерігалися при цьому в разі реалізації розробленої нами моделі з урахуванням всього комплексу педагогічних умов її функціонування [2].

У старшокласників з експериментальної групи сформувався високий рівень таких організаторських навичок як: знання правил організаторської діяльності, планованість, цілеспрямованість, уміння працювати у групі, самоорганізація та орієнтація на майбутнє. На середньому рівні у старшокласників розвинулися вміння керувати собою.

Проведене нами дослідження не вичерпує повністю зміст даної проблеми. Перспектива полягає у продовженні дослідження за напрямком ефективного формування організаторських здібностей у старшокласників, визначення шляхів розвитку соціальної практики як умови формування організаторських здібностей у старшокласників.

Література

1. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження: монографія / В. І. Тернопільська. – Житомир, – 2016. – 300 с.

2. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності : дисертація канд. пед. наук: 13.00.07 / В. І. Тернопільська. – Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2016. – 300 с.

Н. М. Гордієнко,
кандидат соціологічних наук, доцент,
проректор з наукової роботи,
Хортицька національна академія

Г. В. Рутвицька,
викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія

СОЦІАЛЬНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ: ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ

Необхідною умовою функціонування та розвитку демократичного суспільства є створення рівних можливостей для різних категорій громадян у реалізації їх життєвих траєкторій, зокрема для випускників інтернатних закладів системи освіти, які потребують додаткових зусиль держави щодо забезпечення соціальної рівності. Ця категорія громадян формується у специфічних умовах соціалізації і відноситься до групи населення зі зниженим соціально-економічним статусом, до осіб, становлення яких відбувалось в умовах неблагополучної сім'ї і які мали проблеми зі здоров'ям. Загальноосвітні заклади інтернатного типу є державними закладами, головним призначенням яких є надання допомоги у подоланні цих труднощів і підготовка вихованців до повноцінного соціального життя та успішної побудови життєвих траєкторій. У зв'язку з цим

особливого значення набуває проблема соціальної мобільності випускників інтернатних закладів, яка є важливим аспектом їх соціалізації.

Соціальна мобільність – традиційна галузь соціологічних досліджень, присвячена вивченню соціальних переміщень серед різних груп населення. Окремі суспільні групи відрізняються своєю здатністю до соціальної мобільності та можливістю реалізувати своє бажання підвищити соціальний статус, зайняти більш престижні соціальні ніші в суспільстві. Випускники інтернатів – закритих та напівзакритих навчальних закладів – відрізняються від інших громадян специфікою соціалізації, підготовкою до включення в суспільне життя, а також стартовими умовами для освоєння соціального та життєвого простору. Вивчення соціальної нерівності життєвого старту, соціальних проблем численної групи людей, які навчалися в інтернатних закладах, є важливим дослідницьким завданням. Виявлення специфіки соціальної мобільності випускників інтернату дозволить оптимізувати процес їх підготовки до дорослого життя, модернізувати освітні підходи до розвитку життєвої компетентності вихованців.

Наукове дослідження проблем соціальної мобільності було започатковано американським соціологом П. Сорокіним [7]. Досить активно ця проблема вивчалась у контексті аналізу соціальної структури суспільства в радянській науці, зокрема у фундаментальній праці М. Руткевича та Ф. Філіпова [6]. Серед українських вчених цією проблематикою соціологічного знання займалися Н. Коваліско [1], Т. Кузьменко [2], С. Макеєв [3], С. Оксамитна [3; 4] та ін.

Т. Кузьменко виділяє два підходи до інтерпретації та вимірювання соціальної мобільності. Перший акцентує увагу на переміщеннях у межах класової структури, в основу якої не покладено ієрархічний принцип побудови. Аналізуються переважно переміщення індивідів у структурі зайнятості. Другий підхід досліджує вертикальні переміщення між соціальними позиціями, стратифікованими за ранговими критеріями (влада, престиж тощо) [2, с. 295].

Розглядаючи проблему міжгенераційної класової та освітньої мобільності, С. Оксамитна зазначає, що соціальну мобільність вважають індикатором відкритості чи закритості суспільства. Відкритому суспільству притаманний високий рівень мобільності завдяки слабкій передачі привілеїв від одного покоління до наступного; закритому суспільству – низький рівень мобільності через збереження соціальних позицій між поколіннями. Відкритість підтримується і схвалюється як громадянами, так і суспільствознавцями. Останні вивчають мобільність з багатьох причин, але найважливіша – зацікавленість у тому, щоб зробити суспільство кращим [4, с. 20]. Важливим чинником соціальної мобільності вчений вважає освіту, оскільки вона слугує посередником досягнення класової належності, а зміни у співвідношенні шансів здобуття освіти між індивідами різного соціального походження зумовлюють коливання рівнів класової мобільності [4, с. 187].

Соціальна мобільність, звичайно, означає переміщення індивіда або групи в соціальному просторі зі зміною статусу. Але це поняття може позначати і більш широке коло явищ, пов'язаних із соціальною динамікою. При системному підході до розуміння соціальної мобільності це явище включає також зміни, пов'язані із процесом соціалізації, з усе більш повним і всебічним включенням індивіда в суспільство (або фіксує зворотній процес втрати індивідом своїх зв'язків із суспільством через ті чи інші причини, наприклад, у результаті старіння або девіації). Термін «мобільність» є нейтральним стосовно вектора соціальних переміщень, тому це поняття може означати як зміцнення соціального статусу, так і його послаблення.

За змістом соціальна мобільність може бути економічною (позначати зміни в економічному, матеріальному стані суб'єкта мобільності), професійною (зміни в професійному статусі), територіальною (географічні переміщення), інституційною (зміни інституційного статусу суб'єкта мобільності, наприклад, отримання сім'ї, перехід на військову службу, вступ до навчання), цивілізаційною (переміщення індивідів і груп в інший, порівняно з початковим, тип суспільства).

У межах загальної концепції соціальної мобільності, розробленої вітчизняними і зарубіжними науковцями, недостатньо дослідженою залишається проблема соціальної мобільності випускників інтернатних закладів системи освіти, яка потребує подальших емпіричних розвідок.

За допомогою методів емпіричного соціологічного дослідження нами були опитані випускники загальноосвітніх інтернатних закладів різного року закінчення навчання (280 осіб). В основному це – особи середнього віку (30-40 років). В дослідженні взяли участь випускники 18 шкіл-інтернатів Запорізької області. За типом розташування 9 із них знаходяться в обласному центрі, 4 – в сільській місцевості, 4 – в містах, 1 – в районному центрі. Всі інтернатні заклади підпорядковуються Міністерству освіти і науки України, обласному управлінню освіти і науки в Запорізькій області. Для характеристики соціальної мобільності були опитані також батьки вихованців інтернатних закладів (190 осіб), а також мешканці міста, які не пов'язані з інтернатним закладом системи освіти (315 осіб). Соціально-демографічна структура цієї категорії респондентів тотожна структурі батьків вихованців інтернатних закладів.

Одним із найефективніших засобів соціальних переміщень є освіта. В якості соціального ліфта освіта дозволяє людині переміститися з одного соціального шару в інший. Тому цілком виправданим є те, що головним операційним індикатором соціальних переміщень у даному дослідженні виступає освіта. Отримання вищої освіти розглядається як необхідна умова і водночас як результат соціальної мобільності.

Були зіставлені рівні освіти (відсоткова частина осіб з вищою освітою) випускників інтернатних закладів системи освіти, батьків вихованців інтернатних закладів, а також вибіркової сукупності людей, не пов'язаних з інтернатним закладом. Отримані дані показали, що вищу освіту мають 30,5% випускників загальноосвітніх інтернатів. Частина респондентів, які не пов'язані з інтернатом і мають вищу освіту, складає 52,9%. Ці показники свідчать про те, що випускники інтернатів у цілому мають нижчий рівень освіти, ніж середній рівень мешканців міського типу населення.

Серед батьків вихованців інтернатних закладів відсоток осіб з вищою освітою складає 55%. Цей показник у межах помилки вибірки співпадає з рівнем освіти вибірки осіб, не пов'язаних з інтернатом.

Але на основі цих показників не можна робити однозначний висновок про те, що міжпокоління мобільність серед випускників інтернатів є скоріш низхідною, ніж висхідною. Цей висновок стосується в цілому випускників інтернатів. Якщо ж врахувати молоде покоління випускників інтернатів, то серед них відсоток осіб з повною вищою освітою є більшим, ніж у середньому серед випускників інтернатних закладів. Так, серед випускників віком 25-29 років вищу освіту мають 59%, а віком 45 років і старше – 32%. Чим старші випускники, тим менше осіб серед них отримали вищу освіту. Більш молоді випускники мали вищий потенціал для розвитку, ніж ті, хто закінчив інтернатний заклад більше 10 років тому.

Виходячи із вищевикладеного, можна зробити висновок про те, що міжпокоління мобільність серед вихованців інтернатних закладів у цілому відсутня. Інакше кажучи, вихованці інтернатів, чії батьки мають вищу освіту, скоріше за все

також отримують вищу освіту. Але вихованці інтернатних закладів, батьки яких не мають вищої освіти, з більшою вірогідністю будуть вчитися в середніх спеціальних навчальних закладах.

Однак при вивченні соціальної мобільності слід враховувати не тільки об'єктивні показники зміни статусу, тобто об'єктивну мобільність. Слід звернути увагу і на суб'єктивну мобільність, під якою сучасні соціологи розуміють: оцінки респондентами вектора та характеру своїх переміщень; суб'єктивні проекції індивідом свого майбутнього або майбутнього своїх дітей, в яких містяться елементи переміщення у більш високий соціальний статус, більш престижне місто або країну; відповідність ментальності статусу. При швидких непередбачених переміщеннях ментальність не встигає змінюватися. Людина вже об'єктивно у більш високому або просто іншому статусі, а ментальність відповідає попередньому статусу; суб'єктивні уявлення про мобільність, тобто уявлення людей про те, що є більш високим чи низьким статусом.

У даному дослідженні йдеться про вторинне розуміння суб'єктивної мобільності, тобто побажання батьків дати своїм дітям вищу освіту, та про бажання випускників інтернатів продовжувати навчання, тобто готувати себе до переміщення в соціальний шар більш високого рівня.

Хоча не всі батьки вихованців інтернатних закладів мають вищу освіту (55%), але радять отримати вищу освіту своїм дітям і активно цьому сприяють 90% батьків. Тобто можна констатувати явні ознаки суб'єктивної висхідної соціальної мобільності. Але реально виконати це побажання може лише половина випускників залежно від рівня інтернатного закладу та місця його розташування. Частина інтернатних закладів розташована у сільській місцевості, тому випускники мають меншу можливість вступати у вищі навчальні заклади, розташовані в місті.

Ті випускники, які не в змозі отримати повну вищу освіту, поступають в училища або технікуми, тобто вищі навчальні заклади 1-2 рівнів акредитації. Отримання цими навчальними закладами статусу вузів призвело до того, що, відповідно до статистичних даних Інституту демографії і соціологічних досліджень ім. М. В. Птухи НАНУ, в Україні кількість осіб з вищою освітою складає 76% [5]. Однак населення цілком справедливо відносить до вищих навчальних закладів освітні заклади 3-4 рівнів акредитації.

Серед батьків вихованців інтернатних закладів 35,6% мають середню спеціальну освіту, а серед випускників інтернатних закладів частина осіб зі спеціальною освітою дорівнює 43,6%, що свідчить про низьку міжпоколінну мобільність.

На прагнення підвищити свій соціальний та освітній статус вказує той факт, що 75% респондентів продовжують навчання. Крім того, про підвищення індивідуальної внутрішньопоколінної мобільності свідчить те, що 35% випускників інтернатів із середньою спеціальною, або спеціальною освітою мають намір вчитися далі.

Про високий рівень суб'єктивної соціальної мобільності свідчать й інші дані. Це відображається, наприклад, у побажаннях батьками кар'єрного зростання своїм дітям. Серед відповідей на питання: «Чого ви побажаєте своїм дітям у майбутньому?» побажання кар'єрного зростання (тобто вертикальної соціальної мобільності) за рейтингом займає 4 місце після побажань гарної сім'ї, здоров'я та успіхів у досягненні мети. Навіть побажання матеріального благополуччя і здорових дітей за рейтингом виявились нижчими, а побажання якісної освіти та достойної роботи взагалі мало у два рази менше прихильників, ніж кар'єрне зростання. Тобто для батьків вихованців інтернатного закладу засоби мобільності є не такими важливими, як результат. Поняття «якісна освіта» та «гідне місце роботи», які мають однаковий рейтинг, цінуються мало.

Поняття «суспільне визнання» віднесене батьками на останнє 12 місце, а побажання духовного зростання знаходиться на передостанньому 11-му місці. На наш погляд, це відображає позиції середньої людини, оскільки гідна освіта та духовне зростання цінуються невисоко. Прагматичне завдання знайти зручну соціальну нішу без прагнення до високих життєвих цілей переважає у побажаннях вихованців інтернату. Високий рейтинг побажання своїм дітям «вдачі у досягненні життєвої мети» свідчить скоріше за все про те, що меритократичні цінності є дуже важливими для батьків.

Цінності самореалізації мають також високий рейтинг серед батьків у побажаннях своїм дітям. Але цей напрямок самореалізації вони бачать не в достойній якісній освіті (яка мало ймовірна), а у кар'єрному зростанні, тобто у бажанні бути начальником. При цьому не обов'язково мати якісну освіту та професію. На будь-якій роботі бажано стати начальником. У такій конфігурації цінностей життєві траєкторії випускників інтернатних закладів будуть виглядати як досягнення ніш середньої людини.

Переважає більшість батьків (90%) радять своїм дітям отримати вищу освіту й активно цьому сприяють. Хоча в реальності частина випускників ці плани не реалізують. Стабільно отримують вищу освіту лише 35% випускників.

Лише 6% батьків вихованців інтернатних закладів системи освіти радять своїм дітям отримати середню спеціальну освіту, а реально отримують її 47% респондентів. Така велика розбіжність пов'язана з відсутністю реальних можливостей батьків і дітей щодо здобуття вищої освіти.

На основі викладених даних можна зробити висновок, що проблеми соціальної мобільності випускників інтернатного закладу системи освіти є частиною більш широкого кола питань, пов'язаних із формуванням життєвих траєкторій цієї категорії населення. Соціальна мобільність визначається як переміщення індивіда або групи в соціальному просторі зі зміною статусу в межах загального процесу соціальної динаміки. Науковці виділяють різновиди соціальної мобільності (економічну, професійну, інституційну, цивілізаційну, модернізаційну), які характеризують її динаміку як багатовекторного процесу.

Про високий рівень суб'єктивної соціальної мобільності свідчать побажання батьків дати своїм дітям вищу освіту та бажання випускників інтернатів продовжувати навчання, готувати себе до досягнення більш високого соціального рівня. Хоча не всі батьки вихованців інтернатних закладів мають вищу освіту (55%), але радять отримати вищу освіту своїм дітям і активно цьому сприяють 90% батьків. Лише 6% батьків вихованців інтернатного закладу системи освіти радять своїм дітям отримати середню спеціальну освіту, а реально отримують її 47% респондентів. Така велика розбіжність пов'язана з відсутністю реальних можливостей батьків і дітей щодо здобуття вищої освіти. За результатами емпіричних досліджень констатовано низьку міжпоколінну мобільність випускників інтернатів на фоні високої суб'єктивної мобільності.

Література

1. Коваліско Н. В. Основи соціальної стратифікації: Навчальний посібник / Н. В. Коваліско. – Львів: «Магнолія 2006», 2009. – 328 с.

2. Кузьменко Т. М. Соціальна мобільність: наукова ретроспектива та реалії сучасного українського суспільства / Т. М. Кузьменко // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Запоріжжя : Просвіта, 2008. – Вип. XXIV : Соціальні та національні чинники революцій і реформ в Україні: проблеми взаємовпливів. – С. 288-295.
3. Макеєв С. Соціальна мобільність у стратифікованому просторі / Макеєв С., Оксамитна С. // Структурні виміри сучасного суспільства : Навч. посіб. / За ред. С. Макеєва. – К. : 2006. – С. 190-208.
4. Оксамитна С. Міжгенераційна класова та освітня мобільність / Світлана Оксамитна. – К. : НаУКМА; Аграр Медіа Груп, 2011. – 287 с.
5. Охват населения Украины высшим образованием составляет 76% [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.unian.net/society/1023768-ohvat-naseleniya-ukrainyi-vysshim-obrazovaniem-sostavlyvaet-76-institut-demografii.html>.
6. Руткевич М. Н. Социальные перемещения / М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппов. – М. : «Мысль», 1970. – 253 с.
7. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – Под ред. А. Ю. Согомонова. – М. : Политиздат, 1992. – 544 с.

К. С. Грядун,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напрям підготовки «Соціальна педагогіка»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат філософських наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
Хортицька національна академія*
Д. І. Леоценко

СОЦІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ ТА ЇХ ОСОБЛИВОСТІ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Поняття «соціальна практика» в педагогіці прийшло із соціологічної науки і у соціально-філософському значенні соціальна практика, насамперед, розглядається як діяльність суб'єкта, спрямована на перетворення його соціального середовища для повноцінного розвитку самого суб'єкта в цьому середовищі.

Як відомо, технологія – це сукупність засобів організації і впорядкування доцільної практичної діяльності відповідно до мети й логіки процесу перетворення певного об'єкта. І ще донедавна поняття «технологія» використовувалося для позначення методів обробки сировини й матеріалів, способів перетворення енергії та інформації, а також для позначення власно знань про техніку, виражених в інструментах і кресленнях, правилах експлуатації механізмів, інженерних проектах. У повсякденній свідомості в індустріальну епоху технологія асоціювалася із промисловою технологією, з її механічною формою.

Сьогодні технологію в широкому змісті слова цілком правомірно розуміти як цілеспрямоване системне застосування будь-яких видів організованого наукового знання для досягнення різноманітних практичних цілей. І тоді з повною відповідальністю можна говорити не тільки про технології виробництва, а й про технології діяльності установи, технології управління окремими галузями громадського життя й усього суспільства в цілому.

Технологію в її гносеологічних функціях розглядають у контексті пізнавального ставлення людини до світу: як ланку у практичній перевірці істинності знань, теорій, як показник рівня розвитку пізнавальних можливостей людини. Технологія й практика в цілому виступають тими сферами, у яких відбувається продовження пізнання, знання одержують свій щирий зміст. Також технологію можна розглядати як форму виявлення і розвитку суспільної сутності людини, чинника суспільного прогресу, способу розвитку творчих потенцій праці, міри практичного освоєння наукових знань

Відносно ж соціальної технології можна стверджувати, що це певний спосіб здійснення людської діяльності по досягненню суспільно значимих цілей. Отже, під соціальною технологією розуміють раціональний спосіб соціальної дії з перетворення соціальної системи з одного якісного стану на інший для досягнення соціального результату, під яким розуміють алгоритм, процедуру здійснення дій у різних сферах соціальної практики [5, с. 24].

Потреба сучасного суспільства у свідомому управлінні соціальними процесами з метою оптимізації їх функціонування виводить на рівень найактуальніших проблему технологізації та вивчення функціонування соціальних інститутів. У контексті цього завдання технології соціальної роботи слід розглядати саме як сукупність методів, прийомів та впливів, що застосовуються для досягнення мети соціального розвитку та оптимального функціонування суспільства.

Використання поняття «соціальні технології» стосовно педагогіки передбачає його обов'язкову кореляцію із поняттям «педагогічні технології», яке означає «...сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і композицію форм, методів, способів, прийомів, засобів... у навчально-виховному процесі... з метою досягнення ефективності навчання і виховання» [6, с. 24]. Тобто, у строгому розумінні, педагогічна технологія – це наукове проектування і точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх.

Відмінність педагогічної технології від методики викладання і виховної роботи полягає у тому, що педагогічна технологія може розглядатися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення тих принципів, на яких ґрунтується педагогічний процес, у їхньому об'єктивному взаємозв'язку, де цілком проявляється особистість педагога. «Якщо поняття «методика» відображає процедуру використання комплексу методів та прийомів навчання і виховання безвідносно до діяча, що їх здійснює, то педагогічна технологія передбачає прилучення до неї особистості педагога у всіх її різноманітних проявах» [3].

Поняття «соціальні технології» пов'язується з відтворення і програмуванням результатів, які закладені у соціальних процесах: «...соціальна технологія – це сукупність послідовних операцій, процедур цілеспрямованого впливу та реалізації раніше намічених планів... і одержання оптимального соціального результату» [4, с. 141].

При цьому важко не погодитись із думкою З. М. Шевців, яка стверджує, що «різновидністю соціальних технологій є технології діяльності соціального працівника, які найбільш близькі до діяльності соціального педагога» [6, с. 24-25].

Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки наприкінці минулого століття позначилися не тільки докорінними змінами та оновленням змісту навчання і виховання, але й появою нового типу педагогічних технологій – соціально-педагогічних.

У малій енциклопедії соціальної педагогіки технологія соціально-педагогічної діяльності визначається як практична діяльність соціального педагога (соціального працівника), для якої характерна раціональна послідовність використання різних методів та засобів з метою досягнення якісних результатів [2, с. 294]. А сама соціально-педагогічна технологія розглядається як така, що інтегрує в собі якості соціальної та педагогічної технології, представляючи собою «...способи взаємодії соціального педагога... із клієнтом, що забезпечують його соціалізацію в наявних або спеціально створюваних умовах» [2, с. 295].

За нашим переконанням, цілком слушним є твердження, що соціальний педагог – це новий тип педагога. На думку М. В. Зайченко, «роль соціального педагога... суттєво відрізняється від ролі вчителя. У соціального педагога на першому місці не навчальна, не освітня, а виховна роль, функції допомоги та захисту. Соціальні педагоги мають сприяти саморозвитку особистості, створенню умов психологічного комфорту... У своїй професійній діяльності соціальному педагогу доводиться, перш ніж утратитися в ситуацію, ретельно вивчати психологічні особливості учня, його соціальне оточення, передбачити і бачити негативні явища..., аби вчасно попередити виникнення тих чи інших негараздів» [1, с. 5-6].

Таким чином, соціально-педагогічний підхід до соціальної роботи доцільно розглядати як сприяння саморозвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу, здібностей, задатків, активізацію зусиль клієнтів (індивідів, груп, спільнот) на вирішення власних проблем [7].

Отже, технології соціально-педагогічної роботи відображають її найголовнішу складову – прикладний аспект, а саме те, що діяльність соціального педагога націлена на створення умов, необхідних для повноцінної соціалізації конкретної особистості. А застосування технологій, що мають місце в соціально-педагогічній роботі, допомагає помітно збільшити можливості вирішення соціальних проблем.

Література

1. Зайченко М. В. Інструментарій соціального педагога / Майя Зайченко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
2. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [Безпалько О. В., Зверєва І. Д., Харченко С. Я. та ін.]; За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
3. Суворов Н. А. Социальные технологии в политике и образовании. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://storage.mstuca.ru/bitstream/123456789/5534/1/Вестник166.pdf>
4. Тощенко Ж. Т. Социология управления. Учебник. / Жан Терентьевич Тощенко – М. : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2011. – 300 с.
5. Соціологія : Підручник / [Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін.; За ред. Н. П. Осипової]. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 336 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://radnuk.info/pidrychnuku/sotsiologiya/507-osupova/10937--11----s-1-----html>
6. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності. Навч. посіб. / Зоя Михайлівна Шевців – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.
7. Шевчук О. М. Соціально-педагогічна технологія у діяльності соціального педагога. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/983/1/> Шевчук О. Соціально-педагогічна технологія у діяльності соц. педагога. Стаття.pdf

С. В. Даєидова,
*аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького*

*Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького*

С. С. Ізбаш

ТВОРЧА ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

В українській освіті відбуваються докорінні зміни, що пов'язано з розвитком суспільства і світового освітнього простору. Такі обставини вимагають змін форм та методів навчання, доповнення і оновлення існуючих наборок методичних фондів. Науковці звернулися до методу проєктів, який не є новим для педагогічної практики, проте довів свою доцільність і необхідність для навчального процесу у ХХІ столітті, на чому наголошують сучасні педагоги.

Метод проєктів оформлюється в ХХ столітті у педагогічну ідею, як нова технологія і форма навчальної роботи у педагогічній практиці, та розповсюджується спочатку в американській освіті, а потім цей досвід переймають європейські школи. Він втілюється у формі дослідницького методу, увібрав у себе такі наукові принципи – евристичний, дослідницький,

експериментальний. Основоположником методу проектів був американський філософ і педагог Дж. Дьюї, який вважав, що освіта повинна не стільки давати знання, які знадобляться в майбутньому, скільки розвивати здатність розв'язувати поставлені завдання, отримувати необхідні навички, професійний і життєвий досвід.

Під проектом науковці розуміють:

- будь-яку роботу, виконану «від усього серця», яка має певну цільову настанову (У. Кільпатрік);
- комплекс пошукових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконуються з метою практичного чи теоретичного розв'язання значущої проблеми (Є. Полат);
- задум, план, прообраз певного об'єкта (О. Пометун).

І. Шевченко розуміє проектування як нерегламентовану, творчу, поліфункціональну діяльність, що виконує аналітичну, прогностичну, конструктивну, організаційну і рефлексивну функції [5, с. 258].

Науковці до ХХІ століття відзначали, що проектна діяльність – це специфічна форма творчості, що є універсальним засобом розвитку людини. Її можна використовувати з педагогічною метою в роботі з усіма віковими категоріями. Для дорослої людини проектна діяльність може стати ефективним засобом професійно-особистісного розвитку, формування певних професійних якостей, вдосконалення навколишньої дійсності і себе. При цьому слід відзначити, що на кожному віковому етапі проектування виявляє різний педагогічний потенціал, обумовлюючи розвиток різноманітних сторін і творчих проявів особистості, саме цей аспект привернув увагу сучасних науковців.

У сьогоденні в науковому обігу з'являється поняття «творча проектна діяльність», яка має вузькоспеціалізоване використання і відноситься до підготовки фахівців творчих спеціальностей, дизайнерів, учителів технологій. З даного питання ведуться активні обговорення і дискусії у наукових колах, думки з цього приводу поділилися на дві домінуючі лінії: класична література і праці науковців ХХ століття з проектування не містять окремого визначення «творча проектна діяльність», яка ототожнювалась з творчим проектом, а сучасні педагоги, що досліджують підготовку фахівців, професійна діяльність яких пов'язана з творчими аспектами, використовують саме таке формулювання (С. Астрейко, Ю. Кузьменко, М. Курач, О. Омельчук, І. Самаркіна, А. Шевченко та ін.).

Творча проектна діяльність забезпечує особистісно зорієнтований підхід до навчання і виховання, сприяє всебічному розвитку учнів, їх активності, розкриттю здібностей і талантів, зростанню ініціативи, самостійності. З іншого боку, проектні технології сприяють професійному зростанню педагогів, створенню колективу однодумців [4].

У сьогоденні науковці підтримують думку, що одним з універсальних засобів творчого розвитку людини є проектна діяльність. Творча проектна діяльність у процесі навчання формує у студентів ряд якостей, які в кінцевому результаті позитивно позначаються на характері майбутнього педагога професійного навчання [3, с. 96].

Активна участь студентів у художньо-творчій проектній діяльності призводить до набуття комунікативного досвіду художнього й міжособистісного спілкування, допомагає переборювати психологічні бар'єри у процесі спільної творчості, налагоджувати контакти з учнівською аудиторією, розв'язувати проблеми та завдання з перспективою на майбутню самостійну діяльність, сприяє самоактуалізації та самореалізації, розвитку мотиваційно-ціннісної та емоційно-інтелектуальної сфер особистості [2].

Автори: К. Вітчінкіна і В. Тимошевський – використовують поняття «проектно-художня діяльність», основним засобом якої є графіка, для позначення дії, пов'язаної з виготовленням продукту графічного дизайну і мистецтва [1, с. 12].

І. Шевченко розкриває, що творча проектна діяльність формує у студентів навички самостійної орієнтації у навчальній, науково-методичній та довідковій літературі, вчить добувати необхідну інформацію самостійно; активно розвиває основні види мислення; сприяє психічному розвитку; зберігає та підсилює мотивацію студентів, намагання створювати, творити тощо; робота з «непіддатливим матеріалом» зміцнює їхню емоційно-вольову сферу; сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, вчить мислити від абстрактного до конкретного; залучає студентів до реальної самоосвіти; сприяє інтеріоризації – переходу від зовнішніх дій до внутрішнього плану, та екстеріоризації – переходу внутрішніх дій до зовнішніх, тобто їх трансформацію; допомагає студентам усвідомлювати себе творцями своєї діяльності; посилює позитивну мотивацію навчання, бо проект вибирається та реалізується на основі власних інтересів, потреб та можливостей; формує творче системне мислення; привчає студентів до цілеспрямованої діяльності, яка є головним компонентом перетворення інформації, енергії, самого себе; сприяє формуванню культури ділового спілкування, умінню аргументовано захищати свої позиції; посилює уяву, яка є значним стимулом для народження нових ідей, пошуку альтернативних рішень, їх аналізу та синтезу, як основи інноваційного мислення; формує внутрішній план дій та реалізує його на практиці [5, с. 257].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу наукової літератури нами було виокремлено та обґрунтовано поняття «творча проектна діяльність», її роль і місце у педагогічній практиці з урахуванням специфіки застосування. Творча проектна діяльність стала важливим засобом формування професійних якостей, що обумовлено розвитком та популяризацією спеціальностей творчого спрямування, змінами у законодавстві України, які підняли роль учителя образотворчого мистецтва на новий рівень розвитку творчої та естетичної культури суспільства. Отже, творча проектна діяльність стала невід'ємною складовою сучасної підготовки фахівців творчого спрямування і була лише частково вивчена у науковій літературі та потребує додаткових досліджень.

Література

1. Вітчінкіна К. О. Обґрунтування дизайну одягу як творчої проектно-художньої діяльності / К. О. Вітчінкіна, В. І. Тимошевський // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архитектура. – 2011. – №. 4. – С. 11-13.

2. Горбенко О. Б. Напрями формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки [Електронний ресурс] / О. Б. Горбенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18077-napryami-formuvannya-muzichno-vikonavsko%D1%97-kompetentnosti-majbutnogo-vchitelya-muziki-v-procesi-faxovo%D1%97-pidgotovki.html>.

3. Косяк І. В. Елементи технічної творчості як основа проектної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання з технологій легкої промисловості / І. В. Косяк // НАУКОВІ ЗАПИСКИ. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2016. – Т. 3. – №. 9. С. 96-98.

4. Мікачур Т. Є. Розвиток ключових компетенцій учнів на основі використання проектних технологій [Електронний ресурс] / Т. Є. Мікачур, Н. А. Хмуринська // Вінницький центр професійно-технічної освіти технологій та дизайну. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://vinprofcenter.org.ua/page/learn/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%BD%D0%B0-%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C/>.

5. Шевченко І. Педагогічне проектування та його складові / І. Шевченко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2010. – №. 91. – С. 256-260.

В. В. Зарицька,

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології
Класичного приватного університету*

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЕМОЦІЙ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Актуальність проблеми саморегуляції емоцій як важливої складової емоційного інтелекту сучасного фахівця обумовлена необхідністю наявності у особистості здатності регулювати власні емоції, щоб адекватно реагувати на різні життєві ситуації, бо неадекватна реакція провокує деструктивні дії оточуючих і сама людина не здатна діяти у відповідності з загальнолюдськими та правовими нормами поведінки в даному соціумі.

Аналіз саморегуляції емоцій як психологічного феномену вивчається і досліджується багатьма вченими як важливий компонент емоційного інтелекту та важливої складової професіоналізму соціальних працівників і розглядається ними як внутрішній діалог між емоціями і розумом, який спонукає до прояву емоцій у тій мірі, у якій потрібна в конкретній ситуації [1].

Саморегуляцією емоцій визначається певна поведінка людини, яка включає три процеси:

- процес самостереження;
- самооцінка;
- самовідповідь.

Саморегуляції емоцій сприяє самоконтроль, і, як наслідок, проявляється у поведінці фахівця.

Рівень саморегуляції є найважливішим індикатором емоційної стійкості. Під емоційною стійкістю розуміється позитивна психологічна якість людини, яка виражається в тому, що емоція у відповідальні моменти досягає оптимального ступеню інтенсивності, спрямованої для розв'язання поставлених завдань.

Таку якість називають само ефективністю, і її можна досягати чотирма шляхами або їх комбінаціями:

- здатністю вибудовувати поведінку відповідно до ситуації;
- використовувати опосередкований досвід;
- застосовувати вербальне переконання;
- вибирати оптимальний варіант прояву емоцій.

Самоефективність – це когнітивний механізм, який лежить в основі саморегуляції різних емоційних станів [2].

Багато дослідників пропонують конкретні шляхи напрацювання досвіду саморегуляції емоцій (виконання вправ, спеціальних тренінгів, ігрових методів та ін.), який забезпечує не тільки емоційний комфорт, а й сприяє збереженню здоров'я [1].

Рівень здатності до саморегуляції емоцій можна вимірювати і для цього існують науково обґрунтовані методики. Таку здатність у людини можна розвивати і для цього вченими і практичними психологами розроблені спеціальні механізми, шляхи та методи.

Література

1. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія / В. В. Зарицька. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. – 304 с.
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теорії личности. – 3-е изд. – Спб. : Питер, 2006. – 607 с.

О. В. Казаннікова,

*аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького*

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ НА ОСНОВІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

У роботі докладно розглядається компонентний аналіз структури діяльності особистості, дається коротка характеристика особистісного та діяльнісного наукових підходів, висвітлюються наукові погляди щодо розуміння структури професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів на основі реалізації особистісно-діяльнісного підходу.

Необхідність впровадження освітньо-європейських стандартів та підвищення якості підготовки кваліфікованих соціально-педагогічних кадрів на засадах компетентнісного підходу є пріоритетним завданням модернізації вищої освіти, особливо щодо реалізації ефективних методологічних підходів, зокрема особистісного і діяльнісного.

Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені у психології працями Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна та ін., де особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, яка, сама формуючись у діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування.

Сутність, види та структуру професійної компетентності фахівця, а також методи формування професійної компетентності педагогів досліджували І. Бех, М. Елькін, І. Богданова, О. Богінч, О. Матвієнко.

Дослідженнями у сфері підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійного життя, визначенням вимог до професії соціального педагога, аналізом змісту особливостей соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення займалися А. Капська, О. Безпалько, М. Євтух, С. Сисоєва, О. Карпенко, Ю. Поліщук.

У нашому дослідженні з точки зору особистісно-діяльнісного підходу розглядається педагогічний об'єкт – підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищій школі.

Використання особистісного підходу зумовлене спрямованістю дослідження на майбутніх фахівців соціально-педагогічної галузі, оскільки цей підхід орієнтований на особистість як мету, суб'єкт та ефективний результат, який дозволяє врахувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутніх соціальних педагогів.

Особистісний підхід розглядається у сучасній педагогіці як ключовий методологічний принцип вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який орієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда [8].

Вищезазначений підхід, який характеризує особистість як унікальне явище, передбачає створення відповідних умов для природного процесу її саморозвитку та самореалізації. Цей підхід має принципове значення у професійному розвитку соціального педагога, оскільки він спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, які сприяють становленню особистості професіонала. Особистісний підхід дозволяє врахувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутніх соціальних педагогів, до яких зазвичай відносять емоційність, емпатію, комунікативність, толерантність, сугестивність, витримку, вольові та організаційні якості тощо.

Зауважимо, що особливий внесок у розроблення діяльнісного підходу належить О. Леонтєву, який стверджував, що дійсна основа особистості людини лежить не лише в глибинах її природних задатків і нахилів, не в набутих нею навичках, знаннях та вміннях, у тому числі й професійних, а в тій системі діяльностей, що реалізуються цими знаннями та вміннями [6].

У переважній більшості психолого-педагогічних досліджень особистісний підхід поєднується з діяльнісним (діяльнісно-творчим). Якщо розглядати особистісно-діяльнісний підхід з позицій єдності особистісного й діяльнісного компонентів, то особистісний компонент передбачає, що в центрі навчання перебуває особистість студента: її цілі, мотиви, психологічні особливості тощо. Ключовою дефініцією діяльнісного підходу є поняття «діяльності», суть якого полягає у ставленні суб'єкта як суспільної істоти до зовнішньої дійсності, що опосередковується процесом її перетворення і змінення. Діяльність людини має складну структуру, до якої входять такі складники, як: потреби, мотиви, цілі, завдання, дії та операції, що знаходяться в постійних взаємозв'язках і трансформаціях [2]. Тож саме діяльність виступає вирішальним фактором розвитку й реалізації особистості, одним із головних параметрів її структури.

Слід відмітити, що саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості і саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність у формуванні будь-якої якості особистості, у виборі та запровадженні технологій, форм, методів та засобів експериментальної роботи. Це положення вводить методологічну значущість особистісного й діяльнісного підходів для вивчення професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі практики. Обидва підходи мають методичну спрямованість на продуктивну практичну діяльність, що забезпечує становлення системи професійних знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей, які характеризують професійно-компетентного соціального педагога.

Напрями реалізації особистісного й діяльнісного підходів в експериментальному дослідженні професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів визначаються цілісним уявленням про особистість майбутнього фахівця та структуру його діяльності, що надає можливість сформулювати мету експерименту, окреслити шляхи її досягнення, визначити спеціальний психолого-педагогічний інструментарій (психодіагностичні методи, методи науково-педагогічного дослідження тощо), розробити форми й методи організації різних видів діяльності в ході формувального експерименту та інше.

Слід відмітити наступні наукові погляди щодо розуміння структури професійної компетентності, де виділяються наступні напрями:

- індивідуально-інтегральна якісна характеристика суб'єкта діяльності, цілісний стан і готовність особи до її здійснення (Ю. Койнова) [5].

- складна одинична система внутрішніх психічних станів особистості фахівця, готовність до здійснення професійної діяльності й здатності виконувати необхідні для цього дії (Ю. Варданян) [1].

- психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю і умінням виконувати певні трудові функції, що полягають у результатах праці людини (А. Маркова) [7].

Натомість, Г. Мельниченко, представляє структуру професійної компетентності більш ширше, як інтегративну якість особистості педагога, що має свою структуру та ознаки й дає можливість спеціалісту в найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані насамперед на формування особистості іншої людини, а також сприяє саморозвитку й самовдосконаленню особистості педагога [4].

Сучасний погляд щодо структури професійної компетентності педагога висвітлено науковцем О. Гурою, де основними компонентами є:

I. Діяльнісно-рольовий компонент:

- 1) професійні знання як переважно логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості;

- 2) професійні вміння як психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навичок діяльності;

- 3) професійні навички як дії, сформовані у процесі повторення і доведені до автоматизму.

II. Суб'єктивно-діяльнісний компонент:

- 1) професійна позиція як система сформованих установок і орієнтацій, відношень і оцінок внутрішнього й навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки. Процес

формування професійної позиції базується на спрямованості особистості (психологічна властивість, яка поєднує цінності, устремління, потреби особистості);

2) індивідуально-психологічні особливості людини як поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, що визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості;

3) акмеологічні варіанти як внутрішні спонуки, що зумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [3].

Саме двокомпонентна структура науковця О. Гури може стати зручним інструментом для використання в реальному процесі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, адже вона поєднує у собі, актуальний для нас, особистісно-діяльнісний підхід та багатовимірну структуру професійної компетентності спеціаліста. Отже, діяльнісно-рольовий аспект на засадах компетентнісного підходу розкриє основні професійні знання, уміння та навички соціальних педагогів, а особистісно-діяльнісний аспект визначить значимі індивідуально-психологічні особливості майбутнього фахівця, його професійну позицію та основні мотиви здійснення професійної діяльності.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що особистісно-діяльнісний підхід забезпечує становлення системи професійних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця, а також особистісних якостей, які характеризують професійно-компетентного соціального педагога. Даний підхід дає змогу поглянути з іншого боку класичної педагогіки на сутність структури професійної компетентності майбутнього соціального педагога: професійний та особистісний розвиток фахівця визначаються цілісними уявленнями про особистість та структуру її діяльності, а також зумовлюють перебудову професійного світогляду соціального педагога, його ціннісних орієнтацій, стимулюючи власну самопізнавальну та саморозвивальну активність.

Література

1. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі / О. М. Галус // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького : педагогічні та психологічні науки. – 2010. – № 54. – С. 13-17.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого- педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис... доктора пед.наук : 13.00.04 / О. І. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.
4. Елькін М. В. Формування професійної компетентності вчителя / М. В. Елькін. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 56 с.
5. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл: Академия, 2004. – 346 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
8. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / [за заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової]. – Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.

В. В. Кікош,

*студент, спеціальність «Соціальна робота»,
Мелітопольський інститут екології та соціальних технологій*

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

С. О. Татарінова

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНІ

Соціокультурна трансформація сучасного українського суспільства тісно пов'язана з розширенням сфери соціальної політики, одним із пріоритетів якої є забезпечення повноцінного функціонування суспільства, яке неможливе без створення умов для самореалізації кожної людини. Об'єктами такої політики на сьогодні дедалі більше стають різноманітні групи населення, що потребують специфічних підходів та методів роботи. Інтеграція дітей з порушеннями психофізичного розвитку в соціокультурне та загальноосвітнє середовище нині є надзвичайно актуальною педагогічною проблемою.

Переосмислення суспільством ставлення до дітей з порушеннями в розвитку, визнання їхніх прав на здобуття освіти, окреслення пріоритетних цілей, завдань, підходів в галузі спеціальної освіти зумовлює необхідність визначення оптимальних умов навчання таких дітей. Вивчення проблеми інтегрування в умовах загальноосвітньої школи, аналіз сучасного стану та перспектив освіти, прогнозування поступу інклюзивних процесів в освітніх закладах має виключно важливе значення.

Різні аспекти порушеної проблеми знайшли висвітлення у наукових працях А. Венгер, З. Зайцевої, І. Іванової, А. Капської, М. Николаєва, М. Сварника, Е. Стребелевої, С. Тарасюк, Л. Яскал, які розглядали питання соціальної адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами як важливої складової загального процесу допомоги родині; О. Безпалько, А. Гонєєва, Д. Іллічева, Г. Марченко, О. Нікольської, М. Николаєва, А. Пашкова, які досліджували реабілітацію людини з особливими потребами. Різні типи сімей, особливості їх функціонування, робота з родинами були предметом дослідження Є. Артамонової, Є. Єжжанової, Л. Зібороваї, О. Кононко, Т. Лодкіної, С. Толстоухової, І. Трубавіної. Технологічний аспект соціально-педагогічної роботи з сім'ями обґрунтований Н. Заверико, А. Капською [3], С. Харченком, Є. Холостовою.

Мета тез – теоретично обґрунтувати проблеми соціальної реабілітації дітей з інвалідністю на сучасному етапі впровадження процесу інклюзії в освітній простір.

Рівень цивілізованості населення і держави загалом визначається у ставленні до найменш захищених й найбільш вразливих членів суспільства, які потребують соціального захисту. Відповідно до ст. 1 Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», дитина-інвалід – це особа віком до 18 років зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою, її наслідками або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності та викликає необхідність надання їй соціальної допомоги і захисту [2].

Правові засади задоволення особливих потреб дітей з обмеженими фізичними та психічними можливостями у соціальному захисті, навчанні, лікуванні, соціальній опіці та громадській діяльності відображені у численних нормативно-правових актах. До того ж, в державі розпочато створення системи ранньої соціальної реабілітації через інклюзію [5]. Сутність соціально-педагогічної реабілітації полягає у створенні таких умов для саморозвитку людини, в результаті яких виробляється активна життєва позиція особистості. Цілісний, системний підхід дозволяє сформулювати багаторівневу структуру проблем соціальної реабілітації та допомоги. Вибір методів соціально-педагогічної допомоги залежить від ряду взаємопов'язаних і взаємообумовлених соціально-психологічних, фізіологічних та соціокультурних факторів: категорії функціонального обмеження і обмеження життєдіяльності дитини; віку дитини; її зовнішнього вигляду (наявності дефекту зовнішності); психофізичних можливостей дитини; реакції батьків на інвалідність дитини, динаміки інвалідності; реакції найближчого оточення (родичів, друзів, колег по роботі, сусідів) на інвалідність дитини; віку батьків, їхньої емоційної зрілості; віросповідання батьків; соціокультурного і соціоекономічного статусу сім'ї; наявності в сім'ї інших дітей (інвалідів чи не інвалідів); місця проживання та інфраструктури (місто, сільська місцевість, багатопверховий будинок тощо); наявності соціальної служби для надання соціальних послуг.

Донедавна більшість дітей з обмеженими психофізичними можливостями в Україні навчалися і виховувалися у школах-інтернатах, тобто перебували в особливих і надзвичайних умовах. Ці діти були штучно відірвані від сім'ї, що породжувало цілу низку проблем. Адаптація дитини має якомога частіше перебувати в сім'ї, в оточенні батьків, родичів, друзів.

У грудні 2015 року Україна ратифікувала основні міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей згідно зі світовими стандартами освіти, соціального захисту та охорони здоров'я. Передусім йдеться про статтю 24 Конвенції ООН про права інвалідів, в якій визначено обов'язок держави щодо реалізації інклюзивної моделі освіти, тобто створення такого предметно-просторового спеціального середовища, яке б дало змогу всім дітям бути однаково рівними учасниками навчального процесу в єдиному освітньому просторі відповідно до їхніх особливостей, потреб та можливостей.

ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі». Тобто це такий спосіб отримання освіти, коли учні або студенти з особливими освітніми потребами навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання, – і це є альтернативою інтернатній системі, за якою вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей, або домашньому та індивідуальному навчанню.

У першій українській монографії з інклюзивної освіти (2009) визначення інклюзивного навчання подано таким чином: «Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання» [4, с. 24].

На думку Будяк Л.В. питання інклюзії варто розглядати не тільки в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні. Жоден з них не має відчувати себе іншим – і це головне завдання інклюзії [1].

Треба розуміти, що інклюзивна освіта – це не просто прихід дитини з особливими освітніми потребами до звичайної школи. Йдеться про створення у спільному просторі особливого підходу до навчання такої дитини, який передбачає додаткові елементи навчального процесу – індивідуальний план розвитку такої дитини, спеціально облаштоване місце і належні умови для неї.

Українські педагоги та міжнародні експерти (Л. Волкова, Х. Девід, Дж.Деплер, В. Засенко, А. Колупасєва, М. Малофєєв, Л. Шипіцина, Н. Шматко, Т. Лореман, Дж. Лупарт та ін) зазначають, що в питанні розвитку інклюзивного навчання Україна зробила потужний крок уперед. Але попри численні зміни у законодавчих і нормативно-правових актах ступінь реальної поширеності інклюзивної освіти в Україні ще доволі низька. У 2016 навчальному році в інклюзивних класах навчалися лише 2720 дітей з особливими освітніми потребами – а це лише 5,8% від загальної кількості. Більшість таких дітей (32,6 тисяч осіб) поки продовжують навчатися у спеціальних школах-інтернатах. Загалом же понад 50 тисяч дітей з особливими освітніми потребами ще перебувають поза якісною освітою та соціалізацією.

МОН проаналізувало низку світових моделей інклюзивної освіти. Окрім напрацьованого з канадськими колегами варіанту, українські фахівці ретельно вивчили модель інклюзивної освіти в США, зокрема роботу асистентів вчителів. І зараз в Україні впроваджується загальнонаціональний проект «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації». Раніше він стартував у Запорізькій області, а зараз впроваджується вже й у Київській, Дніпропетровській, Житомирській, Харківській, Хмельницькій та Чернігівській областях.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Для подальшої успішної реалізації цієї ідеї вважаємо за доцільне проведення спеціальних досліджень: щодо науково-методичної взаємодії фахівців загальної та спеціальної освіти; забезпечення навчального процесу інклюзивного класу з використанням інтегрованих послуг; обґрунтування особливостей професійної підготовки вчителів та асистентів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі із застосуванням відповідного психолого-педагогічного супроводу.

Література

1. Будяк Л. В. Вступ до інклюзивної освіти: Навчально-методичний посібник. / Розробники : Будяк Л. В. // Черкаси : Вид.від. ЧНУ. – 2009 р. – 104 с.
2. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» від 06.10.2005р. №2961-15 у т.ч. зі змінами та доповненнями [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>
3. Капська А. И. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навч. посіб. / А.И. Капська. – Київ. : УДЦССМ, 2001. – 220 с.

4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

5. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник у 9 книгах. Книга 1. Інклюзивна освіта: вибір батьків / за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К. : ТОВ ВПЦ «Літопис- XX» – 2010. – 70 с.

О. С. Козарик,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи
Хортицької національної академії

ВИЗНАЧАЛЬНІ СОЦІАЛЬНІ РОЛІ СТУДЕНТА ЯК ОСОБИСТОСТІ І ЯК ФАХІВЦЯ

Соціалізація особистості в межах загальної концепції вищого навчального закладу – це підготовка студентів до виконання ними трьох основних соціальних ролей у суспільстві: як громадянина, як фахівця, як сім'янина.

Як громадянин, студент має оволодіти за період навчання у ВНЗ такими важливими якостями: відповідальність перед державою, суспільством, Батьківщиною; почуття національної та особистісної гідності; повага до державної символіки, законів держави; культура спілкування і поведінка з людьми; дбайливе ставлення до національних багатств; суспільна активність; дбайливе ставлення до природи; повага до прав і свобод інших людей; активна життєва позиція; чесність, правдивість, милосердя, чуйність; відповідальність за свої слова і вчинки; повага до народів інших країн; свідомою готовність до захисту державності своєї країни.

Формування цих якостей забезпечується в першу чергу системою навчальних дисциплін, особистим прикладом викладачів, системою виховної позанавчальної роботи, системою взаємовідносин і взаємодії викладачів і студентів, з усіма структурами, причетними до розвитку і підготовки студентів до фахової діяльності, цілеспрямованим і своєчасним роз'ясненням їм політичних, економічних та соціальних змін, які відбуваються у суспільстві на рівні нашої країни і у світі, місця України у світовому просторі, а також змін, які відбуваються в окремих регіонах країни, за місцем проживання і навчання студентів.

Інформованість студентів та здатність до аналізу суспільного життя формує здатність до адекватної самооцінки і оцінки навколишніх перетворень, змін, проблем і шляхів їх розв'язання. За таких умов складається позиція студента як громадянина своєї держави, причетного до всього, що відбувається навкруги. Він росте не байдужим споглядачем, а відчуває необхідність власної участі у суспільних процесах з метою покращення ситуації в країні шляхом сумлінної праці, участі в громадських благодійних організаціях, інших корисних для суспільства структурах.

Як фахівець, студент за період навчання у вищому навчальному закладі мусить напрацювати в собі такі важливі якості: дисциплінованість та відповідальність; працеспроможність та організованість; загальні та спеціальні знання; творче ставлення до праці; наполегливість у оволодінні справою; намагання якісно виконувати будь-яку роботу; естетичне ставлення до праці; уміння працювати в колективі, групі; здатність брати на себе відповідальність; вміння переборювати труднощі; вміння доводити почату справу до кінця, шукати раціональні шляхи її виконання; повага до людей праці; повага до всього, що створено руками і розумом людей.

Формування особистості студента як фахівця відбувається у процесі наполегливої праці на заняттях, виконання різних видів діяльності в позанавчальний час у ВНЗ і за його межами. Тут дуже важливими моментами є навчитись долати труднощі (навіть невеликі) самостійно, вчитись шукати шляхи виходу зі скрутних становищ; виховання в собі почуття відповідальності за виконання дорученої справи паралельно з високою оцінкою старанності та своєчасного виконання роботи педагогами, спеціалістами; високо оцінювати в собі акуратність у будь-якій ситуації; намагання якісно і гарно виконувати роботу, обов'язково оприлюднювати її. Важливим стимулом у напрацюванні вище зазначених якостей має аналіз викладачем відповідей студентів на заняттях, виконання ними практичних завдань, зазначаючи позитивні сторони і надаючи поради щодо поліпшення роботи, усунення недоліків. Оцінювання щонайменших успіхів студентів і слухні поради, слухна підтримка для підвищення їхньої працездатності завжди дає позитивні наслідки, стимулює діяльність, вселяє надію на успішність у житті, на визнання результатів праці іншими людьми. На цьому тлі формується психологічна установка студента на свою значущість серед інших, розвивається самоповага і відповідальність за те, щоб не втратити повагу до себе від інших людей. Усвідомлюється почуття людської гідності і цінність наявності цього почуття. В усі часи було так: якщо людина старанно працює і її праця визнана людьми, що її оточують, то вона відчуває себе впевнено, гідно, спокійно і як громадянин країни, яка надала їй можливість так себе відчувати у суспільстві.

Як сім'янин, студент має у студентські роки оволодіти такими якостями:

- працелюбність і відповідальність за сім'ю перед суспільством, в якому він живе;
- тактовність, ввічливість, культура спілкування;
- уміння достойно тримати себе у сім'ї та серед людей, щоб не кидати небажану тінь на свою сім'ю;
- охайність, гігієнічні навички;
- турбота про своє здоров'я та здоров'я своєї родини;
- уміння організувати та проводити вільний час у колі сім'ї;
- різнобічна освіченість;
- знання правових і моральних нормі законів сімейного життя;
- уміння виховувати дітей;
- знання про шлюбні відносини, обов'язки, права;
- повага до членів родини: дружини чи чоловіка, дітей, батьків, бабусь, дідусів, сестер, братів, родичів.

Формування здатності виконувати таку важливу для кожної людини соціальну роль як сім'янин (член сім'ї) передбачає повсякденну і клопітну роботу над собою. Це читання відповідної літератури, спостереження за життям інших сімей, аналіз між сімейних стосунків, участь у обговоренні проблем щодо обов'язків членів сім'ї, відносин між членами сім'ї;

це і взаємодопомога та взаємовідповідальність членів сім'ї один перед одним; це і повага та самоповага; це і працьовитість як головна цінність кожного члена сім'ї, бо достаток і благополуччя в домі забезпечується працею усіх членів родини в міру можливостей кожного, працею щоденною, сумлінною, безкорисливою. Тільки праця і паралельно турбота один про одного і кожний про кожного в домі створюють ті умови, в яких кожний член сім'ї відчуває себе спокійно, захищено, задоволений тим, що комусь зробив приємно, і відчуває турботу про себе своїх рідних. Це і буде щаслива сім'я, у якій виростають діти, здатні у майбутньому створити свою власну щасливу сім'ю.

У сукупності вище охарактеризовані соціальні ролі особистості забезпечують успішне її життя, повагу членів сім'ї і оточуючих людей.

Література

1. Безюлева Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : монография / Г. В. Безюлева. – Москва : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.
2. Дрогайцев О. І. Формування інформаційної компетентності студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. І. Дрогайцев. – Кривий Ріг, 2009. – 334 с.
3. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 3. С. 9–14.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

Х. О. Котія,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напрям підготовки «Соціальна педагогіка»,
Хортицька національна академія*

Керівник:

*викладач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія
М. С. Кудінова*

ПРОФІЛАКТИКА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

Сьогодні Інтернет є невід'ємною складовою частиною сучасних унів життя, без якої більшість людей просто не уявляє свого існування. Спілкування з друзями, перегляд новин відбувається переважно в Інтернеті. Мережа як частина життєвого простору, призводить до своєрідного «звикання», змушує радитися з нею, починає диктувати моду на певні культурні, соціальні цінності. У зв'язку із ситуацією, що виникла, на сьогоднішній день особливо актуальною є профілактична робота щодо запобігання інтернет-залежності у підростаючого покоління.

Н. Левицька інтернет-залежними називає учнів, які проводять в Інтернеті в середньому 36 годин на тиждень (із неакадемічними цілями), що призводить до зниження успішності та погіршення стосунків із близькими. Інтернет-незалежними вважають учнів, які використовують Інтернет у середньому 8 годин на тиждень, і його використання не призводить до негативних наслідків [4].

Термін «профілактика» в тлумачному словнику сучасної української мови трактується як «охороняти», «оберігати», «попередити» [1].

Соціально-педагогічну профілактику інтернет-залежності К. Янг визначає як комплекс заходів, спрямованих на розвиток психолого-педагогічних характеристик особистості, забезпечення її стійкості до залежної поведінки, формування навичок здорового способу життя задля попередження розвитку і прогресування залежності [5].

Соціальні педагоги у своїй професійній діяльності здійснюють ряд завдань, серед яких важливе місце посідає профілактична діяльність, в тому числі і профілактика інтернет-залежності. Система профілактики інтернет-залежності має включати, з одного боку, інформування особистості про переваги та небезпеки середовища Інтернету, ознаки залежної поведінки, а з іншого – рекомендації щодо організації «здорового користування Інтернетом» (принципи психогігієни, часові межі тощо), заходи, що здійснюються і на міжособистісному рівні, і в масштабах суспільства, спрямовані на групу ризику і на всю громадськість для формування інформаційної культури, теоретичної і методичної підготовки педагогів, батьків і підростаючого покоління. Профілактика полягає в заходах, спрямованих на роботу з наслідками, і на усунення чинників ризику, здебільшого на індивідуальному й міжособистісному рівнях.

У процесі соціально-педагогічної профілактики інтернет-залежності соціальні педагоги мають враховувати стадії, типи, напрями, вимоги, форми, методи такої адикції, а також використовувати методики які допоможуть виявити схильність особистості до інтернет-залежності.

Стадіями виникнення залежності від Інтернету за Н. Левицькою є:

I стадія – нетривалий час перебування в мережі.

II стадія – прояв зацікавлення використання Інтернету для роботи й розваг.

III стадія – перебування в соціальних мережах з утратою відліку часу.

IV стадія – наявність залежності, руйнування взаємодії з навколишнім світом [4].

Дослідниця наголошує, що саме на четвертій стадії порушується основна функція психіки – особистість починає відтворювати не вплив об'єктивного світу, а віртуальну реальність. На цій стадії людина надто багато часу наодинці перебуває в Інтернеті. Саме потреба бути в мережі стає на одну сходинку з основними фізіологічними потребами. Однак деякі користувачі зупиняються на третій стадії, коли прагнення відходу від реальності, пов'язане зі зміною психічного стану, починає домінувати у свідомості, стає центральною ідеєю [4].

Л. Гуменюк виділяє такі типи інтернет-залежних осіб: інтернет-комунікатори, еротомани, агресивісти, когнітивісти, покупці [2].

До основних напрямів подолання інтернет-залежності належать:

- інформування молоді про механізми впливу Інтернету на особистість, причини, клінічні прояви, методи діагностики та наслідки Інтернет-залежності;
- формування у дітей та молоді стратегій високо функціональної поведінки та внутрішньоособистісних мотивів і системи цінностей, відповідних здоровому способу життя;
- розвиток стійкості до негативних соціальних впливів та особистісних ресурсів і навичок досягнення поставлених цілей у реальному житті;
- розширення кола альтернативної до залежної поведінки діяльності [2].

У профілактичній роботі з профілактики інтернет-залежності соціальними педагогами використовуються такі методи: лекції (лекції-бесіди, лекції-диспути, лекції-вікторини, лекції-консультації, лекції-прес-конференції), круглі столи, метод кейсів тощо. Основними формами в соціально-педагогічній профілактиці є тренінги, індивідуальні заняття та консультації, спрямовані на виявлення причин адикції, усвідомлення проблеми через розпізнавання ознак залежної поведінки, особистісний розвиток [3].

Важливу роль у процесі профілактичної роботи відіграє діагностика інтернет-залежності, а саме:

- визначення ролі інтернету в житті особистості (опитувальник «Сприйняття Інтернету» Є. Щепіліної; тест на Інтернет-залежність К. Янг в модифікації С. Бурової);
- вивчення емоційно-вольової сфери особистості (шкала оцінювання рівня особистісної тривожності Ч. Спілбергера та Ю. Ханіна; тест «Самооцінка сили волі» М. Обозова; тест «Самооцінка стресостійкості» С. Пенчева; методика дослідження самооцінки особистості С. Будасі; методика діагностики показників і форм агресії А. Басса Дарки);
- вивчення комунікативної сфери особистості (методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона; тест «Самооцінка конфліктності» С. Ємельянова);
- вивчення мотиваційної сфери особистості (методика діагностики мотивації успіху і страху невдачі А. Реана) [3].

Отже, профілактика інтернет-залежності учнів у процесі соціально-педагогічної роботи має включати:

1. Знання основних вимог до організації соціально-педагогічної профілактичної роботи.
2. Цілеспрямовану організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників профілактичної роботи.
3. Своєчасну діагностику інтернет-залежності;
4. Використання інтерактивних форм і методів, спрямованих на профілактику інтернет-адикції.

Література

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – К. : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Гуменюк Л. Й. Соціально-психологічні фактори інтернет-адикції / Л. Й. Гуменюк // Наук. вісн. Львів. держ. ун-ту внутрішніх справ. – 2013. – № 5. – С. 10-19.
3. Карандашева О. В. Робота практичного психолога з учнями, схильними до адиктивної поведінки / О. В. Карандашева // Тренінгові, соціально-реабілітаційні і навчальні програми із формування здорового способу життя в учнівської та студентської молоді. – К. : Ніка-Центр, 2008. – С. 59-67.
4. Левицька Н. С. Особливості профілактики Інтернет-залежності серед студентської молоді / Н. С. Левицька // Новітні технології у науковій діяльності і навчальному процесі : тези доп. Всеукр. наук.- практи. конф. студ., аспір. та молодих учених (м. Чернігів, 16-17 квіт. 2013 р.) : у 2-х т. Т. 2. Гуманітарні науки. – Чернігів : Чернігів. держ. технол. ун-т, 2013. – 543 с.
5. Янг К. Діагноз – Інтернет-залежність / Кімберлі Янг // Світ Інтернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.

Л. В. Курінна,

*викладач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія*

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Актуальність проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників зумовлюється тим, що їхня професійна діяльність у подальшому житті буде спрямована на надання допомоги різним категоріям населення, до складу яких входитимуть представники як української, так і інших культур. Зважаючи на це, майбутні спеціалісти повинні знати особливості культури, традицій, звичаїв різних народів, толерантно ставитись до представників інших культур, дотримуватись загальних культурних та соціальних норм, вміти застосовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності.

Дослідженням проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників займалися такі науковці, як Т. Жукова, Н. Муравйова, С. Пахотіна, Л. Пономаренко та багато інших. Проте аналіз наукової літератури з проблематики дослідження показав, що питання виявлення шляхів формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників є недостатньо вивченим. Тому вважаємо за необхідне акцентувати на ньому увагу у даній роботі.

Перш ніж розглянути шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, доцільно зосередити увагу на базових поняттях дослідження.

Т. Жукова під соціокультурною компетентністю розуміє інтегративну властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, вираженої в особистісно-усвідомленому позитивному ставленні до неї, в наявності глибоких і міцних знань і умінь, спрямованих на вирішення соціокультурних завдань [1, с. 33].

На нашу думку, соціокультурна компетентність – це якість особистості, яка визначає рівень її соціального і культурного розвитку: володіння загальною культурою, знання культурної спадщини свого народу, вміння проявляти ініціативу в будь-яких справах, здатність до активної суспільно-корисної діяльності.

Л. Пономаренко визначає соціокультурну компетентність соціального працівника як інтегративну особистісну характеристику, яка включає систему відповідних ціннісних орієнтацій; особистісні якості, знання, уміння й навички; здатність їх універсально застосовувати у професійній діяльності та пристосуватися до мінливих соціокультурних умов; емоційно-вольову регуляцію й рефлексію процесу та результату регулювання взаємодії соціального працівника з різними соціальними інститутами (сім'єю, соціальними службами, культурно-просвітницькими установами, громадськими організаціями, неформальними групами тощо) [4, с. 321–322].

Під соціокультурною компетентністю соціального працівника ми розуміємо особистісну характеристику, яка охоплює сукупність знань, вмінь, навичок, якостей, цінностей, що визначають рівень соціального і культурного розвитку фахівця із соціальної роботи та забезпечують успішне здійснення ним професійної діяльності.

Процес формування у майбутніх соціальних працівників досліджуваного нами виду компетентності є складним та довготривалим, характеризується виникненням низки труднощів під час його здійснення. Тому його ефективність у значній мірі залежить від шляхів, які застосовують викладачі, працюючи зі студентами у вищому навчальному закладі. У якості шляхів ми також розглядатимемо форми та методи формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Дослідниця Л. Пономаренко пропонує наступні шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників:

- зробити викладання окремих навчальних дисциплін більш проблемно-орієнтованим;
- ширше використовувати рефлексивний підхід у навчанні;
- стимулювати у студентів розвиток уміння не тільки відповідати на поставлені питання, але й формулювати власні питання з курсу [4, с. 322].

Вчена С. Пахотіна виділяє форми організації навчальної діяльності, що використовуються у процесі формування соціокультурної компетентності студентів (у нашому випадку – майбутніх соціальних працівників). До них відносяться:

- самостійна робота (у процесі формування соціокультурної компетентності можна використовувати як домашню, так і аудиторну фронтальну, групову та індивідуальну самостійну роботу репродуктивного, дослідницького або пізнавального характеру);
- групова робота (використовується на різних етапах навчання, а також при виконанні більшості завдань; форми організації групової взаємодії можуть бути різноманітними);
- ігрова форма (у процесі формування соціокультурної компетентності можна використовувати рольові ігри) [3, с. 62–63].

Також розглянемо методи формування соціокультурної компетентності студентів, які пропонують науковці Н. Муравйова та С. Пахотіна. Так, Н. Муравйова вважає, що для підвищення ефективності здійснення даного процесу можуть бути використані наступні загальнопедагогічні методи: герменевтичні, метод моделювання, метод проектів, метод дослідницької творчої діяльності, метод проблемного навчання [2, с. 142]. На думку С. Пахотіної, оптимальними методами формування соціокультурної компетентності студентів є крос-культурний аналіз і порівняння, аналіз інцидентів, метод «культурних капсул», рольова гра, дискусія, тренінг рефлексивності та тренінг емоційно-мовленнєвої сензитивності і гнучкості [3, с. 51].

Оскільки дослідниці пропонують застосовувати вищеперелічені форми та методи у роботі зі студентством в цілому, як віковою категорією, ми вважаємо, що вони можуть бути успішно використані і з метою формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

На нашу думку, для того щоб процес формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників був результативним, необхідно підбирати та застосовувати різні шляхи з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів.

Підводячи підсумки вищевикладеного, можемо зробити наступний висновок. Вивчаючи проблему формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників нами було розглянуто базові поняття дослідження, такі як «соціокультурна компетентність» та «соціокультурна компетентність соціального працівника», а також визначено різні шляхи (у тому числі форми та методи), запропоновані науковцями, які можуть бути ефективно застосовані у роботі з обраною категорією осіб.

Література

1. Жукова Т. А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Жукова Татьяна Анатольевна. – Самара, 2007. – 202 с.
2. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 136–143.
3. Пахотина С. В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: на примере факультета физической культуры : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Пахотина Светлана Владимировна. – Ишим, 2007. – 205 с.
4. Пономаренко Л. Развитие социокультурной компетентности социальных работников у процессе изучения дисциплины «Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері» / Л. Пономаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 4. – С. 317–325. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_4_45

ЗНАЧУЩІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується численними викликами внутрішнього і зовнішнього характеру та реформуванням основоположних устоїв держави і суспільства у світлі сучасних соціально-економічних та політичних тенденцій. Особливої суспільної значущості за таких умов набуває вища освіта і саме соціально-гуманітарні науки, які у поєднанні з кропіткою виховною роботою мають бути найпотужнішими носіями і провідниками логіки людських взаємин.

Переважно теоретичне за своїми змістом і формою наукове знання на перший погляд не дуже узгоджується із практикою. В усякому разі соціальна практика у спрощеному вигляді розуміється, перш за все, як якісь колективні дії, якийсь процес спільного впливу людей на перетворення зовнішнього світу та самого суспільства. Але ж така діяльність соціально-історичного суб'єкта, що спрямована на систему суспільних відносин з метою її зміни, обов'язково передбачає використання соціальних структур та інститутів, у тому числі й науково-освітніх. До того ж соціальна практика є однією із форм соціалізації, яка не можлива без використання соціального досвіду, який, у свою чергу, містить і значну теоретичну складову. Тільки опанування загальнолюдського історичного досвіду у його повному обсязі дозволяє розглядати соціальну практику як дійсно соціально значущу діяльність, що є важливим фактором інституціоналізації суспільства.

Будь-яка людина як особистість є не тільки вузькоспеціалізованим професійним фахівцем, але й, у першу чергу, суб'єктом соціальних відносин, що також вимагає певної підготовки. Ця абеточна істина зафіксована у Законі України «Про освіту», де статтею 17 чітко визначається, що серед компетентностей високого рівня, які необхідні для діяльності за певною спеціальністю і здобуття яких є метою вищої освіти, є не тільки професійні, наукові та/або творчі мистецькі, але й загальні [4].

Із самого контексту поняття «соціально-гуманітарні дисципліни» зрозуміло, що йдеться про націленість на формування та корегування соціального начала в самій людині, цілеспрямований вплив на соціальну сторону природи людини. Основними векторами впливу соціогуманітарних дисциплін на вироблення у студентів соціально-особистісних компетенцій є [2, с. 90]:

- орієнтація особистості на усвідомлення свого місця і певного статусу у суспільстві;
- орієнтація особистості на позицію в конкретній соціальній групі;
- орієнтація особистості на саморозвиток;
- формування загального світогляду та функціональної освіченості особистості.

Саме соціально-гуманітарні дисципліни, будучи своєрідним синтезом теоретичних надбань в різних галузях знань, цілеспрямовано і системно формують особистість студента, виходячи із сучасних тенденцій і реальних потреб нашого суспільства, глобалізованого світу, навчають його логічному, історико-філософському мисленню, прищеплюють навички аналізу явищ, подій та процесів, що відбуваються.

Значущість соціально-гуманітарної компоненти освіти формально завжди визнавалася та підкреслювалася. Так згідно зі старим Законом «Про освіту» ще від 1991 р., серед основних принципів освіти в Україні проголошувалися гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей (Стаття 6) [4]. А це, у свою чергу, дозволяло формулювати такі соціальні принципи освіти [8]:

- принцип освіти широкого профілю, що тягнє до гуманітарного змісту навчання;
- принцип поєднання навчання з вихованням, який посилює гуманістичну компоненту освіти.

Новий же Закон «Про освіту» начебто ще детальніше розкриває зміст «гуманітаризації» освіти, позначаючи серед принципів освітньої діяльності і вже згадувані у старій редакції гуманізм та демократизм, і людиноцентризм, не кажучи вже про формування громадянської культури та культури демократії (стаття 6) [5].

Отже, на нормативно-законодавчому рівні стан справ із соціально-гуманітарною компонентою освіти начебто не викликає нарікань. Але ж як тоді пояснити невпинне зменшення кількості годин, особливо аудиторних, що відводяться навчальними планами на соціально-гуманітарні дисципліни? Складається таке враження, що реформування системи освіти тільки і зводиться до маніпулювання кількісними показниками, причому у бік їхнього зменшення саме там, де їх треба якщо не збільшувати, то хоча б зберігати на існуючому рівні.

Колись ще у 2009 р. Ю. Сухарніков, що займав тоді поважну посаду начальника відділу інтеграції в Європейський освітній і науковий простір Інституту інноваційних технологій і змісту освіти і, судячи з цього, був людиною обізнаною, висловив думку про те, що «стратегічним завданням реформування вищої освіти в Україні... стає трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні» [7]. Взагалі-то, на наш погляд, наполягати на можливості перетворення кількісних показників на якісні – це все одно, що стверджувати можливість перетворення сараю на будуар. Але ж, нажалі, так воно і виходить.

Спробуємо обґрунтувати останнє твердження, використовуючи відомості експертної аналітичної доповіді Програми USAID «РАДА: відповідальність, підзвітність, демократичне парламентське представництво», що виконується Фондом Східна Європа в Україні. Згадана доповідь була опублікована у 2016 р. під назвою «Реформа вищої освіти України: реалізація профільного закону в 2014 – 2016 рр.». Зокрема у розділі «Розвиток академічної автономії» при аналізі проблем, пов'язаних із впровадженням новацій щодо розширення автономних прав ВНЗ, зазначається: «...під загрозою опинилася наявність дисциплін гуманітарного спрямування у програмах підготовки бакалаврів будь-якої спеціальності... Аби пом'якшити цю проблему, МОН рекомендував ВНЗ при розробці навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік забезпечити викладання таких дисциплін в обсязі не менше 12 кредитів ЄКТС (лист МОН № 1/3-120 від 11.03.2015 р.). У 2016 р. про цю проблему забули» [6, с. 14]. Щоправда останнє твердження викликає великі сумніви як відносно обізнаності авторів доповіді з реальним станом речей, так і з приводу сумлінності виконання побажань МОН, тим більше, що вони носять рекомендаційний характер. При цьому звернемо увагу на те, що зазначені аналітичні матеріали хоч і містять у своїй назві згадку про реалізацію закону, але ж новий Закон «Про освіту» був прийнятий вже пізніше, у 2017. У документі ж йдеться про реалізацію «профільного закону в 2014 – 2016 рр.», тобто – про Закон України «Про вищу

освіту» від 2014 р., а в ньому, у Статті 3 «Державна політика у сфері вищої освіти», про гуманітаризацію навіть не згадується ні серед принципів, на яких ґрунтується згадана політика (п. 2), ні серед шляхів її формування та реалізація (п. 3) [3].

На жаль реальна ситуація віддзеркалює характерну для сучасного суспільства чітко виражену тенденцію його дегуманізації на рівні життєвої практики [1]. За умов цієї трагічної парадоксальності сучасного буття соціально-гуманітарні науки є одним з факторів протистояння зазначеній тенденції як загальнолюдський у своїй сутності аксіологічний феномен, навколо якого соціум гуртує себе і який дозволяє зберегтися суспільству як дійсно людській спільноті.

Література

1. Демидова О. Р. Гуманитаристика, гуманитарное знание, гуманитарные науки [Електронний ресурс] / О. Р. Демидова // Universum: Вестник Герценовского университета. – № 11. – 2009 – С. 7-12. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitaristika-gumanitarnoe-znanie-gumanitarnye-nauki>
2. Іваненко В. В. Університетська гуманитаристика у контексті модернізації вищої освіти в сучасній Україні / В. В. Іваненко // Соціально-гуманітарні науки та сучасні виклики. Матеріали всеукраїнської наукової конференції. – Дніпро : Роял Принт, 2016. – 386 с. – С. 87 – 92.
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України – Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004 – [Чинний від 2014-01-07] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України – Відомості Верховної Ради (ВВР), 1991, № 34, ст. 451 – [Чинний від 1991-23-05] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
5. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України – Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380 – [Чинний від 2017-05-09] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Реформа вищої освіти України: реалізація профільного закону в 2014–2016 рр.: експертна аналітична доповідь у форматі Shadow Report [Електронний ресурс] / Лабораторія законодавчих ініціатив у рамках Програми USAID «РАДА: відповідальність, підзвітність, демократичне парламентське представництво». – К, 2016. – 23 с. Режим доступу: <http://parlament.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/HE-shadow-report-final.pdf>
7. Сухарніков Ю. В. Реформа вищої освіти України: європейські пріоритети [Електронний ресурс] / Ю. В. Сухарніков // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3. – С. 33 – 46. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/book/Osvita/5.pdf>.
8. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [Електронний ресурс] / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/12031102/pedagogika/printsiipi_osvitnoyi_politiki_ukrayini

Д. Д. Ляшенко,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Соціальна робота», Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія*

А. І. Павленко

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Комплексне поняття «соціально-комунікативна компетентність учня» нещодавно з'явилось у вітчизняній психолого-педагогічній науці у зв'язку з розвитком і запровадженням компетентнісного підходу в освіті, розвитком концепції соціалізації особистості (І. Зверева, А. Капська та ін.) і розглядом інтеграційних процесів у розумінні понять «соціальна компетентність» та «комунікативна компетентність» (М. Айзенбарт, В. Киричук, Ю. Клопотенко, О. Ковальова, Н. Лук'янчук, Т. Пушкар, Ю. Савченко, Л. Савченко та інші).

Комунікативну компетентність науковці найчастіше розглядають як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми, оволодівати різними соціальними ролями. До складу поняття комунікативної компетентності включають певну сукупність знань, умінь та навичок, тобто здібності, що забезпечують ефективне здійснення комунікативного процесу [4, с.190]. Соціально-комунікативна компетентність – це здатність людини забезпечувати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських відносин з іншими, згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в межах суспільно прийнятної поведінки, а також завдяки ефективній комунікації [3, с.28].

Модернізація освіти зобов'язує до застосування педагогічних методів та технологій, які дозволяють працювати творчо та ефективно, що є дуже важливим у соціально-педагогічній практиці. Тому задля дослідження проблеми розвитку соціально-комунікативної компетентності нами була обрана виховна інтерактивна технологія «Океан життєвої компетентності» [5, с.115].

Дослідження проводилось на базі комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (структурний підрозділ – загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів) та у Запорізькій спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті «Орієнтир». Вибірку склали 29 учнів 10-11 класів Хортицької національної академії – експериментальна група та 29 учнів 10-11 класів школи-інтернат «Орієнтир» – контрольна група.

За результатами проведеної первинної діагностики у експериментальній групі – рівень розвитку нижче середнього мають 13,8% – такі діти не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто у новій компанії, у новому колективі, віддають перевагу перебуванню на самоті, обмежують коло своїх знайомств, відчувають труднощі у встановленні активних контактів з людьми. Отримані результати дослідження зумовили необхідність у розробці та впровадженні програми «Мандрівка до

країни успіху», спрямованої на підвищення рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності старшокласників. Методичною основою програми виступає інтерактивна технологія «Океан життєвої компетентності».

Програма складається з 14 виховних заходів та розрахована на 7 тижнів (два рази на тиждень). Тривалість кожного заняття – 40 хвилин (1 академічна година). Кожний виховний захід чітко структурований: вступна частина (привітання, створення позитивно-емоційної атмосфери, налаштування на роботу, організаційні моменти); основна частина; заключна частина (рефлексія заняття, прощання).

Програма з розвитку комунікативної компетентності старшокласників символізує подорож по океану, яка має визначений маршрут. Кожне заняття – це відвідування острова, назва якого пов'язана з успіхом та успішністю. Кінцевий етап подорожі – країна успіху. Таким чином, програма має назву – «Мандрівка до країни успіху».

Перший етап подорожі (перше заняття) – «Знайомство». Старшокласники опиняються на острові Знать. Метою цього заходу є ознайомлення старшокласників із формою проведення занять та правилами; з'ясування очікувань. Діти об'єднуються у групи та виконують завдання і вправи. Дуже важливо дякувати дітям за виконання завдання, за висловлювання думки. Це мотивує їх до подальшої діяльності. Наприкінці заходу відбувається аналіз усього зробленого та почутого.

Другий виховний захід – «острів Зірок». Цей захід передбачає перегляд та обговорення кінофільму. Мета цього заходу – формування навичок цілеспрямованого багатостороннього сприйняття інформації та різнобічної оцінки творів аудіовізуальних мистецтв; ознайомлення з основними рисами характеру успішної людини; ознайомлення з поняттям «шлях до успіху».

На інших виховних заходах, наприклад на острові Стратегій, старшокласники мали змогу спробувати себе у рольовій грі. Також підіймалось питання конфліктів. Шляхом формування навичок та умінь стосовно конструктивного вирішення конфліктів, відбувається безпосередній розвиток комунікативних здібностей та формування навичок ефективного спілкування та взаємодії.

На нашу думку, найбільш ефективними щодо розвитку комунікативних здібностей є заняття, де використовуються інтерактивні методи і технології: дискусія, «відкритий мікрофон», рольова гра, «банк ідей», «синтез думок», «круглий стіл», «мозковий штурм» та інші. Саме під час таких форм роботи старшокласники мають змогу вільно висловлювати свою думку, відстоювати свою точку зору, формулювати та задавати доцільні запитання. Таким чином створюються найбільш сприятливі умови задля практичного формування навичок ефективного спілкування та взаємодії.

Також цікавими та актуальними є виховні заходи із застосування мультимедійних ресурсів, метою яких є формування навичок цілеспрямованого багатостороннього сприйняття інформації та різнобічної оцінки творів аудіовізуальних мистецтв. Після перегляду художніх фільмів чи мультфільмів, які мають безпосереднє відношення до проблематики заходу, старшокласники також висловлюють свої думки. Робота з учнями набуває форму вільного та активного діалогу, як один з одним, так і з вихователем, адже саме це і є основою інтерактивних заходів (інтерація – взаємодія учасників). Перегляд фільмів створює дуже гарну атмосферу, під час якої юнаки та дівчата знаходяться, так би мовити, у своїй «стихії», враховуючи популярність використання мультимедійних та інтернет-ресурсів серед учнівської молоді.

Загальні порівняльні результати отриманих даних первинної та повторної діагностичної роботи після формування експерименту за обраною методикою вказали на суттєвий позитивний «зсув» рівня комунікативної компетентності старшокласників після експерименту. Проведений аналіз свідчить, що учні почали шукати більш нестандартні вирішення проблем, які приймалися у процесі взаємодії та обговорення між учасниками, глибше мислити та аналізувати конкретні ситуації. Отримані результати дали змогу стверджувати, що засоби інтерактивних технологій є ефективними у процесі розвитку соціально-комунікативної компетентності старшокласників.

Література

1. Айзенбарт М. М. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі // Молодий вчений. – № 4 (44). – 2017. – С.1-4.
2. Добротвор О. В. *Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження* / О. В. Добротвор // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 3. – С. 56-62.
3. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 11. – С. 27-33.
4. Стеценко Н. М. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця / Н. М. Стеценко // Педагогічний альманах. – 2016. – Вип. 29. – С. 185–191.
5. Теорія і практика розвитку соціальної компетентності школярів: Науково-методичний посібник / І. Г. Єрмаков, В. В. Нечипоренко, О. Л. Позднякова та ін.; за наук. ред. І. Г. Єрмакова, В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя: Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. – 186 с.

В. В. Маврін,
завідувач науково-методичного відділу,
Хортицька національна академія

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНОЇ І ЖИТТЄВОЇ ПРАКТИКИ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄВОРОЧНОСТІ

XXI століття не тільки відкриває перед вітчизняною освітою унікальні можливості, але й висуває серйозні виклики, зумовлені недостатньо повною реалізацією гуманістичної місії навчальних закладів у сучасних соціокультурних умовах. Особистісне становлення та соціалізація молоді часто ускладнюються негативними впливами, такими як: рецидиви декадентської та нігілістичної життєвої філософії, домінування стереотипів масової культури над вільним творчим вибором особистості, девальвація гуманістичних цінностей. Ці деструктивні феномени у значній мірі зумовлені освітніми чинниками: інерційним домінуванням ЗУНівської парадигми, що зумовлює надмірну знаннецентричну спрямованість навчально-виховного процесу і утруднює інноваційний розвиток освіти на засадах дитиноцентризму; відсутніми важливих суспільно-гуманітарних («вічних») питань на периферію педагогічного дискурсу; кризою традиційних виховних моделей, що

ускладнює передачу загальнолюдських цінностей підростаючому поколінню; недостатньою увагою педагогів до розвитку в учнів проектної культури, готовності до життєвої антиципації та перспективного саморозвитку.

Як наслідок, у сучасному соціокультурному просторі проблема зв'язку школи з життям набуває нового виміру, що полягає в підвищенні ефективності роботи навчальних закладів щодо реалізації життєтворчого потенціалу школярів. Досить часто випускники, які закінчили школу з достатніми та високими показниками навчальної успішності, не володіють компетенціями щодо моделювання свого успішного життєвого шляху, відчують розгубленість при зустрічі з життєвими колізіями і кризами, не можуть конструктивно розв'язати проблему самовизначення, пошуку власного смислу і стилю життя, побудувати свою успішну життєву траєкторію. Це означає, що традиційна освітня парадигма не в повній мірі враховує реальну динаміку життєздійснення особистості і через це не завжди реалізує можливості підготовки школярів до успішної життєпобудови в усій складності і багатовекторності цього процесу. Не випадково в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується, що недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства і запитам особистості є однією з головних проблем національної системи освіти [4]. В Концепції нової української школи констатується, що вітчизняні загальноосвітні навчальні заклади не готують учнів до успішної самореалізації в житті, адже вони отримують у школі здебільшого суму знань, проте часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем [1, с. 4].

Перспективною освітньою концепцією, яка дозволяє успішно реалізувати зазначені пріоритети, є педагогіка життєтворчості, головною ідеєю якої є становлення учня як суб'єкта свого життя, здатного і готового до його проектування та успішного здійснення. В центрі педагогіки життєтворчості – проблеми розробки та реалізації особистістю власного життєвого проекту, досягнення життєвого успіху, компетентного реагування на різноманітні життєві виклики.

Протягом останніх років у вітчизняному науковому дискурсі з проблем педагогіки життєтворчості все більше уваги приділяється концептуальній ідеї про те, що особистісно зорієнтована система соціальної і життєвої практики учнів є вирішальним чинником реалізації місії школи життєтворчості в сучасних соціокультурних умовах, які потребують від фахівця вже не стільки масиву розгалужених знань, скільки здатності швидко орієнтуватися у проблемній ситуації і засвоювати принципово нові зразки практичної діяльності, які формуються в межах інноваційних трендів сучасності. Методологічна орієнтація на практику, витоки якої сягають класичної філософської спадщини, у сучасній науці набула нормативного значення: «Не будучи сама пізнанням, практика має велике значення для пізнання як основа, мета і критерій його істинності» (П. Копнін [2, с. 162]). Відповідно, в освітній сфері соціальна і життєва практика учнів, не замінюючи значення систематичної пізнавальної діяльності в умовах класно-урочної системи, виконує роль основоположного чинника збагачення їхнього соціокультурного досвіду, надає можливості для розвитку школи як відкритої соціально-освітньої інституції, в якій, відповідно до Концепції нової української школи, освітній простір не обмежуватиметься будівлею навчального закладу [1, с. 29].

У цьому контексті особливого значення набувають дослідження вітчизняними вченими і практиками життєтворчого потенціалу соціальної і життєвої практики учнів. Як зазначають автори науково-методичного видання «Організація соціальної та життєвої практики учнів 11-річної школи» (2013 р.), «суспільно важливий процес перетворення навчальних закладів на школи життєтворчості передбачає організацію соціальної та життєвої практики учнів, яка виступає каталізатором і водночас критерієм ефективності їх компетентнісного зростання. Стимулююча роль практики полягає в тому, що лише в умовах реальної діяльності дитина стикається з життєвими протиріччями, усвідомлює їх генезу і можливість вирішення, отримує зовнішній поштовх для саморозвитку. Практичне втілення положень щодо організації соціальної та життєвої практики вимагає створення в школі системи практико зорієнтованої життєтворчості учнів» [3, с. 83].

Серед експериментальних досліджень ролі соціальної і життєвої практики учнів для набуття ними життєвої компетентності і становлення як суб'єктів життєтворчості особливе значення має Всеукраїнський соціально-педагогічний експеримент за темою «Проектування та практичне забезпечення компетентнісно спрямованого інноваційного розвитку Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру», за підтемою «Розвиток соціальної і життєвої практики учнів у системі компетентнісно спрямованого освітньо-реабілітаційного простору». Упродовж 2013-2018 рр. колектив експериментального закладу (з 2015 р. – Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії) працює над реалізацією інноваційних завдань розбудови системи практико зорієнтованої життєтворчості учнів, зокрема:

- 1) забезпечення розвитку інноваційної системи закладу як відкритої, громадсько-активної, що базується на засадах партнерства, координації зусиль суб'єктів виховання;
- 2) розроблення та апробація нововведень у систему учнівсько-студентського самоврядування, які сприятимуть збагаченню соціальної практики вихованців;
- 3) складання банку навчальних завдань, спрямованих на оптимізацію соціальної практики вихованців;
- 4) наукове обґрунтування змісту і технологій життєвої практики вихованців на засадах педагогіки та психології життєтворчості;
- 5) організація та відстеження ефективності життєтворчої діяльності вихованців;
- 6) моніторинг впливу соціальної та життєвої практики на розвиток життєвої компетентності особистості [5].

Виконання зазначених дослідницьких завдань сприятиме апробації моделі системи практико зорієнтованої життєтворчості учнів і її впровадженню в інших загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням їхньої структурно-функціональної специфіки.

У світлі майбутньої профілізації вітчизняної загальноосвітньої школи, передбаченої Законом України «Про освіту» від 05.09.2017 р., соціальна практика учнів набуватиме нових акцентів, ставатиме основною організаційною формою ознайомлення учнів зі специфікою професійної діяльності в обраній галузі і, водночас, засобом перевірки правильності цього вибору та доцільності продовження навчання за визначеним профілем. Таким чином, зростатиме цінність досліджень особливостей здійснення виробничої соціальної практики, оптимальних форм її організації відповідно до сучасних умов взаємодії шкіл з різноманітними підприємствами, закладами, організаціями та іншими соціальними структурами.

Література

1. Концепція нової української школи / Міністерство освіти і науки України. – 2016. – 34 с. – URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016.html> (дата звернення: 27.09.2017).
2. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки / Копнин П. В. – М. : «Мысль», 1974. – 568 с.
3. Організація соціальної та життєвої практики учнів 11-річної школи: наук.-метод. видання / І. Г. Єрмаков, Г. М. Несен, В. В. Нечипоренко та ін.; за ред. І. Г. Єрмакова, В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2013. – 252 с.
4. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 01.08.2016).
5. Про продовження Всеукраїнського соціально-педагогічного експерименту за темою: «Проектування і практичне забезпечення компетентнісно спрямованого інноваційного розвитку Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру» : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 09.11.2012 р. № 1259. – URL: http://search.ligazakon.ua/_doc2.nsf/link1/MUS19226.html (дата звернення: 14.10.2016).

*А. С. Магльована,
студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Соціальна робота»,
Хортицька національна академія*

*Керівник:
старший викладач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія
Д. В. Великжаніна*

ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ

Соціальний педагог – це фахівець соціальної сфери, яка охоплює соціальну, соціально-педагогічну, освітню, профілактичну й просвітницьку діяльність. Соціальний педагог є менеджером у сфері надання соціальних послуг дітям та їхнім батькам, він організовує взаємодію освітніх установ, сім'ї та громадськості з метою створення у соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їхнього всебічного та гармонійного розвитку.

Соціальний педагог відповідно до посадових обов'язків:

- вивчає психолого-медико-педагогічні особливості дітей та молоді;
- досліджує умови їх життя в мікросоціумі;
- виявляє інтереси, потреби, труднощі, проблеми, конфліктні ситуації, відхилення в поведінці дітей та молоді;
- надає своєчасну допомогу та підтримку дітям;
- виступає посередником між особою та організацією, сім'єю, спеціалістами різних соціальних служб та установ, адміністративних органів;
- сприяє соціальній реабілітації дітей з особливими освітніми потребами;
- організовує соціально-педагогічну роботу з дітьми та молоддю за місцем проживання;
- забезпечує соціальний супровід дітей з числа сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування;
- здійснює профілактику негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі.

Особливої соціально-педагогічної уваги потребують діти підліткового віку, адже ускладнення суспільних процесів, глобалізація й швидкоплинність життя, технологізація всіх сфер життєдіяльності людини, а також вимог до сучасної особистості зумовлює необхідність виховання й розвитку підростаючого покоління у напрямку його компетентнісного становлення, соціальної мобільності й особистісної гнучкості.

Коло актуальних проблем і тенденцій розвитку підліткового середовища охоплює пошук підлітками сфер для вияву творчих здібностей та самореалізації, процеси соціалізації та вироблення життєвих цінностей й соціальних позицій, налагодження комунікацій та концентрацію на самопізнанні, саморозвитку й самовдосконаленні, вияв самостійності у вирішенні життєвих задач та здатність брати на себе відповідальність за власні вчинки, дії, рішення. Соціалізація підлітків, їхнє особистісне становлення обумовлюються певним рівнем розвитку їх інтелекту, волі, почуттів, позитивним фондом навичок, звичок, стосунків з оточуючими, соціального досвіду. В силу вікових та соціально-психологічних особливостей розвитку, підлітки часто стикаються з труднощами пристосування до нових життєвих обставин, соціальних умов і зв'язків, самоідентифікації та вибору стійких моделей поведінки, самомотивації на досягнення успіху в усіх сферах життєдіяльності, самостійної соціальної дії, соціально прийнятної та соціально значущої поведінки.

Сучасні підлітки часто опиняються заручниками обставин, які мають негативне відображення на їх розвитку та способі життя. До цих обставин можна віднести: **соціально-економічні обставини**, які характеризуються зниженням життєвого рівня населення, майновим розшаруванням суспільства, обмеженням можливостей соціально схвалених форм заробітку, безробіттям, доступністю алкоголю, тютюну та наркотичних речовин для неповнолітніх; **соціально-педагогічні обставини**, які характеризуються кризою інституту сім'ї, вихованням в неповній сім'ї, завищеними вимогами батьків до дитини, конфліктами між батьками, батьками та дітьми, критикою освітнього процесу у школі, низьким статусом підлітка у соціумі, слабкою системою позашкільної зайнятості дітей та молоді; **соціально-культурні обставини**, які характеризуються зниженням морально-етичного рівня населення, поширенням кримінальної субкультури, негативним впливом засобів масової інформації, лібералізацією статевої моралі молоді; **психологічні обставини**, які характеризуються прагненням підростаючого покоління бути незалежними від дорослих, їх бажанням бути визнаними у

групі однолітків, потягом до самоствердження, бажанням виглядати дорослими, а також підвищеною тривожністю, неадекватною самооцінкою, акцентуаціями характеру, психопатологічними синдромами (депресія, параноя, мстивість тощо), негативними рисами характеру (зздрість, лінощі, жадібність тощо).

Допомога підліткам на шляху їхнього особистісного й соціального становлення, вибору ними життєвих стратегій та подолання труднощів у засвоєнні соціальних правил та норм, у навчанні, спілкуванні, самореалізації, у складних життєвих обставинах і кризових ситуаціях стосується професійної компетентності соціального педагога.

Результативність роботи соціального педагога з підлітками має забезпечити його готовність як фахівця до надання кваліфікаційної соціально-педагогічної допомоги і підтримки підростаючому поколінню. Готовність соціального педагога до роботи з підлітками передбачає його здатність:

- організувати взаємодію установ соціальної сфери, сфери освіти, сім'ї, громадськості з метою створення у соціальному середовищі сприятливих умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді;
- встановлювати довірливі відносини з підлітками на основі взаємоповаги, рівності й доброзичливості;
- створювати комфортні умови для особистісного розвитку, розвитку здібностей підлітків, їхньої творчої реалізації;
- озброювати підлітків засобами подолання конфліктних та суперечливих ситуацій, моделями безконфліктної поведінки;
- організувати змістовне дозвілля підлітків, попереджувати прояви асоціальної поведінки, залучати до суспільно корисної та цікавої діяльності;
- спрямовувати підлітків на вироблення соціально позитивних цінностей, доброзичливе ставлення до себе та до оточуючих;
- формувати у підлітків потребу у визначенні життєвих цілей, складанні планів на перспективу, виробленні життєвих стратегій;
- організувати профілактичну роботу щодо вживання підлітками алкоголю, наркотичних речовин, прояву ризикованої поведінки, ранньої вагітності, приналежності до злочинних угруповань та субкультур;
- формувати потребу підлітків у здоровому способі життя;
- провадити благодійну діяльність, організувати соціальні акції із залученням дітей та їх батьків;
- попереджувати бездоглядність учнів, сприяти підвищенню мотивації до навчання, систематичного відвідування школи тощо.

Таким чином, готовність соціального педагога до роботи з підлітками, яка характеризується відповідною професійною компетентністю, має забезпечити результативність соціально-педагогічної діяльності з дітьми даної категорії, сприяти всебічному й гармонійному, компетентнісному розвитку підростаючого покоління.

Література

1. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Бондаренко Зоя Петрівна. – К., 2008. – 200 с.
2. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Вайнола Р. Х.; за ред. С. О. Сисоєвої. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.
3. Лісовець О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими та молодіжними організаціями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. В. Лісовець. – К., 2008. – 25 с.
4. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Ю. Пришляк. – Тернопіль, 2008. – 21 с.

С. Д. Макаренко,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напрям підготовки «Соціальна педагогіка»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія
Клопота О. А.*

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Соціальний педагог, як спеціаліст широкого профілю, повинен володіти певними компетенціями. Основними складниками цих компетенцій прийнято вважати не лише професійні знання, уміння, навички, а й здатність до виконання тих чи інших професійних завдань соціального педагога. Здатність до толерантності щодо різноманітних, часом навіть дуже неоднозначних партнерів у взаємодії представляється чи не найбільш важливим компонентом професійної компетентності фахівця соціальної сфери. Саме тому в наш час формування толерантних соціальних педагогів є одним із пріоритетних завдань вищої школи.

Дослідженню педагогічних аспектів толерантності присвятили свою увагу В. Марлов, М. Бубер, Ф. Вольтер, В. Золотухін та інші. У свою чергу, О. Асмолов, Б. Гершунський, О. Грива, І. Зязюн, О. Клепцова, Н. Баранова, Б. Ясько, Г. Колесніков вивчали значущість і проблеми розвитку толерантності у процесі практичної професійної діяльності.

Отже, основною метою тез є обґрунтування необхідності розвитку толерантності в майбутніх соціальних педагогів.

Етимологія слова «толерантність» походить від латинського *tolerantia* – терпимість, тобто здатність утворювати і підтримувати спільність з людьми, які відрізняються у певному відношенні від переважаючого типу. Толерантність – це протилежність ворожості, антипатії, ненависті [1].

Як «прояв терпимості до чужих думок, вірувань, світоглядних уподобань, а отже, визнання за людиною права на власну думку, публічне її оприлюднення та доведення правомірності; спокійне, виважене ставлення індивіда до суджень інших людей» визначає толерантність Г. Колеснікова [5, с. 258].

О. Максимова ж звертає нашу увагу на те, що дане поняття несе в собі значення вихованості, яка передбачає терплячість і, відповідно, певні самообмеження [6, с.117].

На думку Б. Ясько, поняття «толерантність» означає гармонію всередині самої людини, що виникає від гармонії зі світом зовнішнім: суспільством, оточуючими, державним устроєм. Осягаючи основи толерантності, гармонізуючи себе і своє життя, людина позбавляється причин агресії, болісних станів, страху, тривоги. Як наслідок цього – толерантна людина вже за своєю суттю інтернаціональна, терпима до оточуючих, доброзичлива [9, с. 27].

У свою чергу С. Черепанова вважає, що толерантність належить до основоположних демократичних принципів, пов'язаних з концепціями плюралізму, соціальної свободи і прав людини. На думку автора, бути толерантним – означає виявляти повагу до іншого способу життя, інших почуттів, традицій, ідей, вірувань [8].

На думку М. Конша, толерантним можна вважати суспільство, в якому панує інтелектуальна свобода і абсолютна терпимість до будь-якої думки. Толерантність – «... це взаємна свобода, яку люди використовують, щоб вірити і говорити те, що їм здається істиною, таким чином, що вислів кожним своїх вірувань і думок не несе ніякого насильства» [10].

Відповідно до Декларації принципів толерантності, прийнятої Генеральною конференцією ЮНЕСКО (1995), «толерантність означає повагу, прийняття й правильне розуміння багатоманітності культур нашого світу, форм самовираження й прояву людської індивідуальності. Це те, що робить можливим досягнення миру й веде від ідеології насилля й війни до культури миру. Толерантність – це не поступ, не полегкість або потурання. Це, передусім, активне ставлення, сформоване на основі визнання універсальних прав і свобод людини. Ні за яких обставин толерантність не може бути виправданням посягання на основні цінності. Толерантність повинні виявляти окремі особи, групи й держави ... (стаття 1)» [2, с. 2].

Узагальнюючи різноманітні підходи до визначення сутності й змісту даного поняття, С. Ільїнська виділяє кілька рівнів існування толерантності: цивілізаційний, міжнародний, етнічний, соціальний, індивідуальний.

Так, цивілізаційна толерантність розуміється як ненасильство в контактах різних цивілізацій.

Міжнародна толерантність виступає умовою співпраці і мирного співіснування держав незалежно від економічного розвитку та етнічної, релігійної приналежності їхнього населення.

Етнічна толерантність – це терпимість до чужого способу життя, чужих звичаїв, думок та ідей.

Соціальна толерантність виражається у формі партнерської взаємодії між різними соціальними групами суспільства.

Індивідуальна толерантність проявляється у повазі до іншої особистості, розумінні того, що існують погляди, відмінні від власних [3].

Важливими передумовами толерантності майбутніх соціальних педагогів, як вважає Г. Кожухар, є інтеграція фундаментальних положень чотирьох областей психологічних досліджень: психології конфлікту, теорії людських потреб, соціальної ідентичності, а також копінг-поведінки [4].

Ю. Тодоровцева вважає, що переконання людини, які стосуються її власних якостей і можливостей, є вирішальним фактором ефективності її діяльності. Тому толерантний соціальний педагог повинен володіти високою самооцінкою, невід'ємним почуттям власної цінності для оточуючих, позитивною Я-концепцією. Професійна компетентність соціального полягає не тільки у володінні знаннями, вміннями та методиками, але й у здатності знаходити оптимальні шляхи ефективної взаємодії з людьми. Залежно від того, наскільки повно і гармонійно він керує власними почуттями і зважає на почуття інших, визначається рівень його професійної компетентності [7].

За Б. Ясько, найнижчий рівень означає повне ігнорування емоційних проявів учнів, неспівпадіння висловлювань з почуттями, нещирість. Другий рівень передбачає, що соціальний педагог реагує не на справжні почуття учня, а на ті, які сам йому приписує, інколи у висловах буває щирий, проте позитивні емоції намагається не виявляти. Третій рівень передбачає, що педагог реагує на поверхові почуття учня, проте робить це досить точно і часто; проявляє почуття (як позитивні, так і негативні), але не підтверджує їх словами. Четвертий рівень передбачає, що соціальний педагог миттєво реагує навіть на приховані почуття, допомагаючи тим самим усвідомити, чому людина відчуває саме те, що відчуває [9, с. 30-31]. На нашу думку, саме цьому рівню професійної компетентності відповідає толерантний соціальний педагог.

Отже, виходячи з вищезначеного, можна зробити наступні висновки: толерантність – це прояв терпимості до чужих думок, вірувань, світоглядних уподобань, а отже, визнання за людиною права на власну думку, публічне її оприлюднення та доведення та доведення правомірності. Толерантна людина більше орієнтована на особистісну незалежність, ніж на соціальні стереотипи, непедаггічна, усвідомлює свої достоїнства і недоліки, вміє брати на себе відповідальність.

Одним з основних завдань вищої школи має бути виховання в майбутніх фахівців соціальної сфери саме толерантності, адже тільки толерантний соціальний педагог зможе адекватно оцінювати як поведінку й діяльність людини, так і її проблеми і в результаті знаходити ефективні шляхи вирішення поставлених перед ним професійних завдань.

Література

1. Баранова Н. М. Етика: навч. посіб. / Н. М. Баранова. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 323 с.
2. Декларація принципів толерантності. – Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3/4. – 4 с.
3. Ильинская С. М. Толерантность как принцип политического действия: история, теория, практика / С. М. Ильинская – М. : Праксис, 2008. – 288 с.
4. Кожухар Г. С. Модель усиленной мотивации: взаимодействие базовых механизмов межличностной толерантности / Г. С. Кожухар – 2007. – № 2. – С.15-29

5. Колесніков Г. О. Менеджерський словник: Навчально-довідкове видання / Г. О. Колеснікова – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 258с.

6. Максимова О. О. Ідея толерантності у гуманітарних науках / О. О. Максимова // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України ; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – Вип. 122. – С. 116-123.

7. Тодоровцева Ю. В. Педагогіка толерантності: метод. рек. / Ю. В.Тодоровцева. – Одеса : СВД Черкасов М. П., 2004. – 90 с.

8. Черепанова С. О. Філософія родознавства / С. О. Чепанова – К. : Т-во «Знання», КОО, 2007. – 460 с.

9. Ясько Б. А. Толерантність у сучасному суспільстві / Б. А. Ясько // К. : Наукова думка, 2012. – 142 с.

10. Conche M. Latolerance francaise etsasignification universelle // Document de travail pourle 19 Congres mondialde philosophic. (Moscou 22-28 aout. 1993. UNESCO division de la philosophic de 1 etique Paris aout. – 1993. – P.77

С. Д. Макаренко,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напряму підготовки «Соціальна педагогіка»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія*

О. С. Козарик

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (1-2 КЛАСИ)

В умовах сучасного життя Україна потребує наявності активних громадян зі стійкою соціальною та громадською позицією, зі своїм особистим світоглядом та змогою брати активну участь у житті країни. Саме тому завдання української школи полягає у вихованні в учнів якостей соціально активного громадянина, починаючи з молодшого шкільного віку. Казкотерапія в цьому ракурсі виступає одним з ефективних методів розвитку соціальної активності особистості.

Зазначимо, що соціальна активність – це діяльна, мотивована участь індивідів у перетворенні об'єктивних соціальних умов, в такій їх зміні, яка сприяє більш повному досягненню інтересів та задоволенню потреб [5, с. 247].

Останнім часом до методу казкотерапії звертається все більше фахівців: психологів, психотерапевтів, психіатрів, педагогів, вихователів, дефектологів. З'явилися програми з казкотерапії Р. Азовцевої, А. Лисиної, Т. Речицької [3, с. 10-14].

У науково-психологічній літературі є багато визначень терміну «казкотерапія». Ми вважаємо необхідним і доцільним розглянути деякі з них.

Спираючись на думку Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, Н. Герман вважає, що казкотерапія – лікування казками, спільне з клієнтом відкриття тих знань, які живуть в душі та є психотерапевтичними в даний момент [1, с. 4].

І. Євтушенко у своїх працях пише про те, що казка – це одна з форм естетичної творчості у дітей. Один з її коренів – це робота дитячої фантазії [2, с. 63].

Н. Герман вважає, що метою казкотерапії є підведення людини до усвідомлення своєї внутрішньої сутності, своєї цілісності і неповторності, до відчуття гармонії із собою і світом. Автор пише, що у кожної людини є потреба у самовираженні, яка здебільшого, залишається незадоволеною, що породжує внутрішній конфлікт [1, с. 5].

Як зазначає О. Федій, ефективність казкотерапевтичного методу в роботі з учнями молодшого шкільного віку виправдовується такими положеннями:

1) казка – один із засобів, що дозволяє об'єднати дорослого та дитину, дає можливість зрозуміти один одного;

2) казка дає слухачеві необхідну гаму переживань, які викликають добрі, серйозні почуття;

3) казка – це засіб соціалізації дитини, що допомагає увійти в суспільне життя, адаптуватися в ньому та самовиразитися у соціумі;

4) казка – це вид мистецтва, що має своєрідну терапевтичну функцію [6, с. 63].

На думку одного з найвідоміших казкотерапевтів, Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, казки відіграють велику роль у гармонійному розвитку особистості. Автор вважає, що казки допомагають розвинути в дитині чуйність, доброту, роблять контрольованим і цілеспрямованим емоційно-моральний розвиток дитини. Все це є складовими соціально-активної особистості [4, с. 5-13].

На нашу думку, саме казка є одним з найбільш ефективних методів розвитку соціальної активності молодших школярів з багатьох причин, а саме:

1. Молодший шкільний вік (1-2 класи) є віком переходу дитини з одного вікового періоду в інший. Коли дитина перейшла у молодший шкільний вік, то отримала нову соціальну роль – школяр, і разом з цим нову провідну діяльність – навчання. Проте гра все ще відіграє важливу роль у житті молодшого школяра. І саме казку умовно можна назвати «грою» для дитини.

2. Казка дозволяє розвивати дитину опосередковано, без прямого впливу на неї. Тобто, коли дитина слухає казку, вона її аналізує, робить певні висновки та наслідує дії персонажів. Роль дорослого у даній ситуації полягає у тому, щоб «підштовхнути» дитину до необхідних висновків.

3. Казкотерапію можна використовувати не лише як метод розвитку, а ще як метод діагностики. За допомогою казки дитина зможе розкритись, виявити свої переживання, негаразди та проблеми.

4. Казкотерапію можна застосовувати не лише в навчальному закладі. Батьки також можуть не просто читати дітям казки, а й всебічно їх розвивати. Тобто, для того щоб застосовувати на практиці метод казко терапії, не обов'язково бути спеціалістом даної галузі, проте все ж таки треба бути обережним – лише спеціалісти-казкотерапевти зможуть застосовувати казку як метод лікування, адже казкою можливо не тільки допомогти, а й нашкодити.

Отже, казкотерапія – це ефективний метод розвитку соціальної активності дітей, відкриття тих знань, які живуть в їхніх душах в даний момент. Головним інструментом казкотерапії є казка. За допомогою казки можливо виховати соціальноактивну особистість, яка буде всебічно розвиненою, мати уявлення про добро та зло, про те, як саме необхідно поводити себе в соціумі та розвиватись в його умовах.

Література

1. Герман Н. І. Казкотерапія як один із методів практичної діяльності психолога: Методичний посібник із дисципліни «Практика психологічного впливу в клінічній психології» / Н. І. Герман .– Черкаси : Вид. від. Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, 2015. – 142 с.

2. Євтушенко І. В. Використання казок в роботі психолога / І. В. Євтушенко, С. М. Аврамченко. – К. : Марич, 2011. – 96 с.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева – СПб. : «Златоуст», 2007. – 352 с.

4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум з казкотерапії. / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева СПб. : Мова, 2000. – 310 с.

5. Пилипенко В. Є. Спеціальні та галузеві соціології : навч. посіб. 2-е вид. / В. Є. Пилипенко, І. М. Попова, В. В. Танчер. – К. : Каравела, 2004. – 350 с.

М. О. Манько,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Соціальна робота»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія*

О. А. Клопота

СОЦІАЛЬНА ЗНАЧУЩІСТЬ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Одним із чинників розвитку життєвої компетентності особистості в сучасних соціокультурних умовах є сформованість у неї інтернального локусу контролю. Від цього залежить, ступінь відповідальності щодо вирішення актуальних життєвих проблем, ініціативності й соціальної активності, здатності бути суб'єктом власного життя і готовності створювати власне майбутнє. Особливої значущості інтернальність набуває у старшому шкільному віці, який є періодом особистісного і професійного самовизначення, успішність якого значною мірою залежить від готовності взяти на себе відповідальність за власне життя і подальшу життєтворчість.

Концепція локусу контролю була запропонована американським науковцем Д. Роттером, який розумів під цим поняттям стійку соціально набуту властивість особистості, яка полягає у відповідальності за власні дії [4, с. 189].

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

Мета тез – розкрити важливість розвитку інтернальності особистості у процесі становлення особистості.

Оточуюче середовище (екологічне, політичне, соціальне тощо) має грандіозний вплив на формування особистості. Нажаль цей вплив не завжди має позитивний характер, він може негативно впливати на наші рішення, змушувати діяти всупереч власним морально-етичним принципам, боячись осуду інших людей, приймати чужу, іноді завідомо невірну, думку, не висловлюючи власної, все через той же страх бути не прийнятим суспільством або зустріти опір з його боку. І тут постає індивідуальний показник локусу контролю особи, який відіграє важливу роль в тому, як людина обирає свій життєвий шлях: сама, або покладає відповідальність на інших – чи то людей, чи то обставини.

Схильність приписувати причини своїх дій і вчинків впливу зовнішніх факторів (випадковість, вдача тощо), тобто переважання зовнішнього (екстернального) локусу контролю, пов'язана з наявністю таких рис, як невпевненість у собі, тривожність, конформність тощо. На відміну від цього, внутрішній (інтернальний) локус контролю, навпаки, пов'язаний з тенденцією покладатися саме на себе щодо відповідальності за власні дії, вважаючи саме свої здібності, зусилля, потенціал основною передумовою наявних і майбутніх успіхів. Інтерналам властиві такі особистісні риси, як упевненість в собі, наполегливість і цілеспрямованість, врівноваженість і незалежність [4, с. 189].

Г. Драйден і Д. Вос наголошують на важливості й необхідності «нової революції», девіз якої «зроби сам» полягає саме у відповідальному і самостійному управлінні усім своїм життям [6, с. 87].

І. Єрмаков, В. Нечипоренко, Д. Пузіков розглядають життєпізнання як духовно-практичну діяльність особистості, яка полягає в пізнанні сутності, закономірностей та принципів людського життя, цілеспрямованому вивченні власного життя як унікального, неповторного прояву людського буття [2, 184]. Разом з цим, життєтворчість має активний, дієвий характер і пов'язана з відповідальністю у вчинках і діяльності людини [1, с. 124].

Аналіз наукової літератури доводить, що інтернальність впливає на розвиток у людини таких якостей як: відповідальність за своє життя, впевненість у собі, стресостійкість, наполегливість у досягненні мети, врівноваженість, незалежність, доброзичливість тощо.

Враховуючи велике значення інтернальності для життєтворчості й самоактуалізації особистості, набуває значущості необхідність її розвитку у дітей та молододі. Особливо важливою при цьому стає життєпізнавальна діяльність, в ході якої учні пізнають закономірності і принципи індивідуального та соціокультурного життя, починають усвідомлювати чинники життєвого успіху, недоступні емпіричному пізнанню через кумулятивний характер їх впливу, коли наслідки проявляються не відразу, а відстрочено, іноді через тривалий період часу.

Отже, у сучасній науці проблема активності людини як суб'єкта життєтворчості невід'ємно пов'язана з вивченням локалізації контролю над подіями власного життя. При цьому, суттєвими ознаками інтернальності є: відповідальність за свої дії, впевненість у собі, наполегливість у досягненні мети, врівноваженість, незалежність, доброзичливість, позитивне ставлення до життя, прагнення до змін на краще. Екстернальність характеризується підвищеною тривожністю, стурбованістю, меншою терпимістю до інших і підвищеною агресивністю, конфліктністю, меншою популярністю.

Усе вищезначене може вважати свідченням великого значення інтернальності для життєтворчості і самоактуалізації особистості. Звідси випливає висновок про необхідність розробки й використання засобів її розвитку в роботі з дітьми та молоддю зокрема і в процесі набуття фахової компетентності майбутніми спеціалістами соціальної роботи.

Література

1. Єрмаков І. Г. Життєтворчі компетенції у системі компетентісно спрямованої освіти. Практико зорієнтований посібник / Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. – Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 272 с.
2. Єрмаков І. Г. Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості. Практико зорієнтований посібник / Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. – Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2011. – 436 с.
3. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції: монографія / В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя: Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. – 520 с.
4. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.
5. Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие / Сост. Е. Е. Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.
6. Dryden G. The New Learning Revolution / Gordon Dryden, Jeannette Vos. – Stafford: Network Educational Press Ltd., 2005. – 549 p.

А. О. Матвієнко,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Соціальна робота»,
Хортицька національна академія*

*Керівник:
викладач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія*
Є. І. Гіряк

СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Посада соціального педагога у Новій українській школі набуває ще більшої актуальності, тому що сучасна система освіти України потребує реформування та модернізації. Соціальний педагог є невід'ємною частиною цієї системи, то його діяльність також дещо змінюється.

Нова українська школа – це концепція реформування системи загальної середньої освіти в країні, головний пріоритет якої полягає у створенні школи, у якій дитині буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті [1].

Зміна освітнього середовища – це зміна ставлення до дитини: повага, увага до неї і прагнення знайти оптимальний спосіб для її ефективного навчання.

Нова українська школа – це школа, у якій діти набувають усіх компетентісних знань: читання із розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [2]. У Новій українській школі прислухаються до думки дітей, вчать бути активними та відповідальними громадянами країни.

Сучасній українській школі потрібний компетентний педагог, який володіє великим творчим потенціалом, високим професіоналізмом і новим педагогічним мисленням, неординарним баченням школи, учня, навколишнього світу [4].

Соціальний педагог – спеціаліст, зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності. Він організовує взаємодію освітніх і позанавчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення у соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їх всебічного розвитку [5].

Соціальний педагог є сполучною ланкою між школою і суспільством та вивчає соціальне мікросередовище. Відстежує ефективність роботи секції, клубу, студії, трудових, туристичних, краєзнавчих загонів і координує їх діяльність.

Соціальний педагог у Новій українській школі взаємодіє з учнями як наставник, куратор чи тьютер. Соціальний педагог співпрацює з педагогічним колективом у питаннях виховання важких дітей, вибудовуванні відносин з проблемними сім'ями. Обов'язок соціального педагога полягає в регулярному інформуванні педагогів школи про стан психологічного клімату в різних класних колективах, про психологічні особливості важких учнів і рекомендує методи допомоги таким учням.

Соціальний педагог повинен приділяти особливу увагу учням, яких виключили зі школи. Він повинен допомогти їм влаштуватися в інший заклад освіти і стати повноцінним членом нового класного колективу.

Соціальний педагог в українській школі допомагає дитині соціалізуватися і влитися в шкільне життя на 12 років. Мотивує та допомагає «важким дітям» в житті і діяльності школи, в організації змістовного дозвілля, адаптації дітей до життя більше, ніж у школі, залучає учнів до активної громадської діяльності, допомагає визначити свою роль в суспільстві.

Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі принципу партнерства між учителем, учнем і батьками. «Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло», – писав Василь Сухомлинський. Нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства». Основні принципи цього підходу: в основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньої траєкторії дитини. У результаті цього, діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію вчитель – учень.

Концепція «Нової української школи» – ідеологія реформи середньої освіти, яка починає діяти з 2018-2019 навчального року [1]. «Наше завдання – кожній дитині дати доступ до якісної освіти. Успіх України в тому, щоб побудувати освічене суспільство, тому що кожна дитина, незалежно від її здібностей, має право на успіх у житті, на максимальне розкриття своїх можливостей, яке може запропонувати якісна освіта», – підкреслила Лілія Гриневич.

Міністр освіти зазначила, що реформа спрямована на те, щоб зробити випускника конкурентоспроможним у 21-м столітті – випустити зі школи всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ і вчитися протягом життя.

Новий зміст освіти заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві:

- педагогіка, заснована на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- мотивованість учителя, який має свободу творчості і розвивається професійно;
- дітоцентризм;
- наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- нова структури школи, яка дозволяє добре засвоїти новий зміст і придбати компетентності для життя.
- децентралізація та ефективне управління, які дадуть школі реальну автономію.
- справедливий розподіл суспільних засобів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти [2].

Узагальнюючи вищесказане, хочеться відзначити, що діяльність соціального педагога є дуже важливою в освітньому процесі Нової української школи.

Проаналізувавши різні аспекти життя дитини (ситуацію в родині, успішність, зайнятість у позанавчальний час і т.д.), діючи в контакт з дитиною і її сім'єю, соціальний педагог має можливість підтримати дитину, допомогти їй у вирішенні різних проблем, зміцнити в ній віру у власні сили і повноцінність власної особистості, що дозволить йому в подальшому реалізувати свій професійний і творчий потенціал.

Отже, місією соціального педагога Нової української школи є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація учня, який усвідомлює себе громадянином України, здатен до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готовий до свідомого життєвого вибору, трудової діяльності та громадянської активності.

Література

1. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380) [Електронний ресурс] // Верховна Рада України 1994-2018. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р) [Електронний ресурс] // Верховна Рада України 1994-2018. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#n8>
3. Крушельницька О. В., Мельничук Д. П. Управління персоналом: Навчальний посібник. Видання друге, перероблене й доповнене / О. В. Крушельницька, Д. П. Мельничук. – К.: «Кондор», 2005. – 308 с.
4. Новіков В. Зарубіжний досвід соціального партнерства / В. Новіков // Україна: аспекти праці. – 1998. – № 1. – С. 38-43.
5. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за ред. І. Д. Зверєвої]. – К.: Центр навчальної літератури, 2008. – 336 с.

СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩА ГРУПОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО-КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

Одним із важливих аспектів готовності випускників сучасної загальноосвітньої школи до успішної життєтворчості і соціальної самореалізації є достатній рівень їхнього особистісно-комунікативного розвитку, в якому репрезентується потенціал особистості щодо встановлення соціальних зв'язків, успішного здійснення соціальної і життєвої практики, повноцінної самореалізації у різноманітних інституціях сучасного суспільства. Ефективним засобом розвитку цього потенціалу школярів є соціально значуща групова діяльність, організаційні засади якої потребують теоретичного аналізу.

У соціально значущій діяльності, як зазначає В. Рибалка, взаємоперетинаються соціально-психологічно-індивідуальний, діяльнісний та генетичний аспекти особистості школяра, в певних формах проявляються і утворюють єдину систему базових категоріальних параметрів цілісної структури особистості, яка здатна оцінити свої досягнення, вибудувати домагання і шляхи їх реалізації [3, с. 41]. У процесі соціально значущої діяльності актуалізуються спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, пізнавальні процеси, задатки, здібності, завдяки чому учню легше оцінити свої реальні можливості, вибрати профільний напрям, зорієнтуватись у життєвому просторі.

Цінність соціально значущої діяльності полягає в тому, що учня налаштовують на конструктивну діяльність, яка корисна для нього (у плані напрацювання досвіду її виконання) і не зашкодить суспільству, або навіть окремій групі, до якої він належить. Ефективність соціально значущої діяльності підвищується за умови, коли і процес діяльності, і її результати є стимулюючими факторами, викликають захоплення, задоволення і від процесу, і від очікування результату. Ще Л. Виготський відмічав, що задоволення, яке одержує особа від самого процесу діяльності, є необхідним біологічним моментом для набуття будь-якої навички, для якої потрібно, щоб сама діяльність, а не тільки її результати, містила певний підтримуючий стимул [1, с. 94].

У груповій взаємодії відбувається і соціальне навчання за рахунок особистісно-діяльнісної актуалізації елементів культури, спілкування і співпраці, визнаних у даному соціумі, де підліток може співвідносити процес і результат діяльності з певним ідеальним зразком, бо дії кожного учасника обговорюються, знаходять схвалення або осуд. Включення школярів у соціально значущу діяльність також позитивно позначається на процесі самовиховання, оскільки вимагає від них високої самодисципліни, яка ґрунтується на вольових якостях або дієвій мотивації, а не на вимогах, посиленому контролі з боку педагогів. Зокрема, І. Трухін і О. Шпак доводять, що раптово покращити вольові якості неможливо, але можна створити мотивацію, тобто викликати бажання формувати в собі кращі риси особистості [5, с. 5].

Здатність до самовиховання формує потребу у самоствердженні, яке І. Трухін інтерпретує як утвердження в очах суб'єкта власної суспільної цінності і досить високого соціального статусу [4, с. 22]. У цьому контексті І. Валом пропонує 10 механізмів, які сприяють ефективній роботі у групі:

1. Згуртованість, яка сприяє досягненню групового успіху.
2. Надія, віра у можливість зміни на краще.
3. Універсалізація (у групі люди усвідомлюють, що й у інших є такі самі проблеми, які потрібно розв'язувати спільними зусиллями).
4. Альтруїзм (кожен намагається допомогти іншому, бути йому корисним).
5. Надання інформації (члени групи обмінюються інформацією у розв'язанні даної проблеми).
6. Багатоаспектне перенесення реалій минулого у групу перевіряється і нівелюється за рахунок емоційно позитивного ставлення членів групи до її керівника і один до одного, а при необхідності підлягає перевірці і контролю.
7. Міжособистісне навчання (група складає підґрунтя для дослідження позитивних і негативних емоційних реакцій, а також для аналізу нових форм поведінки, що сприяє корекції емоційного досвіду).
8. Розвиток навичок спілкування (прямо чи опосередковано члени групи удосконалюють навички життя в соціумі, використовуючи різні форми спілкування).
9. Наслідувальна поведінка (уміння поводити себе частково набуваються у процесі спостереження за іншими: спочатку наслідують поведінку керівника, потім – поведінку кращих членів групи з метою одержати схвалення, а потім звикають пристойно поводитися у відповідності до ситуації).
10. Катарсис (якщо довгий час почуття провини, ворожості та ін. стримувалися і «недопустимі» емоційні прояви знаходять вихід у групі, це приносить почуття звільнення і полегшення, завдяки чому посилюється згуртованість членів групи в результаті інтенсивної взаємодії в обставинах безпеки і порозуміння) [6, с. 71-86].

На думку І. Валома, ці десять механізмів діють взаємозалежно. Саме у період шкільного навчання дітям потрібна підтримка ровесників і керівника. Бажання змінитися на краще вивільняє енергію і, як доводять дослідники Д. Гоулман, Р. Бояцис і Е. Маккі, позитивно впливає на розкриття власного ідеального «Я», допомагає зрозуміти, якою особистістю учень хоче стати, чого прагне досягти у житті. Це найперше, на їхню думку, правило самозанурення, щоб виникло бажання скористатися тими можливостями, які має особистість [2, с. 129].

Здійснений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що соціально значуща групова діяльність є ефективним засобом особистісно-комунікативного розвитку кожного учня, забезпечення його самоздійснення, самореалізації і самотворення як особистості. За характером діяльності усі групи взаємодії можна поділити на дві категорії: 1) групи раціонального стимулювання, де керівник залишає за собою домінуючу роль у роботі групи; 2) групи емоційного стимулювання членів групи, де надається перевага емоційному аспекту. Тому важливою складовою групової взаємодії учнів є позитивний емоційний фон, позитивна оцінка їхньої діяльності, прийнятна для школяра соціальна позиція і роль у даній групі, що впливає безпосередньо на адекватність його самооцінки.

Цінність соціально значущої діяльності полягає в тому, що з позицій системного і діяльнісного підходів педагога налаштовують учня на конструктивну, соціально корисну діяльність. Саме в процесі виконання соціально значущої групової роботи будь-якого характеру розвиваються здібності самопізнання і самоаналізу, які безпосередньо впливають на процес і результати спілкування учня з однолітками, на його соціально-комунікативний розвиток.

Література

1. Выготский Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Издательство «Союз», 2006. – 144 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство : Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; Пер. с англ. – 2-изд. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 301 с.
3. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
4. Трухин И. А. Потребность и идея самоутверждения / И. А. Трухин // Практична психологія та соціальна робота, 2008. – № 6. – С. 22-24.
5. Трухін І. О. Методи організації самовиховання учнів / І. О. Трухін, О. Т. Шпак // Практична психологія та соціальна робота, 2004. – № 3. – С. 5-15.
6. Valom I. Theory and practice of group psychotherapy / I. Valom. – New York : Basic Books, 1975. – 276 p.

А. І. Павленко,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи
Хортицької національної академії*

А. І. Закурдаєва,

*вихователь КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат №2» ЗОР*

ВРАХУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО І ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДИТИНИ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ І СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ В ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ

Психолого-педагогічні проблеми дослідження феномену розвитку інтелекту та широкий спектр потенційних можливостей їхнього практичного розв'язання (аж до обговорення альтернативності штучного інтелекту) знаходяться у фокусі уваги науковців, що призвело, за М. О. Холодною, до дискусій про «кількість» інтелектів та появи різних теорій інтелекту і відповідних підходів [9]. При цьому самі енциклопедичні визначення поняття «інтелект» постійно та динамічно поновлюються і розширюються.

На сьогодні Вікіпедія ототожнює інтелект (від лат. intellectus «відчуття», «сприйняття», «розуміння») із розумом, сукупністю розумових здібностей. За допомогою розуму людина вчиться, тобто здобуває нові знання та удосконалює свої розумові здібності, удосконалює свій практичний досвід і т.д. Соціальний інтелект – здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві, що необхідна людині для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Термін «соціальний інтелект» вперше використав у психології Е. Торндайк в 1920 році [4].

Сучасний освітній процес у Законі України «Про освіту» (2017) визначається з позицій компетентного підходу – як система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей. Сама компетентність розглядається у контексті соціалізації як «...динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [3].

Соціальна робота, зокрема у організації реабілітаційних заходів для дітей з особливими потребами, спрямовується на випереджаючу соціалізацію, що потребує активізації і мобілізації особистісного інтелектуального і фізичного потенціалу.

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

Соціальний інтелект, за визначенням С. Карсканової, є набором психічних властивостей особистості, що дозволяє людині шляхом розумових операцій ефективно взаємодіяти з іншими людьми, здатністю до усвідомлення і розв'язання в розумовому плані різних завдань і проблем, що постають в реальних життєвих ситуаціях [5, с. 61].

Як зазначає Д. Ушаков, соціальний інтелект визначається як здібність не просто розуміти людей і ситуації їхньої взаємодії, але й керувати ними або адаптуватися до них [8, с. 17-18]. Тобто поняття «соціальний інтелект» включає не лише когнітивний компонент, а й поведінковий компонент. Поряд з поняттям «соціальний інтелект» стоїть й «емоційний інтелект».

Емоційний інтелект (EI) (англ. Emotional intelligence) – група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій оточуючих. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції і почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна, вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими [2].

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

Розвиток соціального інтелекту молодшого школяра прямо пов'язаний зі зміною його способу життя та розширенням кола спілкування – він починає вчитися в школі, а тому найважливішим фактором розвитку соціального інтелекту в цей віковий період є вступ до школи та пов'язане із цим розширення сфер діяльності і спілкування.

У цей віковий період у дитини активно розвиваються соціальні емоції, такі як: самолюбство, почуття відповідальності, почуття довіри до людей і здатність до співчуття. Саме в умовах самостійного спілкування дитина відкриває для себе різноманітні стилі можливої побудови стосунків. Розсудливе й афективне ставлення до правил, моральних норм розвивається в дитини через емоційно-оцінне ставлення до неї дорослого [7, с. 51]. З часом дитина починає стриманіше виявляти свої емоції (роздратування, задрість, прикрість), особливо коли перебуває серед однолітків, побоюючись їх осуду [6, с. 16].

Отже, саме соціальний та емоційний інтелект надає можливість дитині адекватно розуміти емоційний стан і особистісні особливості оточуючих, встановлювати дружні відносини з однокласниками, раціонально вирішувати виникаючі конфлікти, коректно взаємодіяти з оточуючими дітьми і дорослими. Можна зробити припущення, що активізація, розвиток у дітей з особливими потребами потенціалу соціального і емоційного інтелекту дає їм додаткові можливості для соціальної адаптації, розуміння й оцінювання власної поведінки і поведінки інших людей у ефективній взаємодії з іншими молодшими школярами у освітньому процесі.

З'ясування місця і ролі, вивчення соціального і емоційного інтелекту дитини, на наш погляд, дозволить визначити і актуалізувати дієві важелі, методи і засоби психолого-педагогічного впливу на її загальну соціалізацію та випереджаючу соціалізацію у соціальній роботі для дітей з особливими потребами.

Література

1. Ананьев Б. Г. Проблемы возрастной психологии / Б. Г. Ананьев. – Москва : Директ Медиа Паблишинг, 2008. – 460 с.
2. Емоційний інтелект // Вікіпедія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.uk.wikipedia.org. – (дата звернення 05.03.2018).
3. Закон України від 05.09.17 р. № 2145-VIII «Про освіту». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vobu.ua/ukr/documents/item/zakon-ukrainy-vid-050917-r-2145-viii-pro-osvitu>
4. Інтелект // Вікіпедія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.uk.wikipedia.org. – (дата звернення 05.03.2018).
5. Карсканова С. В. Розвиток соціального інтелекту майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки [Електронний ресурс] / С. В. Карсканова // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1.45. – С. 59 – 63. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Nvmdup_2014_1.45_15.pdf
6. Огаренко І. В. Особливості прояву емоцій у молодшому шкільному віці [текст] / І. В. Огаренко // Сучасна психологія: актуальність проблеми й тенденцій розвитку. Матеріали міжрегіон. наук практ. конф., 28 січня 2011. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – С. 15 – 17.
7. Поліщук С. А. Вольовий розвиток дітей молодшого шкільного віку : навч. посібник. – Суми : ВДТ «Університетська книга», 2005. – 158 с.
8. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект : теория, измерение, исследования / [под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова]. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 11 – 28.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

М. С. Перекопська,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напряму підготовки «Соціальна педагогіка»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія*

О. С. Козарик

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

Стан освіти демонструє ефективність і надійність перетворювальних явищ та подій сьогодення, коли успіх розвитку суспільства та престиж держави визначаються результатами творчої діяльності усіх громадян. Розвиток креативних здібностей особистості виступає умовою перетворення, оновлення і гармонійного розвитку нашої держави.

Саме тому в сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці особливої значущості набуває проблема виявлення та подальшої роботи із креативними підлітками, створення соціального середовища, сприятливого для виховання особистості з високим рівнем креативних здібностей. Зазначені завдання задекларовано в Законі України «Про освіту» [3].

У науковій літературі не існує однозначного трактування поняття «креативні здібності». В основі дефініції «креативні здібності» є поняття «креативність». Це визначення ввела Д. Богоявленська на початку 70-х років, у результаті експериментальних робіт.

Р. Павлюк вважає, що креативність – це творчі здібності індивіда, які характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей, що входять у структуру обдарованості в якості незалежного фактору [5].

У сучасному тлумачному психологічному словнику В. Шапара поняття креативність визначається як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації [7].

Підлітковий вік – час швидких фізіологічних, психологічних, соціальних змін. Цей вік вчені розділяють на три періоди: ранній, середній й пізній. Зміни в кожному з цих періодів відбуваються з різною інтенсивністю й у різний час для кожного підлітка. Підлітковий вік охоплює період від 11-12 до 14-15 років [4].

Р. Павелків вважає проблему інтересів ключовою для підліткового періоду. Він виокремив дві фази підліткового віку, пов'язуючи їх зі змінами у сфері інтересів: в негативній фазі відбувається згортання, відмирання попередньої системи інтересів, з'являються сексуальні потяги, звідси – зниження працездатності, погіршення успішності, грубість, підвищена дратівливість підлітка, незадоволення самим собою, занепокоєння; позитивна фаза характеризується зародженням нових

ширших і глибших інтересів, розвивається інтерес до психологічних переживань інших людей, до власних переживань [6, с. 229].

Креативність у підлітковому віці можна розглядати в якості потенціалу психічного розвитку по відношенню до подальших етапів життєвого шляху особистості. Однак при цьому слід враховувати специфіку креативності. Креативні підлітки володіють такими психологічними характеристиками, як: цілеспрямованість, виражена пізнавальна активність, прагнення до суперництва, лідерства, підвищена сприйнятливості до навколишньої дійсності, гнучкість мислення, здатність до нових поглядів, але усе це супроводжується підвищеною вразливістю і чутливістю до думки соціуму [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в підлітковому віці у розвитку особистості проглядаються деякі особливості дітей даного віку, які впливають на розвиток креативності.

Разом з тим, підлітковий вік – найбільш сприятливий період для розвитку креативних здібностей учнів. Саме в цьому віці відбувається стрімкий розвиток процесів мислення та уяви.

Валуєва Є. А. стверджує, що розвиток креативних здібностей у підлітковому віці визначається взаємодією таких чинників:

- внутрішніх, до яких належать: вікові й індивідуально-психологічні особливості особистості (самооцінка, рівень тривожності, агресивність, спрямованість особистості тощо), статеві відмінності, стилі (стратегії) організації розумової діяльності;

- зовнішніх, що представлені чинниками мікросередовища: характером і системою сімейного виховання, впливом школи і спілкування з однолітками.

Відомо, що креативність актуалізується в певних умовах, які необхідно створювати для кожної особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей. Відомо також, що в підлітковому віці відбувається придушення креативності з ряду причин: соціальні та особистісні обмеження, страх саморозкриття, негативні реакції соціуму на особистісні прояви. У підлітків є кілька можливостей для відчуття власної індивідуальності, креативності. Одна з них – розвиток своєї особистості за зразком особистості дорослої людини, оскільки саме дорослий в очах дитини має самостійність, лідерські здібності та соціальну креативність [1, с.110-118].

Виходячи з вищевикладеного, підлітковий вік характеризується підвищеною інтелектуальною активністю, багато сторін психічного розвитку підлітка активно формуються. Саме в цьому віці відбувається стрімкий розвиток процесів мислення та уяви. Усе це сприяє розвитку креативних здібностей.

Загалом, слід відмітити, що креативність стає внутрішнім ресурсом для подальшого розвитку школяра на професійній та життєвій ниві, взагалі – всього майбутнього.

Аналіз літератури дозволяє припустити, що підлітковий вік є сприятливим періодом для розвитку креативних здібностей.

Література

1. Валуєва Е. А. Интеллект, креативность и процессы распространения активации // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2006. – Т.3. – № 3. – С. 110-118.
2. Гильбух Ю. З., Гарнець О. Н., Коробко С. Л. Феномен розумової обдарованості // Питання психології – 1990, № 4. – С. 147-155.
3. Закон України «Про освіту» від 05. 09. 2017 [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради. – 2017. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. / Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – М., 2000. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование. – 640 с.
5. Павлюк Р. О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх вчителів [Електронний ресурс] / Р. О. Павлюк. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogical/22154.doc.htm.
6. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – Вид. 2-е, стер. – К. : Кондор, 2015. – 469 с.
7. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

О. М. Потко,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Соціальна робота»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія*

О. А. Клопота

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ФУНКЦІОНУВАННЯ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Зважаючи на орієнтацію сучасної освітньої системи України на виховання свідомих, конкурентоспроможних громадян з активною життєвою позицією, набуває актуальності функціонування системи учнівського самоврядування та включення до неї учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Тому представляється доречним вивчення зарубіжного досвіду функціонування системи учнівського самоврядування з метою напрацювання досвіду та впровадження його до української системи освіти.

У 80-х рр. ХХ ст. у світовій практиці почала формуватись нова модель школи. «Року 1987 Якоб Гект заснував у Ізраїлі школу, де за кожне рішення, що стосувалося навчальної програми, голосували учні, вчителі й батьки. Заснована Гектом школа першою у світі назвала себе демократичною», як свідчать К. Робінсон і Л. Ароніка [4]. У результаті – учні

отримали можливість обирати: що і як вони хочуть вивчати. Демократичне самоврядування забезпечило для цього можливості й механізми. Така модель швидко почала поширюватись у США і європейських країнах. Сьогодні вона передбачає, що всі питання шкільного життя – від організації навчального процесу до стилю одягу і меню у шкільній їдальні, вирішуються колегіально [4].

Дослідженню досвіду провідних країн світу щодо організації систем учнівського самоврядування приділяли увагу О. Новікова, З. Пойманова, Т. Разуменко, С. Топалова та інші.

Мета тез – здійснити аналіз сучасних тенденцій організації систем учнівського самоврядування в різних країнах світу.

У різних країнах світу організація, форми та методи управління освітою залежать від особливостей державного ладу, специфіки політичних і культурних традицій кожної країни. Незважаючи на різноманітність національних моделей організації освіти, в галузі управління можна виділити два історично сформованих типи – централізований і децентралізований.

Розвиток органів шкільного самоврядування, розширення їх повноважень з метою підвищення ефективності роботи освітнього закладу властивий децентралізованому типу управління. Прикладом можуть бути штати США, землі Німеччини, графства Англії, кантони Швейцарії, які мають автономію в галузі освіти й навіть можуть створювати особисті закони. Така структура управління освітою відбиває специфіку державного устрою цих країн.

Управління системою освіти Великобританії передбачає широкі функціональні можливості органів шкільного самоврядування. Попечительські ради складаються з управлінських посад: голова, два заступники, члени (до двадцяти представників колективу учнів, їхніх батьків, меценатів, які підтримують роботу освітнього закладу). Рада впливає на формування адміністрації, здійснює моніторинг розвитку навчального закладу, несе відповідальність за раціональний розподіл коштів, корегує внутрішній розпорядок і дисципліну членів шкільного товариства та роботи закладу в цілому, а також несе відповідальність за психологічний клімат учнівського і педагогічного колективу. Кожна школа, на рівні органів самоврядування, має: регістратора, який вивчає, обробляє і оцінює освітні запити громадськості конкретного графства; головного бухгалтера, який розробляє і втілює фінансову концепцію школи (оплата додаткових освітніх послуг, розподіл виділених коштів, поточні витрати тощо), директорів з розвитку, які несуть відповідальність за успішну реалізацію концепції закладу та розробляють і втілюють комерційні аспекти діяльності школи у визначеному правовому полі. Контроль за діяльністю органів самоврядування навчальних закладів покладено на Королівську інспекцію й місцеві органи влади. Тобто, саме вони наділені виконавчими обов'язками й існують незалежно від департаментів і, за законом, можуть самостійно приймати рішення [3, с. 250-251].

У США традиційним видом учнівського самоврядування є система префектів або капітанів. Учні, обрані на цю посаду, допомагають учителям підтримувати дисципліну. Іноді вони мають право накладати на своїх товаришів догани. Префекти та капітани обираються із представників класних колективів старших класів учнями школи, або призначаються адміністрацією. Вони складають раду на чолі із загальношкільним префектом, яка співпрацює з адміністрацією. Рада координує позакласну роботу (спорт, гуртки, клуби) [2].

У Німеччині шкільні ради називаються конференціями. На них делегують своїх представників класні учнівські ради. Делегати мають право голосу під час складання розкладу та планів щодо позакласної роботи (екскурсії, видання газети, гуртки та клуби, благодійність, дискусії, вечори відпочинку тощо). Учніське представництво спікерів – представників учнів класу на зборах класних спікерів поділено на три ступені. До першого входять класи середньої ланки. Збори спікерів другого ступеня – старших класів – мають право обов'язкового узгодження питань про застосування покарань, складання плану роботи школи, кількості домашніх завдань. Третій ступінь формують учні, які досягли повноліття й отримують право участі у розв'язанні фінансових питань. Щотижня проводиться «година учнівського представництва», що поставлена в розклад занять (класні години), де під керівництвом не вчителя, а саме спікера класу обговорюються найбільш актуальні питання з життя класу і школи, висловлюються пропозиції, які спікер висловлює на зборах спікерів [2].

У Франції шкільні ради формуються за моделлю команди, тобто рада – це команда. Учні й вчителі кожного класу об'єднуються в команду, члени якої працюють за власним планом позаурочних занять, регулярно зустрічаються з дирекцією для обговорення важливих справ. Представники команд проводять загальношкільні асамблеї, де обирають раду школи [2].

У більшості країн Європейського Союзу у школах створено різноманітні органи (Ради, Комітети, Форуми, Комісії), за допомогою яких вчителі, батьки, учні та місцеві органи управління освітою можуть брати участь в управлінні школою. Однак, їхні задачі та повноваження істотно різняться.

На основі порівняльного аналізу повноважень і функцій шкільних рад США і Європейських країн З. Пойманова виділила три групи рад:

- шкільні ради з функціями консультативного характеру (Бельгія, Німеччина, Норвегія);
- шкільні ради як органи прийняття рішень, що відповідають разом із директором за функціонування навчального закладу (Іспанія, Італія, Франція);
- шкільні ради як повноправні органи управління (Англія, Уельс, Північна Ірландія) [1].

Сфери діяльності органів із дорадчою (консультативною) функцією в різних країнах мають певні відмінності. В одних випадках повноваження таких Рад містять лише можливість внесення пропозицій (державні школи Бельгії, Голландії, Норвегії).

У Франції Керуюча рада організовує роботу і затверджує програму школи. В Італії подібні Ради вирішують фінансові й організаційні питання. У Данії Шкільна конференція відповідає за порядок роботи школи, розробку програми школи та подання її на затвердження муніципальній раді. В Іспанії та Португалії – інспектують і управляють шкільним життям, забезпечують участь шкільної громади у виборі керівництва школи, затверджує численні документи, що готуються педагогічною конференцією (радою) школи.

Громадські органи з повноваженнями шкільного управління (Англія, Ірландія) діють як посередники між школою і міністерством, відповідають за управління школою і, особливо, за прийом на роботу вчителів та інших працівників, визначають напрямки і завдання роботи школи [1, с. 30-49].

Отже, здійснений теоретичний аналіз дає підстави для висновку про наявність певних відмінностей в організації систем учнівського самоврядування в різних країнах світу, що зумовлено особливостями національного менталітету. Разом з цим, узагальнення й систематизація провідного світового досвіду в цій галузі матиме наукову цінність і соціальну

значущість для розробки засобів і способів оптимізації діяльності органів самоврядування в українських закладах освіти. Так, представляється доцільним розширення їхніх функцій і повноважень з організації позанавчальної діяльності до впливу на вирішення питань, пов'язаних із керівництвом навчального закладу, програмою та змістом освітнього процесу.

Література

1. Пойманова З. И. Организационно-педагогические условия развития ученического самоуправления в образовательных учреждениях : дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : 13.00.02 / Пойманова Зоя Ивановна. – Кострома, 2006. – 296 с.
2. Учнівське самоврядування в інших країнах [Електронний ресурс] / О. Новікова // Пані вчителька. – 2008. – № 1. – Режим доступу до журн. : http://journal.osnova.com.ua/article/5785-Учнівське_самоврядування_в_інших_країнах.
3. Учнівське самоврядування в системі управління закладом шкільної освіти: концептуальний та методичний аспекти / Т. О. Разуменко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2013. – № 19. – С. 246-252. – Режим доступу до журн. : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2013_19_37.
4. Шкільне самоврядування як базовий інститут демократії [Електронний ресурс] / С. Топалова // Аналітичний центр «Обсерваторія демократії» [сайт]. – Режим доступу: <http://od.org.ua/uk/школьное-самоуправление-как-базовый/>.

Я. О. Саніна,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напрямок підготовки «Соціальна педагогіка»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія
О. С. Козарик*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ І СУТІ ПОНЯТТЯ «МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Моральні якості – це сформовані у процесі морального виховання, спілкування і спільної діяльності інтегровані властивості особистості, які закріплюючись в моральному досвіді дитини, обумовлюють її моральні дії, вчинки і відносини [9].

У педагогічній літературі моральні якості визначають як моральні норми і принципи, що стали внутрішніми мотивами поведінки і визначають її звичні форми. Мова йде не про стандартний набір необхідних властивостей і характеристик, а про так звані доміанти буття, які утворюються у людини через педагогічний вплив та виховну роботу, сутність і зміст якої полягає у забезпеченні вибору особистістю ключових життєвих позицій. Ланцюжок цих виборів і визначає динаміку актуалізації людських якостей [12].

Моральні якості інтегрують у собі найважливіші показники морального розвитку: інтелектуальний (змістовий), емоційний (мотиваційний), поведінковий (дійовий). Їхнє формування можливе на основі поетапного становлення відповідних компонентів морального розвитку: усвідомлене засвоєння знань про норми моралі, стимулювання і закріплення позитивного ставлення до їх дотримання, організація досвіду моральної поведінки. Забезпечення становлення всіх компонентів є необхідною умовою формування у дитини моральних якостей та морального розвитку в цілому [3].

Моральність як внутрішня духовна якість, якою керується людина, є сукупністю етичних норм; правил поведінки, що визначаються цими якістьми.

У вузькому сенсі слова «моральність» – це складне, комплексне особистісне утворення, яке включає усвідомлення і реалізацію прийнятих в суспільстві моральних законів, норм і правил поведінки, взаємовідносин між людьми і їх моральних переживань. Вона визначає моральний вибір людини в кожній ситуації її життя. Тому моральні переконання, принципи і норми складають основу особистості, що формується [10].

У процесі історичного розвитку філософської, культурологічної та педагогічної думки істотно змінювалися уявлення про духовність, моральність та моральне виховання.

Проблема визначення змісту і суті поняття «моральні якості» досліджується у працях багатьох науковців, а саме: Б. Г. Ананьєва, М. М. Аплетаяєва, В. О. Білоусової, Л. А. Григоровича, В. Е. Гуріна, Я. А. Коменського, В. В. Мальцева, Н. С. Немова та інших.

На думку відомого психолога Б. Г. Ананьєва, у людини перш за все формується її ставлення до інших людей, моральні якості, які стають внутрішньою передумовою щодо розвитку інших якостей особистості [1].

М. М. Аплетаяєв у своєму дисертаційному дослідженні звертає увагу на те, що оволодіння структурою і змістом моральних понять дає можливість дитині краще і ясніше уявити собі способи і форми даної поведінки. Розвиток моральних якостей є найголовнішим і пріоритетним напрямком у виховному процесі тому, що це найбільш сприятливий вік для формування моральності. Автор зазначає, що джерелами моральних уявлень дітей є дорослі, які займаються їх навчанням та вихованням, а також однолітки. Моральний досвід від дорослих до дітей передається і засвоюється за допомогою спілкування, спостереження та наслідування, через систему заохочень та покарань. Спілкуванню належить особлива роль у розвитку особистості дитини. Згідно думки М. М. Аплетаяєва, провідними моральними якістьми є: відповідальність, колективістська спрямованість, самокритичність, сумлінність, принциповість, чуйність [2]. Ідея М. М. Аплетаяєва щодо структурування моральних понять відображається і в нашому дослідженні.

В. О. Білоусова розглядала моральні якості як спеціально організовану міжособистісну взаємодію педагога з вихованцем на основі норм і принципів гуманізму. Під гуманізацією виховання педагог розуміла олюднення відносин, що забезпечить морально-емоційну атмосферу взаємного розуміння, поваги й турботи про іншого, безкорисливого ставлення до кожної особистості не як до засобу досягнення власних інтересів, а як до мети. Моральні якості особистості, що покликані підвищити рівень моральної вихованості, на думку В. О. Білоусової, такі: доброта, чесність, справедливість, щирість, гідність, милосердя, любов, прощення, великодушність, мудрість, самовідповідальність, вірність, толерантність, гостинність, відкритість, мужність, героїзм, злагода, рішучість, доброзичливість, правдомовність, оптимізм, поміркованість, лагідність, урівноваженість, терплячість, старанність, ініціативність, працьовитість, самостійність, шляхетність, ощадливість [4].

Л. А. Григорович дав визначення моральності як особистісної характеристики, що об'єднує такі якості і властивості, як: доброта, порядність, дисциплінованість, колективізм [5].

В. Е. Гурін зазначає, що групуючи моральні якості, необхідно враховувати їх функціональне значення в поведінці, співвіднесення взаємодоповнюючих і збагачуючих одна одну якостей [6].

Я. А. Коменський рекомендував розвивати в дітях сором'язливість, слухняність, охайність, доброзичливість до інших людей, повагу до старших, працелюбність. Значну роль у моральному вихованні педагог надавав позитивному прикладу вчителів і батьків, однолітків, бесідам з дітьми на моральні теми; вправам у моральній поведінці, боротьбі з розбещеністю, лінощами, дотриманню суворої дисципліни на принципах гуманності. Причому дисципліна повинна бути однаковою для всіх людей, від вищих до нижчих станів. Порушників дисципліни треба карати, але способи необхідно вибирати гуманні і застосовувати їх розумно [7].

О. І. Мальцева також вважає, що такі моральні якості як: гуманність, справедливість, дисциплінованість, рішучість, готовність до самопожертви, принциповість, чесність, порядність, почуття власної гідності – є життєво необхідними кожній людині [8].

Н. С. Немов стверджує, що найважливішу роль у розвитку моральних якостей відіграє здатність до супідрядності мотивів поведінки. В умовах правильного виховання у дітей розвивається вміння керуватися моральними мотивами, що впливають на становлення основ моральної спрямованості особистості. Нові риси з'являються у дітей у взаєминах із дорослими та однолітками. У молодшому шкільному віці дитина навчається взаємодіяти з оточуючими людьми у спільній з ними діяльності, засвоює елементарні правила і норми групової поведінки, що дозволяє їй надалі добре сходитися з людьми, налагоджувати з ними нормальні ділові й особисті взаємини [11].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу праць учених ми визначили, що моральні якості дітей молодшого шкільного віку мають на меті формування моральної вихованості, яка передбачає систему моральних знань, умінь, навичок, переконань, поглядів, норм. Моральні якості визначаються як процес трансформації суспільно значущих норм, принципів, регулюючих взаємовідносини у загальнолюдські моральні цінності та індивідуальні якості й формування на цій основі відповідних моральних якостей.

Найбільш повним з нашої точки зору є зміст поняття «моральні якості» запропонований М. М. Аплетаєвим. Згідно думки М. М. Аплетаєва, провідними моральними якостями є: відповідальність, колективістська спрямованість, самокритичність, сумлінність, принциповість, чуйність.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1966. – 386 с.
2. Аплетаев М. Н. Воспитание личности школьника в нравственной деятельности : Методические рекомендации. – Сост. М. Н. Аплетаев – Омск : ОГПИ, 1991. – 44 с.
3. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навчальний посібник / Бех Іван Дмитрович. – К. : «Академвидав». – 2009. – 248 с.
4. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи В. О. Білоусова : Монографія. – К. : ІЗМН, 1997. – 192 с.
5. Григорович Л. А. Педагогіка і психологія / Л. А. Григорович – М., 2001. – 480 с.
6. Гурін В. Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников / В. Е. Гурін – М., 1988. – 135 с.
7. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Т.2. – М. : Педагогіка, 1982.
8. Мальцева О. І. Теорія та історія соціального виховання : навч. - метод. посібник. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 151 с.
9. Матвієнко О. В. Основи виховання моралі у молодших школярів / О. В. Матвієнко. – К. : Стило, 1999. – 232 с.
10. Мельникова Н. В. Психологический анализ нравственного поведения дошкольника / Н. В. Мельникова // Современные аспекты высшего профессионального образования : материалы международной теоретико – практической научной конференции. – М. : Изд-во МГГУ им. М. И. Шолохова, 2007. – 309 с.
11. Немов Р. С. Психологія освіти [текст] / Р. С. Немов М. : вид. Центр ВЛАДОС, 2002. – 608 с.
12. Фрідман Л. М. Психологія дітей і підлітків : довідник для вчителів і вихователів / Л. М. Фрідман – М. Изд-во Інст. Психотерапії, 2005 – 480 с.

УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

Створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України є першочерговим завданням нашої держави. Одним із засобів, який створює вище названі умови, є учнівське самоврядування, що являє собою комплекс форм і заходів, тобто багатопланове виховуюче середовище. Воно полягає у вихованні особистості, яка володіє не тільки певною сумою знань, умінь та навичок, але й має здатність активно включитися у демократичні процеси, що відбуваються в нашій країні, приймати самостійні рішення, контролювати свої емоції, відповідати за свій вибір, виявляти критичність і самокритичність.

Головною метою учнівського самоврядування є: сприяння розвитку творчої особистості учнів; гармонійний розвиток особистості; формування активної позиції кожної особистості; вироблення вмінь та навичок співпрацювати; забезпечення виконання своїх обов'язків та захист їхніх прав; формування повноцінного громадянина держави [4, с. 46].

Головним завданням учнівського самоврядування є формування й розвиток соціально активної, гуманістично-спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією

Наявність учнівського самоврядування створює умови для спільного визначення правил шкільного співжиття та формування у підлітків відносин співпраці, колективізму, рівноправ'я, прийняття норм справедливості, взаєморозуміння, турботи всіх про кожного й кожного про всіх. Також учнівське самоврядування забезпечує умови для гуманних відносин суб'єктів виховання: самовизначення й самореалізація особистості кожного учня, вільного розвитку його здібностей; формування у нього здатності в інтелектуальному, духовному, культурному, емоційному розвитку, здатності до самостійного творчого мислення; формування громадянської активності, відповідальності, самостійної поведінки; виховання поваги до особистості учня; надання кожному учневі можливості зробити життєвий вибір [2, с. 100-101].

Цінність учнівського самоврядування сьогодні вбачається в тому, що підлітки глибоко і всебічно проникають у сутність своїх прав для формування ініціативної, здатної приймати нестандартні рішення особистості, розвитку творчого потенціалу підлітків, навчає самостійності й відповідальності, створює широке поле для їх самовизначення, саморозвитку, самореалізації. Це дає можливість відвернути підлітків від асоціальних форм поведінки, допомагати їм розвинути громадську активність, виховати почуття власної гідності, виявити себе в конкретній справі, стати здатними брати на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу [3, с. 16-19].

Виховуюче середовище учнівського самоврядування створюється завдяки рушійним силам розвитку особистості підліткового віку. Активність підлітка проявляється через прагнення подолати суперечності між його потребами та умовами їхньої реалізації. Головною соціальною потребою підлітка є бажання відчувати себе дорослою людиною, але батьки, педагоги занадто його опікають, контролюють, не дають йому проявляти самостійність. Крім того, негативне явище сьогодення – значне зростання рівня девіантної поведінки в підлітків. Щоб запобігти цьому, суспільство має дати можливість підлітку потрапити в таке об'єднання, де він засвоїть суспільно значущі цінності й культурні норми та почне ознайомлюватися з дорослим суспільством. Учнівське самоврядування як модель реального суспільного буття є ідеальним суспільством для підлітків.

Одним із головних компонентів учнівського самоврядування як засобу розвитку емоційного інтелекту, обов'язковою є взаємодія вчителів й учнів, вона буде успішно здійснюватися, якщо відмовитися від багатьох педагогічних стереотипів. Адже саме старі поняття взаємин учителів й учнів призводить до конфліктів, агресивної поведінки, негативних емоцій (гнів, ярість, злість та ін.). Діти намагаються щось змінити, створити органи учнівського самоврядування й співрядування, які забезпечили б захист прав учнів і вчителів [1, с. 26-28].

З вищезазначеного можна виділити основні характеристики учнівського самоврядування, що визначають сприятливість його середовища для розвитку емоційного інтелекту у підлітків: добровільність залучення підлітків до варіативних видів соціально значущої діяльності (О. Прутченков); наявність оптимістичної стратегії визначення соціально значущих і особистісно-орієнтованих задач (А. Макаренко); формування готовності підлітків до самозахисту своїх інтересів за усвідомлення власної соціальної захищеності (З. Пойманова); урахування дитячих інтересів, індивідуальних потреб, переваг за мотивації до самостійної соціальної практики (М. Рожков); набуття досвіду діяльного патріотизму, відповідальності (П. Вербицька); моделювання життєвих ситуацій, у яких виявляються, виробляються і формуються позитивні, соціально значущі якості особистості (А. Костюченко).

Саме сукупність цих характеристик, їхнє взаємодоповнення і взаємопосилення створюють синергетичний ефект сприятливості середовища учнівського самоврядування. Завдяки йому учнівське самоврядування здатне забезпечити участь підлітків у вирішенні значущих для них життєвих проблем і є дієвою формою організації колективу учнів, яка повною мірою забезпечує використання виховного потенціалу середовища, вплив виховуючого колективу, силу громадської думки у розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Література

1. Грищенко Т. Учнівське самоврядування у процесі управління / Т. Грищенко // Директор школи. Україна. – 2010. – № 4. – 56 с.

2. Кириченко В. І. Учніське самоврядування як сприятливе середовище для профілактики девіантної поведінки старшокласників / В. І. Кириченко // Збірник наукових праць. – 2012 – № 16. – 124 с.

3. Назаренко Л. М. Система формування громадянських цінностей учнівської молоді / Л. М. Назаренко // Виховна робота в школі. – 2010. – № 4. – С. 16-34.

4. Шкільне самоврядування : розвиток соціальної активності учнів, автор Н. Гайтан. – 2010. – № 11 (59). – 134 с.

Ю. С. Сілявіна,
методист,

Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Одним із пріоритетних завдань розвитку вітчизняної освіти є подальше удосконалення практики навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, вирішення актуальних проблем, наявних у цій сфері. В новому Законі «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-19 до засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності віднесено розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами (ст. 6). В Концепції Нової української школи, ухваленій рішенням колегиї Міністерства освіти і науки України від 27.10.2016 р. № 10, наголошується: «У Новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема, корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» [2, с. 29].

Важливим чинником успішного навчання і соціалізації вихованців з особливими освітніми потребами є їхня педагогічна реабілітація, що розглядається фахівцями як невід'ємний напрям комплексного підходу до відновлення психофізичного потенціалу особистості. Незважаючи на пріоритетність і актуальність педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, ситуація в цій галузі залишається досить проблематичною. Збільшення кількості вихованців з особливими освітніми потребами, недостатність і недосконалість програм педагогічної реабілітації, форм і методів навчання та виховання, які відповідають індивідуальним потребам та здібностям вихованців, свідчать про необхідність подальшої розробки концептуальних засад і розвитку інноваційної практики педагогічної реабілітації дітей цієї категорії на засадах компетентісного підходу.

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

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

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

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

Результативність подолання руйнівного соціального стереотипу – погляду на дитину з особливими освітніми потребами як на дефективну та потенційно неуспішну особистість, неспроможну витримати сучасний темп життя і тому приречену бути аутсайдером, у значній мірі залежить від зусиль педагогів. На зміну подібним уявленням має прийти

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

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

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

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

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

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

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

Література

1. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте : дисс. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Гордеева Анна Владимировна. – Великий Новгород, 2002. – 367 с.
2. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – 2016. – 34 с. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/html>.
3. Лаврентьева З. И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков : автореф. дисс. на соискание научн. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / З. И. Лаврентьева. – Новосибирск, 2009. – 49 с.
4. Освіта осіб з інвалідністю в Україні : тематична національна доповідь / [В. М. Синьов, В. І. Бондар, В. В. Засенко та ін.]. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2010. – 417 с.
5. Плетнева Г. П. Педагогические условия реабилитации и социализации детей в школе-интернате санаторного типа : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Плетнева Галина Петровна. – Томск, 2001. – 320 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

В сучасних умовах розвитку українського суспільства, які характеризуються мінливістю, мобільністю, інформативною перенасиченістю всіх сфер життєдіяльності соціуму, глобалізацією всіх суспільних процесів, особистість часто зустрічається з проблемами швидкої та успішної соціальної адаптації, формування актуального у сьогоденні світогляду, побудови планів й вибору життєвих стратегій для досягнення цілей життя.

Особливої допомоги у вирішенні проблем ефективного пристосування до життєвих обставин та особистісного становлення у сучасних умовах суспільних трансформацій потребують підлітки, які є вразливою соціальною категорією, що характеризується з одного боку прагненням до незалежності у думках та життєвих позиціях, до дорослого життя із самостійним прийняттям важливих рішень, а з іншого – невпевненістю у собі, у своїх переконаннях та діях, інфантильністю, недостатнім соціальним досвідом для незалежного й самостійного життя. Специфіка розвитку підлітків передбачає вияв ними гострого інтересу до сучасних суспільних процесів, пошук свого місця в навколишньому світі, критичне сприйняття своєї діяльності та діяльності оточуючих.

Підлітковий період також є складним етапом у процесі особистісного розвитку, що відрізняється різнорівневими характеристиками соціального дозрівання. На думку психолога Д. І. Фельдштейна рівень соціальних можливостей підлітка, умови і швидкість його соціального розвитку залежить від осмислення підлітком себе і своєї приналежності до суспільства, ступеня вираження прав і обов'язків, рівня оволодіння світом сучасних речей і стосунків, насичення далеких і близьких зв'язків, їх диференційованості. У процесі дорослішання у підлітка змінюється характер і особливості сприйняття себе у суспільстві, сприйняття суспільства в цілому, ієрархії суспільних зв'язків, змінюються мотиви і ступінь їхньої адекватності суспільним потребам. Суперечливий характер економічного, соціального, політичного розвитку суспільства приводить до того, що підлітки не завжди можуть знайти можливості соціально позитивного вияву особистісного потенціалу [1].

Сьогодення характеризується безліччю протиріч в усіх сферах життя і, як наслідок, залучення підростаючого покоління лише у суспільно корисну й трудову діяльність вже недостатньо, проте виникає необхідність активного стимулювання їх самостійності у всіх сферах життєдіяльності, у розширенні соціальних зв'язків, у визначенні орієнтирів саморозвитку, у виборі життєвих цілей і побудові чітких планів їх досягнення, відповідальності за власні рішення й вчинки. Виконання цих завдань передбачає організацію цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу на освіту, виховання, розвиток й дозвілля підлітків. Забезпечити результативність роботи соціального педагога з підлітками можливо шляхом побудови взаємодії фахівця з підлітками на основі довірливих відносин, поваги до особистості підлітка, опору на позитивні характеристики дитини, врахування індивідуальних особливостей, стимулювання підлітків до самостійності, саморозвитку і самовдосконалення. Соціальний педагог має здійснювати соціально-психологічну підтримку підлітків в процесі їх особистісного та соціального розвитку, залучати підлітків до соціальної й життєвої практики, яка сприятиме формуванню у дітей життєвих компетентностей, здатностей до самостійної побудови власного життя, а також до активної громадської діяльності.

Важливим аспектом соціально-педагогічної роботи з підлітками в сучасних умовах доступності дітям різноманітної (сумнівної, забороненої, небезпечної) інформації та безмежного користування інтернет-ресурсами, вільного продажу алкогольних напоїв та лікарських засобів, розмитих уявлень соціуму про соціальні правила та норми поведінки, є попередження вживання підростаючим поколінням алкоголю та наркотичних речовин, профілактика саморуйнуючої й ризикованої, делінквентної поведінки, психоемоційної напруги, пропусків навчальних занять й неорганізованого вільного часу.

Соціальні педагоги задля організації результативної роботи з підлітками щодо формування в них здатностей самостійної, ефективної й відповідальної побудови свого життя, мають виявляти в процесі професійної взаємодії з підлітками такі особистісні якості як толерантність, відповідальність, ініціативність, креативність, чуйність й небайдужість; вміння формувати у дітей компетенції стосовно ефективного вирішення життєвих завдань, проблемних та конфліктних ситуацій; вміння розвивати потребу учнів у здоровому способі життя, у створенні мережі продуктивних комунікацій.

Таким чином, соціально-педагогічну діяльність з підлітками в умовах сучасності важливо організовувати в напрямку здійснення постійного соціально-психологічного супроводу підлітків на шляху їх особистісного становлення, формування самостійності й здатності контролювати та планувати власне життя, вироблення у підлітків життєво важливих компетентностей, здатностей ефективно вирішувати життєві задачі, а також в напрямку надання допомоги підліткам, які опинилися у складних життєвих обставинах, профілактики асоціальної поведінки підлітків та спонукання до особистісного зростання й творчого розвитку.

Література

1. Фельдштейн Д. И. Трудный подросток / Д. И. Фельдштейн – Харьков : Издательство НПО «МО-ДЭК», (Серия «Библиотека психолога»), 2017. – 208 с.

ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЦЕНТРУ РАНЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ (ОГЛЯД РАМКОВИХ ДОКУМЕНТІВ)

Актуальність продовження наукових розвідок щодо визначення змісту діяльності соціального педагога закладів ранньої соціальної реабілітації зумовлена низкою причин. По-перше, трансформація підходів до сутності процесу ранньої реабілітації (концептуально намічена у Меморандумі про взаєморозуміння для запровадження національної платформи раннього втручання та вироблення єдиних підходів формування в Україні системи раннього втручання (13 квітня 2017 р.)) зумовлює рух до його деінституалізації та потребу у напрацюванні низки положень міжвідомчого характеру, зокрема щодо змісту та сутності діяльності соціального педагога. По-друге, відсутність на сьогоднішній день нормативних документів, в яких уточнено специфіку роботи соціального педагога саме в закладах ранньої реабілітації. Проте, аналіз багатьох наукових досліджень (Р. Вайноли, І. Звереві, А. Капської, Л. Міщик, В. Нечипоренко, Н. Софій, В. Тесленко, З. Шевців та інших) свідчить про те, що специфіка закладу, в якому здійснюється соціально-педагогічна діяльність, визначає особливості її змісту та напрямків.

Мета тез: проаналізувати нормативні документи, які окреслюють зміст діяльності соціального педагога, сформулювати перелік завдань та обов'язків фахівця з кваліфікацією «соціальний педагог з ранньої соціальної реабілітації», а також його професійних знань і умінь.

У Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників, затвердженому Наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 14.10.2005 № 324 Випуск 80 (в редакції Наказу Міністерства соціальної політики № 45 від 25.01.2016), кваліфікація «педагог соціальний» розкривається з точки зору завдань та обов'язків, які має виконувати цей фахівець, а також базових вимог до об'єму знань. Так, до кола його завдань та обов'язків відноситься: вивчення, узагальнення та впровадження в роботу нових методів навчання та виховання; ведення документації щодо дітей, які потребують соціальної реабілітації. Складає плани виховної та реабілітаційної роботи; здійснює посередництво між навчальними закладами, соціальними установами, сім'єю, громадськістю, організовує їх взаємодію; об'єднує зусилля з метою створення в соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей. Сприяє участі дітей у спортивній, художній творчості, суспільно корисній діяльності; впливає на подолання міжособистісних, внутрішньосімейних конфліктів; надає необхідну консультативну психолого-педагогічну допомогу; стверджує повагу до принципів загальнолюдської моралі: справедливості, гуманізму, доброти, працелюбства інших добродійностей. Виховує повагу до батьків, жінки, культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, дбайливого ставлення до навколишнього середовища. Готує дітей до життя в суспільстві.

Зазначене у Довіднику спрямовує нашу увагу на три важливі моменти. По-перше, чітко простежується педагогічний аспект роботи цього фахівця, оскільки він використовує методи навчання та виховання, засоби сприяння розвитку у дітей спортивних, технічних, художніх здібностей, засоби виховання поваги до батьків, до історичних цінностей України тощо. По-друге, чітко виокремлюється роль фахівця, який бере активну участь у створенні в закладі соціально-перетворюючого середовища. Таке середовище як явище, акумулює потенціал сім'ї та закладу. Його сутність полягає у створенні умов для розвитку готовності дитини до взаємодії із соціумом, засвоєння норм та соціальних цінностей (справедливості, гуманізму тощо). По-третє, окремої уваги заслуговує аспект діяльності соціального педагога щодо виконання ролі координатора процесу соціальної реабілітації та посередника.

У Додатку 2 до Наказу Міністерства освіти і науки України від 28. 12. 2006 р. № 864 представлено кваліфікаційну характеристику «Соціального педагога по роботі з дітьми-інвалідами». Метою роботи цього фахівця визначено адаптацію дитини з особливими потребами до вимог соціального середовища і створення умов для її сприятливого розвитку. Серед переліку обов'язків акцентовано увагу на таких: соціально-педагогічному патронажі дітей з інвалідністю та сприяння взаємодії навчальних закладів, сім'ї та державних інститутів. Окрім цього, визначено перелік функцій, які виконує соціальний педагог: діагностичну (як особи, колективу так і середовища), прогностичну, консультативну, захисну, профілактичну, соціально-перетворювальну, організаційну. Також виділено низку специфічних знань, якими має володіти фахівець, що працює з дітьми з особливими потребами (наприклад, особливості профілактики девіантної поведінки дітей різного віку, проблеми статево-рольової соціалізації особистості; форми і методи роботи у сімейно-побутовому середовищі тощо).

Серед специфічних умінь цього фахівця визначено: уміння здійснювати корекцію відхилень у поведінці дітей з особливими потребами; проводити профілактичну роботу з попередження виникнення девіацій, а також розробляти та організовувати програми і проекти виховної, превентивної, корекційної та реабілітаційної роботи; впроваджувати масові, колективні та індивідуальні форми та методи реабілітації дітей та підлітків з інвалідністю; розробляти соціальні моделі та застосовувати методи навчання, виховання та спілкування осіб з особливими потребами; займатись посередницькою діяльністю в сфері виховання та соціальної допомоги; працювати в умовах неформального спілкування, сприяючи прояву ініціативи, активізації суб'єктивної позиції вихованців (клієнтів).

У пункті 4. 4 Положення про психологічну службу системи освіти України визначено особливості роботи соціального педагога через уточнення напрямків його діяльності, зокрема: вивчення особливості діяльності дітей, класу; дослідження потенціалу соціального середовища; прогнозування тенденції розвитку соціальної ситуації; надання консультативної допомоги дітям та сім'ям, які потребують піклування чи перебувають у складних життєвих обставинах; сприяння захисту прав дітей; участь у формуванні навичок дотримання норм та правил поведінки; попередження виникнення негативних явищ; надання соціальних послуг; здійснення соціально-педагогічного супроводу та соціально-педагогічного патронажу; сприяння соціальному та професійному самовизначенню особистості.

У Наказі МОН № 665 від 01.06.13 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» розкрито завдання та обов'язки фахівців на посадах «Соціальний педагог» (Код КП – 2340) та «Соціальний педагог по роботі з дітьми-інвалідами» (Код КП – 2340). Зміст їхнього роботи передбачає: вивчення, узагальнення та впровадження в роботу нових методів навчання та виховання; ведення документації щодо дітей, які потребують соціальної реабілітації; складання планів виховної та реабілітаційної роботи; здійснення посередництва між освітніми установами, сім'єю; сприяння участі дітей та молоді у науковій, технічній, спортивній, художній творчості. В роботі з дітьми з особливими потребами соціальний педагог дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію дитини; впливає на подолання особистих, міжособистісних, внутрішньо сімейних конфліктів, надає необхідну консультативну психолого-педагогічну допомогу; веде статистичну та іншу документацію; проводить соціально-педагогічні консультації із сім'єю, веде психолого-педагогічні спостереження та аналізує динаміку розвитку дитини-інваліда тощо.

Отже, всі вище розглянуті нами документи, окреслюють специфіку роботи соціального педагога, вимоги до змісту та сутність його роботи. Вони були сформульовані в межах повноважень різних соціальних інститутів: Міністерства соціальної політики, Міністерства освіти і науки та установ в їхньому підпорядкуванні. Проте, навіть поверховий аналіз змісту документів свідчить про тотожні рамкові вимоги до кваліфікації соціального педагога, а саме: метою діяльності фахівця є соціальний розвиток та становлення дитини, її різновидами – діагностична, прогностична, превентивна, координаційно-посередницька, соціально-перетворювальна робота. Сутністю діяльності фахівця є створення соціально-перетворювального середовища, яке сприяє відновленню функцій клієнта (дитини), як самостійного повноцінного члена суспільства. Особливості роботи соціального педагога виділяються у зв'язку із специфікою закладів, у яких він має працювати. Наприклад, у закладах соціальної сфери робиться більш чіткий наголос на координаційній діяльності фахівців та веденні документації щодо соціальної реабілітації дітей, які її потребують; у закладах освіти соціальний педагог, зокрема, досліджує клас як соціально-виховне мікросередовище, займається підвищенням педагогічної культури батьків тощо. Саме на підставі єдності підходів до соціально-педагогічної роботи, на нашу думку, всі розглянуті вище нормативно-правові документи доцільно вважати такими, що можуть визначати окремі складові змісту діяльності соціального педагога центрів ранньої соціальної реабілітації.

Грунтуючись на означених вище положеннях та окремих результатах наукового пошуку, дозволимо собі запропонувати наше бачення щодо визначення змісту кваліфікації «соціальний педагог з ранньої соціальної реабілітації».

Завдання та обов'язки. Соціальний педагог з ранньої соціальної реабілітації працює в рамках міждисциплінарної сімейно-центрованої системи допомоги дітям раннього та дошкільного віку з інвалідністю та дітям груп біологічного і соціального ризику. Здійснює соціально-педагогічну діяльність, спрямовану на попередження (запобігання), зменшення або подолання психосоціальних розладів, навчання основним соціальним навичкам та створення передумов соціальної інтеграції дитини раннього та дошкільного віку у суспільство. Сутністю діяльності фахівця є:

1) *розвиток ресурсів сімейного (родинного) оточення дитини* шляхом реалізації низки положень: ранній початок реабілітаційних заходів; гармонізація дитячо-батьківських взаємовідносин; підвищення якості життя сім'ї; сприяння налагодженню конструктивних взаємовідносин з оточуючими (у тому числі з фахівцями); розвиток здатності батьків до використання специфічних методів та прийомів ранньої соціальної реабілітації їхнього дитини; сприяння самореалізації батьків, активізації їхнього життєвого позиції.

2) *створення соціально-перетворюючого простору* у єдності таких компонентів, як: гуманістичність (додержання професійної етики), психологічний комфорт для дітей та батьків; відкритість; міждисциплінарність та тандем-партнерство; діагностичність; насиченість сенсорними впливами; розширення меж доступного для дітей з особливими потребами оточуючого світу та розширення кола їх інтересів; забезпечення умов розвитку, відповідного віку дитини (родинність, предметне оточення, природне оточення, розвиток уявлень про власне Я); безпечність (відчуття безпеки та захищеності всіх суб'єктів реабілітаційного процесу (соціальної та від будь-яких форм фізичного або психічного насильства));

3) *координація діяльності* міждисциплінарної команди, залучених до реабілітаційного процесу соціальних інституцій, освітніх та медичних установ, громадськості у контексті реалізації права дитини на розвиток, відповідний до її потреб та психофізичних можливостей. Ведення статистичної документації, індивідуальних програм реабілітації у частині соціальної реабілітації.

Провідними видами діяльності цього фахівця є: діагностично-прогностична, профілактично-превентивна, координаційно-посередницька, соціально-перетворювальна, захисна, консультативна, організаційна.

Для реалізації мети діяльності, соціальний педагог з ранньої соціальної реабілітації повинен знати: нормативно-законодавчу базу з питань освіти, соціального захисту та реабілітації дітей раннього та дошкільного віку з інвалідністю та/або особливими потребами; основи дошкільної педагогіки та андрагогіки, основи вікової та загальної психології, вікову фізіологію; методики та технології реалізації соціально-педагогічної діяльності в різних соціальних групах; основи спеціальної освіти (логопедія, олігофренопедагогіка, тифлопедагогіка, сурдопедагогіка), основи спеціальної психології.

Для реалізації мети діяльності, соціальний педагог з ранньої соціальної реабілітації повинен уміти: здійснювати первинне (повторне) оцінювання; організовувати первинну зустріч з сім'єю; організовувати консультативну бесіду із сім'єю та надавати відкриті консультативні послуги; планувати та здійснювати роботу із соціальної адаптації дитини; організовувати соціально-перетворювальний простір, спрямований на соціальний розвиток дитини, задоволення її соціокультурних потреб, підготовку до інтеграції у соціум; організовувати соціальну практику дітей; здійснювати соціально-педагогічну діяльність в умовах тандем-партнерства суб'єктів ранньої соціальної реабілітації; працювати в міждисциплінарній команді та координувати її діяльність у ракурсі соціального розвитку дитини; налагоджувати гармонійні дитячо-батьківські взаємовідносини та конструктивні взаємовідносини з оточуючими; організовувати проектну роботу; застосовувати інтерактивні методи в роботі з дітьми та батьками; здійснювати захисну діяльність; здійснювати домашнє візитування, реалізовувати соціально-перетворювальну діяльність за місцем перебування дитини; розробляти індивідуальний шлях соціальної реабілітації за програмою (ставити цілі соціальної реабілітації, визначати оптимальні шляхи їх реалізації та ступінь досягнення), здійснювати соціально-педагогічний супровід сім'ї дитини, яка користується послугами з ранньої соціальної реабілітації.

Вимоги до особистісних характеристик соціального педагога: інклюзивна компетентність; здатність до творчої діяльності та побудови дослідно-пошукового процесу; пізнавальна активність, здатність навчатися впродовж життя; комунікативна компетентність (готовність до налагоджування контактів та співпраці); гуманістичність; готовність до роботи з дітьми раннього та дошкільного віку з особливими потребами, впевнене контактування з ними.

Кваліфікаційні вимоги: повна вища освіта (магістр, спеціаліст) за спеціальністю «Соціальна педагогіка».

Отже, відсутність на сьогоднішній день нормативних документів, в яких уточнено специфіку роботи соціального педагога саме в закладах ранньої соціальної реабілітації, спонукало нас до продовження розробки змісту діяльності цього фахівця, результатом якої стала кваліфікаційна характеристика фахівця за спеціалізацією «соціальний педагог з ранньої соціальної реабілітації».

К. В. Стешенко,
студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Соціальна робота»,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія
О. С. Козарик

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік – це вік інтенсивного розвитку інтелектуальних здібностей, формування професійних інтересів. У зв'язку з цим вся навчальна діяльність перерозподіляється з урахуванням інтересів, здібностей, сформованих практичних навичок. Довільність психічних процесів дозволяє підлітку не тільки накопичити певний обсяг знань з навчальних дисциплін, але і систематизувати їх з врахуванням провідних інтересів.

Вибір професії і реалізація життєвих планів залежить від особистісних якостей, інтересів та психофізіологічних нахилів особистості до певного фаху. До особистісних якостей можна віднести рівень самооцінки, рівень домагань, ціннісні орієнтації, емоційно-вольової властивості, інтелектуальні властивості.

Характерною особливістю розвитку інтелекту в підлітковому віці є формування певного стилю мислення, що відображає здатність до вибіркової і систематизації знань. Так, старші підлітки більше уваги приділяють тим предметам, які певним чином пов'язані з їхніми інтересами. У них формується ознака того типу мислення, з яким в подальшому буде пов'язана їх практична діяльність. Застосування знань, здібностей, теоретичного мислення на практиці і формування навичок предметної діяльності визначає життєву позицію індивіда в реалізації його професійних намірів, участі у перетворенні дійсності. Таким чином, сформований світогляд є не просто ланцюжком знань і практичних умінь, а системою переконань, що виражають ставлення особистості до оточуючого світу. Окрім цього, для підліткового віку характерні спроби реалізувати себе в різних видах діяльності, не пов'язаних з навчанням. У деяких з них вони стають домінуючими, відсувають навчання на другий план і навіть істотно змінюють спосіб життя. Це веде до зниження успішності, виникнення конфліктних ситуацій в школі і дома. Для підлітків актуальним є визначення своєї соціальної орієнтації, вибір майбутнього професійного статусу і способів його досягнення.

Професійне самовизначення – процес, який охоплює весь період діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до здійснення трудової діяльності. Процес розвитку професійного самовизначення, за визначенням К. Варнавських, проходить у декілька етапів. Це, зокрема, такі: вибір професії (характерний для учнів молодшого шкільного віку): уявлення про світ професій, ситуативне уявлення про внутрішні ресурси, необхідні для даного роду професій, нестійкість професійних намірів; професійне самовизначення (старший шкільний вік): виникнення і формування професійних намірів та первісне орієнтування в різних сферах праці; професійне навчання: здійснюється після отримання шкільної освіти для освоєння обраної професії; професійна адаптація та самореалізація [1, с. 109-115].

Професійне самовизначення вимагає від підлітків не тільки відмінного володіння професією, а, передусім, сформованості нових суб'єктивних якостей, серед яких найважливішими є інтегрованість і цілісність особистості, ерудованість і здатність до швидкої орієнтації в соціальній ситуації, готовність до переорієнтації і перенавчання, оновлення знань, умінь і навичок, самостійність і відповідальність за свій вибір, активність, впевненість у власних силах, оптимізм [3, с. 8-9].

К. Варнавських виділяє такі проблеми на шляху до професійного самовизначення підлітків:

1. Слабка інформованість молоді зі світом професій. Обмеженість професійного світогляду пояснюється тим, що різні ланки суспільного життя (радіо, телебачення, преса), заклади освіти, служби зайнятості не ведуть системної роботи з професійної інформації.

2. Навіть після закінчення школи багато молоді професійно не визначились, що є наслідком недостатньої роботи з різних напрямків професійної орієнтації (починаючи з незадовільної роботи шкільних психологів), інформації, консультації, відбору.

3. Головними мотивами професійного самовизначення є висока заробітна плата, стабільність; мало цікавить випускників можливість розкриття і застосування своїх здібностей, результати роботи.

4. Існує дисбаланс між професійними намірами молоді і попиту на ринку праці (практично вона не обирає класичних професій у промисловості, будівництві, сільському господарстві, сфері культури).

5. Недостатнє застосування нових прогресивних методів профорієнтаційної роботи в закладах освіти; недостатність посад спеціалістів-профконсультантів, психологів, соціальних працівників, які можуть надавати допомогу підліткам в

питаннях професійного самовизначення; розгортання мережі державних агенцій, відділів профінформації та профорієнтації, де кожний може одержати потрібну інформацію про зміст певної професії, перспективи її здобуття та працевлаштування, пройти психологічне обстеження [1, с. 109-115].

Є. Головаха розробив такі рекомендації щодо професійного самовизначення особистості:

1. Професійна орієнтація не повинна обмежуватися безпосередньо професійною сферою, але завжди спиратися на важливі життєві цілі старших підлітків.

2. Для формування реалістичної життєвої перспективи необхідно знайомити старших підлітків з конкретними прикладами вдалих і невдалих життєвих шляхів, які пов'язані з вибором тієї чи іншої професії. Найбільш важливим є знання майбутніх умов праці, яке займає одну з найвищих позицій в системі вимог до майбутньої професії.

3. Враховувати, що для старших підлітків при виборі професії більш важливим є розмір заробітної праці, сприятливі умови праці. Робочі професії захоплюють можливістю більш швидкого досягнення самостійності і незалежності. Для тих, хто їх обирає, майбутня зарплата інколи має менше значення, ніж для тих, хто обирає професію розумової праці високої кваліфікації.

4. Незалежно від рівня знань старших підлітків, вони потребують спеціальної профорієнтаційної інформації. Шкільна програма цього не забезпечує.

5. Необхідно пояснити старшим підліткам взаємозалежність майбутніх професійних та життєвих досягнень від їх готовності до самовіддачі в роботі і самостійності в реалізації життєвих цілей.

6. У профорієнтаційній роботі важливо враховувати не тільки раціональні моменти, пов'язані з визначенням життєвих цілей і планів, але й емоційної сторони особистості [2, с. 44].

Отже, вибір професії для кожної людини – це вибір свого місця в житті, подальшого шляху навчання та праці. А для того, щоб обрати професію, потрібно визначити професійні інтереси.

Література

1. Варнавських К. М. Проблеми професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень / К. М. Варнавських // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 109-115.

2. Головаха Є. І. Життєва перспектива і професійне самовизначення молоді / Є. І. Головаха – Київ : Наукова думка, 1988. – 196 с.

3. Калошин В. Ф. Формування позитивних особистісних змін у процесі професійного самовизначення студентів навчальних закладів / В. Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 11. – С. 8-9.

Л. А. Сусова,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Соціальна педагогіка»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія*

О. А. Клопота

УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Одним із провідних напрямків діяльності фахівця із соціальної роботи є формування життєвої компетентності особистості в сучасних соціокультурних умовах, здатності до самоактуалізації щодо вирішення актуальних життєвих проблем, набуття здатності створювати власне майбутнє. Особливої ваги у цьому зв'язку набуває діяльність з оптимізації процесу соціалізації дітей і підлітків, успішність якого залежить, значною мірою, й від соціальної активності, готовності взяти на себе відповідальність за власну життєтворчість.

У наукових дослідженнях, спрямованих на визначення сутності й змісту поняття «соціалізація», існує певне розмаїття поглядів.

Так, зокрема Т. Парсонс та Р. Мертон стверджують, що сутність процесу соціалізації полягає в адаптації індивіда до соціального середовища, яка стає підґрунтям його поведінкової упевненості [6].

Поняття «соціалізація», за визначенням С. Гончаренка, являє собою процес саме залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, а також становлення й розвиток як цілісної особистості [2].

Як процес становлення особистості, засвоєння соціально-культурного досвіду, соціальних норм і культурних цінностей суспільства, пояснює соціалізацію С. Чернета [8].

І. Цимбал визначає соціалізацію як процес входження в соціальне середовище, що полягає у засвоєнні основ спілкування, традицій, норм і взірців поведінки, системи цінностей суспільства [7].

У свою чергу А. Капська розглядає соціалізацію підлітків як процес і результат засвоєння ними соціального досвіду внаслідок системного впливу результатів діяльності соціально-виховних інституцій [4].

Мета тез – проаналізувати сутність і зміст соціалізації в контексті діяльності фахівця із соціальної роботи.

Навколишнє середовище справляє суттєвий вплив на формування особистості. Характер цього впливу може бути як позитивним, так і негативним що так чи інакше зумовлює рішення, вчинки, поведінку молоді людини, прагнення бути прийнятим суспільством.

Процес входження підлітка в соціальне середовище під керівництвом дорослого, який передає йому цінності і норми поведінки, що відповідають вимогам суспільства у певній ситуації, є спрямованою соціалізацією. Готовність підлітка до взаємодії із суспільством, що є показником його соціалізації, визначається за такими критеріями:

- а) суспільно-ціннісна спрямованість;
- б) свідомо соціальна поведінка;
- в) соціально-психологічні компетентності, сформовані в ході засвоєння системи спілкування й включення в суспільну діяльність [1].

Одним з основних підходів до аналізу процесу соціалізації є діяльнісно-комунікативний, який акцентує увагу на важливості встановлення партнерських відносин між усіма учасниками соціально-виховного процесу. Це значною мірою вплине на формування у підлітків соціальних, комунікативних, полікультурних, самоосвітніх, ціннісноутворювальних компетентностей.

У свою чергу синергетичний підхід спонукає дорослих до надання дитині якомога більше можливостей для самореалізації в межах соціокультурних норм.

Не менш важливим і значущим є середовищний підхід, який розглядає механізми і засоби сприяння засвоєнню особистістю соціально значущих способів діяльності.

Отже, сьогодення зумовлює підвищені вимоги до особистісно-професійного впливу на процес соціалізації підлітків. Роль фахівця оцінюється за такими критеріями, як забезпечення максимально сприятливих умов для індивідуального розвитку та соціального становлення підлітків.

У науковій літературі проблема формування особистості як суб'єкта життєтворчості невід'ємно пов'язана з урахуванням впливу різноманітних чинників середовища на процес її соціалізації.

З урахуванням різних наукових підходів, соціалізація є складним процесом, що відбувається під впливом різноманітних чинників соціально-виховного середовища і спеціально організованої соціально-педагогічної роботи зі сприяння інтеграції особистості в суспільство. При цьому, ознакою успішності процесу соціалізації підлітка стає його готовність і здатність взаємодіяти із соціумом.

Отже, провідним завданням фахівця соціальної роботи є залучення особистості до соціального та духовного самопізнання, саморозвитку та самоактуалізації. Це передбачає координацію соціалізуючих впливів сім'ї, навчальних закладів та соціокультурного середовища в цілому; організацію кваліфікованого соціально-психологічного супроводу родинної соціалізації підлітків.

Література

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. – К., Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Карпенко О. Професійні функції соціального працівника як складова професійної компетентності [Електронний ресурс] / Карпенко О. – Режим доступу: <http://library.udpu.org.ua>.
4. Капська А. Й. Соціалізація особистості – мета соціальної педагогіки / А. Й. Капська // Соціальна педагогіка : підручник / [за ред. А. Й. Капської]. - К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – С. 7-14.
5. Кравченко Т. В. Сутнісні характеристики соціалізації / Т. В. Кравченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 3. – С. 11-19.
6. Парсонс Т. Американская социология. Проблемы, перспективы, методы / Т. Парсонс / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1972. – 392 с.
7. Цимбал І. І. Соціальна адаптація старших підлітків в умовах спеціалізованої школи гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. – Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка / Ірина Іванівна Цимбал. – Луганськ, 1999. – 18 с.
8. Чернета С. Ю. Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях : автореф. дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка. – Ін-т проблем виховання АПН України / Світлана Юріївна Чернета. – К., 2005. – 17 с.

С. А. Таточенко,

*аспірантка кафедри практичної психології
Херсонського державного університету*

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОПОМОГИ НАРКОЗАЛЕЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ В РАМКАХ ПРОГРАМИ ЗАМІСНОЇ ПІДТРИМУВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ

Тенденції сучасного суспільства змушують особистість постійно перебудовуватися і адаптуватися до мінливих умов життя, вдосконалювати форми поведінки і взаємин. Але не кожна людина готова до таких випробувань. Як наслідок: більшість клієнтів соціальних установ – це люди, які опинилися в складних життєвих обставинах, мають різні залежності, в тому числі і наркотичну, та потребують допомоги кваліфікованих фахівців.

Як зазначає С. Калаур, соціальна сфера є однією з найскладніших підсистем суспільства, тому майбутні фахівці, які у подальшому будуть реалізовувати соціальну політику, повинні мати високий рівень професійної компетентності [4, с. 22]. Але, як стверджує Н. Дідик, у майбутніх фахівців, особливо спеціалістів соціальної сфери, швидкими темпами починає розвиватися стрес, що пов'язано з їхньою професійною діяльністю, яка передбачає взаємодію у системі «людина-людина» та підвищує рівень відповідальності за наслідки професійних дій [2, с. 64]. Саме тому фахівці, які залучені до надання соціальних послуг, потребують постійного поновлення професійних знань та освоєння сучасних методів роботи із клієнтами соціальної сфери.

Для України, як і для всього світу, однією з найскладніших соціальних проблем залишається проблема наркотичної залежності. Як вважає О. В. Тютюнник, з точки зору соціальної педагогіки, наркозалежність є результатом тривалого впливу сукупності негативних соціалізуючих чинників і умов, що призводить до глибоких особистісних деформацій, які заважають нормальній соціалізації [8, с.32].

Фахівцями різних країн розробляються та впроваджуються програми та методи реадaptaції, які сприяють поверненню наркозалежної особистості в реальний світ. Для комплексного лікування наркотичної залежності та профілактики ВІЛ-інфекції наркоспоживачам пропонується також програма замісної підтримувальної терапії, яка є складовим компонентом програми зниження шкоди від споживання психоактивних речовин. Лікування полягає в зміні способу вживання опіоїдних наркотиків на менш небезпечний для стану здоров'я в медичних умовах, що згодом може допомогти повністю припинити вживання наркотичної речовини. Але для досягнення бажаних змін поруч з наркозалежними обов'язково повинні бути професіональні фахівці, які зможуть допомогти та підтримати на шляху до одужання.

Т. В. Семигіна відзначає, що соціальний супровід клієнтів замісної підтримувальної терапії лише нещодавно став складовою діяльністю вітчизняних наркологічних закладів та тільки набуває популярності в наркологічній практиці. Введення посад соціальних працівників в лікарняні заклади, виділення таким спеціалістам достойної заробітної платні ще не є розповсюдженим явищем. На сучасному етапі відбувається залучення недержавних організацій, які мають досвід проведення соціально-психологічної реабілітації наркоспоживачів [7, с.26]. Зараз популярним є інтегрований підхід, який передбачає організацію психосоціального супроводу з використанням методу кейс-менеджменту, і є найбільш оптимальною формою при роботі з клієнтами, які мають низку проблем соціально-психологічного характеру [3, с.62]. На думку І.-Г.В. Огданського, фахівці, що працюють в програмах зменшення шкоди – це, найчастіше, соціальні працівники, психологи, медичні працівники різних спеціалізацій та напрямків, які іноді суміщають роботу в державних та громадських організаціях [6, с.68].

Отже, для впровадження різнопланових корекційних програм необхідні додаткові професійні ресурси: фахівці, які могли б реалізовувати зазначений вид роботи. Частково виконують дану роботу громадські організації, однак у провайдерів послуг виникають наступні труднощі: обмежене бажання працювати з маргінальними групами; в наркологіях, приміщення для психологічної роботи здебільшого не відповідають стандартизованим вимогам; недостатня оплата послуг не мотивує фахівців працювати в даній сфері, а зазначена категорія клієнтів є неплатоспроможною; фахівці із соціального супроводу повинні регулярно проходити супервізію своєї роботи [5, с.269].

Також треба враховувати, що, крім вирішення проблем залежності, духовне, психічне та соціальне здоров'я цих людей так само постійно знаходиться під загрозою: це стигматизація та дискримінація з боку суспільства. Ю. І. Чернецька наголошує, що існує необхідність демократичних перетворень на рівні соціуму, щодо подолання стигматизаційних чинників і прийняття наркозалежної особистості суспільством [9, с.8]. Однак, найактуальнішою проблемою для більшості людей даної категорії є проблема внутрішньої стигми, викликаної ВІЛ-статусом та наркозалежністю: самозвинувачення, суїцидальні настрої та ін. [1, с.32].

Таким чином, для ефективної роботи із зазначеною категорією людей дуже важливо враховувати, що головне завдання соціального фахівця – допомога у створенні таких внутрішніх умов, завдяки яким хворий забажає позбавитися наркотичної залежності та знайти для себе смисли в реальному світі. Тільки професіональні фахівці, які мають гідну мотивацію, високий рівень професійної компетентності та відповідальності, адаптованість до стресових ситуацій та велике бажання допомогти тим, хто цього дуже потребує, зможуть сприяти поліпшенню психологічного здоров'я українського суспільства. Саме для цього необхідно розвивати волонтерські рухи, мотивувати фахівців на надання допомоги та підтримки, вкладати власний потенціал та мотивацію для поліпшення психологічного здоров'я нашого соціуму, членами якого є різні категорії громадян, в тому числі і клієнти замісної підтримувальної терапії.

Література

1. Демченко І. Л., Показник рівня стигми ЛЖВ / І. Л. Демченко, О. Р. Артюх. – К. : Інжиніринг, 2014. – 95 с.
2. Дідик Н. М. Практичний аспект вивчення стресостійкості майбутніх фахівців соціальної сфери / Н. М. Дідик // Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців : матеріали II міжнародної науково-практичної конференції, 17 листопада, 2016р. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – С. 63-68.
3. Интегрированный подход к предоставлению медицинских и психосоциальных услуг для клиентов программы заместительной поддерживающей терапии в Украине (Международный Альянс по ВИЧ/СПИД в Украине). – К., 2013. – 72 с.
4. Калаур С. М. Типологія конфліктів у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери / С. М. Калаур // Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 26-27 серпня, 2016р. – Запоріжжя : Класичний приватний університет. – С. 22-24.
5. Лікування опіоїдної залежності агоністами опіоїдів: навчально-методичний посібник / [С. В. Дворяк, Ю. В. Кобица, Г. А. Пріб та ін.]. – К. : Укр. ін-т дослідж. політ. щодо гром-го здоров'я, 2012. – 286 с.
6. Огданський І.-Г.В. Неформальна освіта в контексті додаткової професійної підготовки фахівців програм зменшення шкоди. – International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings, June 28-30, 2016. Kielce: Holy Cross University. – P. 67-69.
7. Семигіна Т.В. Соціально-психологічна підтримка клієнтів програм замісної підтримувальної терапії / Т. В. Семигіна, С. В. Дворяк. – Київ, 2008. – 76 с.
8. Тютюнник О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників: монографія / О. В. Тютюнник. – Черкаси : ФОП Гордієнко Є. І., 2014. – 350 с.
9. Чернецька Ю.І. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05 / Чернецька Юлія Іванівна. – Старобільськ, 2016. – 522 с.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Проблема соціально-педагогічної адаптації в сучасних умовах глобалізації та інформатизації суспільства продовжує зберігати актуальність. Вона широко і багатогранно представлена у дослідженнях багатьох учених, зокрема: Н. Шепілової, Ю. Яблоновської, І. Мигович, В. Казанської, О. Прохорова, Г. Балла, О. Чоботко та ін.

Розглянемо більш детально зміст поняття «соціально-педагогічна адаптація» в науковій літературі.

Так, Н. Шепілова вважає, що соціально-педагогічна адаптація – це процес пристосування особистості до навчального процесу, активного засвоєння норм, цінностей, набуття вмінь та навичок, забезпечення прийняття на себе нової соціальної ролі, гармонійне входження особистості в систему соціальних відносин [8, с. 31]. На думку В. Осеннікова, соціально-педагогічну адаптацію визначає як цілеспрямований процес взаємодії особистості та середовища, який орієнтує на збереження здоров'я, гармонізацію стосунків; формування соціального статусу; сприяє засвоєнню нових соціальних ролей, прийняттю норм і цінностей соціальної групи, активізації механізмів адаптації [4, с. 40]. Ю. Яблоновська визначає, що соціально-педагогічна адаптація – це педагогічно організований процес сприйняття дітьми досвіду соціального життя і пізнання ними різноманітних соціальних ролей [9, с. 32].

А. Сичов, досліджуючи дефініцію соціально-педагогічної адаптації, проаналізував понятійний ряд: адаптація, фізіологічна адаптація, психологічна адаптація, педагогічна адаптація, соціальна адаптація тощо. На цій основі автор сформулював поняття «соціально-педагогічна адаптація» як «педагогічно організований цілісний процес накопичення досвіду в навчальній, виховній діяльності, в результаті якого виникають моделі і стратегії поведінки, адекватні умовам цього середовища, що змінюються» [7, с. 43]. Н. Соколова зазначає, що соціально-педагогічна адаптація – це педагогічно організований процес сприйняття досвіду соціально-економічного життя, пізнання різноманітних соціальних ролей, розвиток особистісного потенціалу, які сприяють активному включенню їх до існуючого середовища [6, с. 38]. М. Лукашевич, І. Мигович під соціально-педагогічною адаптацією розуміли процес індивідом суспільних відносин, норм поведінки та системи цінностей, що існують у певному суспільстві завдяки матеріальним й духовним компонентам середовища [2, с. 96]. У свою чергу, Є. Борискін та М. Єрмолаєнко вбачали в соціально-педагогічній адаптації процес засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства загалом і мікросередовища, до якого вона належить.

В. Романченко, З. Клименко, В. Єгоров стверджують, що соціально-педагогічна адаптація – це педагогічно організований процес сприйняття учнями досвіду соціального життя і пізнання ними різноманітних соціальних ролей, що сприяє активному включенню їх існуючому соціальному середовищу. Для успішної реалізації даного процесу необхідно визначити і врахувати його особливості, що залежать від середовища, де він буде здійснюватися, і від специфічних умов становлення і розвитку особистості учнів, на яких він буде направлений [1, с. 135].

О. Прохоров визначає, що соціально-педагогічна адаптація – це інтеграційний показник стану людини, що відображає його можливості виконувати певні біосоціальні функції, а саме: адекватне сприйняття навколишньої дійсності і власного організму; адекватна система стосунків і спілкування з оточенням; здатність до праці, навчання, до організації дозвілля і відпочинку; здатність до самообслуговування і взаємообслуговування в сім'ї та колективі; мінливість (адаптивність) поведінки відповідно до очікувань інших [5, с. 13].

Таким чином, результати теоретичного аналізу дають змогу констатувати відсутність єдності у зарубіжних і вітчизняних науковців щодо визначення сутності й змісту поняття «соціально-педагогічна адаптація». Разом із цим, ми з'ясували, що найбільш містким є визначення поняття «соціально-педагогічна адаптація» як складного, безперервного, етапного, багаторівневого, керованого процесу взаємодії особистості і соціального середовища, що полягає в усвідомленому активному пристосуванні особистості до мінливих соціальних умов, в засвоєнні і реалізації соціальних норм, цінностей, очікувань.

Література

1. Безюлёва Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов / Г. В. Безюлёва : монография. – М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт. – 2008. – 320 с.
2. Лукашевич М. П. Теория и методы социальной работы / М. П. Лукашевич, И. Мигович. – К. : 2003. – 322 с.
4. Осенников В. Я. Социально-педагогическая адаптация подростков в условиях оздоровительного образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00 / В. Я. Осенников. – Челябинск, 1999. – 191 с.
5. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – М. : ПЕРСЭ, 2005. – 352 с.
6. Соколова Н. А. Социально-педагогическая адаптация старших подростков средствами экономического воспитания в условиях учреждения дополнительного образования детей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Соколова. – Челябинск, 2000. – 171 с.
7. Сычев А. В. Социально-педагогическая адаптация первокурсников к обучению в вузе (на примере факультета физической культуры и спорта) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Сычев. – Тамбов, 2004. – 172 с.

8. Шепилова Н. А. Социально-педагогическая адаптация студентов вуза в процессе формирования их ценностного отношения к педагогической профессии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. А. Шепилова. – Магнитогорск, 2003. – 187 с.

9. Яблоновская Ю. О. Социально-педагогическая адаптация детей-сирот в условиях учреждений начального профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. О. Яблоновская. – Челябинск, 1997. – 166 с.

О. Ф. Фурман,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,

Хортицька національна академія

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ НАСТУПНОСТІ Й ПЕРСПЕКТИВНОСТІ

Одним із складових оцінки якості освіти за умови впровадження компетентнісного підходу є рівень сформованості комунікативної компетентності як однієї з ключових компетентностей особистості. Процес формування такої компетентності являє собою складну педагогічну систему, яка включає методи, прийоми, засоби, необхідні для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування мовної особистості фахівця. Комунікативна компетентність є складовою загального розвитку особистості, невід'ємна частина людської культури. Враховуючи, що основною функцією мови є комунікативна, необхідність розгляду системи в роботі викладачів вищої школи з формування зазначеної компетентності посилюється.

Сформованість умінь налагоджувати ефективну комунікативну взаємодію забезпечує успішну професійну практичну діяльність майбутнього працівника. Розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності фахівців різних галузей стало предметом дослідження таких науковців: В. Баранюк, Т. Бутенко, Д. Годлевська, О. Жирун, Н. Завіниченко, О. Канюк, К. Касярум, В. Назаренко та ін. Мета нашої розвідки – спираючись на власний досвід викладання мовних дисциплін у вищій школі, описати систему роботи з формування комунікативної компетентності студентів вищої школи нефілологічного профілю на засадах наступності й перспективності.

В основі фахової діяльності майбутніх спеціалістів лежить процес спілкування – один з важливих інструментів професійного становлення, зростання, перебування в професії, реалізації себе в різних галузях життєдіяльності. Комунікативна професійно орієнтована компетентність – це «система знань, умінь і навичок, потрібних для ефективного спілкування» [2, с. 21]. Треба володіти сумою знань про мову, вербальні й невербальні засоби спілкування, культуру, національну своєрідність суспільства і вміти застосовувати ці знання у процесі спілкування [3, с. 19]. Розвинені мовно-мовленнєві вміння є показником фахової культури й майстерності, це ознака розвинутого мислення людини.

Формування мовного компонента комунікативної компетентності починається у процесі вивчення української мови як навчального предмета в загальноосвітній школі. Мовна компетенція визначається як певна система знань про мову як складне соціокультурне явище і сформовані на цій основі мовні вміння, а саме: фонетичні, орфоепічні, морфемні, синтаксичні, лексичні. Формування мовних понять починається ще в початковій школі. Програма вивчення української мови побудована на основі концентричного принципу: з класу в клас поглиблюємо знання з вивчених тем. Будь-яка мовна навичка – це автоматизована дія, яка формується на основі вмінь, пов'язаних із засвоєнням комплексу мовних знань і їх застосуванням на письмі. Відповідно до своєї психологічної природи формування мовної компетенції не завершується вивченням шкільного курсу мови. Постійна робота над мовною грамотністю – удосконалення її, набуття нових знань – сприяють більш високому рівню сформованості комунікативної компетентності. Важливими умовами розвитку стійкого бажання удосконалення своєї мовної грамотності є сформованість в особи високої мовної свідомості, усвідомлення необхідності бути грамотним, робота над формуванням своєї мовної особистості. Цьому вчить школа, батьки і весь соціум, у якому росте і розвивається дитина, адже ці риси є не вродженими, а продуктом культурного розвитку як окремої людини, так і суспільства в цілому.

Мовну компетентність формуємо під час вивчення дисциплін філологічного циклу. На нашу думку, сучасна освіта розвинула доволі струнку систему формування мовних знань учня-студента: визначений зміст навчання, вироблені методи й прийоми, технології навчання. Уведене в програму зовнішнього незалежного оцінювання обов'язкове складання іспиту з української мови сприяє поглибленому вивченню мовних норм української мови. Держава ставить випускника в такі умови, коли він змушений опанувати матеріал з усіх розділів лінгвістики, щоб забезпечити своє майбутнє. Однак слід відзначити, що ступінь мовного порядку в нашому суспільстві ще низький, адже не працює мовне законодавство, яке повинно регулювати мовні обов'язки громадян України, немає належного мовного контролю з боку держави, порушуються мовні права україномовних громадян. Це суттєво руйнує мотивацію опановувати мову держави.

Пам'ятаймо про те, що відповідно до положень методичної науки про мову основним принципом вивчення мовних дисциплін є розвиток мовлення. Уся мовна діяльність учня (а далі й студента) у процесі вивчення мови повинна бути направлена на гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), на формування комунікативних умінь, опанування найважливіших складників мовної системи. При цьому розвивається мовлення не взагалі, а відповідно до стилю мовлення: художнє, наукове, ділове, публіцистичне тощо. Мова засвоюється в процесі її вживання та користування нею з метою спілкування (безпосередньо чи опосередковано у вигляді читання й письма). Тому мовленнєвий розвиток охоплює знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображувально-виражальних засобів мови, ознак усного й писемного мовлення, його діалогічну й монологічну форми. Марія Пентиліук визначає мовленнєвий розвиток «як комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні й діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів тощо), що необхідно людині для спілкування в різних ситуаціях» [1, с. 43].

Художнє мовлення формується на уроках української, світової літератур. Мовний аналіз творів художньої літери, свідоме засвоєння кращих зразків художнього слова формують художній стиль мовлення учня-студента. На уроках шкільного курсу української мови вчителі шкіл працюють над становленням писемної форми офіційно-ділового стилю мовлення, вивчаючи особливості укладання деяких видів ділових паперів, окремі форми усного ділового мовлення. Участь у мовних конкурсах також забезпечують розвиток мовлення молоді людини.

Таким чином, зважаючи на описану вище систему роботи з розвитку мовлення та засвоєння мовних знань, випускники шкіл повинні бути комунікативно підготовленими для здобуття вищої освіти. Від якості, глибини й обсягу знань, якими оволодіває учень на уроках української мови в основній школі, його сформованої комунікативної компетентності значною мірою залежить і подальше навчання у вищій школі. Саме у вищому навчальному закладі соціалізація особистості набуває якісної визначеності, оскільки, крім включення студентів у різноманітні види соціальних стосунків як активних суб'єктів пізнавального, ціннісно-орієнтованого, громадсько-політичного і комунікативного процесів, передбачається їхня фахова спеціалізація, у тому числі й мовна.

Однак результати аналізу комунікативної професіограми студентів-першокурсників виявили несформованість більшості її складових. Викладачу-мовнику вищої школи у процесі викладання лінгвістичних дисциплін варто враховувати засади наступності й перспективності у формуванні комунікативної компетентності. Процес розвитку мовлення загальноосвітньою підготовкою не завершується, оскільки саме програма вищої школи з мови забезпечує розвиток наукового, офіційно-ділового, розмовно-професійного стилів мовлення.

Предметом спостережень і лінгвістичного аналізу на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)» є тексти фахового спрямування, що можуть бути взірцем для створення власних висловлювань (монологічних і діалогічних). На текстовій основі вивчаємо стилі сучасної української мови, спостерігаємо за функціонуванням синонімів, антонімів, паронімів, аналізуємо мову документів, виконуємо орфографічно-пунктуаційний аналіз тексту та ін. Лінгвістичний аналіз тексту проводимо на фонетичному, лексичному, морфологічному, морфемному, синтаксичному рівнях. Цінними видами робіт є редагування створених текстів, робота над перекладом тексту в умовах українсько-російської двомовності.

Політична ситуація посилила мотивацію вивчення української мови – це питання стало частиною національної безпеки держави. Сформоване внутрішнє бажання вивчати мову, удосконалювати її – це ліки від атрофії національного почуття – хвороби, якою уражена частина нашого суспільства, коли людині байдужа і мова, і політика, і держава.

Таким чином, саме система в роботі викладачів вищих навчальних закладів на засадах наступності й перспективності сприяють формуванню комунікативної компетентності як однієї із складових професійної компетентності особистості.

Література

1. Пентиліук М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. Пентиліук // Укр. мова і л-ра в шк. – 2015. – № 3. – С. 8-10.
2. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування: навч. посіб. – 2-ге вид. перероб. і доп. – К. : Знання, 2016 – С. 21.
3. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – 4-те вид., виправ. і доповнен. – К. : Алерта, 2016. – 696 с.

К. С. Червоненко,
викладач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ФАКТОР ЇХНЬОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Важливим завданням у системі соціальної освіти виступає професійна підготовка соціальних працівників, яка вимагає постійного пошуку нових форм і методів навчання та самонавчання, удосконалення їхньої практичної підготовки. Оптимізація цього процесу лежить у площині підвищення фахової компетентності майбутніх соціальних працівників, в тому числі формування їхньої готовності до реалізації усіх напрямків професійної діяльності.

Як стверджує Дударьов В. В., «сьогодні від майбутніх фахівців вимагається не стільки наявність певного набору професійних знань в тій або іншій сфері діяльності, скільки практичні уміння і навички, що забезпечують готовність виконувати професійні завдання і функції в різних, деколи навіть нестандартних ситуаціях» [2, с. 29].

Саме тому, важливим напрямком формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників виступає формування їхньої готовності до організації та здійснення професійної діяльності, в тому числі – волонтерської діяльності.

Готовність – це складне багатовимірне поняття з певними особистісними та функціональними характеристиками, яке найчастіше розглядається як стан, інтегративна якість, риса особистості, психологічна сталість, психологічне утворення, характеристика або здатність та виступає фундаментальною умовою якісного здійснення будь-якої діяльності, а її формування відбувається безпосередньо у процесі цілеспрямованої діяльності та позитивної налаштованості на неї [5, с. 143].

Грунтовне дослідження готовності до професійної діяльності здійснив Є. Зеєр, який розглядав її як складне особистісне утворення відносно двох рівнів: 1) як бажання та прагнення оволодіти певною професією, спеціальністю; 2) як результат підготовленості до професійної діяльності [3, с. 23].

У контексті підготовки майбутніх соціальних працівників волонтерська діяльність може виступати прототипом їхньої майбутньої професійної діяльності, оскільки волонтерство, за твердженням української дослідниці Т. Лях, є

способом підтримки, піклування, надання допомоги членам громади; взаємодії між людьми для спільного вироблення нових шляхів вирішення проблем, які виникають, а також створює можливості для навчання та розвитку впродовж життя кожної людини [4, с. 38]. Тобто, у широкому сенсі мета соціальної роботи і волонтерської діяльності єдина і передбачає надання допомоги людям, які потрапили у складну життєву ситуацію та сприяння підвищенню якості їхнього життя в цілому.

Важливим аргументом щодо припущення того, що волонтерська діяльність виступає фактором готовності до здійснення професійної діяльності майбутніми соціальними працівниками, виступають єдині технології роботи з різними категоріями населення. Так, О. В. Богданова наголошує на тому, що волонтерська діяльність виступає різновидом професійної соціальної та соціально-педагогічної роботи і складається з наступних процедур: проектування, розробка та управління волонтерськими проектами, відбір, підготовка і навчання волонтерів; взаємодія з організаціями та суспільством, що здійснюють діяльність у галузі організації та управління волонтерською діяльністю [1, с. 27].

Якщо розглядати структуру технологічного процесу в соціальній роботі, то її основні елементи можна представити так: соціальна діагностика (пооява соціальної проблеми, збір і аналіз даних про соціальну ситуацію, постановка соціального діагнозу), визначення основних шляхів вирішення проблеми, безпосередні дії щодо вирішення проблеми, соціальне прогнозування, аналіз та самоаналіз роботи.

Ще одним важливим аспектом професійної готовності майбутніх соціальних працівників також виступає сформована система їхніх особистісних якостей та цінностей: гуманістична спрямованість особистості, особиста і соціальна відповідальність, загострене почуття добра і справедливості, почуття власної гідності, поваги до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, емпатійність, готовність зрозуміти інших і прийти їм на допомогу, емоційна стійкість, соціальна адаптованість тощо. Саме ці якості та цінності активно розвиваються і у процесі волонтерської діяльності. Це підтверджує у своєму дослідженні вітчизняний соціолог І. В. Юрченко, яка здійснила аналіз ціннісно-нормативної структури волонтерської діяльності і з'ясувала, що в її основі лежать такі цінності, як: віра, надія, любов, добровільність вибору, повага до людей, відповідальність, безкорисливість, готовність і бажання надати допомогу, чуйність, неупередженість, гуманність, толерантність, справедливість, працьовитість, порядність тощо [6, с. 10-12]. Тобто, головною цінністю у процесі здійснення професійної соціальної роботи та волонтерської діяльності виступає людина, її особистість та її благо.

Волонтерська діяльність за своєю суттю та спрямованістю має таке ж гуманістичне ціннісне підґрунтя, що і професійна соціальна робота. Тому досвід участі у волонтерській діяльності майбутніх соціальних працівників не лише формує активну громадянську позицію молодій людині, розвиває лідерські якості, але і дозволяє зануритися у професійне середовище, взяти на себе відповідальність за виконання професійних завдань, апробувати себе у ролі майбутнього фахівця соціальної сфери.

Отже, волонтерство майбутніх соціальних працівників виступає важливим фактором їхньої готовності до здійснення професійної діяльності. Оскільки, якщо розглядати у широкому сенсі, мета, завдання, процедури та мотиви здійснення, система особистісних якостей і цінностей, які формуються у процесі професійної підготовки та реалізації волонтерської діяльності, є дуже схожими і, в деяких випадках, навіть тотожними. Студенти, які активно беруть участь у волонтерстві, вчаться сприймати проблеми інших людей, здійснювати спроби щодо їх вирішення, набувають досвід спілкування у різних сферах соціального життя, прагнуть допомогти іншим, розширюють свій світогляд, підвищують культурний рівень, розвивають організаційні, комунікативні навички і творчі здібності, а найголовніше – формують потребу у здійсненні соціально значущої діяльності, що лежить в основі реалізації їхньої майбутньої професійної діяльності у соціальній сфері та сприяє збагаченню їхнього професійного досвіду.

Література

1. Богданова Р. А. Формирование профессиональной готовности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoygotovnosti-buduschih-uchiteley-nachalnyh-klassov-v-protse-sspe-pedagogicheskoypraktiki>
2. Дударьов В. В. Професійна компетентність соціальних працівників: методи управління / В. В. Дударьов // Грані. – 2015. – № 4 (120). – С. 27-32.
3. Зеер Э. Ф. Профориентология: теория и практика : учебное пособие / [Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, И. О. Садовникова]. – М. : Академический Проспект, Екатеринбург : «Деловая книга», 2004. – 192 с.
4. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп: дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Лях Тетяна Леонідівна. – К., 2009. – 304 с.
5. Червоненко К. С. Дефініції «готовність» та «професійна готовність» у соціально-педагогічній літературі / К. С. Червоненко // Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 2-3 лютого 2018 р. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. – С. 142-144.
6. Юрченко І. В. Інституціоналізація волонтерського руху в Україні : автореф. дис. ... канд. соціолог. наук / І. В. Юрченко. – К., 2009. – 16 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Компетентність – це здатність приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію в різних галузях людської діяльності. Поняття компетентності передбачає сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, необхідних людині для самостійного й ефективного виходу з різних життєвих ситуацій з метою створення кращих умов для себе в конструктивній взаємодії з іншими.

Компетентність означає наявність знань про різні аспекти життя людини, здатність взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, ураховуючи конфліктні [2].

У процесі формування життєвої компетентності дуже важливим є підлітковий вік. Саме цей вік (за періодизацією Д. Б. Ельконіна) – це перехідний період від дитинства до зрілості: у цей період відбувається не лише фізичне дозрівання підлітка, а й інтенсивне формування його особистості, енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей. Для підліткового віку характерна своя соціальна ситуація розвитку, яку Л. С. Виготський характеризує як сукупність зовнішніх умов, у яких розвивається і формується особистість підлітка та внутрішніх процесів розвитку. Яскравою характеристикою соціальної ситуації розвитку є таке новоутворення підліткового віку, як почуття дорослості. Це почуття викликає прагнення до самостійності, незалежності та є процесом становлення готовності дитини до життя в суспільстві. Саме тому підлітковий вік дуже важливий для формування життєвої компетентності.

Система ціннісних орієнтацій підлітка у цей період перебуває ще на стадії формування. Протягом підліткового віку ціннісні орієнтації дітей ускладнюються, стають більш незалежними, виникає безумовна повага до визнаних суспільством цінностей. Деякі суспільні цінності, зокрема допомога, самопожертва, у підлітковому віці тимчасово втрачають своє значення, натомість актуалізуються соціальний статус, авторитет, економічна й світоглядна самостійність, зовнішній вигляд.

На цьому життєвому етапі починає формуватися світогляд як основний мотив і регулятор поведінки. Інтенсивний розвиток свідомості підлітків, який виявляється у формуванні особистісної рефлексії, самооцінки, критичності, виникнення потреби в новій інформації, особливо соціально-психологічній, нерідко породжують сумніви щодо набутого досвіду, поведінки дорослих, а також проблемну світоглядну ситуацію, яка потребує перегляду цінностей, розв'язання світоглядних завдань. Однак через обмеженість досвіду, знань, здібностей підлітки не можуть їх розв'язати. За таких умов особливою вартістю набуває порада, допомога, співучасть дорослих, передусім учителя, увага якого повинна бути спрямована на формування світогляду підлітка як основи його переконань з усвідомлених потреб, які спонукають діяти відповідно до ціннісних орієнтацій.

І. П. Ящук, досліджуючи соціально-педагогічні, соціально-виховні аспекти формування життєвої компетентності в юнацькому віці, визначила її як «знання, вміння, життєвий досвід особистості, необхідний їй для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя». Завдяки цьому визначенню відбулася деталізація наукових уявлень про функціональну спрямованість життєвої компетентності особистості [4].

Вагомий внесок у вивчення явища «життєва компетентність», його соціальних і соціально-психологічних аспектів, розроблення наукової дефініції цього поняття зробив В. Т. Циба. Учений указав на роль життєвої компетентності у визначенні і здійсненні особистістю власного життєвого шляху. В. Т. Циба зазначив, що «осмислення свого призначення, своєї долі, життєвих цілей, сенсу життя і організація життєвого шляху визначають зміст життєвої компетентності особистості. У цьому змісті відображується оптимізація життєвого шляху, тобто обґрунтування раціональних способів досягнення мети».

Суттєвим кроком уперед стало визначення життєвої компетентності як здатності розв'язувати життєві проблеми, яке використав І. Г. Єрмаков. Учений визначив життєву компетентність як «специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя». Ця дефініція наблизила концепцію життєвої компетентності до психологічних, соціально-психологічних і психофізіологічних досліджень самовизначення і самоздійснення особистості, що сприяло виникненню нових перспектив дослідження зазначеного явища [2].

Цікавим є одне з останніх визначень життєвої компетентності, зроблене Н. А. Пустовіт. Вона визначає це поняття як «індикатор, який дозволяє визначити готовність учня-випускника до життя, його подальший особистісний розвиток і здатність до активної участі у житті суспільства»; «логічне поєднання ставлення і цінності, уміння та знання».

Таким чином, життєва компетентність особистості – це складна здатність (або система здатностей) особистості, яка через ефективне розв'язання життєвих проблем, своєчасне визначення і вирішення складних життєвих завдань людини, забезпечує її продуктивне життєве самовизначення і самоздійснення, оптимальну організацію життєвого шляху.

Науково-педагогічне бачення життєвої компетентності репрезентує її структура, розроблена Л. В. Сохань. Учений розглядає життєву компетентність як систему, в якій виділяє п'ять підсистем, які, в свою чергу, мають власні компоненти і підкомпоненти. Знання: науково-теоретичні (про світ, закони життя, про себе); практичні (життєва мудрість, знання норм поведінки). Уміння і навички: практичне застосування знань та норм поведінки. Життєтворчі здібності: аналітичні; прогностичні; поведінкові. Життєвий досвід: індивідуальний (усвідомлений, неусвідомлений); досвід інших людей (творче використання, наслідування). Життєві досягнення: особисте щастя; соціальний статус; самореалізація.

Формування життєвої компетентності у підлітковому періоді визначає певне соціальне зростання стосовно визначення нової «внутрішньої позиції», в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, свої погляди і здатність самостійно відстоювати власні переконання.

Отже, особливості формування життєвої компетентності в учнів підліткового віку зумовлені рядом причин. Однією з найважливіших є зміна ціннісних орієнтацій, виховних ідеалів. У формуванні життєвої компетентності підлітків необхідно враховувати їхні вікові та індивідуальні особливості, зокрема інтенсифікацію процесу соціалізації, посилення уваги до виховання волі, принциповості, прагнення до самостійності, дорослості, підвищенні уваги до самооцінки, самовиховання, самовдосконалення.

Література

1. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики: Практико зорієнтований посібник / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – К.: Освіта України, 2007. – 212 с.
2. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєтворчі компетенції особистості / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць. – № 3 (5). – К.: Університет «Україна», 2007. – С. 44-53.
3. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
4. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук 13.00.07 – теорія і методика виховання. – К., 2001. – 208 с.

В. В. Чумаченко,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напряму підготовки «Соціальна педагогіка»,
Хортицька національна академія*

*Керівник:
викладач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія
К. С. Червоненко*

АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ «СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ»

Сучасний соціально-економічний розвиток українського суспільства обумовив виникнення низки проблем у всіх сферах життя суспільства, вирішення яких потребує спеціально організованих системних впливів з боку фахівців. Особливої актуальності набуває організація діяльності, спрямованої на вирішення проблем у соціальній сфері, щодо створення умов соціалізації, всебічного особистісного розвитку особистості, формування соціальної активності та відповідальності, вирішення життєвих проблем тощо. На розв'язання зазначених життєвих негараздів спрямована діяльність соціальних педагогів у різних напрямках.

Провідним напрямком діяльності соціального педагога виступає консультування. Це підтверджується основними положеннями, викладеними у нормативно-правових документах. У наказі МОН України № 864 від 28.12.2006 р. «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України» зазначається, що «соціальний педагог дає рекомендації (поради) учням, батькам, вчителям та іншим особам з питань соціальної педагогіки; надає необхідну консультативну соціально-педагогічну допомогу дитячим, молодіжним об'єднанням, дітям, підліткам, які потребують піклування чи знаходяться у складних життєвих обставинах тощо» [5].

Консультування виступає предметом дослідження різних галузей наук і сфер людської діяльності: медичної (А. Айви, Б. Ворник, М. Бурно, Б. Карвасарський, О. Карагодіна, В. Макаров В. Менделевич та ін.), психологічної (Г. Абрамова, С. Васьківська, С. Гледдинг, П. Горностай, А. Єлизаров, Р. Кочюнас, О. Красило О. Лютова-Робертс, В. Меновшиков, Р. Мей, Р. Немов, В. Уоллес, А. Чернявська та ін.), соціально-педагогічної (Л. Завацька, А. Капська, Г. Раковська, В. Сорочинська, Т. Шишковець та ін.), соціальної роботи (І. Грига, М Гуліна, В. Лютий, Т. Семигіна).

Поняття «консультування» походить від лат. *consultare*, що означає радитись, піклуватися [8, с. 252].

У Великій психологічній енциклопедії термін «консультація» визначається як:

- 1) порада, роз'яснення спеціаліста із заданого питання;
- 2) один з різновидів навчальних занять – спілкування вчителя (викладача) з учнями (студентами) для поповнення знань;
- 3) бесіда спеціалістів з приводу проблеми, що хвилює клієнта;
- 4) заклад, що надає будь-якій людині спеціалізовану допомогу з різноманітних питань, або ж медичну, або оздоровчу [2, с. 185].

В енциклопедичному словнику за редакцією А. М. Прохорова, поняття «консультація» (від лат. *consultatio* – порада) визначається як вид навчального заняття, тобто як додаткова допомога викладача учням у засвоєнні предмета і як порада фахівця з будь-якого питання відповідно до назви установ, що надають допомогу населенню (психологічна консультація, профконсультація, юридична консультація) [7, с. 206].

У контексті нашого дослідження спробуємо розібратися з основними тлумаченнями дефініції «консультування» у соціально-педагогічній літературі. Аналіз наукових джерел показав, що єдиного визначення цього поняття не існує.

Так, педагогічний словник С. Гончаренко розглядає поняття «соціально-педагогічна консультація» як пораду, пояснення соціального педагога учням і студентам з будь-якого питання» [3, с. 121].

О. Холостова «консультування» в соціальній сфері визначає як кваліфіковану пораду, допомогу особам, які мають певні проблеми, спрямовану на відновлення й оптимізацію їхніх соціальних функцій з метою сприяння соціалізації особистості та вироблення соціальних норм спілкування [10, с. 653].

З позиції реалізації соціально-педагогічної діяльності розглядає поняття «консультування» А. Капська, яка визначає його як вид соціальної послуги клієнту, спрямований на поліпшення взаємин клієнта із соціальним середовищем, створення психологічного комфорту в соціумі [8, с. 252].

Т. Анохіна зазначає, що термін «соціально-педагогічне консультування» має широке значення: «допомога у будь-яких скрутних ситуаціях вибору, ухвалення рішення чи адаптації до нових умов», а також «процес надання допомоги особистості в самопізнанні і пізнанні нею навколишнього світу з метою застосування для успішного навчання, вибору професії і розвитку своїх здібностей» [1, с. 283].

О. Пожидаєва, досліджуючи сутність та види консультування в соціально-педагогічній діяльності, визначає цю дефініцію як організований процес комунікативної взаємодії суб'єктів консультування, під час якого соціальний педагог здійснює інформування, психолого-педагогічну підтримку для задоволення запиту чи вирішення проблеми клієнта [6].

Найчастіше поняття «соціально-педагогічне консультування» дослідники розглядають з позиції надання допомоги у вирішенні певних проблем:

- як процес взаємодії між двома або кількома людьми, в ході якої певні знання консультанта використовуються для надання допомоги тим, хто отримує консультацію (Т. Алексєєнко [9, с. 413]);
- як кваліфікована допомога клієнтам, що відчують труднощі в повсякденному житті, спрямована на оптимізацію соціальних зв'язків у вирішенні особистісних проблем клієнта (Т. Шишковець [11, с. 204]);
- як технологія надання допомоги шляхом цілеспрямованого інформаційного впливу на людину чи малу групу з метою їх соціалізації, відновлення і оптимізації соціальних функцій, орієнтирів, розробки соціальних норм спілкування (Л. Завацька [4, с. 61]).

Отже, узагальнюючи наукові підходи до розгляду дефініції «соціально-педагогічне консультування», ми визначили, що більшість дослідників визначають соціально-педагогічне консультування саме через діяльнісний аспект (як взаємодію, як технологію, як процес, як контакт соціального педагога і клієнта, динамічні відносини суб'єктів, що розв'язуються або змінюються в ході консультування).

Серед основних категорій, якими визначається досліджувана нами дефініція можна виділити:

- різновид соціальної послуги;
- кваліфікована порада;
- технологія надання соціальної допомоги; вид соціально-педагогічної діяльності;
- напрям соціальної допомоги;
- процес і засіб втручання, спрямований на допомогу клієнту у вирішенні певних проблем.

Тому, в межах нашого дослідження будемо розглядати соціально-педагогічне консультування, насамперед, одним із видів професійної діяльності соціального педагога, що передбачає надання кваліфікованої допомоги особам, які мають різні проблеми з метою їх успішної соціалізації, підтримки, відновлення та оптимізації соціальних функцій.

Література

1. Анохіна Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. / Т. В. Анохіна // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 6. – 714 с.
2. Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навч. посіб. [для вищ. навч. закл.] / Завацька Л. М. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.
5. Наказ МОНУ від 28.12.2006 р. № 864 «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України». – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/lukjanenkoj/864-25034395>.
6. Пожидаєва О. В. Сутність та види консультування в соціально-педагогічній діяльності. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Pozhidaeva_2012_2.pdf
7. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 876 с.
8. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А. І. Капської. – 4-е вид. випр. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 427 с.
9. Соціальна педагогіка : словник довідник / [Т. Ф. Алексєєнко, Ю. М. Жданович, І. Д. Зверева та ін.] ; за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.
10. Холостова Е. И. Социальная работа : [учеб. пособ.] / Евдокия Ивановна Холостова. – [2-е изд.]. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2005. – 488 с.
11. Шишковец Т. А. Справочник социального педагога / Татьяна Анатольевна Шишковец. – М. : ВАКО, 2005. – 892 с.

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема дитячої ігрової діяльності знайшла своє відображення в багатьох психолого-педагогічних теоріях і дидактично-виховних системах. Ігрова діяльність є особливою діяльністю, що «розцвітає» в дитячі роки і супроводжує людину протягом усього його життя. Ігрова діяльність привертала і привертає до себе увагу дослідників, причому не тільки педагогів і психологів, але і філософів, соціологів, етнографів, мистецтвознавців, біологів. Природно, що представників наукових галузей в ігровій діяльності цікавлять «свої» аспекти, але усі вони сходяться в думці, що ігрова діяльність є невід'ємною частиною людської культури.

У сучасній психолого-педагогічній теорії ігрова діяльність розглядається як один із важливих видів діяльності молодшого школяра. Провідне положення гри визначається не кількістю часу, що присвячується ігровій діяльності, а тим, як вона задовольняє його основні потреби.

Ігрова діяльність, на думку К. Карасьової і Т. Піроженко, з чим ми повністю погоджуємося, розглядається як найбільш доступний ефективний метод навчання школяра його власній активній позиції, пов'язаній з ініціативою, фантазією, творчістю, бо ігрові форми навчання дозволяють використовувати всі рівні засвоєння знань: від відтворюючої діяльності через перетворення до головної мети – творчо-пошукової діяльності [2, с. 75].

У надрах ігрової діяльності зароджуються і розвиваються інші види діяльності, гра не тільки сприяє психічному розвитку дітей молодшого шкільного віку, а є формою творчого відображення дитиною дійсності.

У процесі ігрової діяльності створюються особливо сприятливі умови для засвоєння дітьми нових знань і вмінь, для формування в них таких важливих якостей людського розуму. Ігрова діяльність, як стверджує С. Довбня, стимулює краще запам'ятовувати і розуміти матеріал, що вивчається, а також ігрова діяльність сприяє підвищенню мотивації і дозволяє навчати комплексно використовувати органи чуття при сприйнятті інформації, а також самостійно і неодноразово відтворювати її в нових ситуаціях [1, с. 24].

Граючись, діти не прагнуть до точного і бездумного копіювання дійсності, а вносять у свої ігри багато власних вигадок, фантазії. У творчій ігровій діяльності дітей у найрізноманітніших поєднаннях переплітаються реальність і вигадка, прагнення до точного відтворення дійсності з найнесподіванішими порушеннями цієї реальності.

У педагогічній теорії ігрової діяльності особлива увага приділяється вивченню гри як засобу навчання, тобто дидактичній грі. Дидактичні ігри поєднують елементи навчання з радісною для дітей ігровою діяльністю. Великі можливості щодо організації творчого розвитку молодших школярів має дидактична гра. Дидактичні ігри з розвитку творчих здібностей надають широкі можливості для вільного спілкування вчителя з учнями, атмосфери творчого пошуку, коли і вчитель, і учні здобувають істину. З цього приводу, зокрема, Н. Кудикіна зазначає, що важливо стати інтегратором думки дітей, своєчасно вносити певні поправки, пропозиції, не обмежувати учнів у судженнях, вільному висловлюванні своїх думок, адже свобода думки – перша сходинка до творчості [14, с. 11-12].

Отже, можна виділити основні аспекти розвитку творчої особистості дитини, за допомогою засобу ігрової діяльності: в ігровій діяльності розвивається мотиваційна сфера (виникає ієрархія мотивів); долається пізнавальний і емоційний егоцентризм (допомагає в орієнтуванні у взаєминах між людьми, сприяє розвитку самосвідомості і самооцінки); розвивається довільність поведінки (допомагає дитині осягати і враховувати норми і правила поведінки); розвиваються розумові дії.

Література

1. Довбня С. О. Гра як історико-педагогічний феномен / С. О. Довбня // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта : теорія і практика». – Випуск 9 – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. – 435 с.
2. Карасьова К. В. Світ дитячої гри / К. В. Карасьова, Т. Піроженко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
3. Кудикіна Н. В. Теоретико-методичні засади організації ігрової діяльності дітей / Н. В. Кудикіна // Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної і початкової освіти. Навчально-методичний посібник / [за ред. Г. С. Тарасенко]. – К. : видавничий Дім «Слово», 2010. – 124 с.

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ФАХІВЦЯ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Основними складовими професійної придатності спеціаліста із соціальної роботи слід вважати такі соціальні якості, як емпатія, доброзичливість, автентичне вміння бути природним у відношеннях, ініціативність, конкретність, безпосередність, відкритість. Набути даних якостей, на думку І. Б. Іванової, Л. О. Ляховець, допомагає розвинутий соціальний інтелект. Соціальний інтелект, забезпечуючи розуміння вчинків, дій людей, розуміння мовної продукції людини, її невербальних реакцій, і є професійно важливою якістю у професіях типу «людина – людина» [3;4].

Вперше включення у науковий психологічний лексикон терміна «соціальний інтелект» було зроблене у 1920 році в США. У багатьох роботах психологів різних країн, зокрема США, наявними є твердження, що поняття «соціальний інтелект» уперше використав Е. Л. Торндайк, який розробив теорію соціального інтелекту.

У різний час прихильники різних психологічних шкіл по-різному трактували поняття «соціальний інтелект», а саме: як здатність уживатися та сходитися з іншими людьми, мати справу з оточуючими, знання про людей, вміння входити в їхнє положення, ставити себе на місце іншого, здібність критично і правильно оцінювати почуття, настрої і мотивацію вчинків інших людей.

У соціальній сфері, найчастіше, соціальний інтелект направлений на такі явища: боротьбу за соціальну справедливість, практичну соціальну роботу гуманістичного змісту, догляд за хворими й людьми з обмеженими можливостями, навчання соціальних навичок різних категорій людей, ефективні взаємини людини з іншими людьми.

У сучасній науковій літературі представлена наступна модель соціального інтелекту:

1). Когнітивний компонент, який включає соціальні знання, наочно-образна пам'ять, соціальна інтуїція, соціальне прогнозування, перцептивні здібності.

2). Емоційний компонент, представлений соціальною чуттєвістю, емпатією, нейротизмом.

3). Поведінковий компонент представлений соціальною взаємодією, соціальною адаптивністю [5].

Розвиток соціального інтелекту – процес стадійний і налічує п'ять основних етапів, а саме:

- нульова – досоціальна стадія, не вміння розрізняти внутрішні, психологічні та зовнішні, фізичні, принципи поведінки;

- перша – стадія диференціації зовнішнього та внутрішнього світу;

- друга – стадія прийняття позиції іншої людини;

- на третій стадії (10-12 років), виникає розуміння взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємообумовленості різних цілей поведінки окремих людей; уявлення про людську взаємодію;

- четверта стадія – усвідомлення різних рівнів людської близькості та сформованість, здатності вчитися шляхом побудови стосунків на різних рівнях близькості.

Соціальний інтелект як форма досвіду забезпечує людині орієнтацію у соціальній дійсності. На основі аналізу наукової літератури варто виокремити такі джерела розвитку соціального інтелекту: життєвий досвід, мистецтво, загальна ерудиція, наукові методи, комунікативна компетенція, спілкування. Існує вісім основних підходів до формування інтелекту, для кожного з яких характерна певна концептуальна лінія у трактуванні природи інтелекту: феноменологічний, генетичний, соціокультурний, процесуально-діяльнісний, освітній, інформаційний, функціонально-рівневий та регуляційний [5].

Одними з перших запропонували діагностувати соціальний інтелект С. Космоський та О. Джон, створивши концепцію соціального інтелекту, що включає сім складових. Ці складові вони укомплектували в дві відносно самостійні групи: «когнітивні» і «поведінкові». Розробкою тесту для діагностики соціального інтелекту займалися Д. Арчер і Р. Акерт. Свою методикою вони назвали «тестом соціальної інтерпретації» (SIT). Під час тестування з використанням SIT увага приділялася послідовним висновкам, зробленим піддослідними на основі вербальних версій невербальної інформації.

Особливий інтерес представляє ідея К. Джонс і Дж. Д. Дей. Вони запропонували сконцентрувати увагу на іншій важливій проблемі. У їхній роботі представлений взаємозв'язок між двома характерними факторами соціального інтелекту: кристалізованими соціальними знаннями і соціально-когнітивною гнучкістю [5].

Для дослідження соціального інтелекту студентської молоді та фахівців соціальної сфери була визначена методика «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М. Саллівена (адаптована О. Михайловою), яка дозволяє вимірювати як загальний рівень соціального інтелекту, так і складові здатності до розуміння поведінки (передбачати наслідки поведінки, адекватно відбивати вербальну і невербальну експресію поведінки, розуміти логіку розвитку складних ситуацій міжособистісної взаємодії).

У дослідженні брали участь студенти четвертого курсу Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій, спеціальності «Соціальна робота», та фахівці Центру соціальних служб сім'ї дітей і молоді міста Мелітополя.

За результатами тесту, низький рівень соціального інтелекту виявився у 1 студента, нижче середнього – 8, середній рівень – 6 студентів, вище середнього та високий рівень не показав жоден із студентів. При цьому найважчим для вирішення був Субтест № 4. «Історії з доповненнями».

За результатами тесту, у фахівців, що працюють у соціальних службах результати наступні: низький рівень соціального інтелекту не виявлено, нижче середнього – 3, середній рівень – 7 спеціалістів, вище середнього – 3, високий рівень – 2 спеціалісти. Проаналізувавши результати за методикою «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М. Саллівена, ми дійшли висновку, що соціальний інтелект спеціалістів дещо вищий ніж у студентів (табл.1.).

Рівень розвитку соціального інтелекту за методикою:
«Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М. Саллівена

	низький	нижче середнього	середній	вище середнього	високий
Студентська група	7%	53%	40%	0%	0%
Група фахівців з соціальної роботи	0%	20%	47%	20%	13%

Таким чином, первинна статистична обробка результатів дослідження соціального інтелекту студентської молоді свідчать про низький рівень сформованості якостей соціального інтелекту майбутніх спеціалістів на даному життєвому етапі.

Низький рівень сформованості соціального інтелекту студентської молоді свідчить про необхідність розгляду шляхів формування досліджуваних якостей майбутніх спеціалістів із соціальної роботи. На основі аналізу наукової літератури варто виокремити такі джерела розвитку соціального інтелекту:

1. Життєвий досвід – розвиток комунікативної компетенції з використанням соціального та індивідуального досвіду
2. Мистецтво – естетична діяльність у ролі творця і у ролі споживача витворів мистецтва.
3. Загальна ерудиція – оволодіння достовірними і систематизованими знаннями, які стосуються історії та культури людського спілкування.

4. Наукові методи – інтеграція всіх джерел комунікативної компетенції на рівні індивіда, груп і колективів, і навіть всього суспільства.

5. Комунікативна компетенція – виконання соціальних ролей індивіда [6].

Рефлексія як саморозуміння, самопізнання, осмислення власних дій, своїх почуттів, переживань – основний шлях отримання нових знань. Добре розвинута соціальна рефлексія дозволяє партнерам, як прогнозувати дії одне одного, коригуючи свої дії, дедалі глибше проникаючи до глибин порозуміння партнера.

Вагомим чинником формування і розвитку соціального потенціалу студента є фактор групового позиціонування, динаміка становлення формального і неформального статусу в групі. Соціальний інтелект розвивають групові проекти та рольові ігри.

На розвиток соціального інтелекту впливають, не залежно від віку людини, виступи на публіці, участь у роботі різних аматорських драм студій, спілкування з великою кількістю людей різних вікових груп, національностей, професій. У таких видах діяльності формується упевненість в собі, соціальна сміливість [5].

Важливими у становленні соціального інтелекту є організація спеціальних тренінгових занять зі студентами з розвитку навичок соціальної компетенції. У результаті тренінгу навичок соціальної перцепції студенти навчаються оцінювати ефективність використання нових моделей поведінки у процесі спілкування. Організація майстер-класів по запозиченню інтелектуального та креативного досвіду у провідних вчених дає можливість ознайомитися з практичним та науковим досвідом видатних науковців, зрозуміти стан захоплення та внутрішньої мотивації до професійної діяльності.

Ефективними методами розвитку соціального інтелекту є волонтерська та благодійна діяльність, відвідування різних семінарів, фестивалів, концертів і інших великих заходів.

Отже, соціальний інтелект – це усвідомлена позиція особи щодо оцінювання соціальних відносин у суспільстві, соціальній групі, свого місця в статусно-ролевій структурі організації на основі добровільного вибору стратегії власного життя та способів її досягнення. Згідно досліджень науковців, соціальний інтелект формується до 35 років, тож впродовж найближчих років молоді спеціалісти мають продовжувати формувати соціальні уміння.

Література

1. Власова, О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія / О. І. Власова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
2. Гілфорд, Дж. Три сторони інтелекта / Дж. Гілфорд // Психологія мышления // Под ред. А. М. Матюшкина. М., 1965. – 556 с.
3. Іванова І. Б. Актуальні питання розроблення моделі спеціаліста / І. Б. Іванова // Вісник Університету «Україна». Теорет. та наук.-метод. вид. – 2002. № 2. – С. 22-29.
4. Ляховець Л. О. Чинники розвитку соціального інтелекту у студентів-психологів / Л. О. Ляховець // Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К. – Ніжин, 2008. – Т. 10. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 31-35.
5. Фарінець О. О. Аналіз моделей соціального інтелекту в психологічній науці / О. О. Фарінець [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://www.nbuv.gov.ua>
6. Федорі Ю. С. Соціальний інтелект студентів як чинник формування психологічної готовності до професійної діяльності / Ю. С. Федорі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://www.ukurier.gov.ua>

РОЗДІЛ 2. ДОСЯГНЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Р. Б. Бавшина,
викладач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*

СИСТЕМА РОБОТИ З РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙНЯТТЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХОВОЇ ФУНКЦІЇ

Слухо-мовленнєва реабілітація глухих та слабочуючих дітей протягом кількох десятиліть є однією з провідних проблем корекційної педагогіки, зокрема сурдопедагогіки. З огляду на величезну роль слуху в мовленнєвому та загальному розвитку людини, вивченням залишкового слуху займався ряд дослідників (Ф. А. Рау, Б. С. Преображенський, Р. М. Боскис, Є. П. Кузьмичова,

В. І. Бельтюков, Л. В. Нейман, Е. Леонгард та ін.). Актуальність проблеми посилюється в зв'язку з тим, що слуху належить провідна роль у формуванні мовлення, немовленнєві звуки беруть участь у всіх видах діяльності, а зниження слуху веде за собою затримку мовленнєвого розвитку, обумовлює походження дефектів вимови, чинить негативний вплив на розвиток мислення та загальний розвиток дітей з порушенням слуху [1; 2; 3; 4; 5].

Розвиток слухового сприйняття (далі – РСС) як цілісна педагогічна система має свої завдання, зміст, прийоми роботи, в ній знаходять відображення загальнопедагогічні принципи та методи, форми організації педагогічного процесу. Теоретичне обґрунтування педагогічної системи закладено працями вчених Т. О. Власової, В. І. Бельтюкова, Р. М. Боскис, Є. П. Кузьмичової,

О. І. Дьячкова, С. О. Зикова, Л. В. Нейман, Ф. А. та Ф. Ф. Рау та ін. Основою педагогічної системи є наступні положення:

- використання та облік обмежених фізіологічних можливостей дітей;
- активізація психічних, індивідуальних особливостей дітей;
- посилення слухового компонента в загальному слухо-зоровому сприйнятті мовлення;
- формування комунікативної функції мовлення як засобу спілкування;
- вдосконалення вимовної сторони мовлення;
- поєднання роботи з РСС із загальним розвитком дітей;
- варіативність навчальних програм для дітей з різним психічним розвитком;
- гнучкість у доборі матеріалу в зв'язку з індивідуальними можливостями;
- організація мовленнєвого середовища як умови оволодіння засобами спілкування.

Педагогічна система з РСС використовує найбільш ефективні методи навчання, а саме: частково-пошуковий, продуктивний, здійснює введення нових підходів в межах відомих методів. Слухове сприйняття дітей з вадами слуху розвивається ефективно в умовах спеціально організованого навчання, яке створює полісенсорну основу для сприйняття та продукування мовлення [4]. У всіх людей з вадами слуху є слуховий резерв та можливість сприйняття мовлення на слух, які є основою для становлення мовленнєвого слуху, формування вимови, розвитку мовлення в сукупності з використанням звукопідсилюючої апаратури (далі – ЗПА). Цьому процесу сприяє створення слухомовленнєвого середовища у процесі навчання. У свою чергу, все разом узятє є основою для створення єдиної системи слухо-кінестетичних зв'язків, що впливають на загальний розвиток дітей [4]. Успіх сприйняття мовлення дітьми з порушенням слухом залежить від ряду факторів: рівня розвитку мовлення, стану вимовної сторони мовлення, зустрічної мовленнєвої активності, вміння моделювати висловлювання по окремим опорним ознаками, складності структури мовленнєвого висловлювання, контексту, здогадки, ситуації. Формування мовленнєвого слуху відбувається в результаті цілеспрямованого, тривалого слухового тренування.

Є. П. Кузьмичова [2] виділяє в цьому процесі два етапи та три періоди навчання дітей. На I етапі діти за допомогою ЗПА навчаються диференційовано сприймати мовленнєвий зміст, виділяючи в ньому тривалість та інтенсивність. У процесі спеціальних тренувань дитина за допомогою педагога навчається порівнювати фрази, слова. В умовах впізнання запропонованого на слух мовленнєвого матеріалу здійснюється із залученням наочності при обмеженому її виборі. На II етапі навчаються диференційовано сприймати на слух елементи фонетичної структури мовлення. Ці елементи розпізнаються ними в різних умовах: при розрізненні, пізнанні та розпізнаванні мовленнєвого матеріалу на слух. Під впливом навчання при сприйнятті слів на слух починають утворюватися своєрідні зв'язки між слуховим, зоровим та кінестетичним аналізаторами.

Початковий період – створення бази для розвитку мовленнєвого слуху, визначення слухового резерву, на основі якого будується вся робота з РСС.

Основний період характеризується інтенсивним розвитком слухового сприйняття, формуванням досвіду сприйняття мовлення на слух, активного використання слухового сприйняття при формуванні усного мовлення. У цей період виявляється можливим певною мірою компенсувати порушене слухове сприйняття завдяки тривалому слуховому тренуванню з використанням ЗПА. В результаті – накопичується певний слуховий словник, яким можна активно користуватися в мовленнєвій практиці. Важливим є формування чітких диференційованих образів, слів при активній опорі на слухове сприйняття, які сприяють формуванню слухо-мовленнєвої системи, заснованої на нерозривному зв'язку слухового сприйняття та мовленнєво-рухових механізмів. Успіх у розвитку мовленнєвого слуху на цьому періоді залежить від організації всієї роботи по формуванню усного мовлення, рівня мовленнєвого розвитку, розумового розвитку, від зв'язку роботи з РСС з корекцією вимови, із засвоєнням та збагаченням словника, граматичного ладу мовлення, з розвитком пізнавальної діяльності дитини.

У період активного користування індивідуальним слуховим апаратом триває робота з РСС, слухо-зорове сприйняття усного мовлення за допомогою індивідуальних слухових апаратів дозволяє активніше включатися в мовленнєве спілкування, що сприяє соціальній реабілітації.

У процесі роботи з РСС використовується аналітико-синтетичний метод навчання [3]. Він передбачає сприйняття на слух цілих мовленнєвих одиниць у вигляді слова, речення та тексту. А потім здійснюється розподіл слова на склади та звуки; речення – на словосполучення та слова, а далі – на склади та звуки; тексту – на речення, словосполучення, слова, склади та звуки. Здійснюється аналіз пропонованих мовленнєвих одиниць, а після цього відбувається синтез, який дозволяє ці елементи зібрати в слова, фрази та текст.

Розвиток мовленнєвого слуху дітей з порушенням слуху передбачає сприйняття мовленнєвого матеріалу на слух, виключаючи зір. Вчитель повинен знати психологічні, індивідуальні особливості дітей, володіти предметною технологією навчання, знати зміст навчання, правильно визначити можливості учнів, володіти методичними прийомами формування мовленнєвого слуху, вміти організувати процес навчання. На початку слухового тренування дитина сприймає мовленнєвий матеріал цілісно. Основними диференціальними ознаками глобального сприйняття є тривалість та інтенсивність мовленнєвого сигналу. Але навіть ці ознаки вона не може виділяти самостійно. Здатність виконувати звуковий аналіз слова, наявність певного змістового контексту, який в значній мірі компенсує недостатність звукової інформації, служить основою для сприйняття на слух незнайомого мовленнєвого матеріалу. Опора на здогад, слуховий словник, вміння прогнозувати та моделювати мовленнєве висловлювання – так виробляється єдина комплексна система сприйняття мовлення. Контекст речень в більшій мірі, ніж слово, може підказати та спрогнозувати зміст мовленнєвого висловлювання, яке пропонується для сприйняття на слух. Тому речення, що складається з 3 – 4 слів, легше сприймається на слух, ніж ізольоване слово. Запропонована система роботи сприяє продуктивності РСС. Педагогічний процес з РСС повинен бути оснащений наочними засобами [1; 2]. Це означає, що весь мовленнєвий матеріал та немовленнєві звуки, пропоновані для розрізнення на слух, повинні наочно зв'язуватися з тим змістом, який закладено в цій знаковій системі. У педагогічному процесі доцільно поєднувати різні види засобів наочності: демонстрація об'єкта, його зображення на картинці, звуковий сигнал, графічне (письмове) позначення у вигляді запису слова на дошці, у вигляді позначення схеми слова. Застосування засобів наочності дозволяє представити об'єкт, співвіднести об'єкт зі звучанням, утримати в пам'яті коло уявлень та понять. У педагогічному процесі з РСС використовуються різноманітні види робіт: розрізнення немовленнєвих звуків, слів, фраз, текстів, завдань на розвиток уваги, пам'яті, порівняння, аналізу, зіставлення та ін.. Їх різноманітність має істотне значення для підняття активності учня, зосередження уваги, підвищення інтересу, зняття втоми. Робота з РСС вимагає від учнів великої напруги, тому не можна забувати про зацікавленість, про ігрові види роботи, що сприяють розвитку пізнавальних інтересів дітей. Ефективність навчального процесу залежить від правильного поєднання індивідуальної та фронтальної роботи на уроці, правильно організованої індивідуальної роботи [3; 5]. Індивідуальна робота реалізується в таких формах, як регулювання інтенсивності звучання, облік стану слуху дітей, у відповідях-звітах учнів за виконану роботу.

Таким чином, педагогічна система роботи з розвитку слухового сприймання є цілісною системою навчання, що включає загальнодидактичні та специфічні методи, принципи та вимоги, але в той же час, це самостійна педагогічна система, вона має власну мету, завдання, зміст, принципи, технологію навчання, орієнтується на гарантовані досягнення, визначення поставлених цілей та інших процедур, відповідних педагогічній системі.

Література

1. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. – М., 2004. – 304 с.
2. Кузьмичева Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся. – М., 1991. – 160с.
3. Леонгард Э. И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. – М. : Педагогика, 2000. – 319 с.
4. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха : Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
5. Феклистова С. Н. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха / С. Н. Феклистова. – Минск: БГПУ, 2008. – 67 с.

Д. С. Бережна,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри природничо-наукових дисциплін,
Хортицька національна академія*
І. Ю. Антоненко

ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ РІВНІВ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА СФОРМОВАНІСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ІЗ ЗПР

Концептуально-змістові засади навчання дітей із ЗПР визначено в Державному стандарті спеціальної освіти, де окреслюються основні освітні компетенції, серед яких мовна компетентність визнана основоположною. Формування мовної компетентності у школярів із ЗПР передбачає, перш за все, розвиток мовлення, оскільки через мовлення трансформується логіка мислення дитини, визначається успішність когнітивного та емоційного розвитку (Л. Вавіна, Т. Власова, Т. Вісковатова, А. Колупаєва, В. Лубовський, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, С. Шевченко, М. Шеремет та ін.). У сучасній корекційній педагогіці затримка психічного розвитку визначається як уповільнений темп психофізичного та емоційно-вольового розвитку дитини, який спричиняється, мікроураженням у корі головного мозку або тяжким соматичним

захворюванням. Унаслідок цього в дитини виникає локальна недостатність коркових функцій при повній збереженості інших [1; 3].

Мислення та мовлення - це окремі психічні процеси, які нерозривно пов'язані та обумовлюють існування та розвиток одне одного.

Для підтвердження гіпотези, що рівень розвитку інтелектуальних процесів впливає на рівень розвитку сформованості зв'язного монологічного мовлення проведено експериментальне дослідження з учнями перших та других класів із ЗПР (20 осіб) у Запорізькій ЗОШ № 75.

Діагностика рівнів розвитку зв'язного монологічного мовлення та інших вищих психічних функцій окремо дасть змогу підтвердити пряму взаємозалежність мовлення та мислення та спланувати відповідну корекційно-розвиткову роботу з учнями із ЗПР.

Для діагностики рівня сформованості зв'язного монологічного мовлення та інтелектуальних здібностей використано програми І. С. Марченко «Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку», С. Г. Шевченка «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР», О. С. Слепович «Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития». Ці завдання відповідали віковій дітям та спиралися на досвід попередників.

Для діагностики рівня інтелектуальних здібностей використовувались такі завдання:

- 1) узагальнення понять;
- 2) понятійна класифікація об'єктів;
- 3) виключення зайвого «Четвертый зайвий»;
- 4) класифікація об'єктів за ознаками відмінності та подібності.

Для діагностики рівня сформованості зв'язного монологічного мовлення в учнів 1-2 класів із ЗПР використовувались такі завдання:

- 1) склади розповідь за серією сюжетних картинок;
- 2) «Чи буває так насправді» (робота з картинками-нісенітницями);
- 3) пояснення слів;
- 4) визначення правильного твердження.

Під час діагностики оцінено рівень самостійності дитини, здатність дитини використовувати допомогу, чи розуміє вона вербальну інструкцію, чи потребує повторення інструкції, час витрачений на виконання завдання, вірність виконаного завдання, чи може дитина пояснити свою думку та засоби, які вона використовує для цього (жести, звуки, слова, фрази).

Проаналізувавши діагностичні дані, отримано такі результати: у 6 учнів з 20 спостерігаються низькі інтелектуальні здібності, 12 учнів - середній рівень інтелектуальних здібностей, 2 учня - достатній рівень інтелектуальних здібностей; 6 учнів - низький рівень сформованості зв'язного монологічного мовлення, 10 учнів - середній рівень сформованості зв'язного монологічного мовлення, 4 учня - достатній рівень сформованості зв'язного монологічного мовлення.

Враховуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що діти, які мають виражені порушення інтелекту (тобто інтелектуальний розвиток на низькому рівні), демонструють низький рівень сформованості зв'язного монологічного мовлення. Це вказує на взаємозалежність мовлення та мислення, оскільки при низькому розвитку одного з цих психічних процесів розвиток іншого гальмується.

Результати дослідження показали й іншу закономірність. У двох учнів рівень сформованості зв'язного монологічного мовлення був достатнім, а рівень інтелектуальних здібностей відповідав середньому рівню. Отримані незначні розбіжності свідчать про те, що мовлення та мислення - це два окремі психічні процеси, які можуть дещо відрізнитися у своєму розвитку. Однак між мовленням та мисленням не може бути глибокого розриву, оскільки при гальмуванні одного з них гальмується і розвиток іншого.

Отже, виявлення взаємозалежності рівнів розвитку інтелектуальних здібностей та сформованості зв'язного монологічного мовлення в учнів із ЗПР є підґрунтям для проведення подальшої колекційної роботи щодо розвитку зв'язного монологічного мовлення та підвищення інтелектуальних здібностей в учнів 1-2 класів із ЗПР, оскільки це два взаємопов'язані психічні процеси, які необхідні для розвитку людської особистості.

Література

1. Мальцева Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Е. В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 10–18.
2. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник / І. С. Марченко. – Київ : КНТ, 2006. – 92 с.
3. Рождественська М. В. Неврологічні розлади в дітей із затримкою психічного розвитку / М. В. Рождественська // Дефектологія. – 2001. – № 3. – С. 29–32.
4. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР : книга для учителей / Е. С. Слепович. – Минск : Народная асвета, 1989. – 64 с.
5. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений / С. Г. Шевченко. – Москва : Школьная Пресса, 2005. – 80 с.

РОЗВИТОК СЕНСОРНОГО СПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР І ВПРАВ

Однією з нагальних проблем сьогодення є створення умов для повноцінного фізичного, психічного й духовного розвитку кожної дитини, формування її життєвих компетентностей, прояву її особистісного потенціалу. Базовий компонент дошкільної освіти, Коментар до Базового компонента, Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю виокремлюють сенсорний розвиток як базову основу формування всіх ключових компетентностей дитини дошкільного віку.

У світовій практиці реабілітаційної роботи чільне місце посідає технологія сенсорної інтеграції, яка найбільш повно охоплює корекційну складову подолання порушень розвитку у осіб із обмеженням життєдіяльності (А. Жан-Айрес, U. Kiesling, F. Loughom, L. JaneMiller та інші).

Видатні зарубіжні науковці – дослідники у галузі дошкільної педагогіки та психології (Ф. Фребель, М. Монтесорі, О. Декролі) справедливо вважали, що сенсорне виховання, спрямоване на забезпечення повноцінного сенсорного розвитку, є однією з базових складових дошкільного виховання.

Окрім того, результати спеціальних досліджень засвідчили, що у розумово відсталих дошкільників наявні особливості сенсорного сприймання (К. Вересотська, О. Гаврілушкіна, С. Давидова, О. Єжжанова, О. Катаєва, С. Кім, А. Обухівська, Б. Пінський, В. Петрова, С. Рубінштейн, О. Стребелева). Якщо світ зовнішніх вражень, подразників, як один із стимулюючих психіку факторів, не достатній, діти стають безініціативними (А. Ватажін, Н. Малінкін) [3;с.7]. Тієї ж думки дотримуються і провідні дослідники особливостей розумового виховання взагалі та сенсорного зокрема (О. Дьяченко, О. Проскура, М. Піддяков та ін.)

Таким чином, науково-теоретичний аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури свідчить про посилений інтерес сучасних науковців до проблеми розвитку сенсорного сприйняття у дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком. Однак, незважаючи на численні наукові дослідження з даної тематики, проблема розвитку сенсорного сприйняття у дітей дошкільного віку із помірною розумовою відсталістю, на жаль, висвітлена не достатньо. У зв'язку з цим розробка науково-обґрунтованих методів діагностики й змісту корекційно-педагогічної роботи з дітьми даної нозологічної групи набуває все більш істотного значення.

Сенсорне сприйняття – це перетворення (трансдукція) енергії зовнішнього стимулу в нервовий сигнал. Воно здійснюється спеціальними нейронами – сенсорними рецепторами. Рецептори сприймають різні види енергії, включаючи механічну, світло, звук, хімічні стимули, зміни температури. Також, процесом сенсорного сприйняття можна вважати цілісне відображення предметів, явищ і подій в результаті безпосереднього впливу об'єктів реального світу на органи чуття.

Розвиток сенсорного сприйняття у дитини розглядається як процес засвоєння сенсорного досвіду. Перш за все, дитина освоює систему перцептивних дій, потім засвоює системи еталонів і вчиться ними оперувати як мірками якості для власного сенсорного досвіду.

Сенсорне сприйняття включає наступні етапи: дія подразника на периферичні рецептори; перетворення енергії стимулу в електричні сигнали – потенціали дії, що виникають в первинному сенсорному нейроні; подальшу переробку переданих сигналів на всіх ієрархічних рівнях сенсорної системи; виникнення суб'єктивної реакції на подразник, що представляє собою сприйняття або внутрішнє представництво чинного стимулу у вигляді образів чи словесних символів.

Сенсорне виховання дітей дошкільного віку із помірною розумовою відсталістю засобами дидактичних ігор і вправ створює необхідні передумови для формування психічних функцій, що мають першорядне значення для можливостей подальшого навчання. Воно спрямоване на розвиток зорового, слухового, тактильного, кінетичного, кінестетичного та інших видів відчуттів і сприймань [1, с. 8]. Сенсорні еталони, визначені дітьми під час виконання дій сприймання виступають своєрідними відправними точками для визначення особливостей досліджуваного предмету. Тому саме дидактичне супроводження сенсорного виховання дитини здатне забезпечити активний сенсорний розвиток. Саме діяльність у формі дидактичних ігор і вправ здатна допомогти дитині із помірною розумовою відсталістю перейти від простого сприйняття предметів до поступового усвідомлення їх значення.

З метою визначення особливостей розвитку сенсорного сприйняття у дітей дошкільного віку із помірною розумовою відсталістю нами було проведене експериментальне дослідження на базі КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР. До складу експериментальної групи (ЕГ) увійшли 5 дітей (2 хлопчики і 3 дівчинки) віком від 5 до 7 років із діагнозом F71 «Помірна розумова відсталість».

Задля обстеження експериментальної групи дітей нами було адаптовано та модифіковано «Карту спостережень» Т. Зінкевич-Євстигнєва та Л. Нісневич.

Основними методами експериментального дослідження було обрано спостереження та констатувальний експеримент. Дослідження проходило в два етапи: на першому етапі відбувався збір анамнестичних даних; на другому – дослідження рівня розвитку сенсорного сприйняття (зорового, тактильно-рухового і слухового) у дітей дошкільного віку із помірною розумовою відсталістю у процесі експериментальної діяльності.

Проведене діагностичне дослідження засвідчило вкрай низький стан сформованості сенсорного сприйняття у дітей дошкільного віку із помірною розумовою відсталістю.

Враховуючи результати діагностичного дослідження, теоретичні положення, принципи та методичний аспект сенсорного розвитку дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, нами було впроваджено систему корекційно-розвиткової роботи з дітьми даної нозологічної групи, де передбачено використання форм, методів, прийомів та

засобів корекційно-розвиткової діяльності, спрямованої на розвиток сенсорного сприйняття, а саме: слухового сприйняття та основних його компонентів (слухової уваги, слухової пам'яті); розвитку тактильно-рухового сприйняття та основних його компонентів (дрібної моторики, тактильних відчуттів); розвитку зорового сприйняття та основних його компонентів (ідентифікація форм і їх моделювання, уявлення про основні та додаткові спектральні кольори, уявлення про форми предметів).

Корекційно-розвиткова робота проводилася в три етапи: на першому етапі запроваджувалися комплекси дидактичних ігор і вправ з розвитку слухового сприйняття на матеріалі мовленнєвих та немовленнєвих звучань; на другому – вправи з розвитку тактильно-рухового сприйняття, а саме розвитку вміння розрізняти предмети за текстурою (м'які, тверді, колючі, пухнасті); на третьому – ігри і вправи з розвитку зорового сприйняття, формування уявлень про основні та додаткові спектральні кольори (червоний, жовтий, синій тощо) та форми предметів (коло, квадрат, трикутник), а також, вправи з розвитку навички ідентифікування форм предметів та їх моделювання.

Результати повторного обстеження стану сенсорного сприйняття дітей дошкільного віку із помірно розумовою відсталістю свідчать про значне покращення стану сенсорного сприйняття як зорового і слухового, так і тактильно-рухового.

Отже, на основі аналізу науково-методичних джерел та результатів проведеного експериментального дослідження можна зробити висновок, що цілеспрямована систематична робота, спрямована на розвиток сенсорного сприйняття через запровадження комплексів дидактичних ігор і вправ, дозволить значно прискорити темпи розвитку сенсорного сприйняття у дітей дошкільного віку із помірно розумовою відсталістю.

Слід зазначити, що своєчасна діагностика психічних процесів дозволить в повній мірі використовувати можливості сензитивних періодів формування сенсорного сприйняття, ефективно коригувати темпи сенсорного розвитку і створювати необхідні передумови для формування психічних функцій, що мають першорядне значення для можливості подальшого навчання дітей дошкільного віку з помірно розумовою відсталістю.

Література

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручник для педагогічних факультетів / Міжнародний фонд «Відродження». – Київ : Абрис, 1997. – 416 с.
2. Баряева Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 416 с.
3. Смирнова Е. О. Психология ребенка от рождения до семи лет / Е. О. Смирнова. – Москва : Школа-пресс, 1997. – 237 с.
4. Рогов Е. И. Общая психология / Е. И. Рогов. – Москва : Владос, 2002. – 447 с.

*П. М. Бондар,
студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

*Керівник:
викладач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія
Н. В. Возчикова*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Проблематика аутизму для українського і світового суспільства не є новою. Згідно даних Організації об'єднаних націй, на даний час у всьому світі мешкає близько 67 млн людей, які мають розлади аутистичного спектра (далі – РАС). Це становить понад 1% від усього населення планети.

Діагностична категорія РАС об'єднує порушення загального розвитку. Насамперед, це якісні порушення спілкування, соціальної взаємодії, обмежені інтереси та стереотипні феномени поведінки.

Науково-теоретичний аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури засвідчує посилений інтерес науковців до проблематики психічного дизонтогенезу у дітей із РАС, пошуку першопричин і логіки аутичного розвитку (L. Wing, E. Ornitz, V. Hermelin & N. O'Connor, F. Volkmar, H. Tager-Flusberg, C. Lord). Більшість дослідників схиляються до думки, що аутизм позначається на усіх рівнях психічної організації дитини. Такої ж думки дотримуються й українські провідні науковці, які займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму (Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.). Однак, незважаючи на числені наукові дослідження в галузі аутології, на даний час не достатньо досліджено проблематику розвитку соціально важливих навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, а саме навичок самообслуговування.

Оволодіння практичними навичками самообслуговування (вмінням одягатися і роздягатися, доглядати за собою, користуватися туалетом, самостійно приймати їжу, купатися, умиватися тощо) є важливим кроком на шляху до незалежності та подальшого інтегрування дитини з РАС у суспільство.

Типовими проявами недорозвинення навичок самообслуговування у дитини з РАС можна вважати наступні: дитина не реагує на мокрі штани чи простиралло: не одягається і не роздягається самостійно: самостійно не чистить зуби і чинить опір при спробі дорослого зробити це за неї; проявляє яскраві протестні реакції або чинить опір під час миття волосся; не їсть самостійно, або робить це виключно певними столовими приборами, чи харчується певною їжею; часто відмовляється ходити пішки, вимагаючи, щоб її возили у візочку як і раніше; тривалий час відмовляється від горщика і не проситься до туалету.

За результатами аналізу науково-методичної літератури з даного питання нами виділено основні проблеми, які гальмують формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з РАС, а саме: загальне розгальмування; відсутність реакції на прохання дорослого; недорозвинення комунікативних навичок; недорозвинення загальної і дрібної моторики; поведінкові стереотипії; відсутність навички наслідування і імітації дій дорослого; відсутність практики користування побутовими предметами.

До базових навичок самообслуговування, які необхідні для покращення загальної якості життя дитини дошкільного віку з РАС, можна віднести наступні: їсти ложкою звичайну їжу; пити з чашки, тримаючи її однією рукою; засовувати руки в воду і, наслідуючи дорослому, водити по обличчю мокрими руками; сидіти на горщику або дитячому стільчику 5 хвилин; стягувати шкарпетки; засовувати руки у рукави, а ноги в штанини брюк; одягати і знімати шапку; знімати взуття, якщо воно розстебнуте; знімати розстебнуту куртку; знімати розстебнуті штани, спідницю; застібати і розстібати застібку-блискавку; проситися на горщик, використовуючи слова чи відповідні жести.

Задля підвищення вірогідності отримання позитивних результатів під час навчання дитини з РАС навичкам самообслуговування, рекомендовано дотримуватись наступних правил: утримання візуального контакту з дитиною під час вказівок щодо виконання певних дій; інструкція повинна бути чіткою і короткою (використовуються слова добре знайомі і зрозумілі дитині); інструкція супроводжується практичним показом дій; завдання виконуються разом із дитиною; правильне виконання дій заохочується (заохочення обирається згідно інтересів дитини); на початкових етапах встановлення взаємодії з дитиною з РАС вимоги щодо якості виконання навички зводяться до мінімуму. Дитина є пасивним учасником («спостерігачем») ситуації, з поступовим включенням її до активної взаємодії; обов'язкове дотримання чіткого розпорядку дня, сімейних звичок і традицій (аби дитина відчувала себе спокійніше і краще регулювала свою поведінку); дитина поступово підключається до діяльності дорослого за допомогою дрібних доручень; початкова тривалість занять із розв'язку навичок самообслуговування не повинна перевищувати 1-2 хвилини; ситуації успіху емоційно обігруються; ретельно продумується алгоритм засвоєння певної навички; навичка, яка є особливо важкою для виконання обігрується у цікавій для дитини ігровій формі.

Задля полегшення процесу засвоєння соціально-важливих навичок дитиною дошкільного віку з РАС, використовуються наступні підказки:

- зорові (використовується візуальний розклад, а саме фотографії з покроковим алгоритмом виконання певної навички);
- фізичні (дотик до руки, стопи, коліна, спини, якщо у дитини формують навички одягання чи роздягання).

Залежно від індивідуальних психофізичних особливостей розвитку кожної дитини, строки засвоєння алгоритму виконання певної дії можуть варіювати від 1 місяця до року.

Слід зазначити, що на початковому етапі формування навичок самообслуговування проводиться спостереження за поведінкою дитини з РАС у побуті і визначається проблема, яка заважає дитині оволодіти тією чи іншою навичкою.[1, 3]

Наведемо для прикладу програму формування навички самостійного прийому їжі:

1. Визначення місця дитини за столом. Дорослий відсуває стілець, плескає по сидінню рукою і каже: «Сядь». Зважаючи на те, що дитина з РАС не завжди сидить за столом тривалий час, її садять так, аби вона не могла самостійно піти зі свого місця. Наприклад, дитину садять у куток біля стіни або шафи, а дорослий сідає поруч.

Б) Уміння тримати ложку. Задля покращення ефективності формування цієї навички бажано, щоб дитина була голодною і не мала доступу до їжі поза столом. Дорослий вкладає ложку в руку дитини і утримує її в такому положенні 5-10 секунд. З часом домагаємось утримання ложки дитиною самостійно більш тривалий час. Дорослий повинен перебувати позаду або збоку від дитини.

В) Уміння зачерпувати ложкою рідку їжу з тарілки. У ємність з водою помістити невеликі об'ємні предмети. Використовуємо пінопластові або поролонові м'ячики, волоські горіхи. Дорослий вкладає ложку в руку дитини, утримує руку дитини в своїй, виловлює м'ячики і переносить їх у порожню ємність.

Г) Підносити до рота повну ложку. Ця дія відпрацьовується безпосередньо під час прийому їжі. Дорослий вкладає ложку в руку дитини, утримує руку дитини в своїй, зачерпує їжу, підносить ложку до рота дитини. Дорослий стоїть за спиною дитини і направляє її руку.

Отже, ефективність формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з РАС безпосередньо залежить від віку дитини, строків встановлення діагнозу, повноти та якості дослідження індивідуальних можливостей дитини, визначення проблематики, яка є перешкодою до засвоєння базових навичок самообслуговування, а також доцільному виборі алгоритму засвоєння тієї чи іншої навички.

Робота з розвитку навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з РАС має поєднуватися з роботою зі звільнення дитини від надмірної залежності від дорослого. Адже діти, які є більш самостійними у побуті, мають найкращий прогноз на повноцінний соціальний розвиток і інтеграцію у дитячий колектив.

Література

1. Лебединская К., Никольская О. Клинико-психологическая классификация. Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская. – Москва : Просвещение, 1991. – 164 с.
2. Морозов С. Аутичный ребенок – проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков. Общество помощи аутичным детям в быту / С. Морозов. – Москва : «Эксмо», 1998. – 74 с.
3. Моисеенко Г. Рекомендации по развитию навыков самообслуживания для родителей, воспитывающих детей с РАС / Г. А. Моисеенко // Дефектология. – Ульяновск : 2017. – С. 87-92.
4. Рудова А. Развитие навыков самообслуживания у детей с аутизмом, синдромом Дауна и тяжёлыми формами задержки психоречевого развития / А. Рудова [электронный ресурс] – URL: <http://centr-razvitia.ucoz.ru/publ/10-1-0-31>

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

З кожним роком зростає кількість дітей з мовленнєвою патологією. Одним із найскладніших і найбільш поширених мовленнєвих порушень є загальне недорозвинення мовлення. Загальне мовленнєве недорозвинення впливає на формування у дітей емоційно-вольової сфери. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку обумовлює появу вторинних дефектів. Психологи і педагоги проявляють підвищений інтерес до розвитку емоційно-вольової сфери дошкільника, так як цей вік є періодом розвитку довільності психічних процесів, а також періодом формування психологічної готовності до школи. Для побудови ефективної корекційної роботи з дітьми з ЗНМ педагогу необхідні знання особливостей їх емоційно-вольової сфери.

Дитина у віці 5-6 років здатна стримувати сльози, приховувати свої емоції, страхи та ін., що призводить до початку усвідомлення дошкільником своїх переживань, які формуються в стійкі емоційні комплекси.

Порушення емоційно-вольової сфери у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є дуже поширеними і мають стійкий характер, вони негативно позначаються на ефективності їх навчання і адаптації у соціумі. Особливості емоційно-особистісної сфери дитини є результатом того, що мовленнєва неповноцінність ізолює дитину від дитячого колективу. Цей факт із віком діє, все більш травмуючи її психіку, і характеризується несформованістю форм комунікації, незацікавленістю в контакті, невмінням орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізмом.

Дослідженню емоційно-вольової сфери при мовних порушеннях присвячені роботи таких вчених, як-от: В. Шкловський, В. Селіверстов, Л. Зайцева, Г. Волкова та ін.

Виходячи з аналізу наукових досліджень, слід зазначити, що порушення мовленнєвого розвитку тягнуть за собою порушення спілкування. У дітей із ЗНМ відзначаються порушення всіх сторін процесу спілкування:

- комунікативної, має місце порушення обміну інформацією як в труднощах у передачі своєї думки дитиною, так і в складності сприйняття співрозмовником повідомлення, і через особливості програмування висловлювання;
- інтерактивної, оскільки страждає побудова загальної стратегії взаємодії;
- перцептивної сторони спілкування, дитина «гальмує» на більш ранніх формах спілкування, вона не може точно і правильно сприймати співрозмовника, скласти про нього коректне уявлення.

Порушення формування особистості є однією із загальних і яскраво виражених закономірностей порушеного розвитку. Л. Виготський відзначав соціальну дезадаптацію, тенденцію до обмеження соціальних контактів, низьку самооцінку, знижений фон настрою, астеничні риси особистості, нерідко іпохондричність, тривожність, легкість виникнення страхів, агресивність, образливість, нестійкість інтересів та знижену спостережливість.

Дефект мовлення і переживання з цього приводу утворюють складний симбіоз. В одних випадках тривожність розглядають як привертаючий до захворювання чинник, в інших мова йде тільки про реакції особистості на самостійно виникаюче захворювання [2]. Дошкільнятам із ЗНМ властива фіксація на мовленнєвому порушенні. Основний прояв даного факту – невпевненість в собі, яка може позначатися на мовній активності дитини, а також на її стосунках із соціумом.

Дослідження психологічних особливостей емоційної сфери у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення показало, що вони у спілкуванні менше називають свої емоції, складніше розуміють стан інших за зовнішніми проявами; менш яскраво проявляють емоції, мають труднощі в прогнозуванні емоцій інших людей [3].

Мовленнєве порушення також негативно впливає на формування самооцінки дітей із ЗНМ, спостерігається боязкість, невпевненість в собі та ін. Рівень їх самооцінки значно нижче, ніж у їхніх ровесників, які не мають мовленнєвих порушень. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення спостерігається знижена активність в разі невдач, зниження прагнення до успіхів. Найчастіше реакція дошкільнят із ЗНМ на невдачу відрізняється від реакції, що спостерігається в нормі. Це виражається в тому, що після вдало виконаного завдання частина дітей переходить не до важчого, а до легшого завданням. Цей факт можна трактувати як формування захисної реакції у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, прагнення підтримати успіх навіть на заниженому рівні [1].

Згідно з дослідженням І. Кондратенко, у дітей спостерігаються особливості лінгвістичних засобів спілкування, зокрема міміки, диференційоване уявлення про свої емоційні стани. Дітям із мовленнєвими порушеннями особливо важко мімічними засобами передати емоції гніву, страху, подиву. Вони не здатні адекватно виражати емоційно-смісловий зміст висловлювання.

Процес навчання і емоційно-вольова сфера нерозривно пов'язані між собою. Якщо дитина постійно перебуває в напрузі, не проявляє активності ні в якому виді діяльності, відчуває почуття тривоги, має низьку самооцінку, то їй набагато складніше вчитися. Процес навчання буде набагато складнішим і буде вимагати колосального терпіння як від дитини, так і від педагога.

Отже, емоційна сфера дошкільників із ЗНМ характеризується:

- підвищеною тривожністю;
- високим ступенем психоемоційної напруги;
- невиразним співпереживанням до емоційного стану інших людей;
- самооцінка значно нижче, ніж у їх ровесників, які не мають мовленнєвих порушень;
- знижено прагнення до успіху, гостре сприймання невдачі.

Література

1. Керик О. Є. Особливості особистісного та соціального розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення / О. Є. Керик // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Т.1. – С.165-175.
2. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навчальний посібник / С. Ю. Конопляста, Т.В. Сак ; за ред. М.К. Шеремет. – Київ : Знання, 2010. – 293 с.
3. Мамчур У. В. Психологічні особливості прояву та розпізнавання емоцій у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення / У. В. Мамчур // Наукові здобутки студентів Інституту людини. – № 1(3), 2015. – С. 5

І. О. Вальчук,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*

М. С. Панов

ОСОБЛИВОСТІ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНІСТЮ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Особистісний розвиток дітей та підлітків із розладами поведінки має особливості, що утрудняють їх соціальну адаптацію. Вивчення самосвідомості у дітей із синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю особливо актуальне, так як дозволяє вирішити дискусійні питання щодо їх самосприйняття, самооцінки, і проявів захисних механізмів. Розроблені на основі отриманих емпіричних даних психокорекційні заходи дозволять значно знизити ступінь соціальної дезадаптації даної категорії дітей. Трансформація гіпердинамічних розладів поведінки у психопатоподібні поведінкові прояви обумовлена поєднанням біологічних і соціальних факторів.

Серед біологічних факторів, що впливають на виникнення девіацій в формуванні самосвідомості дітей із синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю, основним виступає дисфункція лобових часток, зокрема прояви так званої «лобової симптоматики» – недостатній здатності довільно регулювати свої психічні процеси і поведінку, що проявляється в розгальмуванні, імпульсивності, емоційній лабільності, недостатній концентрації уваги [1]. Негативна реакція соціуму на поведінку дитини і подальша стигматизація, порушення дитячо-батьківських і сімейних відносин відіграють несприятливу роль у процесі становлення самосвідомості дитини із синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю. Комплекс цих факторів обумовлює прояви формування девіантної самосвідомості дитини із синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю. Несприятливі умови для розвитку особистості дитини із синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю дуже часто призводять до різних форм девіантної поведінки [2]. Гіпердинамічні розлади виявлялися в дитинстві у 44,1% підлітків, які вчинили тяжкі кримінальні дії. У зв'язку з цим виникає актуальне питання про можливість психокорекційного впливу на фактори, що лежать в основі формування самосвідомості у дітей із синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю. Також, з огляду на те, що діти з поведінковими розладами особливо чутливі до соціальних впливів, важливим завданням стає вивчення впливу мікросоціального оточення дітей з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю на формування їх самосвідомості і можливостей гармонізації міжособистісних відносин [3]. З метою запобігання виникненню девіацій у процесі особистісного розвитку дітей із синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю, необхідно приділяти особливу увагу навчанню дітей навичкам оцінки своїх психічних станів, своїх можливостей, передбачення наслідків своїх дій.

Необхідність розробки системи соціально-психологічної корекції для дітей раннього пубертатного віку обумовлена тим, що, хоча основні симптоми синдрому дефіциту уваги і гіперактивності – рухове розгальмування і прояви когнітивної недостатності у 55-62% дітей цієї вікової категорії в значній мірі редукуються, психологічні проблеми, зокрема, афективні вибухи, що відбуваються внаслідок суперечливої самооцінки і недостатньої спроможності прогнозувати наслідки своїх дій, мають тенденцію до збільшення. Це проявляє себе в тяжких афективних порушеннях, агресивній поведінці та труднощах спілкування. Потреба в самоствердженні, становлення якої відбувається в цей період, при відсутності відповідних психокорекційних втручань, також стає причиною розвитку психопатоподібних форм поведінки.

Виходячи з вищезазначеного, можливо окреслити структурно-методичну модель самосвідомості дітей із синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю.

«Я-концепція» – своєрідне «ядро» особистості, яка інтерпретує, організовує і інтегрує всякий новий досвід, отриманий індивідом у процесі взаємодії із середовищем, особливо соціальним. «Я-концепція» включає систему уявлень про себе, самооцінку, самовідношення, домагання і самоповагу, які знаходяться в тісному і безперервній взаємозв'язку. Кожна подія, яка є значущою для індивіда, привносить якимось нове знання про себе. Іншими словами, кожна значуща подія, кожна наступна ситуація або сигнал виходить із соціального оточення, викликає певні відчуття, думки, емоції і реакції. Всі ці процеси відбуваються і об'єднуються в суб'єктивному просторі особистості, який формують усвідомлювані і неусвідомлювані психічні процеси і явища, які, знову і знову проєктуються в соціальний простір і отримують від нього відповідні сигнали. Саме в суб'єктивному просторі, отриманий індивідом в процесі взаємодії із середовищем, досвід стає об'єктом осмислення (рефлексії) і вироблення відповідних очікувань і установок у процесі антиципації і може бути

включений в «Я-концепцію». Включення в «Я-концепцію», або витіснення цього досвіду відбувається в залежності від багатьох факторів: відповідності особистісним установкам, очікуванням, дії захисних механізмів, когнітивних спотворень.

Соматичний компонент – знаходить своє вираження в системі суб'єктивних «тілесних» відчуттів, які свідчать про той чи інший рівень фізіологічної та психологічної комфортності. Сюди входять також уявлення і оцінка індивідом, своїх відчуттів зокрема, і самопочуття в цілому. У динамічній проекції соматичний компонент включає в себе вегетативні реакції, що виникають у відповідь на ту чи іншу подію. Їх усвідомлення відбувається у процесі рефлексії. При інтеграції даного досвіду в ядрну структуру «Я» відбувається фіксація відчуттів і формування уявлень про свої соматичні характеристики («я бадьорий», «я неспокійний» і т.п.). У процесі антиципації, на основі цих характеристик, відбувається творення відповідних потенційних поведінкових реакцій. Так, наприклад, в залежності від особистісних установок, людина може по-різному трактувати сигнали, що надходять від органів почуттів, або систем глибокої чутливості, сприймаючи їх як нейтральні, загрозливі, що заважають і т.п. Афективний компонент у динамічній проекції є спектром почуттів і емоцій, викликаний будь-якою значущою подією, в більшій чи меншій мірі, усвідомлює, а також дає оцінку події на емоційному рівні. При цьому, у процесі рефлексії здійснюється інтерпретація: «я відчуваю це, тому що ...», а в процесі антиципації виробляються відповідні установки щодо своїх емоційних реакцій і припущень щодо емоційних реакцій інших людей. Когнітивний компонент – є сукупністю уявлень, що здійснюються на раціональному рівні. У динамічній проекції – це спонтанно виникаючі в значимій ситуації ідеї або думки, внутрішні висловлювання людини про самого себе, або звернена до себе внутрішня мова. У процесі рефлексії відбувається їх фіксація і усвідомлення, а при антиципації – лунають припущення про можливі свої думки і думках інших людей («що про мене подумають?»). Поведінковий компонент – включає в себе оцінку своєї поведінки, прогнозування реакцій інших на свою поведінку. У динамічній проекції являє собою набір реакцій і поведінкових патернів, що здійснюються в соціальному просторі. Рефлексуючи, індивід приходить до усвідомлення мотивів своїх вчинків і поведінкових реакцій, а в процесі антиципації визначає, як він надійде, або якими можуть бути його поведінкові реакції в тому чи іншому випадку. Можна припустити, що кожна наступна значуща подія розгортається у двох площинах – суб'єктивному просторі індивіда і в соціальному просторі, в такий спосіб: з'являється певний стимул (значуща подія, транзакція і т.п.); індивід звертається до минулого досвіду. На цьому етапі процес рефлексії можуть спотворювати неконструктивні установки, світоглядні позиції (засновані на сценарних, батьківських посланнях, травматичному досвіді та ін.); індивід прогнозує свої дії (відбувається процес антиципації); індивід реагує (і отримує зворотний зв'язок у вигляді оцінки своєї поведінки, відповідної реакції і т.п.); індивід включає результати взаємодії у свій образ «Я» (процес рефлексії). На цьому етапі виникають захисні механізми спотворюють процес рефлексії; індивід може прийняти рішення щодо того, як буде діяти далі в подібних ситуаціях, з урахуванням нової інформації (процес антиципації). Когнітивні утворення (базуються на неконструктивних установках, батьківських сценарних посланнях, світоглядних позиціях) в схемі представлені як утворення (див. рис. 1).

Відповідно, при наявності установок, які деформують процес рефлексії, так і внаслідок недостатності процесів рефлексії і антиципації, наприклад, обумовленого нецілеспрямованістю мислення, а також дією захисних механізмів – виникають різного роду спотворення, що значно перевищують рівень, який би забезпечив нормальне функціонування та адаптацію в соціумі. Таким чином, інформація, яка включається в суб'єктивний індивідуальний досвід, суб'єктивне сприйняття ступеня і значущості впливу зовнішніх факторів, виявляється неповною і викривленою, а висновки – невірними і необґрунтованими. Для того щоб змінити сформовані і включені у структуру компонентів «Я» патерни, вони повинні бути усвідомлені і перероблені.

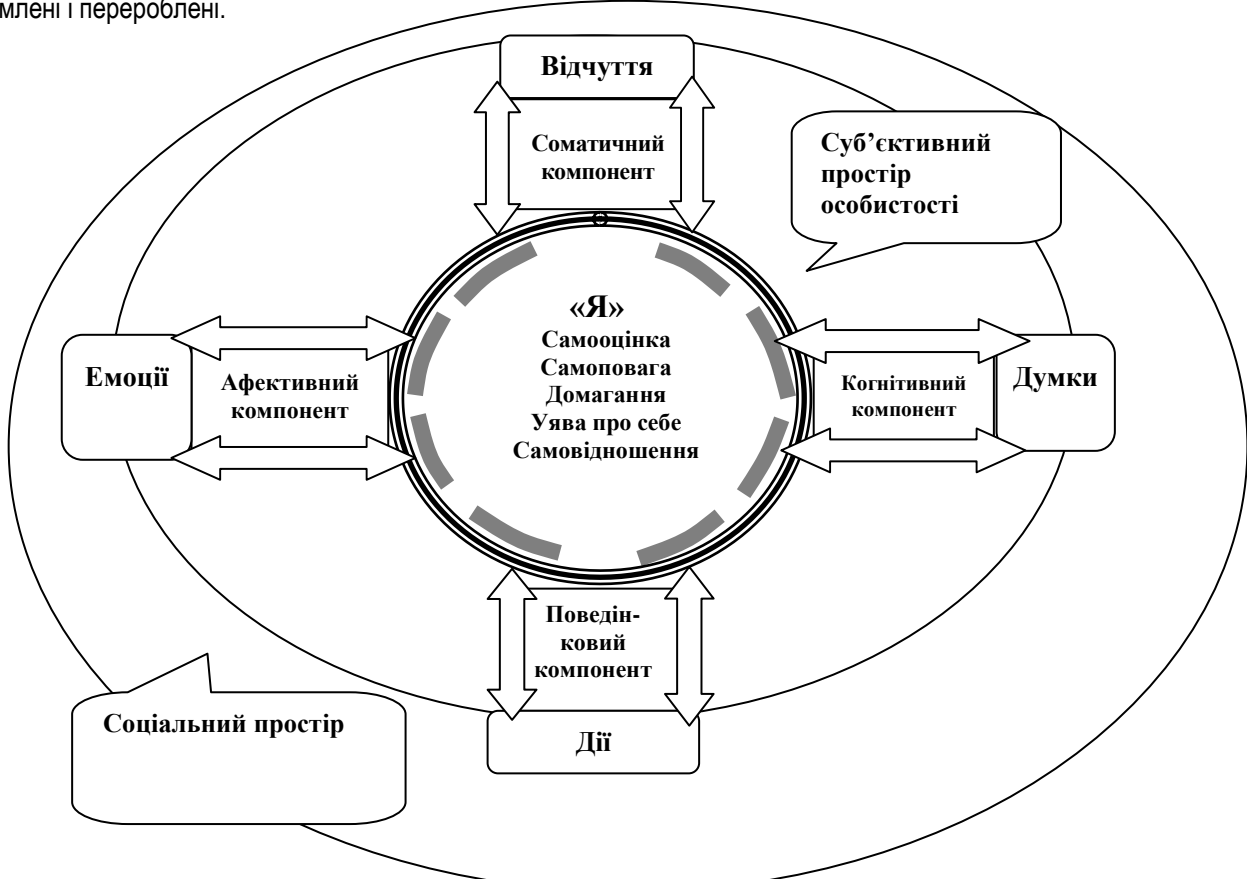


Рис. 1. Структурно-динамічна модель самоусвідомлення дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю

Таким чином, можна припустити, що у практичному застосуванні, оцінку ступеня сформованості різних компонентів самосвідомості слід проводити на рівнях рефлексії і антиципації, враховуючи як здатність і готовність індивіда звертатися до минулого досвіду, так і спираючись на минулий досвід, розробляти план дій в аналогічних ситуаціях.

Література

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 249 с.
2. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка: підручник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 312 с.
3. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова ; ПНПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава : АСМІ, 2015. – 357 с.

Н. В. Вишняк,
студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія
М. С. Панов

ОБДАРОВАНІСТЬ У ПРЕДМЕТНОМУ ПОЛІ ДОСЛІДЖЕНЬ АУТИЗМУ

Проблема обдарованості у предметному полі досліджень аутизму в українському науковому житті є новою.

В. Бондар вказує, що рівень інтелектуального розвитку при аутизмі може бути найрізноманітнішим: від глибокої розумової відсталості до обдарованості в певній сфері знань та мистецтв [1]. На основі факторного аналізу методики К. Островська і Х. Качмарик виокремили 3 фактори: операційний інтелект, об'єднана увага та соціальний інтелект. Перші два фактори автори відносять до поточного інтелекту, а останній до кристалізованого. Додатково дослідження К. Островської показало, що стадії розвитку соціального інтелекту обернено корелюють з рівнем аутизму [4].

Українська дослідниця Д. Шульженко у своїй праці «Аутизм не вирок» зазначає, що оригінальний спосіб мислення, названий Е. Блейлером аутистичним, характеризується «думками аутиста про життя, не пов'язаними із самим життям» [8]. Е. Блейлер гадав, що аутистичне мислення на відміну від послабленого логічного одержує абсолютну перевагу. Так, у результаті його спостережень було виокремлено чотири групи переваг аутистичного мислення над логічним:

1. Аутистичні фантазії дають можливість розібратися в окремих ситуаціях, поки логічні форми мислення ще поступово формуються;
2. Нестандартне, оригінальне аутистичне мислення (від загального до одиничного) є ефективнішим інструментом у вирішенні питань світоглядного рівня;
3. Аутистичне мислення має переваги у ситуаціях сильних афектів, де логіка відступає на другий план;
4. Є ефективним у пошуку рішень у ситуаціях, де послаблено асоціативний зв'язок [8].

Також Д. Шульженко наголошує на тому, що аутистичне мислення притаманне не тільки хворій людині – ми усі використовуємо його у повсякденному житті, коли намагаємось ігнорувати тривожну дійсність, замикаємось у собі тощо [9].

Отже, ми бачимо, що аутистичне мислення не є чимось специфічним, воно є у кожній людині. Саме аутистичне мислення дозволяє сприймати навколишній світ більш сензитивно, що може приводити до творчого вираження навколишньої дійсності.

Проблеми поведінки і розвитку дітей-аутистів розглядає К. Дубовик. У своїй праці дослідник цитує М. Гончарову-Горнянську, яка здійснила низку експериментів, метою яких було проведення функціонального аналізу взаємозв'язку навчання і самомодуючої поведінки у дітей із важкими формами розладів аутистичного спектра (РАС) [2]. С. Грабовська вивчала: чи є пригнічення аутоstimулюючої поведінки фактором збільшення ефективності формування бажаної поведінки, чи спостерігається спонтанне скорочення частоти аутоstimуляцій без зовнішнього пригнічення у процесі формування навичок [3]. І. Холговська: «Було доведено, що навички не можуть бути сформовані шляхом заборон та пригнічення аутоstimуляцій» [6]. Також автор вказує на те, що була встановлена зворотна залежність темпів правильних відповідей на інтенсивність самостимуляцій [там само]. Аутоstimулююча поведінка як потреба характерна для всіх організмів. Прояв цих форм поведінки у дітей з РАС виявляється унаслідок відсутності альтернативних форм поведінки. І. Ловаас вказує на те, що кожна людина має потребу в певній кількості стимуляцій, але основна відмінність між «звичайними» людьми і особами з РАС полягає в тому, як отримується стимуляція. «Звичайні» особи можуть отримувати стимуляції через словесні, соціальні, робочі види діяльності, у той час як люди з аутизмом – через символічні та рудиментарні форми поведінки, які повторюються і мають стереотипний характер. Про складні аутоstimуляції у аутистів Н. Пахомова [5] вказує на те, що у розвитку сприймання дитини-аутиста можна відмітити витончене ви členення окремих, афективно значущих, відчуттів власного тіла, а також звуків, фарб, форм навколишніх предметів. Автори додають, що в аутистів виявляються більш складні аутоstimуляції: захоплене викладання орнаментних рядів, постійне римування слів, декламація віршів, однак всі ці ознаки дослідники не вважають проявами активної творчості [5].

Відповідно, перед нами постало питання: що ж вважати активною та пасивною творчістю в цілому і чи властива пасивна творчість дітям з аутизмом, коли, зі слів науковців, ми розуміємо, що активна творчість їм не властива?

На сьогодні загальноприйнятим є те, що визначення кордонів між творчою і нетворчою діяльністю немає. О. Холіна та інші тлумачить творчість широко: як «процес, який може приводити до створення певного продукту. Таким продуктом може бути вірш, малюнок, музичний твір або танець» [7]. Окрім неостаточності у поділі творчої та нетворчої діяльності, існує також невизначеність у тому, що є пасивною та активною творчістю.

Узагальнюючи дані порівняльної характеристики, ми визначаємо активну творчість процесом, який має мотивацію реалізації особистості, не орієнтований на загальні стандарти, спирається на абстрактне і словеснологічне мислення, не має превалювання у певному рівні творчості із прагненням до повторного переживання емоцій різного роду від творчої діяльності. Пасивну творчість ми визначаємо як процес, який не має мотиву реалізації особистості, не орієнтований на загальні стандарти, а спирається на абстрактне і аутистичне мислення, має превалювання компліятивного рівня творчості з неусвідомленим прагненням до відреагування фрустрації та повторення переживання позитивних емоцій від певних дій.

Отже, проаналізувавши погляди на обдарованість у предметному полі досліджень аутизму, ми можемо зробити висновок, про те, що питання обдарованості при аутизмі ще є новим у дослідженнях сучасних українських авторів. Сучасники більше спираються на теоретичні основи, які були закладені ще у минулому столітті. Як виявилось, аутистичне мислення та ауто стимуляції не є чимось специфічно-властивим тільки аутистам, вони притаманні і людям, які не мають РАС, різниця полягає лише у формі вираження. Аналіз проблеми творчості аутистів показав, що їм, здебільшого, притаманна так звана «пасивна творчість», яку ми визначили як діяльність, що не має мотиву реалізації особистості, не орієнтована на загальні стандарти, спирається на абстрактне і аутистичне мислення, має превалювання компліятивного рівня творчості з неусвідомленим прагненням до відреагування фрустрації та повторення переживання позитивних емоцій від певних дій.

Література

1. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика – Донецьк, 1999. – 321 с.
2. Гончарова-Горяньська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах / Гончарова-Горяньська М. В. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. / Ін-т проблем виховання АПН України; редкол. : [О. В. Сухомлинська та ін.] – К., 2006. – С. 219-226.
3. Грабовська С. Л., Островська К.О. Особливості соціально-психологічної допомоги сім'ям дітей з аутизмом // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. К., 2009. – Т. XI, Ч. 2. – С. 118-127.
4. Островська К. О. Психологічний погляд на проблему співпраці спеціалістів з батьками аутичних дітей // Наукові записки інституту психології імені Г. С. Костюка / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26, в 4-х томах, Т. 3. – С. 270-273.
5. Пахомова Н. Г. Теоретичні основи впровадження інноваційних технологій у корекційну роботу / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та педагогіка : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – № 14. – С. 108-112.
6. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка / І. Л. Холковська. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. – 328 с.
7. Хохліна О. П. Методологічні й теоретичні основи психології: Навчальний посібник / Хохліна Олена Петрівна – К. : НАВС, 2014. – 232 с.
8. Шульженко Д. І. Формування готовності дітей з аутистичним спектром порушень до навчання у школі. Корекційна педагогіка. Вісник української асоціації корекційних педагогів. – 2008. – № 1. С. 9-15.
9. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія / Д. І. Шульженко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : 2009. – 385 с.

М. О. Гоцуляк,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напрям підготовки «Корекційна освіта (за нозологіями)»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*

І. О. Жадленко

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ (КАЗКОТЕРАПІЇ) ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ПРИ ЗАТРИМЦІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Серед сучасних можливостей подальшого удосконалення реабілітаційних технологій належна увага надається арт-терапії. Арт-терапія – це лікування за допомогою залучення дитини до мистецтва. Використання художньо-творчої діяльності дає можливість спостерігати за дитиною у процесі спонтанної творчості, наблизитися до розуміння її інтересів, цінностей, відчутти її унікальність. Актуальність даної роботи полягає в узагальненні найбільш ефективних арт-терапевтичних технік (казкотерапія) у рамках діяльності з розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Тому для сучасного суспільства великий інтерес має вивчення і використання безпосередньо арт-терапії.

«Казка, – говорив Е. Фромм, – така ж багатогранна, як і життя». Саме це робить казку ефективним психотерапевтичним і розвиваючим засобом. Про вплив казки на розвиток особистості дитини, на її мовленнєвий розвиток писали такі вчені як М. Б. Брун [2], Е. Пендерсон [3], В. П. Анікін [1] та інші.

Останні десять років неодноразово обговорювалося питання про те, чи корисна робота з казкою. Кінець століття все поставив на свої місця, і сьогодні метод роботи з казкою активно розробляється багатьма відомими психологами, педагогами та логопедами [6; 7; 8].

Т. Сергєєвою написані і застосовуються в дитячих садах унікальні логопедичні казки-помічниці. Р. Бистровою, Е. Сизовою, Т. Шуйською підібрані чудові логоказки, які несуть певне лексичне або граматичне навантаження [4].

На думку психологів, педагогів та логопедів, використання казкотерапії полегшує процес освоєння зв'язного мовлення [7]. Так, М. Кольцова зазначає: «Розповідаючи казку, дитина вчиться використовувати раніше засвоєні фрази. Використовує вона їх тут не механічно, а в нових комбінаціях, створюючи щось своє, нове. В цьому запорука розвитку творчих здібностей людського розуму».

Таким чином, казкотерапія сприяє закріпленню позитивного ефекту у розвитку не тільки особистості, але і в розвитку зв'язного мовлення дитини.

Як зазначається в посібнику Л. Н. Єфименкової, І. Н. Садовникової [5], навчання зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР має спочатку будуватися на темах, близьких дітям, з опорою на їхній особистий життєвий досвід (пережите й бачене ними). При цьому важливим залишається завдання навчити їх бачити навколишнє, спостерігати, порівнювати, робити узагальнення. Для цього краще підходять вправи словесного опису різних предметів або явищ, особливо в порівняннях.

Так як життєвий досвід дітей із ЗПР досить обмежений, їх мовленнєвий розвиток іде за рахунок придбання різноманітних знань, тому читання книг має зіграти велику роль у розвитку мовлення.

Таким чином, гідність і роль казок у роботі з дітьми молодшого шкільного віку із ЗПР незаперечні: це образність мовлення, її метафоричність, психологічна захищеність. Під час роботи над казкою діти збагачують свій словник, йде робота над автоматизацією поставлених звуків і введення їх у самостійне мовлення. Тексти казок розширюють словниковий запас, допомагають правильно будувати діалоги, впливають на розвиток зв'язного мовлення.

Література

1. Аникин В. П. Русская народная сказка. Пособие для учителей / В. П. Аникин. – Москва : «Просвещение», 1977. – 208 с.
2. Брун Б. В. Використання казок у психотерапії / Б. В. Брун. – Москва, 2000. – 102 с.
3. Брун Б. Казки для душі. Використання казок у психотерапії / Б. Брун, Е. Педерсен, М. Рунберг. – Москва : «Інформаційний центр психологічної культури», 2000. – 184 с.
4. Быстрова Р. А. Логосказки / Р. А. Быстрова, Е. А. Сизова, Т. А. Шуйская. – Санкт-Петербург : «Каро», 2002. – 128 с.
5. Ефименкова Л. Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов / Л. Н. Ефименкова, І. Н. Садовникова. – Москва : Просвещение, 1970. – 160 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству : теория и практика по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1998. – 352 с.
7. Погосова М. М. Погружение в сказку / М. М. Погосова – Москва : Изд-во Речь, 2008. – 208 с.
8. Сакович Н. А. Практика сказкотерапии / Н. А. Сакович. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 224 с.

О. М. Губрієнко,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*
А. В. Турубарова

СИНДРОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ ЯК РОЗЛАД РОЗВИТКУ: СУТНІСТЬ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА РІЗНОВИДІВ

У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі відзначається висока теоретична та практична значимість проблеми синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (далі – СДУГ) у дітей молодшого шкільного віку, кількість яких як в Україні, так і у всьому світі щорічно зростає. Не можна не погодитися із зауваженням Л. Брязгунова про те, що ні в якому іншому випадку порушення поведінки не викликають так багато нарікань та скарг з боку батьків і педагогів, як з цього розладу [1, с.8]. Результати епідеміологічних досліджень говорять про те, що СДУГ є одним із найпоширеніших поведінкових розладів у дитячому віці [3, с.593]. За різними даними, поширеність СДУГ становить від 3 до 20 %, тобто щонайменше кожна тридцята дитина має цей розлад, а це означає, що у кожному класі загальноосвітньої школи є принаймні один такий учень.

У спеціальній літературі СДУГ розуміється як «поліморфний клінічний синдром, головними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, що виявляється моторною гіперактивністю, порушенням уваги та імпульсивністю» [4, с.15]. Це розлад розвитку, оскільки гіперактивність, імпульсивність та порушення уваги виражені невідповідно до віку розвитку дитини, та ці риси призводять до серйозних порушень її функціонування в основних сферах життя (значно утруднюють навчання, соціальну адаптацію тощо).

О. Тохтамиш виділяє три групи концепцій, які пояснюють генезис СДУГ:

1) виключно біологічне пояснення гіперактивного розладу внаслідок фізичних травм, інфекційних, імунних, генетичних чинників чи їх спільної дії;

2) соціальні чинники (наслідування батьківської гіперактивної поведінки, виражені сімейні дисгармонії, педагогічна занедбаність тощо);

3) багатофакторна модель, що поєднує вплив біологічних і соціальних чинників [5].

На нашу думку, обґрунтованим є твердження О. Романчука про те, що СДУГ – це нейропсихіатричний розлад, причиною якого є особливості будови та функціонування головного мозку: генетичні чинники (у переважній більшості випадків), або пренатальне ураження ЦНС [4, с.15]. Слід погодитися також з цим та іншими авторами, які вважають, що несприятливі психологічні та соціальні чинники – не пряма причина СДУГ, але вони можуть закріплювати та підсилювати клінічні прояви цього розладу.

Таким чином, СДУГ, як і будь-який різновид дизонтогенезу, є біопсихосоціальним розладом за своєю природою і саме комплексна взаємодія біологічних чинників, індивідуальних психологічних характеристик дитини та її соціального середовища визначає динаміку розвитку дитини.

Як зазначається у спеціальній літературі, основні прояви СДУГ визначаються трьома симптомокомплексами: неухважністю, гіперактивністю та імпульсивністю. Щодо неухважності слід зазначити, що частіше за все мається на увазі підвищене відволікання та зниження концентрації уваги у таких дітей. У дітей із СДУГ відзначається недостатність безперервної (підтримуючої) уваги, що проявляється у неможливості тривалого виконання нецікавого завдання, а також дефіцит виборчої уваги, який полягає у підвищеному відволіканні на сторонні стимули. Під гіперактивністю розуміють підвищену рухову (моторну) активність, яка, на відміну від просто енергійних дітей, носить безцільний характер. Імпульсивність у таких дітей представлена когнітивною (поспішність мислення) та поведінковою (труднощі при стримуванні реакцій) [2].

В окремих джерелах симптоматика СДУГ описується через характеристику розладів різних виконавчих функцій, які пов'язані з організацією та регулюванням власної поведінки: імпульс-контроль; прогнозування, планування та самоорганізація поведінки; контроль уваги та аналізу інформації; контроль емоцій; контроль над власною руховою активністю, регулювання процесів збудження/гальмування [4; 6]. Так, розлад імпульс-контролю обумовлює цілий ряд різних проблемних аспектів поведінки: нетерплячість, недоведення нецікавої справи до кінця, прагнення домінувати у розмові, надокучливість, невідчуття небезпеки тощо. Характерно, що імпульсивність проявляється не лише у діях, але й у думках – мислення таких дітей є надмірно швидким, хаотичним, з перескакуванням з теми на тему. Надзвичайно важливим для розуміння природи гіперактивної поведінки є порушення емоційної сфери. Поведінка дітей із СДУГ часто є надмірно емоційною та незрілою, а їхні реакції – невідповідними ситуації. Слід звернути також увагу на той факт, що «візитівка» дітей із СДУГ – моторна гіперактивність – насправді не є патогенетично основним симптомом цього розладу, із віковим дозріванням вона більше, ніж усі інші симптоми, піддається редукції.

Російські дослідники І. Брязгунов та О. Касатикова звертають увагу на вікову зміну симптомів розладу. Так, якщо у дошкільному віці – це гіперзбудженість, рухова розгальмованість, моторна незграбність, підвищена втомлюваність, імпульсивність, то у школярів на перший план виступають труднощі навчання та відхилення у поведінці [1, с.5].

Не можна не погодитися з думкою О. Романчука про те, що СДУГ є спектральним розладом і являє собою крайні ступені континууму «активного» темпераменту та нормальних особливостей поведінки дітей [4, с.20]. Цей факт і викликає наявність у дитячій психіатрії різних діагностичних класифікацій DSM-V та МКХ-10, які дещо по-різному підходять до діагностики СДУГ: межі DSM-V є ширшими і включають також й ті легші форми розладу, коли присутні лише симптоми порушення уваги, або ж лише гіперактивності-імпульсивності. Підтипи СДУГ відповідно до класифікації DSM-V виглядають наступним чином: 1) комбінований – із наявністю виражених симптомів як гіперактивності-імпульсивності, так і неухважності; 2) з домінуючою гіперактивністю-імпульсивністю – коли наявні виражені симптоми цього спектру, але мінімально – чи ж відсутні взагалі – симптоми порушення уваги; 3) з домінуючим порушенням уваги – значно виражені лише симптоми дефіциту уваги. У свою чергу, критерії МКХ-10 є більш вузькими і охоплюють лише ті важчі форми розладу, які відповідають комбінованій формі СДУГ за DSM-V. Так, відповідно до МКХ-10 ознаками гіперкінетичного розладу є порушення уваги та гіперактивність, причому вони повинні проявлятися більше, ніж в одній сфері життя дитини (вдома, у школі, у лікарні тощо).

Слід звернути увагу на існування на теперішній час наукової дискусії про те, чи взагалі підтипи СДУГ є формою одного розладу, або ж становлять різні за природою розлади, зокрема, це найбільше стосується підтипу з домінуючою неухважністю.

Для СДУГ є характерною поліморфність (різна клінічна презентація), аспектами якої є ситуативна варіабельність симптомів, віковий фактор, наявність підтипів, ступенів важкості, гендерних особливостей тощо. Також СДУГ властивий високий показник коморбідності, тобто наявність супутніх психіатричних розладів, які часто виходять на перший план, маскуючи саму симптоматику СДУГ. Враховуючи наявність тих або інших коморбідних розладів, у спеціальній літературі виділяються дві функціональні форми досліджуваного розладу розвитку: проста форма, яка характеризується симптомами асинхронії (неухважність, гіперактивність, дислексія, дисграфія тощо) та ускладнена форма, за якої до зазначених симптомів приєднуються вторинні (тики, головні болі, заїкання, розлади соціальної поведінки тощо) [2]. Крім того, за вираженістю симптомів клінічні дослідники поділяють розлад на три групи: легку, середню та тяжку [1, с.10].

Отже, ґрунтовні наукові дослідження останніх десятиліть у багатьох країнах, а також накопичений клінічний досвід, змусили відійти від багатьох попередніх уявлень про СДУГ як розлад виключно дитячого віку, який у цілому не створює жодних серйозних проблем. Без належної допомоги він може призводити до серйозних вторинних ускладнень: шкільної дезадаптації, порушень психічного розвитку дитини, значних поведінкових та соціальних проблем, в тому числі й у дорослому віці.

Література

1. Брязгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях / И. П.Брязгунов, Е. В. Касатикова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 45 с.

2. Мони́на Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь: [монография] / Г. Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко. – СПб.: Речь, 2007. – 186 с.

3. Перепада О. М. Синдром дефіциту уваги та гіперактивності як медико-психологічна проблема / О. М. Перепада // Проблеми сучасної психології. 2010. Випуск 10. – С. 591-599. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/06/10-60.pdf>.

4. Романчук О. І. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей / О. І. Романчук. – Львів : Джерело, 2008. – 326 с.

5. Тохтамиш О. М. Психологічний супровід дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з гіперактивністю та дефіцитом уваги: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Олександр Михайлович Тохтамиш. – Київ, 2010. – 18 с.

6. Фаласеніді Т. М. Педагогічна підтримка учнів з гіперактивним розладом у загальноосвітній школі США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тереза Миколаївна Фаласеніді. – Львів, 2016. – 289 с.

А. А. Драєвська,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напрям підготовки «Корекційна освіта (за нозологіями)»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
декан факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
Хортицька національна академія*
Н. А. Лопатинська

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Провідною лінією розвитку дитини у період раннього дитинства є становлення мовлення. Мовлення як система формується та функціонує в нерозривному зв'язку з розвитком сенсорної, сенсомоторної, інтелектуальної та емоційної сфери дитини.

Тяжкі порушення мовлення призводять до порушень психофізіологічного та когнітивного розвитку дитини та в подальшому впливають на її соціалізацію. Елімінація видів мовленнєвої діяльності перебудовує психічні функції та поведінку дитини із тяжкими порушеннями мовлення. Тому на допомогу психолого-педагогічним наукам приходить нейропсихологія, яка допоможе виявити у дитини сильні та слабкі сторони вищих психічних функцій, встановити механізм труднощів дитини.

Активне інтегрування у сферу освіти нейропсихологічних діагностичних та нейрокорекційних методик дозволить спрогнозувати розвиток дитини, розробити ефективні стратегії корекційного впливу та попередити виникнення труднощів розвитку.

Вагомість результатів нейропсихологічної діагностики та практична значущість прогностичних даних переконливо підтверджена дослідженнями нейропсихологів – Т. В. Ахутіною, Т. Г. Візель, Л. С. Виготським, Ж. М. Глозман, М. М. Гуменюк, О. І. Єфімовим, О. Б. Іншаковою, О. Р. Лурія, Ю. В. Мікадзе, М. М. Ніколаєнко, Г. В. Семенович, Е. Г. Симєрницькою, О. Є. Соболевою, Л. С. Цветковою, О. С. Чабан.

Зв'язок нейродинамічних показників психічної діяльності та успішності навчання досліджувався у працях Т. В. Ахутіної, В. А. Вербенко, Т. Г. Візель, Л. С. Виготського, Ж. М. Глозман, М. М. Гуменюк, С. Д. Забрамної, О. Б. Іншакової, В. І. Лубовського, О. Р. Лурія, Ю. В. Мікадзе, М. М. Ніколаєнко, Г. В. Семенович, Е. Г. Симєрницькою, О. Є. Соболевою, О. С. Чабан та ін.

За О. Р. Лурією, Л. С. Цветковою, Є. Д. Хомською, однією із причин труднощів, з якими стикаються діти із тяжкими порушеннями мовлення, є низький рівень мозкової активності або нейродинамічних показників психічної діяльності, що спричиняє низький рівень працездатності [1-3]. Тому, важливою умовою для здійснення будь-якої діяльності, О. Р. Лурія відзначає оптимальний тонус кори головного мозку, який регулюється стовбуровими і підкірковими структурами, що знаходяться в подвійних відносинах з корою, тонізує її і відчуває її регулюючий вплив [1]. Це функція першого функціонального блоку апарату мозку. Для нормального здійснення процесів життєдіяльності і саморегуляції поведінки необхідне постійне підтримання оптимального тону кори та оптимальна збудливість кори. Суть одного з важливих відкриттів, які фізіологи зробили під час численних спостережень і експериментів, полягає у тому, що істотну роль у цьому процесі відіграють утворення верхніх відділів стовбура мозку, зокрема гіпоталамуса, зорового горба і системи сіткоподібних волокон («ретикулярної формації»), що мають двосторонній зв'язок з корою головного мозку. Ці утворення входять як основні до складу першого блоку.

Першим джерелом для бадьорого стану кори є постійний приплив подразнень з периферії, найважливішу роль у забезпеченні якого відіграють апарати верхнього стовбура мозку і висхідної ретикулярної формації [1].

Другим, не менш важливим джерелом підтримання постійного тону кори, є імпульси, які надходять до неї від внутрішніх обмінних процесів організму, що становлять основу для біологічних потягів.

Практичною значущістю підкіркових та стовбурових систем, за Л. С. Цветковою, мозку є: перерозподіл енергетичного балансу організму і загальна неспецифічна активація головного мозку; модуляція периферійних і центральних взаємодій в ЦНС; виконання системоорганізуючої функції мозку щодо біохімічних, імунологічних, гормональної, гомеостатичних процесів; опосередкування генетичних, вегетативних, рефлексорних, ритмологічних, паттернів, що складають основу для індивідуальної саморегуляції; формування нейробіологічних передумов функціональної асиметрії мозку – базису для становлення мозкової організації вищих психічних функцій [4, С.114].

Енергетичний блок, наголошує О. Р. Лурія, забезпечує регуляцію тону або бадьорості, необхідний для того, щоб процеси одержання й переробки інформації, і процеси формування програм і контролю за їхнім виконанням відбувалися успішно [1].

Отже, перший блок мозку, до складу якого входять апарати верхнього стовбура, ретикулярної формації і дрової кори, забезпечує загальний тонус кори (її бадьорість) і можливість тривалий час зберігати сліди подразнення. Робота цього блоку не пов'язана спеціально з тими чи іншими органами чуттів і має «модально-неспецифічний» характер, забезпечуючи загальний тонус кори.

Другий функціональний блок апарату мозку забезпечує процес приймання, переробки і збереження інформації, яка доходить до людини із зовнішнього світу (від апаратів її власного тіла) [1]. Блок безпосередньо пов'язаний з роботою щодо аналізу й синтезу сигналів, привнесених органами чуттів із зовнішнього світу, інакше кажучи, з прийманням, опрацюванням і збереженням одержуваної людиною інформації. Він складається з апаратів, розташованих у задніх відділах кори головного мозку (тім'яної, скроневої і потиличної часток) і, на відміну від першого блоку, має модально-специфічний характер. Він є системою центральних приладів, що сприймають зорову, слухову і тактильну інформацію, переробляють або «кодують» її і зберігають в пам'яті сліди отриманого досвіду. Апарати цього блоку можна розглядати як центральні (кіркові) відділи систем сприймання (аналізаторів) [1 ; 3]. При цьому, як ми вже зазначали, кіркові відділи зорового аналізатора розташовані в потиличній, слухові – у скроневої, тактильно-кінестетичні – утім'яній частці. У цих відділах кори закінчуються волокна, що йдуть від відповідних апаратів сприймання (рецепторних); тут виділяють і реєструють окремі ознаки зорової, слухової і тактильної інформації, яка надходить. У найскладніших відділах цих зон вони поєднуються, синтезуються і комбінуються у складніші структури. Ці зони кори мають тонку клітинну будову. Ті зони кори, до яких безпосередньо надходять волокна від периферійних органів, називають первинними, або проєкційними зонами; ті зони, що примикають до проєкційних, називають вторинними, або проєкційно-асоціативними зонами.

Принцип ієрархічної побудови кожної зони кори є одним із найважливіших принципів будови кори головного мозку [1]. Як засвідчили численні дослідження психофізіологів, первинні зони чуттєвої кори мають функції виділення тих чи інших модально-специфічних (зорових, слухових, тактильних) ознак. Над кожною первинною, або проєкційною зоною кори надбудовано вторинні, або проєкційно-асоціативні зони кори. Первинні і вторинні зони кори не вичерпуються кірковими апаратами аналізованого блоку. Над ними надбудовані апарати третинних зон кори (або «зон перекриття кіркових кінців окремих аналізаторів»), які мають важливе значення для забезпечення найбільш комплексних форм роботи цього блоку. Третинні зони кори – це зони перекриття коркових відділів різних аналізаторів, що розташовані на кордоні потиличної, скроневої ітім'яної долей, – дозрівають дуже пізно в онтогенезі, а їхня основна функція – в об'єднанні інформації, яка надходить у кору головного мозку від різних аналізаторів. Усе це свідчить, що третинні зони кори є важливим апаратом, необхідним для найскладніших форм обробки й кодування одержуваної інформації [1].

Діяльність кори другого функціонального блоку, за О. Р. Лурією, підпорядковується трьома законами: закону ієрархічної будови кіркових зон [2, С.124]; закону спадної специфічності ієрархічно побудованих зон кори [2, С.125]; закону прогресивної латералізації функцій [2, С.126].

Третій функціональний блок апарату мозку виробляє програми поведінки, забезпечує і регулює їхню реалізацію, бере участь у контролі за їхнім успішним виконанням [1]. Ним здійснюється програмування, регуляцію і контроль психічної діяльності. У нього входять апарати, розташовані в передніх відділах великих півкуль, провідне місце в ньому належить лобовим часткам головного мозку. Він міститься у передніх лобових частках великих півкуль, входом до яких слугує рухова зона кори, безпосередньо пов'язана з м'язами кінцівок людини, обличчя, губ, язика. Первинну зону цього блоку становлять верхні шари кори – нейрони і спеціальні клітини. Над нею міститься вторинна зона – лобові частки кори. Електричне подразнення цих ділянок викликає цілі комплекси рухів (повороті очей, голови, всього тіла, хапання тощо), що вказує на їх інтегративну роль. Третинною, найважливішою зоною блоку є передлобові (префронтальні) відділи мозку, які мають вирішальне значення в регуляції найскладніших форм поведінки людини. Вони пов'язані не тільки з розташованими нижче зонами цього блоку, а й з апаратами інших блоків, насамперед з сітчастим утвором. Завдяки цьому у префронтальних відділах відбувається переробка імпульсів, що йдуть від усіх структур мозку, а також організація низхідних впливів на ці структури. Функція префронтальних відділів здійснюється за участю мовлення, за допомогою якої людина створює усвідомлені програми поведінки. В цілому лобові частки регулюють вищі психічні функції [1 ; 3].

Усі три блоки розташовані в окремих відділах головного мозку, і лише злагоджена робота зумовлює успішну організацію свідомої діяльності людини. Будь-яке психічне явище є результатом спільної і водночас спеціалізованої функції всіх блоків. Так, під час сприймання перший блок забезпечує потрібний тонус кори, другий здійснює аналіз і синтез одержуваної інформації, третій визначає пошукові рухи, зумовлює активний характер цього явища.

Таким чином, головний мозок людини, який забезпечує одержання й переробку інформації, створення програм власних дій і контроль за їхнім успішним виконанням, завжди працює як єдине ціле. Диференціація систем мозкової кори відбувається поступово, що призводить до нерівномірного дозрівання окремих мозкових структур, які входять у три функціональні блоки. Кожен з трьох функціональних блоків мозку досягає зрілості в різні терміни. Дозрівання відбувається від першого до третього блоку. Це шлях «знизу-догори», від підкіркових структур до первинних полів, від первинних – до асоціативних. Ураження при формуванні будь-якого блоку може призвести до відхилень у дозріванні наступного через відсутність стимулюючих впливів від нижчого пошкодженого.

Знання мозкової організації вищих психічних функцій, в тому числі й мовлення, та їх порушення забезпечать точність відокремлення дітей із класичними фокальними нейропсихологічними порушеннями від дітей із генералізованими труднощами контролю поведінки або дисфункцією лобних долей. Це в свою чергу забезпечить чіткість у розмежуванні первинних та вторинних дефектів. Правильне визначення структури дефекту забезпечить точність діагнозу, а значить і ефективні напрямки корекційно-відновлювального процесу.

Література

1. Лурия А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М. : Изд-во МПСИ, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2008. – 64 с.
2. Хомская Е. Д. Нейропсихология. Учебник для вузов. 4-е изд. – СПб. : Питер, 2017. – 496 с.
3. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных : речь и интеллектуальная деятельность / Л.С. Цветкова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во МПСИ, Воронеж : Модэк, 2004. – 424 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Однією з найпоширеніших форм мовленнєвої недостатності серед дітей дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ). У логопедії під ЗНМ у дітей з нормальним слухом і збереженим інтелектом розуміють таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування всіх компонентів мовної системи, які відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми цієї категорії лексики та граматики рідної мови.

Вчені Б. Гріншпун, Н. Жукова, Р. Левіна, Е. Мастюкова, О. Правдіна, Е. Соботович, Т. Філічева, М. Хватцев та ін. – відзначають, що характер мовленнєвої недостатності у дітей даної категорії визначається поєднанням цілого ряду чинників: ступенем тяжкості первинного дефекту і його формою, рівнем розвитку когнітивних процесів, індивідуальними особливостями розвитку дитини [3].

Значні труднощі в оволодінні дітьми правильним мовленням обумовлені недорозвиненням основних компонентів мовної системи – фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної сторін мовлення. Наявність у дітей вторинних відхилень у розвитку провідних психічних процесів, таких як сприйняття, увага, пам'ять, уява та ін. створюють додаткові перешкоди для оволодіння дітьми мовленням [1].

Дослідники О. Лурія, Л. Виготський стверджують, що всі психічні процеси такі, як пам'ять, увага, мислення, уява розвиваються при безпосередній участі мовлення. У свою чергу неповноцінний мовленнєвий розвиток дітей із ЗНМ негативно позначається на формуванні всіх психічних процесів у дітей.

Більшість дослідників, а саме Р. Лалаєва, Є. Соботович, Т. Філічева, Г. Чіркiна, О. Мастюкова відмічають такі особливості розвитку психічних процесів у дітей із ЗНМ:

- 1) нестійкість уваги та швидке її виснаження, труднощі переключення;
- 2) знижений об'єм слухової та зорової пам'яті;
- 3) несформованість словесно-логічного та наочно-образного мислення і як наслідок – складності оволодіння операціями аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення;
- 4) недостатність базового слухового сприйняття, порушення фонематичних процесів;
- 5) бідність та нестійкість зорових уявлень та відсутність взаємозв'язку слова із зоровим образом.

Зв'язок мовленнєвих порушень з іншими сторонами психічного розвитку зумовлює наявність вторинних дефектів і утворює картину аномального розвитку дитини. Такі наукові дослідники, як Л. Андрусишин, Т. Барменкова, Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тарасун визначають, що діти із ЗНМ, маючи повноцінні передумови для оволодіння мисленнєвими операціями (порівняння, класифікації, аналізу, синтезу), відстають у розвитку наочно-образного та словесно-логічного мислення, з важкістю опановують мисленнєвими операціями.

У дітей відзначають уповільнену динаміку перебігу мисленнєвих процесів. Рівень сформованості логічних операцій дітей нижче вікової норми. Мовленнєва активність знижена, діти відчувають труднощі прийому словесної інструкції, демонструють обмежений обсяг пам'яті, неможливість утримати словесний ряд. Цілеспрямована діяльність порушена під час виконання як вербальних, так і невербальних завдань. Для більшості дітей характерні низький рівень пізнавальної активності, низький обсяг уявлень про навколишнє, труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Але діти мають потенціальні можливості до оволодіння абстрактними поняттями, якщо їм буде надана допомога з боку дорослого.

Дослідники: Т. Кобилякова, Р. Левіна, І. Марченко, Т. Філічева, Г. Чіркiна – відзначають у дітей недостатню стійкість та обсяг уваги, обмежені можливості її розподілення. Діти допускають помилки під час зорового впізнавання предмета в ускладнених умовах, їм необхідно більше часу для прийняття рішення. Неточними є зорові уявлення. Дітям важко виділити частини складного малюнку і знову їх об'єднати (порушений зоровий аналіз та синтез), спостерігаються труднощі у зорово-просторовому орієнтуванні.

Дослідження мнестичних функцій О. Мастюкової допомагає зробити висновок про те, що запам'ятовування словесних стимулів у дітей значно нижче, ніж у дітей без мовленнєвої патології. При відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування і відтворення вербальної інформації.

Діти із ЗНМ малоактивні, ініціативи у спілкуванні зазвичай не виявляють. Мають порушення у спілкуванні, що проявляється у незрілості мотиваційно-потребнісної сфери. Мають труднощі, пов'язані з комплексом мовленнєвих і когнітивних порушень. Превалююча форма спілкування з дорослими у дітей 4 – 5 років ситуативно-ділова, що не відповідає віковій нормі.

Водночас із загальною ослабленістю діти із ЗНМ у тому чи іншому ступені демонструють збіднення, спотворення і порушення онтогенезу сенсомоторного розвитку як окремих систем (ноги, руки, ока, орального апарату тощо), так і їхньої взаємодії.

Такі дослідники, як Н. Траугот, Є. Мастюкова, В. Дудьєв стверджують, що дітям притаманне відставання у розвитку всіх видів моторики – загальної, мимічної, дрібної та артикуляційної: порушення у розвитку основних рухів та їхніх фізичних якостей, недостатня статична та динамічна координація загальних та дрібних рухів, зниження швидкості та спритності під час виконання вправ, порушення послідовності елементів дій, труднощі переключення з одного виду рухів на інший, а також

у відтворенні рухового завдання за просторово-часовими параметрами. Найбільші труднощі визначаються під час виконання дій за словесною інструкцією [2].

Отже, процес протікання розвитку основних психічних процесів у дітей старшого дошкільного віку має певні особливості. Мовленнєва недостатність відкладає відбиток на розвитку психічних процесів таких дітей. Вони мають не лише порушення усіх сторін мовлення, але і відставання всіх психічних функцій. У дітей відмічають повільний перебіг мисленнєвих процесів, нестійкість уваги, низький об'єм запам'ятовування. У дітей також є певні порушення у загальній моториці та дрібному праксисі.

Література

1. Глухов В. П. Формирование связной речи детей с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – Москва, 2006. – 182 с.
2. Каут Н. М. Основи дефектології та логопедії / Н. М. Каут. – Дрогобич, 2012. – 372 с.
3. Левченко И. Ю., Дубровина Т. И. Дети с общим недоразвитием речи: Развитие памяти. – М. : Национальный книжный центр, 2016. – 144 с.

Ю. А. Жигарєва,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія
А. В. Турубарова*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРАФОМОТОРНИХ НАВИЧОК В ОНТОГЕНЕЗІ

Графічні навички є основою для формування навичок письма і, відповідно, важливим показником готовності дитини до шкільного навчання. Процес формування графічних навичок вимагає цілеспрямованого навчання і залежить від рівня розвитку дрібної моторики й аналітико-синтетичного сприйняття дитини. Не викликає сумніву той факт, що формування навичок письма має велике суспільне і педагогічне значення, адже особистість, яка не оволоділа на достатньому рівні писемними навичками, не може повноцінно реалізувати себе у суспільстві. Письмо є необхідною складовою людської діяльності в усіх її різновидах.

Графічний навик – це певні звичні положення і рухи руки, що дозволяють зображати письмові звуки і їх з'єднання. Правильно сформований графічний навик дозволяє писати букви чітко, красиво, розбірливо, швидко. Неправильно сформований графічний навик створює комплекс труднощів, які проявляються у недбалості, незрозумілості, повільному темпі.

Л. Бадалян зазначає, що розвиток маніпулятивної функції рук визначається не лише морфофункціональним дозріванням рухового аналізатора, а й залежить від інших чинників, зокрема рівня розвитку зорового сприймання і зорово-моторної координації, просторової орієнтації, різних видів чутливості, координації рухів рук, гнозису, праксису [2].

Графомоторні навички є кінцевою ланкою операцій, що формують письмо. За їхньою допомогою здійснюється операція перетворення оптичних образів літер у потрібні графічні накреслення за допомогою рухів руки. Ці навички формуються в онтогенезі одночасно з розвитком образотворчої діяльності. Найважливішою функцією, від якої залежить цей процес, є зорово-моторна координація. Упродовж значної частини дошкільного віку регуляція зображувальних рухів здійснюється на основі рухового аналізатора, тобто діти спираються на «пам'ять руки». Зорового контролю за рухами майже немає. Проте поступово відбувається міжсенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів під час малювання і зорових образів, які при цьому сприймаються. Свого найбільшого розвитку вона досягає у віці 6-8 років. З цього періоду око бере активну участь у керуванні рухами – зорово-моторна координація починає посідати провідне місце в регуляції графомоторних рухів і розвитку відповідних навичок. Процес письма набуває складного автоматизованого характеру. Одночасно з рухами руки здійснюється руховий контроль. У міру написання літер, слів він підкріплюється зоровим контролем, читанням написаного.

Необхідною умовою опанування писемного мовлення та удосконалення графомоторних навичок є достатній розвиток дрібної моторики рук (В. Галкіна, М. Кольцова, О. Корнєв, І. Садовнікова, Т. Пічугіна та ін.). Формування рухових функцій, у тому числі і дрібних рухів рук, відбувається у процесі взаємодії дитини з навколишнім предметним світом. Відомо, що онтогенетичний розвиток руки дитини розпочинається з обмацувальних і хапальних рухів. У подальшому маніпулятивні дії з предметами допомагають дитині набути першого досвіду у пізнанні навколишнього предметного світу, формуючи у неї предметне мислення та сприяючи розвитку тонких рухів кисті і пальців руки, що, в свою чергу, здійснює стимулювальний вплив на мовленнєву функцію дитини, на розвиток у неї сенсорної і моторної сторін мовлення.

За даними О. Корнєва, оволодіння довільною регуляцією рухів руки відбувається в період від одного до 4-5 років. Для оволодіння довільними рухами необхідними є збереженість сили і точності рухів, а також нормального забезпечення тону, який є основою для їх чіткої координації [3].

Сенсомоторна база, або комплекс функціональних передумов письма, являє собою багаторівневу систему, що включає велику кількість когнітивних і мовленнєвих функцій, що відповідають за опанування процесу письма та є основою його функціональної бази, а саме: сприймання, уявлення, мислення, пам'ять і увага. Досягаючи мінімально необхідного рівня зрілості, вони створюють оптимальні можливості для здійснення операцій звуко-буквеної символізації, графічного моделювання звукової структури слів і реалізації графомоторної програми.

Молодший школяр під час письма стикається із необхідністю одночасного виконання великої кількості різних дій, що потребує від нього високого рівня розвитку здібності концентрувати, розподіляти і переключати увагу. Наявність достатньої автоматизації всіх складових процесу письма передбачає певний рівень сформованості уваги. Важливою властивістю уваги є її обсяг, що залежить від кількості об'єктів, які людина може сприйняти одночасно. Відомо, що шестирічна дитина може одночасно сприйняти три об'єкти з певною повнотою і деталізацією (Я. Коломенський, Є. Панько).

Психологи Н. Бастуй, Ю. Гільбух та В. Горбенко пояснюють незрілість уваги недорозвиненістю емоційно-вольової сфери шестирічної дитини, що впливає на розвиток самоконтролю. Чим виразніша емоційно-вольова незрілість, тим меншою є у дитини здатність цілеспрямовано керувати своїми діями і відповідно гіршою є якість її письма [1].

З огляду на те, що письмо є складною багатоопераційною діяльністю, яка охоплює низку розумових дій різного рівня, на особливу увагу заслуговують операціональні компоненти мислення: симультанно-сукцесивний аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, складна взаємодія яких у процесі пізнання забезпечує готовність дитини до навчання в школі (Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Андрусишин).

Велике значення у формуванні навички письма має операція контролю (зорового, слухового і рухового) та самоконтролю власної діяльності. Контроль виявляється у всіх психічних процесах – мисленні, пам'яті та мовленні. Виконання будь-яких завдань без нього неможливе. Саме контроль є найслабкішою ланкою у процесі регуляції діяльності дитини, що виявляється у недоведенні дії до кінцевого результату, переході на другорядні дії та асоціації, у відсутності дії перевірки після виконання завдання. При цьому можуть спостерігатися такі явища, як відволікання учня на зовнішні подразники під час виконання певного завдання.

Операція контролю має складну структурну організацію. Її нормальне виконання можливе лише за умов сформованості еталону контролю (того, з чим порівнюють результат дії), операції порівняння виконаної дії та її результатів із заданим зразком (еталоном), контрольної дії (пошук помилки) та механізмів визначення, виділення і корекції помилки (В. Тищенко). Порушення будь-якої ланки цієї операції може спричинити збій у функціонуванні всієї мовленнєвої системи.

Отже, графомоторні навички дитини формуються в онтогенезі поступово. Їх розвиток являє собою досить складний фізіологічний, психологічний і педагогічний процес. У період раннього і дошкільного періоду дитина при сприятливих зовнішніх умовах виявляється в змозі опанувати цілим рядом умінь, які дуже важливі для успішного засвоєння навичок письма в школі. Вона опановує рухами, необхідними для легкого дотику і ковзання олівця по паперу, вчиться помічати відмінності між графічними елементами за їх формою, положенням і співвідношенням між собою. Також дитина вчиться обмежувати свої рухи відповідно до графічних завдань, які вона перед собою ставить. Пізніше вона дізнається про зміст письма як засобу спілкування між людьми і як способу фіксації думок: ознайомиться з фонетичним принципом письма, навчиться виділяти звуки в словах і позначати їх друкованими та рукописними знаками на аркуші.

Література

1. Гріньова О. М. Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник / О. М. Гріньова, Л. А. Терещенко. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. – 227 с.
2. Козьявкін В. И. Основы реабилитации двигательных нарушений по методу Козьявкина / В. И. Козьявкін, Н. Н. Сак, О. А. Качмар, М. А. Бабадаглы. – Львів: НВФ «Українські технології», 2007. – 192 с.
3. Момот Т. Л. Корекція дисграфій / Т. Л. Момот. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2014. – 29 с.

С. М. Жовтоножко,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*
А. В. Турубарова

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Аналіз наукової літератури показує, що вчені приділяють велику увагу проблемам комунікативно-мовленнєвих навичок дітей із глибоким порушенням зору. Даній проблемі свого часу приділяли велику увагу такі вчені як Л. Виготський, О. Таранченко, А. Литвак, Л. Солнцева, Л. Плаксина, Л. Григор'єва, В. Лубовський, Т. Власова та ін. На сучасному етапі розвитку науки такі провідні вітчизняні вчені, як В. Кобильченко, Є. Синьова, Ю. Войтюк, І. Сасіна досліджують специфіку міжособистісних стосунків та емоційних особливостей спілкування осіб із порушеннями зору.

До дітей із глибокими порушеннями зору належать різноманітні групи дошкільників із різним ступенем втрати зору, великою кількістю клінічних форм, етіології, патогенезу, з різною структурою та складом порушених функцій.

Мовленнєві порушення в дітей із зоровим порушенням різноманітні, складні та пов'язані з мовленням як цілісною системою. Це пояснюється значною мірою тим, що формування мовлення таких дітей відбувається в значно складніших умовах, ніж у дітей із нормальним зором. Серед них частіше зустрічаються діти з вродженими формами зорової аномалії, що призводить до порушення інших функцій, що безпосередньо пов'язані з формуванням мовлення.

Діяльність мовленнєвого спілкування при порушеннях зору принципово не порушується, оволодіння мовленням і його функціями, а також його структурою відбувається в загальних рисах так само, як і у нормі, однак порушення або відсутність зору накладає на цей процес певний відбиток, вносить специфіку, яка виявляється в динаміці, розвитку та накопиченні мовленнєвих засобів і виразних рухів, своєрідності співвідношення слова і образу, змісті лексики, деякому відставанні формування мовленнєвих навичок і мовленнєвого чуття.

Оволодіння фонетичною стороною мовлення, з якої починається засвоєння рідної мови є формування фонетичного слуху та механізму звуковимови (артикуляції), що відбувається на основі наслідування. Якщо розвиток фонетичного слуху і формування уявлень засновані на слуховому сприйнятті, то цей процес протікає у дітей із порушеннями зору і зрячих ідентично.

В. Єрмаков та Г. Якунін зазначають, що особливістю розвитку мовлення у старших дошкільників із порушеннями зору є те, що чим краще у дитини розвинені дотик, слух та інші збережені аналізатори (включаючи і залишковий зір), чим більше вона знайомиться з навколишньою дійсністю, тим багатішим є її чуттєвий досвід і тим менший розрив між запасом слів і розумінням їх значення. Тому особливо велику увагу потрібно приділяти ознайомленню дитини з навколишнім світом, навчання дотиковому обстеженню предметів, розвитку слухового сприйняття [1, с.110-112].

Накопичення словникового запасу і засвоєння граматичного ладу мовлення обумовлює розвиток зв'язного мовлення. Оволодіння зв'язним мовленням дітьми з порушенням зору здійснюється за тими самими закономірностями, що і у зрячих дітей відповідного віку за умови, якщо зв'язне мовлення спирається на достатній запас конкретних уявлень. Діти з глибокими порушеннями зору не мають можливості в повному обсязі сприймати артикуляцію співрозмовника, не мають чіткого образу руху губ під час розмови, через що вони часто допускають помилки при звуковому аналізі слова і його вимові. Найбільш поширеним дефектом мовлення при сліпоті і слабозорості у дошкільнят і молодших школярів є недорікуватість різного характеру від сигматизму (неправильна вимова свистячих і шиплячих звуків) до ламбдацизму (неправильна вимова звуку «Л») і ротацизму (неправильна вимова звуку «Р»).

Труднощі, пов'язані з оволодінням звуковим складом слова і визначенням порядку звуків, нерідко виявляються в письмовому мовленні. Порушення звукової послідовності при написанні слів у значній мірі пояснюється відсутністю або неповноцінністю зору. Діти при написанні через недостатність звукового аналізу слова роблять пропуски букв, заміни або перестановки.

Недостатність словникового запасу, незрозуміння значення і змісту слів роблять розповіді дітей інформативно бідними, їм важко будувати послідовну, логічну розповідь через зниження кількості конкретної інформації.

Усне мовлення дітей з порушенням зору часто буває плутаним, уривчастим, непослідовним. Вони не завжди планують свої висловлювання. До труднощів розвитку мовлення дітей із зоровою патологією належать особливості засвоєння і використання немовних засобів спілкування – міміки, жестів, інтонації, які є невід'ємним компонентом усного мовлення. Не сприймаючи зовсім, або погано сприймаючи візуально велику кількість мімічних рухів і жестів, що додають одним і тим же висловлюванням самі різні відтінки і значення, і не користуючись у своїй промові цими засобами, діти з глибокими порушеннями зору істотно збіднюють свою промову, вона стає маловиразною. У цих дітей спостерігається зниження зовнішнього прояву емоцій і ситуативних виразних рухів, що впливає на інтонаційне оформлення мовлення, його бідність і монотонність. У зв'язку з тим, що мовленнєвий розвиток дітей із порушенням зору не завжди взаємопов'язаний із чуттєвою інформацією, процес становлення словесної психорегуляції затримується у своєму розвитку, оскільки досить часто вони не розуміють значення багатьох слів.

Корекція за допомогою наочних посібників, технічних засобів, проведення спостережень і екскурсій, а також застосування предметно-практичних прийомів добування інформації про навколишній світ багато в чому може зняти проблему вербалізму, недостатність описової сторони мовлення, відсутність розгорнутих висловлювань, так як усне мовлення дітей з глибокою патологією зору часто буває уривчастим, непослідовним і блідим в описі явищ. Тільки в корекційних умовах діти з порушенням зору поступово долають вербальне вживання слів і формалізм знань [2, с.95].

Таким чином, вербалізм мовлення і формалізм словесних позначень, характерний для дітей з глибокими порушеннями мовлення, може бути значною мірою подоланий шляхом корекційної роботи, спрямованої на збагачення і конкретизацію мовлення. Це може бути досягнуто в результаті розширення чуттєвого і практичного досвіду дитини, конкретизації чуттєвих даних, введення сформованих уявлень і відповідних, або словесних позначень в більш широку систему комунікативних зв'язків і відносин в умовах навчально-виховного процесу.

Література

1. Єрмаков В. П. Основы тифлопедагогики : Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Єрмаков, Г. А. Якунин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
2. Єрмаков В. П. Развитие, навчання та виховання дітей з порушеннями зору / В. П. Єрмаков, Г. А. Якунин. – Москва : Просвещение, 1990. – 222 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ В СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ КОРЕКЦІЇ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЇ ДИЗАРТРИЇ

Питання організації логопедичної допомоги дітям із дизартрією залишається актуальною, враховуючи поширеність цього дефекту. В останні роки збільшилася кількість дітей, які страждають різними мовленнєвими порушеннями, зокрема, які мають дизартричні розлади. У комплексній системі корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення, широко використовується логопедичний масаж.

Аналіз спеціальних літературних даних показав, що проблема дизартрії як одного з видів мовленнєвих порушень розглядалася такими фахівцями, як О. А. Токаревою, А. О. Куссмауля, М. П. Давидовою, А. Н. Кореневим, О. М. Винарською, Л. В. Мелеховою, І. Б. Кареліною, А. М. Пулатовим, Е. Ф. Соботович, А. Ф. Чернопольською, К. А. Семеновою, Л. В. Лопатиною, Н. В. Серебряковою, Е. Ф. Архиповою, Е. Я. Сизовою та іншими [5].

Псевдобульбарна дизартрія – одне з поширених мовленнєвих порушень, при якій необхідно вести спеціальну комплексну корекційну роботу, що поєднується з масажем, лікувально-фізичною культурою, спеціальною гімнастикою артикуляції, направленою на розвиток і зміцнення мускулатури артикуляції, масажем апарату артикуляції.

Псевдобульбарна дизартрія виникає при двосторонньому ураженні рухових кірково-ядерних шляхів, що йдуть від кори головного мозку до ядер черепних нервів стовбура. Для псевдобульбарної дизартрії характерне підвищення м'язового тону в артикуляційній мускулатурі по типу спастичності – спастична форма псевдобульбарної дизартрії. Рідше на тлі обмеження обсягу довільних рухів спостерігається незначне підвищення м'язового тону в окремих м'язових групах, або пониження м'язового тону – паретична форма псевдобульбарної дизартрії. При обох формах відзначається обмеження активних рухів м'язів артикуляційного апарату, у важких випадках – майже повна їхня відсутність [3].

Маючи досвід багатьох логопедів-практиків, із упевненістю можна стверджувати, що корекція дизартричних розладів буде більш ефективною при залученні масажних комплексів.

Масаж – це сукупність прийомів механічного дозованого впливу на організм шляхом натискання, тертя, вібрації та погладжування, які проводяться безпосередньо на поверхні тіла людини руками масажиста [2].

Диференційований логопедичний масаж – це частина комплексної медико-психолого-педагогічної роботи, направленої на корекцію різних мовленнєвих порушень. Масаж використовується у логопедичній роботі з дітьми з дизартрією, ринолалією, заїканням, алалією, афазією і порушеннями голосу. При всіх формах мовленнєвих порушень (особливо при дизартрії) масаж є необхідною умовою ефективності логопедичного впливу [6].

Логопедичний масаж – активний метод механічної дії, який змінює стан м'язів, нервів, кровоносних судин і тканин периферичного мовленнєвого апарату. Він є однією з логопедичних технік, яка сприяє нормалізації мовлення і емоційного стану осіб із мовленнєвими порушеннями.

У залежності від застосування того чи іншого інструментарію, виділені наступні види логопедичного масажу:

- 1) зондовий, який здійснюється за допомогою спеціально розроблених логопедичних інструментів – зондів;
- 2) логостимулонний, під час якого використовуються логостимулони;
- 3) зондозамінний, інструментами для якого стають різні види зондозамінників;
- 4) мануальний, який виконується руками;
- 5) вібральний, під час якого застосовуються логопедичні вібромасажери;
- 6) щітковий, який проводиться зубними щітками чи інструментами, що нагадують їх своїми структурними ознаками;
- 7) контраст-термічний, під час якого застосовується обладнання для крио- та термомасажу [3].

Система логопедичної роботи з дітьми при дизартрії передбачає комплексний характер. Одним із засобів корекційного впливу є логопедичний масаж. Логопедичний масаж має своєю метою не тільки зміцнення або розслаблення артикуляційних м'язів, але і стимуляцію пропріоцептивних відчуттів, що сприяє чіткості кінестетичного сприйняття. Мовленнєві кінестезії мають дуже важливе значення у формуванні як імпресивного, так і експресивного мовлення (В. Л. Богородицький, М. А. Піскунов, та ін.).

Професор І. З. Заблудовський є одним з основоположників вітчизняної системи масажу. Їм був запропонований метод масажу обличчя, який не втратив свого значення до теперішнього часу і який може з успіхом застосовуватися у логопедичній практиці. І. З. Заблудовський пропонував такі прийоми стимулюючого масажу:

1. Погладжування і розминання чола. Логопед стоїть праворуч від масажованого. Розминаючи, права рука рухається поперек чола зігзагоподібно від носа до початку волосся. Ліва рука легким погладжуючим рухом просувається уздовж чола від лобових горбів до скроні.

2. Розминка носа. Логопед стоїть праворуч від дитини. Долонною поверхнею кінцевих фаланг великого і вказівного пальців правої руки він виробляє зігзагоподібний, злегка вібруючий рух від кінця носа до його основи і в сторони по крилах носа, а лівою рукою підтримує потилицю.

3. Розгладження лобових м'язів. Логопед стоїть позаду і виробляє погладжування вказівними і середніми пальцями обох рук поперек чола від середньої його лінії до скроневої області.

4. Розгладження м'язів між губою і підборіддям. Логопед стоїть праворуч і двома великими пальцями виробляє погладжування під нижньою губою, продовжуючи рух до висхідної гілки нижньої щелепи.

Вправи підбираються залежно від стану м'язового тонуусу артикуляційної зони. За тривалістю масаж не перевищує 5 хвилин. Логопедичний масаж, крім нормалізації тонуусу м'язів язика, губ і ослаблення гіперкінезів, спрямований на розвиток оральної мускулатури (мовленнєвих кінестезій). При асиметрії, нерівномірному розподілі тонуусу в артикуляційних м'язах масаж проводиться з гіперкорекцією відповідної сторони – на ураженій стороні більшу кількість рухів (10-12) [1].

І. В. Блискіна і В. А. Ковшиков в посібнику для логопедів і медичних працівників узагальнили досвід роботи багатьох авторів у галузі логопедичного масажу і запропонували свою систематизацію і тривалість сеансу масажу для подолання артикуляційних розладів.

У книзі О. О. Дьякової «Логопедичний масаж», добре проілюстровані всі прийоми логопедичного масажу. Вказані методичні рекомендації до проведення розслаблюючого і зміцнюючого масажу. Крім того, представлені різні комплекси точкового масажу в біологічно активних точках [4].

Отже, масаж проводиться з метою ослаблення патологічних проявів у м'язах апарату артикуляції, розширення можливостей руху мовленнєвих м'язів і включення їх у процес вимови. Питання організації логопедичної допомоги дітям з псевдобульбарною дизартрією залишається досить актуальним, враховуючи поширеність цього дефекту. Спираючись на досвід багатьох логопедів-практиків, можна з упевненістю стверджувати, що корекція дизартричних розладів буде більш ефективною із застосуванням масажних комплексів.

Література

1. Чупахіна С. В. Корекція та усунення мовленнєвих вад у дітей : основи логопедичного масажу / Чупахіна С. В. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, 2011. – 144 с.
2. Чупахіна С. В. Впровадження лікувального масажу в практичну діяльність вчителя-логопеда : теоретичний аспект / С. В. Чупахіна // Вісник Прикарпатського університету. Серія : Педагогіка. 2012. – Вип. XIII. – 182с. – С. 93-95.
3. Єфіменко П. Б. Техніка та методика класичного масажу / П. Б. Єфіменко. – Харків : «ОВС», 2013. – 216 с.
4. Корольчук А. П. Масаж загальний і самомасаж : навчально-методичний посібник для студентів факультету фізичного виховання і спорту / А. П. Корольчук, А. С. Сулима. – Вінниця : 2018. – 124 с.
5. Воронцова Т. В. Вчимося жити разом. Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко. – К. : Видавництво «Алатон», 2016. – 232 с.
6. Лепетченко М. В. Логопедія. Дизартрія : навчально-методичний посібник / М. В. Лепетченко. – Д., 2015. – 36 с.

О. О. Зарецька,

студентка факультету реабілітаційної педагогіки та спеціальної роботи, напрям підготовки «Корекційна освіта (за нозологіями)», Хортицька національна академія

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри природничо-наукових дисциплін, Хортицька національна академія

І. Ю. Антоненко

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Проблема формування емоційної сфери у дитини, яка має затримку психічного розвитку (далі – ЗПР), постає особливо актуальною. Відомо, що для такої категорії дітей характерним є не лише недостатність інтелектуальних функцій, але й особистісна незрілість. Несформованість когнітивної сфери істотно впливає на становлення афективно-вольових та регуляторних функцій. Водночас достатній рівень розвитку афективно-регуляторних процесів створює сприятливі психологічні умови для досягнення високого корекційного ефекту у процесі розвитку і навчання дитини із ЗПР. Загальна характеристика молодших школярів із ЗПР акцентує на емоційній лабільності, слабкості вольових зусиль, несамостійності і сугестивності, особистісній незрілості в цілому [1].

У спеціальній психології особливості емоційно-вольової сфери у дітей із ЗПР подано у дослідженнях Л. Виготського, Т. Власової, О. Дзукоевої, І. Конєвої, Л. Кузнєцової, В. Лубовського, І. Марковської, М. Певзнер, Е. Стерніної, О. Хохліної, Г. Шаумарової.

У дослідженнях М. Певзнер і Т. Власової зазначається, що для дітей із ЗПР характерна, насамперед, неорганізованість, некритичність, неадекватність самооцінки. Емоції дітей із ЗПР поверхневі і нестійкі, внаслідок чого діти схильні до навіювань і схильні до наслідування. Типові для дітей із ЗПР особливості в емоційному розвитку: 1) нестійкість емоційно-вольової сфери, що проявляється в неможливості на тривалій час сконцентруватися на цілеспрямованій діяльності. Психологічною причиною цього є низький рівень довільної психічної активності; 2) прояв негативних характеристик кризового розвитку, труднощі у встановленні комунікативних контактів; 3) поява емоційних розладів: діти відчувають страх, тривожність, схильні до афектних дій. Також дітям із ЗПР властиві симптоми органічного інфантилізму: відсутність яскравих емоцій, підвищена стомлюваність, бідність психічних процесів, гіперактивність [2].

Л. Костіна виділяє найбільш типові для обстежених дітей із ЗПР емоційні особливості: 1) часте чергування позитивних і негативних емоцій (лабільність) на уроках. Ця особливість включає в себе недостатню цілеспрямованість діяльності, невміння дитини планувати, регулювати і оцінювати свої дії, що проявляється в «невмінні зосередитися», «недбалості», «неуважності» і ін. Справжньою причиною, психологічним підґрунтям цього є низький рівень довільної

регуляції діяльності дітей із ЗПР; 2) негативні тенденції особистісного розвитку, комунікативні проблеми, труднощі у спілкуванні дитини з однолітками, вчителями, батьками («впертість», «непослух» та ін.);

3) «поведінкові особливості дітей, які відчувають страх, тривогу через отримання, або очікування негативної позначки, осуду. Таку дитину можна визначити як «боязку», «сором'язливу», «тиху», «скуту», «невпевнену», або «знервовану», «перелякану». Причиною такої поведінки можуть бути труднощі в мовному розвитку, недостатньо розвинені пам'ять, вербальний інтелект, увага та ін.» [3].

На думку В. Лубовського, Л. Кузнецової, клінічні спостереження і психологічні дослідження вказують на недостатній розвиток емоційно-вольової сфери дітей із ЗПР. Деякі клініцисти були схильні розглядати таке недорозвинення як найважливішу характеристику подібних дітей. Те, що поведінка молодших школярів із ЗПР не відповідає віку, є незрілою, що діти, будучи школярами, ніби залишалися на рівні ігрової діяльності, оскільки навчальна діяльність не перетворювалася у провідну, спостерігалася відставання в розвитку мотивації і в ставленні до навколишнього, все це змушувало припускати недорозвинення довільних форм діяльності. Однак ці міркування при більш глибокому вивченні дітей виявилися неповними і не цілком точними [3].

Серед дітей із затримкою психічного розвитку церебрально-органічного генезу І. Марковська виділяє групи із проявами психічної нестійкості і психічної гальмування. Діти першої групи галасливі і рухливі: на перервах і прогулянках забираються на дерева, катаються на перилах, голосно кричать, намагаються брати участь в іграх інших дітей, але, не вміючи слідувати правилам, сваряться, заважають іншим. З дорослими бувають лагідними і навіть настирливими, але легко вступають в конфлікт, проявляючи при цьому грубість і крикливість. Почуття каяття і образи у них неглибокі і короткочасні.

При психічному гальмуванні поряд з особистісною незрілістю особливо проявляється несаможиттєвість, нерішучість, боязкість, повільність. Симбіотична прихильність до батьків призводить до труднощів звикання до школи. Такі діти часто плачуть, сумують за домівкою, уникають рухливих ігор, губляться біля дошки і часто не відповідають, навіть знаючи правильну відповідь. Низькі оцінки і зауваження можуть викликати у них сльози.

При значних відмінностях у проявах емоцій суттєвої різниці в розумінні емоційних станів за виразом обличчя іншої людини у школярів із ЗПР та школярів у нормі не виявлено. Труднощі при виконанні такого роду завдань відзначалися лише у дітей із ЗПР з вираженими емоційними порушеннями (емоційною мізерністю, зниженням потреби у спілкуванні) [1].

Отже, через емоційно-вольову нестабільність дітям із ЗПР важко навчатися у школі, особливо дітям молодших класів, оскільки для них характерні неорганізованість, некритичність, неадекватність самооцінки. Тому важливим постає завдання вивчення особливостей структури емоцій у дітей із ЗПР, а також розробка напрямів корекції недоліків емоційного розвитку цієї категорії дітей.

Література

1. Особливості емоційно-вольової сфери та особистості [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://stud.com.ua/87542/psihologiya/osoblivosti_emotsiyno_volovoyi_sferi_osobistosti
2. Особливості емоційного розвитку дітей із зпр [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://studfiles.net/preview/6824549/page:4/>
3. Характеристика емоційно-вольової сфери дітей з ЗПР [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://um.co.ua/10/10-6/10-61366.html>

Л. И. Зорило,

кандидат педагогических наук, доцент,

Бэлцкый государственнй университет им. А. Руссо, Молдова

М. И. Перетянку,

кандидат педагогических наук, доцент.

Бэлцкый государственнй университет им. А. Руссо, Молдова

ВНЕДРЕНИЕ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМУ ПОСТУНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Одно из направлений модернизации образования в республике Молдова – внедрение во все уровни образования идей инклюзивного обучения. Эта работа проводится в соответствии с Постановлением правительства республики Молдова «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на 2011-2020гг.) [3].

Учитывая важность подготовки дидактических кадров в области инклюзивного образования, в Бэлцком государственном университете им. А. Руссо работает команда научного проекта Академии наук Молдовы «Оптимизация профессиональной подготовки дидактических кадров системы начального и дошкольного воспитания в области инклюзивного образования».

Актуальность данной проблемы связана с тем, что профессия учителя, работающего с детьми, имеющими особые образовательные потребности требует непрерывного обновления, пополнения знаний, роста профессионализма, которые проявляются в разносторонности инклюзивного образования и педагогическом мастерстве.

Эта проблема в республике Молдова решается с позиций идеи непрерывного образования, что позволяет обеспечить мобильность и гибкость переподготовки кадров, осуществить преемственность в содержании и методах инклюзивной компетенции педагогов, решать методические вопросы, повышать мотивацию и качество подготовки специалистов в области инклюзивного обучения.

Это находит отражение в повышении квалификации педагогов, их профессиональной переподготовке, самообразовании и других формах.

По мнению ряда исследователей (Danii, A., Popovici, D., Racu, A. и др.) они успешно функционируют, если достаточно демократичны, если в них сочетаются предъявляемые к учителю требования, их реальные потребности, а также осуществляется преемственность между вузовским и послевузовским образованием [2]. Важным исследователи считают возможность педагога участвовать в различных формах повышения квалификации, свободу выбора им подходящей формы этой деятельности.

Целями каждой из подсистем непрерывного образования в области инклюзивного обучения являются: становление гуманистического педагогического мышления; обогащение мировоззренческой позиции; совершенствование личностно-профессиональных качеств; развитие педагогических умений в работе с детьми имеющими особые образовательные потребности; стимулирование творческой активности и инновационной деятельности. Достижение этих целей направлено на обновление и повышение качества педагогической помощи детям с нарушениями в развитии.

Учитывая сравнительно небольшое количество учебных часов, отводимых в соответствии с нормативными документами на профессиональную переподготовку, повышаются требования к структурированию содержания образования, совершенствованию форм работы со слушателями.

Из учебных планов исключаются дисциплины общеобразовательной подготовки, которые изучались педагогами при получении специальности в вузе. Основное внимание уделяется дисциплинам психолого-педагогического цикла и непосредственно предметам инклюзивного образования.

Разработанный и апробированный командой проекта учебный план повышения квалификации в области инклюзивного образования направлен на решение следующих задач: включить в содержание обучения курсы, которые обеспечат необходимую медико-психолого-педагогическую базу для дальнейшей профессиональной подготовки; курсы, формирующие представления о инновациях в системе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; учебные дисциплины, раскрывающие технологию работы педагога с командой специалистов и родителями.

Разработанный для курсов повышения квалификации учебный план направлен на формирование необходимых и достаточных знаний для оказания педагогической помощи ребенку и его семье и включают следующие крупные блоки:

- закономерности развития детей имеющих психофизические отклонения;
- концептуальные основы коррекционно-развивающей, социально-педагогической деятельности;
- теория и методика преподавания учебных предметов детям с нарушениями развития;
- пути оказания педагогической помощи ребенку и его семье;
- методы психолого-педагогической диагностики детей с ОВЗ;
- содержание, формы и методы работы с родителями, другими специалистами, участвующими в инклюзивном процессе.

Организация курсов профессиональной подготовки в области инклюзивного образования предполагает специфичную организацию и методику преподавания учебного материала. Это обусловлено тем, что слушатели уже обладают определенными педагогическими знаниями и опытом этой деятельности. Поэтому считаем необходимым в процессе изучения учебных дисциплин больше внимания уделять особенностям, специфике и непосредственно методике работы с данной категорией детей, значительно сократив общие вопросы темы.

Важное значение в инклюзивной подготовке педагогов должно быть уделено самостоятельной работе слушателей. S.Caison в этой работе выделяет несколько направлений: работа с литературой, выполнение практических заданий, учебно-исследовательская деятельность [4]. При работе с литературой, помимо традиционных видов работ (подготовка конспектов, рефератов, составление таблиц, схем и др.), перед слушателями необходимо ставить проблемные вопросы, разрешение которых они могут найти в литературе, предлагать задания, требующие не только актуализации имеющихся знаний, но и творческого подхода к решению проблемы. Учебно-исследовательская деятельность может быть реализована в рамках практических занятий, участия в научных дискуссиях, конференциях, в процессе написания выпускной квалификационной работы.

Учитывая, что не каждый учитель сталкивается с детьми имеющими особые образовательные потребности, а также то, что профессиональная переподготовка отличается сравнительно небольшими сроками для овладения профессией, условия обучения должны быть максимально приближены к условиям будущей профессиональной деятельности. Для этого в центре повышения квалификации должны быть созданы условия для реализации метода «погружения» в среду инклюзивного образовательного учреждения. Это даёт возможность слушателям апробировать на практике теоретические знания, непосредственно наблюдать за работой опытных специалистов, за воспитанниками, получающими психолого-педагогическую помощь, соединять полученные теоретические знания с практикой, находить ответы на интересующие вопросы. Благодаря этому слушатели имеют возможность видеть реальные отношения, которые складываются между педагогом и воспитанником, могут убедиться в эффективности инновационных дидактических стратегий, которые изучали в условиях академического обучения.

На начальных этапах переподготовки важно выяснить уровень сформированности профессиональной компетентности педагогов. Эта работа может происходить в ходе специального тестирования, а также в процессе дискуссий, обсуждений конкретных ситуаций взаимодействия с особыми детьми. В этих целях можно использовать методический приём «Круг». Слушатели садятся в круг, и каждый по очереди высказывается по предложенной теме. Это даёт возможность одновременно развивать у слушателей рефлексивные умения, активность, способность аргументировать свою точку зрения.

Учитывая важность в инклюзивном образовании профессионально-личностных качеств педагога, все формы работы должны быть направлены на формирование толерантности, терпимости, доброжелательное отношение к воспитанникам, к их ошибкам и неадекватному поведению, нечеткой речи и другим проявлениям, связанным с их здоровьем. Необходимо научить педагогов самодиагностике этих качеств, вооружить умением принимать нужное решение, ориентируясь не только на педагогический результат, но и на свое самочувствие после осуществления принятого педаго-

гического решения. Это будет способствовать предотвращению эмоционального выгорания педагога, что немаловажно в работе с данной категорией детей.

Так как большинство слушателей приходят на профессиональную переподготовку, имея уже достаточный опыт педагогической работы в сфере образования, необходимо ставить задачу выработки у них индивидуального стиля деятельности в работе с детьми, имеющими нарушения развития.

Литература

1. Aspecte psihosociopedagogice ale procesului educational: traditii, valori, perspective: Materialele Conf. șt.-practice intern., Chișinău, 2011. Col. red.: G. Petcu, V. Pritcan, S. Briceag, M. Pereteatcu. Bălți, 2011. 216 p.
2. Danii, A., Popovici, D., Racu, A. Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă. Chișinău, 2007. 232 p.
3. Hotărîre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Nr. 523 din 11.07.2011. In: Monitorul Oficial, 2011, nr. 114-116, p. 49-59.
4. Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice : Conf. intern, șt.-practică din 19-20 oct. 2012, Chișinău. Coord. S. Caisîn. Chișinău : IFS, 2012. 360 p.
5. Инклюзивное обучение в школе: Разраб. и адапт.: М. И. Перетятку, Л. И. Зорило; Кишинев : Ин-т непрерывного образования, 2011. 218 с.

К. В. Ільїна,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та спеціальної роботи,
напрям підготовки «Корекційна освіта (за нозологіями)»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри природничо-наукових дисциплін
Хортицької національної академії*

І. Ю. Антоненко

МІЖОСОБИСТІТНІ СТОСУНКИ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ

Зміни, що відбуваються у сфері міжособистісних стосунків дитини молодшого шкільного віку, мають надзвичайно велике значення для подальшого повноцінного розвитку психіки. Одним із важливих чинників ефективної учбової діяльності та успішного особистісного становлення молодшого школяра та його соціалізації є розвиток міжособистісних стосунків з іншими дітьми та дорослими, що є необхідною умовою пізнання навколишнього світу та самопізнання. Перешкодою у соціалізації дитини молодшого шкільного віку може стати проблема дефіциту уваги та гіперактивності.

Синдром дефіциту уваги та гіперактивності (далі – СДУГ) вважається одним з основних клінічних варіантів мінімальної мозкової дисфункції. Тривалий час загальний термін для позначення відхилень у розвитку особистості був відсутній [1].

У вітчизняній літературі термін «мінімальна мозкова дисфункція» на сьогодні вживається досить часто [1].

Поняття синдрому дефіциту уваги та гіперактивності включає в собі два терміни: «гіперактивність» та «дефіцит уваги». У деяких випадках може бути синдром дефіциту уваги без гіперактивності та, навпаки, синдром гіперактивності без дефіциту уваги.

Гіперактивність – це не поведінкова проблема, не результат поганого виховання, а медичний і психологічний діагноз, який може бути поставлений фахівцями за результатами спеціальної діагностики і спостереженням за дитиною протягом 6 місяців [2].

Про дефіцит уваги у дитини батьки зазвичай дізнаються на початку першого року навчання у школі. Часто тільки вчитель ставить їх до відома про це. На уроці ці діти постійно відволікаються на навколишні звуки або зорові подразники, яких інші учні не помічають. Відволікання може бути пов'язане з власним тілом, одягом, іншими предметами [2].

Симптомокомплекс СДУГ включає в себе неуважність та імпульсивність. Зазвичай це порушення поєднується з поведінковими та тривожними розладами, затримками у формуванні мовлення, а також шкільних навичок. Вони відчують труднощі у навчанні, проблеми в міжособистісному спілкуванні з однолітками та близькими людьми, в підлітковому і юнацькому віці найбільш схильні до девіантної поведінки [3].

Проблеми, які виникають у спілкуванні з однолітками, батьками або вчителями можуть привести до появи різноманітних страхів, формуванню заниженої самооцінки, відчуття «власної неповноцінності».

Часто однією із причин проблем міжособистісних стосунків є непосидючість, відволікання, імпульсивність, що, в свою чергу, може привести до конфліктів та деструктивної поведінки. Таким чином, небажані реакції оточуючих викликають та в кінцевому рахунку підсилюють прояви синдрому у дитини [4].

Часті головні болі, метеозалежність, підвищена стомлюваність у дитини сприяють додатковій невротизації особистості, розвитку вторинних психічних порушень (астено-депресивний, іпохондричний синдроми).

Порушення своєчасності, повноцінності та синхронності дозрівання окремих мозкових структур гіперактивної дитини може привести до неповної сформованості окремих психічних функцій, особистісних якостей та поведінкових навичок [4].

Чимало дітей недостатньо готові до навчання у школі та до нормального спілкування з однолітками. Такі проблеми з'являються зазвичай через синдром, який не діагностували, або не прийняли відповідні заходи корекції, що, в свою чергу, приводить до шкільної дезадаптації.

У міжособистісному спілкуванні молодші школярі із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності виявляють недовірливість, байдужість, образливість, негативізм, егоцентризм, помірну безпечність, безвідповідальність. Діти з цим синдромом не схильні до дотримання встановлених соціальних норм. Виражена схильність до самоствердження, прагнення до лідерства і домінування. Діти не постійні, не зібрані, у них, частіше, відсутня стійка мотивація. Конфліктостійкість знижена, переважають екстрапунтивні реакції за его-захисним типом. Соціометричний статус дітей із гіперактивністю знижений: 30% дітей - «бажані», 20% дітей - «ігноровані», 50% дітей - «ізолювані».

Вивчення взаємозв'язку між особливостями емоційно-вольової сфери дітей з СДУГ та особливостями міжособистісних відносин за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона дає підстави стверджувати, що особливості емоційно-вольової сфери дітей із синдромом дефіциту уваги і гіперактивності приводять до порушення їхніх міжособистісних відносин, знижують їх соціометричний статус і конфліктостійкість [3].

Отже, вказані критерії гіперактивності та дефіциту активної уваги є важливими при спостереженні та психологічному обстеженні дітей із даним синдромом. Старший дошкільний та молодший шкільний вік є часом, коли виявляється СДУГ. Вчителі та вихователі мають бути обізнаними у проблемі та сприяти діагностуванню та корекції даного розладу. Адекватне втручання у дитячому садку та школі сприяє більш продуктивній реабілітації дитини у старшому віці.

Література

1. Журба Л. Т., Мастюкова Е. М. Минимальная мозговая дисфункция у детей. Научный обзор. – М. : ВНИИМИ – 1980. – 50 с
2. Кльоц, Л. А. Гіперактивність як медико-психологічна проблема // Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової школи : збірник науково-методичних праць. 2014, с. 261-266.
3. Кузнецова Л. Э., Гладько В. В. Психологические особенности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. условия их психокоррекции // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 327-331.
4. Моница Г. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. Монография / Г. Моница, Е. Лютова-Робертс, Л. Чутко. – СПб : Речь, 2007. – 186 с.

О. О. Каптьол,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*викладач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія
Н. В. Возчикова*

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Аутизм є спектральним розладом, нижня межа якого – класичний аутизм з тяжкими порушеннями розвитку, а верхня – високофункціональний аутизм та синдром Аспергера. На сучасному етапі досліджень у галузі аутології доведено, що аутизм є первазивним (наскрізним) порушенням розвитку, що позначається практично на всіх рівнях психіки дитини: сенсорній, моторній, соціально-емоційній, пізнавальній і комунікативно-мовленнєвій сферах.

Більшість сучасних дослідників у галузі аутології (К. Гілберт, Т. Пітерс, К. С. Лебединська, С. А. Морозов, О. С. Никольська, G. Mesibov, E. Shopler, H. Tager-Flusberg, L. Wing) схилиються до думки, що однією із причин соціальної дезадаптації при розладах аутистичного спектра (далі – РАС) є недорозвинення комунікативних навичок, яке проявляється у вигляді недорозвинення, або відсутності активного мовлення, нездатності ініціювати або підтримати розмову, наявності стереотипних висловлювань і низки інших специфічних особливостей.

Провідні українські науковці (Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.), які займаються дослідженням проблематики аутизму вважають, що грубе недорозвинення комунікативної функції при РАС є прямим і зрозумілим наслідком основної недостатності: малої потреби у спілкуванні, труднощів сприйняття інформації та розуміння ситуації, хворобливого невротичного досвіду, хронічної недостатності спілкування в ранньому дитинстві, неможливості користування мовленням [4].

Грунтовний аналіз науково-методичних джерел, які висвітлюють питання розвитку та виховання дітей з РАС дає підстави стверджувати, що несформованість комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з аутизмом в більшості випадків пов'язана з відсутністю або нестачею внутрішньої комунікативної мотивації. У зв'язку з цим виникає необхідність зовнішнього стимулювання комунікативної активності. Це досягається шляхом включення у процес психолого-педагогічної корекції різних предметів, різноманітних видів діяльності, а також тем розмов, цікавих для дитини [2, с. 11].

Комунікативні порушення у дітей з РАС пояснюються комплексними чинниками: йдеться про вади первинних структурних порушень чи нерівномірності розвитку передумов спілкування і вторинну втрату регулятивного впливу спілкування на мислення і поведінку.

Формування комунікативних навичок у дітей з РАС здійснюється у процесі спільної діяльності: комунікативно-мовленнєвої, предметної, ігрової, конструктивної, образотворчої, навчальної [4, с. 5].

Під час ігрової діяльності формуються зачатки самосвідомості й нові інтелектуальні операції. Також гра впливає на розвиток інтелектуальних дій та свідомої поведінки [5, с. 3].

Гра розуміється як «особливий тип діяльності дитини, який втілює в себе його відношення до навколишньої, перед усім соціальної дійсності, має свій специфічний зміст та структуру, особливий предмет і мотиви діяльності та особливу систему дій» [5, с.2].

Дитина дошкільного віку з РАС має улюблені ігри – одну або декілька, під час яких може годинами маніпулювати предметами, здійснюючи дивні, не зрозумілі оточуючим дії. Стереотипні ігри дитини залишаються загадкою для інших. У них є повторювані дії, маніпуляції із предметами, але відсутній видимий сюжет, що безперечно зумовлює труднощі комунікативних зв'язків із дорослими та однолітками [6, с.29].

На відміну від однолітків з нормотиповим розвитком, дитина з РАС надовго «застрягає» на етапі вивчення предметного світу. При цьому основний мотив її маніпуляцій з предметами та іграшками – привабливі сенсорні властивості: яскраві кольори кубиків, гладка чи шорстка поверхня іграшки тощо. Саме прагнення вилучати з навколишнього світу різноманітні сенсорні подразники пояснює активний інтерес дитини з РАС до предметів: їй подобається перевертати їх, підкидати, нюхати, куштувати. Але діяти з предметами в залежності від їх функціонального призначення дитина з РАС відмовляється, адже соціальне призначення предмета для неї менш важливе, ніж його окрема сенсорна ознака.

Однак не слід акцентувати увагу лише на негативних сторонах подібного відношення до предметів та іграшок, адже виділення дитиною окремих сенсорних властивостей, які їй приємні, лягає в основу проведення з нею сенсорних ігор, які безпосередньо дають можливість розвивати комунікативні взаємозв'язки [6, с. 27].

Формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку з РАС включає наступні напрямки психолого-педагогічної корекції.

I. Формування комунікативних функцій: вміння виражати прохання вимоги з використанням вербальних та невербальних засобів комунікації; розвиток соціальної відповідної реакції реакція на ім'я; формування навичок коментування та повідомлення інформації; розвиток навичок запиту інформації, яка є цікавою.

II. Формування соціоемоційних навичок: навичок адекватного вираження емоцій та повідомлення про свої почуття з використанням вербальних та невербальних засобів комунікації; розвиток навичок соціальної поведінки.

III. Формування діалогічних навичок (вербальних та невербальних).

Найбільш дієвим засобом реалізації вищезазначених напрямків корекційно-розвиткової роботи, на наш погляд, є комунікативна гра. Комунікативні ігри – це ігри, основним завданням яких є включення дітей з РАС у міжособистісні відносини, розвиток соціальних навичок їх поведінки і створення умов для вільного та природного прояву індивідуальних якостей дитини.

Комунікативні ігри в залежності від функцій, які вони виконують, поділяються на: тактильні ігри, коли діти торкаються, зачіпають один-одного, тримаються за руки («Ласкавий ланцюжок», «Тісто»); ігри-пластичні діалоги у парах, спрямовані на розвиток невербального спілкування («Дзеркало», «Роби як я»); ритм-інтонаційні ігри з іменами, які спонукають реагувати на власне ім'я, що є вкрай важливим для дітей з РАС і дають дитині можливість уявити себе у різноманітних ролях («Равлик», «Командир»); ігри-пластичні імпровізації, які розвивають уяву та емоційно-виразні рухи (ігри за мотивами казок «Рукавичка», «Колобок», «Ріпка»).

У комунікативних іграх кожній дитині приділяється увага всіх дітей. Ці ігри дозволяють не тільки побачити себе зі сторони, але й відчутти власну значимість у колективі. Звучання власного імені (у іграх з іменами) з вуст однолітків стимулює позитивні емоції і налаштовує на доброзичливі відносини з іншими дітьми. Голосна та чітка мовна власного імені допомагає дитині з РАС впоратися з боязкістю, відчутти силу та впевненість у собі.

До комунікативних ігор відносять майже весь дитячий фольклор, який можна розглядати як унікальний засіб соціального розвитку дитини, оскільки він враховує вікові психофізіологічні особливості дитини, її інтереси і творчі можливості.

Комунікація – це не тільки процес передачі інформації, але й активний обмін нею. При формуванні комунікативних навичок важливо враховувати саме формальну сторону мовлення й фіксувати сам факт передачі інформації.

Формування у дітей дошкільного віку з РАС комунікативних навичок відбувається виключно під впливом цілеспрямованого корекційного навчання, потребує опори на індивідуальні схильності дитини до певного виду діяльності (рухової, музичної, образотворчої, мовленнєвої) і керівництва з боку дорослого.

Література

1. Гилберт К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие : кн. для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 144 с.
2. Літвінова О. Особливості процесу діагностики дітей з аутизмом / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/
3. Никольская О. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. Никольская, Е. Баенская, М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2005. – 173 с.
4. Сливаковская А. Психотерапия : игра, детство, семья / А. Сливаковская. – Москва : Апрель Пресс : ЭСКО-Пресс, 2000. – 156 с.
5. Хаустов А. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом : Учебно-метод. пособие / А. Хаустов Т. Волосовец, Е. Куптева. – Москва : РУДН, 2007. – 35 с.
6. Шипицина Л. Детский аутизм : Хрестоматия : Учеб.пособие / Л. Шипицина. – Санкт-Петербург : Дидактика плюс, 2001. – 113 с.
7. Янушко Е. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. Янушко – Москва : Теревинф, 2012. – 136 с.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ ПРИ СТЕРТІЙ ФОРМІ ДИЗАРТРІЇ

Особливе місце серед мовленнєвих порушень займають порушення вимовної сторони мовлення, спричинені недостатністю іннервації мовленнєвого апарату, а саме дизартрія. Останнім часом найпоширенішим мовленнєвим порушенням серед дітей є стерта форма дизартрії, яка має тенденцію до значного зростання. Стерта дизартрія – це мовленнєва патологія, що виявляється в розладах фонетичного та просодичного компонентів мовленнєвої функціональної системи та виникає внаслідок невираженого мікроорганічного ураження головного мозку [2].

Провідним у структурі мовленнєвого дефекту у дітей зі стертою дизартрією є порушення фонетичної сторони мовлення. Ці порушення мають негативний вплив на формування і розвиток інших сторін мовлення (фонематичної, лексичної, граматичної), ускладнюють процес навчання, знижують його ефективність. Повноцінний розвиток особистості дитини неможливий без виховання правильного мовлення. Своєчасна корекція порушення мовленнєвого розвитку є необхідною умовою для успішного засвоєння дітьми знань. Отже, проблеми організації логопедичної допомоги дітям зі стертою формою дизартрії залишаються актуальними, враховуючи поширеність цього дефекту.

Аналіз наукової літератури, вказує на те, що для всіх дітей характерно поліморфне порушення звуковимови, яке обумовлено складною взаємодією мовнослухового й мовнорухового аналізаторів та акустичною близькістю звуків. Порушення звуковимовної сторони мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії виражаються у спотворенні, змішуванні, заміні, у пропусках звуків.

Механізм звуковимови розглядається з перцептивної і артикуляційної позицій. Перцептивна база – це сприйняття фонетичних одиниць, звірення їх з еталонами і диференціація. Артикуляційна база – це готовність артикуляційного апарату виконувати тонкі диференційовані рухи, необхідні для вимовляння звуків [2]. Порушення, що виникають при артикуляції звуків, не дозволяють формуватися чітким і правильним кінестезіям, необхідним при становленні звуковимови. Це тягне за собою недорозвинення фонематичного слуху, яке, гальмує процес формування правильної вимови звуків. Таким чином, взаємозалежність цих процесів є причиною стійких порушень звуковимови у дітей зі стертою формою дизартрії [2].

Л. В. Лопатіна, вивчаючи звуковимову дітей зі стертою формою дизартрії, робить висновки, що самими розповсюдженими порушеннями є порушення вимови свистячих звуків. На другому місці – порушення шиплячих звуків. Менш частіше спостерігаються порушення вимови сонорних звуків [3].

Характер порушень звуковимови звуків у дітей зі стертою дизартрією, на думку Л. В. Лопатіної, визначається співвідношенням акустичних і артикуляторних характеристик різних груп звуків. Групи акустично близьких звуків засвоюються гірше, ніж групи звуків акустично більш далеких, хоча і більш складних по артикуляції. Це підтверджує наявність у дітей зі стертою формою дизартрії певних порушень слухового сприймання мовлення і фонематичного слуху, у зв'язку з чим акустична близькість звуків чинить негативний вплив на засвоєння правильної вимови [4].

О. Ю. Федосовою були виявлені наступні особливості звуковимови у дітей зі стертою дизартрією. Порушення звуковимови проявляються в залежності від фонетичних умов і носять у ряді випадків непостійний характер. Залежно від фонетичних умов звук може вимовлятися по-різному: в одних випадках звук вимовляється правильно, в інших спотворюється або замінюється. Характер вимови залежить від місця звуку в слові, від довжини слова та від складової структури слова. Зазначені порушення звуковимови носять непостійний характер та залежать від фонетичних умов [1].

У дослідженнях Г. В. Гуровець, С. І. Масвської вказується на такі типові звукові розлади при стертії дизартрії:

1. Міжзубна вимова передньоязикових звуків [т], [д], [н], [л], [з] поєднується з відсутністю або горловою вимовою звука [р].

2. Бокова вимова свистячих, шиплячих, звуків [р] – [р'], заміна [р] на [д].

3. Пом'якшення приголосних звуків, зумовлене спастичною напругою середньої частини спинки язика.

4. Шиплячі звуки формуються в більш простій, нижній вимові і замінюються на свистячі звуки.

5. Дефекти дзвінкості, які розглядаються як один із проявів голосового розладу [5].

Таким чином, аналіз спеціальної літератури виявив, що у дітей зі стертою формою дизартрії найбільш розповсюдженим порушенням є дефект вимови свистячих і шиплячих звуків. Достатньо часто відмічаються бокові призвуки, міжзубна вимова. Діти з труднощами вимовляють слова складної складової структури. Можливі випадки, коли при вмінні правильно вимовляти ізольовані фонеми спостерігається їх опускання у словах, спрощення вимови складних за артикуляційними ознаками слів, перекручування слів. Можливі також заміни між найскладнішими за артикуляцією фонемами (подібними за звучанням, але протилежними за місцем чи способом утворення), що вказує на наявність не тільки порушень моторного характеру, але й вторинного недорозвитку фонематичних процесів.

Література

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.

2. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : Навчально-методичний посібник / Н. Г. Пахомова. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2009 р. – 107 с.

3. Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : Навчально-методичний посібник / Пахомова Н. Г., Шеремет М. К. – Київ, 2009 р. – 137 с.

4. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко : корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч. - метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – К., 2014. – 238 с.

5. Шеремет М. К. Логопедія / М. К. Шеремет. – К. : Слово, 2014. – 672 с.

А. А. Кібець,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*
А. В. Турубарова

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ ІІІ РІВНЯ

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти одним із актуальних завдань є підвищення ефективності процесу корекції мовленнєвих порушень та зміцнення психофізичного здоров'я дітей. Мовленнєві недоліки негативно впливають на всі психічні функції, відображаються на діяльності дитини, поведінці, а важкі порушення мовлення впливають на розумовий розвиток, на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності.

На сьогоднішній день у кожного логопеда є практичний матеріал, використання якого сприяє ефективному подоланню мовленнєвих порушень дитини. Але зміни, що постійно виникають у сучасному світі (прискорення науково-технічного прогресу, економічні, екологічні, демографічні та інші кризові явища, інклюзивна освіта та ін.), збільшення кількості мовленнєвих патологій серед дітей вимагають інноваційних технологій, нестандартних методів і прийомів, нових підходів у корекційній роботі.

Під інноваційною логопедичною технологією дослідники розуміють «продуману у всіх деталях технологію, засновану на впровадженні сучасних, нових методів і прийомів корекційної роботи, спрямовану на підвищення її якості» [2].

Основним критерієм «інноваційності» технології є підвищення ефективності освітнього процесу за рахунок її застосування. Тому інноваційними в логопедичній практиці можна називати ті технології логопедичної роботи, які виявляються найбільш ефективними при реалізації завдань формування мовленнєвої діяльності, водночас вони недостатньо представлені у традиційних методиках Р. Левіної, С. Шаховської, Т. Філічевої та ін.

Багато дослідників вказують на те, що заняття, проведені з використанням інноваційних технологій, позитивно впливають на розвиток дрібної моторики рук, зорово-моторної координації, уваги, уваги, пам'яті. Дослідники в галузі застосування інформаційних технологій в освітньому процесі вказують на їхній позитивний вплив на пізнавальну мотивацію дітей (Н. Трауготт, Р. Левіна, С. Шаховська, Є. Янушко, Т. Нікішина, В. Захарова, О. Кукушкіна, Л. Лізунова, В. Могильова та ін.).

Ці методи не можна розглядати як самостійні і самодостатні. Їх використання насамперед створює сприятливий емоційний фон, підвищує ефективність корекційної роботи. З цієї позиції можна говорити про те, що інноваційні технології в логопедичній практиці – це лише доповнення до загальноприйнятих, перевіреним часом технологій (технологія діагностики, технологія звукопостановки, технологія формування мовленнєвого дихання при різних порушеннях звуковимови та інші). Як правило, це нові способи взаємодії педагога і дитини, нові стимули, вони сприяють включенню в роботу збережених і активізації порушених психічних функцій [1].

З урахуванням специфічних особливостей дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) ІІІ рівня застосування інноваційних технологій з метою логопедичної корекції має охоплювати такі функції, як увага, пам'ять, наочно-образне мислення, дрібна моторика, моторна координація [3].

В якості допоміжних можуть бути залучені такі інноваційні технології. З метою корекції пам'яті, уваги, наочно-образного мислення: інформаційні технології і мнемотехніки. З метою корекції моторних функцій слід застосовувати тілесно-орієнтовані техніки: біоенергопластика, логопедичний масаж, логоритміка, кріотерапія, су-джок-терапія. З метою стабілізації емоційної сфери слід застосовувати арт-терапевтичні методики: музикотерапія, ізотерапія, казкотерапія, пісочна терапія.

З метою виявлення особливостей сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня було сформовано вибірку випробовуваних, в кількості 15 дошкільнят логопедичної групи дошкільного навчального закладу «Мрія» Запорізької області, з діагнозом ЗНМ ІІІ рівня. Результати діагностики за методиками Л. Трофименко: «Обстеження лексичної сторони мовлення», «Обстеження граматичної сторони мовлення» показали, що у старших дошкільників із ЗНМ ІІІ рівня структурування різних видів граматичної будови не сформоване. Функції словозміни не розвинені. Особливо страждають прийменниково-відмінкові словоформи. Граматичні помилки зустрічалися практично в кожному завданні. Виявлений середній рівень сформованості граматичної будови мовлення.

На формувальному етапі дослідження інноваційні технології логопедичної роботи були органічно вбудовані в систему корекції лексико-граматичної будови мовлення старших дошкільників:

- корекція лексичної сторони мовлення: збагачення словника; розширення словникового запасу; робота із системним відношенням слів; в якості інноваційного методу використовувалося креативне мовленнєве моделювання;
- корекція граматичної будови мовлення: формування системи прийменниково-відмінкових форм; в якості інноваційного застосовувався метод наочного моделювання з використанням комп'ютерних технологій.
- корекція моторних функцій і емоційної сфери: су-джок-терапія; ігри з піском.

Після закінчення корекційної роботи було проведено контрольне обстеження стану лексико-граматичної будови мовлення дошкільників. Результати дослідження показали, що дітей з високим рівнем стало на 60% більше; середній рівень був зафіксований у 40% дітей; діти з показником низького рівня відсутні. Отже, в експериментальній групі у 80% дітей спостерігаються успіхи, з них 30% дітей піднялися з «низького» рівня на «середній», а 50% – з «середнього» на «високий».

Проведене дослідження показало, що логопедична робота з формування лексико-граматичної будови мовлення у дошкільників із ЗНМ III рівня буде більш ефективною, якщо в корекційних цілях застосовувати інноваційні логопедичні технології, адже рівень успішності виконання завдань експериментальної групи в цілому зріс на 80%. Можна припустити, що, збільшуючи терміни роботи з використанням даного підходу, можливо збільшити позитивну динаміку.

Таким чином, інноваційні технології в логопедичному процесі не замінюють традиційних, але при цьому дають позитивний результат. У кожної дитини із ЗНМ III рівня складаються найбільш сприятливі умови для розвитку не тільки мовлення, а й усіх когнітивних процесів у цілому. Важливо як зберегти традиційні ефективні підходи, так і розвивати нові напрямки логопедичної практики. На тлі комплексної логопедичної допомоги інноваційні методи оптимізують процес корекції мовлення дітей і сприяють оздоровленню всього організму.

Література

1. Качуровська О. Новітні засоби корекції та розвитку мовлення учнів із ТВМ / О. Качуровська // Дефектологія. – 2006. – № 2. – С. 46–49.
2. Кривонос О.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні: навчальний посібник / О. М. Кривонос. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 182 с.
3. Миронова С. П. Реалізація корекційних цілей при використанні сучасних освітніх технологій у спеціальних школах / С. П. Миронова // Нові технології навчання: наук.-метод. збірник. – Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 53. – С. 70–73.

А. О. Кірілова,

студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія

Керівник:

викладач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія
Возчикова Н.В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЖЕСТОВОГО МОВЛЕННЯ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

За статистикою Всесвітньої організації охорони здоров'я, з діагнозом «синдром Дауна» народжується кожне 700-800-е немовля у світі. Це співвідношення однакове в різних країнах, кліматичних зонах і соціальних прошарках. Генетичний збій відбувається незалежно від способу життя батьків, їх здоров'я, звичок та освіти.

Для дітей із синдромом Дауна спілкування є важливим процесом. Вони починають спілкуватися у грудному віці за допомогою плачу, посмішок і жестів. Природне бажання цих дітей спілкуватися спостерігається й надалі, в дошкільному віці, але розвивається із суттєвими порушеннями у вигляді специфічних фізичних і когнітивних характеристик, які стають на заваді процесу засвоєння мовлення як засобу спілкування.

Особливості розвитку, навчання і виховання дітей із синдромом Дауна досліджували такі видатні вчені, як М. Антропова, О. Баєнська, Є. Давиденкова, М. Кольцова, К. Лебединська, М. Малофєєв, О. Мастюкова, Г. Мішина, О. Нікольська, Т. Пелимська, М. Певзнер, Ю. Разенкова, А. Рудова, О. Стрелева, Г. Сухарева, Н. Шматко, С. Баклі, Д. Даун, Ж. Ескіроль, І. Ліберман, Ж. Лежен, Н. Лур'є, П. Мойра, Т. Робін, П. Уіндерс та ін.

Однак, незважаючи на численні наукові дослідження з даної проблематики, процес розвитку комунікативної функції у дітей із синдромом Дауна, на жаль, вивчений недостатньо. У зв'язку з цим дослідження особливостей розвитку комунікативної функції у дітей із синдромом Дауна на основі диференційованого використання жестового мовлення набуває все більш істотного значення.

Труднощі в оволодінні мовленням у дітей із синдромом Дауна пов'язані з частими інфекційними захворюваннями середнього вуха, зниженням гостроти слуху, зниженням м'язового тону, маленькою порожниною рота, затримкою в інтелектуальному розвитку. Крім того, у дітей із синдромом Дауна маленькі й вузькі вушні канали. Це негативно впливає на слухове сприйняття й уміння слухати, тобто чути звуки навколишнього середовища, концентрувати на них увагу й диференціювати їх. Слід зазначити, що синдром Дауна може поєднуватись з різним ступенем інтелектуального недорозвитку – від легких до помірних і тяжких форм розумової відсталості. У випадку останніх грубо порушується здатність дітей до мовленнєвого спілкування з іншими. В окремих випадках невербальні засоби комунікації, а саме жестове

мовлення, можуть стати провідною формою соціальної комунікації. Превентивне навчання дітей із синдромом Дауна різноманітним способам спілкування з оточуючими попередить загальмовування їхнього подальшого розвитку, а також прояви небажаної поведінки.

На думку зарубіжних науковців, переваги жестової системи полягають в наступному: візуальне сприйняття простіше; знаки не настільки абстрактні, як слова, що спрощує їхнє засвоєння дитиною вже на ранніх стадіях розвитку; рухи рук і пальців простіші, ніж артикуляційні рухи; знаки легше сприймаються, тому що знакова комунікація «повільніша» ніж мовленнєва.

Тотальна комунікація – комбінований метод спілкування з нечуючими, який може бути ефективним і при застосуванні його в корекційно-розвитковій роботі з дітьми із синдромом Дауна.[1].

Метод тотальної комунікації спрямований на використання сильних сторін розвитку дітей із синдромом Дауна. Саме комбіноване використання жестів та мовлення, як мовної системи, полегшує перехід до усного мовлення [4].

Жести можна класифікувати як: ритмічні (підкреслюють ритм, темп (уповільнення, прискорення) мовлення, логічні наголоси, місце паузи тощо); емоційні (передають різноманітні відтінки почуттів); вказівні (дозволяють виділити предмет, вказати місце у просторі); зображувальні (створюють візуальний образ предмета); символічні (висловлюють абстрактне) [5].

Слід зазначити, що дана класифікація застосовується відносно дітей, які засвоїли мовлення на більш-менш досконалому рівні, або вміють висловити свою думку хоча б елементарними словами. Тоді жести слугують допоміжним засобом. Для дітей із синдромом Дауна, які використовують жести як провідний засіб спілкування, пропонують наступні види жестів: вказівні; пояснювальні; ілюстративні; виражальні або зображувальні.

У корекційно-розвитковій роботі з навчання дітей із синдромом Дауна жестового мовлення виокремлюють такі тематичні блоки жестів: взаємодія (я, привіт, пока, дай); гігієна і догляд (спати, хочу їсти, мити руки); харчування та пиття (їсти, пити); одяг та взуття (светр, одягати штани, одягати шапку); емоції та почуття (хороший, поганий, жарко, холодно); рухи (дивитися, слухати, кидати); явища природи (дощ, сніг, сонце); тварини (кіт, корова, тигр, пес); транспорт (машина, потяг, літак) тощо.

Оволодіння дітьми із синдромом Дауна жестами як засобом невербальної комунікації здійснюється поетапно.

Перший етап – передкомунікація. На цьому етапі створюються ситуації спілкування, які спонукають дитину з синдромом Дауна іти на контакт із дорослим з метою задоволення потреб і бажань. Дорослий привертає увагу дитини за допомогою оплесків, іграшок та предметів, що звучать (бубон, барабан, дудочка тощо). Найважливіше на цьому етапі – отримання дитиною із синдромом Дауна позитивних емоцій від спілкування з дорослим.

Другий етап – комунікація, спрямована на себе. Дитину навчають вказівному жесту «Я». Це необхідно, в першу чергу, для ознайомлення дитини з частинами власного тіла (де очі, де рот, де живіт тощо). Найважливішим завданням даного етапу комунікації є навчання дитини із синдромом Дауна вмінно виконати жест («хочу пити», «хочу їсти» або «болить живіт») і піднести руку до відповідної частини тіла.

Третій етап – комунікація, спрямована на найближче оточення. На цьому етапі основним залишається вказівний жест, однак він спрямований не на себе, а в бік найближчого оточення, наприклад, туди, де знаходиться об'єкт, який цікавить дитину.

Основні принципи використання жестів, яких мають дотримуватися дорослі при навчанні дитини із синдромом Дауна жестової комунікації: систематичність: жести, яким навчена дитина, повинні використовуватися в повсякденному житті регулярно; конкретизація: один жест – одне поняття або дія; асоціативність: жест має синхронно підкріплюватися словом; загальнодоступність: близькому оточенню дитини із синдромом Дауна важливо розуміти жести, які використовує дитина і реагувати на них.

Таким чином, діти з синдромом Дауна можуть засвоїти найрізноманітніші поняття. Вони здатні поповнювати свій словниковий запас протягом всього життя. Але справжній фундамент для розвитку мовлення закладається саме на етапі раннього розвитку комунікативних можливостей. Знайомство дитини з жестовим мовленням може стати базовим моментом у розвитку навичок спілкування і якісним переходом до вербального мовлення.

Література

1. Бруни М. Формирование навыков мелкой моторики у детей с синдромом Дауна / М. Бруни пер. с англ. А. Курт. – М. : Связь-Принт, 2005.-212с.
2. Жиянова П. Л. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна : пособие для родителей / фото Е. Гросман, Е. Зотова, А. Португалова. – 2 – е изд. – М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2013. – 140с. : ил. – (Ребенок с синдромом Дауна и особенности его развития)
3. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю. Н. Кислякова [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. — 160 с. : ил.
4. Питерси М., Трилор Р. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии / М. Питерси, Р. Трилор – М. : Ассоциация Даун Синдром, 1997. – 134 с.
5. Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна: Руководство для родителей / Кумин Либби ; пер. с англ. Н. С. Грозной. – Изд. 2-е, доп. – М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2012. – 280 с. : ил. – (Серия книг о синдроме Дауна)

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Розлади аутистичного спектра характеризуються атиповою соціальною взаємодією, атиповими інтересами, рухами тіла, а також особливостями спілкування. У сучасних дослідженнях вчені виділяють тріаду мовленнєвих особливостей дітей із розладами аутистичного спектра. Це заміна займенників, ехолалії та зменшення обсягу продуктивного мовлення, особливо при використанні складних мовленнєвих конструкцій. Ці ознаки лежать в основі діагностування аутистичного спектра, проте наявність однієї з них не може бути умовою для постановки подібного діагнозу [3].

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

Термін «аутизм» вперше використаний в американському посібнику статистики психічних розладів у 1980 році. Перші діагностичні критерії, які стали основою для встановлення цього діагнозу – потреба у розвитку мовлення, ехолалії, використання займенника «ви» замість «я». Протягом наступних років явища ехолалії у розмові та заміни займенника були зведені до необов'язкових [2].

За останніми діагностичними критеріями для розладу аутистичного спектра ехолалію більше не розглядають як погіршення комунікації, але замість цього її вважають однією із декількох «обмежених повторюваних моделей поведінки, інтересів або діяльності», так само як встановлення іграшок у ряд або перевертання предметів. Заштамповані фрази також припинили вважати погіршенням зв'язку. Їх розглядають як одну з можливостей комунікації, на відміну від обмежених інтересів, особливостей поведінки або діяльності.

Перший критерій, який ми виділили – це заміна займенників. Це явище є типовим для всіх дітей, які опановують мову, тільки вчать всім її правилам та закономірностям. Також подібне явище демонструються діти із затримкою психічного розвитку, або затримкою мовленнєвого розвитку. Вони потребують більше часу, щоб перейти на наступний щабель.

Діти з іншими вадами розвитку, включаючи інтелектуальну недостатність, глухоту, сліпоту також демонструють труднощі з формуванням правильних займенників. Наприклад, у дослідженні Е. Вернера у вибірці з 500 дітей із синдромом Дауна число батьків, які повідомили про те, що їхні діти в певний час під час розвитку замінювали займенники, майже вдвічі перевищує кількість батьків контрольної вибірки дітей з аутизмом (Warner et al. 2014). Отже, у дитини з розладами аутистичного спектра складність правильного вживання займенників може тривати довше, ніж вона зберігається при нормотиповому розвитку (Noterdaeme et al., 2010); проте, як стверджує Е. Вейсмер, багато аспектів розвитку мовлення можуть бути затяжними під час розвитку аутизму (Ellis Weismer et al., 2011, Gernsbacher et al., 2015). Більшість труднощів із вживанням займенників вирішуються під час подальшого розвитку [5].

Другим критерієм діагностики є ехолалії. Ехолалія – це автоматичне (неконтрольоване) повторення дитиною чужих слів, повних фраз або їх частин і навіть цілих речень [1]. Буває двох видів – моментальна і відстрочена. Так, О. Романчук зазначає, що наявність ехолалій у дітей з аутизмом може свідчити про: нерозуміння того, що дитині кажуть; переживання дитиною значного стресу, зумовленого новою ситуацією та нерозумінням вимог; прагнення підготувати себе до чогось, спроба консолідувати чи запам'ятати сказане способом ментальної репетиції; спроба уникнути відповіді на запитання; привертання уваги (наприклад, проговорювання нецензурної лексики); прагнення розповісти щось, висловити бажання (за повторенням певних фраз стоїть інше прохання, яке важливо зрозуміти дорослому); самоінструкція, спосіб саморегуляції; виявом ініціативи соціального контакту (бомбувати нову людину запитаннями тощо).

У дослідженнях ХХ століття ехолалію розглядають у двох аспектах: у межах психоаналізу ехолалію відносять до повторюваних дій, проводячи аналогію з поведінкою дитини. У межах розвитку мовлення дитини, вона характеризується як затримка у сприйманні зверненого висловлювання, його часткове розуміння та затримка мовленнєвого розвитку в цілому через нездатність продукувати власні ідеї за допомогою мовлення.

При проведенні корекційної роботи з корекції ехолалії часто повторювані вислови можуть видозмінюватись. Наприклад, якщо дитина завчила фразу «Мама допомагає Олені перевдягнутися», у подальшому вона може використовувати цю фразу, змінюючи іменники, тобто вміщаючи у неї інших героїв. Або дитина може змінити дію відповідно до ситуації. Вона буде використовувати це заштамповане речення як власний шаблон і модифікувати його за потребою. Отже, говорячи про ехолалію як фактор наявності аутистичного спектра у дитини, ми відзначаємо, що він може бути симптомом іншого порушення у розвитку. Водночас, його можна розглядати і як спосіб для навчання дитини застосовувати мовлення в різних життєвих ситуаціях.

Зменшення продуктивного мовлення. Наприкінці 1990-х років дослідники аутизму почали приписувати ще одне унікальне мовленнєве явище для дітей з аутизмом: ненормальне відставання у процесі вироблення мовлення. Під час типового розвитку мовлення діти можуть сказати набагато менше того, що вони можуть зрозуміти. Дітям, як і дорослим, потрібно зрозуміти лінгвістичну форму, будь-то звичайна граматична структура, або нова лексика, перш ніж вони зможуть вміло використовувати цю форму у своєму власному мовленні. Таким чином, експресивне мовлення завжди відстає від розуміння зверненого мовлення.

Діагностика експресивного мовлення у спеціально організованій ситуації має включати:

- 1) діагностику рівня володіння лексичним запасом: словником іменників; словником прикметників; словником дієслів;
- 2) діагностику граматичної структури мовлення: на рівні морфології:
 - словозміни (числові закінчення іменників, числові закінчення дієслів, родові закінчення прикметників, відмінкові закінчення прикметників та іменників);
 - словотворення (зменшувально-пестливі суфікси, префіксальні способи творення дієслів, утворення прикметників від іменників).

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

3) діагностику зв'язного мовлення: бесіда за малюнком; складання розповіді за серією сюжетних малюнків; складання опису за малюнком [4].

Отже, ми розглянули тріаду особливостей розвитку мовлення, що лежить в основі діагностики розладів аутистичного спектра. У наукових дослідженнях досі триває дискусія щодо значимості кожного з них у діагностуванні. Це обумовлено тим, що ці симптоми можуть проявлятися при інших синдромах та особливостях психофізичного розвитку. Проте, доведено, що наявність у мовленні заміни займенників, ехолоалії та зменшення продукovanого мовлення характеризує мовлення дитини з аутистичним спектром.

Література

1. Мовленнєвий розвиток аутичної дитини [Електрон. ресурс.]. – Режим доступу: <http://www.uaua.info/osobyedeti/autizm/article-10822-movlennjeviy-rozvitok-autichnoyi-ditini/>.
2. Пасєвіна О. А. Можливості інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектру / О. А. Пасєвіна // Молодий вчений. – 2013. – № 2 (02). – С. 99-104.
3. Рождественська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку / М. В. Рождественська // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 46-49.
4. Розвиток мовлення аутичних дітей за методикою Л. Г. Нурієвої [Електрон. ресурс.]. – Режим доступу: <http://dnz3.osvitakp.com.ua/index.php/metodychna-skarbnychka/446-rozvitok-movlennyaautichnikh-ditej-za-metodikoyu-nurievoji-l-g>.
5. Heward W.L Characteristics of Children with Autism Spectrum Disorders //Exceptional Children An Introduction to Special Education, 2006, p. 268-271.

Є. В. Книш,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*

А. В. Турубарова

ОСОБЛИВОСТІ ДРІБНОЇ ТА АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИЗАРТРІЄЮ

Кількість дітей, яким ставлять діагноз «дизартрія» з кожним роком збільшується, тому постає питання ранньої діагностики та корекції мовлення цих дітей. Від правильності підібраних методів роботи, від їхньої дієвості залежить результативність корекційної роботи.

Становлення та розвиток мовлення у дітей із дизартрією було предметом дослідження вчених різних галузей: фізіологів (І. Данілов, І. Козлянінова, Ю. Кузьмін.), психологів (О. Романенко, М. Чистякова), лінгвістів (Л. Успенська, О. Ястребова), музикантів (К. Моріц, Ю. Озаровський), дефектологів (Р. Левіна, О. Оганесян).

Дизартрія – складне порушення звукової сторони мовлення, обумовлене недостатністю іннервації мовленнєвого апарату. При дизартрії спостерігаються розлади моторної сторони усного мовлення, тобто розлади артикуляції, дихання, голосоутворення, темпу, ритму та інтонації. Провідним дефектом при дизартрії є порушення звуковимови та просодичної сторони мовлення, що пов'язано з органічним ураженням центральної та периферичної нервової систем [1].

Перші наукові описи дизартрії з'явилися у пресі понад 150 років тому. Це були спостереження відомого німецького невролога У. Літля (1853 р.), який, даючи детальну клінічну картину дитячого церебрального паралічу, відзначав специфічні розлади мовлення на тлі ураження моторних систем організму. Вперше термін «дизартрія» був використаний в 1879 році А. Кусмаулем, який під цим поняттям об'єднував всі порушення артикуляції [1].

При дизартрії порушені дрібна, загальна та артикуляційна моторика, міміка, мелодико-інтонаційна сторона мовлення, тобто тембр, мелодійність, ритм та темп мовлення. Крім того, у дітей із дизартрією виникають вторинні порушення – порушення фонематичного слуху, лексичної та граматичної структури мовлення, психічні розлади через усвідомлення свого дефекту тощо [1].

Порушення артикуляційної моторики проявляється у вигляді зміни тону артикуляційних м'язів, обмеження обсягу рухів, координаторних розладів, наявності різного роду синкінезій, тремору, гіперкінезів язика і губ, порушення дихання, розлади голосоутворення. Нерідко порушений темп мовлення, який може бути як прискореним, так і уповільненим, часто відзначається нестійкістю темпу мовлення. Фраза формулюється нечітко, безладно розставляються смислові наголоси, порушується розстановка пауз, відбуваються характерні пропуски звуків, слів. У таких дітей голос зазвичай тихий, а іноді нерівномірний (то тихий, то гучний), монотонний, іноді назалізований.

Діти з дизартрією зазнають труднощів у багатьох видах діяльності. Наприклад, під час образотворчої діяльності вони не можуть правильно тримати олівець, користуватися ножицями, регулювати силу тиску на олівець і пензлик. Для таких дітей характерні також труднощі при виконанні фізичних вправ і танцювальних рухів. Їм нелегко навчитися співвідносити свої рухи з початком і кінцем музичної фрази, змінювати характер рухів за ударним тактом. Про таких дітей кажуть, що вони незграбні, тому що вони не можуть чітко, точно виконувати різні рухові вправи. Їм важко утримувати рівновагу, стоячи на одній нозі, часто вони не вміють стрибати на лівій або правій нозі [2].

Дослідженнями вчених інституту фізіології дітей (М. Кольцова, О. Ісеніна, Л. Антакова-Фоміна) був підтверджений зв'язок інтелектуального розвитку та моторики. У літературі останніх років описані прийоми роботи з розвитку дрібної

моторики у дітей із дизартрією (Н. Жукова, О. Мاستюкова, Т. Фомічова). Всі автори підтверджують той факт, що тренування тонких рухів пальців рук є стимулюючим для загального розвитку дитини і для розвитку мовлення.

Розвиток дрібних рухів рук відбувається під контролем зору. У головному мозку людини центри, які відповідають за мовлення і рухи пальців, розташовані дуже близько. Стимулюючи дрібну моторику, ми активуємо зони, що відповідають за мовлення, і, крім того, в подальшому ці навички дитині потрібні для використання рухів, щоб малювати, писати, одягатися та ін. Починати роботу з розвитку дрібної мускулатури рук потрібно із самого раннього віку. Вже у немовлят можна масажувати пальчики, впливаючи тим самим на активні точки, пов'язані з корою головного мозку. У ранньому і молодшому дошкільному віці потрібно виконувати прості вправи, супроводжувані віршованим текстом, не забувати про розвиток елементарних навичок самообслуговування: застібати і розстібати гудзики, зав'язувати шнурки та ін. [3].

Повноцінний розвиток мовлення є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості. Мовлення – це діяльність, яка здійснюється при узгодженому функціонуванні головного мозку та інших відділів нервової системи. У здійсненні мовленнєвої функції беруть участь слуховий, зоровий, руховий і кінестетичний аналізатори.

Для правильного вимовлення звуку дитині потрібно відтворити артикуляційний уклад, що складається зі складного комплексу рухів, при цьому артикуляція, фонація і дихання повинні бути достатньо скоординовані у своїй роботі, а мовнорухові співвіднесені з відповідними слуховими відчуттями. Для розвитку звукової сторони мовлення має величезне значення розвиток рухливих м'язів артикуляційної моторики: губ, язика, нижньої щелепи, м'якого піднебіння.

Розвиток артикуляційної моторики у молодших школярів – це складний педагогічний процес, так як він здійснюється за рахунок спеціальних багаторазово повторюваних вправ. Для точного сприйняття, розуміння і засвоєння кожної вправи необхідна достатність, сформованість зорового і слухового сприйняття, увага, пам'ять, здатність концентрації волі, посидючість, добре розвинена працездатність.

Таким чином, розвиток мовленнєвої моторики у молодших школярів – це процес, спрямований на зміцнення м'язів артикуляційного апарату, розвиток сили, рухливості і диференційованості рухів органів, які беруть участь у мовленнєвому процесі. Формування правильної вимови у дітей – це складний процес, в якому дитині потрібно навчитися керувати своїми органами мовлення, сприймати звернене до неї мовлення, здійснювати контроль за мовленням оточуючих та власним. У корекційній роботі з дітьми (а особливо з тими, що вже мають порушення мовлення) велику увагу необхідно приділяти розвитку функції дрібних м'язів рук.

Література

1. Логопедія: підручник / за редакцією М. К. Шеремет. – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – Київ : Слово, 2015. – 776 с.
2. Савінова Н. В. Теоретико-методологічні засади диференційованої логопедичної корекції : монографія / Н. В. Савінова. – Миколаїв : НУК, 2012. – 284 с.
3. Халік О. О. Можливості використання психомоторних ігор та ігрових дій для розвитку дрібної моторики дошкільників / О. О. Халік, Т. О. Дерипаска // Проблеми сучасної психології. – Вип. 30. – 2015. – С. 647–657.

І. І. Кочкіна,

директор комунального закладу

«Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Оберіг»

Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ МАРКЕТИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯКОСТІ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ СПЕЦІАЛЬНИМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Однією з вимог реформування освітньої системи України є забезпечення якісної освіти. Сучасні соціально-економічні перетворення вимагають від системи освіти переорієнтації на вивчення й задоволення освітніх потреб споживачів. Це обумовлює необхідність розробки й упровадження маркетингової стратегії діяльності навчальних закладів, що створює базу для прийняття управлінських рішень щодо розширення, оновлення або скорочення освітніх послуг, що надає навчальний заклад. Крім того, вона створює позитивний імідж закладу й, що на сьогодні є край актуальним, сприяє формуванню освітніх потреб з метою піднесення освіти як соціальної цінності.

Надання освітніх послуг та проведення маркетингових досліджень в освіті розглядалися в роботах Б. Братаніча, М. Волкової, Т. Гайдаєнка, Н. Галєтової, Є. Голубкова, С. Захаренкова, А. Звездової, С. Ілляшенка, М. Карпіщенко, С. Катасонова, Ф. Котлера, Н. Літвінової, Г. Міщенко, І. Мороза, Т. Оболенської, О. Панкрухіна, Є. Подшибякіної, З. Рябової, Т. Сорочан, П. Третьякова, М. Туберозової, К. Фокс, Н. Шарай, Л. Шемятіхіної, В. Шереметової та інших.

Роботи зазначених авторів присвячені питанням надання якісних освітніх послуг на основі створення системи вивчення, формування й задоволення освітніх потреб як наявних, так і потенційних споживачів освітніх послуг навчального закладу; запровадження маркетингової стратегії діяльності навчального закладу та, у цьому зв'язку, маркетингового управління; використання механізмів позиціонування навчального закладу на ринку освітніх послуг. Успішність діяльності навчального закладу щодо якісного надання освітніх послуг певною мірою залежить від наявності інформації про створення умов та рівня задоволеності споживачів послуг.

Проблема соціалізації та інтегрування в загальноосвітній простір дітей із порушенням розумового або фізичного розвитку посідає особливе місце і викликає багато суперечок і нарікань.

Автором тез проведено маркетингові дослідження з метою визначення умов діяльності щодо якості надання освітніх послуг комунальним закладом «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Оберіг» Запорізької обласної ради.

Для встановлення умов діяльності Закладу (отримання інформації про внутрішнє і зовнішнє середовище) був використаний універсальний метод SWOT – аналіз та PEST – аналіз. При діагностуванні внутрішніх ресурсів навчального закладу оцінюються загальні умови діяльності, матеріально-технічні умови, навчально-методичне забезпечення діяльності, кадровий потенціал, рівень надання освітніх послуг.

Визначення сильних та слабких сторін діяльності Закладу проведено за напрямками «Заклад – освітній простір», «Заклад – додаткові можливості для учнів», «Заклад – додаткові можливості для педагогів».

Під час проведення дослідження для подальшого аналізу заповнюється матриця (таблиці 1-2).

Таблиця 1

SWOT – аналіз внутрішнього середовища закладу

Внутрішнє середовище	Позитивний вплив STRENGTHS (сильні сторони)	Негативний вплив WEAKNESSES (слабкі сторони)
	OPPORTUNITIES (можливості)	
THREATS (загрози)		

Таблиця 2

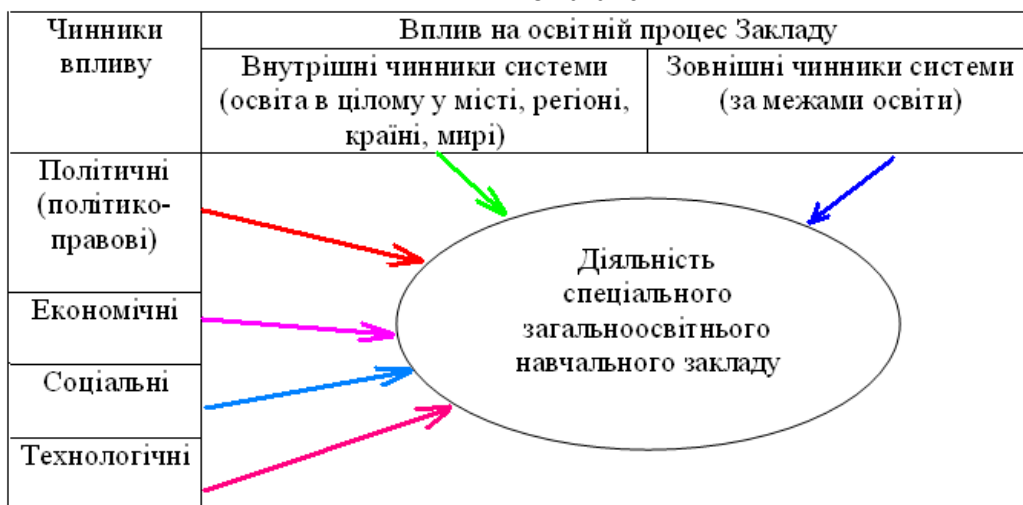
SWOT – аналіз зовнішнього середовища закладу.

Зовнішнє середовище	Позитивний вплив STRENGTHS (сильні сторони)	Негативний вплив WEAKNESSES (слабкі сторони)
	OPPORTUNITIES (можливості)	
THREATS (загрози)		

Для аналізу зовнішнього середовища (аналізу ринків освітніх послуг, конкурентів та споживачів) проводиться PEST-аналіз закладу. Саме це приводить до цільової спрямованої діяльності навчального закладу й стратегічного планування його діяльності щодо надання якісних освітніх послуг (табл.3).

Таблиця 3

PEST-аналіз



Визначені слабкі сторони та внутрішні можливості, що потребують прийняття відповідних рішень, як приклад – зміцнення матеріальної бази для проведення корекції постави дітей, збільшення кількості вчителів, які мають дефектологічну освіту.

Аналіз зовнішнього середовища (PEST – аналіз) виявив загрози, які мають впливати на діяльність закладу: політико-правові, економічні, соціальні та технологічні. Враховуючи це, слід проводити упереджувальні дії.

Встановлено, що створені належні умови для отримання якісних освітніх послуг для дітей із особливими потребами, стабільність контингенту учнів підтверджує позитивний імідж Закладу.

Використання рекомендацій приведе до створення сучасної ефективної маркетингової системи управління діяльністю спеціального загальноосвітнього навчального закладу, надасть можливість визначати різноманітність напрямів удосконалення процесу надання послуг, який суттєво впливатиме на задоволення освітніх потреб через підвищення якості надання послуг, тим самим приведе до підвищення якості освіти дітей з особливими потребами.

Отримана інформація є підставою для удосконалення та стратегічного планування діяльності Закладу. Визначені пріоритетні завдання закладу.

Література

1. Єльнікова Г. В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі [Електронний ресурс] / Г. В. Єльнікова, З. В. Рябова // Електронне наукове фахове видання «Теорія та методика управління освітою». – 2008. – Випуск № 1. Режим доступу : <http://www.umo.edu.ua/katalog/512-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-1-2008>

2. Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті. Монографія / Зоя Вікторівна Рябова. – К. : Педагогічна думка. – 2013. – 268 с.

О. А. Кузьменко,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напряму підготовки «Корекційна освіта (за нозологією)»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник :
*кандидат педагогічних наук,
декан факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
Хортицька національна академія*
Н. А. Лопатинська

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТОРНИХ ТА МОВЛЕННЄВИХ РИТМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ІЗ ДИЗАРТРІЄЮ, АЛАЛІЄЮ, ЗАЙКАННЯМ

Проблема корекції моторних та мовленнєвих ритмічних процесів у дітей із різними порушеннями розвитку посідає одне із провідних місць сучасних досліджень.

Протягом останніх 50-х років накопичено значні експериментально-дослідницькі дані, що розкривають закономірності розвитку мови та мовлення дитини (Л. Виготський, О. Гвоздьов, О. Запорожець та ін); роль рухового розвитку у формуванні вербального розвитку (М. Кольцова, О. Леонтьєв, О. Лурія та ін.); особливості становлення мовлення і рухів у дітей із особливими освітніми потребами (О. Винарська, Г. Волкова, Р. Левіна, О. Мастюкова, Ф. Сохін, Ю. Філатова та ін).

Ю. Філатова зазначає, що у дітей із порушенням мовлення є порушення моторного ритму у вигляді:

- затримки розвитку ритму;
- труднощів виділення акценту в ритмічних малюнках руху [3, с. 45].

Автор стверджує, що діти з порушенням мовлення мають різний рівень можливостей відтворювати прості структурні елементи моторного ритму в залежності від форми мовленнєвого порушення.

Ю. Філатова визначає, що у дітей із невротичною формою зайкання відтворення компонентів моторного ритму наближається до норми [3, с.8]. Для дітей із дизартрією характерний середній рівень можливостей відтворювати прості структурні компоненти моторного ритму і низький рівень при відтворенні акценту в ускладнених ритмічних малюнках руху [3, с.9]. А у дітей із алалією, як зазначає О. Новікова, спостерігається низький рівень, також спостерігаються труднощі виконання пропонованих рухових завдань, які ведуть до відмови дитини від подальшої роботи [2 ; 3].

Ю. Філатова відзначає, що для дітей із дизартрією, алалією, зайканням характерні такі показники моторної дизритмії (слухомоторні, зорово-моторні і слухо-зорово-моторні дискоординації) [3]:

- переважання зорового каналу сприйняття моторного ритму в порівнянні зі слуховим;
- низький рівень успішності моторної відповіді на звукові ритмічні стимули;
- труднощі аудіовізуальної інтеграції;
- значні труднощі графічного перекодування ритмічних стимулів, сприйнятих на слух.

Ю. Філатова, Н. Гончарова, О. Прокопенко у своїх дослідженнях стверджують, що при дизартрії, моторній алалії, неврозоподібному зайканні є різний рівень можливостей відтворення моторної відповіді на звукові ритмічні стимули: від низького при дизартрії і неврозоподібному зайканні до нульового при алалії [3]. Рухові відповіді на зорові стимули при алалії наближаються за рівнем розвитку до норми, а при дизартрії, неврозоподібному зайканні знаходяться на середньому рівні розвитку. Одночасне пред'явлення звукових і зорових ритмічних стимулів при дизартрії і неврозоподібному зайканні мало впливає на результати відтворення ритмічного малюнка руху, а при алалії – різко знижує якість моторної відповіді [3].

Порушення мовленнєвого ритму у дітей із різними мовленнєвими розладами мають подібні і специфічні риси.

Спільним є те, що у дітей із різним мовленнєвим дизонтогенезом спостерігається, по-перше, затримка дозрівання ритмічних процесів мовлення в порівнянні з нормою; по-друге, дизритмія при сприйнятті і відтворенні мовленнєвих ритмічних стимулів на рівні складу, слова, синтагми: повторення елементів складового ряду; по-третє, труднощі визначення акцентів у послідовності із трьох пар складів, двоскладових і трискладових словах зі збігом голосних; по-четверте, труднощі перебудови ритму мовленнєвих рухів.

Водночас, для дітей із алалією характерно більш глибоке порушення ритмічної організації мовлення. Як зазначили Ю. Філатова, З. Полівара, дітям із алалією властиве порушення складового, словесного і синтагменного ритмів, які виявляються у вигляді труднощів визначення акценту у складовому ряду, виділення акцентно-ритмічної структури

двоскладових, трискладових слів, слів зі збігом приголосних, комбінацій різних типів спотворень складової структури слова [3].

За Ю. Філатовою, порушення сприйняття і відтворення ритмічних малюнків слів і фраз у дітей із моторною алалією впливає на інтонаційну виразність мовлення в цілому, котра тривалий час залишається монотонною, без виділення закінчення фрази [3, с. 36]. Ритм мовлення є при відображеному промовлянні, у дитини констатуються структурні «абрис». Дослідження З. Полівари довели, що ритм у дітей із алалією є нерегулярним, мінливим, з порушенням наголосу [2, с. 352]. Проте, в молодшому шкільному віці в них спостерігається позитивна динаміка розвитку ритмічної організації мовлення, що проявляється в здатності відтворення простих ритмічних малюнків слів і фраз.

Найбільш вивченим є питання прояву та взаємозалежності моторного та мовленнєвого ритму у дітей із заїканням (Л. Белякова, Н. Гаврилова, та ін.)

Ю. Філатова, Н. Гончарова, О. Прокопенко дослідили, що для дітей із невротичною формою заїкання характерна дизритмія у вигляді «моментів заїкання», порушення «запуску» висловлювання в ускладнених формах мовлення (довгі речення, розповідь). У незначній частині дітей є складнощі виділення акценту в послідовності із трьох пар складів, трискладових словах і постановки логічного наголосу в синтагмі [3]. У дітей із неврозподібною формою заїкання в дошкільному віці «моменти заїкання» присутні як в ускладнених, так і в простих формах мовленнєвих завдань, що призводить до збільшення видів неплavnості мовлення, в переважній більшості випадків – це повтори [3]. У дітей із дизартрією наслідками рухових та мовленнєвих розладів є наслідки органічного ураження структур мозку, які відповідають за виконання довільних рухів (О. Архіпова, М. Іпполітова, Л. Лопатіна, О. Мاستюкова та ін.). У дошкільнят із дизартрією є недостатня сформованість сприйняття і відтворення мовленнєвих ритмів на рівні стилю, слова і синтагми: повтори останніх елементів складового ряду, труднощі визначення акцентів у послідовності із трьох пар складів, трискладових словах, двоскладових і трискладових словах зі сполученням голосних [3]. У молодшому шкільному віці у дітей із дизартрією спостерігається позитивна динаміка розвитку мовленнєвого ритму у вигляді вміння відбито проголошувати ланцюжки складів у заданому ритмі. Автор доводить, що порушення ритмічної організації мовлення проявляється при відтворенні складових серій із ускладненням ритму, сприйнятті і реалізації ритмічних малюнків слів і фраз. У багатьох дітей спостерігаються труднощі у співвіднесенні запропонованого ритму з конкретним словом, у визначенні місця логічного наголосу на синтагменному рівні. При передачі ритмічних малюнків фраз в усному мовленні є труднощі акцентуації слів у реченні [3].

У зв'язку з цим науковцями розроблено методики спеціальних ритмічних впливів, які використовуються в логокорекційному процесі:

- логопедична ритміка (Г. Волкова, О. Гаврілушкіна, Т. Овчиннікова та ін.);
- нейропсихологічна корекція моторного та мовленнєвого ритмів (Н. Гончарова, О. Прокопенко, Ю. Філатова та ін.)

Експериментальними даними, проведеними авторами, підтверджено, що ритмічні тренування рухів оптимізує роботу з корекції мовленнєвих патологій дітей із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Література

1. Логоритмічні заняття в ДНЗ. 3-4 роки / В. Л. Сухар. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 160 с.
2. Поливара З. В. Нейролингвистические основы нарушения речи. Учебное пособие. – М. : Флинта, 2013. – 354 с.
3. Филатова Ю. О., Гончарова Н. Н., Прокопенко Е. В. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: Учебно-методическое пособие под редакцией Л. И. Беляковой. – М. : Национальный книжный центр, 2017. – 208 с.

Н. А. Лопатинська,

кандидат педагогічних наук,

декан факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,

Хортицька національна академія

ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОСТИМУЛЯЦІЙНИХ ПРОГРАМ У СУЧАСНІЙ ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Сучасна логопедична практика характеризується пошуком та впровадженням нових ефективних технологій, які мають комплексний вплив і допомагають оптимізувати роботу вчителя-логопеда.

У нинішній час зростає кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень, в яких предметом наукового інтересу стають пошуки специфічних засобів впливу на функціональну систему мови та мовлення, що запускають мовномовленнєвий механізм, які не лише прискорюють темпи його розвитку, а й якісно змінюють усі компоненти мовно-мовленнєво-комунікативної діяльності.

Органічність генезу мовленнєвих патологій проявляється у диспраксіях із мязевою та іннерваційною недостатністю, мовленнєвих дистаксіях та дисгнозіях, що є із психологічного аспекту симптомами ураження вищих психічних функцій, медичного – порушенням мінімальної мозкової дисфункції. Наведені аргументи дають підстави для інтеграції досягнень медицини у логопедичну практику корекції тяжких, поєднаних та ускладнених мовленнєвих порушень.

За Н. Павловою, нейростимуляція мовленнєвих зон – цілеспрямований вплив високо- та низькочастотними імпульсами на певну ділянку мозку з метою відновлення втрачених зв'язків між артикуляційним, голосовим, дихальним апаратами і центральною нервовою системою та підвищення мовленнєвої активності [4].

Перші дослідження впливу стимулюючих токів на головний мозок розпочалися на початку XIX століття французьким фізіологом Ледюк. Але лише у 80-ті роки XX ст. російським вченим Лебедєвим, змінивши локалізацію електродів та частоту імпульсного току, розроблено методику знеболення низькими частотами. Окрім анальгетичного впливу, транскраніальна електростимуляція сприяє розвитку вищих психічних функцій, в тому числі й мовлення [3].

Група методів електронейростимуляції відновлює нейрохімічні реакції в головному мозку, покращує синаптичну провідність імпульсів в нервових клітинах, активізує обмінні процеси у тканинах. Це припущення підтверджено дослідженнями нейрохіміків (С. Лебедєв, Дж. Хьюз, Х. Костерлиц, С. Снайдер, К. Перт, Л. Тереніус).

У сучасній логопедичній практиці, особливо за кордоном, широко використовуються такі нейрологопедичні технології: Fast For Word, Forbrain, Speechleader, ДЕНС-терапія тощо [1–4].

Розглянемо їх детальніше.

Комп'ютерна корекційна методика Fast For Word (1996) розроблена провідними спеціалістами компанії Scientific Learning докторами Michael Merzenich, Bill Jenkins, Paula Tallal, Steven Miller. Механізм дії полягає у тренуванні системи слухового сприйняття, повторенні складних фонем, що активує зону Брока та збільшує зону кори, що відповідає за мовні функції [4].

Стимуляцію процесу сприйняття, передачі та обробки слухової інформації проводять за допомогою спеціального приладу Forbrain, який облаштований вібраційним обладнанням для посилення кісткової провідності та унікальним динамічним фільтром для підсилення гучності мовлення високими частотами. При використанні Forbrain дитина чує відкорегований приладом свій голос та голос педагога в акустично модифікованому вигляді, через що мозок перебудовує діяльність у відповідь на зміни. Це сприяє не лише покращенню обробки інформації, а й покращує якісні характеристики голосу та мовлення.

Програма Speechleader є апаратно-програмним продуктом компанії linguistic Correction Center і рекомендована для використання у логокорекційній роботі з дітьми та дорослими, які мають дизартрію, алалію, дислексію, дисграфію, загальне недорозвинення мовлення, затримку мовленнєвого розвитку, заїкуватість. Завдяки повторенню за диктором мовленнєвого матеріалу стимулюється та відновлюється повний мовленнєвий цикл: бачу – чую – повторюю – чую себе. У дитини поліпшуються процеси сприйняття мовлення та його моторна реалізація, знімаються, або мінімізуються мовленнєві зажими та судоми, поліпшується слухомовленнєва пам'ять. В цілому, стимулюючи обидва канали проведення мовленнєвослухової інформації, досягається єдність роботи мовленнєвих зон із мозолистим тілом [4].

О. Архіпова рекомендує нейростимуляцію використовувати дітям із труднощами постановки звуків, автоматизації звука у складах, словах і зв'язному мовленні, розбірливості мовлення.

Динамічну електронейростимуляцію (ДЕНС-терапія) використовують у логопедичній практиці як додатковий ефективний засіб стимуляції безумовних рефлексів (жування, ковтання, слиноутворення), поліпшення зорово-моторної координації, мимічного, артикуляційного праксису; нормалізації тону м'язів, що беруть участь в утворенні звуків; подолання порушень звуковимови (Н. Бурачевська, О. Бурачевська, С. Гузенко, Ю. Зданович, О. Кузьміна, Н. Лисецька, Л. Чекунова). Дослідженнями Н. Бурачевської, О. Бурачевської доведено, що, впливаючи на сегментарні та рефлексогенні зони, акупунктурні точки, у дитини з'являються нові компенсаторні реакції, які відновлюють гомеостатичну рівновагу [1]. Саме завдяки рефлексорним і нейрохімічним реакціям в організмі дитини запускається низка регуляторних та адаптаційних механізмів [2]. Авторами розроблено методику використання динамічної електронейростимуляції в корекції мовленнєвих порушень різного ступеня тяжкості та доведено позитивний вплив не лише на підвищення мовленнєвої активності, а й на інтелектуальний та мовленнєвий розвиток [1 ; 2].

Біоенергопластика поряд з артикуляційною гімнастикою також є засобом нейростимуляції кінестетичної аферентації, кінцевою метою якої є створення позитивних кінестезій в артикуляційних м'язах та укладах.

Таким чином, сучасна логопедична практика має у своєму арсеналі традиційні та нетрадиційні технології, які спрямовані не лише на максимальну мовленнєву корекцію, а й на когнітивний, моторний розвиток дитини. Логопедія, знаходячись на межі лінгвістики, психології та медицини, все більше адаптує досягнення медицини до своїх потреб, які допомагають оптимізувати роботу вчителя-логопеда. Новітні нейрокорекційні технології в логопедії не можна розглядати як самостійні, вони розглядаються як частина загальноприйнятих перевірених часом технологій. Нові засоби взаємодії логопеда з дитиною, нові стимули слугують створенню сприятливого емоційного фону, сприяють включенню в роботу збережених та активізації порушених психічних функцій.

Нейрокорекційні програми є, по-перше, науково обґрунтованими та сертифікованими; по-друге, активують нейронні мережі лобних долей, які вчать дитину контролювати дії та поведінку; по-третє, дозволяють компенсувати нестабільність роботи центральної нервової системи; по-четверте, розвивають резерви головного мозку, за рахунок яких відбувається розвиток дитини; по-п'яте, поліпшується психосоматичне здоров'я та підвищується стійкість нервової системи; по-шосте, активують вищі психічні функції та підвищують когнітивну активність. Нейростимуляція сприяє розвитку пізнавальних навичок, тобто сукупності розумових здібностей та процесів сенсомоторної інтеграції. Завдяки їх використанню долається дефіцитарність та несформованість певних ділянок мовно-мовленнєво-комунікативного механізму в онтогенезі.

Використання у логокорекційній роботі нейростимуляційних технологій є новою сходинкою в оптимізації процесу корекції мовлення дітей, передумовою для подальшого використання класичних прийомів логопедичної допомоги та кроками у досягненні максимально можливих результатів у подоланні мовленнєвих порушень.

Література

1. Бурачевская О. В., Бурачевская Н. И. Динамическая электронейростимуляция в коррекции речевых нарушений / О. В. Бурачевская, Н. И. Бурачевская // Школьная педагогика. – 2017. – 2(9). – С.5-10.
2. Гузенко С. В. Дэнас терапия в комплексной нейрологопедической коррекции / С.В. Гузенко // Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки». – 2017. – № 15.
3. Мутовин Г. Р. Нейроонтогенез и его нарушения / Г. Р. Мутовин // Детская больница. – 2009. – № 2. – С.36-43.
4. Павлова Н. В. Формування комунікативної активності у немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій: дис...канд. пед. наук: 13.00.03 / Н.В. Павлова. – Одеса, 2017. – 23 с.

РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасна освіта в Україні є складним і неоднозначним процесом, що обумовлено змінами в суспільстві. Тому задовольнити повною мірою потреби дітей із особливими освітніми потребами можливо лише за умов організації навчально-виховного процесу та створення спеціально організованого середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. Питання створення оптимальних умов життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з навколишнім середовищем, інтеграції дітей і молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство належать нині до першорядних державних завдань. Тобто виникає потреба у створенні середовища для розвитку й самореалізації, спрямованого на компенсування фізичних і психічних порушень. Навчання, виховання, розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності й психологічного комфорту. Таке середовище є вкрай необхідним для всіх дітей у закладі освіти. Середовище в освітньому закладі, де впроваджується інклюзивна освіта, має бути: системним, діяльним, відповідним розвитку дитини, комунікативним, адаптованим до реального життя.

Погоджуючись із думкою вчених Г. Григоренко, А. Зрожевської, М. Полякової, вважаємо, що середовище в закладі освіти, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, має бути розвивальним, насиченим предметами, іграми, навчальними посібниками, художніми картинами тощо. Зазначені умови покликані задовольнити життєво важливі потреби учнів у пізнанні довкілля, створити безпечні умови навчання й виховання, мають відповідати пізнавальним, естетичним, загальнокультурним, комунікативним потребам. Основу організації безпосередньо освітнього процесу складають ергономічні, естетичні та психолого-педагогічні умови. Державні вимоги до забезпечення цих умов навчання й виховання учнів з особливими освітніми потребами містять три основних компоненти:

- зміст і методи навчання й виховання, які реалізуються в закладі освіти відповідно до програм і педагогічних технологій;
- характер взаємодії педагогів із дітьми;
- середовище розвитку.

Найактуальнішим питанням у сучасній загальноосвітній школі з інклюзивним навчанням є відповідність створеного середовища можливостям розвитку дитини з особливими освітніми потребами, перетворення її життєвого простору на корекційно-розвивальне середовище. Створення такого середовища має забезпечити: самостійну діяльність дітей і розвиток творчого потенціалу, вибір форми діяльності відповідно до бажань, нахилів, можливостей, інтересів, потреб, а також рівня знань. Наповнення середовища вирішує як прямі утилітарно-функціональні завдання певного об'єкта середовища, так і супутні їм. Розвиток дитини залежить від того, як її виховують, де та в якому середовищі вона зростає. Проблемою дітей з особливими освітніми потребами є саме обмеженість у спілкуванні, недостатність зовнішніх контактів, відокремленість від соціуму. Тому середовище навколо учня з особливостями психофізичного розвитку має містити спонукальні стимули активнопізнавального й емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, що засвоюється у процесі пізнання та навчання. Життєвий простір впливає на дитину відносно її вікових, індивідуальних особливостей, сприяє психічному та фізичному розвитку. Отже, основою для створення корекційно-розвивального середовища має бути багатofункціональність, інваріантність, високотехнологічність, доступність, ергономічність, комунікативність.

Ураховуючи різноманітність категорій дітей з особливими освітніми потребами слід зазначити, що корекційно-розвивальне середовище в загальноосвітньому навчальному закладі має бути варіативним, розподіленим за різними ресурсними блоками, а саме: архітектурна безбар'єрність, матеріально-технічна, методична, кадрова, інформаційна забезпеченість тощо. Таке середовище стане цілісною системою за умови врахування як загальних для всіх учнів підходів, так й індивідуальних, особистісних (специфічних), що забезпечить адаптацію учнів відповідно до їхніх особливостей та освітніх можливостей.

Освітні умови, які потрібні для всіх дітей з особливими освітніми потребами, можна поділити на:

1. *Організаційні*: створення нормативно-правової бази забезпечить реалізацію права на освіту для всіх дітей, які залучені до інклюзивного середовища; налагодження партнерських стосунків на основі укладання угод про співпрацю; організація харчування й медичного обслуговування; фінансово-економічне забезпечення індивідуальної програми розвитку учня з особливими освітніми потребами; забезпечення віртуального інклюзивного середовища.

2. *Матеріально-технічні*: забезпечення санітарно-гігієнічних норм і санітарно-побутових умов з урахуванням особливих та індивідуальних потреб учнів; архітектурна безбар'єрність до об'єктів інфраструктури закладу освіти; створення адекватних соціально-побутових умов для перебування учня з особливими освітніми потребами в закладі освіти; організація протипожежних й електробезпечних заходів.

3. *Організаційно-педагогічні*: створення в закладі освіти атмосфери емоційного комфорту, співпраця всіх фахівців і батьків, формування у школярів позитивного, толерантного ставлення до однолітків; адаптація змісту навчального матеріалу, виокремлення обов'язкового й можливого для засвоєння учнем матеріалу, адаптація або розробка необхідних дидактичних матеріалів; організація спільної діяльності з учнями й батьками.

4. *Програмно-методичне* забезпечення процесу навчання та виховання учня з особливими освітніми потребами сприяє реалізації індивідуальної програми його розвитку.

5. *Психолого-педагогічний супровід* учнів з особливими освітніми потребами в закладі освіти передбачає: наявність у штатному розкладі спеціалістів супроводу; організація діяльності спеціалістів супроводу; налагодження ефективного процесу супроводу відповідно до розробленої індивідуальної програми розвитку; залучення спеціалістів психолого-педагогічного супроводу до участі у проектуванні й організації освітнього процесу.

6. *Кадрове забезпечення* як головна умова щодо створення спеціального середовища для дітей з особливими освітніми потребами: наявність у закладі освіти компетентних керівних і педагогічних кадрів; високий професійний рівень всіх працівників закладу з питань освіти дітей з особливими освітніми потребами; неперервність професійного розвитку

педагогічних кадрів; взаємозв'язок у роботі закладу освіти зі спеціальними школами-інтернатами, корекційними групами ДНЗ, реабілітаційними центрами, медичними й соціальними закладами, громадськими організаціями; підвищення кваліфікації педагогів на курсах із засвоєнням спеціальних технологій супроводу учнів з особливими освітніми потребами; освоєння педагогами спеціальних корекційних програм для дітей із різними порушеннями розвитку; створення умов для комплексної заємодії загальноосвітніх, спеціальних, науково-методичних закладів; постійна методична підтримка, отримання оперативної консультації фахівців.

Для різних учнів з особливими освітніми потребами кожний із наведених компонентів інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує реалізацію необхідного рівня і якості навчання, їх соціалізацію, має бути реалізований по-різному.

Практичний досвід закладів освіти також показав, що якість й ефективність корекційно-розвиткової роботи пов'язані з особливими умовами, що сприяють зміцненню здоров'я дитини. Тобто умови, які забезпечують нормальне функціонування всіх органів і систем дітей.

Задля створення корекційно-розвивального середовища в закладі освіти з інклюзивним навчанням слід дотримуватися таких принципів:

1. Принцип дистанції, позиції у взаємодії.
2. Принцип активності.
3. Принцип стабільності – динамічності корекційно-розвивального середовища.
4. Принцип комплектування та гнучкого зонування.
5. Принцип емоційності середовища, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя учнів і педагогів.
6. Принцип поєднання звичайних і неординарних елементів в естетичній організації корекційно-розвивального середовища.
7. Принцип урахування статевих і вікових можливостей дітей.
8. Принцип поваги до думки дитини.

Отже, створення корекційно-розвивального середовища – це процес постійної модифікації, індивідуалізації відповідно до можливостей та особливостей учнів, які навчаються в інклюзивному класі.

Література

1. Денисенко Н. Ф. Теоретичні засади психолого-педагогічної та медичної реабілітації здоров'я дітей в освітньому процесі дошкільного навчального закладу / Н. Ф. Денисенко // Директор школи. – № 13. – 2005. – С. 18–20.
2. Григоренко Г. І. Предметно-ігрове середовище в сучасному дошкільному навчальному закладі / Г. І. Григоренко, А. Я. Зрожевська, А. Ф. Михайліченко. – Дніпро, 2004. – 54 с.
3. Лупінович С.М. Теоретичні засади створення корекційно-розвивального середовища в умовах упровадження інклюзивної освіти // Розвиток інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області: науково-методичний аспект : монографія / упор.: Т.Є. Гура; ред. Т.Я. Озерова. – Запоріжжя : СТАТУС, 2018. – С. 80-91 : іл., табл.. – (Наукова книга).

Ю. А. Люта,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напряму підготовки «Корекційна освіта (за нозологіями)»,
Хортицька національна академія*

*Керівник:
викладач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*
Ю. В. Ключкова

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРИЇ

Стерта форма дизартрії є поширеним мовленнєвим порушенням серед дітей старшого дошкільного віку, кількість яких зростає. Це мовленнєва патологія, що виявляється у розладах фонетичного та просодичного компонентів мовленнєвої функціональної системи і що виникає внаслідок невираженого мікроорганічного ураження головного мозку [3]. Наявність м'язової та іннерваційної недостатності органів артикуляції, комбінаційність порушень із боку черепно-мозкових нервів перешкоджає розвитку правильного звукоутворення. Визначають розмаїтості та особливості фонетичних порушень у дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії, що тісно залежить від стану нервово-м'язового апарату органів артикуляції. О. М. Винарська зазначає, що «поширеність порушень вимови різних груп звуків у дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії характеризується певними особливостями, зумовленими складною взаємодією мовленнєвослухового і мовленнєворухового аналізаторів» [1].

У процесі розвитку фонематичного слуху можуть порушуватися такі компоненти: впізнавання немовленнєвих звуків; розрізнення висоти, сили, тембру голосу на матеріалі однакових звуків, сполучень слів і фраз; розрізнення слів, близьких за звуковим складом; диференціювання звуків за протипоставленням: дзвінкість – глухість, твердість – м'якість, свистячі – шиплячі тощо; диференціювання фонем; виконання елементарного звукового аналізу.

Стерта форма дизартрії обумовлена порушенням взаємодії між слуховим і мовленнєворуховим апаратом, що призводить до недостатнього оволодіння звуковим складом слова, запобігання якого веде до успішної корекції фонематичного сприйняття.

За визначенням Р. І. Лалаєвої, терміни «фонематичний слух» та «фонематичне сприйняття» є синонімами. Фонематичний слух – це вид слуху, який забезпечує розрізнення звуків мовлення як фонем і правильну вимову, а також сприйняття та розуміння змісту слів. Фонематичний слух є тонким систематизованим слухом, що має здатність здійснювати операції розрізнення і відрізнєння (розпізнавання) фонем, які складають звукову оболонку слова [3]. Термін «фонематичне сприйняття» означає «спеціальні розумові дії щодо диференціації фонем і встановленню звукової структури слова» і є більш точним, що відповідає сучасним уявленням про процеси сприйняття мовлення.

Обстежити стан сформованості фонематичного слуху можна за допомогою таких вправ: впізнання немовленнєвих звуків; розрізнення висоти, сили, тембру голосу; розрізнення слів, близьких за звуковим складом; диференціація складів; диференціація фонем; навички елементарного звукового аналізу.

Найменші труднощі, які дитина відчуває у процесі розрізнення звуків і складів, можуть зумовити відставання в оволодінні читанням і письмом [5].

Порушення фонематичного сприйняття призводить до того, що дитина не сприймає на слух (не диференціює) близькі за звучанням або подібні за артикуляцією звуки мовлення. Її словник не поповнюється тими словами, до складу яких входять звуки, які важко розрізнити. Дитина поступово починає відставати від вікової норми. З тієї ж причини не формується в потрібному ступені і граматична будова. Діти старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії не сприймають і не розрізняють закінчення слів, префікси, загальні суфікси, не виділяють прийменники в реченні тощо, що так важливо при формуванні навичок читання і письма. Уміння чути кожен окремий звук у слові, чітко відокремлювати його від того, що стоїть поруч, знати з яких звуків складається слово, тобто вміння аналізувати звуковий склад слова, є найважливішою передумовою для правильного навчання грамоті.

Мовленнєвий розвиток дітей зі стертою формою дизартрії характеризується рядом відхилень. У більшості випадків відзначається більш пізній, порівняно з нормою, розвиток мовлення [4]. Перші слова з'являються у віці від одного до двох років. Повільно йде накопичення словника. Використання фразового мовлення – з двох-трьох років, а в деяких випадках і з трьох-чотирьох років. При цьому мовлення таких дітей не виразне. Пізніше воно стає більш ясним, але в цілому залишається фонетично несформованим.

У більшості дітей при дослідженні ритмічних здібностей при сприйнятті і при відтворенні ритмічних рядів відзначаються помилки при визначенні кількості ударів, так і при передачі ритмічного малюнка проб. Через нестійкості слухової уваги деякі проби виконуються з другої або навіть третьої спроби. При цьому яскраво виступає моторна незручність (незграбність). Деяким дітям завдання недоступні, і вони відмовляються від завдання.

При дослідженні розрізнення однакових звукокомплексів і слів, близьких за звуковим складом, діти зі стертою формою дизартрії становлять неоднорідну групу. Порушення відзначаються у всіх, але проявляються в різного ступеня вираженості. Завдання, виконані з помилками, багатьма дітьми самостійно не виправляються. Часто помилки дітьми не помічаються; потребує зусиль виконання завдань з виділення та розрізнення слів, близьких за звуковим складом. При цьому завданні потрібно плеснути в долоні, якщо логопед у ряді багатьох слів промовить слово помилково.

Всі діти відчувають виражені труднощі при диференціації складів і фонем. Тільки після кількох спроб (2 – 4) дітям вдається диференціювати голосні з ряду інших голосних звуків. При диференціації складів з опозиційними приголосними: дзвінки – глухі, тверді – м'які, всі діти виявляються неспроможними. При дослідженні диференціації складів і фонем у однієї третини дітей виявлено порушення слухо-мовленнєвої пам'яті. Труднощі виникають не тільки при диференціації звуків, що відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками, але і при розрізненні більш контрастних звуків.

У деяких дітей зі стертою дизартрією основні труднощі виявляються тільки при відтворенні ланцюжка складів (на базі збережених звуків). Типові порушення виражаються в уподібненні другого складу першому, перестановки складів у ланцюгу складів.

Т. Я. Гайван наголошує на важливості успішного подолання фонетичних, лексико-граматичних порушень. Для профілактики дисграфії і дислексії у системі роботи рекомендовано проводити випереджувальне формування фонематичного слуху. У майбутньому це дозволить розрізнити в мовленні оточуючих різні просодичні характеристики і успішно долати порушення просодики [2].

Отже, стерта форма дизартрії – це мовленнєва патологія, що виявляється в розладах фонетичного, фонематичного і просодичного компонентів мовленнєвої функціональної системи, яка виникає внаслідок невираженого мікроорганічного ураження головного мозку. Порушення фонематичного слуху дітей старшого дошкільного віку призводить до того, що діти не можуть диференціювати фонем та складів. При виконанні завдань із помилками, діти не виправляють самостійно ці помилки, або взагалі не помічають їх. Ці труднощі у подальшому можуть вплинути на формування навичок читання та письма.

Література

1. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса : ПНЦ АПН Україна, 2003. – 335 с.
2. Гайван Т. Я. Логопедична з дітьми (Комплекс матеріалів для логопедичних занять) – Х. Веста : Видавництво «2008». – 184 с.
3. Логопедія. Підручник, друге видання. / За ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 672 с.
4. Семизорова В. С. Логопедія у дитячому садку. – К. : Шк. Світ, 2007. – 128 с.
5. Федорович Л. О. Формування правильної вимови у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Методичні рекомендації та дидактичний матеріал для шкіл та дитячих садків. Кременчук : Християнська зоря, 2004. – 348 с.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ В СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Спілкування та ті стилі міжособистісних відносин, які складаються в цьому процесі, відіграють суттєву роль у становленні дитини із затримкою психічного розвитку. Провідна роль сім'ї в цьому процесі не підлягає сумніву, але розуміння основних механізмів, які лежать в основі формування внутрішньосімейних відносин, до кінця ще не вивчені у спеціальній психології.

Особливу роль сімейних взаємовідносин для розвитку особистості дитини, а особливо, коли йдеться про дитину із затримкою психічного розвитку, підкреслювала Л. О. Кондратенко та інші [1]. Вона вважала, що добре налагоджені сімейні стосунки – це життєво важливе питання, яке стосується і загального розвитку дитини, і рівня його подальшої адаптації, і взагалі, це питання виживання дитини.

На жаль, у спеціальній психології бракує емпіричних досліджень, які б розкривали та доводили особливу роль умов життя дитини у сім'ї щодо компенсації, або декомпенсації затримки психічного розвитку. У дослідженнях О. В. Мартинчук [4], висвітлені питання щодо взаємозв'язку стійкості, глибини афективних та поведінкових розладів дитини, порушень її соціальної адаптації та негативних внутрішньосімейних стосунків. В. М. Синьов [6] підкреслює, що фактором ризику формування негативних сімейних стосунків для дитини із ЗПР є дефіцит уваги, емоційне відвертання, звуження взаємовідносин з дитиною до задоволення її фізіологічних потреб (потреби у їжі, побутовому обслуговуванню та ін.).

Сприйняття, а потім і подальше усвідомлення дитиною свого статусу у сім'ї, як підкреслює В. Л. Омеляненко, суттєво визначають її реакції на все, що трапляється, а потім визначають і всі подальші стилі взаємодії з оточуючими [5]. За А. А. Колупаєвою, особливого значення в даному напрямку набувають спостереження за дитячим малюванням сім'ї та подальший аналіз малюнків [3]. Як найважливішими в аналізі виділяються такі ознаки, як розташування зображуваних фігур: хто поряд із ким знаходиться. За даною ознакою всі проєктивні малюнки умовно поділяються на наступні групи: дитина зображує себе поряд з мамою; себе поряд з іншими дорослими; себе з братом; себе з сестрою; себе окремо від всіх членів сім'ї. За даними А. А. Колупаєвої, дітей, які зобразили себе поряд з мамою, було більше у вибірці нормативних, вони виділяли контакт з матір'ю як найбільш значущий [3]. Одночасно, у дітей із нормативним розвитком було діагностовано відчуття самотності, про що свідчили малюнки, на яких діти розташовували своє зображення окремо від інших членів сім'ї.

Найбільш статистично значущі відмінності між дітьми із ЗПР та дітьми з нормативним розвитком були виділені у малюнках, які зображували їх з братами та сестрами. Виявилось, що емоційні зв'язки з братами та сестрами для дітей із ЗПР є найбільш значущими порівняно з дітьми, які мають нормативний розвиток, більш того, першими вони малюють на аркуші саме своїх братів та сестер, крім того, для них важливим є присутність у домі хатньої тварини. А. А. Колупаєва вважає, що ці стосунки мають компенсаторний характер, замінюють нестачу емоційного зв'язку із матір'ю [3]. Якщо діти, які мають нормативний розвиток, впевнені у абсолютній цінності для себе матері, їх однолітки із ЗПР відчувають дещо інше – вони обґрунтовують позитивне ставлення матері до них через родинні стосунки, або посиляються на задоволення, яке отримує мати від спілкування з ними. На позитивному емоційному статусі батька фіксує увагу незначна кількість дітей. Жодна дитини, яка розвивається нормативно, не фіксує його негативний статус, а діти із ЗПР вважають свого батька нещасливим.

Таким чином, у групах дітей із ЗПР та з нормативним розвитком є схожі симптомокомплекси, які пояснюються загальновіковими особливостями та індивідуальною соціальною ситуацією розвитку дитини. Однак, дітям із ЗПР у більшій мірі властиві нестійкість емоційних станів, висока лабільність регуляторної сфери, що відбивається на їхньому усвідомленні внутрішньосімейних відносин та власного статусу в сім'ї. Крім того, брати та сестри відіграють важливу роль у житті дитини із ЗПР на відміну від їх однолітків з нормативним розвитком.

Численні дослідження дітей із затримкою психічного розвитку показали, що їхній процес спілкування, соціалізації має певні відмінності, а саме, для даного контингенту дітей дорослі, які не входять у сімейне коло, є малозначущими; діагностована особистісна залежність від матері (Г. Грибанова, О. Мастюкова, М. Певзнер та ін.). Саме в сім'ї ці діти набувають впевненості, відчуття опори та допомоги у подоланні труднощів, які можуть зустрітися на життєвому шляху.

Вище нами вже була відмічена особлива прив'язаність дітей із ЗПР до матері – крім звичайної потреби у материнській любові, увазі, розумінні та турботі, мати забезпечує цим дітям відчуття психологічної захищеності, вона допомагає долати хворобливі стани, терпимо ставиться до їхніх невдач у різних сферах життєдіяльності, чутливо реагує на всі їхні успіхи тощо. Результати емпіричних досліджень О. В. Мартинчук показали, що благоприємні відносини матері та дитини сприяють компенсації багатьох негативних станів, та, навпаки, відсутність постійного позитивного ставлення матері до дитини, коливання настрою, її емоційна нестабільність, погіршали стан дитини [4].

Дослідження дозволяють встановити, що відсутність повноцінного спілкування з оточуючими людьми, з однолітками призводить до формування у дітей із ЗГП низки негативних якостей (неадекватна завищена самооцінка, виражена потреба у домінуванні, дефіцит емпатії до інших людей, в тому числі й до однолітків).

Тобто, можна констатувати, що прив'язаність дітей із ЗГП до матері, до рідних братів та сестер, небажання спілкуватися з іншими людьми, які не входять у родинне коло, разом із специфікою мисленнєвої діяльності створюють перешкоди щодо соціалізації як головної умови повноцінного становлення особистості цих дітей. Внутрішньосімейні стосунки знаходяться у дітей із ЗГП в актуальній зоні їхньої життєдіяльності, вони чітко уловлюють особливості емоційного фону у сім'ї, адекватно оцінюють статус кожного члена сім'ї.

Як відмічає О. Романова, перехід із зони актуального розвитку до зони найближчого розвитку забезпечується активністю обох учасників спілкування [2]. Активність дорослих полягає в тому, що вони, випереджаючи досягнення дитини, які ще не повністю склалися, ведуть її на новий, більш високий рівень. Активність дитини виражається у її власній діяльності, в якій вона засвоює новий зміст, що передається дорослими. Автор підкреслює, що у багатьох дітей із затримкою психічного розвитку зона актуального розвитку не зовсім заповнена любов'ю, увагою батьків [2]. Така відсутність необхідних психологічних атрибутів не забезпечує дитині ані нормальної соціалізації, ані перспектив у мисленнєвому і особистісному розвитку. Природним результатом цього процесу виступає відсутність поступового руху із зони актуального розвитку у зону найближчого розвитку. Автор підкреслює, що дефіцит бажаного для дитини психологічного змісту спілкування з батьками призводить до того, що вона залишається поза процесом соціально-психологічного розвитку - відсутня динаміка розвитку, дитині не потрібні «чужі» дорослі та «чужі» однолітки - дитина приймає лише внутрішньосімейні правила поведінки.

Негативний досвід спілкування з близькими дорослими призводить до того, що дитина із ЗГП підозріло ставиться до оточуючих, в їхній присутності поводить себе скуто, не відчуває до них довіри, скорочує контакти до мінімуму. Деякі дослідники вважають, що саме цей фактор формує невіддатливість дітей із ЗГП психотерапевтичним впливам.

Таким чином, загальна незадоволеність потреби у спілкуванні з батьками призводить до того, що діти із затримкою психічного розвитку залишаються поза конкретною психологічною ситуацією, поза системою спілкування «Я та інші люди», а особлива прив'язаність дітей із ЗГП до матері, до представників найближчого сімейного кола та небажання спілкуватися з іншими людьми, які не входять у це коло разом із специфікою мисленнєвої діяльності створюють перешкоди щодо соціалізації як головної умови повноцінного становлення особистості цих дітей. Разом з цим, діти із затримкою психічного розвитку чутливі до емоційної атмосфери у сім'ї, а на роздратування або відсутність уваги з боку батьків реагують неадекватно.

Література

1. Діти з затримкою психічного розвитку : характеристика, особливості психологічного супроводу : метод. реком. [для методистів із психологічної служби, практичних психологів дошкільних навчальних закладів] / [Укл. : Л. О. Кондратенко]. – Суми : РВВ КЗ Сумський ОІППО, 2015. – 56 с.
2. Діти з особливими потребами в школі: Психолого педагогічний супровід/ Ольга Романова та ін. – Київ. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
3. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : [монографія] / А.А.Колупаєва. – К. : Пед. думка, 2007. – 458 с.
4. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. Для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта» / О. В. Мартинчук. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 288 с.
5. Омеляненко В. Л. Теорія і методика виховання: навч. посіб. / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2008. – 415 с.
6. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 224 с.

Г. Л. Міщенко,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

*Керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія
С. М. Лупінович*

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

На сучасному етапі соціально-політичного і економічного розвитку України відкрилися перспективи змін у системі спеціальної освіти, пов'язані з новим ставленням суспільства до дітей із порушеннями психофізичного розвитку, новим розумінням їх потреб, а також продуктивне вирішення питань соціалізації та інтеграції таких дітей у суспільство.

Вчені Л. Виготський, Л. Занков, М. Гнєзділов, Г. Дульнєв, О. Леонтьєв, М. Феофанов, В. Петрова, М. Савченко, М. Певзнер, Є. Соботович досліджували особливості психічного розвитку дітей із порушенням інтелекту, розкривали властивості їхнього усного та писемного мовлення, виявляли вплив недостатньої декомпозиції мовлення на формування розумових операцій.

Слід зазначити, що кількість психологічних досліджень про дітей із різними формами порушень, зокрема порушеннями мовлення та інтелекту, не достатня, оскільки спеціальна психологія як невід'ємна ланка психологічної науки почала формуватися лише кілька десятиліть тому.

Виникає проблема, яка полягає в тому, щоб знайти способи забезпечення органічного зв'язку між мовленнєвою освітою і мовленнєвим розвитком учнів, що викликає підвищену увагу дослідників.

Метою статті є з'ясування основних особливостей розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту.

Причини розумової відсталості, за Л. Виготським і Ж. Шифом, полягають у недостатності замикальної функції кори великих півкуль головного мозку, інертності, рухливості основних нервових процесів (збудження, гальмування), а також слабкості орієнтовного дефекту.

Порушення мовлення у дітей з інтелектуальною недостатністю різноманітні і залежать від ступеня розумової відсталості, від наявності важкої локальної патології мовленнєво-рухової та мовленнєво-слухової систем, від ряду типологічних особливостей дітей цієї нозології [1].

Специфіка порушень мовлення та їх корекція у дітей з інтелектуальним недорозвиненням визначається особливостями їх вищої нервової діяльності та психічного розвитку [2; 3]. Структура дефекту мовлення у дітей із порушенням інтелекту обумовлена складною взаємодією біологічних та соціальних чинників, знижується регуляторна функція мовлення, яка зазвичай починає грати важливу роль у поведінці дитини дуже рано. У процесі оволодіння навичками і вміннями діти з порушенням інтелектуального розвитку більше покладаються на візуальний матеріал, ніж на усне навчання. Ці особливості є основними причинами недорозвиненості мовлення у дітей із порушенням інтелекту (В. Петрова, В. Лубовський і ін.).

Розвиток мовленнєвих моторних навичок у дітей із порушенням інтелекту відбувається повільно, недиференційовано; у процесі мовлення важко координувати респіраторні, фонематичні і артикуляторні рухи. Неточним та несформованим виявляється у дітей як кінестетичний контроль за правильністю артикуляційних рухів, так і слуховий. Ці ранні особливості розумового розвитку дітей зазначеної категорії порушують процес засвоєння мовленнєвої функції.

Зниження рівня аналітичної і синтетичної активності проявляється в порушенні фонематичного сприйняття. Порушення пізнавальної діяльності призводить до ускладнень в засвоєнні семантичної сторони мовлення. У зв'язку із загальним недорозвиненням аналітично-синтетичної активності у дітей з інтелектуальними порушеннями мовленнєві узагальнення формуються з великими труднощами, закони мови асимілюються. У дітей із порушенням інтелектуального розвитку спостерігається різке зниження потреби у вербальній комунікації, що призводить до обмеження мовленнєвих контактів і негативно впливає на процес оволодіння мовленням.

Отже, складна взаємодія анатомічних, фізіологічних, психологічних і соціальних факторів визначає якісну особливість процесу розвитку мовлення, велику поширеність і стабільність мовленнєвих порушень у дітей з інтелектуальним недорозвиненням.

З метою виявлення недоліків мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту було проведено дослідження, у якому взяли участь шість учнів першого класу віком від 6 до 7 років. Для обстеження школярів даної категорії нами було адаптовано та модифіковано деякі елементи методики з діагностики та корекції мовлення, з розвитку артикуляційної моторики, мімічних рухів, просодичної сторони мови (тембр, сила голосу, інтонаційна виразність, логічний наголос) за М. Поваляєвою.

Аналіз результатів дослідження показав, що у дітей спостерігалися труднощі при виконанні всіх проб. На першому місці – порушення звуковимови за типом спотворення (горлове промовляння, міжзубна, губно-губна вимова), заміни та змішування. Найбільш порушена вимова проривних (78%), шиплячих (48%), свистячих (34,6%). В усіх дітей виявлено порушення фонематичних процесів: при відносно збереженому сприйманні звукового, складового ряду, у 78% дітей порушене сприймання складів з опозиційними звуками: більшість дітей визначають перший звук в односкладових словах, але не визначають кількість звуків, складів, не диференціюють звуки за дзвінкістю – глухістю, твердістю – м'якістю; у 97% дітей не сформовані синтаксичні узагальнення, процеси аналізу та синтезу. У 88% дітей не сформована свідомо словозміна та словотворення. 98% учнів мають стійкі порушення процесів читання та письма. У всіх (100 %) дітей спонтанне і активне мовлення збідніле: лексика, граматики і синтаксис спрощені. Були значні труднощі побудови розгорнутого мовленнєвого висловлювання. Номінативна, узагальнююча і регулятивна функції мовлення знижені.

Таким чином, дослідження мовленнєвої діяльності дітей із порушенням інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку показало наявність порушень за усіма провідними компонентами мовно-мовленнєвої системи, які носять системний характер, тобто як цілісної функціональної системи.

Література

1. Боряк О. В. Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку / О.В. Боряк // Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності : монографія / за заг. ред. Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. – Суми: ВВП «Мрія», 2015. – С. 133-152.
2. Волкова Л. С. Логопедія : учеб. для вузов / Под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 2017.
3. Логопедія : підручник / За ред. М. К. Шеремет. – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с.

ОСОБЛИВОСТІ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОЇ ДІАГНОСТИКИ СТЕРТОЇ ФОРМИ ДИЗАРТРИЇ ТА СКЛАДНОЇ ДИСЛАЛІЇ

Формування мовленнєвої компетентності, зокрема правильної звуковимови, є однією з найважливіших складових гармонійного розвитку дитячої особистості. Найчастіше у дошкільників зустрічається недостатня сформованість фонетичної компетентності. Практика логопедичної роботи свідчить, що доволі часто у дітей спостерігаються такі вади звуковимовної складової мовлення, які за своїми зовнішніми проявами нагадують складну дислалію, проте мають більш тривалу і складну динаміку подолання. Щоб логокорекція була найбільш ефективною, педагогу потрібно вміти чітко розмежовувати мовленнєві порушення, а для цього знати визначення логопедичних висновків та симптоматику кожного з них, вміти виокремити показові критерії оцінки.

Дислалія (від грецьк. *dis* – частковий розлад, *lalia* – говорити) – порушення звуковимови за умов нормального слуху та збереженої іннервації мовленнєвого апарату [2]. Дислалія характеризується наявністю вибіркового порушень у фонемному оформленні звуковимовної складової мовлення при нормальному функціонуванні всіх інших операцій висловлювання (О. М. Гопіченко, М. А. Савченко, М. Ф. Фомічова та ін.).

Дизартрія (від грецьк. *dis* – частковий розлад, *arthro* – розмежування) – порушення звуковимовної складової мовлення, що обумовлене недостатністю іннервації мовленнєвого апарату [3]. При дизартрії спотворюється реалізація рухової програми внаслідок несформованості операцій зовнішнього оформлення висловлювань: голосових, темпоритмічних, артикуляційно-фонетичних і просодичних порушень, ступінь яких обумовлений характером і ступенем ураження ЦНС (О. Ф. Архіпова, Л. В. Мєлєхова, та ін.). Найлегші з дизартричних проявів називають стертими.

Вперше термін «стерта дизартрія» був запропонований у 1969 р. О. О. Токаревою, яка розглядала зазначене мовленнєве порушення як легкі (тобто стерті) прояви псевдобулбарної дизартрії у вигляді нечіткості артикуляції під час мовлення. Крім стійких порушень звуковимови, в цілому характеризуються також темпо-ритмічною дезорганізацією усного мовлення (Л. І. Бєлякова, Н. М. Волоскова, Т. Ю. Мойсеєнко, О. Г. Приходько, Л. Ф. Сєрбіна та ін.).

У подальшому в дослідженнях О. А. Архипової, Л. В. Лопатіної, Е. Я. Сизової, Є. Ф. Сєботович указані розлади означали, як «стерта дизартрія», або як «стерта форма дизартрії», або як «мінімальні дизартричні розлади».

Проблеми диференційної діагностики стертих форм дизартрії висвітлювалися у дослідженнях Л. В. Лопатіної, І. І. Панченко, М. А. Пєвалєєвої, Н. В. Сєребрякової, Є. Ф. Сєботович, О. Ф. Чернопольської та ін. З метою виявлення мінімальних проявів дизартрії використовують функціональні проби (М. Б. Ейдінова, О. М. Мєстєкова, О. В. Правдіна та ін.), у першій з яких дитину просять відкрити рот, висунути язик уперед і утримувати його нерухомо по середній лінії, одночасно слідкуючи очима за предметом, який учитель-логопед переміщує зі сторони в сторону. Результати проби свідчать про дизартрію, коли в момент руху очей спостерігається деяке відхилення язика у сторону переміщуваного предмета.

Друга функціональна проба передбачає виконання дитиною артикуляційних вправ, під час якого руки вчителя-логопеда знаходяться на шиї дитини. Дизартричними проявами є закидання дитиною голови чи напруження шийної мускулатури під час виконання нею найбільш тонких диференційованих рухів язиком [4].

З метою полегшення відмежування складної дислалії від складної форми дизартрії є коротко охарактеризовані основні діагностичні критерії зазначених мовленнєвих порушень за кількома сферами розвитку: загальна моторика, дрібна моторика, особливості артикуляційного апарату, тонуусу м'язів, звуковимови та просодичної сторони мовлення.

Загальна моторика. При стерті формі дизартрії обмежений об'єм активних рухів. Діти відстають в темпі, ритмі рухів. У дислаліків таких порушень не відмічається.

Дрібна моторика рук. Діти зі стертою дизартрією з труднощами оволодівають навичками самообслуговування. Не можуть виконувати самі прості рухи, так як для цього потрібні тонкі диференційовані рухи рук і просторова орієнтація. У дітей з дислалією не спостерігається таких труднощів.

Особливості артикуляційного апарату. У дизартриків паретичність м'язів артикуляційного апарату проявляється в наступному: м'язи обличчя при пальпації в'ялі; позиції закритого рота діти не утримують, так як нижня щелепа не фіксується у припіднятому стані через в'ялість жувальної мускулатури; губи в'ялі, краї їх опущені; під час мовлення губи залишаються в'ялими і необхідної лабіалізації звуків не виконується, внаслідок чого страждає просодична сторона мовлення. Язик при паретичній симптоматичі тонкий, знаходиться на дні порожнини рота, кінчик язика малоактивний.

Спастичність м'язів артикуляційного апарату проявляється у наступному: м'язи обличчя при пальпації тверді, напружені. Під час мовлення губи не беруть участі в артикуляції звуків. Язик молорухомий, товстий, без вираженого кінчика.

Апраксія у дітей зі стертою формою дизартрії виявляється одночасно в неможливості виконання визначених рухів, або під час переключення від одного руху до іншого.

Дєвіація, тобто відхилення язика від середньої лінії, проявляється також при артикуляційних пробах, при функціональних навантаженнях.

Гіперкінези при стерті формі дизартрії проявляються у вигляді тремора язика і голосових зв'язок.

Гіперсаливація (підвищене слюновиділення) визначається під час мовлення. Діти не справляються із саливацією, при цьому страждають вимовна сторона мовлення і просодика. При обстеженні моторної функції артикуляційного апарату у дітей зі стертою формою дизартрії відмічається змазаність, нечіткість артикуляції, слабкість напруги м'язів, аритмічність, зниження амплітуди рухів, короткочасність утримання визначеної пози, зниження об'єму рухів, швидко стомлюваність м'язів

та ін.. Таким чином, при функціональних навантаженнях якість артикуляційних рухів знижується. Це і призводить під час мовлення до викривлення звуків, зміщенню їх та погіршенню просодичної сторони мовлення вцілому.

Звуковимова. При обстеженні звуковимови спостерігаються зміщення, викривлення звуків, заміна і відсутність звуків. Але, на відміну від дислалії, мовлення при стертії дизартрії має порушення і просодичної сторони. Дані порушення впливають на розбірливість та виразність мовлення. Звуки при стертії дизартрії ставляться тими ж способами, що й при дислалії, але довго не автоматизуються і не вводяться в мовлення. Найбільш розповсюдженим порушенням є дефект вимови свистячих і шиплячих звуків. Достатньо часто відмічаються бокові призвуки, міжзубна вимова. Діти з труднощами вимовляють слова складної складової структури. Можливі випадки, коли при вмінні правильно вимовляти ізольовані фонемні спостерігається їх опускання у словах, спрощення вимови складних за артикуляційними ознаками слів, переключування слів. Можливі також заміни між найскладнішими за артикуляцією фонемами (подібними за звучанням, але протилежними за місцем чи способом утворення), що вказує на наявність не тільки порушень моторного характеру, але й вторинного недорозвитку фонематичних процесів.

Просодика. Інтонаційно-виразне забарвлення мовлення дітей зі стертою дизартрією різко знижене. Порушується тембр мовлення і з'являється іноді назальний відтінок. Послаблений мовленнєвий видих, страждають голосові модуляції по висоті. Голос дітей під час мовлення тихий, не вдаються модуляції за висотою, за силою голосу. У деяких дітей мовленнєвий видих прискорений, тому вони говорять на вдосі [1].

Логокорекція складної дислалії відбувається досить швидко та потребує від учителя-логопеда лише формування у дітей умінь і навичок правильного відтворення звуків, то стерта форма дизартрії, незважаючи на уявну парціальність порушення звуковимовної складової мовлення, є досить складним видом дизонтогенезу мовленнєвої діяльності. Дорослішники з мінімальними проявами дизартрії потребують цілеспрямованої та довготривалої логокорекційної роботи з формування фонетичної та лексико-граматичної складових мовлення.

Отже, диференційна діагностика складної дислалії та мінімальних проявів дизартрії є важливою складовою комплексної логопедичної роботи, що дозволяє виявити структуру і ступінь фонетико-фонематичного порушення, співставляючи його з рівнем недостатньої сформованості артикуляційної та загальної моторики, загальним психічним і мовленнєвим розвитком дитини.

Література

1. Дідкова Л. М. Мовленнєва і немовленнєва симптоматика стертої дизартрії // Дефектологія. К. : Педагогіка, 2015. – С. 26-28.
2. Лепетченко М. В. Логопедія. Дизартрія : навчально-методичний посібник [для студ. спец. 6.010105 Корекційна освіта] / М. В. Лепетченко – Тернопіль : «Наука», 2015. – 36 с.
3. Рібцун Ю. В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії / Ю. В. Рібцун // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – № 21. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 226–230.
4. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник: зб. наук. пр. – Вип. 2. – 2011. – С. 36–53.

М. С. Панов,

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Основною метою навчання є розвиток особистості дитини. Під розвитком сьогодні розуміють психічні і фізичні зміни в організмі дитини, поступовий перехід в усіх властивостях від простого до складного, від нижчих функцій до вищих [1,3]. Цей перехід означає, що розумовий розвиток дитини залежить від навчання, від природнього темпу розвитку організму взагалі та від дозрівання мозкових структур зокрема. Відповідь на це питання дозволяє встановити межі потенційних можливостей навчання, і, виходячи з них, визначити цілі і завдання конкретних дидактичних завдань. Розвиваючим є лише те навчання, яке опирається на зону найближчого розвитку дитини. Для того щоб навчання мало розвиваючий ефект, необхідно дитину включити в активну діяльність і спілкування. Якщо говорити про дитину з особливими освітніми потребами, то необхідно створити не просто розвиваюче середовище, а корекційно-розвиваюче середовище. Індивідуалізація навчання таких дітей передбачає глибоке розуміння специфіки надання їм дидактичної допомоги.

Основною умовою у забезпеченні успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі є індивідуалізація навчально-виховного процесу [2]. Як свідчить практика, під цим поняттям в основному розуміють документальне забезпечення інклюзивного навчання, зокрема, наявність індивідуальної програми розвитку із гнучкою варіативною структурою її компонентів: індивідуального навчального плану, індивідуальної навчальної програми та системи необхідних адаптацій і модифікацій. Це є дійсно дуже важливим, але в повній мірі не може забезпечити та гарантувати індивідуалізацію навчання.

У науковій літературі існує багато трактувань поняття «індивідуалізація» та «індивідуальний підхід». Спираючись на наукові доробки дослідників, диференціюємо ці поняття.

Сучасні дослідники розуміють «індивідуальний підхід» як:

- 1) принцип педагогіки, згідно якого у процесі навчально-виховної роботи з групою вчителів взаємодіє з окремими учнями за індивідуальною моделлю, враховуючи їх особистісні якості;

- 2) орієнтація на індивідуальні особливості дитини у спілкуванні з нею;
- 3) урахування психолого-педагогічних умов не лише для розвитку всіх учнів, але і для розвитку кожної дитини зокрема.

Дослідники визначають «індивідуалізацію» як:

1) організацію навчального процесу, при якому вибір способів, прийомів, темпу навчання обумовлюється індивідуальними особливостями учнів;

2) різноманітні навчально-методичні й організаційно-управлінські заходи, що забезпечують індивідуальний підхід.

Отже, ми бачимо, що поняття «індивідуалізації» є більш ширшим поняттям і охоплює органічне поєднання усіх компонентів навчально-виховного процесу.

Індивідуалізацію навчання в інклюзивному навчальному закладі розглядаємо як пристосування навчального середовища до особливостей учнів з особливими освітніми потребами, створення сприятливих умов для розвитку здібностей і потенційних можливостей учнів з особливими освітніми потребами. Індивідуалізація є рушійною силою реалізації довгострокових цілей навчання і формування індивідуальної неповторності кожної дитини.

Індивідуалізацію навчання сьогодні треба розуміти більш широко, оскільки вона є динамічною системою, що охоплює усі ланки навчально-виховного процесу: цілі; зміст; методи; засоби навчання.

Плануючи будь-яку діяльність, необхідно чітко уявляти цілі навчання. В індивідуальній програмі розвитку мають чітко прописуватись цілі навчання як довгострокові, так і короткострокові.

У науково-методичній літературі, на жаль, відсутні чіткі вказівки стосовно формулювання і визначення довгострокових цілей, крім пріоритетів: безпеки, соціального розвитку, комунікативних навичок, поведінки, навичок самостійності, навчальних навичок. Оскільки батьки дітей більш за все піклуються про академічні уміння і навички, то конкретизуємо саме цей аспект.

Під час формування довгострокових цілей у напрямку опанування програмовими вміннями і навичками необхідно враховувати наступне:

1. Збереження і подальший розвиток індивідуальності дитини з особливими освітніми потребами, її потенційних можливостей.

2. Сприяння засобами індивідуалізації виконанню навчальних програм кожним учнем та попередження неуспішності.

3. Формування загальнонавчальних та програмових умінь і навичок з опорою на зону найближчого розвитку кожного учня з особливими освітніми потребами.

4. Покращення навчальної мотивації і розвиток пізнавальних інтересів дітей з особливими освітніми потребами.

5. Можливість подальшого самостійного життя в соціумі.

Із-за поліморфності психофізичних порушень дітей з особливими освітніми потребами виникає багато питань стосовно організації індивідуалізації навчання учнів різних нозологій під час пояснення нового навчального матеріалу, виконання письмових робіт, обладнання навчального місця. У зв'язку з цим пропонуємо вчителям рекомендації щодо індивідуалізації навчання нозологій дітей, які найчастіше зустрічаються в інклюзивних навчальних закладах. Під час розробки ми спиралися на праці С. Миронової, В. Синьова, Л. Прядко, О. Альохіної, О. Агафонові, Л. Савчук, Н. Назарові та ін.

Індивідуалізація навчання для учнів із порушенням розумового розвитку на уроці полягає в наступному:

1. Кожну навчальну дію супроводжують показом, якщо це не допомагає, то вдаються до супровідних дій.

2. Складні завдання поділяють на етапи, які обов'язково коментують.

3. Під час викладу нового навчального матеріалу або інструктування користуються простими для розуміння реченнями.

4. Для запобігання втоми та підвищення розумової працездатності влаштовують невеликі перерви.

5. Під час показу виконання завдань використовувати повільний темп.

6. Для індивідуальних завдань використовувати наочне підкріплення.

Для учнів із порушеннями опорно-рухового апарату індивідуалізація навчання полягає в наступному:

1. Скорочується обсяг письмових завдань.

2. Для дітей із складними порушеннями дрібної моторики застосовуються альтернативні способи виконання завдань (комп'ютер, планшет).

3. Під час виготовлення виробів на уроках трудового навчання усуваються трудомісткі операції.

4. Для запобігання втоми та підвищення розумової працездатності пропонують часту зміну видів діяльності.

Для учнів із порушеннями зору індивідуалізація навчання полягає в наступному:

1. Під час організації навчального середовища забезпечити належне освітлення робочого місця.

2. Під час подачі навчального матеріалу забезпечити можливість тактильного обстеження наочності та об'єктів, які демонструються.

3. Під час організації уроку дотримуватись охоронного режиму та сприяти розвитку вміння користуватися залишковим зором (відповідні вправи за рекомендаціями лікаря-офтальмолога, тифлопедагога).

4. Під час навчальної роботи використовувати збільшувальні прилади, підручники більшим шрифтом, індивідуальні картки, технічні засоби навчання тощо.

5. Під час подачі нового матеріалу особливу увагу слід звертати на розвиток дотикового сприймання, залишкового зору, давати більше часу на вивчення об'єктів.

6. Під час виконання практичних дій із геометричним матеріалом особливу увагу слід звертати на розвиток навичок просторового орієнтування, образного мислення.

7. Підбираючи наочність, слід дбати про конкретизацію уявлень дітей щодо реальних природних об'єктів.

Для учнів із порушеннями слуху індивідуалізація навчання полягає в наступному:

1. Під час організації навчальної діяльності дбати про розвиток мови та мовлення (збагачення словника спеціальними термінами), формування мовленнєвих умінь і навичок для засвоєння та відтворення теоретичних і практичних знань.

2. Під час організації навчальної діяльності дбати про вироблення умінь і навичок, сприймати звернене мовлення та продукувати власні висловлювання.

3. Під час організації дидактичного середовища розташовувати робоче місце таких дітей ближче до джерела звуку й так, аби забезпечити можливість, використовуючи залишковий слух, сприймати мовлення вчителя.

4. Постійно здійснювати контроль (за рекомендаціями сурдопедагога) над використанням індивідуальних звукопідсилювальних апаратів; застосовувати сурдотехнічне обладнання індивідуального та колективного призначення (індукційні петлі, поліфонатори, FM- системи тощо), технічні засоби навчання.

Таким чином, необхідність індивідуалізації навчання обумовлена індивідуальними відмінностями рис дітей з особливими освітніми потребами, від яких залежить характер навчання. Навчання повинно бути спрямована не лише на доступність якісної освіти дітей різних нозологій, але й викликати позитивні емоції, сприяти формуванню навчальної мотивації.

Література

1. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. / Ірина Іванівна Демченко. – Умань: Видавець «Сочінський М.М.», 2014. – 160 с.

2. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупавої А. А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.

3. Психолого-педагогічна готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання / І. О. Сасіна, О. Я. Ярич // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 23 (2). – С. 81-88.

Д. В. Парака,

студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, напрям підготовки «Корекційна освіта (за нозологіями)», Хортицька національна академія

Керівник:

викладач кафедри спеціальної освіти, Хортицька національна академія

Ю. В. Клочкова

ВПЛИВ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Діяльність вихователів дошкільних закладів освіти по підготовці дітей до праці та формуванню працьовитості є однією з найбільш важливих проблем. У процесі праці діти засвоюють назви об'єктів, що їх оточують. Діти в цей час спостерігають, намагаючись знайти відповіді на багато питань. Завдання, які ставляться тут перед дітьми, повинні визначатися особливостями їх віку [3].

Процес праці є реальним, тому що діти роблять реальні речі, і в цьому процесі розвивається здатність спілкуватися, передавати ідеї, встановлюється єдність мислення. Діти в цей період розвивають своє мислення і мовлення, використовуючи досвід старших. У навчальній і виховній програмі для дитячого садка приділяється пильна увага розвитку мовлення дітей у процесі їхньої трудової діяльності [6].

Мовлення дітей протягом навчального процесу розвивається таким чином: насамперед вони дізнаються назви предметів і явищ, які їм зустрічаються, збагачують свій словниковий запас, складають короткі розповіді про трудовий процес. Діти в цей період не повинні обмежуватися лише діяльністю з розвитку мовлення. Збагачення словникового запасу, специфікація, правильний розвиток зв'язного мовлення, звичайно, вимагає наявності аналізу життєво важливої ситуації. У дитячому садку, за участю дітей у навчальному процесі, розвиток мовлення реалізується через здійснення самообслуговування, господарсько-побутової праці, ручної праці, що робить уроки цікавими. Кожен раз, після трудового процесу необхідно, щоб діти показали вміння описати процес праці. Опис конкретного трудового процесу сприяє розвитку їхнього мовлення. Дослідники пишуть, що треба спостерігати за процесом підготовки предметів для дітей. Наприклад, учитель показує різні типи тканини для дітей, потім з показаних шматочків кроїть наряди для ляльки – сукню, фартух та шиє їх. У цьому випадку діти вчать міряти, відзначати, кроїти, наживляти, шити, тощо. При цьому засвоюють зазначені дієслова. Таким чином, на тих заняттях, на яких відбувається знайомство з властивостями, частинами об'єктів, діти поповнюють свій лексикон. Ці слова охоплюють різні частини мови: іменники (об'єкти та їх частини), дієслова (назва руху товарів, використання предмета, процес перевірки), прикметник (якість і властивості предметів і дій) тощо [1].

У разі колективної трудової творчості потрібно, щоб кожна дитина спілкувалася з іншими людьми на основі взаємної поваги і взаєморозуміння [5].

Вихователі, які є успішними у своїй роботі, повинні ознайомити дітей із працею дорослих, які поділилися б своїми знаннями про працю і в цілому про соціальне середовище. Під час знайомства дітей із працею дорослих можна ефективно використовувати такі способи: організація роботи із залученням емоційного і когнітивного рівнів сприйняття світу дітьми, а також супровід трудового процесу необхідним коментарем. Зміст і значення роботи повинно бути таким чином доведено до свідомості дитини, щоб розпалити в ній почуття захоплення роботою. Розвиток дитячого мовлення на заняттях працею реалізується в основному за допомогою знайомства їх із працею дорослих. Знайомство дітей у дитячому садку із працею дорослих проводиться два рази на рік, в основному в зимовий і літній час, на проведених заняттях [4].

Наприклад, в молодшій групі трудовий процес зводиться до самообслуговування. У цьому випадку діти вчаться вмиватися, одягатися, розкладати іграшки по місцях, при цьому в їхній словниковий запас включаються нові слова. На додаток до навичок самообслуговування, вони вчаться також самостійно працювати. У цей час діти знайомляться з такими видами діяльності дорослих, як використання віника, шлангу для поливу, ганчірок для миття поверхонь, приготування овочів на обід кухарем тощо. Вихователі, з урахуванням віку дітей, дають їм різні доручення.

У старшій групі і групі дітей дошкільного віку зміст трудових завдань ускладнюється. Діти залучаються до посиленої допомоги на кухні, на складі, у медичному кабінеті; все це уточнює і розширює їх попередні уявлення про працю. Особливо ефективними бувають екскурсії на різні підприємства, сільськогосподарські ділянки, відділи державних служб тощо. Знайомство з роботою старших допомагає розширити словниковий запас, що позитивно впливає на їхнє мовлення [2].

Можна виділити п'ять основних шляхів розвитку дитячого мовлення під час трудового процесу:

- читання літературно-художніх уривків текстів, казок, оповідань, які оспівують процес дитячої праці;
- через моральні, виховні бесіди;
- через перегляд документальних фільмів, телевізійних програм, які показують процес праці;
- спостереження за трудовою діяльністю шляхом організації екскурсій;
- організації у процесі праці спільних із дорослими заходів для дітей [2].

Вихователю для розвитку дитячого мовлення повинен використовувати комплексно всі зазначені напрями. Наприклад, вихователю, пояснюючи дітям слова, що відносяться до зайнятості, використовує читання художньої літератури, перегляд фільмів, потім організовує відповідні екскурсії. У цьому випадку дитина спочатку чує ці слова, а потім бачить на екскурсії процес праці, тобто спостерігає його в реальному часі. Подібна зв'язкова і послідовна організація мовлення дошкільника створює умови для формування у них активного словникового запасу. Це призводить до правильного розвитку дитячого мовленнєвого спілкування. Діти у процесі праці набувають ряд якостей і форм поведінки, завдяки чому вони проходять подальший процес соціалізації [3].

Отже, процес трудового виховання та виховання трудових навичок позитивно впливає на розвиток мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення. У процесі трудового виховання діти отримують необхідні знання щодо самообслуговування, праці дорослих та різних професій. Разом із цим пасивний та активний словниковий запас дітей поповнюється словами, які позначають назви предметів, дій, професій, тощо.

Література

1. Іова В. Інноваційні методи виховання : навч.-метод. посіб. / В. Іова, Л. Красномоєць. – Кам'янець-Подільський, 2009. – 272 с.
2. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посібник / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 2005. – 343 с.
3. Корнєв С. І. Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині І. О. Сікорського: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.03 / Корнєв Сергій Іванович. – К. : Знання, 2009. – 217 с.
4. Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.03 / Ленів Зоряна Павлівна. – К. : Знання, 2010. – 217 с.
5. Сорока Г. І. Організація виховної роботи : планування, аналіз, методичне забезпечення / Г. І. Сорока. – Х. : Основа, 2005. – 128 с.
6. Щербань П. М. Прикладна педагогіка: Навчально-методичний посібник для вузів / П. М. Щербань. - К. : Вища школа, 2002. – 215 с.

Д. П. Пенькова,
*студентка факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*
І. О. Жадленко

ДИЗОНТОГЕНЕЗ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Дефіцит комунікативної діяльності в дошкільному віці безпосередньо впливає на весь подальший хід розвитку дитини з розладами аутистичного спектра. Оскільки практично всі діти даної нозології в сензитивні періоди розвитку навичок комунікації відчують в цьому значний дефіцит – це не може позитивно позначитись на їхній адаптації до соціуму та в подальшому житті [9].

Комунікативна діяльність – це процес комунікативної поведінки учасників спілкування, окремих акт, репліка, невербальний сигнал, комбінація вербальних і невербальних засобів, який обмежений певним комунікативним параметром [1].

Комунікативна діяльність у дошкільників з розладами аутистичного спектра реалізується за допомогою сукупності певних засобів, знакових систем і також включає вербальне і невербальне спілкування.

Невербальна комунікація є невід'ємною частиною будь-яких міжособистісних стосунків і соціальної взаємодії. У дитини з розладами аутистичного спектра порушено формування всіх форм довербального і вербального спілкування (О. Артеменко, В. Башина, О. Богдашина, І. Логвінова, О. Мاستюкова, О. Нікольська, Д. Шульженко та ін.). Перш за все, у неї не формується зоровий контакт, дитина не дивиться в очі дорослого, не простягає руки з проханням, щоб її взяли на руки, як це робить малюк з нормотиповим станом вже на першому етапі соціально-емоційного розвитку [6].

У деяких випадках діти можуть простягати руку у відповідному напрямку, але без спроб назвати потрібний предмет, без зверненого погляду на дорослого, без мовленнєвого або звукового виявлення свого бажання. У взаємодії з дорослим у дитини з розладами аутистичного спектра відмічається недостатність використання міміки, жестів та інтонації. Міміка дитини маловиразна, характерний погляд повз або «крізь» співрозмовника або партнера по діяльності [5; 7]. Так, діти можуть неадекватно використовувати погляд, жести, вирази обличчя, їм важко регулювати оптимальну дистанцію, вони неспроможні розвивати відносини з однолітками, розуміти переживання, емоції, думки інших людей, здобувати і закріплювати соціальний досвід тощо [7].

Провідна роль у процесі невербального спілкування з дитиною з розладами аутистичного спектра належить дорослому. Він будує, налагоджує, встановлює взаємодію, відштовхуючись від комунікативних невербальних показників, які йому вдалося розпізнати у поведінці кожної конкретної дитини [4]. Як зазначає С. Тортора, будь-які невербальні дії мають комунікативний потенціал, несуть комунікативну інформацію. Тобто прояви поведінки дитини з розладами аутистичного спектра можна розглядати як її способи спілкування, спроби щось сказати і повідомити зовнішньому світові [3; 6].

У таких випадках використання з метою підкріплення немовленнєвих засобів комунікації (таких як жест, малюнок, піктограма) дозволяє дитині з аутизмом краще сприймати і розуміти словесне повідомлення [6]. Отже, невербальне спілкування не вимагає від дитини сформованих артикуляторних, фонематичних умінь та навичок і має полісенсорну природу. Невербальні засоби спілкування характеризуються значною мимовільністю, маловиразністю, неадекватністю, стереотипністю їх використання.

Дітям з розладами аутистичного спектра властива надмірна сенсорна чутливість, вони переповнені сенсорними відчуттями і часто не можуть відділити себе від них. На специфіку їхньої комунікативної діяльності може впливати полісенсорність невербальної інформації і нездатність її інтегрувати, регулювати потік сенсорної інформації.

Порушення мовлення займають визначне місце серед характерних ознак розладів аутистичного спектра, що відображають несформованість комунікативної поведінки. Дослідники (О. Баєнська, В. Лебединський, М. Ліблінг, О. Нікольська, Д. Шульженко та ін.) підкреслюють зв'язок мовленнєвих порушень із дефіцитом психічної активності і дисоціацією між акустичною та смисловою сторонами мовлення [9].

Л. Вінг зазначає, що розлади аутистичного спектра – це проблема розуміння сигналів, які надходять через органи чуття, особливо через зір і слух, і хоча очі й вуха дітей з аутизмом анатомічно та фізіологічно не відрізняються від аналогічних органів у здорових дітей, все ж, коли інформація, що надходить через них, досягає мозку, вона не складається в цілісну значиму картину зовнішнього світу, що призводить до нерозуміння мовлення, а це, у свою чергу, викликає нездатність до комунікації [8].

Формування мовлення в дітей з аутистичними порушеннями характеризується частковою, або повною відсутністю етапів гуління і лепету, а якщо і є гуління, то воно механічне, позбавлене інтонаційного компоненту. Нерідко мовлення у дитини з'являється задовго до початку ходьби. Перші слова не мають адресного змісту і не служать засобом спілкування, вимовляються спонтанно, без урахування ситуації і справляють враження «гри словами». Іноді вимова окремих слів набуває ритуального характеру, полегшує виконання тієї або іншої дії. Часто в мовленні зустрічаються неологізми і порушена змістовна сторона слів. Мовлення часто, скандоване, імперативне, інтонаційний компонент мовлення не відображає емоційного стану дитини та середовища, в якій вона знаходиться [2; 3].

Нерідко після появи перших слів у дитини розвивається мутизм, що зберігається на досить тривалий час. Словник дитини з розладами аутистичного спектра характеризується нестійкістю, диспропорційністю, бідністю використання мовних одиниць, неточністю їх лексичних значень, маловиразним інтонаційним забарвленням слів. У мовленні спостерігається відсутність адресату у висловлюванні, зустрічаються аграматизми, ехолалії, спостерігаються труднощі використання применників. З порушенням використання мовлення дитина не здатна реагувати на звернене мовлення, в тому числі і на власне ім'я, або звертати увагу на мовлення не більше, ніж на будь-які інші шуми. Такі діти зовні можуть бути ніби зовсім індиферентні до мовлення дорослих, і мовлення дорослих далеко не завжди може регулювати їхню поведінку. Але поряд з цим діти часто спонтанно, без урахування ситуації, відразу або через якийсь час відтворюють почуте, навіть із збереженням інтонаційного компоненту мовлення (безпосередні або відставлені ехолалії) [7].

Таким чином, необхідно зазначити, що процес комунікативної діяльності дошкільників із розладами аутистичного спектра є дизонтогенетичним, але за допомогою використання невербальних засобів дозволяє дітям проявляти себе як особистість, яка може реагувати на зовнішні соціальні впливи, які в більшості випадків проявляються під час процесу комунікації.

У дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра спостерігається недорозвиток комунікативно-пізнавальних здібностей. При цьому, завдяки яскраво вираженим здібностям до наслідування поведінки найближчого дорослого, у них утворюється ціла система поведінкових штампів, якими вони користуються у відповідних, заучених ситуаціях. Якщо змінюється один із параметрів такої ситуації (місце виникнення, склад партнерів, наявність незнайомих сильних подразників тощо), заученими штампами не користуються [7].

Таким чином, комунікативна діяльність дошкільників із розладами аутистичного спектра перебуває у загальмованому стані та характеризується значною затримкою у формуванні невербальних засобів спілкування, а також мовленнєвого розвитку, що проявляється системним недорозвитком усіх його сторін. Подальше становлення мовлення відбувається специфічно і має ряд особливостей, зокрема, варіативність та нерівномірність мовленнєвого розвитку, недостатнє розуміння зверненого мовлення, використання ехолалій, наявність неологізмів, перестановка займенників, використання незвичайної інтонації, відсутність звернення висловлювання до співрозмовника з метою комунікації, що виступають основою адаптації дитини до комунікативного середовища.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – Київ : ВЦ «Академія», 2009. – [2-ге вид., доп.] – 376 с.
2. Башина В. М. Диагностика детского аутизма в хронобиологическом аспекте. // Журнал неврологии и психиатрии / В. М. Башина. – Изд. № 4, 2010.
3. Кайдалова Л. Г. Психологія спілкування : навч. пос. / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка. – Харків : НФаУ, 2011. – 132 с.
4. Кондрашова Л. В. Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. О. Лаврентьева, Н. І. Зеленкова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008 – 187 с.
5. Логвінова І. П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму. – Київ, 2013. – 200 с.
6. Піроженко Т. О. Методичний посібник до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4-х до 6-7 років «Вчимося жити разом» / Т. О. Піроженко, О. Ю. Хартман, К. В. Палієнко, М. В. Павленко. – К. : Алатон, 2016. – 112 с.
7. Прядко Л. О. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектру / Л. О. Прядко / Методичний посібник. – Суми : НВВ СОІППО. – 2016. – 60 с.
8. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок / Д. І. Шульженко. – Львів : Кальварія, 2010. – 224 с.
9. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д. І. Шульженко. – Київ, 2009. – 385 с.

А. В. Пятайло,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*
С. М. Лупінович

ФОРМУВАННЯ ГРАФОМОТОРНИХ НАВИЧОК ТА ПРОСТОРОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ КОМБІНОВАНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність теми дослідження обумовлена зростаючою кількістю дітей, що мають порушення графомоторних навичок, а також обмеженою кількістю наукової та науково-методичної літератури, що містять завдання корекції за цим напрямом. Проблема формування у майбутніх школярів графічних навичок займає особливе місце в системі підготовки та навчання дитини у школі. Це пов'язано з тим, що для більшості дітей найскладнішим предметом у початковій школі є письмо.

Відомо, що письмо являє собою результат свідомої психічної діяльності, а оволодіння цією навичкою передбачає взаємодію цілого ряду психофізіологічних компонентів. Обов'язковими умовами для їх злагодженої роботи є: досить стійка увага дитини, нормальний розвиток фонематичного сприйняття, звуковимовлювальний, просодичний, лексичний та граматичний аспекти мовлення/

Необхідна при навчанні письму асоціація зорових і слухо-мовно-рухових уявлень із кінестетичним образом букв забезпечується складними міжаналізаторними взаємовідносинами, в яких функціональні можливості рухового аналізатора відіграють значну роль. За М. Бернштейном, управління рухами здійснюється різними рівнями мозку, які в онтогенезі структурно і функціонально оформлюються поступово, взаємодіючи в певних ритмах, характерних для тих чи інших видів діяльності. Зокрема, він вважає, що м'язова активність при письмі «дуже ритмічна і протікає як пружне коливання по майже чистій синусоїді - найелементарнішій з усіх кривих коливального руху» [1, с.392].

Навички письма у багатьох дітей формуються з тими чи іншими труднощами, і особливе значення зазначена проблема набуває щодо дітей з порушеннями мовлення.

Недостатній розвиток дрібної моторики, погана координація рухів, недостатність самоконтролю, просторово-часового орієнтування у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є причиною моторної і оптичної дисграфії [2, с.284].

В основі процесу письма лежать програми дій трьох рівнів: а) позначення звука буквою і її написання; б) кодування звучання слів за законами графіки та орфографії; в) запис готового речення.

Виконання програми кожного рівня пов'язано для дітей із важкою, напруженою і не завжди успішною роботою, яка часто вимагає корекції [4, с. 189].

Порушення акустичного сприйняття звуків мови та їх корекція достатньо повно описані в логопедичній літературі. Окреслено випадки, коли дитина актуалізує звук (правильно чи неправильно, наприклад, сприймає опозиційний «ш» замість «ж» у слові «пожежа») і не може повноцінно його позначити, тобто зазнає труднощів на рівні вибору букви і її виконання [5, с. 140]. З'ясовано спочатку, яка психологічна програма кодування звука буквою в нормі. При початковому знайомстві з літерами у дитини складаються асоціативні зв'язки між звуком і відповідним йому знайомим: дитина повинна усвідомити звук (робота слухового аналізатора); згадати відповідний зоровий образ (графему); розкласти його на елементи; співвіднести їх між собою у просторі та часі, тобто визначити, який знаходиться вище (нижче), лівіше (правіше) і в якій послідовності слід їх відтворювати (робота зорово-просторового аналізатора).

Відповідні команди з кори головного мозку надходять на периферію центральної нервової системи, і рука виводить букву (це робота рухового аналізатора).

Графічні навички – це певні звичні положення і рухи руки, що пише, які дозволяють зображувати письмові звуки і їх з'єднання [6, с. 170]. Правильно сформована графічна навичка дозволяє писати букви чітко, красиво, розбірливо, швидко. Неправильно сформована графічна навичка створює комплекс труднощів письма: недбалий, нерозбірливий почерк, повільний темп. Водночас, переробка неправильного графічного досвіду не просто утруднена, але часом неможлива.

Досліджуючи процес утворення зв'язків між зоровим, слуховим і руховим аналізаторами, доведено, що вони залежать від сформованості:

- зорового і рухового контролю (зорово-моторної координації);
- координації рухів (вміння координувати рухи провідної руки; довільна зміна напрямку руху);
- просторового сприйняття (поля зору - цілісність, широта, різнобічність; гостроти зору; окоміру);
- просторових уявлень (знання «тілесної схеми»; вміння бачити графему і її точне розташування; вміння аналізувати предмет, його зображення; процеси порівняння);
- почуття ритму (здібності, дається взнаки при відтворенні ритмічно організованих елементів часового ряду);
- розвиненою дрібною моторики;
- необхідного обсягу розподілу уваги для запобігання графічних помилок (антиципації, персеверації);
- зорової уваги.

Становлення графомоторних навичок залежить від таких компонентів, як: хороший розвиток загальної та дрібно моторики, серійної організації рухів, зорово-просторових уявлень і зорової пам'яті, тому важливим психолого-педагогічним та корекційно-розвивальним завданням є розвиток ручної вмілості, дрібно моторики рук, розвиток пам'яті і зорових уявлень.

У процесі письма першокласники із ЗНМ часто відчувають: труднощі орієнтування у зошиті; проблеми в утриманні рядку (при письмі на нелінованому папері); коливання нахилу і висоти букв; невідповідність розмірів їх елементів.

Помилки в накресленні, а також недотримання розмірів і пропорцій елементів букв, однакового нахилу, рядки, в результаті чого письмо набуває неохайний вигляд – все це тісно пов'язано з неправильними рухами руки. Часто у дитини замість зап'ястного суглоба і фаланг пальців працюють ліктьовий і плечовий суглоби. Вони не призначені для дрібних і тонких рухів, тому першокласник відчуває дискомфорт, що знижує ефективність його роботи і призводить до помилок. Впливає на каліграфію і ступінь м'язового напруження пальців [6, с. 170].

Важливу роль під час написання літер відіграє контроль графічних норм. Він здійснюється на двох рівнях – кінестетичного відчуття і зорового сприйняття. Характеристику кінестетичного контролю дав І. Сеченов: «...певний низці рухів завжди відповідає в свідомості певний ряд чуттєвих знаків; якщо ж руховий ряд повторювався багато разів, то разом з рухом заучуються і відповідні ряду чуттєві знаки. Запам'ятовуючи в пам'яті, вони утворюють ряд «нот», за якими або, точніше, під контролем яких розігрується відповідна рухова п'еса» [6, с.170]. Той, хто пише, сприймає комплекс рухів руки і оцінює його як відповідний або невідповідний образу, який зберігається в його пам'яті. Якщо встановлюється відповідність, цей комплекс не привертає уваги, а при невідповідності мозок реагує на «фальшиву ноту» і відразу сигналізує про збій. Людина зупиняється, щоб з'ясувати, де допущена помилка. Приблизно так само здійснюється і зоровий контроль, тільки в кору головного мозку йдуть імпульси від рухів руки, а не від виду малюнка та образу написаної букви [6, с. 263].

Отже, для корекції порушень графомоторних навичок у дитини необхідно підготувати руку до письма, зняти зайве м'язове напруження, розвинути контроль.

Література

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн – К. : 2006. – 392 с.
2. Блінова Г. Й. Дидактичний матеріал для подолання дислексії у дітей / Г. Й. Блінова, О. Р. Черніта. – К. : Радянська школа, 1999. – 284 с.
3. Бурлакова М. К. Коррекция сложно-речевых расстройств / М. К. Бурлакова. – М. : Просвещение, 1998. – 189 с.
4. Волковская Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М. : Книголюб, 2004. – 140 с.
5. Еникеева Д. Д. Пограничные состояния у детей и подростков / Д. Д. Еникеева. – К., 2008. – 170 с.
6. Ефименкова Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – Харьков., 2010. – 263 с.

С. А. Піддубна,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*

М. С. Панов

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це погранична форма інтелектуальної недостатності, особова незрілість, негрубе порушення пізнавальної сфери, синдром тимчасового відставання психіки в цілому або окремих її функцій (моторних, сенсорних, мовних, емоційних, вольових). Це не клінічна форма, а уповільнений темп розвитку. Під терміном «затримка психічного розвитку» розуміється відставання в психічному розвитку, який з одного боку, вимагає спеціального корекційного підходу до навчання дитини, з іншого – дає (як правило, за наявності цього спеціального підходу) можливість навчання дитини за загальною програмою засвоєння нею державного стандарту шкільних знань.

Прояви затримки психічного розвитку включають і уповільнене емоційно-вольове дозрівання у вигляді того або іншого варіанту інфантилізму і недостатність, затримку розвитку пізнавальної діяльності, при цьому прояви цього стану можуть бути різноманітні.

На думку Г. В. Фадіної, існують наступні основні групи причин, які можуть обумовлювати затримку психічного розвитку дитини, а саме:

- 1) Органічні причини, що затримують нормальне функціонування центральної нервової системи.
- 2) Дефіцит спілкування дітей з однолітками і дорослими.
- 3) Частково сформована провідна діяльність віку [2].

Клінічні і психологічні дослідження дозволили виділити чотири генезисних типи затримки психічного розвитку: конституціональний, соматогенний, психогенний, церебрально-органічного походження.

ЗПР конституціонального походження. Стан затримки психічного розвитку визначається спадковістю. Діти з цим типом ЗПР відрізняються гармонійною незрілістю одночасно статури і психіки, що дає основу позначити таку форму затримки, як гармонійний психофізичний інфантилізм. Незрілість емоційно-вольової сфери веде до несформованості учбової мотивації. Швидко освоївшись в школі, такі діти не приймають нових вимог до поведінки: спізнюються на уроки, грають на уроці самі, залучають до гри сусідів по парті. Прописуючи елементи букв, починають домальовувати їх, перетворюючи на квіти, ялиночки і так далі. Дитина не диференціює «хороші» і «погані» відмітки. Її радує сам факт їх наявності в зошиті.

Як вказує Т. В. Дехтяренко [1], для конституціональної ЗПР характерний сприятливий прогноз за умови цілеспрямованої педагогічної дії в доступній дитині цікавій ігровій формі. Рання початок корекційної роботи, індивідуальний підхід можуть зняти вищеописані проблеми. Можливе дублювання першого року навчання. Другоріччю не травмує дітей з цим видом ЗПР. Вони легко вливаються в новий колектив, швидко і безболісно звикають до нового учителя.

ЗПР соматогенного походження. Діти цієї групи народжуються у здорових батьків. Затримка розвитку є наслідком перенесених в ранньому дитинстві захворювань, що впливають на розвиток мозкових функцій: хронічних інфекцій, алергії, дистрофії, стійкої астенії, дизентерії. Попри те, що первинно інтелект не порушений, вони в силу своєї неухильності виявляються у край непродуктивними у процесі шкільного зайняття.

У школі діти цієї категорії передусім зазнають великих труднощів в адаптації до нової сфери. Вони довго не можуть освоїтися в шкільному колективі, часто плачуть. Відрізняються пасивністю, бездіяльністю, безініціативністю. З дорослими ввічливі, адекватно враховують ситуацію. Без керівної дії неорганізовані, нецілеспрямовані, безпорадні. Проблема цих дітей в школі – труднощі в навчанні. Вони виникають у зв'язку з пониженою мотивацією досягнення, відсутністю інтересу до пропонованих завдань, невмінням і небажанням долати труднощі, що виникають при їх виконанні. У стані підвищеного стомлення відповіді дитини стають необдуманими, безглуздими, часто має місце афективне гальмування: із-за страху відповіді невірні діти взагалі відмовляються відповідати.

Діти із соматогенною ЗПР потребують систематичної лікувально-педагогічної допомоги. Найдоцільніше поміщати таку дитину в школи санаторного типу, при їх відсутності – необхідно створити в умовах звичайного класу охоронний педагогічний для медикаменту режим.

ЗПР психогенного походження. Як вказує С.Г. Шевченко [3], діти цієї групи мають нормальний фізичний розвиток, соматично здорові. За даними досліджень, у більшості таких дітей є мозкова дисфункція. Їх психічний інфантилізм обумовлений соціально-психологічним чинником – несприятливими умовами виховання. Емоційна депривація (позбавлення материнського тепла, емоційного багатства стосунків), одноманітність соціального середовища і контактів, слабка індивідуальна інтелектуальна стимуляція часто ведуть до уповільнення темпів психічного розвитку дитини; як результат – зниження інтелектуальної мотивації, поверхневості емоцій, несамостійності поведінки, інфантильність установок і стосунків.

Нерідко вогнищем формування цієї дитячої аномалії є неблагополучні сім'ї: асоціальні потурання і авторитарно-конфліктні. У сім'ї асоціального потурання дитина росте в атмосфері повної бездоглядності, емоційного відторгнення у поєднанні зі вседозволеністю. Батьки своїм способом життя стимулюють афективність (імпульсивні, вибухові реакції), мимовільність поведінки, гасять інтелектуальну активність. Цей стан часто є сприятливим ґрунтом для формування стійких асоціальних установок, тобто педагогічної занедбаності. У авторитарно-конфліктній сім'ї життєва атмосфера дитини просякнута сварками, конфліктами між дорослими. Основна форма батьківської дії - пригнічення і покарання систематично травмує психіку дитини. У ній накопичуються риси пасивності, несамостійності, затурканості, підвищеної тривожності.

Діти цієї групи інтелектуально пасивні, продуктивною діяльністю не зацікавлені, їх увага нестійка. У їх поведінці проявляються індивідуалізм, необ'єктивність, підвищена агресивність або, навпаки, надмірна покірність і пристосовництво.

При зацікавленості з боку учителя, індивідуальному підході, достатній інтенсифікації навчання ці діти порівняно легко можуть заповнити пропуски у своїх знаннях в звичайних умовах школи-інтернату.

ЗПР церебрально-органічного походження. Порушення темпу розвитку інтелекту і особистості обумовлене в даному випадку грубішим і стійкішим локальним порушенням дозрівання мозкових структур.

Причинами різноманітних відхилень у розвитку мозку є патологія вагітності, у тому числі важкий токсикоз, перенесений матір'ю вірусний грип, гепатит, алкоголізм і наркоманія матері або батька; родові патології, у тому числі недоношеність, родова травма, асфіксія, важкі захворювання на першому році життя, важкі інфекційні захворювання.

В усіх дітей цієї групи відзначаються явища церебральної астенії, яка проявляється в підвищеній стомлюваності, зниженні працездатності, слабкій концентрації уваги, зниженні пам'яті. Пізнавальна діяльність у дітей цього типу ЗПР значно понижена. Розумові операції недосконалі і за показниками продуктивності наближаються до дітей-олігофренів. Знання засвоюються фрагментарно, швидко забуваються, внаслідок чого до кінця першого року навчання учні стають стійко неуспішними.

Стойке відставання в розвитку інтелектуальної діяльності поєднується у дітей цієї групи з незрілістю емоційно-вольової сфери, прояви якої глибші і грубіші, чим у дітей з описаними вище ЗПР. Діти довго засвоюють правила

взаємовідносин, не уміють співвідносити свої емоційні реакції з конкретною ситуацією, нечутливі до власних промахів. Провідний мотив – гра, що веде до постійного конфлікту між «хочу» і «потрібно». Навчання таких дітей за загальноосвітньою програмою безперспективне. Їм потрібна систематична компетентна корекційно-педагогічна підтримка.

Висновок. Оглядова характеристика особливостей розвитку дітей із ЗПР показує, що явище затримки неоднорідне як по патогенезу, так і по структурі дефекту. У той же час для дітей цієї категорії характерні типові, відрізняючі їх від норми тенденції розвитку: незрілість емоційно-вольової сфери, понижений рівень пізнавальної діяльності, а отже, у них недостатньо сформована готовність до засвоєння знань і предметних понять.

Серйозні обмеження в соціально-особових і учбових можливостях визначають необхідність виділення цих дітей в категорію учнів з «особливими потребами», потребують спеціальної корекційно-педагогічної, психологічної, медичної підтримки. У зв'язку з цим потрібна адаптація об'єму і характеру учбового матеріалу до пізнавальних можливостей учнів, для чого необхідно систему вивчення того, або іншого розділу програми значно деталізувати: учбовий матеріал підносити невеликими порціями, ускладнювати його слід поступово, необхідно знаходити способи полегшення важких завдань.

Література

1. Дегтяренко Т. В. Міждисциплінарний і нейроонтогенетичний підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з дизгенетичним синдромом розвитку / Т. В. Дегтяренко // Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України. – Херсон : ПП Вишемирський В. С. 2014. – С. 282-291.

2. Фадіна Г. В. Діагностика та корекція затримки психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку: Навчально-методичний посібник / Г. В. Фадіна. – Балашов: «Миколаїв», 2004. – С.17-45.

3. Шевченко С. Г. Особливості запасу знань і представлень у молодших школярів з труднощами в навчанні / С. Г. Шевченко // Виховання і навчання дітей з порушеннями розвитку. 2005. – С 146-152.

О. Л. Позднякова,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
перший проректор
Хортицької національної академії*

КОРЕКЦІЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК КОМПЕНСАЦІЇ ОБМЕЖЕНЬ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

Одним із аспектів виховної практики, який набуває все більшого значення у зв'язку з розвитком спеціальної, корекційної та соціальної педагогіки як практико-орієнтованих галузей педагогічних знань та відповідних сфер професійної практичної діяльності, є корекційне виховання. Необхідність подальшого вдосконалення системи корекційного виховання в Україні передбачається Законом «Про освіту» [9], Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [10] та іншими нормативними документами.

Корекційне виховання осіб з обмеженнями життєдіяльності ґрунтується на основних закономірностях виховання дітей із типовим розвитком [19], відбувається у межах єдиного педагогічного процесу та спрямоване на формування у дитини гуманістичних, загальнолюдських цінностей, активної громадської позиції, морально-позитивних рис та якостей. У корекційному вихованні використовуються як загальнопедагогічні методи та прийоми, так і спеціальні заходи впливу на особистість дитини в залежності від ступеня та структури, сутності і характеру відхилення, з урахуванням її індивідуальних і вікових особливостей [22].

Виховний процес в освітньо-реабілітаційному закладі має свою специфіку, тому проблема компенсації обмежень життєдіяльності дитини може бути вирішена в умовах цілеспрямованого корекційного виховання. Такої концептуальної позиції дотримується і В. Нечипоренко, яка зазначає, що удосконалення вітчизняної системи освіти повинне спрямовуватися на розбудову інноваційних реабілітаційно зорієнтованих педагогічних систем, забезпечених гнучкими особистісно орієнтованими технологіями, організацію умов для становлення особистості як суб'єкта власного життя, створення навколо кожної дитини оптимістичної, позитивно насиченої атмосфери. Мають бути запущені в дію реабілітаційні механізми, спрямовані на корекцію, компенсацію, розвиток порушених психофізичних функцій, станів, відновлення особистісного і соціального статусу дітей з особливостями психофізичного розвитку [12].

Сутнісні характеристики поняття «компенсація» досліджували П. Анохін [1], В. Бусел [4], Д. Гошовська [6], Л. Кузнецова [14], О. Мартинчук [20], І. Маруненко [20], К. Луцько [20], С. Покутнева [16], В. Синьов [18], Л. Прядко та О. Фурман [8], З. Шевців [23] та ін. У їхніх наукових працях ґрунтовно розкривається положення про те, що «компенсація» – це вирівнювання, відшкодування, заміщення, перебудова порушених функцій в організмі. Принципова відмінність між визначеннями, запропонованими авторами, полягає у використанні концептів «вирівнювання» (В. Бусел), «відшкодування» (П. Анохін, Л. Кузнецова), «заміщення» (Д. Гошовська), «перебудова» (П. Анохін, В. Бусел, Д. Гошовська, Л. Кузнецова, Л. Прядко, О. Фурман, З. Шевців).

Враховуючи особливості освітньо-реабілітаційного закладу, зміст поняття «компенсація» має розглядатися як процес повного або часткового заміщення порушених функцій і станів іншими; упорядкована сукупність напрямків (фізична компенсація; психологічна компенсація; соціальна компенсація), взаємодія й інтеграція яких обумовлює наявність в освітньо-реабілітаційному закладі можливості цілеспрямовано та ефективно забезпечувати особистісний розвиток осіб з обмеженнями життєдіяльності (рис. 1). Останню тезу підтверджує думка В. Синьова про те, що науковий підхід до проблеми компенсації пов'язаний із діалектико-матеріалістичним розумінням компенсації дефекту в аномальних дітей як своєрідного розвитку, зумовленого синтезом біологічних та соціальних факторів при провідній ролі останніх [18].



Рис. 1. Напрямки компенсації, які обумовлюють наявність в освітньо-реабілітаційному закладі можливості цілеспрямовано та ефективно забезпечувати особистісний розвиток осіб з обмеженнями життєдіяльності

Напрямами компенсації (рис. 1) є фізична, психологічна і соціальна компенсація, специфіку здійснення яких доцільно розглянути детальніше.

1. Фізична компенсація.

Сучасна теорія фізичної компенсації розглядає компенсаторні явища у світлі теорій І. Павлова [15], П. Анохіна [1; 2], А. Лурії [11], Ф. Березіна [3] та ін.

Фізична компенсація осіб з обмеженнями життєдіяльності успішно забезпечується у загальноосвітній санаторній школі-інтернаті Хортицької національної академії за такими напрямками:

- різнобічна, поглиблена та систематична діагностика стану здоров'я дітей;
- проведення профілактичних і лікувально-оздоровчих заходів;
- організація реабілітаційно-доцільного розпорядку дня у варіативних заходах, а саме: оздоровчих прогулянок, теренкурах, лікувальній та оздоровчій гімнастиці, днях здоров'я, організації фізкультурних пауз під час проведення уроків та самопідготовок, пропаганді та привчання до здорового способу життя, навчання методам і прийомам самопомоги, боротьби з хворобою;
- організація здоров'язбережувального фізичного та трудового виховання;
- організація роботи школи санітарно-гігієнічної освіти та самореабілітації.

2. Психологічна компенсація.

Теоретичним підґрунтям організації психологічної компенсації є дослідження З. Фрейда, А. Адлера, Л. Виготського та ін.

Проілюструємо можливі напрями психологічної реабілітації на прикладі загальноосвітньої санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії, в якій забезпечуються:

- проведення психодіагностики;
- організація індивідуальних психологічних занять зі школярами;
- проведення тренінгів спілкування, тренінгів особистісного зростання, рольових ігор, спрямованих на оптимізацію психологічного мікроклімату в дитячих колективах;
- контроль та оптимізація навчальних навантажень;
- зняття психоемоційного перенавантаження учнів;
- забезпечення психологізації навчального процесу, розвиток психологічної культури суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу;

3. Соціальна компенсація.

Методологічною основою соціальної компенсації обмежень життєдіяльності дитини є концептуальні ідеї Л. Виготського [5] і В. Синьова [17; 18].

На основі досвіду вищезазначеної санаторної школи-інтернату можна виділити такі напрями соціальної компенсації обмежень життєдіяльності учнів:

- діагностика навчальних і соціальних труднощів вихованців, визначення зони найближчого розвитку і потенційних можливостей дитини;
- вирішення проблем соціально-педагогічної адаптації вихованців;
- усунення прогалин у пізнавальному розвитку шляхом індивідуальної корекційно-розвиткової роботи;
- профілактична робота з дітьми групи ризику та корекція їхньої поведінки;
- соціально-трудова адаптація;
- індивідуалізація навчального процесу відповідно до особливих освітніх потреб дітей;
- розвиток життєвої компетентності вихованців за рахунок застосування життєтворчих технологій організації навчально-виховного процесу;
- педагогічний супровід самоосвіти, самовиховання, професійного та життєвого самовизначення школярів;
- отримання спеціальності у класах профільного навчання.

На основі здійсненого аналізу проблеми компенсації обмежень життєдіяльності дитини і забезпечення її особистісного розвитку у процесі корекційного виховання можна зробити такі висновки:

1. Підґрунтям корекційного виховання осіб із обмеженнями життєдіяльності є не тільки розвиток тих органів сприйняття, які в них є збереженими, але й цілеспрямоване включення учнів в активну життєдіяльність, яка забезпечує їх особистісний розвиток.

2. Дефект не тільки ускладнює розвиток, але й створює підґрунтя для його соціальної компенсації в осіб з обмеженнями життєдіяльності.

3. Сутністю процесу компенсації є повна, або часткова заміна порушених функцій і станів за допомогою упорядкованої сукупності напрямків (фізична, психологічна, соціальна компенсація), взаємодія й інтеграція яких обумовлює наявність в освітньо-реабілітаційному закладі можливості цілеспрямовано та ефективно забезпечувати особистісний розвиток дітей з обмеженнями життєдіяльності. У зв'язку з цим реалізація напрямків компенсації осіб з обмеженнями життєдіяльності можлива лише у процесі спеціально організованого корекційного виховання, за результатами якого має забезпечуватися їх особистісний розвиток.

Література

1. Анохин П. К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование // Труды научной сессии по дефектологии. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 45-55.
2. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.
3. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф. Б. Березин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. – 270 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
5. Выготский Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5. / Под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Гошовська Д. Т. Спеціальна психологія та методика педагогічно-корекційного тренінгу : [навчально-методичний посібник] / Д. Т. Гошовська. – Луцьк, 2011. – 265 с.
7. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки / Т. М. Дегтяренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 24. – С. 78-84.
8. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. / Укл. Л. О. Прядко, О. О. Фурман / Методичний посібник. – Суми : РВВ СОІППО. – 2015. – 114 с.
9. Закон України «Про освіту» (документ 2145-19, чинний, поточна редакція – прийняття від 05.09.2017) [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – 2017. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
10. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р) [Електронний ресурс] // Верховна Рада України 1994-2018. – 2016. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/988-2016>.
11. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Академический Проект, 2000. – 512 с.
12. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія / В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2013. – 520 с.
13. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. – М. : АСТ : Вече, 2002. – 592 с.
14. Основы специальной психологии : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. ; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
15. Павлов И. П. Полное собрание сочинений : т. 3. – Кн. 1. [Текст] / И. П. Павлов. – М. : АН СССР, 1951. – 392 с.
16. Покутнева С. А. Компенсація як основна форма розвитку дітей із глибокими порушеннями зору / С. А. Покутнева // Особлива дитина: навчання і виховання : наук., навч., інформ. журнал. – 2014. – № 2. – С. 44-56.
17. Синьов В. М. Корекційно-виховна спрямованість навчально-виховного процесу допоміжної школи : Введение в историю олигофренопедагогика / Под. ред. А. И. Капустина. – Донецьк : ГОВ «Лебідь», 1996. – С. 10-20.
18. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : Підручник. – Частина I. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
19. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі / Навчально-методичний посібник / І. В. Гладченко, М. О. Супрун, А. В. Висоцька. // К. : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. – 214 с.
20. Специальная педагогика : Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. / [О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. В. Луцько та ін.]. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2017. – 364 с.
21. Стернина Э. М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников : учеб. пос. / Э. М. Стернина. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1980. – 76 с.
22. Цыренов В. Ц. Коррекционная педагогика : Курс лекций. – Улан-Удэ : Бурятский государственный университет, 2009. – 75 с.
23. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки [текст] : Підручник / З. М. Шевців – К. : «Центр учбової літератури», 2016. – 248 с.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

На сьогоднішній день вчених все більше і більше зацікавлюють дослідження дітей із синдромом Дауна (А. Савицький, Р. Ковтун та ін.), бо з кожним роком кількість цих малюків зростає. До теперішнього часу залишаються невирішеними багато питань, пов'язаних із вивченням розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна. У недостатньому об'ємі розроблена методика діагностики та корекції даного порушення. Випадки, коли внаслідок величезних зусиль висококваліфікованих спеціалістів діти із синдромом Дауна ставали повноцінними людьми, навчалися в звичайних школах і навіть могли дістати вищу освіту, говорять про те, що робота з такими дітьми має сенс, але вимагає спеціальних знань і великих фізичних та психічних зусиль. Порушення мовленнєвої функції дає початок порушенням інших, отже розвиток мовлення дітей із синдромом Дауна потребує більш детального вивчення, тому тема дослідження є актуальною.

Як зазначає Т. Медведєва, мовлення виникає при наявності певних біологічних передумов і базується на діяльності багатьох структур головного мозку. Нормальне дозрівання і функціонування центральної нервової системи є фундаментом, на якому будується мовленнєва діяльність дитини [1, с. 173].

Для дитини із синдромом Дауна велике значення має навчання мовленню. У них є багато перешкод на шляху до оволодіння мовленнєвою діяльністю, які потрібно допомогти подолати.

Синдром Дауна – це генетичне порушення, що полягає у порушенні рівня розумового розвитку (різного ступеня), характерних рисах обличчя, вроджених вадах серця, порушеннях слуху та зору, інших медичних проблемах.

У дітей з синдромом Дауна мовленнєвий апарат має свої анатомо-фізіологічні особливості: гіпотонія, макроглотія, готичне піднебіння та аномалії зубів. Також у дітей із синдромом Дауна є порушення мовного дихання, що значно ускладнює розвиток мовлення. У таких дітей рот знаходиться в напіввідкритому стані, тому зробити вдих через ніс, а видих через рот вона не може. Дихання поверхнєве, активний видих скорочений [1, с. 178].

Характерними рисами розвитку мовлення дитини із синдромом Дауна, на думку А. Мерковської, є сповільнений темп, велика кількість спотворень, помилок, що пояснюється: яскраво вираженим нерівномірним розвитком мовленнєвих навичок, коли одні навички формуються раніше, ніж інші. Вміння розуміти мову формується значно раніше і краще, ніж навички усного мовлення. Утворюється розрив між імпресивним і експресивним мовленням. Словарний запас розвивається повільно, часто він обмежений рамками ужитково-побутової тематики [2, с. 28]. Порушення голосу і мелодико-інтонаційними розладами через гіпотонію м'язів артикуляційного апарату. Голос у таких дітей монотонний, глухий, хриплий, уривчастий [1, с. 178].

Розвиток мовлення дитини певною мірою залежить від стану сформованості її сенсорних та психічних функцій. Ці функції у дитини із синдромом Дауна мають свої особливості, наведемо їх.

1. Сенсорні і перцептивні навички. Для оволодіння мовою і мовленням дитині необхідно чути, що говорять оточуючі. Щоб впізнавати назви предметів, їй потрібно бачити їх і зосередити на них увагу. Крім того, щоб навчитися вимовляти звуки мови, діти повинні мати змогу отримувати та інтерпретувати сигнали, що утворюються при торканні до внутрішньої частини роту і області навколо нього [4, с. 24].

2. Особливості слухової функції. Дитині для успішного оволодіння мовою необхідно чути мову, яка звучить навколо нього. Однак багато дітей із синдромом Дауна мають знижений слух. Загальне зниження слуху негативно впливає на розвиток фонематичного слуху [1, с. 178-179].

3. Особливості зорової функції. Мовлення засвоюється шляхом встановлення зв'язку між предметом, дією, ознакою та їх назвою. Якщо дитина бачить погано, нечітко, або не може сфокусувати погляд на предметі, їй буде набагато складніше співвіднести слово з конкретним предметом. У дітей із синдромом Дауна часто відмічається зниження зору, у багатьох спостерігається косогляд [1, с. 179].

4. Дотикові відчуття. З розвитком мовлення в найбільшій мірі пов'язані відчуття доторкування до рота, до області навколо рота, а також реакція на ці доторкування. У дітей із синдромом Дауна можуть бути труднощі у розумінні подразників, що сприймаються органами відчуття [4, с. 26].

5. Несформованість психічних функцій. У дітей із синдромом Дауна спостерігається недорозвинення багатьох психічних функцій, особливості на рівні довільності і усвідомлення. Відставання в розумовому розвитку впливає і на навички спілкування [2, с. 28].

6. Сенсорна інтеграція. Засвоєння мовлення в більшості пов'язане зі здатністю одночасно обробляти і організовувати сигнали, що поступають більш ніж від одного подразника. Дітям з синдромом Дауна може знадобитися цілеспрямована допомога, щоб вони навчились направляти і фокусувати увагу: чути, дивитись і реагувати. Одна із причин тих труднощів, які вони відчувають, пов'язана з необхідністю одночасно обробляти сигнали більш ніж від одного каналу сприйняття [4, с. 28].

Також П. Жиянова звертає увагу на те, що у дітей із синдромом Дауна:

- розуміння мовлення набагато випереджує розвиток активного мовлення;
- зорова пам'ять розвинена набагато краще слухової;
- соціальний і емоційний розвиток є найбільш збереженою сферою;
- порушення мовлення може бути посилене порушенням слуху;

- знижений об'єм слухової пам'яті потребує багаторазового повторення слів для їх запам'ятовування;
- знижений тонус і особливості будови мовленнєвого апарату створюють додаткову складність для формування чіткої звуковимови;
- відставання мовлення при відсутності інших форм спілкування (жести, читання) вторинно впливає на інші сфери розвитку, особливо на соціальну і когнітивну [3, с. 25].

Але, не зважаючи на порушення в дітей із синдромом Дауна, є сильні сторони розвитку, які можуть стати базою для формування спілкування і мовлення:

- хороші імітаційні здібності, що дозволяють використовувати повторення за дорослим не мовленнєвих і мовленнєвих сигналів;
- хороший розвиток зорового сприйняття і зорової пам'яті, що дає можливість використання наочних підказок для кращого розуміння мовлення і стимулювання власної мовленнєвої активності дитини;
- чутливість до тактильно-рухової стимуляції;
- інтерес до взаємодії і співпраці з оточуючими людьми – дорослими і ровесниками. Цей інтерес може стати одним із головних стимулів для розвитку спілкування і мовлення дитини [5, с. 33].

Таким чином, особливостями розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна є: порушення експресивного мовлення виявляють сильнішим, ніж імпресивного; в усному мовленні основні труднощі пов'язані з порушеннями артикуляції звуків; суттєво знижений об'єм активного словника в порівнянні з віковою нормою; знижений слух, який негативно впливає на розвиток фонематичного слуху; знижений зір, косоокість, що призводить до складнощів співвіднесення слова із конкретним предметом; порушення дотикових відчуттів, через які дітям важко усвідомити, де знаходиться їхній язик і де він повинен бути при вимові того чи іншого звука; уповільнений темп розвитку психічних функцій призводить до недостатньої сформованості комунікативних навичок.

Література

1. Медведева Т. П. Комплексное развитие детей с синдромом Дауна. Групповые и индивидуальные занятия / Т. П. Медведев, И. А. Панфилова, Е. В. Поле // Методическое пособие. – Москва : Даунсайд Ап, 2004. – 368 с.
2. Мерковская А. В. Рекомендации по комплексному развитию детей с синдромом Дауна раннего возраста / А. В. Мерковская, Т. П. Есипова – Новосибирск : ГООИ «Общество «ДАУН СИНДРОМ», 2008. – 64 с.
3. Жиянова П. Л. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна : организация, содержание и методика работы адаптационных групп : методическое пособие / П. Л. Жиянова, М. Ф. Гимадеева – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : [б. и.] 2008. – 197 с.
4. Кумин Л. Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна: руководство для родителей / Л. Кумин; пер. с англ. Н. С. Грозной. – Изд. 2-е, доп. – Москва : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2012. – 280 с.
5. Савицький А. М. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з синдромом Дауна / А. М. Савицький // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 2 / Укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Симоненко, О. П. Ємельянова. – Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 170–171.

К. Г. Пучкова,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія

А. В. Турбарова

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

За даними сучасних дослідників (О. С. Нікольська, Є. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг, С. А. Морозов, Л. Каннер, М. Раттер, Н. Тарер-Флусберг, А. Л. Шулер та ін), різні форми дитячого аутизму зустрічаються в 4 – 26 випадках з 10 000, що складає 0,04 – 0,26% від загальної дитячої популяції. Водночас, відзначається тенденція до збільшення частоти даного порушення розвитку. У зв'язку з цим, досить гостро стоїть питання про можливості соціалізації дошкільнят з аутичним спектром. На думку цих авторів, однією із причин дезадаптації при дитячому аутизмі, є нестача комунікативних навичок, що виявляється у вигляді відставання, або відсутності активного мовлення, нездатності ініціювати або підтримати розмову, наявності стереотипних висловлювань і ряду інших специфічних особливостей. Недорозвинення вербальної комунікації не компенсується спонтанно у вигляді використання невербальних засобів (жестів, міміки) і альтернативних комунікативних систем [4].

У зв'язку з цим виникає необхідність у підборі методів оцінки рівня сформованості комунікативних навичок, розробці та експериментальній перевірці диференційованої системи педагогічної корекції, спрямованої на формування комунікативних навичок у дошкільників з дитячим аутизмом.

Термін «аутизм» (від грецького autos – сам) ще в 1912 р. ввів швейцарський психіатр Е. Блейлер – не тільки найбільший учений, але і майстер наукової словотворчості (йому, зокрема, також належать терміни «амбівалентність» і «шизофренія») [1]. Він трактував аутизм як симптом і форму психічних захворювань, при яких мислення людини і її афективна сфера регулюються переважно внутрішніми емоційними потребами і мало залежать від реальної дійсності. Аутизм, таким чином, розглядався як хвороблива форма психологічної самоізоляції, як відхід від зовнішнього світу в автономний світ внутрішніх переживань. Комунікативні порушення у дітей з аутизмом пояснюються комплексними чинниками: йдеться про вади первинних структурних порушень чи нерівномірності розвитку передумов спілкування і вторинну втрату регулятивного впливу спілкування на мислення і поведінку. Розглядаючи комунікацію як процес та діяльність, ми спиралися на визначення А. В. Соколова, що комунікаційна діяльність є рух смислів у соціальному просторі. Елементарна схема комунікації відповідає комунікаційній дії.

Комунікаційна дія – це закінчена операція смислової взаємодії, яка відбувається без зміни учасників комунікації. Суб'єкти, які вступили до комунікації, можуть переслідувати три цілі: по-перше, реципієнт бажає отримати від комуніканта деякі привабливі для нього смисли; по-друге, комунікант бажає повідомити реципієнту деякі смисли, які впливають на поведінку останнього; по-третє, і комунікант, і реципієнт зацікавлені у взаємодії з метою обміну якимись смислами.

Формування комунікативних навичок здійснюється в ході спільної діяльності: комунікативно-мовленнєвої, предметної, ігрової, конструктивної, образотворчої, початкової. Ігрова діяльність є провідною як для дітей дошкільного віку з нормо типовим розвитком, так і для дітей з раннім дитячим аутизмом (далі – РДА). Саме засоби ігрової діяльності, на наш погляд, є найбільш дієвими у процесі корекційно-логопедичного впливу з метою формування та розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РДА.

Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури з проблеми дослідження показав, що у дітей з аутичним спектром відзначається несформованість комунікативних навичок. Це дозволяє зробити висновок про необхідність розробки і подальших досліджень в аспекті використання дидактичних ігор, спрямованих на формування комунікативних навичок у дошкільників з аутичним спектром [2].

Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок. В іграх рано виявляються деякі індивідуальні типологічні особливості дітей. Відомо, що різні діти розвиваються не тільки різними темпами, але і проходять через індивідуальні різні ступені розвитку. Враховувати ці особливості онтогенеза дозволяє ігрова діяльність. В ігровій діяльності формується вміння керувати своєю поведінкою через освоєння у процесі ігор правил, вироблених дорослими. Отже, ігрова діяльність стає засобом виховання дітей під впливом цілеспрямованого, спеціального керівництва.

Характерною ознакою ігрової діяльності дітей дошкільного віку із РДА є те, що, зазвичай, дитина грає сама, переважно використовуючи не ігровий матеріал, а предмети домашнього вжитку. Вона може довго і одноманітно грати із взуттям, шнурками, папером, вимикачами, дротами тощо. Спостерігаються своєрідні патологічні перевтілення в той чи інший образ у поєднанні з аутистичним фантазуванням. При цьому дитина не зважає на оточуючих і не встановлює з ними комунікативні зв'язки. При обстеженні об'єктів такі діти використовують всі органи чуття: підносять предмети до обличчя, пробують на смак, нюхають, обмацують, роздивляються [3].

Засоби ігрової діяльності у процесі корекційно-розвиткового логопедичного впливу використовуються, перш за все, задля досягнення конкретної поставленої мети, і, безпосередньо, розвитку комунікативних навичок.

Процес формування комунікативних навичок у аутичних дітей включав у себе вирішення комплексу завдань:

1. Формування комунікативної мотивації у дітей з аутизмом.
2. Формування вербальних і невербальних засобів комунікації.
3. Формування базових комунікативних функцій, соціо-емоційних навичок.
4. Формування діалогових навичок, умінь ініціювати, підтримати і завершити комунікативний процес, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації.
5. Формування ігрових навичок у дітей з аутизмом.
6. Вивчення динаміки формування комунікативних навичок у дітей із дитячим аутизмом.

Логопедичні та психолого-педагогічні заходи з формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з раннім дитячим аутизмом здійснюються на основі принципів, розроблених у загальній педагогіці, дефектології та спеціальній психології, а саме: принципів комплексного впливу, систематичності, наочності, диференційованого підходу до навчання, індивідуального підходу, зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження представлена нами гіпотеза про те, що у дітей старшого дошкільного віку з аутистичним спектром є стійкі порушення комунікативних навичок, які усуваються у процесі проведення цілеспрямованої систематичної корекційної роботи засобами дидактичних ігор та вправ.

Література

1. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія / Т. В. Скрипник. – Київ : Фенікс, 2010. – 320 с.
2. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога / А. П. Чуприков, Г. М. Хворова. – Львів : Мс, 2012. – 184 с.
3. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок / Д. І. Шульженко. – Львів : Кальварія, 2010. – 224 с.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОЯВУ КОМУНІКАТИВНИХ ДЕВІАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПЕРВАЗИВНИМИ РОЗЛАДАМИ РОЗВИТКУ

Первазивні розлади розвитку (розлади аутистичного спектра) на сучасному етапі наукового становлення розглядаються як спотворений розвиток, який характеризується дефіцитом, або труднощами взаємодії дитини з навколишнім світом і самим собою. За даними сучасних дослідників, розлади аутистичного спектра (далі – РАС) зустрічаються в 4-26 випадках на 10 000 дітей, що становить 0,04-0,26% від загальної дитячої популяції.

Одним із кардинальних проявів первазивних розладів розвитку є комунікативні девіації, які відображають основу специфіки аутистичних розладів, а саме – несформованість комунікативної функції мовлення і комунікативної поведінки в цілому. Незалежно від термінів становлення мовлення і рівня його розвитку, дитина не використовує мовлення як засіб комунікації.

Незважаючи на підвищену увагу вчених до проблеми діагностики та корекції первазивних розладів розвитку, динаміку наукових досліджень у цій області та регіональну актуальність проблеми, її практична значущість очевидна, що і зумовило вибір теми дослідження «Корекція комунікативних девіацій у дітей дошкільного віку з первазивними розладами розвитку».

Проблема розвитку комунікативної функції мовлення досліджувалася в різних аспектах: медичному (Я. Бікшаєва, Я. Багрій, І. Марцинківський, А. Чуприков та ін.); психологічному (Л. Виготський, В. Кобильченко, А. Кузнецов, Г. Леушина, О. Лурія, Б. Мещеряков, Т. Піроженко, С. Рубінштейн, О. Романчук, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко, та ін.); психолінгвістичному (І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Шахнарович та ін.); лінгвістичному (Т. Ладигенська, Л. Мацько, М. Плющ, В. Русанівський, Л. Щерба та ін.); педагогічному (Н. Байкіна, В. Захарченко, Е. Короткова, Я. Крет, В. Нечипоренко, Т. Сак, Г. Смоляр, Є. Тихеева, О. Ушакова, Г. Хворова та ін.) та логопедичному (Н. Базима, Д. Ватутіна, В. Глухов, Т. Куценко, Л. Нурієва, Т. Скрипник, Т. Ткаченко, Т. Філічева, Д. Шульженко та ін.).

Мета дослідження: розкрити типи комунікативних девіацій у дітей дошкільного віку з первазивними розладами розвитку.

Досягнення поставленої мети вимагає рішення таких завдань:

1. Проаналізувати та систематизувати сучасні клініко-психологічні та психолого-педагогічні теорії виникнення і корекції первазивних розладів розвитку у дітей дошкільного віку.

2. Визначити структуру дефекту первазивних розладів розвитку.

Результатом розбалансування в системі комунікації є комунікативний збій (недостатньо адекватна комунікація, повне нерозуміння комунікантів), що в свою чергу призводить до комунікативної невдачі (не досягнення ініціатором спілкування комунікативної мети, намірів, взаєморозуміння, взаємодії).

Непорозуміння між комунікантами, комунікативні невдачі концептуалізуються як комунікативні девіації (відхилення).

На сьогоднішній день термін «комунікативні девіації» трактується вченими по-різному.

Підходи до визначення дефініції «комунікативні девіації»

Автори	Визначення
Б. Городецький	Комунікативна невдача в широкому сенсі – будь-яка комунікативна невдача, тобто будь-який випадок, коли за допомогою мовленнєвої дії не досягається її практична мета. Комунікативна невдача у вузькому сенсі: комунікативна невдача, при якій не досягнута не тільки практична мета, але і комунікативна мета.
Дж. Остін	Називає комунікативну невдачу «осічкою». «Осічки» відбуваються у тому випадку, якщо мети комунікантами не досягнута.
О. Єрмакова та О. Земська	Комунікативна невдача – це повне або часткове нерозуміння висловлювання партнером комунікації, тобто нездійснення, або неповне здійснення комунікативного наміру мовця.
Л. Граудина, О. М. Ширяєва	Комунікативна невдача – це нерозуміння, або невірне розуміння між адресатом і адресантом, відсутність прогнозованої реакції з боку адресата, відсутність інтересу до спілкування, небажана зміна стану адресата.
О. Лазуткіна	Комунікативна невдача – це не досягнення ініціатором спілкування комунікативної мети і, ширше, прагматичних прагнень, а також відсутність взаємодії, взаєморозуміння і згоди між учасниками спілкування.

К. Сєдов	Вважає правильним називати комунікативні невдачі «комунікативними непорозуміннями». На його думку, невдачі (непорозуміння) – приватний випадок лінгвістичної конфліктології, а основний її об'єкт – комунікативний конфлікт, який представляє «мовленнєве зіткнення, яке засноване на агресії, вираженої мовними засобами»
----------	--

Проведений аналіз наукових джерел, що репрезентують дослідження проблеми подолання комунікативних девіацій у психолого-педагогічній теорії та практиці, дають підстави для виокремлення типів комунікативних девіацій. З одного боку, комунікативні девіації можуть бути вродженими (недорозвинення комунікативних потреб та засобів спілкування) та набутими (тотальний розпад психіки); з іншого – комунікативні девіації пов'язані з мовною, мовленнєвою та культурною компетенціями.

Керуючись типами комунікативних девіацій, визначеними О. Поцулко, Б. Городецьким [6; 13], нами виділені типи комунікативних девіацій у дітей із первазивними розладами розвитку дошкільного віку:

- комунікативні девіації, викликані комунікативною поведінкою адресанта внаслідок порушень умов комунікації (небажання чи неготовності адресанта починати комунікативний акт) і (або) нездатності адресанта вибудувати логічний і послідовний комунікативний акт;

- комунікативні девіації, викликані комунікативною поведінкою адресата через ухилення адресата від комунікації;

- комунікативні девіації, викликані процесом комунікації (контактом) внаслідок недотримання правил етикетності спілкування і (або) деформації інформації в каналах комунікації;

- комунікативні девіації, пов'язані з викривленим формуванням системи мови та мовлення, яка в нормі є базовою у забезпеченні комунікативно-мовленнєвої діяльності. Наслідком несформованості мовного коду є порушення механізмів породження висловлювання у процесі комунікації.

Патогенетичним механізмом виникнення комунікативних девіацій є деформація практично всіх складових комунікативного акту: психологічних і когнітивних параметрів того, хто говорить, контексту та ситуації спілкування, каналів комунікації, засобів мовного коду.

Вивчення причин, механізмів і типів комунікативних девіацій дає можливість здійснювати відбір найбільш адекватних засобів і методів їх подолання.

Протягом останнього десятиліття у спеціальній дошкільній логодидактиці в полі зору вчених виявилася одна з найважливіших проблем: розробка концептуальних основ розвитку у дітей із первазивними розладами розвитку комунікативних навичок і комунікативної активності.

Дисертаційні дослідження Н. Базими, Т. Куценко, Л. Нурієвої, Т. Сак, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворової, Д. Шульженко присвячені проблемам розвитку комунікативних навичок та комунікативної активності у дітей із первазивними розладами розвитку. Враховуючи моноканальну домінантність візуального каналу обробки інформації, широко застосовують методики візуалізації мовлення.

Д. Шульженко пропонує систему розвитку комунікативних навичок у рамках програми «Розвитку дітей дошкільного віку з аутистичним спектром порушень» для кожного вікового періоду дошкільного дитинства [3, с. 12].

Система розвитку комунікативної компетенції у дітей із первазивними розладами розвитку, запропонована Л. Нурієвою, носить назву метод «спрощеної комунікації». Він поєднує в собі елементи методик PECS і глобального читання, де PECS є допоміжною ланкою в оволодінні засобами альтернативної комунікації [1].

Вченими Т. Скрипник, В. Тарасун, Т. Куценко розроблена «Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт», в якій представлено систему розвитку комунікативних навичок у дітей із первазивними розладами розвитку [2, с. 50-58].

Визначенням предметно-просторових ресурсів також займалася Т. Скрипник, яка велику увагу серед цих ресурсів приділяє фізичній організації, а саме: виділення певних зон для діяльності та їх кордонів шляхом використання візуальних опор [2, с. 5].

Т. Єжова виділила два підходи до навчання дітей із особливими комунікативними потребами альтернативної комунікації. Перший підхід розрахований на дітей зі знизеним інтелектом. Другий – на роботу з дітьми, що мають збережений інтелект [1, с. 80-81].

Таким чином, сучасний стан розробленості технологій розвитку комунікативних навичок та комунікативної активності визначає зміст навчання дітей із первазивними розладами розвитку, але не містить типологію комунікативних невдач.

Література

1. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей : метод. разраб. / Л. Г. Нуриева. – Москва : Теревинф, 2006. – 112 с.
2. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом: науково-методичний посібник / Т. В. Скрипник. – Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2013. – 59 с.
3. Шульженко Д. І. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень / Д. І. Шульженко. – Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2013. – 251 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ДЕФІНІЦІЙ «АЛАЛІЯ», «МОТОРНА АЛАЛІЯ»

Моторною алалією в логопедії називають первинний недорозвиток експресивного мовлення центрального органічного генезу. Її спричиняє порушення одного з двох специфічних психологічних механізмів мовлення, що пов'язані з діяльністю центральних кіркових відділів мовленнєворухового аналізатора.

Дослідженням проблематики алалій займалися видатні науковці: М. Хватцев, Н. Трауготт, В. Орфинська, Р. Левіна, Г. Мацієвська, Є. Соботович, В. Ковшиков, С. Шаховська, В. Воробйова, Р. Білова-Давид, Р. Коен, Г. Гуцман, Б. Гриншпун, А. Лібман, О. Токарева, Е. Мастюкова, М. Совак, М. Богданов-Березовський, С. Ляпідевський, О. Правдіна, Л. Мелехова.

А. Лібманом розроблено класифікацію алалій, які він поділяв на: моторну глухонімоту; сенсорну глухонімоту; сенсомоторну глухонімоту.

Це була перша спроба аналізувати різні порушення мовлення та їх форми, які зв'язані з поняттям «алалія» [1].

О. Токарева виокремила клінічні форми алалії за осередком ураження. Під сенсорною алалією вона розуміла порушення процесу розуміння зверненого мовлення при відносно збережених мовленнєворухових механізмах. У цьому випадку спостерігалось ураження скроневих відділів кори головного мозку ведучої півкулі.

О. Токарева виділила два види моторної алалії:

- при аферентній алалії уражаються нижні тім'яні відділи кори головного мозку та виникає кінестетична апраксія, при якій втрачається чутливість м'язів артикуляційного апарату (це призводить до грубого порушення звуковими за типом нестабільних замінів);

- при еферентній моторній алалії уражаються премоторні лобові відділи кори головного мозку та виникає кінетична апраксія, порушується порядок звуків у словах, а слів у реченні [2].

Р. Левіна запропонувала класифікацію алалій з точки зору психолого-педагогічної типології. Вона виділила 4 групи дітей з грубими порушеннями мовлення: з алалією і порушенням фонематичного слуху; з порушенням тактильного кінестетичного відчуття; з порушенням зорово-просторових уявлень; з порушенням регуляції поведінки і спілкування.

Досліджуючи стан мовлення дітей із алалією, вона також докладно описала, як порушуються процеси письма і читання у даній категорії дітей [4].

В. Орфинська розглядала алалію з точки зору психолінгвістики та виокремила дві групи порушень: первинні (порушення мовлення виступає первинним дефектом), вторинні (порушення мовлення є наслідком порушення психічних функцій). Серед первинних виділялися моторні і сенсорні форми на різних рівнях ураження мовлення: на рівні фрази, слова і звуку [1].

В дослідженнях Р. Білової-Давид було доведено, що моторна алалія зумовлена порушеннями центрального (коркового) відділу мовленнєворухового аналізатора. Автор виділила два види моторної алалії:

- аферентна моторна алалія, яка зумовлена патологією постцентральної зони кори головного мозку (нижній тім'яний відділ лівої півкулі), яка в нормі відповідає за кінестетичний аналіз і синтез подразників, відчуттів, що надходять у мозок під час мовлення;

- еферентна моторна алалія, яка зумовлена патологією премоторної зони кори головного мозку (задня третина нижньої лобової звивини – центр Брока), яка в нормі відповідає за послідовність і організацію складних комплексів рухових програм [3].

М. Богданов-Березовський вважав, що дитячі алалії не лише пов'язані з порушенням функціонування певних ділянок кори головного мозку. Ці порушення обов'язково знаходять своє відображення в загальній сфері інтелекту [6].

М. Совак охоплює поняттям «алалія» всі випадки відсутності мовлення та його уповільнене формування, яке не пов'язане з мутизмом як неврологічною відсутністю мовлення і відрізняється від розпаду мовлення при деменції і шизофренії, від зниження слуху і олігофренії [1].

Є. Соботович дає наступне визначення «моторної алалії». Моторною алалією називається важке недорозвинення експресивного мовлення, яке зумовлене органічним ураженням вищих рівнів (мовленнєвого та гностико-практичного) мовленнєвої функціональної системи [5].

В. Ковшиков пропонує позначати дану групу порушень (моторну алалію) терміном експресивна алалія. Експресивна алалія – це розлад мовленнєвих операцій у процесі породження експресивного мовлення при повністю, або відносно збережених семантичних і моторних операціях. Також В. Ковшиков довів, що при моторній алалії спостерігається порушення внутрішнього програмування мовлення в поєднанні з несформованістю здатності до відбору слів, словосполучень, побудови фраз і тексту [1].

А. Корневим узагальнюються якісні феноменологічні особливості, які характеризують експресивну алалію: різко виражена дисоціація між ізольованим промовлянням звуків і промовлянням тих самих звуків у мовленнєвому потоці; значна кількість нерегулярних, нестабільних, контекстуально залежних звукових замінів; важкі, стійкі порушення складової структури слова [4].

Важливий компонент нейрофізіологічного плану моторної алалії спостерігається у дослідженнях Р. Білової-Давид та Н. Трауготт. Ці науковці пов'язують моторну алалію з недорозвиненням зон кори головного мозку, які обумовлюють труднощі артикуляційних диференціацій.

В. Воробйова у визначенні поняття «моторна алалія» дотримується психолінгвістичної концепції. В якості провідного порушення при моторній алалії автор виділяє несформованість мовленнєвих операцій (лексичних, граматичних, фонетичних) при відносному збереженні смислового та моторного рівнів. Це твердження також науково обґрунтоване В. А. Ковшиковим [1].

В. Ковшиков, Ю. Ельконін у своїй праці «Психічні та мовленнєві порушення у дітей» зауважили, що вивчення такого важкого порушення мовлення як алалія – сфера надзвичайно перспективна і відкриває найширші можливості для дослідників. Алалія – органічне порушення, недорозвинення мовлення центрального характеру – одна з найбільш глобальних проблем сучасності [3].

Таким чином, в цілому алалія визначається як відсутність або недорозвиток мовлення, зумовлений органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному періоді або ранньому віці; системне порушення мовлення, яке виявляється в недорозвитку всіх його сторін (фонетико-фонематичній, лексичній та граматичній), усіх його видів (експресивному та імпресивному) та форм (усному та письмовому).

Література

1. Волкова Л. С. Логопедия : Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Гриншпун Б. М. О механизмах затруднений в актуализации слов у детей с моторной алалией / Б. М. Гриншпун, В. К. Воробьева // Тезисы докладов VIII научной конференции по дефектологии. – М. : 1979. – С. 87-92.
3. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия / В. А. Ковшиков. – Л. : Просвещение , 1985. – 96 с.
4. Колесникова А. М. Нарушения понимания и выражения средствами языка пространственно-временных отношений при экспрессивной алалии : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» / Колесникова Анна Михайловна – Москва, 2007. – 156 с.
5. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е. Ф. Соботович. – М. : Классик стиль, 2003. – 160 с.

В. П. Самойленко,
*студентка факультету реабілітаційної
та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, доцент,
ректор Хортицької національної академії*
В. В. Нечипоренко

БІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ВИЩИХ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Фактор є одним з найважливіших теоретичних понять, що лежать в основі концептуального апарату нейропсихології. Під фактором А.Р. Лурія розумів «власну функцію» тієї чи іншої мозкової структури, певний принцип її роботи. Науковець запропонував різні визначення фактора, але для всіх них загальною є одна з його характеристик. Фактор є основною причиною порушення певної системи вищої психічної функції, в структуру якої він входить. Кожна зона мозку, що бере участь у забезпеченні функціональної системи, відповідальна за свій фактор, і його усунення призводить до того, що нормальне здійснення функції стає неможливим [3].

Проблема співвідношення біологічних та соціальних факторів є однією з центральних для нейропсихології. Серед досліджень впливу біологічних та соціальних факторів на розвиток дітей із інтелектуальними порушеннями велике значення мали дослідження А.Р. Лурія [2] та Л.С. Виготського [1].

А. Р. Лурія виокремлює 7 факторів, які впливають на розвиток вищих психічних функцій людини. Умовно їх можна поділити на соціальні та біологічні. Біологічні: модально-специфічні; модально-неспецифічні; фактори, пов'язані з роботою асоціативних (третинних) областей кори великих півкуль; півкульні фактори, які пов'язані з роботою лівої і правої півкуль мозку як цілого; фактори міжпівкульної взаємодії; загальноомозкові чинники, пов'язані з дією різних загальноомозкових механізмів; фактори, які пов'язані з роботою глибинних підкіркових структур головного мозку. Соціальні: фактори, пов'язані з абстрактними (вербально-логічними) і конкретними (наочно-образними) способами переробки інформації; фактор довільної (мимовільної) регуляції психічної діяльності; фактор усвідомленості (неусвідомленості) психічних функцій і станів; фактор сукцесивної (симультанної) організації вищих психічних функцій.

Розкриємо коротко суть кожного із факторів:

1. *Модально-специфічні фактори*, пов'язані з роботою різних аналізаторів: зорового, слухового, шкірно-кінестетичного, рухового. Ці чинники вивчалися (і продовжують вивчатися) в нейропсихології в першу чергу. Саме вони є основою для формування самого поняття «фактор». Морфологічним субстратом цих факторів є перш за все вторинні поля кори великих півкуль, що входять в «ядерні зони» кіркових відділів аналізаторів. Порушення функцій вторинних полів кори великих півкуль можуть бути наслідком як безпосередніх кіркових поразок, так і результатом поразок, пов'язаних з ними підкіркових утворень. Модально-специфічні порушення проявляються у вигляді різних гностичних дефектів і дефектів праксису та у вигляді різних модально-специфічних мнестичних порушень.

2. *Модально-неспецифічні фактори*, пов'язані з роботою неспецифічних серединних структур мозку. До них відноситься ціла група факторів, що мають відношення до різних рівнів неспецифічної системи. Це «фактор інертності – рухливості» нервових процесів, що лежить в основі синдромів ураження передніх (премоторних, префронтальних) відділів мозку, що обумовлює різного роду персеверації в руховій, гностичній та інтелектуальній сферах; «Фактор активації – дезактивації», порушення якого веде до явищ адинамії, порушень довільної уваги, селективного протікання всіх психічних процесів. До них належить «фактор спонтанності – аспонтанності», що лежить в основі активної доцільної поведінки, порушення якого веде до дезорганізації поведінки, заміні доцільних актів шаблонами та стереотипами. Перераховані фактори слід співвідносити з різними розділами неспецифічної системи.

3. *Фактори, пов'язані з роботою асоціативних (третинних) областей кори великих півкуль*. Ці фактори відображають процеси взаємодії (інтеграції) різних аналізаторів, процеси переробки вже перетвореної в корі великих півкуль інформації. Ці фактори відображають роботу двох основних комплексів третинних полів префронтального та тім'яно-потиличної-скроневої зони. Перший із цих комплексів пов'язаний з «фактором програмування і контролю» і різними видами психічної діяльності, другий – з «фактором симультанної організації» психічних процесів. При ураженні префронтальних конвексимальних відділів кори великих півкуль порушується програмування та контролю, що спостерігаються як у відносно елементарних рухових і сенсорних процесах, так і в складних формах перцептивної, мнестичної або інтелектуальної діяльності. При ураженні лівої півкулі, порушення симультанного аналізу і синтезу виявляються в самих різних операціях (або «розумових діях»), починаючи від наочно-образних і закінчуючи вербально-логічними.

4. *Півкульні фактори, які пов'язані з роботою лівої і правої півкулі мозку як цілого*. Ці чинники є інтегративними, характеризуючи не роботу окремих зон мозку, як описані вище регіональні фактори, а роботу всієї півкулі в цілому. Необхідність виділення таких факторів пов'язана з добре встановленим фактом функціональної неоднорідності, нерівнозначності лівого і правого півкуль у мозковій організації вищих психічних функцій. Півкульні фактори характеризують загальну стратегію (або загальні принципи) роботи лівого і правого півкуль. Вони носять характер дихотомій, що розрізняють принципи роботи лівого і правого півкуль мозку. У сучасній нейропсихології немає загально визнаної класифікації цих стратегій - дихотомій. На підставі нейропсихологічних даних можна виділити наступні півкульні стратегії роботи (або фактори):

а) Фактори, пов'язані з абстрактними (вербально-логічними) і конкретними (наочно-образними) способами переробки інформації.

б) Фактор довільної (мимовільної) регуляції психічної діяльності.

в) Фактор усвідомленості (неусвідомленості) психічних функцій і станів.

г) Фактор сукцесивної (симультанної) організації вищих психічних функцій.

5. *Фактори міжпівкульної взаємодії*. Дані фактори забезпечують закономірності спільної роботи лівої і правої півкуль мозку і пов'язані зі структурами мозолистого тіла та інших серединних комісур мозку. При порушенні міжпівкульної взаємодії виникає особливий синдром у вигляді дисграфії, аномії, труднощів перенесення інформації та т. п.

6. *Загальномозкові фактори, пов'язані з дією різних загальномозкових механізмів*: кровообігу, лікворообігу, гуморальними, біохімічними процесами, механізмами, що забезпечують інтегративну цілісну роботу всього мозку. Ураження загальномозкових чинників призводить до порушень переважно динамічних аспектів психічних функцій, коливаннями в здійсненні різних видів психічної діяльності.

7. *Крім перерахованих факторів, самостійне значення мають ті фактори, які пов'язані з роботою глибинних підкіркових структур головного мозку*. Руйнування деяких глибинних структур (наприклад: вентролатерального ядра таламуса) мають латеральний характер і уражують мовленнєві, або наочно-просторові функції [4].

Також, А.Р. Лурія виділив три рівні нейропсихологічних факторів: морфологічний (мозкові утворення), фізіологічний (функціональна система) та психологічний (психічна функція), від яких залежить діяльність вищих психічних функцій.

Розглянемо детально суть кожного з факторів на морфологічному рівні. Існує два види органічного ураження головного мозку у дітей молодшого шкільного віку із інтелектуальними порушеннями: недорозвинення головного мозку; анатомічні зміни головного мозку. Основну морфологічної бази інтелектуальних порушень складають – стійке недорозвинення лобових та тім'яних структур мозку – філогенетично найбільш молодих та онтогенетично найменш зрілих мозкових систем.

Для фізіологічного рівня у дітей молодшого шкільного віку із інтелектуальними порушеннями характерна слабкість замикальних функцій кори головного мозку, важкість у формуванні складних та нових умовних зв'язків, слабкість і ригідність нервових процесів.

На психологічному рівні спостерігаються порушення діяльності першої та другої сигнальної систем. Недорозвинення мовлення та мислення проявляється у труднощах диференціювання і узагальненні даних відчуттів, сприйняття, уявлень, спостерігається недорозвинення регулюючої функції мови.

Умовою психічного розвитку є дозрівання організму, а джерелом цього розвитку є соціальний досвід, що засвоюється дитиною у процесі діяльності під впливом навчання та виховання.

Соціальні фактори психічного розвитку є компонентом факторів середовища онтогенезу (вплив навколишнього середовища на розвиток психіки). Середовище розуміється як сукупність умов, що оточує людей і взаємодіє з ним як з організмом і особистістю. Соціальний вплив є істотною детермінантою психічного розвитку дитини [5].

Велике значення в теорії Л.С. Виготського має положення про співвідношення біологічних та соціальних факторів у процесі психічного розвитку. Л.С. Виготський зазначав, що процес розвитку особистості обумовлений єдністю морфологічних і соціальних факторів, і вказував, що воно не виступає у вигляді механічного, статичного поєднання спадкових і маячних факторів, а являє собою єдність складне, диференційоване, динамічне і мінливе як по відношенню до окремих психічних функцій, так і до різних етапів вікового розвитку. Тому для правильного розуміння процесу психічного розвитку дитини важливо визначити роль і значення кожного з цих факторів [1].

Отже, факторний або нейропсихологічний підхід, обґрунтований А.Р. Лурія та Л.С. Виготським, необхідний для дослідження здібностей і функцій, що орієнтований на системний аналіз взаємодії мозку та психіки як взаємообумовленої єдності. Соціальна взаємодія дитини та дорослого впливає на формування вищих психічних функцій і стимулює

дозрівання відповідних структур мозку. Процес вищих психічних функцій у дітей молодшого шкільного віку із інтелектуальними порушеннями повинен спиратися на морфологічну, фізіологічну, гармонійну відповідність між можливостями дитини та вимогами, що висуваються соціальним оточенням.

Література

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в шести томах. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия. – М. : Педагогика. 1970. – 494 с.
3. Пешкова В.Е. Мозг и психика. Теория системного подхода в психологии : монография / В.Е. Пешкова. – М. : Директ-Медиа, 2015. – 628 с.
4. Хомская Е.Д. Нейропсихология: учебник для вузов. 4-е издание / Е. Д. Хомская. СПб. : Питер, 2011. – 496 с.
5. Цветкова Л.С., Цветков А.В. Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования / Л.С. Цветкова, А.В. Цветков. М. : Спорт и культура, 2012. – 130 с.

О. Г. Свєріденко,
*студентка факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія
А. В. Турубарова*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗВ'ЯЗНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ МОТОРНІЙ АЛАЛІЇ

Ключовими тенденціями розвитку сучасної системи національної освіти є виховання у молодого покоління свідомого ставлення до мови як національно-культурної цінності та обов'язкове опанування основ української літературної мови як провідної передумови повноцінного засвоєння знань, умінь і навичок, розвитку мислення, творчих здібностей і пізнавальної діяльності. Зважаючи на те, що стан сформованості мовлення є показником освіченості та загальної культури людини, формування усного зв'язного монологічного мовлення в дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення розглядається як процес особистісного ставлення кожної дитини до її індивідуальних можливостей, що забезпечує успішність її соціальної інтеграції у шкільне життя.

Теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури з проблеми розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення свідчить про її складність та багатоаспектність. Виявлені у процесі теоретичного аналізу особливості стану сформованості зв'язного монологічного мовлення дітей із моторною алалією зумовлюють необхідність поглибленого вивчення особливостей логопедичної роботи з дітьми цієї категорії.

Терміном «моторна алалія» визначається відсутність або обмеження мовлення, обумовлене ураженням певних кортикальних відділів головного мозку, що забезпечують мовленнєву функцію при достатньому для розвитку мовлення слуху та інтелекту.

Монологічне мовлення розуміється, як зв'язне мовлення однієї особи, комунікативна мета якого – повідомлення про будь-які факти, явища реальності. На відміну від діалогічного мовлення характеризується розгорнутістю (що пов'язано з прагненням широко охопити тематичний зміст висловлювання), логічністю, обґрунтованістю, смисловою завершеністю, наявністю поширених конструкцій, граматичного оформлення [1].

Дослідники (А. Гвоздьов, Г. Фомічова, В. Лотарьов, О. Ушакова та ін.) відзначають, що елементи монологічного мовлення з'являються у висловлюваннях дітей вже у віці двох-трьох років. З п'яти-шести років дитина починає інтенсивно опановувати монологічну промову, так як до цього часу завершується процес фонематичного розвитку мовлення, і діти в основному засвоюють морфологічний, граматичний і синтаксичний лад рідної мови.

У старшому дошкільному віці помітно знижується характерна для молодших дошкільників ситуативність мовлення. Вже з чотирьох років дітям стають доступними такі види монологічного мовлення як опис (простий опис предмета) і розповідь, а на сьомому році життя – і короткі міркування. Однак повноцінне оволодіння дітьми навичками монологічного мовлення можливо тільки в умовах цілеспрямованого навчання.

Діти з моторною алалією відчувають труднощі в оволодінні зв'язковою контекстною промовою навіть у випадках достатнього розвитку діалогічної форми спілкування. Монологічне мовлення, на відміну від діалогічної форми, є ініціативним, воно вимагає від дитини певного рівня сформованості розумових дій, необхідних для правильного відбору думок і мовленнєвих засобів. Для оволодіння зв'язною промовою передбачається наявність у дитини внутрішнього мовлення, в якому здійснюється відбір слів, розташування їх у певній системі, складання плану мовленнєвого повідомлення [2].

На початкових етапах формування мовлення у дитини з алалією відсутня потреба у спілкуванні в зв'язковій формі, це обумовлено порушенням загальної та мовленнєвої активності (мотиваційної активності), не формується весь підготовчий етап, необхідний для реалізації монологічного мовлення. Натомість використовуються допоміжні засоби: жести, міміка, пантоміма, інтонація. Діти вдаються до перефразування, не закінчують фразу, не можуть виразити головну думку [3].

При більш розвиненому мовленні причиною несформованості контексту є несформованість діяльності програмування, труднощі в операціях перекладу думки в розгорнуте висловлювання. При передачі змісту послідовних картинок діти порушують логічне продовження розповіді: одні не можуть їх правильно розкласти, інші не можуть назвати навіть правильно розташовані.

Таким чином, проблема розвитку зв'язного монологічного мовлення є однією з найважливіших у сучасному процесі навчання, зокрема, у логопедичній корекції. Для удосконалення, урізноманітнення процесу логопедичного впливу, на нашу думку, є необхідним подальше наукове занурення у проблему мовленнєвої діяльності з метою виховання дитини дошкільного віку з моторною алалією як суб'єкта діяльності та формування її особистісної сфери.

Література

1. Білан О. І. Навчаємо розповідати за ілюстраціями (старший дошкільний вік) : Навчально-методичний посібник / О. І. Білан. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 160 с.
2. Зелінська-Любчекко К. О. Теоретичні засади вивчення проблеми моторної алалії: історичний аспект / К. О. Зелінська-Любчекко // Логопедія. – № 9. – 2016. – С. 29–33.
3. Логопедія : підручник / за редакцією М. К. Шеремет. – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – Київ : Слово, 2015. – 776 с.

Т. В. Семененко,

*студентка факультету реабілітаційної та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія*

М. С. Панов

ПРОБЛЕМИ РОЗМЕЖУВАННЯ АУТИЗМУ ТА ІНШИХ ПОРУШЕНЬ РОЗВИТКУ

В умовах соціально-економічних змін перед освітою поставлено завдання не просто дати вихованцям певний рівень знань, умінь і навичок щодо основних напрямків розвитку, але й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, досягати соціально-значущих цілей, ефективно взаємодіяти і вирішувати життєві проблеми. Актуальність дослідження на соціально-педагогічному рівні визначається тим, що соціальна стратегія держави, спрямована на створення умов для сталого розвитку нашого суспільства на основі більш ефективного використання і вдосконалення людського потенціалу, передбачає перехід на компетентнісний рівень освіти. Численні світові дослідження присвячені вивченню різних аспектів соціальної компетентності та зв'язку її з життєвими цінностями, з поведінкою в ситуації стресу. Особлива увага приділяється шкільному віку як ключовому етапу формування соціальних компетенцій. Однак, у загальній, а особливо спеціальній психології, досліджень, спрямованих на вивчення питань соціальних компетенцій, вкрай недостатньо.

Часто за аутизм можна прийняти деякі інші порушення, які трапляються у дітей. Майже у кожній аутистичній дитині спочатку підозрюють глухоту чи сліпоту. Ці підозри зумовлені тим, що вона, зазвичай, не озивається на своє ім'я, не виконує вказівки дорослих, оскільки дитина не реагує на соціальні стимули [1; 2].

Важливо пам'ятати про характерні відмінності реакцій на соціальні та фізичні стимули. Для здорової дитини соціальні стимули є надзвичайно важливими. Вона передусім реагує на те, що виходить від іншої людини.

Аутистична дитина, навпаки, може ігнорувати близьку людину, з одного боку. З іншого – у поведінці дітей із порушеннями зору та слуху також простежуються одноманітні дії, як-от: розхитування, перебирання пальцями перед очима та ін. Як і у випадку дитячого аутизму, ці дії виконують функцію аутостимуляції, що компенсується недостатністю реального контакту зі світом. Ми не можемо говорити про дитячий аутизм, доки стереотипність не поєднується з труднощами у налагодженні емоційних контактів з іншими людьми за допомогою доступних їй засобів. Зауважимо, що справді можливе співвідношення аутизму чи, принаймні, аутистичних тенденцій з порушеннями зору чи слуху.

Потрібно звернути увагу і на розумову відсталість. Аутизм може бути пов'язаний з різними, зокрема і дуже низькими, кількісними показниками розумового розвитку. Необхідно також зважати на те, що порушення інтелектуального розвитку при дитячому аутизмі має якісну специфіку: у разі кількісно однакового коефіцієнта розумового розвитку дитина з аутизмом порівняно з дитиною-олігофреном може виявляти краще розуміння в окремих сферах і набагато гіршу адаптацію у житті в цілому. Його показники за окремими тестами відрізняються один від одного. Чим нижчий коефіцієнт розумової відсталості, тим помітнішою буде відмінність між результатами у вербальних і невербальних завданнях.

У випадках депривації у дітей з глибокою розумовою відсталістю можливий розвиток спеціальних стереотипів аутостимуляції, наприклад розхитування, яке буває у випадку депривації у дітей із сенсорними порушеннями. Вирішення питання про те, чи маємо у цьому випадку справу з аутизмом, потребує перевірки: чи співвідноситься цей прояв стереотипності у поведінці дитини з неможливістю налагодження з нею емоційного контакту на простому і, здавалося б, доступному рівні.

У деяких випадках необхідно відрізнити мовленнєві труднощі при дитячому аутизмі від інших порушень мовленнєвого розвитку. Часто перші тривоги виникають у батьків аутистичних дітей власне щодо незвичності їхньої мови. Дивна інтонація, штампи, ехолоалії – все це простежується так яскраво, що проблем диференціації з іншими мовленнєвими

порушеннями, здебільшого, не виникає. Однак, у деяких, особливо у важких і легких випадках дитячого аутизму труднощі все ж можливі.

У найважчому випадку – мутичної дитини (не користується мовою і не реагує на мову інших) може постати питання про моторну та сенсорну алалію (відсутність мови при нормальному слуху і розумовому розвитку; моторна алалія – неможливість говорити, сенсорна – нерозуміння мови). Мутична дитина відрізняється від тієї, яка має моторну алалію тим, що інколи може випадково вимовити не лише слова, але й складні фрази. Важче вирішити питання сенсорної алалії. Глибоко аутистична дитина не зосереджується на тому, що до неї звертаються, мова не є інструментом організації її поведінки. Чи розуміє вона те, що до неї говорять? Важко відповісти. Навіть якщо вона і намагається зосередитися на інструкції, то не втримує її у свідомості цілковито. У цьому вона подібна до дитини, що має труднощі з розумінням мови, з одного боку. З іншого – аутистична дитина може інколи адекватно сприймати і враховувати у поведінці порівняно складну інформацію, отриману з мовленнєвого повідомлення, зверненого до іншої людини.

Головною ознакою є характерне для глибоко аутистичної дитини глобальне порушення комунікації: на відміну від дитини із суто мовленнєвими труднощами, вона не намагається виразити свої бажання вокалізацією, поглядом, мімікою чи жестами.

У легких випадках дитячого аутизму, коли замість цілковитої відсутності мови простежуються лише пов'язані з нею ускладнення, можливі прояви різних мовленнєвих порушень. У таких випадках виникають проблеми зі сприйманням мовленнєвої інструкції, простежується нечіткість вимови, аграматизми (порушення граматичної побудови мови), труднощі у побудові фраз. Усі ці проблеми виникають тоді, коли дитина намагається встановити контакт, організувати цілеспрямовану мовленнєву взаємодію. Щоб диференціювати в таких випадках, слід ґрунтуватися власне на порівнянні можливостей розуміння і використання мови в ситуаціях аутистимуляції та спрямованої взаємодії.

У процесі диференційного діагностування необхідно також брати до уваги більш загальні характеристики поведінки. У спробах комунікації дитина виявлятиме надмірну сором'язливість, загальмованість, підвищену чутливість до погляду іншої людини, тону її розмови [3]. Вона буде більш контактна у звичній ритуалізованій обстановці і губитися в новій обстановці.

Водночас важливо розмежовувати дитячий аутизм та шизофренію. Виокремлений синдром раннього дитячого аутизму раніше трактувався як дитяча форма шизофренії. Лише в 70-х роках ХХ століття з'явилися праці, в яких стверджувалося, що це різні й не пов'язані між собою розлади. Серед аргументів щодо розмежування аутизму та шизофренії зокрема наводяться такі: розумова відсталість часто наявна у дітей з аутизмом, проте, здебільшого відсутня у випадку шизофренії; наявність шизофренії в сім'ях хворих: серед родичів дітей з аутизмом майже не трапляються випадки захворювання на шизофренію; в родинях шизофреніків такі випадки є частими; симптоми аутизму виявляються раніше, ніж симптоми шизофренії.

Як у випадку аутизму, так і у випадку шизофренії етіологія є незрозумілою.

Необхідно звернути увагу на розрізнення синдрому дитячого аутизму і порушень спілкування, що зумовлені особливими умовами життя, виховання дитини. Такі порушення можуть виникнути, якщо у ранньому віці дитина була позбавлена можливості налагодити емоційний контакт із близькою людиною, тобто у випадку так званого дитячого госпіталізму.

Відомо, що недостатність емоційних контактів з людьми, нестача вражень часто зумовлюють значну затримку психічного розвитку в дітей, котрі виховуються в дитячих будинках. У них можливий також розвиток стереотипної активності, яка компенсує недостатність контакту зі світом. Стереотипні дії у разі госпіталізму не мають такого загостреного характеру, як у разі дитячого аутизму: це може бути просто сильне розхитування чи смоктання пальця. Дитина з госпіталізмом, потрапивши в нормальні умови, може компенсуватися порівняно з аутистичною дитиною, набагато швидше, оскільки в неї немає внутрішніх перешкод для емоційного розвитку.

Іншою причиною психогенного порушення спілкування може бути негативний невротичний досвід дитини, перенесена травма, неспроможність до взаємодії з іншою людиною. Звичайно, такий досвід може набути будь-яка дитина з високою вразливістю. Однак ці порушення спілкування, здебільшого, вибіркові та стосуються окремих, важких для дитини ситуацій. У випадку аутизму можливість комунікації порушена в цілому.

Виходячи з вищезазначеного, можливо дійти до висновку про те, що останнім часом поширеною є думка про зв'язок цієї аномалії розвитку з органічним ураженням мозку. Для порушеного розвитку характерна найбільш виражена асинхронія. У процесі формування психічних функцій простежується інша ієрархія в послідовності розвитку окремих систем, до деякої міри обернена нормальному онтогенезу. Велике значення в порушеному дизонтогенезі відіграє явище ізоляції: функції, що розвиваються прискорено, не «підтягують» розвиток інших, що призводить до стереотипів у мові, ігрових діях тощо.

Література

1. Ворон М. В., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: українські реалії / Підручник для директора. – К. : «Плеяди», 2006. – 54 с.
2. Грабовська С. Л., Островська К.О. Проект програми комплексної допомоги дітям із спектром аутизму та їх сім'ям // Матеріали науково-практичної конференції «Допомога дитині з аутизмом: проблеми та шляхи вирішення». – Львів, 2009. – С. 48-56.
3. Островська К. О. Психологічний погляд на проблему співпраці спеціалістів з батьками аутичних дітей // Наукові записки інституту психології імені Г. С. Костюка / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2015. – Вип. 26, в 4-х томах, Т.3. – С. 270-273.

РОЛЬ НОВІТНІХ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОМУ ПРОЦЕСІ

Сьогодні інформаційні технології розглядаються як важливий компонент особливих освітніх потреб, які відіграють велику роль у розв'язанні пріоритетних завдань навчання та виховання – у формуванні цілісного світогляду, картини світу, навчальних та комунікативних навичок, основних психічних якостей дітей. Впровадження інформаційних технологій та технічних засобів в діагностичний та корекційний процес підвищують і покращують рівень здобуття знань, умінь та навичок у дітей з ООП. Недарма роботи провідних фахівців в галузі освіти присвячені даній проблемі (Н. Комарова, Р. Туманов, Т. Носкова та інші).

Досить широке використання в системі спеціальної освіти отримали інформаційні технології та технічні засоби навчання. Застосування їх грає важливу роль для діагностики та корекції і компенсації вад розвитку дітей (Г. Троян) [4].

Комп'ютерні технології здатні оживити важкий і тривалий корекційний процес за рахунок новизни, реалістичності і динамічності зображення, використання анімованих зображень, відеоматеріалів, аудіозаписів.

Використання комп'ютерних програм робить заняття привабливими, стимулює зацікавленість, налаштовує на позитивний результат.

Використання ІКТ в можна умовно розділити на два напрямки:

1. Опосередковане навчання та розвиток.

Використання глобальної мережі Інтернет.

Можливості, що надаються різноманітними електронними ресурсами, дозволяють вирішити ряд завдань, актуальних для спеціалістів, що працюють у дошкільній. По-перше, це додаткова інформація, яка з якихось причин не була знайдена у друкованих виданнях. По-друге, це різноманітний ілюстративний матеріал як статичний, так і динамічний (анімація, відеоматеріали). Використання інтернет-ресурсів дозволяє зробити навчальний процес інформаційно змістовним, видовищним, комфортним.

2. Безпосередньо навчання.

Використання розвиваючих комп'ютерних програм.

Використання мультимедійних презентацій.

Насьогодні розроблено безліч комп'ютерних ігор та програм для роботи з дітьми. Готові комп'ютерні ігри в основному спрямовані на розвиток уваги і спостережливості, сприйняття, на вміння орієнтуватися в ігровій ситуації, на здійснення аналізу та синтезу, розвиток лексичної та граматичної ланки мовлення.

Використовуючи інформаційні комп'ютерні технології на логопедичних заняттях, необхідно дотримуватися наступних принципів:

1. Принцип полісенсорного підходу до корекції мовленнєвих порушень.

При якому слухове сприйняття інформації поєднується з опорою на зоровий контроль, що дозволяє задіяти збережені аналізатори і сприяє активізації компенсаторних механізмів.

Візуалізація інформації відбувається на екрані монітора у вигляді доступних для дітей мультиплікаційних образів і символів. Елементи комп'ютерного навчання допомагають формувати у дітей знакову функцію свідомості, що є вкрай важливим для їхнього мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Принцип розвиваючого і диференційованого навчання дітей-логопатів.

Комп'ютерні технології передбачають можливість об'єктивного визначення зон актуального і найближчого розвитку дітей із порушеннями мовлення.

2. Принцип системності і наступності навчання.

Комп'ютерні технології дають змогу працювати над системною корекцією і розвитком наступних характеристик: звуковимова, просодичні компоненти мовлення, фонематичний аналіз та синтез, фонематичних уявлень, лексико-граматичних засобів мовлення, артикуляційної, дрібної та загальної моторики, зв'язного мовлення.

Комп'ютерні технології дозволяють використовувати отримані раніше знання у процесі оволодіння новими, переходячи від простого до складного.

3. Принцип доступності навчання.

Комп'ютерні технології і методи їх подачі дітям відповідають віковим особливостям дітей. Завдання пропонуються дітям у ігровій формі.

5. Принцип індивідуального навчання.

Комп'ютерні технології призначені для індивідуальних і підгрупових занять і дозволяють побудувати корекційну роботу з урахування індивідуальних навчальних потреб та можливостей дітей.

6. Принцип об'єктивної оцінки результатів діяльності дитини.

Результати діяльності представляються візуально на екрані у вигляді мультиплікаційних образів і символів, що автоматично виключає суб'єктивну оцінку.

7. Принцип ігрової стратегії і введення дитини у проблемну ситуацію.

Ігровий принцип навчання з пред'явленням користувачу конкретного завдання, яке варіюється в залежності від індивідуальних можливостей і корекційно-навчальних потреб, дозволяє ефективно вирішувати поставлені корекційні завдання і реалізувати на практиці дидактичні вимоги доступності комп'ютерних засобів навчання.

8. Принцип виховуючого навчання.

Використання комп'ютерних технологій дозволяє виховувати у дітей вольові та моральні якості. Цьому сприяє і діяльність дитини, спрямована на вирішення проблемної ситуації, бажання досягнути необхідного результату, підвищена мотивація діяльності. Комп'ютер, являючись найсучаснішим інструментом для обробки інформації, може слугувати потужним технічним засобом навчання і виконувати роль незамінного помічника у вихованні і навчанні дитини, а також у формуванні мовленнєвого і загального психічного розвитку дітей. А отже, комп'ютерні програми можна і потрібно використовувати в діяльності вчителя-логопеда для підвищення ефективності корекційного процесу [2].

Таким чином, можна зробити наступні висновки: з доцільним використанням комп'ютерних технічних засобів та інформаційних технологій у процесі діагностики, навчання, виховання та корекції ефективність роботи фахівця підвищується, а суб'єктивний фактор зменшується до мінімуму.

Література

1. Дьомін І. С. Використання інформаційних технологій у навчально-дослідницької діяльності / І. С. Дьомін // Шкільні технології. – 2001. – С. 7-9.
2. Жидких І. В. Мова [Електронний ресурс] / І. В. Жидких // Логопедія. – 2007. – Режим доступу до ресурсу : http://www.innagidkih.ucoz.com/publ/prezentacii/dlja_vchiteliv/vikoristannja.
3. Коджаспірова Г. М. Технічні засоби навчання та методика використання : навчальний посібник / Г. М. Коджаспірова, К. В. Петров. – К. : Академія, 2001. – С. 30-32.
4. Chichuk V. M. Rozvitok informatsiyanoi osviti v riznih krayinah (retrospektivniy analiz) / V. M. Chichuk // Zbirnik naukovih prats Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Pavla Tichini / [gol. red.: Martinyuk M. T.]. – Uman: PP Zhovtiy, 2011. – Ch. 1. – S. 278-284.

В. Р. Скориченко.

студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, напрям підготовки «Корекційна освіта (за нозологіями)», Хортицька національна академія

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної освіти, Хортицька національна академія
І. О. Жадленко

РОЗВИТОК КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Актуальність дослідження полягає в тому, що розвиток комунікації у дітей із порушеннями аутистичного спектра дуже не стандартний, тому вивчення особливостей розвитку мовлення цих дітей – надзвичайно важливе питання, бо, знаючи особливості, ми будемо знати закономірності комунікаційного розвитку таких дітей. Також дуже важливим є питання діагностики рівня розвитку комунікативної функції та надання допомоги. Від цього залежить успіх розвитку особистості дитини з аутизмом, формування загальної пізнавальної активності у неї, її соціалізації та взаємодії у середовищі людей, вміння зарадити самій собі тощо.

Логопедична робота в комплексі з медико-соціальними і психолого-педагогічними заходами вважається найбільш ефективним напрямком надання корекційної (логопедичної) допомоги дітям дошкільного віку. При цьому логопедом здійснюється мовленнєва діагностика, мовленнєвий розвиток, а також інформування батьків про онтогенез типового мовленнєвого розвитку і навчання прийомам його «стимулювання і корекції».

Розкриємо докладніше кожен з компонентів з урахуванням специфіки РАС.

1. Поглиблена діагностика включає вивчення комунікативної, когнітивної сфер, а також особливостей особистості і міжособистісних відносин дитини з однолітками і дорослими.

2. Основна форма реалізації корекційного процесу – корекційні (логопедичні) заняття, які проводяться логопедом й іншими фахівцями відповідно до ІПР з метою формування комунікативних навичок. Для деяких дітей доцільно проводити в основному індивідуальні заняття (для дітей із вираженими порушеннями невербальної і вербальної комунікації).

3. ІПР (індивідуальна програма розвитку) визначає цілі та напрямки розвитку дитини на один навчальний рік. Вона включає наступні освітні галузі: фізичний розвиток, соціально-комунікативний розвиток, пізнавальний розвиток, мовленнєвий розвиток, художньо-мовленнєвий розвиток. ІПР створюється на кожну дитину індивідуально, її зміст максимально враховує особливості структури порушення конкретної дитини.

4. Логопедична допомога повинна будуватися на встановленні тісних взаємин фахівця, дитини та її батьків, тому взаємодія з батьками займає велику частину корекційного процесу, а саме:

- Спеціальні навчальні заняття для батьків – це заняття, на яких фахівець навчає батьків методам і прийомам взаємодії з їхньою дитиною.

- Консультаційна підтримка сімей – передбачає бесіду з батьками про закономірності онтогенезу і про особливості розвитку їх дитини, про прийоми та методи навчання дітей з РАС, знайомство батьків з ІПР, надання їм рекомендацій, в т.ч. методичних розробок з розвитку комунікативних навичок.

- Дистанційна підтримка сімей – це консультація, яка проводиться віддалено за допомогою різних технологій: телефон (дзвінки, Viber), інтернет (Skype, e-mail). Вона включає всю ту ж допомогу, яка надається на консультаційній

підтримці. Дистанційний вид консультації підходить для тих батьків, які не мають можливості відвідувати спеціальні навчальні заняття, систематично організовані консультації в установі, а також які проживають в значній віддаленості.

Кінцевим етапом корекційного впливу є контрольна діагностика, що проводиться з метою визначення ефективності проведеної роботи і надання рекомендацій щодо вибору подальшого навчання (шкільного) відповідно до можливостей дитини. Рекомендації включають у себе варіації ігор з формування комунікативних навичок у дітей з РАС, а саме розвиток наступних компонентів: зорового і тактильного контакту, розуміння і використання жестів і міміки у процесі спілкування, розуміння мовлення (слів і фраз), активне мовлення (лексико-граматичні і фонетико-фонематичні сторони).

Таким чином, аналіз спеціальної літератури виявив, що на сьогодні розробка змісту логопедичної роботи в комплексі з медико-соціальними і психолого-педагогічними заходами вважається найбільш ефективним напрямком надання корекційної (логопедичної) допомоги дітям дошкільного віку з РАС. При наявності проведення докладної та всебічної діагностики зі встановленням специфіки мовленнєвого розвитку дітей можна побудувати індивідуальний корекційно-розвивальний процес, який включає в себе не лише велику кількість індивідуальних та групових логопедичних занять, а також активну взаємодію педагога з батьками. Лише при наявності комплексного впливу та тісної взаємодії можливий комунікативний розвиток дитини дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Література

1. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка. Путівник для педагогів : Навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – Київ, 2010. – 96 с.
2. Прядко Л. О. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектру. Методичний посібник / Л. О. Прядко. – Суми : НВВ СОІППО. – 2016. – 60 с.
3. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : Монографія / Т. В. Скрипник. – К. : Видавництво «Фенікс», 2010. – 320 с.
4. Софій Н. З. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : методичний посібник / Н. З. Софій. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 66 с.

*М. І. Соляник,
викладач вищої категорії,
учитель-методист*

КВНЗ «Запорізький педагогічний коледж» ЗОР

ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ НАСТУПНОСТІ Й ПЕРСПЕКТИВНОСТІ

Розвиток усвідомлення звукової сторони мови є центральним моментом засвоєння мови як у дошкільному, так і в шкільному віці, оскільки «...воно (усвідомлення) становить суттєву передумову нового етапу в оволодінні звуковим боком рідної мови, етапу, пов'язаного з навчанням грамоти – читання і письма» [6, с. 223].

Навчання грамоти – складна аналітико-синтетична діяльність, адже основним методом навчання грамоти в сучасній школі є звуковий аналітико-синтетичний метод, що базується на використанні різноманітних прийомів звукового й буквеного аналізу й синтезу та реалізовує принцип «від звука до букви». На початковому етапі оволодіння грамотою звук є основною мовною одиницею, якою оперує дитина.

Сучасна педагогічна наука визначає важливість забезпечення наступності й перспективності передшкільної й шкільної ланок освіти. «У процесі навчання грамоти важливо враховувати вміння, набуті дітьми в дошкільному віці» [4, с. 3]. Особливо важлива така наступність для дітей з ТПМ, адже в порівнянні з дітьми з типовим мовленнєвим розвитком у них спостерігається недорозвинена фонематична компетенція. Система навчання повинна бути направлена на те, щоб скоординувати роботу вихователів дошкільних закладів і вчителів шкіл, уникнути переобтяження дитини передшкільного віку непотрібними знаннями, вміннями й навичками, так і повторенням у першому класі того, що діти засвоїли в передшкільних класах.

Наступність передбачена в роботі вчителя в період навчання грамоти, адже на початковому етапі навчання молодших школярів учитель працює, спираючись на сформовані в дошкільному віці мовленнєві вміння, зокрема на фонематичну компетенцію.

Якщо мовленнєвий розвиток дошкільників здійснюється у процесі практичного засвоєння мови, внутрішні узагальнення формуються неусвідомлено, без вольових зусиль, то у школі мовні явища стають предметом теоретичного усвідомлення, спостереження з метою виділення їхніх істотних ознак. Чим багатша мовленнєва практика дитини, тим успішніше вона засвоює навчальний матеріал. Однак правильно засвоювати писемне мовлення заважають першокласникам вади усного мовлення, зокрема звуковимови, недорозвиненість фонематичного слуху.

Мета нашої розвідки – розкрити лінгвістичні й методичні підходи до формування фонематичного слуху в дітей дошкільного й молодшого шкільного віку з огляду на реалізацію принципів наступності й перспективності.

Проблему розвитку фонематичного слуху порушували багато вчених: А. Богуш, М. Вашуленко, Д. Ельконін, Л. Калмикова, М. Львов, К. Ушинський та інші. Фонематичний слух, за визначенням М. Львова, – це «розрізнення у звуковому потоці окремих звуків мови, що забезпечує розуміння слів, розрізнення їх значень» [2, с. 172]. Він є основою формування навички читання, усвідомлених вимовних навичок, орфографічної навички, адже фонетичний принцип правопису є одним з провідних принципів правопису української мови. Недорозвиток фонематичного слуху спричиняє незасвоєння дітьми співвідношення між фонетичною та графічною системами мови, правил орфографії, що базуються на фонетичному принципі правопису (уживання апострофа, м'якого знаку, подвоєння літер внаслідок фонетичного подовження тощо), попереджає пропуск чи заміну літер на позначення звуків тощо. Його формування сприяє оволодінню

граматичною будовою мови, адже «...підвищує можливості орієнтування дитини у складних співвідношеннях граматичних форм, за якими завжди лежать відношення одних звукових форм до інших...» [6, с. 223].

Дослідники дитячого мовлення відзначають, що фонематичним слухом дитина у нормі володіє з двох років (розпізнає слова, що відрізняються лише одним звуком). У дітей до шести років у нормі достатньо розвинений фонематичний слух, вони готові до слухового й звукового аналізу й синтезу; артикуляційний апарат підготовлений до вимовляння всіх звуків рідної мови, що має важливе значення для початкового навчання усного й писемного мовлення [1, с. 41].

Вихователі дошкільних закладів та вчителі початкових класів повинні врахувати, що відповідно до показників розвитку фонетичної компетенції дитина передшкільного віку повинна оволодіти чіткою вимовою всіх звуків рідної мови та звукосполучень – відповідно до орфоепічних норм; мати розвинений фонематичний слух, що дає змогу диференціювати фонемі; оволодіти мовними і немовними засобами виразності та прийомами звукового аналізу слів; усвідомлювати звуковий склад рідної мови. Отже, дитина шести років у нормі володіє вимовою всіх звуків, хоч у деяких дітей цього віку ще трапляються окремі неточності у вимові важких звуків ([р], [ц], [ш], [ч], [дж], [дз]). Крім цього, у дітей можуть бути мовленнєві порушення внаслідок органічних ушкоджень мовленнєвого апарату, або у зв'язку зі зміною молочних зубів на постійні (з'являються міжзубні свистячі, шиплячі, пом'якшується вимова інших приголосних). Подекуди спостерігається нестійка вимова звуків у словах складної фонетичної структури [1, с. 83]. У нормі на кінець дошкільного віку в дітей завершується процес фонематичного сприймання: вони і чують, і розмовляють правильно, відповідно до фонетико-орфоепічних норм рідної мови, у них формуються тонкі й диференційовані образи слів і окремих звуків, з'являється усвідомлення звукового боку рідної мови. На кінець дошкільного віку дитина правильно чує кожну фонему рідної мови, оволодіває правильною артикуляцією звуків і усвідомлює їх. Отже, дитина шести років готова до навчання в школі за станом розвитку звукового боку рідної мови [1, с. 84].

Але практика виявляє, що типовим недоліком підготовки дітей до школи є недосконалість мовленнєвого слуху учнів-першокласників, зокрема фонематичного, що утруднює навчальну діяльність дітей, пов'язану зі звуковою стороною мовленнєвої діяльності, та артикуляційні вади. У процесі шкільного навчання робота над виробленням в учнів фонематичного слуху й удосконалення їх звуковимови передбачена програмою в період навчання грамоти, особливо активна така робота в добукарний період навчання грамоти, коли учні працюють тільки зі звуком.

Зміст фонематичної компетенції дошкільної й шкільної освіти збігаються. Але змінюються методи і прийоми навчання: провідними у шкільному навчанні стають мовний аналіз, спостереження над мовою, роботою мовленнєвих органів та акустичними властивостями звуків під час їх артикулювання. Так, для розрізнення понять «голосний та приголосний звуки» методична наука пропонує вихователю використовувати такі розрізнявальні ознаки: голосний вимовляється довго, голосно, його можна проспівати; приголосний – не можна проспівати, вимовляється швидко, твердо, він шипить, ричить, крикче та ін. (залежно від способу артикулювання). У шкільному навчанні подається нова якісна характеристика голосному й приголосному звукам з опорою на артикуляційні відчуття. Наприклад, видихуване повітря під час вимови голосного не натрапляє на перешкоди, що створюються мовними органами, голосові зв'язки активно працюють (притуляють долоні до місця розміщення голосових зв'язок), рот відкритий. Така система в роботі забезпечує науковий підхід до вивчення мовних явищ, допомагає дитині усвідомити свою роль у продукуванні звуків, контролі їх творення, матеріалізувати мовлення, удосконалювати звуковимову, загострювати фонематичний слух.

Розвиток фонематичного слуху відбувається через тренування слухового апарату. Тому в період навчання грамоти необхідно проводити різні слухові вправи (частковий звуковий аналіз) – наприклад, на розпізнавання конкретних звуків у вимовлених словах (назви другий звук або проведення гри «Упізнай звук» за артикуляційною характеристикою), у скоромовках (назвіть найбільш частотний звук), вправи на звуконаслідування, правильне й чітке промовляння окремих слів, прислів'їв, віршів тощо.

«Ураховуючи складність звукових спостережень і розумових дій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації зі звуками мовлення, цю роботу в добукарний період слід організувати так, щоб вона протікала в ігровій формі, не призводила до перевтоми» [4, с. 49].

Отже, набутий практичний мовленнєвий досвід дітей у дошкільному віці слід використовувати вчителі початкових класів як основу для подальшої роботи над розвитком усіх видів мовленнєвої діяльності. Як важлива частина мовленнєвих навичок, фонематичний слух повинен стати предметом подальшого вдосконалення, теоретичного лінгвістичного осмислення. Важливо не уповільнити мовленнєвий розвиток дитини, а вивести його на новий, якісно вищий ступінь розвитку.

Література

1. Богуш А. М. Перші кроки грамоти: передшкільний вік : навч. посіб. / Богуш А. М., Маліновська Н. В. – Вид. 3 - те. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 424 с.
2. Восторгова Є. В. Короткий методичний коментар до букваря і підручника російської мови для 1 класу. – М.: Віта-прес, 2001, с. 24-27.
3. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри: нав.-метод. пос. / Л.О. Калмикова. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. – 448 с.
4. Методика навчання української мови в початковій школі / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2012. – 364 с.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів зі змінами. 1-4 класи. Літературне читання. – Тернопіль : «Мандрівець», 2015. – С. 62-89.
6. Эльконин Д. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Учпедгиз, 1960. – 235 с.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ

У сучасних умовах розвитку українського суспільства зростає роль соціально активної особистості. Глобальні удосконалення освітніх процесів, що відбуваються сьогодні в Україні, спрямовані на зміну орієнтації в галузі освіти, філософія, яких відповідає гуманістичній концепції і ґрунтується на унікальності кожної особистості, з метою забезпечення оптимальної адаптації кожного в умовах інтенсивної, незалежної інтелектуальної діяльності [13]. Цю тезу підтверджують Закон України «Про освіту» [3], Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) [10], Постанова Кабінету Міністрів «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [11], модель випускника санаторної школи-інтернату Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії [9].

У зв'язку із цим, особливої актуальності набуває проблема визначення особливостей самооцінки дітей молодшого шкільного віку із дизартрією.

Самооцінка є однією із важливих особистісних характеристик, яка спрямовує регулятивні процеси і обумовлює психологічне здоров'я особистості. І. Ковалишин наводить дані теоретичних та практичних досліджень А. Захарової, Т. Андрущенко, С. Спічак та інших, які свідчать, що розвиток самооцінки в молодшому шкільному віці характеризується зниженням висоти часткової самооцінки і загальної самооцінки, а також взаємозв'язок між частковою і загальною самооцінками [4].

О. Косякова наводить дані дослідження особливостей самооцінки дітей молодшого шкільного віку із порушенням мовлення, проведеного О. Усановою і О. Слинко за допомогою тесту «полярий профіль». Дослідження дозволило встановити найбільш значущі відмінності в самооцінці дівчаток і хлопчиків з нормальним і порушеним мовленням. Так, для дівчаток молодших класів загальноосвітньої школи найбільше значення мають такі властивості, як здоров'я, чесність, товарищівість, вони необразливі. Уже в цьому віці вони сумніваються в оцінці своєї зовнішності та/або відповідають, що не знають, красиві вони або не красиві. У дівчаток з порушенням мовлення самооцінка майже за всіма порівнюваними параметрами виявляється вищою, ніж у дівчаток з нормальним мовленням [6].

У цілому дослідження показують, що учні молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення, шкіль для дітей з особливими освітніми потребами недостатньо критично оцінюють свої можливості, частіше переоцінюючи їх. У більшості випадків об'єктивна особистісна характеристика не збігається із самооцінкою, багато зі своїх рис характеру діти не відзначають і не оцінюють. Найчастіше не фіксується увага на негативних рисах характеру, а позитивні якості дещо переоцінюються [6].

Співвідношення самооцінок учнів з оцінками, які їм дає учитель, свідчить, що незначна кількість учнів адекватно оцінює власні навчальні здібності, інші – їх переоцінюють. До третього класу самооцінка учнів стає реальнішою. Це свідчить, що з віком самооцінка у дітей із порушенням мовлення майже наближається до норми [5].

Порівняльний аналіз самооцінки учнів спеціальної та загальноосвітньої школи показав її однотипність для учнів третіх класів обох категорій. Учні 1-3-х класів схильні до переоцінки своїх можливостей за всіма критеріями. Цей стан відповідає віковій нормі. Отже, переоцінка власних можливостей на початку навчання – вікова закономірність в онтогенезі особистості дітей із порушенням мовлення [5].

Як зазначає А. Вішнева у дослідженнях науковців (Е. Соколова, Л. Бороздіна, О. Тхостов, Ж. Глозман тощо) показано, що самооцінка сильно змінюється від ситуації, особливо, якщо це стресова ситуація хвороби. Нормальний розвиток мовлення є одним із провідних умов адекватного психічного розвитку дитини. Мовленнєві порушення, в свою чергу, впливають на формування самосвідомості і самооцінки дитини, позначаються на взаєминах дитини із однолітками. Особистість дитини з мовленнєвою патологією, дизартрією в тому числі, відрізняється своєрідним розвитком [1].

Психолого-педагогічний напрямок, у якому вивчається розвиток самооцінки дітей із дизартрією, починає розвиватися після проведення нейролінгвістичних досліджень О. Правдіною, з метою визначення локально-діагностичних проявів мовних порушень [12].

Зазначимо, що дизартрія – порушення звуковимови, яке виникає внаслідок порушення іннервації м'язів мовленнєвого апарату. Дизартрія є складним розладом звуковимови, який часто супроводжується голосовими і дихальними порушеннями. Найбільш характерною особливістю є стертість і змазаність артикуляції. У найважчих випадках при дизартрії мовлення є неможливим [8].

Порушення звуковимови при дизартрії проявляються по-різному і залежать від характеру та тяжкості ураження нервової системи. У легких випадках ураження в мовленні наявні окремі варіанти спотворення звуків, у більш тяжких – спостерігаються спотворення, заміни та пропуски звуків, страждає темп, виразність, модуляція, мовлення стає невиразним та нечітким [14].

При вивченні дизартричних порушень М. Шермет стверджує, що через обмеженість вільних рухів мовленнєвого апарату артикуляція звуків і вимовляння слів утруднюються, мовлення набуває нечіткого, стертого характеру. При вимові приголосних звуків у дітей молодшого шкільного віку можуть спостерігатися спотворення, випадання, уподібнення, змішування. Значні труднощі для дитини з дизартрією, з обмеженими довільними рухами становить вимова слів зі збігом приголосних звуків. Звуки, в разі збігу їх у словах, зазвичай випадають, навіть якщо дитина уміє правильно вимовляти кожний окремий звук [7].

На думку О. Денисової, при дизартрії відмічаються різноманітні варіанти негативного розвитку особистості. Як правило, у дітей молодшого шкільного віку із дизартрією спостерігається відсутність критичності до свого стану [2].

Отже, молодший шкільний вік є важливим періодом розвитку дитини як особистості та формування самооцінки та ін. Таким чином, діти молодшого шкільного віку потребують щоденної уваги і розумної підтримки у своїх позитивних починаннях, поки вони (починання) не перейдуть у звички, які будуть сприяти їх усвідомленого ставлення до себе, до своїх вчинків; все глибшому самоаналізу якості своєї роботи, своїх дій, своїх успіхів у малих чи великих загальних справах.

Педагогам та вихователям потрібно приділяти велике значення навіть маленьким успіхам дітей молодшого шкільного віку з дизартрією, розповідати про їхні досягнення на позакласних уроках, щоб інші ровесники брали з них приклад, що позитивно впливає на формування самооцінки.

Питання щодо особливостей самооцінки даної категорії дітей, чинників та факторів, що впливають на цей процес, залишаються недостатньо вивченими, фрагментарними та потребують подальших наукових розвідок.

Література

1. Вишнева А. Е. Особенности самооценки у больных с различными речевыми нарушениями // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 1(21). – С. 53-61.
2. Детская логопсихология : учебное пособие для студентов ВУЗов, обучающихся по специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология» / [Денисова О. А. и др.] : под ред. В. И. Селивестрова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 175 с.
3. Закон України «Про освіту» поточна редакція від 05.09.2017 № 2145-19 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – 2018. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
4. Ковалишин І. В. Самооцінка дітей молодшого шкільного віку (порівняльна характеристика) / Ковалишин І. В. // Серія «Психологія», 2011. – 959. – С. 47-51.
5. Конопляста С. Ю., Сак Т. Б. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак / За ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
6. Косякова О. О. Логопсихологія : учебное пособие / О. О. Косякова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 254 с.
7. Логопедія : підручник / За ред. Шеремет М. К. – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с.
8. Лопатинська Н. А. Неврологічні основи логопедії. Курс лекцій : навчальний посібник для студентів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» / Н. А. Лопатинська – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. – 152 с.
9. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія / В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. – 512 с.
10. Постанова «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)), поточна редакція від 29.05.1996 № 896-93-п [Електронний ресурс] // Кабінет Міністрів України. – 2018. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
11. Постанова Кабінету Міністрів «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 р. № 872 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – 2017. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>.
12. Правдина Е. В. Логопедия : Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М., «Просвещение», 1973. – 272 с.
13. Прохоренко Л. И. Психологические особенности проявления самооценки у младших школьников с задержкой психического развития / Л. И. Прохоренко // Научно-исследовательские публикации. Серия : развитие и реабилитация. – 2014. – Вып. 1(5). – С. 76-86.
14. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. В. Луцько та ін. – К. : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2017. – 364 с.

Я. Г. Соц.

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

Керівник:

*викладач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія
Н. В. Возчикова*

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ СЕНСОМОТОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Сучасна стратегія розбудови дошкільної освіти в Україні відповідає Міжнародній конвенції про права людини та дитини і спрямована на реалізацію положень законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», Державної національної програми «Діти України». Нові підходи до реформування концептуальних, змістовно-структурних та дидактичних засад освіти дітей раннього віку реалізовано в чинних державних програмах «Малюток», «Дитина» та ін.

Аналіз науково-методичних досліджень Ю. Ф. Гаркуші, Т. О. Датешидзе, Є. Ф. Собонович, Н. С. Соколової, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет та ін. засвідчив значне зростання кількості дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку (далі – ЗМР).

Вивчення розвитку дітей раннього віку розглядалося науковцями в різних аспектах: психологічному (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. Р. Лурія, Р. Є. Левіна), педагогічному (Н. М. Аксаріна, Я. А. Каменський, К. Д. Ушинський) логопедичному (М. Є. Хватцев, Л. С. Волкова, М. К. Шеремет, Є. Ф. Собонович, Є. Л. Крутій, Л. А. Федорович), психолінгвістичному (І. О. Зимня, М. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, О. М. Гвоздев), лінгводидактичному (А. М. Богуш, Є. І. Тихеева, Л. П. Федоренко)

Науково-теоретичний аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури засвідчив посилений інтерес науковців до проблематики формування і розвитку мовленнєвої діяльності дітей раннього віку.

Однак, незважаючи на численні наукові дослідження з даного питання, проблема затримки мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку, на жаль, висвітлена не достатньо. Також недостатньо досліджене питання застосування засобів сенсомоторної інтеграції в корекції затримки мовленнєвого розвитку у даній категорії дітей.

Мовленнєвий розвиток – важливий чинник розвитку дитини в цілому. Ступінь розвитку цієї сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини – потреб та інтересів, знань, умінь та навичок, а також інших її психічних якостей.

Поза сумнівом розвиток мовлення дітей у молодшому дошкільному віці – одне з найважливіших завдань дошкільної педагогіки. Цей процес тісно пов'язаний із формуванням сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги і водночас є основою цілеспрямованої пізнавальної діяльності дитини.

У спеціальній літературі порушення мовленнєвого розвитку у дітей молодшого дошкільного віку визначаються як затримка мовленнєвого розвитку.

ЗМР у дитини раннього віку – це повна відсутність мовлення, або значне відставання темпів його розвитку [4].

У ранньому та дошкільному віці відбувається значне збагачення чуттєвого досвіду дитини через вдосконалення роботи різних аналізаторів: зорового, слухового, тактильно-рухового, шкірно-м'язового, нюхового, смакового, дотикового. Інформація, яку отримує дитина при візуальному спостереженні у звуках, запахах, різних смаках тощо, невичерпна. Найбільш цілісне відображення предметів (об'єктів, явищ) виникає у процесі впливу фізичних подразників на органи чуття. Спочатку продукуються відчуття якоїсь однієї модальності, які потім об'єднуються й інтегруються в цілісний образ. Сприйняття інформації, яка одночасно поступає з декількох чуттєвих каналів та синтез цієї інформації в єдине ціле, отримало назву «сенсорна інтеграція».

Сенсомоторна інтеграція – це здатність сприймати інформацію за допомогою органів чуття, поєднувати цю інформацію з іншими відомостями, що зберігаються в пам'яті, фізично діяти відповідно до одержаної інформації [1].

Не зважаючи на те, що всі діти народжуються із вродженою здатністю до інтеграції, їм все одно доводиться розвивати її, по-різному взаємодіючи з навколишнім світом і пристосовуючи своє тіло й мозок до виконання фізичних завдань, з якими людина стикається в дитинстві.

У дитини раннього віку спостерегається диференціація кіркових відділів рухового аналізатора. Моторний рецептор дитини розширюється і ускладнюється. Збагачується тонка моторика, артикуляції, предметні дії. Саме на цьому етапі онтогенезу вводяться в дію механізми міжпівкульного перенесення, стабілізуються всі основні моторні і сенсорні асиметрії операційного рівня, формуються півкульні «люкиси контролю». У цей час у більшості дітей встановлюється домінантність лівої півкулі відносно рухових функцій [2].

На думку А. В. Семенович задля розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку доцільно використовувати вправи сенсомоторної інтеграції.

Вплив на сенсомоторний рівень із врахуванням показників індивідуального розвитку стимулює активізацію всіх вищих психічних функцій (мислення, пам'яті, сприйняття, уяви, мовлення). Виступаючи підґрунтям для подальшого розвитку вищих психічних функцій, на початку корекційного процесу перевага надається руховим методам, які активізують і формують взаємодію між різними рівнями психічної діяльності.

Нейропсихологічні вправи за методом заміщуючого онтогенезу, за Г. В. Семенович, розподіляються на чотири основні блоки: дихальні вправи; окоорухові вправи; розтяжки; вправи рухового репертуару.

Нейропсихологічні дихальні вправи спрямовані на організацію процесу правильного фізіологічного дихання та формування у дітей базових складових довільної саморегуляції. Адже ритм дихання є єдиним з усіх тілесних ритмів, який підпорядковано свідомій та активній регуляції з боку людини. Завдяки контролю процесу дихання та свідомій його регуляції з боку дитини активізуються функції довільної саморегуляції. Перевід дихальної функції з мимовільної у довільну відбувається шляхом її включення як одного з елементів у комплекс нейропсихологічних рухових вправ.

Нейропсихологічні окоорухові вправи сприяють подоланню фрагментарності зорової функції, а також розширенню об'єму та якості зорового сприйняття. Для більшості дітей раннього віку зведення очей до перенісся (конвергенція), слідування за предметом в горизонтальній та вертикальній площинах є вправами, складними для виконання. Окрім того, що нейропсихологічні вправи допомагають розширити об'єм зорового сприйняття, вони здійснюють непрямий вплив на розвиток інших психічних функцій (мовлення, увагу, пам'ять). Також, нейропсихологічні окоорухові вправи сприяють подоланню неадаптивних патологічних співдружних рухів в загальній та артикуляційній моториці.

Розтяжки – система спеціальних нейропсихологічних вправ на розтягування, заснована на природніх рухах. Виконання розтяжок сприяє подоланню м'язових дистоній, зажимів та патологічних ригідних тілесних установок; оптимізації і стабілізації м'язового тону, а також підвищенню рівня психічної активності.

Всі вправи розраховані на щоденне виконання. Проте, кожна вправа повинна виконуватися протягом 7-14 днів в залежності від можливостей та успіхів дитини. Спочатку виконання вправ повинно супроводжуватися допомогою дорослого та у повільному темпі. У міру засвоєння цих вправ допомога дорослого повинна зменшуватися.

Отже, сенсомоторна інтеграція є несвідомим процесом, який відбувається в корі головного мозку. Цей процес передбачає упорядкування всіх відчуттів та подразників таким чином, аби дитина раннього віку із ЗМР могла адекватно реагувати на певні сенсомоторні стимули і діяти відповідно до ситуації.

Література

1. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями. Сенсорно-моторна інтеграція. [Електронний ресурс] – 2011. – Режим доступу до ресурсу : <http://westudents.com.ua/dlavv/80333-sensorno-motorna-integratsiya.html>.
2. Ковязина М.С., Балашова Е.Ю. О некоторых аспектах межполушарного взаимодействия в двигательной сфере при нормальном и отклоняющемся развитии. [Електронний ресурс] – 2008. – Режим доступу до ресурсу : <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/312/image/312-173.pdf>.
3. Лурія О. Р. Основы нейропсихологии. – М. : Изд-во МГУ, 1973. – 192 с.
4. Рібцун Ю.В. Порушення мовлення розвитку у дітей. [Електронний ресурс] – 2013. – Режим доступу до ресурсу : <http://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2013/02/Путівник-для-батьків-Рібцун.pdf>.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. — М. : Генезис, 2007. – 474 с.

Д. О. Старцева,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напрям підготовки «Корекційна освіта (за нозологіями)»,
Хортицька національна академія*

*Керівник:
викладач кафедри спеціальної освіти, Хортицька національна академія*
Р. Б. Бавшина

ТАХІЛАЛІЯ ЯК ПОРУШЕННЯ ТЕМПУ МОВЛЕННЯ НЕСУДОМНОГО ХАРАКТЕРУ ТА КОМПЛЕКСНА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ЇЇ ПОДОЛАННЯ

Одним з виразних засобів усного мовлення є його темп. Сповільнюючи темп свого висловлювання, людина підкреслює важливість, особливу значущість того, що повідомляє. І, навпаки, прискорюючи промовляння деяких фраз, ми часто цим самим висловлюємо другорядність повідомлення. Однак, вимова при цьому не втрачає своєї правильності та чіткості. Таким чином, нормальному темпу мовлення властиве то уповільнення, то прискорення. Зазначені коливання в швидкості висловлювань будуть залежати від швидкості проголошення фонем, слів, фраз та від частоти та тривалості пауз між словами та реченнями. Останнім часом проблема порушень темпу мовлення набуває дедалі більшої актуальності. Темп мовлення (від італ. *tempo*, від лат. *tempus* – час) швидкість промовляння елементів мовлення: звуків, складів, слів за одиницю часу. Порушення темпу мовлення характеризується патологічним уповільненням мовлення (брадилалія), або його патологічним прискоренням (тахіталія). Тахіталія – це патологічно прискорений темп мовлення, при якому замість 9 – 12 звуків на секунду промовляється 20 – 30 звуків.

На початку XIX століття тахіталія розглядалася в синдромі складних мовленнєвих розладів, що характеризуються порушенням всіх сторін мовлення, окрім просодії [1]. З кінця XIX століття А. Куссмауль включив тахіталію у групу розладів під назвою дисфразія. Тахіталія, як самостійна форма порушення мовлення з переважним розладом темпу, вперше виділена в 1934 році Ю. Флоренською. Причини та механізми тахіталії детально досліджувались, оскільки, це порушення є одним із симптомів прояву заїкування. М. Зеєман у 1950 році висловив думку про те, що тахіталія виникає внаслідок неправильної функції екстрапірамідної системи. М. Хватцев (1959) основною причиною тахіталії вважав вроджену недостатність мовленнєво-рухового аналізатора. Порушення моторного та акустичного сприйняття, що є основними симптомами тахіталії, розрізняв А. Лібман. Г. Гутцман стверджував, що тахіталія є наслідком порушення сприйняття. На основі багаторічних досліджень вчені прийшли до загального висновку щодо етіології та патогенезу тахіталії. Центральною ланкою в патогенезі тахіталії є розлад темпу зовнішнього та внутрішнього мовлення за рахунок патологічного переважання процесів збудження (В. Бехтерев, 1926; М. Хватцев, 1959). В. Бехтерев вважав, що прискорення мовлення може бути пов'язано з усуненням гальмівних впливів, здійснюваних церебральними зв'язками мозочка, а також з ослабленням гальмівних процесів, які грають роль у кожному русі, при якому скорочення однієї групи м'язів змінюється скороченням іншої групи.

До мовленнєвої симптоматики тахіталії належить: нестримний потік мовлення; порушення мовленнєвої уваги (заміни, пропуски, перестановки, складів та слів); порушення граматичної сторони мовлення (порушена словозміна за родами, числом, відмінком, часом); порушення імпресивного мовлення (у пам'яті людини виникає необхідне слово, але воно негайно ж, ще до вимовляння, витісняється іншим); порушення процесів читання та письма (заміни, пропуски, перестановки складів та слів, аграматизми); інтервербальна акселерація (прискорення темпу мовлення, що виявляється в багатоскладових словах, реченнях та текстах).

Немовленнєва симптоматика при тахіталії полягає у порушенні загальної моторики (рухи швидкі та хаотичні, наявне моторне занепокоєння навіть під час сну, у дитячому віці характерна гіперактивність); у порушенні психічних функцій (порушення слухової та зорової пам'яті, мислення сумбурне та нелогічне); у порушенні емоційної сфери (лабільність та недисциплінованість, агресивність); у порушенні вегетативних процесів (почервоніння обличчя, вух, поява поту на обличчі, пітливість долонь, головний біль).

Крім чистих форм тахіталії, зустрічаються форми патологічно прискореного мовлення, що поєднуються з порушеннями фонетики, лексики та граматики. До таких комбінованих форм відносять баттаризм (парафразія) та полтерн (спотикання).

Баттаризм (парафразія) – неправильне формування фрази як наслідок особливого порушення мовленнєвої уваги, важких розладів темпу мовлення. Механізм баттаризму з анатомо-фізіологічних позицій також можна пояснити переважанням процесу збудження над процесом гальмування унаслідок аномалій центральної нервової системи.

Полтерн (спотикання) – патологічно прискорене мовлення з наявністю уривчастості темпу мовлення несудомного характеру (запинки, спотикання, паузи). Характеризується порушенням загальної та мовленнєвої моторики. Розпочинаючи

з робіт Аристотеля, полтерн розглядається у групі різних розладів органічного та функціонального походження. З кінця ХІХст. – виділений як самостійне мовленнєве порушення. А. Куссмауль (1879) розглядав діалогічні розлади мовлення, або дизфразії, обумовлені порушенням змістовної сторони мовлення, та спазматичні лалоневрози, до яких відніс заїкування як чисто артикуляційний розлад мовлення.

Подолання тахілалії передбачає виховання: повільного, спокійного, плавного, ритмічного дихання та голосоутворення; повільного ритмічного читання; спокійного, ритмічно впорядкованого мовлення; здорової установки на колектив у процесі мовленнєвої та загальної поведінки; загальної та слухової уваги до мовлення [3].

Корекційна робота з подолання порушень темпу мовлення буде носити комплексний характер та поєднувати: медикаментозний вплив (медикаментозне та фізіотерапевтичне поліпшення нервової системи), логопедичні заняття (нормалізація темпу мовлення, корекція операцій логічного мислення, уваги, корекція порушень просодичної сторони мовлення), лікувальну фізичну культуру, логопедичну ритміку (нормалізація темпу та ритму загальної, дрібної й артикуляційної моторики). Уся вказана робота проводиться обов'язково у груповій та фронтальній формі. Ю. О. Флоренська вказує на те, що колектив служить дисциплінуючим фактором, який знижує підвищену психомоторну активність [4].

Логопедична робота з подолання тахілалії передбачає п'ять етапів [2].

Перший етап – режим мовчання. Знімає тривожну збудливість, заспокоює дітей, зосереджує їх на завданнях та правилах занять. На заняттях з логопедом починається засвоєння повільного темпу на найпростішому мовленнєвому матеріалі (спільне, відображене, питально-відповідне мовлення).

Другий етап – робота по засвоєнню повільного темпу мовлення (починається на матеріалі гучного читання). Спочатку зразок читання дає логопед, потім діти читають спільно, відображено, по черзі, з подальшим аналізом читання кожного. Корекційне заняття починається з мовленнєвої зарядки, проводиться індивідуальна, групова та самостійна мовленнєва зарядка.

Третій етап – робота над редагуванням висловлюваних думок, зазначених певним змістом (логопед надає дітям текст та план за цим текстом, діти читають текст). Після того дітям надається час на формулювання думок за планом, наданим логопедом, кожна дитина переказує даний текст.

Четвертий етап – робота над колективною розповіддю. Уважно слухаючи свого товариша, кожен включається в розповідь несподівано, по сигналу логопеда або чергового. На цьому етапі вводиться повільне читання про себе, яке надає дисциплінуючий та уповільнюючий вплив на усне мовлення.

П'ятий, заключний етап – підготовка до публічного виступу.

Корекційний вплив необхідно направити на зовнішнє та внутрішнє мовлення [1; 2; 3; 4]. Зміст та форма проведення заняття повинні бути пов'язані з основною діяльністю дитини (ігрова, навчальна), а також враховувати добірку немовленнєвого та мовленнєвого матеріалу, методику роботи, індивідуальний підхід. Поряд із систематичною корекційною роботою необхідна і постійна самостійна робота дитини над власним мовленням та поведінкою.

Тахілалія з її різновидами (загальна назва «порушення темпу мовлення») відноситься до складних та не до кінця вивчених мовленнєвих порушень [4; 5]. У проблемі вивчення патологічно порушеного темпу мовлення продовжують залишатися актуальними питання: всебічного вивчення механізмів виникнення та структури дефектів при різних видах порушеного темпу мовлення, вдосконалення їх диференціальної діагностики; подальшого вивчення особливостей протікання різних видів порушеного темпу мовлення у людей різного віку; психолого-педагогічного вивчення мовлення, особистості та поведінки осіб із тахілалією та її різновидами; вдосконалення диференційованих методик корекційної педагогічної роботи при різних видах порушеного темпу мовлення у людей різного віку та в залежності від різних типів лікувально-педагогічних закладів.

Література

1. Волкова Л. С. Логопедия : Учебник для студентов дефектолог. фак. / Под ред. Л. С. Волковой, – в 2-х книгах. М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 384 с.
2. Логопедія. Підручник. За ред. М. К. Шеремет. – третє видання, перероблене та доповнене. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с.
3. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей : Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – Москва : Профессиональное образование. 2013. – 232с.
4. Флоренская Ю. А. Избранные работы по логопедии / Ю. А. Флоренская. – Москва : Астрель, 2006. – 186 с.
5. Шеремет М. К. Неврологичні основи логопедії : навч. посіб. / М. К. Шеремет, О. В. Борjak. – Суми : ФОП Цьома С. П. 2016. – 252с.

А. В. Турубарова,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Актуальність проблеми особливостей психологічного консультування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату обумовлена тим, що труднощі надання їм психологічної допомоги пов'язані перш за все з методичним забезпеченням консультування. Величезна кількість існуючих методик ускладнює роботу, необхідно виділити ті з них, які найбільш адекватні цілям консультування з даною категорією осіб.

Психологічне консультування – це сформована практика надання діючої психологічної допомоги людям, яка заснована на переконаності в тому, що кожна фізично і психічно здорова людина в стані справитися майже з усіма виникаючими в її житті психологічними проблемами [1].

Основне завдання психологічного консультування – допомогти клієнтові подивитись на свої проблеми зі сторони, побачити альтернативні шляхи виходу із проблемної ситуації. Деяка невизначеність предмета психологічного консультування відображається у різноманітті його визначень. Так, існує багато визначень психологічного консультування, але всі вони включають декілька основних положень:

- консультування допомагає людині вибирати та діяти за власним бажанням;
- консультування допомагає навчитися нової поведінки;
- консультування сприяє розвитку особистості;
- в консультуванні акцентується відповідальність клієнта, тобто визнається, що незалежний, відповідальний індивід здатен за відповідних обставин приймати самостійні рішення, а консультант створює умови, які сприяють вольовій поведінці клієнта;
- серцевиною консультування являється «консультативна взаємодія» між клієнтом та психологом.

Напрями психоконсультативної роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату в різні вікові періоди мають свою специфіку. Зокрема, в підлітковому віці набувають особливої актуальності глобальне питання сенсу життя та тісно пов'язане з ним питання спілкування, яке дедалі більше потребує розширення та виходу за вузькі межі сім'ї, об'єднання підлітків за інтересами в окремі групи, проблема емансипації від батьків, проблема кохання та ін. Для відчуття повноцінності власного життя такі проблеми мають знаходити своє позитивне розв'язання, якими б складними вони не були.

Тим часом підліткам необхідна певна психологічна автономія, і на цьому ґрунті між ними та батьками часто виникають тривалі конфлікти з глибоким переживанням взаємних образ. Справді, на перший погляд, батькам важко буває зрозуміти всю «невдячність» сина чи доньки, які фізично залежать від них, раптом заявляють, що хотіли б відпочити від їх гіперопіки. На основі цих проблем консультативна допомога психолога буває дуже слушною і дає обом сторонам змогу краще зрозуміти мотиви своїх дій та зробити крок до примирення [3].

Необхідність консультативної допомоги психолога підліткам із порушеннями опорно-рухового апарату може бути зумовлена основними психічними новоутвореннями, що є типовими для даного віку:

- прагнення до самостійності, до почуття дорослості;
- інтерес до протилежної статі, сексуальні переживання;
- прагнення до спілкування з однолітками, оцінка дружніх відносин як особистих досягнень;
- потреба в самоствердженні, в діяльності, що має особистісний сенс.

Процес консультування підлітків ускладнюється у зв'язку з тим, що, по-перше, як правило, діти рідко приходять самі на консультацію до психолога. Набагато частіше їх приводять, надсилають дорослі – батьки, вчителі, вихователі, опікуни та ін. Тому у них часто відсутня мотивація спілкування з фахівцем. По-друге, безпосереднім «одержувачем» психологічної допомоги (клієнтом) є не її остаточний адресат – дитина, а дорослий, який звернувся за консультацією (батько, педагог). Таким чином, психолог-консультант чинить лише непрямий вплив на підлітка [2].

Виходячи із психофізіологічних особливостей підлітків та основ індивідуального психологічного консультування, можна виділити такі особливості професійного спілкування психолога з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату:

- в основі ефективного професійного спілкування повинен лежати високий рівень емпатії психолога;
- у процесі бесіди звертати увагу на відповідність змісту слів емоційному стану підлітка;
- не варто говорити, що розумієте дитину, якщо це не так. Частіше за все повною мірою зрозуміти може тільки той, хто сам опинявся в подібній ситуації;
- процес спілкування може ускладнюватися мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями підлітка. Тому треба виявити терпіння, він повинен сам закінчити фразу. Якщо є сумніви у розумінні сказаного, повторіть те, що ви зрозуміли;
- невербальні прояви підлітка можуть бути досить специфічними та не завжди адекватними ситуації. У багатьох випадках це пов'язано зі стійкими руховими розладами, порушеннями тону м'язів у кінцівках – гіперкінези, тремор, синкінези тощо;
- мовлення психолога повинне бути правильне, чітке, виразне з відповідною інтонацією. Не треба говорити надто голосно, підліток може сприйняти це як авторитарне звернення до нього чи як «читання моралі». Також не варто розмовляти швидко, він може не встигнути простежити за ходом вашої думки, не кожен з них наважиться перепитати.

Таким чином, в ході психологічного консультування підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату психологу слід спиратися на психофізіологічні особливості даного віку та специфіку його проблем.

Література

1. Консультативна психологія: підручник / І. С. Булах, І. М. Бұшай, В. У. Кузьменко, Е. О. Помиткін, Ю. А. Алексєєва; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т соціології, психології та соц. комунікацій. – Вінниця : Нілан, 2016. – 482 с.
2. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг, 2014. – 312 с.
3. Юхимець І. В. Структура і моделі системи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в навчальному закладі : науково-методичний посібник / І. В. Юхимець. – Рівне : РОІППО, 2012. – 62 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На сучасному етапі розвитку України всебічний розвиток мислення дитини здійснюється єдністю морального, розумового, естетичного і фізичного виховання. Розвиток мислення дітей з інтелектуальними порушеннями виступає не тільки як оволодіння знаннями, навичками і способами розумової діяльності, але і як формування певної якості особистості дитини.

Протягом ХХ століття багато видатних зарубіжних психологів зверталися до проблеми психологічного дослідження мислення, серед них Дж. Уотсон, Ж. Піаже, О. Зельц, З. Фрейд та ін. Вивченням особливостей мислення займалися і такі вітчизняні дослідники, як Л. Виготський, Я. Гальперін, З. Кулагіна, О. Леонтьєв, В. Лубовська, Р. Немов, Н. Меньчинська, Т. Пускаєва, У. Ульяновка, В. Пермькова, С. Рубінштейн, Г. Шаумарова, Ф. Шимякін та ін.

Особливості сформованості мисленневих процесів у дітей із інтелектуальними порушеннями досліджував видатний психолог Л. Виготський, чії праці в галузі загальної та дитячої психології одержали широке визнання в усьому світі. На початку 30-х років ХХ століття під його керівництвом вперше у світі психологами (Л. Занковим, Н. Морозовою, М. Певзнер, І. Соловійовим, Ж. Шиф та ін.) було розпочато систематичне вивчення дітей з інтелектуальними порушеннями. Численні експериментальні дослідження виявили, що завдяки шкільному навчанню багато недоліків, пов'язаних з чуттєвим пізнанням дійсності, пам'яттю, мисленням та мовленням, згладжуються, деякі з них частково долаються.

Більша частина досліджень охоплює дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Проблемою корекції мислення дітей дошкільного віку займалися такі вчені, як В. Петрова, Б. Пінський, І. Соловійов, Н. Стадненко, Ж. Шиф та ін. Дослідження В. Василевської, Г. Дульнева, Х. Замського, В. Синьова показали, що у молодших школярів із розумовою відсталістю є значні труднощі в розумінні причинно-наслідкових залежностей. Усі учні виявляли тенденцію до заміни причинних пояснень тавтологічними та описовими відповідями, нечітко диференціювали причину і наслідок, у них недорозвинена здатність до узагальнення та конкретизації закономірних причинних зв'язків між явищами [1, с.15].

На сьогодні не в повній мірі досліджена проблема мислення підлітків із інтелектуальними порушеннями. Існуючі дослідження показали, що для підлітків із інтелектуальними порушеннями характерна більш-менш рівномірна недостатність як передумов інтелекту (увага, пам'ять), так і його вищих функцій (здатність до зіставлення, узагальнень, аналізу і синтезу, здатність до творчого, оригінального й абстрактного мислення, до самостійних суджень і умовиводів). Існуючі дані про особливості розумової діяльності дітей зі слабо вираженими відхиленнями у розвитку базуються в значній мірі на матеріалах багаторічних досліджень, що проводилися Т. Єгоровою. Вона різнобічно вивчила своєрідність наочно-практичного, наочно-образного і словесно-логічного мислення школярів, що зазнають труднощі в навчанні. Підлітки з інтелектуальними порушеннями найлегше виокремлюють частини, які помітно виділяються. Аналіз здійснюють безсистемно, непослідовно, що часто призводить до називання як загальних, так і одиничних ознак. Наслідком такого неповноцінного аналізу є неякісний синтез. Виділяючи ті або інші частини об'єктів, діти не тільки не згадують про зв'язки між ними, а й не відмічають навіть послідовності їх розташування [2, с.339].

Дослідження мислення дітей з інтелектуальними порушеннями виявили й таку її особливість, як недостатність узагальнення. Узагальнення, які здійснюються на основі безсистемного поверхового аналізу з посиланням на несуттєві зовнішні ознаки, призводять до частих помилок. Дуже характерне для цих дітей групування родових та видових понять, узагальнення за ситуативною ознакою. Такий принцип узагальнення дуже широкий, опосередковане словом понятійне узагальнення не проходить через їхній життєвий досвід, воно співіснує із предметно-конкретним ситуативним узагальненням. Однією з причин невміння класифікувати є порушення операції порівняння.

Важливим засобом корекції недоліків мислення при розумовій відсталості є розвиток порівняння, оскільки ця операція, з одного боку, ґрунтується на аналізі, а з іншого – лежить в основі абстрагування та узагальнення. Дітей потрібно вчити користуватися критеріями аналізу та порівняння, виділяти та називати властивості об'єктів, розрізняти наочні та функціональні, головні та другорядні ознаки, визначати спільне у різному та відмінне у подібному. Процес порівняння полегшується введенням третього об'єкта, який за певним критерієм є схожим на один предмет і відрізняється від іншого. Для розвитку аналізу та порівняння дітям необхідно пропонувати відповідати на запитання щодо властивостей предметів після виконання відповідних практичних дій, за допомогою яких ці властивості виявляються. При цьому дитина має кожну операцію супроводжувати мовленням, пояснювати свої дії. Відповідні практичні дії мають виконуватися кожною дитиною. Демонстрація оперування з предметом і пояснення його властивостей вчителем виявляються неефективними для корекції.

Важливим у корекційній роботі є також формування умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і робити висновки. Для цього зручно використовувати аналіз явищ природи, літературних текстів та кінофільмів, тлумачення прихованого змісту прислів'їв, метафор тощо, аналіз власних вчинків та ін. Педагог повинен не просто повідомити дітям готові знання про причини та наслідки певних явищ, а стимулювати їх до самостійних висновків.

В. Синьов пропонує спеціально створювати логічні суперечення, спонукати учнів до продумування своїх відповідей з погляду їхньої правильності та повноти, вчити їх помічати, усвідомлювати і вчасно виправляти власні помилки. Необхідно також, на його думку, вчити дітей встановлювати двосторонні зв'язки між явищами (від причини до наслідку і від наслідку до причини), аналізувати «ланцюжкову причинність», усвідомлювати багатозначність причинно-наслідкових зв'язків [3].

Таким чином, відставання в розвитку мислення – одна з основних особливостей підлітків з інтелектуальними порушеннями. Для них характерний більш високий рівень розвитку наочно-дієвого і наочно-образного мислення в

порівнянні зі словесно-логічним. Недорозвинення мислення в основному проявляється в низькому рівні сформованості таких розумових операцій, як аналіз і синтез, а також в специфічних дефектах динаміки інтелектуальної діяльності, пов'язаних з низькою пізнавальною активністю, недостатньою цілеспрямованістю, імпульсивністю, хаотичністю дій. Розумова діяльність підлітків із інтелектуальними порушеннями характеризується низьким рівнем самоконтролю при виконанні завдання, відсутністю цілеспрямованості в роботі, низьким рівнем продуктивності в діяльності, порушенні, або втраті програми діяльності. Такі підлітки швидко втомлюються, непосидючі, важко переключаються з одного виду діяльності на інший. Ці діти вимагають до себе індивідуального підходу у вирішенні багатьох проблем, в тому числі і в навчальній діяльності.

Література

1. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
2. Кротенко В. І. Загальна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку / В. І. Кротенко, М. О. Оробей // Науковий часопис. Спеціальна психологія. – 2014. – С. 338–341.
3. Психологія розумово відсталих дітей: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Укладач І. Ю. Ужченко / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://studfiles.net/preview/2299414/page:24>.

А. Р. Фараджева,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напрям підготовки «Корекційна освіта (за нозологіями)»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
викладач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія
Р. Б. Бавшина*

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ ПРИ КІРКОВІЙ ДИЗАРТРІЇ ТА НАПРЯМКИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ЩОДО ЇХ ПОДОЛАННЯ

Мовлення – один з найбільш потужних факторів та стимулів розвитку дитини, основний засіб спілкування людей. Завдяки мовленню люди повідомляють думки, бажання, передають свій життєвий досвід, узгоджують дії. Мовлення – важливіша психічна функція людини, чинник становлення та розвитку кожної особистості, адже забезпечує основу шкільного навчання, зумовлює її практичну, громадську та професійну діяльність у майбутньому. У системі навчання та виховання мовленню відведено провідну роль. Проте, існує багато мовленнєвих порушень, що перешкоджають цьому процесу, заважають правильному функціонуванню організму, порушують механізми мислення, навчання та психічної діяльності у цілому.

Дизартрія являє собою складний мовленнєвий розлад, порушення вимовної та просодичної сторони мовлення, що характеризується комплексом множинних порушень процесу моторної реалізації мовленнєвої діяльності, зумовленої недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату [2]. Питанням мовленнєвого розвитку при дизартрії присвячені роботи таких науковців, як: Є. Соботович, О. Правдіна, М. Корнев, О. Вінарська, Л. Лопатіна, Н. Серебрякова, М. Шеремет, О. Мастоюкова, М. Іпполітова, І. Левченко, О. Приходько, І. Панченко, О. Архіпова, Л. Позднякова, Л. Данілова, В. Тарасун, І. Філімонов, М. Гуревич, М. Озерецький та ін. [5]. Моторні розлади мовлення кіркового рівня описані О. Вінарською (1971, 2005). Слід зазначити, що афазіологи відносять кіркову дизартрію до легких ступенів порушення мовлення при моторній афазії. Кірковий парез має схожість з порушеннями кортикально-ядерних шляхів, проявляючись в зниженні регуляції функціональної активності ядер, що знаходяться в стовбурі мозку.

Кіркова дизартрія – форма дизартрії, при якій моторні розлади мовлення виникають у зв'язку з ураженням кори головного мозку. Може спостерігатися при двосторонніх або односторонніх ураженнях нижнього відділу передньої центральної звивини, при односторонніх ураженнях кори домінантної півкулі мозку. Виділяють кінетичний (еферентний) та кінестетичний (аферентний) варіанти кіркової дизартрії [4]. Кіркова дизартрія включає у себе групу різних моторних розладів мовлення різного патогенезу, вона має різноманітну симптоматику в залежності від зони ураження, але пов'язана лише з порушеннями рухової сторони мовлення. У дітей з кірковою формою дизартрії не спостерігається проблем у засвоєнні лексико-граматичної сторони мовлення, відсутні гіперсалівації [3].

Еферентна кіркова дизартрія виникає при ураженні у премоторних (задньолобних) відділах лівої півкулі (центр Брока), провідний симптом – кінетична апраксія (труднощі складання моторних рухових програм, труднощі перемикання від однієї артикуляції до іншої). В основі її механізму лежить спастичний парез м'язів половини язика та губ з протилежної сторони від зони ураження. Це спричиняє ряд порушень, що зменшують об'єм активних довільних рухів м'язів губ та язика. При еферентній кірковій дизартрії, перш за все, мовлення супроводжується темпоритмічними порушеннями. Через загальну загальмованість мовленнєвих процесів виникає повна відсутність плавності мовлення та велика кількість пауз у середині слова, мовлення поспладове. Рухові навички втрачають свою цілісність та розпадаються на складові, при проголошенні слів хворий застигає на одному звуці, складі. Грубі порушення звуко-складової структури слів, пропуски складів, їх перестановки, пропуски та перестановки звуків, особливо голосних, хворий не помічає свої помилки. Проте, головним проявом є труднощі фонетичної інтеграції, насамперед, у переключенні з одного звука на інший, що пов'язано з порушенням іннервації м'язів язика. Це може супроводжуватись подовженням вимови голосних та приголосних, опосередкованою вимовою, замінами та пропусками ізольованих та складних за артикуляцією звуків [3]. Хоча мовлення дитини може бути незрозумілим, змістовна частина при цьому зберігається. Еферентна кіркова дизартрія може

супроводжуватись порушеннями голосоутворення – діти, зазвичай, говорять дуже голосно, вони несвідомо підвищують силу голосу, намагаючись досягти правильної та чіткої артикуляції [4].

Аферентна форма кіркової дизартрії виникає при ураженні постцентральної області кори великих півкуль, що відповідають за сприйняття інформації від органів руху. В результаті розвивається кінестетична апраксія. Порушується кінестетична чутливість, труднощі вибору потрібної артикуляційної пози, при цьому сила м'язів збережена. Аферентна форма кіркової дизартрії проявляється у нечіткій артикуляції звуків, що супроводжується оральною апраксією (постійним пошуком рухів). У легких випадках мовлення втрачає плавність або розчленовується, а у більш тяжких – воно стає незрозумілим та змазаним, дуже повільним. Тільки в рідкісних випадках зустрічається чиста постцентральна апраксія, тобто страждає лише рухова сторона мовленнєвих актів без афатичних порушень. Особливістю даної форми дизартрії є недостатність мимічного гнозису, важко розпізнається область дотику до обличчя або артикуляційного апарату. Порушення мовлення проявляються у літеральних парафазіях – пропусках звуків або їх замінах [3]. При цій формі спостерігається апраксія в рухах рук та оральна апраксія, іноді явища персеверації.

Таким чином, при кірковій формі дизартрії спостерігаються наступні особливості мовленнєвого розвитку:

- загальмованість мовленнєвого розвитку;
- загальне уповільнення темпу мовлення;
- відсутність плавності мовлення;
- часті паузи посеред слова;
- заглушення дзвінких приголосних;
- літеральні пропуски та заміни.

Враховуючи особливості мовленнєвого розвитку дітей з кірковою дизартрією, логопедична робота проводиться за наступними напрямками: нормалізація тону м'язів артикуляційного апарату; погашення патологічних автоматизмів мовленнєвого апарату; розвиток артикуляційної моторики з обов'язковим залученням уваги до виникаючих відчуттів; розвиток довільних рухів артикуляційного апарату; розвиток фонематичного сприйняття; розвиток (корекція) звукової та лексико-граматичної сторони мовлення; тренування артикуляційно-сенсорних схем; нормалізація темпу та ритму мовлення; розвиток сенсорних та вищих психічних функцій [1, 2, 3, 4]. Метою корекційної роботи виступає розвиток вербальних засобів мовлення та комунікативної діяльності в цілому.

Література

1. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. – М. ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
2. Волкова Л. С. Логопедия : Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
3. Лепетченко М. В. Логопедія. Дизартрія : навчально-методичний посібник / М. В. Лепетченко – Д., 2015. – 36 с.
4. Логопедія. Підручник. За ред. М. К. Шеремет. – Третє видання, перероблене та доповнене. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с.
5. Лопатина Л. В. Индивидуальные особенности детей со стертой дизартрией по состоянию неречевых и речевых функций / Под. ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. // Логопедия : Методические традиции и новаторство. – М. – Воронеж, 2003. – С. 108-112.

К. О. Храпач,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

Керівник:

*викладач кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія
Возчикова Н.В.*

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПІКТОГРАМ У ВІДНОВЛЮВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ «НЕМОВЛЕННЄВИХ» ХВОРИХ З МОТОРНОЮ АФАЗІЄЮ НА РАНЬОМУ ЕТАПІ ПІСЛЯІНСУЛЬТНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Відповідно до світової статистики останніми роками спостерігається стрімка тенденція до збільшення кількості хворих на інсульт, а також до їх «омолодження». За даними ВООЗ 30% хворих становлять особи працездатного віку. 75-80% хворих, які перенесли інсульт, повністю втрачають професійні навички і працездатність. Найчастішим наслідком інсульту є мовленнєві порушення (приблизно 30-40% від загальної кількості хворих), які проявляються у формі афазій, що нерідко поєднуються з порушенням функціонування інших вищих психічних функцій (різними видами агнозій і апраксій), порушенням ковтання (близько 19-81% хворих на інсульт), руховими і психічними розладами.

Аналіз наукових джерел дає можливість зауважити, що більшість методик відновлювального навчання хворих з афазією стосується резидуальної стадії захворювання, тобто після 6-місячного терміну набуття хворобливого стану (Е.С.Бейн, В.В.Оппель, Л.С.Цветкова та ін.). Але слід зазначити, що при афазії у хворих або взагалі відсутнє експресивне мовлення, або спостерігаються значні труднощі під час включення в активне мовлення, що призводить до їх комунікативної пасивності та соціальної ізоляції. У зв'язку з цим особливою гостротою набуває проблема соціально-психологічної реадaptaції зазначеного контингенту хворих, а саме вирішення питання їх комунікації та взаємодії з оточуючими вже на ранньому етапі післяінсультної реабілітації.

Дослідженням проблематики афазій займалися видатні вчені світової величини, а саме: П. Брока, К. Верніке, К. Вілсон, Ф. Липман, Р. Хед, А. Лурія, Е. Бейн, С. Рубінштейн, Т. Ахутина, Л. Цветкова, В. Шкловський, Т. Візель та інші.

Афазія – це системне порушення мовлення, яке охоплює різні рівні організації мовлення, впливає на його зв'язки з іншими психічними процесами та призводить до дезінтеграції всієї психічної сфери індивіда. [1]

У вітчизняній логопедії користуються класифікацією О. Лурії, який виділив такі форми афазій: аферентна моторна афазія; еферентна моторна афазія; динамічна афазія; сенсорна (акустико-гностична) афазія; акустико-мнестична афазія; семантична афазія.

У США найвідомішою класифікацією афазії є Бостонська (The Boston Classification System), згідно з якою виділяють вісім форм афазій: афазія Брока; афазія Верніке; провідникова афазія (Conduction aphasia); глобальна афазія (Global aphasia); транскорткальна моторна афазія (Transcortical motor aphasia); транскорткальна сенсорна афазія (Transcortical sensory aphasia); ізольована/Змішана транскорткальна афазія (Isolation/Mixed transcortical aphasia); аномічна афазія (Anomic aphasia). Ця класифікація є продовженням ідей Верніке, проте з деякими відмінностями: афазії можуть бути плавними і неплавними, а також підірковими та кірковими (Albert, Goodglass, Helm, Rubers, & Alexander; Alexander & Benson; Benson; Benson & Geschwind).

Більш детальну увагу ми зосередимо на аферентній моторній афазії, причинах її виникнення та методах корекційної роботи.

Моторна афазія – це втрата рухових образів мислення [1]. Найбільш частими причинами моторних афазій вважаються: геморагічний інсульт, ішемічний інсульт, доброякісні та злоякісні пухлини головного мозку, енцефаліти, черепно-мозкові травми, захворювання ЦНС (хвороба Альцгеймера і Піка).

Моторна афазія – це збірний термін, який використовується в медичній термінології для визначення ряду хворобливих станів з різною картиною проявів і з різною локалізацією мозкового ураження, загальним симптомом, для яких є повна або часткова втрата активного мовлення, а також, специфічні порушення звуковимови при порівняно збереженому розумінні зверненого мовлення. Виділяють дві форми моторної афазії: аферентна кінестетична моторна афазія та еферентна кінестетична моторна афазія, які вперше описав О. Лурія на основі виявлення двох факторів – порушення аферентної кінестетичної основи мовленнєвого процесу та його еферентної кінестетичної організації.

Для пацієнтів із грубим ступенем вираженості аферентної та еферентної моторної афазії характерні труднощі розуміння мовлення. Спонтанне мовлення практично відсутнє, тому таких осіб ще називають «немовленнєвими». Отже, першочерговим завданням корекційної роботи з даною категорією осіб є подолання проблем розуміння мовлення та розгальмування мовлення.

Розгальмовування мовлення проводиться за допомогою особливо усталених мовленнєвих зразків, які легше, ніж інші, відтворюються в пам'яті і приводять у «рух» мовлення як би автоматично. Часто для розгальмовування мовлення використовуються жести, адже у дорослих жест дуже тісно пов'язаний зі словом. Крім жестів, для стимуляції мовленнєвої діяльності «немовленнєвих» дорослих використовуються і особливі графічні символи, подібні тим, які застосовуються для міжнародної комунікації.

Існує декілька видів графічних символів, які рекомендовано для стимуляції мовленнєвої активності хворим з моторною афазією на ранньому етапі післяінсультної реабілітації:

1. Піктограми – це елементи візуальної комунікації, невеликі графічні символи, які передають певну інформацію і відображають найважливіші пізнавані риси об'єктів, предметів, явищ, на які вони вказують. Вони поділені на декілька категорій: люди, частини тіла, одяг, предмети, кухня, ванна кімната, їжа, овочі, фрукти, тварини, іграшки, парк, погода, музика, спорт, почуття, професії, транспортні засоби, місця, дії, свята, особливості, положення в просторі, цифри, форми контакту. Піктограми чіткі і не мають великої кількості зайвих деталей. На кожному малюнку є підпис, який інформує про значення цього знака. Хворий на моторну афазію може знайти відповідний символ і передати його.

2. Pictogram Communication Symbols Mayer-Johnson (PCS) – окремі поняття, представлені у вигляді малюнків. Вони складніші піктограм, мають більше деталей, тому трохи точніші, ніж піктограми і ілюструють окремі поняття. Всього їх більше 3000, при чому деяким поняттям відповідають два різних малюнки.

3. Система знаків Блісса (Bliss System) – складається із близько 30 простих графічних форм, які, поєднуючись згідно суворо визначених правил, створюють символи окремих понять. Ця система дозволяє створювати висловлювання з урахуванням деяких граматичних структур (час, множина тощо).

Піктограми є найбільш зручним і дієвим засобом стимуляції мовленнєвої активності у немовленнєвих дорослих з післяінсультними станами. За допомогою піктограм можна без слів щось повідомити. Обираючи ряд таких карток і викладаючи їх одна за одною, хворий може без слів «сказати» цілу фразу, і, таким чином, знакова фраза стає зрозумілою. Набір піктограм, що надається хворим, можна поповнювати знаками соціальної, міжнародної комунікації, дорожніми знаками.

Система невербальних засобів спілкування передбачає формування логічного ланцюжка: початкове поняття – «знак» (піктограма), узагальнююче поняття, закріплення навички самостійних дій з піктограмами, самостійне орієнтування в системі знаків. Використання методу піктограм розвиває вищі психічні функції, що позитивно позначається на результативності корекційно-відновлювальної роботи на ранньому етапі післяінсультної реабілітації [3]. Інакше кажучи, хворий чує слово, бачить його знакове зображення, його написання, артикуляцію під час промовляння, відповідний слову жест і відчуває, як діє його власна рука, виконуючи необхідне жестикулювання [2].

Таким чином, можливість спілкування за допомогою піктограм на ранньому етапі післяінсультної реабілітації має для осіб з моторною афазією надважливе значення. Хворі можуть висловити свою думку, заявити про потреби, поділитися почуттями і емоціями, запитати, висловити протест, відмовитися. Аби виразити своє незадоволення, післяінсультним хворим непотрібно застосовувати агресивні форми протесту, такі як: крик, штовхання, апатія. Вони стають партнерами у діалозі і активно впливають на відносини з найближчим соціальним оточенням.

Література

1. Логопедія : підручник / За ред. М. К. Шеремет. – Вид. 4-те, перер. та доповн. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. – 856 с.

2. Визель Т. Г. Как вернуть речь. – М. : Изд-во ЕКСМО-Пресс, В.Секачев, 2001. – 224 с.

3. Зюзина А. В., Сидорова В. І. Використання піктограм для розвитку зв'язного мовлення дошкільнят із загальним недорозвиненням промови [Текст] // Теорія і практика освіти в сучасному світі: матеріали VI Міжнар. навч. конф. (р. Санкт-Петербург, грудень 2014 р.). – СПб. : Заневська площа, 2014. – С. 103-105.

О. Б. Чумак.

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напряму підготовки «Корекційна освіта (за нозологіями)»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри природничо-наукових дисциплін,
Хортицька національна академія
І. Ю. Антоненко*

ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ СЛУХУ СУЧАСНИМИ ТЕХНІЧНИМИ ЗАСОБАМИ

За останніми даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, в індустріально розвинених країнах кількість осіб із порушеннями слуху (більше 40 дБ на краще чуюче вухо) різної етіології становить близько 300 мільйонів осіб. На сьогодні у світі проживає 250 мільйонів людей, які страждають туговухістю. За даними Американської академії аудіології, щорічно народжується понад 665 тисяч дітей із порушенням слуху [2].

Втім питання діагностики порушень слуху залишається актуальним, оскільки від своєчасного виявлення залежить перебіг, розвиток та ефективність корекційної роботи з нозогеніями.

Сучасний технічний прогрес дає змогу реалізувати якісну діагностику порушень слуху. На сьогодні доступними є такі методи діагностики слуху дітей і дорослих:

Суб'єктивна аудіометрія є основним видом діагностики слуху дітей (починаючи з 5-7 років) і дорослих. Вона заснована на відповідях обстежуваного (суб'єкта обстеження), звідки і отримала свою назву. Оскільки обстежуваний дає відповіді на звуки за допомогою натискання на кнопку, жестом чи іншим дією, тобто поведінковими відповідями.

Імпедансометрія (акустична імпедансометрія) – об'єктивний метод діагностики слуху, що допомагає визначити місце і характер порушення у слуховій системі. Вона дає відомості про стан середнього вуха, слухової труби, равлика, слухових і лицьових нервів.

Отоакустична емісія – це дуже слабкі звуки, що реєструються в зовнішньому слуховому проході, але походять з равлика внутрішнього вуха як побічний продукт роботи зовнішніх волоскових клітин щодо посилення коливань базилярної мембрани равлика. Використовується для дослідження слухової функції у людей всіх вікових груп – починаючи з новонароджених:

1. Скринінг (виявлення) порушень слуху дітей і дорослих.
2. Моніторинг слухової функції.
3. Оцінка слухової функції при симуляції і агравації.
4. Діагностика кохлеарних і ретрокохлеарних порушень слуху.
5. Діагностика слуховий нейропатії.

Реєстрація *коротколатентних слухових викликаних потенціалів* є одним з методів об'єктивної аудіометрії, різновидом електрофізіологічних методів діагностики слуху. Коротколатентне слухове викликання потенціалів – цінний метод топічної діагностики слуху, тобто виявлення місця ураження слухової системи у дітей і дорослих, і єдиним надійним об'єктивним методом оцінки зниження слуху у новонароджених і немовлят, а часто і у дітей молодшого віку. Коротколатентне слухове викликання потенціалів – скринінг слуху новонароджених і дітей раннього віку є найбільш надійним способом скринінгу, оскільки це єдиний метод, що дозволяє зареєструвати реакцію периферичного (зовнішнього, середнього, внутрішнього вуха), неврального (слуховий нерв) і ствольомозгового відділів слухового аналізатора [3].

Електрокохлеографія – метод аудіологічного обстеження, який використовується при діагностиці слухової нейропатії у дітей, діагностиці хвороби Мен'єра, центральних слухових порушень, зокрема невритами слухового нерва.

Коротколатентне слухове викликання потенціалів можна зареєструвати вже в перші години життя дитини. Їх істотна перевага – практично повна незалежність від того, спить чи не спить пацієнт. З цієї причини аудіометричне дослідження з використанням реєстрації даного класу потенціалів проводять незабаром після годування новонародженого, в умовах його природного сну. У дітей старшого віку 6-36 місяців коротколатентне слухове викликання потенціалів можна реєструвати як і тоді, коли дитина не спить (за умови достатнього фізичного спокою), так і під час легкого медикаментозного сну [1].

Слухові стаціонарні відповіді (ASSR) – електрофізіологічний тест.

Вузкополосна стимуляція дозволяє одночасно досліджувати одну або кілька частот на одному або на обох вухах. Якщо досліджуються одночасно кілька частот, використовується різна частота стимуляції так, щоб відповіді ASSR могли бути виявлені на кожній частоті окремо. ASSR використовується в основному в аудіологічній діагностиці. Це метод надання частотно-специфічної оцінки поведінкових порогів у всьому діапазоні частот та рівнів, притаманних тональній аудіометрії. Результат вимірів відбивається у вигляді аудіограми. Можна побачити, на яких частотах та при яких рівнях проводилися виміри. Можна подивитись детальну інформацію (діаграму виміру за часом) по кожному з вимірів [3].

MAGIC – інструмент для проведення тональної порогової аудіометрії в ігровій формі. Дитина сама контролює проведення процедури вимірювання, при цьому уважність дитини значно збільшується. Призначення *MAGIC* – проведення тональної аудіометрії у дітей дошкільного та шкільного віку [4].

РТА (тональна аудіометрія) є ключовим дослідженням при перевірці слуху і дозволяє визначити пороги слухового сприймання пацієнта на кожній частоті, а також ступінь і тип (кондуктивна, нейросенсорна або змішана) тугухості. Це дослідження проводиться з дорослими пацієнтами, а також з дітьми, які в змозі зрозуміти, що від них вимагається і дати адекватну відповідь.

Тест пройдено, якщо всі звуки почуті обома вухами. Скрінінг-тест на обраних рівнях та частотах реалізується швидше, ніж знаходження порогів слухового сприймання на тих же частотах.

Важливо, що у дітей результати, отримані у процесі проведення тональної аудіометрії, можуть сильно відрізнятися від реальних порогів слуху. У цих випадках рекомендується вимірювання порогів слуху за допомогою модуля *DPOAE Threshold* (вимірювання порогів за допомогою отоакустичної емісії).

Призначення *тесту SUN-оцінка розбірливості мовлення в шумі*. Тест був розроблений спеціально для раннього виявлення вікових втрат слуху; він може також використовуватися як мовленнєвий тест у школярів.

Таким чином, при комплексному застосуванні технічних засобів діагностики слуху, на ранніх етапах розвитку дитини, можна максимально точно визначити дефект та побудувати програму корекції, що в подальшому приведе до подолання дефекту, або до мінімізації впливу дефекту на дитину.

Література

1. Малишева В. А. Діагностика слуху [Електронний ресурс] / В. А. Малишева // Аудіологія. – 2007. – Режим доступу до ресурсу : <http://zr.auroga.ua>.
2. Молодцова И. А. Использование технических средств в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений для детей с нарушением слуха [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования : материалы V Междунар. науч. конф. – Пермь : Меркурий, 2014. – С. 246-248
3. Соколов Ю. Г. Технічні засоби діагностики [Електронний ресурс] / Ю. Г. Соколов // Діагностика. – 2003. – Режим доступу до ресурсу : <http://aurora.ua/ru/sluh/diagnostika-i-sluhoprotezirovanie/issledovanie-ksvp.htm>.
4. Тональна аудіометрія по повітряній та кістковій провідності [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://www.pathme.at.ua/ua_pta.html.

С. П. Шульга,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри природничо-наукових дисциплін,
Хортицька національна академія*

І. Ю. Антоненко

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МУЗИКОТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ТА ЇХНІМИ БАТЬКАМИ

На сьогодні порушення розвитку комунікативної функції у дітей з розладами аутистичного спектру є провідною проблемою для цього виду порушення та проявляється у повній або частковій нездатності сприймати вербальну інформацію (повна/ часткова відсутність реакції на мовлення дорослого при підвищеній чуттєвості до немовленнєвих звуків), неспроможності слідувати простій інструкції та взаємодіяти з оточуючими, зокрема з батьками, відповідно до ситуації.

Аутизм – розлад, що характеризується вираженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії і спілкування, проявляється в зосередженості на власних інтересах, наявності нав'язливих страхів, автономної «ауто» мови, а також обмеженими інтересами і повторюваними діями та виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку.

Несформованість комунікативної поведінки при розладах аутистичного спектра (далі - РАС) проявляється частіше за все через порушення вербального («зовнішнього») мовлення.

Незважаючи на значні досягнення у галузі спеціальної психології щодо методів роботи з такими дітьми, існує потреба в альтернативних шляхах реабілітації, що впливатимуть на дітей з аутизмом та матимуть суттєві результати. Тому значно зростає роль музичної терапії, як галузі спеціальної психології, основним завданням якої постає соціалізація дитини з розладами спектра аутизму, та сприяння її гармонізації з оточуючим середовищем. Традиційно музика вважається одним із найефективніших засобів емоційної регуляції психічної діяльності людини, багатосторонньої допомоги їй.

Музична терапія має широкі можливості при роботі з дітьми, підлітками та дорослими, що мають порушення у розвитку, оскільки вона сприяє розвитку людини в різних сферах її діяльності, таких як соціальна, емоційна, пізнавальна та ін. Музика є ефективною для дітей з аутизмом, оскільки виступає невербальним засобом спілкування та незалежно від рівня розвитку музичних навичок викликає мотивацію до занять, проте музикотерапевтичні техніки потребують постійного вдосконалення, що залежить від динаміки актуального соціального розвитку.

Дослідники музикотерапії (В. Бехтерєв, Б. Асаф'єв, Л. Брусилівський, В. Петрушин, В. Шушарджан та ін.) виділяють такі прояви лікувального та корекційного впливу музики на людину:

- регулювання психовегетативних процесів, фізіологічних функцій організму;
- катарсис, регуляція психоемоційного стану;
- оволодіння новими засобами емоційної експресії, підвищення соціальної активності;
- полегшення засвоєння нових позитивних установок і форм поведінки;
- корекція комунікативної функції;
- активізація творчих проявів.

Розробка програми занять для музичної терапії з дітьми із розладами спектра аутизму є складним завданням, оскільки реакцію дитини важко передбачити. Одні діти надають перевагу «живій музиці», яку грає музотерапевт, іншим більше подобається звук із запису, однак і в тому, і в іншому випадку сприйняття звуку виступає основою для побудови взаємозв'язку між внутрішнім світом дитини та середовищем, що її оточує. Музичний інструмент виступає при цьому як безпечний посередник до усього, що дитину оточує, а з часом терапевт буде сприйматися дитиною як провідник до цього інструменту. Музична терапія також може бути спрямована на розвиток мовлення дитини з аутизмом. Недостатність спілкування у таких дітей відображається на реформованості виразного мовлення, яке найчастіше набуває без емоційного характеру. Мовлення у них може бути відсутнім, можуть спостерігатися різкі викрики, гортанні звуки, вокалізації та обривки слів, які складно зрозуміти. Також часто спостерігаються ехолоалії – наслідування мовленню іншої людини.

Для покращення розуміння потреб дитини і надання їй необхідної допомоги в адаптації до дитячого колективу, педагогу – музичному терапевту необхідно працювати в тісній взаємодії з батьками.

Батьки аутичних дітей нерідко звертаються за допомогою до фахівців лише після того, як відхилення в розвитку і поведінці дитини стають очевидними для всіх. Почувши діагноз, багато мам і тат відчують себе безсилими і слабкими, адже не знають, чим можна допомогти дитині. Тому, працюючи з батьками цієї категорії дітей на музичних заняттях, необхідно знайомити їх з особливостями розвитку аутичних дітей взагалі і зі специфікою музичних занять як засобу впливу на емоційний та когнітивний стан дитини.

Встановленню емоційного контакту та актуалізації навичок соціальної поведінки може сприяти спільне прослуховування музики. Найкраще починати зі слухання класичної музики, посадивши дитину на руки (тактильні відчуття будуть сприяти зміцненню контактів батьків з дитиною).

На наступному етапі необхідно урізноманітнити прослуховування музики мелодіями зі словами, короткими та простими пісеньками, які батьки зможуть відтворити з дитиною вдома. Бажано повільне, поетапне, ретельне, емоційно насичене освоєння образів героїв, які згадуються у піснях. Варто домагатися від дитини повторення простих вокалізацій та складів, звуконаслідувань та наслідування рухів. Систематичне повторення музичних та логоритмічних вправ удома з батьками допоможе закріпити результат, отриманий на занятті.

Не меншим за важливістю є етап оволодіння елементарними музичними інструментами (маракасами, бубнами, барабанами, сопілками). Маніпулюючи та вивчаючи інструмент разом з педагогом чи батьками, дитина отримує цікаву для себе сенсорну інформацію та вчиться доцільно та правильно використовувати музичне приладдя в дії.

Якщо дитина зовсім мала, потрібно рекомендувати батькам частіше брати її на руки, притискати до себе, погляджувати і говорити їй ласкаві слова.

Так як для дитини з аутизмом типовий страх зміни обстановки, відриву від близьких, бажано, щоб на початку занять з музичним педагогом мама (або тато, бабуся, дідусь) перебувала поруч з дитиною, тримали її за руку та виконували разом з нею вправи.

Музична терапія заснована на всебічному використанні музики. Ця терапія починається із застосування простий вібрації, яка проникає у світ дитини, викликає резонанс і призводить до відповідної реакції. Частіше за все реакцією слугує вокалізація та звуконаслідування (матері, батька чи педагога), що є першими сходинками складного та багатогранного процесу мовленнєвої комунікації та взаємодії. Для цього можуть бути використані будь-які прийоми, що дають ефект резонансу, з огляду на те, як вони впливають і що за їх допомогою можна зробити для розвитку дитини, якщо застосовувати їх з умінням і розумінням.

Вміле використання допомоги батьків педагогом на заняттях з музичної терапії при корекції мовленнєвої комунікації дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є доцільним та широко застосовується у корекційній роботі, відштовхуючись, насамперед, від адекватних та своєчасних методів діагностичного обстеження комунікативних умінь та навичок.

Література

1. Алвин Д. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Алвин Джульетта, Уорик Эриел. - Киев, Теревинф, 2008. – 200 с.
2. Собченко О. М. Психологічні особливості становлення, розвитку та прояву обдарованості [Текст] / О. М. Собченко // Креативний розвиток і соціальна адаптація обдарованих дітей і молоді: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 24–25 квітня 2014 р., м. Київ. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – С. 94–98.
3. Хворова Г. М. Індивідуальний супровід розвитку аутичної дитини – нова технологія педагогічної корекції аутизму / Г. М. Хворова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: П'ята міжнародна науково-практична конференція, 24-25 листопада 2004 року, Київ, Університет «Україна». – К., 2004. – С. 80-82.
4. Хворова Г. М. Психолого-педагогічна діагностика активності дитини з аутизмом за умови родинно-центрованого підходу / Г. М. Хворова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наукових праць]. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Вип. 13. – С. 214-218.
5. Шульженко Д. Аутизм – не вирок / Д. Шульженко. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с.

СТАН ДИХАЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ ТА МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВОЮ ПАТОЛОГІЄЮ

Одним із системоутворювальних факторів мовлення є мовленнєве дихання. До сьогодні в загальній і спеціальній літературі визнається той факт, що стан мовленнєвого дихання багато в чому зумовлює звукову культуру мовлення дитини (Л. Белякова, Н. Гаврилова, Ю. Новікова, Ю. Рібцун, О. Трифонова, Г. Тумакова, О. Ушакова, М. Шеремет та ін.). Відтак, для дитини-логопата, мовленнєву практику якої обмежено, крім мовленнєвих механізмів, повинні бути задіяні й інші можливості, які забезпечують створення необхідного для артикуляції струменя повітря, що йде з легенів. Мовленнєве дихання регулюється дихальним центром довгастого мозку і є основою голосоутворення, формування мелодики та мовленнєвих звуків.

Л. Белякова, Н. Гончарова, Ю. Філатова, Т. Хатнюкова-Шишкова, розглядаючи онтогенез мовленнєвого дихання, зазначають, що у дітей без відхилень у розвитку, мовленнєве дихання формується спонтанно в міру становлення мовленнєвої функції, а у дітей із мовленнєвими патологіями воно розвивається з великою затримкою і вимагає застосування здоров'язберігаючих логопедичних технологій [1].

Розглянемо стан дихальної функції у дітей в залежності від логопедичного висновку (таблиця 1).

Таблиця 1

Стан дихальної функції у дітей із мовленнєвими порушеннями [2 ; 3]

Стан дихальної функції	
Дошкільники з дислалією	Слабкий видихуваний повітряний струмінь, що утруднює вимову свистячих, шиплячих і сонорних приголосних. Неправильне положення язика змінює напрям видихуваного повітряного струменя та призводить до спотвореної вимови звуків.
Дошкільники з ринолалією	У дітей із функціонально відкритою ринолалією, внаслідок неповного перекриття носової порожнини, у роті не утворюється необхідний повітряний тиск та здійснюється витік повітря через носові ходи. Крім того, повітряний тиск у ротовій порожнині настільки слабкий, що робить неможливою вимову звука [р]. У дітей із вродженою відкритою ринолалією при незрощенні чи вкороченні піднебіння спостерігається короткий неекономний видих через рот та носові ходи. Крім відсутньої диференціації ротового та носового видиху, у дошкільників переважає поверхневий ключичний тип дихання, яке, крім того, є нерівномірним та прискореним. Діти часто замість вироблення плавного цілеспрямованого струменя при відкритому роті використовують різкий видих із глотки, тобто у мовленні дошкільників проявляються атипові компенсаторні артикуляції, їх фарінгеальні та глоткові реалізації. Внаслідок виходу повітряного струменя у носову порожнину відбувається скорочення фонаційного видиху, а у результаті за своєю тривалістю видих дорівнює вдиху, а іноді навіть коротший за нього, що значно утруднює вимову звуків. У дошкільників із задньою закритою ринолалією воно є збереженням, мовленнєве дихання порушується в обох випадках і значно утруднює формування правильної звуковимови.
Дошкільники з дизартрією	У дітей із псевдобульбарною дизартрією, особливо її спастичною формою, фіксується спотворення мовленнєвого дихання внаслідок порушення іннервації дихальної мускулатури. Спастичний стан м'язів мовленнєвого апарату та шиї значно порушує резонаторні властивості глотки. Зі зміною величини глотково-ротового та глотково-носового отворів у результаті надмірного напруження глоткової мускулатури та м'язів, які піднімають м'яке піднебіння, виникає носовий відтінок голосу. Неузгодженість у роботі м'язів, що здійснюють вдих і видих, призводить до тенденції говорити на вдиху, а це, в свою чергу, ще більше порушує довільний контроль над дихальними рухами, координацією між диханням, фонацією та артикуляцією у дошкільників. Таким чином, під час мовлення дихання у дітей зазвичай прискорене, його ритм не регулюється смисловим змістом фрази; після вимови окремих складів чи слів вони часто роблять судомні вдихи. Порушення дихальної функції у дошкільників ускладнюється також частими захворюваннями дихальних шляхів та слабким тонусом м'язів губ, зокрема кругового м'яза рота.
Діти зі стертою формою дизартрії	Говорять на вдиху, що порушує координацію між диханням, фонацією та артикуляцією в цілому. Видих у таких дошкільників короткий, а повітря найчастіше виходить через ніс.
Дошкільники з тахілалією	Мають прискорений темпу дихання, що робить висловлювання дітей ще більш незрозумілими.
Дошкільники з дисфонією	Компенсують слабкий струмінь видихуваного повітря шляхом підвищеного напруження м'язів голосових зв'язок. Дуже часто розвитку дисфонії сприяють аденоїдні розрощення у носі, які утруднюють дихання та привчають дитину дихати ротом. Холодне неочищене повітря призводить до появи хронічних запальних процесів у слизовій оболонці гортані, внаслідок чого голос стає слабким і хрипким.
Дошкільники із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення	Характерні такі порушення дихальної функції: а) надмірно глибокий вдих, додаткові вдихи; б) короткий і / чи слабкий видих, недостатня його плавність; в) несвоєчасне наповнення легень повітрям і нераціональне його використання; г) прискорений темп дихання; г) співпадання вдиху з початком мовлення; д) звичне ротове дихання чи змішаний його тип.

Слід зазначити, що порушення дихальної функції обумовлюється як загальною фізичною ослабленістю, наявністю у дошкільників різних серцево-судинних захворювань, так і недостатньою увагою дорослих до мовлення дітей.

Слід відмітити, що у дітей із різними логопедичними висновками зустрічаються такі, які напружуються під час вдиху, – вони витягують голову, піднімають брови та плечі.

Причини такого напруження різноманітні: а) надмірна старанність дітей, бажання якнайкраще виконати запропоноване завдання; б) внутрішня скутість, сором'язливість; в) порушення іннервації м'язів дихального, голосового та / чи артикуляційного апаратів.

Дошкільники з ослабленим вдихом і видихом через нераціональну витрату повітря мають тихий голос. Вони відчують труднощі у відтворенні складнопідрядних речень: не домовляють слів у кінці речень або промовляють їх пошепки, відтворюють у прискореному темпі без дотримання логічних пауз, адже на середині речення вимушені поповнювати легені повітрям.

Отже, у дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями анатомо-фізіологічні передумови мовленнєвої функції виявляються порушеними, що і є однією з вагомих причин відставання у розвитку фонетико-фонематичної складової мовлення.

Література

1. Белякова Л. И. Здоровьесберегающие технологии развития речи у детей / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Ю. О. Филатова, Т. Г. Хатнюкова-Шишкова. – М. : Национальный книжный центр, 2017. – 80 с.
2. Логопедія. Підручник / За ред. М. К. Шеремет. – К.: Видавничий дім слово, 2010. – 672 с.
3. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К., 2012. – 258 с.

Я. С. Янковська,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія
М. С. Панов*

СУЧАСНІ НАПРЯМИ ІГРОТЕРАПІЇ В СОЦІАЛЬНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

На сьогоднішній день в Україні застосовують різноманітні методики соціальної реабілітації. Серед сучасних напрямків соціальної реабілітації дітей із вадами психофізичного розвитку найбільш поширеними є такі: арттерапія, дельфінотерапія, іпотерапія, нейрон-розвивальна терапія, Монтессорі-терапія, Войта-терапія, метод Петью.

Арттерапія – це один із методів соціальної роботи, який базується на можливостях мистецтва в досягненні позитивних зрушень в емоційному, інтелектуальному та особистісному зростанні. Кожен має змогу виразити себе за допомогою ліній, кольорів, звуків чи рухів, здобути новий досвід невербального спілкування, що допоможе в майбутньому полегшити взаємини з іншими людьми.

Арттерапія – це лікування за допомогою залучення дитини до мистецтв. При цьому дитина навчається спілкуватися з навколишнім світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові виражаючі засоби. Вона має змогу самостійно висловлювати свої почуття, потреби та мотивацію своєї поведінки, діяльності і спілкування, необхідні для її повноцінного розвитку та пристосування до навколишнього середовища.

Дельфінотерапія – новий напрямок соціальної реабілітації, що працює в Україні не більше 5 років. За кордоном цей напрямок розвивається з 70-х років минулого століття. Дельфінотерапія є альтернативним, нетрадиційним методом соціальної роботи, де в центрі терапевтичного процесу перебуває спілкування людини й дельфіна. Це спеціально організований процес, що відбувається під наглядом групи фахівців: лікаря, ветеринара, тренера, психолога (психотерапевта, дефектолога, педагога). У психотерапії беруть участь спеціально навчені тварини, які мають «хороший характер».

Дельфінотерапія включає два напрямки реалізації:

1. Вільна взаємодія з твариною з мінімальною участю фахівців. У даному напрямку клієнт (пацієнт) сам вибудовує свої відносини з дельфіном, вибирає способи взаємодії в рамках припустимих можливостей. Роль фахівців обмежується забезпеченням безпеки клієнтів і дельфінів.

2. Спеціально організоване спілкування. Спілкування із твариною здійснюється через фахівця, де спілкування з дельфіном для клієнта несе психотерапевтичне значення, а спілкування з дельфіном виступає як фон, середовище. У цьому напрямку дельфінотерапія може вирішувати різні завдання: психотерапевтичні, психокорекційні, психопрофілактичні, фізіотерапевтичні, соціально-реабілітаційні - це залежить від запиту клієнта й фахівця, що замикатиме терапевтичний ланцюг.

Іпотерапія – метод лікування, заснований на взаємодії дитини з конем, адаптованим до можливостей дитини у навчанні верховій їзді. При їзді на коні м'язи спини тварини, здійснюючи тривимірні рухи, масажують м'язи ніг дитини.

Цінність кінної терапії полягає у відпрацюванні навичок володіння своїм тілом, спілкування з іншими, із тваринами, підвищення самооцінки і перенесення нового досвіду у повсякденне життя. Що ж стосується верхової їзди, то її можна

охарактеризувати таким чином. Під впливом лікувально-профілактичної дії іпотерапії в організмі дитини відбувається активна перебудова функцій. Спостерігається покращення фізичного і психічного стану, а також загальної ситуації в родині дітей-інвалідів. Залучення батьків дітей-інвалідів до процесу реабілітації теж має певну мету, оскільки їх активна участь здатна підвищити самооцінку дитини, розвинути її можливості, фізичну активність, сформувати нові або відновити втрачені навички, знизити і протидіяти негативному впливу гіпокінезії, зумовленої як захворюванням, так і тим, що таких дітей занадто опікують дорослі, звільняючи їх від «зайвих» рухів. Також підвищується адаптація дитини до фізичних навантажень. [2].

Монтессорі-терапія – це лікувальна педагогіка, заснована на принципах Марії Монтессорі, яка розглядала дитину як особистість із самого народження. У цьому закладена її головна відмінність від інших інноваційних методик. Дитина має можливість самостійно рухатися, розвиватися. Але якщо в якихось випадках їй необхідна допомога дорослого, вона її отримує [1].

Основний принцип методу Монтессорі ґрунтується на спостереженні за дитиною у природні умови і прийнятті її такою, якою вона є. М. Монтессорі відкрила одну з найважливіших відмінностей дитячого світу від дорослого – наявність так званих сенситивних періодів сприйняття світу. Цих періодів декілька, і в дорослому житті вони вже ніколи не повторюються.

Методика Монтессорі формує в дітей широкий кругозір, внутрішню мотивацію до пізнання нового, уміння концентруватися на роботі, спостережливості і самостійності.

Кондуктивна педагогіка (метод Петью) була розроблена після Другої світової війни угорським лікарем та педагогом А. Петью. Спочатку цей підхід використовувався тільки в інституті кондуктивної педагогіки в Будапешті, який носить ім'я автора, а з часом набув популярності і став застосовуватися в багатьох країнах світу [3].

Кондуктивна педагогіка базується переважно на освітній моделі втручання та об'єднує педагогічні та реабілітаційні цілі в одній програмі. Ця концепція спрямована на те, щоб допомогти дітям із руховими порушеннями набути «ортофункції», що визначається як здатність брати участь і функціонувати у суспільстві, незважаючи на свою неповносправність. Кондуктивна педагогіка базується на ідеї, що нервова система, незважаючи на своє пошкодження, усе ж таки має можливості до формування нових нервових зв'язків. Моторні порушення розвиваються не лише за рахунок пошкодження центральної нервової системи, але переважно через недостатність координації та взаємодії між різними відділами мозку та їх функціями. Ця здатність нервової системи може бути мобілізована за допомогою відповідним чином спрямованого, активного процесу навчання. При лікуванні хворих на ДЦП, заняття проводяться в спеціальних групах чисельністю від 10 до 25 дітей. Діти разом займаються, спостерігають та заохочують один одного до виконання вправ. Кондуктори керують групою та забезпечують мотивуюче середовище й емоційну підтримку. Цілі програми визначаються загальним рівнем розвитку групи та вміннями кожної окремої дитини. Заняття у групах є структурованими і проводяться відповідно до розробленої програми. Програма включає в себе блоки, які складаються з комплексів вправ та педагогічних занять, які проводяться в ігровій формі. Комплекси вправ, а також завдання, які до них входять, підбираються у залежності від характеру патології дитини, її рухових та інтелектуальних можливостей. Усі вправи комплексу базуються на фізіологічних рухах. До комплексу входять вправи з різними предметами та спортивними знаряддями, вправи з м'ячом, на сходах, на гімнастичній лавочці, з гімнастичною палкою, а також хода з ускладненими завданнями та вправами біля шведської стінки. При проведенні рухових вправ використовується спеціально розроблене для цієї методики меблеве обладнання – драбинки, столи, бокси, виготовлені з дерев'яних заокруглених лакованих планок.

Показаннями до застосування методики ескалації тактильного контакту є такі: ранній дитячий аутизм та елементи аутичної поведінки, депресія, деприваційний синдром, деструктивна агресивність, маніпулятивна поведінка, пристрасть дитини до володарювання («дитячий тиранізм»), виражена хронічна гіперактивність, підвищена здатність відвертати увагу та синдром підвищеного дефіциту уваги, затримка мовленнєвого розвитку, гіпертрофована впертість, некерованість дитини батьками – протистояння та опір до елементарних прохань, інші ускладнені взаємини: недовіра довіри та любові, відчуття захищеності та ін. Основні протипоказання: психози (у клінічній формі); наявність у батьків або дитини захворювань, які можуть викликати біль під час утримання; недостатня батьківська мотивація до проведення терапії (мотиваційна амбівалентність); схильність до використання методики як засобу покарання; підвищена конфліктність між батьками в період проведення ескалації тактильного контакту (ЕТК), що призводить до нових вогнищ конфліктності; схильність до сексуальних зловживань із боку когось із батьків; застосування батьками фізичного покарання, як домінуючого засобу виховання дитини. Ми маємо позитивні результати застосування методики ЕТК у дитини з частими (щоденними неодноразовими) судомами.

Отже, з'ясувавши основні сучасні напрямки соціальної реабілітації дітей із вадами психофізичного розвитку; ми визначаємо, що найбільш поширеними є такі: арттерапія, дельфінотерапія, іпотерапія, нейрон-розвивальна терапія, Монтессорі-терапія, Вінта-терапія, метод Петью. Кожна з цих методик носить системний, цілеспрямований характер і використовується фахівцями відповідно до особливих потреб дитини.

Література

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. Скрипченко, В. Долинська, В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта; 2001. – 416 с.
2. Олійник І. Ціннісні орієнтації молодших школярів як об'єкт педагогічної корекції / І. Олійник // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – Вип. 1.43 (93). – Т. 1. – С. 284-288.
3. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. О. Помиткін. – Київ : Внутрішній світ, 2012. – 280 с.

А. О. Аркуша,
викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія
Н. В. Дерев'янку

ВИКОРИСТАННЯ ПОСТИЖНИХ ВИРОБІВ У СУЧАСНИХ ЗАЧІСКАХ

Сучасний світ моди є різноманітним і вибагливим. Безліч тенденцій, віянь, течій, напрямків у моді впливають на розвиток сучасного перукарського мистецтва. Сьогодні перукарське мистецтво знаходиться на високому рівні розвитку, постійні пошуки нового, з метою задовольнити користувача, повертають перукарів до історичних зразків, одним з яких є постиж.

Постиж – це виріб зі штучного або справжнього волосся. Постижна справа – це мистецтво виготовлення перук, тресів, шиньонів та інших виробів з волосся. У перекладі з французької слово «постиж» означає ненатуральний, або ненатуральне волосся, а з німецької «підроблене волосся». «Постижер» – майстер по виготовленню перук. У перукарській теорії та практиці постижерна справа виокремлюється як самостійний вид робіт.

Перукарська справа на сьогоднішній день є розвинутим мистецтвом, з кожним роком мода на постижні вироби змінюється та вдосконалюється. Ю.В. Шмегельська, викладач кафедри індустрії моди КНУКІМ, досліджує особливості розвитку постижерного мистецтва в різні історичні періоди в статті «Еволюції постижерного мистецтва». У цій статті висвітлено малодосліджену проблему естетичного характеру, пов'язану з використанням постижних виробів. Сучасні дослідники вивчають та досліджують феномен постижу в різних галузях мистецтва: Л. П. Діхнич розглядала питання кіномистецтва; І. І. Оболенська – історію костюма та зачіски; Є. О. Короленко – особливості організації театралізованих свят; М. В. Фока – підтекстові сенси в живописі [6].

Уміння та навички виготовлення й використання виробів із відрізного чи штучного волосся необхідно знати кожному фахівцю перукарської справи [2, с. 435]. До постижних виробів відносять: перуки, шиньони, коси, пасма, прикраси, напівперуки, накладки. Кнекалон, як тренд 2017-2018 р. у сфері різновидів постижних виробів.

Свого кульмінаційного моменту мистецтво постижу досягло на початку 18 ст. Коли майстер з виготовлення підробленого волосся Ервей виготовив перуку алонж, тобто перуку з довгими локонами, у Франції була введена повинність носити перуку с косами. А у 18-19 ст. мода на перуки поширилась в більшості країн Європи.

На сучасному етапі розвитку мистецтво постижу визначає зовсім нові стандарти свого прояву, які пов'язані з високою модою, модою «від кутюр» та арт-колекціями зачісок. Вони виконуються за допомогою постижу на 90-100 %.

На сьогоднішній день постижна справа є популярною і високо цінується. Щодня перукар не може обійтись без постижного виробу при виконанні зачіски, тому що за допомогою цих виробів можна збільшити об'єм, зробити довшим волосся, доповнити зачіску прикрасами з волоссям чи плетінням. Постижні вироби широко використовуються у вечірніх, конкурсних, весільних та фантазійних зачісках. З волосся можна зробити різноманітні квіти, лисття, грона винограду, навіть створити цілу композицію. При виконанні постижних виробів, особливо прикрас, постижер має мати добре розвинену уяву. Постижний виріб може надати зачісці довшеного вигляду [2].

Процес проектування арт-зачісок в техніці постижу відбувається за наступним планом:

1. Пошук ідеї (теми).
2. Виконання фор-ескізів.
3. Виконання робочих технологічних карт.
4. Виготовлення допоміжних засобів – каркасів, постижних виробів.
5. Пробне виконання арт-зачіски.
6. Внесення коректив та уточнень до ескізу та технологічної карти, виконання остаточного варіанта ескізу та технологічної карти.
7. Підбір моделі, одягу, аксесуарів, макіяжу для створення цілісного образу.
8. Виконання арт-зачіски [4, с. 186].

Перукарська майстерність з кожним роком зростає. Саме завдяки високій майстерності сучасних майстрів та вдосконаленню набутих знань, удосконалюються тенденції у перукарській справі. Новизною у вдосконаленні постижних виробів, визнано розвиток перукарського мистецтва у сфері вироблення прикрас з волосся. Однією з таких тенденцій став «канекалон»-штучні пасма, що використовуються у виконанні зачіски. Ці пасма не приклеюються, а вплітаються, роблячи густі, яркі та довгі коси.

Унікальна зачіска з постижу привернула до себе увагу і була зареєстрована у «Книзі рекордів України» у категорії «Мистецтво вперше». Це найбільша і найвища зачіска у світі «Ейфелева вежа з волосся» заввишки 7,7 метрів, що демонструвалася під час гала-шоу «Париж, я люблю тебе!» в рамках X Фестивалю перукарського мистецтва, моди і дизайну «Кришталевий ангел» у Києві в 2011 році [4].

Отже, необхідно зазначити, що постижні вироби є сучасним і актуальними напрямком перукарського мистецтва. Постижерна справа має тенденції розвитку завдяки постійним пошукам сучасних перукарів по вдосконаленню постижної техніки. Слід наголосити, що окрім декоративного призначення, що залежить від примх світу моди, постижні вироби мають естетичне призначення, яке приховує недоліки волосся, таким чином впливаючи на психологічний стан людини. Цей аспект постижних виробів більш детально буде розглянуто в наших наступних дослідженнях.

Література

1. Ветрова А. Парикмахер-стилист / А. Ветрова. – Київ : Феникс, 2003. – 384 с.
2. Основи перукарської справи / Н. А. Горбатюк [та ін.] ; за ред. В. Ф. Орлова. – Київ : Грамота, 2005. – 576 с.
3. Гутиря Л. Г. Сучасна перукарська справа / Л. Г. Гутиря; ред. С. А. П'ятовка. – Харків : Фоліо, 1997. – 464 с.
4. Лубянська С. П. Дизайн зачіски : навч. посіб. для проф. тех. навч. закл. / С. П. Лубянська. – Київ : Кондор, 2010 – 216 с.
5. Оболенська І. І. Історія перукарської справи / І. І. Оболенська, Л. С. Сургай, С. Б. Шевелюк ; за ред. В. Ф. Орлова. – Київ : Грамота, 2005. – 339 с. : іл.
6. Шмегельська Ю. В. Пастиж : навч. метод. посіб. / Ю. В. Шмегельська. – Біла Церква, 2013. – 64 с. : іл.

М. С. Бєлікова,
викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія

РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

У сучасному житті студенти, які навчаються в професійно-технічних або у вищих навчальних закладах, стикаються із проблемою прояву свого творчого потенціалу. Творчий потенціал студентів – це здатність студентів до створення нових цінностей. Творчий потенціал має психологічний аспект: особистісний та процесуальний, що передбачає наявність у особистості здібностей, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю і унікальністю [4].

Але і досі зустрічаються студенти на художньо-мистецьких спеціальностях, які демонструють низький творчий потенціал, або взагалі не підготовлені до творчої діяльності. І саме тому весь тягар їхнього творчого зростання лягає на плечі викладачів, які повинні вміти організувати студентів таким чином, щоб підвищити пізнавальну активність студента, сприяти реалізації його творчого потенціалу. Але саме найголовніше навчити студента самостійно шукати нові знання та правильно їх обробити для подальшого використання у своїй професійній діяльності. Викладач має робити акцент на самостійності та відповідальності студента, його творчій активності. Для реалізації творчого потенціалу студентів потрібна творча самовіддача не тільки від викладача, а й бажання самого студента самовизначитись через творчість.

Сьогодні найголовнішим є здатність викладача бути організатором пізнавальної діяльності студента, керівником його соціального і духовного розвитку. Це охоплює викладання основ наук, організацію науково-дослідної роботи студента, включення його у різноманітну діяльність навчання, в атмосферу творчої праці і спілкування [2].

Весь процес навчання повинен бути підпорядкованим для реалізації творчого потенціалу студента та розвитку у майбутніх спеціалістів таких якостей та властивостей, які б забезпечили студентам продуктивну та суспільно ефективну активність [1].

Далеко не завжди студенти усвідомлюють свої життєві позиції і цілеспрямовано коректують їх відповідно до суспільних інтересів і реалізації творчого саморозвитку особистості.

Реалізація творчого потенціалу студентів являє собою цілу систему взаємозалежних науково-педагогічних методів і засобів, обумовлених необхідністю інтеграції навчальної, науково-дослідної і виховної роботи. На сьогодні це найголовніше з комплексного підходу, що дозволяє студентам стати конкурентоспроможними у своїй професійній діяльності. Отже, усе розмаїття діючих форм суспільно корисної праці в роки навчання повинне бути зорієнтоване на виховання у студентів поваги до обраної праці, умінь реалізації творчого потенціалу та застосування на праці отриманих знань у процесі навчання у професійно-технічних або у вищих навчальних закладах.

Реалізація творчого потенціалу у студентів стимулює розвиток творчої активності за умови, що це пов'язано з моральним вихованням, бо ігнорування цього завдає шкоди для розвитку особистості студента, обмежуючи його естетичні знання.

Через моральне виховання у студентів спрощується формування особистості як до суб'єкта морального виховання, здатне породити в його свідомості і вчинках розрив між словом і справою, між навчанням та вихованням, що являється джерелом реалізації творчого потенціалу особистості, що характеризується конструктивно-творчим типом діяльності, в якому інтегруються всі принципи, методи і форми навчання, виховання й організація наукових досліджень.

Сам навчальний процес може реалізовувати у студентів творчий потенціал до активної різнобічної діяльності й індивідуальну пасивність та має принципове значення у вихованні і реалізації творчої активності. Тому комплексний підхід нерозривно пов'язаний із забезпеченням єдності методологічних і творчих основ педагогічного процесу з метою здобуття та реалізації своїх творчих здібностей [3].

Підводячи підсумки, можна зазначити, що реалізація творчого потенціалу студентів залежить не тільки від викладача, а й творчої діяльності студента, які б працювали як єдине ціле, а для цього необхідний комплексний підхід, такий як: бажання навчитись і вивчати щось нове. Також для реалізації творчого потенціалу бажано брати участь у виставках та тематичних експозиціях, оскільки тільки через кропітку працю можна досягти успіху і бажання бути конкурентоспроможним.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – Москва, 1996. – 243 с.
2. Лук А. Н. Мышление и творчество. – М. : Политиздат., 1978. – 98 с.
3. Развитие творческой активности студентов: опыт, проблемы, перспективы / А. П. Дьяков, Г. В. Горченко, А. И. Стеценко и др., науч. ред. В. С. Рахманин. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991. – 160 с.
4. Терминологический ювенологический словарь. [Електроний ресурс] – Режим доступу: https://juvenologicheskyy.academic.ru/312/Творческий_потенциал

Н. С. Бойкова,
студентка факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність «Образотворче мистецтво,
декоративне мистецтво, реставрація»,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія
Н. В. Дерев'янку

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО В НАВЧАННІ ЖИВОПИСУ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Вивчення декоративно-прикладного мистецтва (ДПМ) поряд з живописом, рисунком, історією мистецтв посідає важливе місце в підготовці майбутніх дизайнерів. Вироби ДПМ відповідають основним вимогам дизайну – естетика та утилітарність і розраховані на формування гармонійного середовища існування людини. Сам процес декоративно-прикладної творчості тісно стикається з питаннями формування художнього смаку, проектної культури та професійного мислення дизайнерів.

На сьогодні є доречним та необхідним вивчення тем, що базуються на адаптації та використанні народних промислів у живописі. Наше дослідження визначає роль і місце декоративно-прикладного мистецтва (ДПМ) у навчанні живопису. Завдання з академічного живопису мають бути спрямовані не тільки на вивчення законів і технік живописного письма, таких як: колір, світлотінь, графічність та виразність мазків, композиції та фактури, що дозволяє відтворити на площині багатогранне багатство світу, об'ємність та повноту предметів, їх мальовничість, матеріальну своєрідність, просторову глибину та світлоповітряне середовище, але й враховувати і вміло використовувати надбання народної прикладної декоративної творчості.

Незнання народних майстрів, невміння доречно переплести етно-зразки та живописні роботи, відсутність навичок та досвіду роботи у сфері народних ремесел, породжує монотонні роботи. Формування професійного мислення майбутніх фахівців відбувається, практично не спираючись на культурно-побутові особливості, матеріальну, та духовну культуру нашої нації [1].

Основним питанням вивчення ДПМ на заняттях з живопису є мотивація майбутніх дизайнерів [3]. Розглядаючи зміст мотивації, вчені виокремлюють дві групи мотивації:

- мотиви, пов'язані із змістовою стороною навчання (мотивація навчальним змістом), які базуються на потребах у нових враженнях;
- мотиви, пов'язані із самим процесом навчання (мотивація процесом), що базується на потребах у активності.

Так для формування мотивації доцільно використовувати наступні методи. Поряд з вивченням творчості видатних дизайнерів сучасності (мотивація змістом) впроваджувати здійснення аналізу творів народних майстрів, досліджуючи можливий хід їх дизайнерського мислення. Наприклад, аналіз чудернацьких яскравих робіт М. Приймаченко, автентичного зв'язку з природою К. Білокур, П. Хоми, уманських розписів сестер Гуменюк, петриківки Ф. Панко, Т. Пати та ін. [2]. Знання біографії та професійного розвитку видатних майстрів майбутні дизайнери приміряють на себе, порівнюють власні думки з поглядами майстрів національного масштабу та, відчуваючи себе успішними і відомими, проектують власний професійний шлях.

Мотивація процесом відбувається шляхом виконання практичних завдань з вивчення народних промислів. Основний акцент робиться не на вивченні техніки і виконанні самого виробу, а на проектуванні сучасного дизайнерського об'єкту з використанням народної техніки. Адже не обов'язково вміти робити петриківський розпис, знати технологію гаварецького посуду, чи вміти вишивати гуцульським хрестиком – значно краще це зробилять народні майстри, але необхідно вміти спроектувати сучасний дизайнерський образ із залученням виробів ДПМ, в якому прослідковується органічний зв'язок народного, оригінального, утилітарного.

Ефективним у розвитку мотивації є здійснення аналізу робіт студентів, в яких були використані народні традиції. Потрібно більш уваги приділяти саме процесу мислення, трансформації думки в художні образи та мислеформи. Від аналізу народного зразка крізь ескізи рішення до готової роботи.

Отже, вивчення традицій декоративно-прикладного мистецтва на заняттях з живопису можливе і необхідне. Необхідно не просто не втратити народне творче надбання у тому вигляді, в якому ми звикли його бачити, але зорієнтувати процес навчання живопису таким чином, щоб навчити майбутніх дизайнерів бачити і розуміти красу та унікальність народних творів мистецтва та вміти гармонійно вплітати народне надбання у власні роботи, тим самим збагачуючи сучасний живопис, що в свою чергу виділить український живопис серед інших.

Література

1. Дерев'янку Н. В. Місце та роль декоративно-прикладного мистецтва у процесі формування професійного проектно-образного мислення майбутніх дизайнерів / Дерев'янку Н. В. // Етнодизайн: Європейський вектор розвитку і національний контекст. Кн. 1 : зб. наук. праць / редкол. : гол. ред. М. І. Степаненко, упоряд. і від. ред. Є. А. Антонович, В. П. Титаренко та ін. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015 – С. 447-451.
2. Кравич Д. П., Овсійчук В. А., Черепанова С. О. Українське мистецтво: Навч. посібн. : У 3 ч. – Львів : Світ, 2005. – Ч. 3. – 286 с. + 80 вкл.
3. Психологія вищої школи / М. І. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.

ІНТЕРАКТИВНІ ТРИВИМІРНІ ЕЛЕМЕНТИ В СУЧАСНОМУ ДИЗАЙНІ ДИТЯЧОЇ КНИГИ

У сучасному світі на тлі збільшення кількості і якості різних типів електронних пристроїв і різноманітності методів їх взаємодії з користувачем, відбуваються зміни у самому принципі одержання інформації: з одного боку, з'являється можливість завжди знайти необхідну інформацію, зменшується необхідність запам'ятовування великих масивів даних; з іншого боку – формується звичка до нестатичної взаємодії з текстом, очікування інтерактивного відгуку не тільки складних програмних продуктів, але й друкованого тексту. Читач прагне до взаємодії з «картинкою», а не просто читання великих обсягів текстової інформації.

Глобалізація у видавничій сфері сприяє зламу стереотипів у книжковій графіці й дизайні, поєднанню різних стилів, урізноманітненню виразних засобів. Прогрес у сфері технічного виробництва сприяє тому, що дизайнерські рішення, ще недавно неможливі для масового тиражування, стають відносно легко реалізованими. Увесь комплекс цих чинників зумовлює актуалізацію процесів вивчення змін у дизайні дитячої книги, розгляд шляхів її еволюції й подальшого розвитку [1].

У зв'язку із цим постає питання про еволюцію книжкової друкованої форми, перегляд принципів взаємодії книги із читачем. Особливо гостро це питання встає в області дитячої книги, адже саме юний читач перебуває на передньому краї прогресу і взаємодія з екраном планшета або телефону сприймається ним як норма. При цьому саме в дитячій аудиторії відчувається потреба в тактильності, розвитку у просторі й часі, що дає саме друкована книга.

Одним із можливих варіантів вирішення цієї проблеми є використання в дитячих виданнях елементів інтерактивності. Інтерактивність при цьому розуміється як можливість активної взаємодії з книгою і отримання зворотного зв'язку. Це можуть бути різні рухливі елементи, які треба тягнути, відкривати, розгортати, або тривимірні елементи, які розкриваються самі при відкриванні розвороту.

Спираючись на теоретичні дослідження в області психології, можна визначити, що провідною діяльністю дитини є гра. Важлива роль належить грі у формуванні й розвитку творчих здібностей дитини. Саме поняття «гра» можна розглядати в трьох аспектах: як форму спілкування, як спосіб засвоєння діяльності дорослих та як прояв розумового розвитку. У грі для дитини важливий не результат, а сам процес: програючи уявлювану ситуацію, діти переживають реальні почуття й співпереживають своїм героям; у грі іграшки та інші предмети набувають властивостей живих істот та нових функцій.

Дитяча книга має свою специфіку, пов'язану з особливостями сприйняття інформації в цьому віці – потреба дитини в тактильних відчуттях, емних візуальних образах, розвитку дрібної і загальної моторики. Такі особливості книги дозволяють експериментувати над конструктивною книжковою формою з включенням ігрових технологій, інтерактивних елементів і різних елементів формоутворення. Існує все більш яскраво виражена тенденція до ускладнення конструкції друкованих виробів в цілому, до використання складних об'ємних конструкцій і оригінальних технологій друку. Книга перестає бути пасивним носієм текстової інформації, вона стає учасником передачі інформації по всім доступним органам почуттів.

Книги з об'ємними рухливими елементами, які взаємодіють з читачем, не є винаходом нинішнього століття, а мають тривалу історію, лише небагато чим коротше історії самої книги в цілому. Появі і розвитку книг з інтерактивними елементами сприяв розвиток технологій післядрукарської обробки і їх здешевлення. Широко використовується висікання, тиснення, лакування тощо. Комп'ютер як інструмент дизайнера дав ширші можливості в формоутворенні образотворчої поверхні книжкового розвороту і книжкового простору в цілому. Творчі пошуки в створенні художньо-виразного мови із застосуванням цифрових технологій дозволили розширити можливості читача в естетичному спілкуванні з книгою, знайти вихід за межі площини листа [2].

Як і будь-яка дитяча книга, книга з інтерактивними елементами являє собою органічне збалансоване об'єднання тексту й ілюстративного матеріалу. Однак у тривимірній книзі виникає додатковий елемент – формоутворення, об'ємні сцени, а також питання необхідності і ступеню взаємодії з ними читача – сцена може як розвертатися автоматично, так і передбачати взаємодію, наприклад, потягнути якісь додаткові елементи конструкції. За балансом цих трьох компонентів, усі тривимірні дитячі книги можна поділити на наступні групи:

- книги з акцентом на текстовий зміст. Ілюстрації, і конструктивні елементи є лише доповненням до тексту, підтримують його;
- книги з максимізацією функції й обсягу ілюстративного ряду. Цей варіант припускає мінімізацію ролі й зорової маси тексту, а конструктивні елементи використовуються як частина ілюстрацій;
- книги з акцентом на кількість і значимість тривимірних конструкцій. Книга з категорії поліграфічного виробу переходить у категорію просторово-часового перформансу.

Отже, дизайнерське проектування дитячої книги відіграє важливу виховну й освітню роль, формуючи навички дитини і соціально-культурний контекст в цілому. Основна мета такої розробки – створення оригінального конструктивного і змістовного рішення, здатного зацікавити дитину в пізнавальному процесі через зрозумілі й цікаві їй способи отримання інформації (наглядний, тактильний), задіяти її у процесі читання, перетворивши отримання інформації з пасивного поглинання в активну взаємодію, більш характерну дитячій психіці.

Література

1. Позднякова О.В. Дизайн современной детской книги как искусство / О. В. Позднякова // Вестник ТГУ. – 2013. – Выпуск 2 (117). – С. 206-210.
2. Попова Д. М. Детская книжка-игрушка как развивающая дизайн-форма : диссертация ... кандидата искусствоведения : спец. 17.00.06 / Попова Д. М. – М., 2013. – 162 с.
3. Зацепина М. Б. Основы формирования общей культуры личности ребенка / М. Б. Зацепина. – М., РИЦ «Альфа» – МГОПУ, 2004.

4. Балабанова В. Поп-ап печать : прошлое и настоящее / В. Балабанова [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://pechatnick.com/articles/pop-ap-pechat-proshloe-i-nastoyashee>. (дата звернення: 15.08.2017).

5. Старикова Е. А. Взаимосвязь эстетики, психологии и дизайна в процессе создания детской развивающей книги-игрушки / Е. А. Старикова, М. Н. Марченко // Научное и образовательное пространство : перспективы развития : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 апр. 2016 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 34-38.

6. Лиховских А. Понятие формы в философии дизайна / А. Лиховских [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://taby27.ru/studentam_aspirantam/philos_design/referaty_philos_design/524/ponyatie-formy-v-filosofii-dizajna.html.

7. Попова Д. М. Детская книжка-игрушка как развивающая дизайн-форма : диссертация ... кандидата искусствоведения : спец. 17.00.06 / Попова Д. М. – М., 2013. – 162 с.

В. С. Волошук,

*студент факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність «Дизайн», спеціалізація «Дизайн (графічний)»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат історичних наук,
доцент кафедри дизайну,
Хортицька національна академія
В. М. Філас*

ІСТОРИЯ ТА ПРАКТИКА МИСТЕЦЬКИХ ПЛЕНЕРІВ: ЗАПОРІЗЬКИЙ ВИМІР

Не дивлячись на те, що у Запоріжжі проводяться різного роду пленери, аналіз творів на виставці «Прогулянка містом» (2015 р.) із фондів Запорізького обласного художнього музею дає підставу говорити, що в наш час зменшилась зацікавленість художників до створення картин із зображенням міста Запоріжжя. Можна виділити таких відомих запорізьких митців, які працювали в 1950-1990-х роках, як Б. Єгоров, В. Герценко, В. Коробов, О. Якушенко. Твори сучасних майстрів, присвячених місту, вкрай поодинокі. Тому роль пленерів, що проводять у Запоріжжі, має неабияке значення для фіксації та збереження художнього образу міста в часі.

Розвиток пленерного живопису йшов поруч із становленням пейзажного жанру. Голландські художники XVII ст. були першими, хто надав пейзажу самостійного значення. Вони вже створювали пейзажні замальовки на відкритому повітрі, але картини писали в студії. Етюди й начерки з натури були частиною творчої праці таких видатних французьких та англійських майстрів пейзажу, як: К. Лоррен, Н. Пуссен, Т. Гейнсборо, Дж. Рейнольдс. У XVIII ст. до роботи над етюдами з натури поступово починає вдаватися багато художників, які бажають безпосередньо відобразити оточуючий світ. Англійський живописець Дж. Констебл на поч. XIX ст. став одним із тих, хто посів чільне місце в розробці теорії та практики роботи на пленері.

В Академії мистецтв Російської імперії на той час панував академізм і вважалось, що начебто тільки високе італійське мистецтво варто уваги і зображувати треба тільки італійську природу. Не всі петербурзькі студенти потрапляли за кордон на навчання, тож і малювати доводилось краєвиди, які вони ніколи не бачили. Звісно, з часом відбулись зміни, і до кінця XIX століття художники Російської імперії (куди на той час входила і Україна) йшли в ногу зі всіма новітніми світовими мистецькими процесами.

Значного розвитку пленерний живопис набув і затвердився в середині XIX ст. у Франції, де майстри пейзажу – Т. Руссо, Ж. Мілле, Ш. Добіньї, Г. Курбе заснували барбізонську школу, так звану велику майстерню на відкритому повітрі. У другій половині XIX ст. у творчості майстрів імпресіонізму – К. Моне, К. Піссаро, О. Ренуара, А. Сіслея та інших принципи пленеру набули щонайповнішого відбиття. Вперше в мистецькій історії з'явилися картини, повністю написані на пленері.

На сьогоднішній день пленерна практика стала невід'ємною частиною професійної освіти художників. Робота на пленері навчає самостійно вибирати сюжети та будувати композиції, зважаючи на мінливість природи, навчає працювати швидко та тренує зорову пам'ять [3; с.24].

Робота на пленері допомагає художнику отримати безпосередні враження від спілкування з природою і передати свої відчуття глядачу. Вочевидь, художник бачить не так, як звичайна людина, і в своєму баченні розставляє інші акценти. Таким чином, з'являються несподівані композиції, які у поєднанні із індивідуальною манерою майстра стають справжніми шедеврами.

В останній час поняття «пленер» набуло ще одного значення. Це організаційна форма роботи з художниками заради спільної творчої праці на відкритому повітрі. В такому випадку пленер вже не є ані жанром живопису, ані практикою малярства, а вживається в значенні своєрідного фестивалю мистецтв, при чому далеко не тільки живопису, а й скульптури, народних промислів, навіть поезії, фотографії, відео.

Сучасні мистецькі пленери, започатковані в Україні наприкінці 90-х років XX ст. обласними організаціями НСХУ, набули якостей справжнього творчого руху. Провідні майстри та молода генерація – представники різних живописних шкіл та творчих уподобань збираються у творчих групах з багатьох місць України з метою поглибленого споглядання рідної природи, пошуків стилю і характеру пейзажу сьогодення, творчого спілкування і підвищення живописної майстерності. Сьогодні працює понад 50 різноманітних мистецьких пленерів по всій Україні з різними організаційними і творчими проблемами. Слід вказати, що художники з України активно беруть участь у пленерах в Китаї, Туреччині, Чорногорії, Польщі, Словаччині, Росії, Білорусі, Хорватії і інших країнах світу [1; с.3].

Організатори мистецьких пленерів ставлять різні цілі та задачі. Основними з них є розвиток пейзажного жанру, відображення краси певної місцевості, вирішення екологічних проблем. Деякі мають гостросоціальну спрямованість, інші –

більше схожі на зустріч друзів. Та все ж таки художників на пленерах найбільше приваблює спільне творче середовище, обмін досвідом і нові враження заради натхнення.

Запоріжжя не залишається осторонь пленерного руху. В нашому місті проводяться два мистецькі пленери художників. Міжнародний пленер «Хортиця крізь віки» вже має досить довгу історію – він існує з 2003 року. Основною його метою стало – відродити історичний жанр в українському образотворчому мистецтві, звернути увагу митців на глибоке осмислення героїчної історії України, її козацької слави, привернути увагу до історії Запорізького краю, острова Хортиця, історії нашої держави в цілому [2; с.5].

Другим пленером, що регулярно проводиться в Запоріжжі, є Всеукраїнський мистецький пленер «Запорізький пейзаж», організатором якого став Запорізький обласний художній музей. Його історія не така довга – до проведення готується третій пленер. Локації для творчої роботи учасників пленеру організатори влаштовували в історичному центрі старого Олександрівська, в Соцмісті біля Дніпрогесу, в менонітському поселенні Шенвізе – тобто в найбільш знакових місцях для Запоріжжя [1, 2].

Мистецькі пленери, які проводяться в Запоріжжі, виконуючи свою мету, кожен по-своєму змальовує місто: «Хортиця крізь віки» здебільшого зорієнтована на історичну минувшину Хортиці і Запорозького козацтва, «Запорізький пейзаж» – на архітектуру та розбудову міста.

Аналіз каталогів та звітних виставок дає цікавий матеріал для виявлення образу міста очима художників. Звісно, митці, що працювали на Хортиці, були заворожені красою її краєвидів і духом прадавньої історії, що надихнуло їх на ряд цікавих пейзажів та історичних реконструкцій. Серед авторів найбільш вражаючих глибиною своїх творів варто відзначити М. Бухера, Л. Коровай, О. Полякова. Архітектурний образ Запоріжжя більш суперечливий. Подані в каталогах твори в більшості показують місця, забудовані до 1960-х років: будови колишньої жіночої гімназії (тепер корпус ЗНУ), колишньої електростанції, менонітські споруди тощо. У меншості виявились індустріальні пейзажі. Практично немає творів, що змальовують сучасні споруди. Цікавими є ті твори, в яких немає фотографічно точного відтворення дійсності, але створюється образ Запоріжжя, який легко впізнати (В. Гончаренко, О. Вінник-Штепа, К. Гончаренко).

Отже, мистецькі пленери, що проводяться в Запоріжжі, створюють умови для спільної творчої роботи художників зі всієї України та спрямовують їх до написання пейзажів, що зображують Запоріжжя. Таким чином, продовжується мистецька історія міста, яка залишиться у фондах музеїв задля розуміння сьогодення майбутніми поколіннями. Мистецькі пленери створюють позитивний імідж міста та сприяють його туристичній привабливості.

Література

1. Запорізький пейзаж 2016. Каталог пленеру. – Запоріжжя, Привоз Принт, 2016. – 80 с.
2. Запорізький пейзаж 2017. Каталог пленеру. – Запоріжжя, Привоз Принт, 2017. – 76 с.
3. Чурсін О. В. Сучасні мистецькі пленери: особливості та тенденції розвитку / О.В. Чурсін // Вісник ХДАДМ. – № 2. – 2013. – С. 141-144

А. В. Глобенко,
викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Обов'язковим для фахової підготовки майбутніх дизайнерів є формування творчого мислення. На сьогодні інтенсивність розвитку творчого мислення та його розвитку зростає. Розробляються діагностичні методи та завдання, що дозволить глибше виявити рівень його розвитку.

Здатність мислити творчо добре впливає на можливості, відповідальність та здатність адаптуватися до соціальних та економічних змін.

Аналіз системи фахової підготовки дизайнерів в Україні засвідчує недостатню спрямованість на активізацію професійного творчого мислення майбутніх фахівців, визначає, що зміст професійного навчання, зорієнтований тільки на формування у майбутніх фахівців знань і умінь, ігноруючи визначну роль професійного мислення у становленні їхньої професійної компетентності. Це зумовлює гостру проблему у визначенні таких педагогічних умов, які б забезпечили успішне формування професійного, творчого мислення у майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки.

Теорія творчого продуктивного мислення має за основу теорію інсайту, тобто нове рішення не є результатом довготривалого логічного мислення, але є моментом миттєвого осяяння, нового сприйняття ситуації. Воно проходить чотири етапи: підготовка, інкубація, інсайт, перевірка. У вітчизняному дизайні проблемами творчого мислення, як визначальної характеристики професійного мислення дизайнера, займався Ю. Г. Легенький. Українські дослідники – Є. А. Антонович, В. Я. Даниленко, Ю. Г. Легенький, І. С. Рижова, І. О. Кузнецова, О. О. Орлова, О. О. Фурса та інші у контексті філософських, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих досліджень проблематики дизайну і дизайн-освіти також торкаються питань творчого як професійного мислення дизайнерів.

Основними методологічними принципами дизайн-освіти у вищих закладах є:

- формування нового динамічного стилю дизайн-навчання;
- впровадження у навчальний процес авторських дизайн-програм;
- залучання до навчального процесу актуальних майстрів дизайну, творчих лідерів, які займають активну професійну позицію щодо формування творчого мислення;
- активне залучання студентів до актуального професійного художнього життя, стимулювання їх участі у творчих форумах, конкурсах, сесіях, фестивалях тощо;
- впровадження у навчання найсучасніших інформаційних технологій;

- перехід від застарілих об'єктивних методик до суб'єктивного особистого досвіду викладача, врахування його творчої інтуїції.

У Концепції розвитку національного дизайну в Україні зазначено, що професійний рівень дизайн-освіти передбачає цілеспрямовану підготовку фахівців, які безпосередньо працюють у сферах дизайнерської практики, науки та освіти. З огляду на перспективу економічного зростання виникає необхідність підготовки відповідної кількості фахівців з дизайну різної спеціалізації. Існуюча практика відкриття нових спеціалізацій з дизайну носить, у більшості випадків, недостатньо системний характер. Це зумовлює необхідність розробки обґрунтованої системи спеціальностей у цій сфері, формування стандартів з освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм зі спеціальності "Дизайн", спрямованих на всебічний професійний розвиток фахівців.

Провідними школами вітчизняного дизайну стали Львівська національна академія мистецтв, Київська національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва ім. М. Бойчука та ін.

Дизайнер, як спеціаліст, повинен володіти наступними компетенціями:

- компетентно вирішувати професійні питання всіх етапів і складових творчого процесу дизайн-діяльності по різноманітних створюваних об'єктах;

- на основі культурної вихованості та творчого мислення поєднувати системні знання та практичні навички в самостійній чи в складі колективу творчій проектній та експериментальній діяльності в галузі дизайну;

- творчо реалізувати свої професійні можливості в напрямках життєдіяльності людини;

- з використанням сучасних технічних засобів створювати дизайнерські розробки об'єктів різноманітної складності;

- використовувати всі сучасні дизайнерські прийоми та засоби для формування дизайн-проектів.

Підготовка майбутніх дизайнерів потребує особливого підходу. Додаткових методів та принципово нових підходів у дизайн-освіті.

Література

1. Сопільняк М. М. Педагогічні засади організації діяльності дозвіллевої творчої майстерні студентів вищих мистецьких навчальних закладів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.06 / М. М. Сопільняк. – К., 2016. – 20 с.

2. Фалько В. П. Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. П. Фалько. – Харьков, 2018. – 188с.

А. В. Гостєва,

*старший викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія*

РОЗВИТОК НАВИЧОК ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОГО ОБРАЗУ У СТУДЕНТІВ-ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ

Основною професійною дисципліною в підготовці дизайнерів одягу є «Дизайн-проекування» – створення матеріально-просторової та художньо-образної структури костюму. При проектуванні об'єктів дизайну одягу образотворча складова відіграє важливу роль, тому що кінцевий результат залежить від художнього рівня графічної подачі. Методикою проектування передбачено, що кожний етап створення графічного образу, від збирання та аналізу матеріалів за темою до проробки його основної ідеї, супроводжується замальовками та ескізами [1, с. 12].

Достатньо актуальною проблемою в сучасній освіті дизайнерів одягу стає низький рівень графічної подачі дизайн-проектів, виконаних засобами традиційних художніх технік. Частково вона вирішується за рахунок використання комп'ютерної графіки.

Сучасними тенденціями в зображенні моди є:

- редагування ескізу до фінального результату за допомогою графічних редакторів;

- додавання кольору в графічних редакторах;

- пошук фотографічного зображення на модних сайтах та обробка в графічних редакторах.

Але це не вирішує всіх проблем сучасної реалізації проектною мови костюму, які постають в освіті дизайнерів одягу. Проблема має практичне значення і потребує постійного оновлення у зв'язку з поверненням інтересу до вирішення ескізу в традиційних художніх техніках та з новими можливостями комп'ютерних технологій.

Мета статті: з'ясування можливостей покращення практичних навичок графічної візуалізації ескізів та рекламно-презентаційних проектів у процесі підготовки дизайнерів одягу способом аналізу візуально-естетичних характеристик прийомів і техніки фешн-ілюстраторів, систематичному використанню в навчальному процесі візуальних прикладів і наслідування їм.

Бібліографія вітчизняних робіт з дизайну одягу представлена працями, в яких розглянуто розвиток технологій проектування: О. Кардаш, Н. Чуприна, К. Процик, О. Славінська, О. Поліщук. Проблемам художньо-образного створення костюму торкаються в своїх дослідженнях вчені – М. Аксьонова, О. Лагода. М. Мельник розглядає моду в контексті художніх практик, М. Сенько досліджує моду в контексті мистецьких стилів, О. Тканко звертається до костюму України.

Іноземні фахівці: Ш. Зеллінг, Л. Горбачева відзначають вплив особистого стилю дизайнера на утворення нових художньо-стилістичних рішень та композиційно-конструктивних прийомів. Досконале знання властивостей тканин та їх графічне відтворення відкриває перед дизайнером більшу можливість експериментування. Цих питань у своїх дослідженнях торкнулися Л. Літвіна, І. Леонідова і Л. Турчановська.

Для того щоб художня виразність зображення виглядала переконливо, а фігура та костюм на ній нарисовані вміло, необхідно:

- по-перше, багато рисувати фігуру людини з натури. Це не тільки виконання завдань, передбачених програмою зі спеціального рисунку в навчальному закладі, але й систематичні самостійні начерки фігури в різних положеннях і рухах. Відомий лондонський фешн-ілюстратор Спірос Халаріс стверджує, що його перші кроки в ілюстрації – це зарисовки незнайомих на вулиці;
- по-друге, необхідно рисувати за уявою та стилізувати зображення, бо узагальнення сприяє чіткому та більш гострому показу крою та деталей. Це досягається зміненням пропорцій, характерними позами, які обрані відповідно з типом одягу;
- по-третє, постійно розширяти діапазон творчого пошуку, знаходити найбільш виразні графічні способи, відповідні поставленим перед дизайнером завданням [1, с. 23].

Прикладом для студентів можуть слугувати динамічні роботи зарубіжних ілюстраторів моди: Тьеррі Переса, Біла Донована, Марка Антуана Кулона, які здійснюють на глядача більше враження, ніж фотографія з живими моделями. Багато відомих зараз ілюстраторів моди, наприклад Джудіт ван ден Хук, вчилися у Рене Грюо та відмічають, що на початку кар'єри французький ілюстратор сильно вплинув на формування їхнього художнього стилю [1, с. 18].

Перед копіюванням необхідно проаналізувати послідовність створення ескізу: основні силуетні форми, пропорційну побудову моделі; дослідити, як оформлені конструктивні пояси, чи прорисовані деталі костюму, як передано рух моделі, матеріали та аксесуари.

У процесі виконання завдань з копіювання необхідно акцентувати увагу студентів-дизайнерів на те, що модні ілюстрації відомих майстрів виконані в різних графічних техніках та матеріалах. Основна техніка, яку люблять ілюстратори – акварель, бо вона асоціюється зі свіжістю, легкістю, невимушеністю [2, с. 48]. Елоді – модний ілюстратор з Парижу, любить використовувати різні методи і техніки, але більш за все – акварель. Український ілюстратор Алекс Єрмолін з неповторною красою та віртуозністю виконує ілюстрації аквареллю. Ілюстратор Антоніо Соарес першочергово робить зарисовки олівцем, які завершує за допомогою акварелі. Бажано, щоб студенти звернули увагу на цю техніку і спробували відтворити деякі роботи цих авторів. Починати необхідно з найбільш доступних для повтору. При чому добирати роботи для копіювання необхідно індивідуально для кожного студента, відповідно до його здібностей та творчих можливостей.

Часто акварельну техніку ілюстратори доповнюють іншими графічними матеріалами: олівець, ручка, туш, вугілля, гуаш та чорнило [2, с. 31]. Ілюстратор Холлі Ніколс використовує вражаючу колекцію професійних маркерів різноманітних кольорів. Ходая Льюїс найчастіше рисує пастеллю та крейдою. Пауль Кенг працює маркерами та олівцями. Більшість робіт Тьеррі Переса зроблені за допомогою тільки кольорових олівців. Корисно давати студентам завдання, в яких би поєднувалися графічні елементи та акварель. Пробуючи різні техніки, студенти аналізують виразні можливості кожної та вибирають ту, яка їм більше до вподоби [2, с. 7].

Обговорюючи роботи, слід звертати увагу студентів на те, як майстри графіки, в якості основного виразного засобу, використовують чорну або кольорову лінію та пляму.

Лінія є одним з сильнодіючих засобів впливу на глядача. В залежності від пластики, лінії по-різному передають образно-емоційний характер костюму. Можна запропонувати в якості прикладу роботи ілюстратора Реджини Язді, стиль якої характеризують плавні лінії. В її роботах почувається динаміка та одночасно – легкість. Ескізи, які виконані тільки за участі лінії, зустрічаються доволі рідко, набагато частіше в ескізах лінія сусідить з плямою.

Лінійно-плямові графічні композиції дозволяють створювати безкінечну множину варіантів ескізів [2, с. 12]. Копіюючи роботи ілюстратора Меган Хесс, студенти наочно побачать, як працює лінія на контрасті з кольоровою або чорною плямою.

Слід зазначити, що графічна подача, в якій використовується тільки пляма в якості виразного засобу, відрізняється особливою образністю та емоційним характером. В якості прикладу для копіювання можливо запропонувати твори Келлі Бімен, які виглядають як живопис, або роботи українського ілюстратора з високим творчим потенціалом Лени Лондон.

Працюючи над композиційно-пластичним та кольорово-фактурним рішенням ескізів, корисно звертати увагу студентів на те, як ілюстратори моди використовують колір, вирішують фон. Деякі художники, такі як Антоніо Соарес, всі роботи виконують на білому фоні, щоб нічого не відволікало від моделі. Деякі автори використовують колір частково. Всі роботи Марсели Гутьєррес багаті на кольорові варіації, так вона досягає динаміки в рисунку. Студентам необхідно запропонувати проаналізувати, за рахунок чого в цих роботах відбувається емоційний вплив на глядача.

Найважливіше, на що необхідно звернути увагу студентів, це необхідність знайти образ в цілому, а не губитися в прорисовці зайвих деталей. В ескізах може бути присутня незакінченість, завдяки цьому прийому рисунок здається живим, а глядачу дається можливість в уяві самому зробити останні штрихи.

Висновки. Застосування у навчальному процесі завдань із копіювання допомагає молодим дизайнерам одягу скоріше поповнити практичний досвід, розвинути художнє мислення, уяву та інтуїцію, вміння управляти формою, лінією та кольором. Слід зазначити, що копіювання не дає готових рецептів виконання творчих завдань. Але, копіюючи відомих авторів, студенти можуть знайти зразки різноманітних художньо-композиційних рішень, певну послідовність у виборі графічних технік, специфіку їх використання для певного призначення та переконатися у важливості експерименту й пошуку авторської графічної техніки.

Література

1. Мамчич О. С., Гаркін П. В. Візуалізація образу та проектування костюма в різних художніх системах: Навчально-методичний посібник / О. С. Мамчич, П. В. Гаркін. – К. : КНУТД, 2010. – 200 с.
2. Поліщук А. А. Теорія та практика графіки: навч. посіб. / А. А. Поліщук. – К. : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – 200 с.

ТЕНДЕНЦІЇ ВІЗУАЛЬНОГО СПРОЩЕННЯ ФОРМИ В ГРАФІЧНІЙ ПОБУДОВІ СУЧАСНОГО ФІРМОВОГО ЗНАКУ

XXI століття характеризується швидким темпом життя, отриманням та обробкою реципієнтом великої кількості інформації за невеликий проміжок часу. У сучасних умовах якісно новим чином вирішується проблема візуального ряду знакотворення, оскільки пред'являються вищі вимоги до сприйняття та запам'ятовування ідентичності фірмового (візуального) стилю. Це і пояснює підвищення інтересу науковців до аналізу тенденції в стилістиці знакових форм графічного дизайну.

В останні роки графічний дизайн та його напрямки – фірмовий стиль неодноразово був об'єктом мистецтвознавчих досліджень. В. Даніленко, Н. Сбітнева, О. Гладун розкривають важливі аспекти візуальної мови графічного дизайну, С. Прищенко, Л. Литвинюк розглядають тенденції стилів у графічному дизайні. Зокрема, проблема характеристики професійного формоутворення графічних умовно спрощених складових знакових форм у напрямі окресленої проблематики є відкритою для досліджень.

Безумовно, компаніям, що надають товари або послуги, потрібна наявність власної системи ідентифікації, важливою складовою якої є розробка знаку та логотипу. Саме ці чинники характеризують сутність компанії та направлені на заохочення споживача користуватися її послугами. На теренах наукової спільноти зустрічається взаємозаміна ключових понять, таких як знак та логотип. В Законі України «Про телебачення і радіомовлення» зазначено, що логотип, фірмовий, торговий знак є єдиним поняттям комбінації позначень, які допомагають відрізнити одну компанію від іншої. Відповідно до Закону України «Про охорону прав на знаки для товарів і послуг», термін «знак» розкривається як «позначення, за яким товари і послуги одних осіб відрізняються від товарів і послуг інших осіб» [3]. Щоб уникнути подальшої термінологічної плутанини, необхідно окреслити межі дослідження та провести розподіл понять.

В англійській мові цю проблему розв'язали так: logo включає в себе symbol і logotype [8]. Б. Райзберг, Л. Лозовский, Е. Стародубцева, А. Мильчин, С. Стефанов визначають термін логотип як неподільну комбінацію літер. У графічному дизайні – словесна торгова марка. Знак більш розширене поняття. О. Гладун аналізує відомі поняття та визначає поняття знаку, як складову одиницю візуальної мови графічного дизайну, що визначає якість інформації [2, с. 11-14]. Л. Безсонова також звертає увагу на дефініцію понять – зображувальний знак та логотип [1, с. 259].

Принципи побудови товарного знаку розглядає А. Кравченко та відзначає взаємозв'язок сучасних тенденцій у рекламі та створення дизайнером прогресивного вигляду товарного знака [4]. Прослідковано взаємозалежність тенденцій у стилістиці графічного знаку до відповідної естетики сучасного дизайну.

І. Білюк зазначає, що у культурі інформаційного суспільства одночасно існує безліч просторів, які взаємодіють один з одним. У свою чергу, знаки, синтезуючись, інтегруючись і знаходячись у тісній взаємодії, формують континуум, в якому комунікація стає нелінійним та неоднорідним процесом передачі інформації. Таким чином, розширюються носії фірмового стилю. Якщо раніше це були тільки фізичні носії (печатна продукція), то зараз обов'язкове відтворення знаку і на електронних носіях. Тобто, знак повинен бути адаптований до інших типів його відтворення різними способами. Шарлотта й Петер Філь звертають нашу увагу на стомлення соціумом одноманітністю візуальних повідомлень, переключення уваги на дизайн, який змушує задуматися, або викликає емоцію [5].

Величезна кількість реклами і різноманіття товарів породили явище «інформаційного шуму». В даний час недостатньо розробити знак і логотип для компанії. Визначальний фактор – швидкість сприйняття. Процес створення знаку та логотипу повинен бути заснований на цілях компанії, дослідженні бажаного образу компанії, цільової аудиторії тощо [6, с. 167].

Одна з тенденцій в графічному дизайні пов'язана зі спрощенням візуальної мови знаку, кількості використаних кольорів і відкиданням всього зайвого. Одна із причин посилення цього тренду пов'язана з розвитком інтернет-технологій і популяризацією платформ. Дизайнери шукають способи уникнути перевантаження деталями, зберегти при цьому інформативність і ефективність впливу знаку. Але в дизайні знакових форм спостерігається надмірне захоплення формотворчістю, геометричністю фігур, що в деяких випадках приводить до абсурдності створеної форми знаку. Тобто, недостатньо створити гармонійне співвідношення геометричних фігур – дизайнер повинен намагатися розробити знакову константу, в якій графічними засобами зашифрована ідея, інформаційна складова компанії, для якої розробляється фірмовий (візуальний) стиль.

Отже, візуальні тенденції спрощення знакових форм можна обмежити такими складовими:

- лаконічність, читабельність, легкість у відтворенні знаку, що сприяє більш легкому запам'ятовуванню та не відволікає від зчитування інформації;
- функціональність, адаптованість знаку, варіативність його відтворення різними способами на різних носіях;
- естетичність, сенс знакової форми полягає у вигляді переданої графічними засобами ідеї, можливий прихований символізм в візуалізації знаку;
- процес розробки ідеї та її реалізації повинен базуватися на детальному аналізі ситуації на ринку товарів або послуг навколо та всередині компанії.

Література

1. Безсонова Л. До питання про дефініції у графічному дизайні: сучасний зміст поняття «логотип» / Л. Безсонова // Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті : Збірник наукових праць, № 1 – Харків : ХДАДМ, 2010. – С. 257-260.
2. Гладун О. Д. Візуальна мова графічного дизайну як комунікативна знакова система / О. Д. Гладун // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв, № 15. – Харків : ХДАДМ, 2012. – С. 11-14.
3. Горкуша М. Зображення чи логотип, а може торгова марка? (про законодавче визначення) / Михайло Горкуша [Електронний ресурс], 2016. – Режим доступу: <https://ilaw.center/zobrazhennya-chy-lohotyp>.

4. Кравченко О. В. Товарний знак – твір сучасного графічного мистецтва / О. В. Кравченко // Матеріали VII міжнар. наук.-техн. конф. «ABIA-2006». – Київ [Електронний ресурс], 2006. – Режим доступу : <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/14202>

5. Филь Ш. Графический дизайн XXI века / Шарлотта Филь, Петер Филь; пер. с англ. – М. : Астрель, 2008. – 191 с.

6. Шарков Ф. И. Константы гудвилла: стиль, публицити, репутация, имидж и бренд фирмы: Учебное пособие / Ф. И. Шарков. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2010. – 272 с.

7. Murray J. Logo, Logomark, Logotype – What's The Difference And What Do You Need? / Jane Murray, 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://blog.designcrowd.com/article/997/logo-logomark-logotype-whats-the-difference-and-what-do-you-need>.

А. В. Жужа,

студент факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність «Зелене будівництво і садово-паркове господарство»,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:

кандидат сільськогосподарських наук,
завідувач кафедри садово-паркового господарства,
Хортицька національна академія

Н. П. Дерев'яно

ПРОЕКТ СТВОРЕННЯ ДИТЯЧОГО МАЙДАНЧИКА НА ТЕРИТОРІЇ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ

Дитячий майданчик – це місце розвитку та дозвілля водночас. Майже 50% свого вільного часу діти проводять на ігрових майданчиках. Тому дуже важливо, щоб такий дитячий простір виконував свої функції: розвивав дитячу уяву, спонукав до гри та досліджень навколишнього світу.

Основна мета нашого проекту – створити простір для дітей та студентів академії, а саме:

- побудувати невелику літню театральну сцену та біля неї дитячий майданчик з облаштуванням належного освітлення та озеленення території;

- покращити культурне дозвілля всіх вікових категорій;

- зробити відпочинок дітей безпечним та цікавим;

- влаштувати доступ для людей з обмеженими можливостями, які навчаються у Хортицькій національній академії.

Досліджуючи світовий досвід з побудови і планування дитячих майданчиків, було проведено аналіз ряду таких майданчиків, як:

1. *Ігровий майданчик бобових (The Pod Playground), Канберра, Австралія*

Цей майданчик, розташований на пагорбі Національного дендрарію у Канберрі. Варто зазначити, що даний дендрарій нараховує понад 100 лісів, у яких ростуть рідкісні види дерев, серед яких є види, що знаходяться на межі зникнення. Автором такого незвичайного ігрового майданчика є компанія T.C.L. (Taylor Cullity Lethlean).

2. *Срібні вежі (Silver Towers Playground), Нью-Йорк, США*

Автор проекту – художник Том Оттернесс (Tom Otterness) вирішив створити майданчик з 27-ми химерними бронзовими скульптурами. Але головним елементом майданчика є скульптура розміром 7,5 метрів у висоту і понад 9 метрів у довжину. Ноги цієї скульптури відіграють роль гірок для дітей [5].

3. *Плетений гігантський алігатор на дитячому майданчику, Сан-Паулу, Бразилія*

Цей плетений гігантський алігатор був створений у 2012 році польським архітектором Олек (нині проживає в Брукліні). Агата Олек – головний спеціаліст із плетіння, яка любить експериментувати. Саме нею був обплетений рожевою пряжею будинок у Скандинавії, а тепер вона вирішила створити казкового крокодила в Сан-Паулу. Варто сказати, що проект самого майданчика полячці не належить (його зробила художниця Марсія Беневенто), Олек лише придумала обплести ігровий майданчик пряжею: частково акрилом з Північної Кароліни, частково бразильськими стрічками – як символ мультикультурності проекту. Проект був тимчасовим, але навіть і за короткий термін встиг здобути популярність, особливо у дітей.

4. *Проект ігрового майданчика Etre Design*

Японські архітектори Etre Design дотримуються концепції використання більш міцних матеріалів. Для проекту ігрового майданчика в дитячому саду в Токіо побудували хвилеподібний простір із бетону. Діти можуть бігати, ковзати або підніматися по білих зігнутих стінах – для цього в них зробили круглі отвори, за які можна чіплятися руками.

В отвори вставили кольорове скло. Вони не тільки в цілому похваляють простір, але і, підсвічені сонцем, грайливо лягають кольоровими – жовтими, зеленими, червоними і синіми – колами на підлогу та стіни. Для дощових днів передбачений мобільний дах – він зміщується під впливом погоди. Архітектори впевнені – гра на такому майданчику дозволить дитині вихлюпувати свою енергію, яка б'є через край, буде стимулювати розвиток її творчої уяви та привчить малюка до японського стриманого мінімалізму.

5. *Ігровий майданчик Interlace архітекторів Carve*

Грамотно вписати світ дитини у «дорослий» простір – не найпростіше завдання. Голландські архітектори Carve вирішили його по-своєму. Їхній майданчик Interlace в Сінгапурі – це будинки що його оточують у мініатюрі.

«Грати – значить вчитися наслідувати, – впевнені архітектори. – Поки більшість дитячих майданчиків контрастують зі своїм оточенням, ми вирішили побудувати такий простір, який гармонійно впишеться в навколишній міський ландшафт».

В основі їх проекту – чотири контейнери, які повторюють форму висотних будинків на задньому плані. В середині контейнерів – всілякі лабіринти і сітки для лазіння. Закрита структура дає дітям відчуття невидимості і захищає їх від поганих погодних умов: дощу, сильного вітру або сонця. Перфорація на фасаді блоків робить середовище всередині дуже комфортним для ігор [3; 4].

Узагальнивши світовий досвід в облаштуванні дитячих майданчиків та спираючись на основні принципи побудови зазначених об'єктів, ми вирішили використати такі конструктивні рішення:

1. Підготовка проектно-кошторисної документації, розробка дизайну.
2. Побудова літньої театральної сцени.
3. Влаштування дитячого майданчика:
 - встановлення конструкції у формі корабля;
 - укладка алей по периметру майданчика бруківкою сірого кольору із вставками по боках бруківки жовтого кольору;
 - встановлення вуличних ліхтарів та підключення електрики до них;
 - висаджування кущів та дерев, озеленення території.

Планується кожного літа, і також у теплу пору весни та осені, організовувати невеликі концерти, виступи, покази наших студентів, тобто проводити популяризацію культурного виховання як дорослих, так і дітей, які навчаються в академії. Загалом можливе проведення аматорського лялькового театру із залученням дітей. Влаштування виставок дитячих та студентських робіт з образотворчого мистецтва. Показ фільмів та слайдів із залученням апаратури: проектору та настінного екрану.

Література

1. Гудвин Г. І. Основи створення саду / Г. І. Гудвин. Київ : Фитон, 2012. – 39 с.
2. Довганюк О. О. Сучасна енциклопедія садових дерев та чагарників / О.О Довганюк – Київ : Єксмо, 2008. – 92 с.
3. Князева Д. М. Газони / Д. М. Князева – Київ : Вече, 2004. – 138 с.
4. Колпакова А. Д. Доріжки, огорожі, паркани / А. Д. Колпакова. – Київ : Эксмо, 2013. – 90 с.
5. Otterness T. *World Upside Down* [Електронний ресурс]. 2017 – Режим доступу : <http://www.tomostudio.com/>

М. П. Завгородній,
*кандидат біологічних наук,
доцент кафедри садово-паркового господарства,
Хортицька національна академія*

О. А. Бражко,
*доктор біологічних наук, професор,
завідувач кафедри хімії
Запорізького національного університету*

І. Б. Лабенська,
*кандидат біологічних наук,
доцент кафедри хімії
Запорізького національного університету*

РОЗРОБКА НОВИХ БІОРЕГУЛЯТОРІВ ДЛЯ РОСЛИН НА ОСНОВІ АЗОТОВМІСНИХ ГЕТЕРОЦИКЛІВ ТА БУРШТИНОВОЇ КИСЛОТИ

Принципи розробки та створення нових біорегуляторів для рослин засновані на синтетичній модифікації структур з метою підвищення їхньої активності, зменшення побічних негативних впливів. Протягом багатьох років значна частина досліджень вітчизняних та закордонних науковців, спрямованих на пошук нових високоефективних та малотоксичних субстанцій, присвячена азаетероциклам [1].

Одним із пріоритетних напрямів пошуку сучасних біорегуляторів для рослин є розробка комплексних препаратів метаболічного типу, дія яких направлена на різні ланки розвитку та росту рослин. Тому важливими об'єктами для створення сучасних біорегуляторів виступає бурштинова кислота та поєднання в одній молекулі декількох фармакофорів, що призводить до посилення певних видів біологічної активності та появи нових ефектів. Сфера використання препаратів бурштинової кислоти різноманітна. Вона включає кардіологію, неврологію, ендокринологію, токсикологію та наркологію, реабілітаційну медицину.

Важливими напрямками сучасних досліджень похідних бурштинової кислоти залишаються створення ефективних біорегуляторів росту та розвитку рослин, а також підвищення біодоступності сукцинату шляхом поєднання з гетероциклічними сполуками, що сприяють підвищенню біологічної дії на рослини [2].

Бурштинова кислота (бутандіова кислота, етан-1,2-дикарбонова кислота) – продукт п'ятої і субстрат шостої реакції циклу трикарбонових кислот. Енергетична потужність процесу синтезу АТФ суттєво вища при окиснюванні бурштинової кислоти порівняно з іншими субстратами.

Біостимулятори на основі похідних нітрогеновмісних гетероциклів та сукцинату активно впливають на метаболізм рослин [3]. При цьому підвищується фізіологічний рівень захисту культури до різного роду стресів. Крім цього, біостимулятори такого складу допомагають молекулам проникнути всередину рослини і по ній розподілитися. Ліпофільні фрагменти синтезованих біостимуляторів полегшують проникнення крізь біологічні мембрани. Дослідження останніх років показали перспективність створення нових ефективних стимуляторів росту рослин на основі бурштинової кислоти, які мають енергетичний вплив на чинники росту та розвитку рослин.

Література

1. Хімія та біологічна активність 2(4)-тіохінолінів і 9-тіоакридинів / О. А. Бражко, Л. О. Омелянчик, М. П. Завгородній, О. О. Мартиновський. – Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2013. – 239 с.
2. Ефективність регуляторів росту на основі гетерилкарбонових кислот на вигонку тюльпанів (*Tulips*) / Н. П. Дерев'яно, О. А. Бражко, М. П. Завгородній [та ін.]. // Траєкторія науки. – 2016. – Том 2. – № 3(8). – С. 71-78.
3. Лабенська І. Б. Бурштинова кислота – потенційний фармакофор при моделюванні нових біорегуляторів на основі азотовмісних гетероциклів / І. Б. Лабенська // Фармакологія та лікарська токсикологія. – 2016. – № 2 (48). – С. 3-13.

І. М. Здановська,
викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія

ЕРГОНОМІЧНИЙ ТА ЕСТЕТИЧНИЙ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРЕДМЕТНОГО ДИЗАЙНУ УКРАЇНИ

Розвиток українського предметного дизайну можна прослідити за рівнем національної свідомості, за спостереженням конкуренції на ринку дизайнерських товарів та послуг, за новими формами та технологіями.

За період незалежності України ми бачимо, що українські дизайнери активно беруть участь в конкурсах і виставках. Український дизайн стає все більш помітний на міжнародній арені.

В Україні вже існує безліч студій і компаній, які займаються предметним дизайном. Можна сказати, в більшості випадків, це авторський дизайн нових предметів, які характеризуються функціональністю, надійністю, стильністю.

Ми можемо бачити цікаві форми, в яких є новизна і емоції, але не завжди ці предмети зручні. У пошуках нових форм є труднощі, а саме ергономічний і естетичний фактор часто не має зв'язку в розробці українського предметного дизайну. Рідкісний випадок, коли річ і ергономічна, і естетична, але тоді вона дорого коштуватиме. Наприклад, існує багато сумок для покупок на колесах, але немає потрібної, з якою не соромно і зручно піти за покупками (на кравчучки згодні вже відчайдушні люди), є багато стільців і крісел, але ні за одним не зручно сидіти за комп'ютером, адже вони усереднені. Є багато дверних ручок, але в Україні продають і ті, які травмонебезпечні, де не дотримано ергономічний фактор. Люди роблять речі, дизайнери роблять продумані речі, виявляють творчість і задіюють наукові дані, проводять дослідження. Але дуже важко знайти потрібний і зручний предмет або річ в Україні.

Аналіз сучасного стану предметного дизайну в Україні вказує на актуальність проблеми поєднання ергономічного і естетичного аспекту у проектуванні предметів і речей. Тому є сенс розглянути розвиток естетичного та ергономічного аспекту у проектуванні предметного дизайну в Україні.

Завданнями сучасного предметного дизайну є: створення функціональних і ергономічних предметів; естетично приємного зовнішнього вигляду виробу; підвищення енерго- та ресурсозбереження при виробництві та використанні предмета; проектування безпечних для людини і навколишнього середовища речей; створення інтуїтивно простого у використанні обладнання.

Всеукраїнська ергономічна асоціація розробила концепцію ергономічної освіти в Україні [1]. Виходячи з предмета і завдань ергономіки, були виділені групи фахівців з ергономіки, куди входять і ергономісти – дослідники, і ергономісти – проектувальники, і ергономісти – дизайнери. «Важливим здобутком та цілком новітнім явищем у дизайнерському процесі України наприкінці ХХ – поч. ХХІ ст. стала поява низки журналів («Архидея», «Архитектура и престиж», «Салон», «Дом и интерьер», «Домус дизайн», «АСС» та «Ватерпас»), де висвітлюється творчий доробок вітчизняних дизайнерів, фіксуються головні тенденції у сучасному проектуванні. Втім, відсутність фахівців (за рідкісним виключенням) та залежність від рекламодавців значною мірою впливають на концепцію і зміст тих видань, що не дозволяє стверджувати про розвиток вітчизняної дизайн-критики» [3].

З одного боку Україна має певний прогрес для реалізації вітчизняного дизайнерського продукту, з іншого боку є і перешкоди цьому розвитку. Це конкуренція і дизайн, який породжений ринком. Таким чином, гонитва за заробітком, «вбиває» дизайн, в якому передбачені і ергономічність, і естетичність. Етапи у розбудові вітчизняного дизайну взагалі і промислового дизайну пропонує Олександр Бойчук у статті «Промисловий дизайн в Україні: оптимістичне минуле, невизначене майбутнє» [2].

У даний час центральною проблемою, пов'язаною із прогресом і успішністю виробництва конкурентоспроможної продукції, є забезпечення постійного і надійного зв'язку дизайну і ергономіки як в сфері наукових досліджень, так і в сфері практичної діяльності, що відноситься до процесу проектування продукції, якою користується людина.

Проблему дизайну і ергономіки вирішує ергодизайн.

Ергодизайн – це прогресивна технологія, пов'язана з проектуванням і виробництвом високоякісної наукоємної конкурентоспроможної продукції. Ергодизайн представлений як новий вид проектної діяльності, відмінної від традиційного ергономічного і художнього дизайнерського проектування. Мета ергодизайну, в найбільш широкому розумінні, полягає в забезпеченні успіху і благополуччя людини в багатьох сферах її діяльності, що досягається шляхом забезпечення єдності трьох аспектів проектування – зручності, комфорту і естетичної досконалості засобів і умов діяльності людини. Ергодизайн трактується як людино-орієнтованого науково-проектна діяльність, при якій за рахунок інтеграції засобів дизайну і ергономіки створюються естетично і ергономічно повноцінні об'єкти і предметно-просторове середовище. Таке проектування спрямоване на забезпечення єдності зручності, функціонального комфорту і краси, досконалості засобів і умов діяльності, а також оптимізацію функціонування людини у складі виробничих систем, збереження здоров'я і розвиток особистості суб'єкта праці. При цьому варто підкреслити, що в умовах ринкової економіки особливого сенсу набуває краса [4].

Висновки. Розвиток естетичного та ергономічного аспектів у проектуванні предметного дизайну в Україні є, але він не великий, тому що маємо і перешкоди, а саме: конкуренцію і дизайн, який породжений ринком. Україна має багато

ресурсів для розвитку якісного вітчизняного дизайну. Це і громадська творча Спілка дизайнерів, і Академія мистецтв України з відповідним підрозділом, є досвідчена професорська команда з наробленими методиками і програмами. Також студенти вивчають такі дисципліни як ергономіка і естетика. Але все ще є гостра необхідність приділити особливу увагу до поєднання ергономічних і естетичних аспектів у сучасному українському дизайні. Багато дизайнерів діляться своїм успіхом і кажуть, що не треба думати про потенційного покупця, а робити те, що подобається тобі самому. Такі речі будуть творчі та якісні. Адже людина живе у світі речей. І ключове слово в цьому висловлюванні не «річ», а «світ». Тобто річ треба завжди розглядати як частину світу. І проектувати треба не речі, а світи. Творчість це те, що насправді цікаво, і що може просувати розвиток дизайну в Україні.

Література

1. Ашеро́в А. Т., Лавро́в Е. А. Людвичек К. В. Концепция эргономического образования в Украине // Новый коллегіум (Науковий інформаційний журнал. Проблеми вищої освіти). – 1999. – № 1. – С. 14-17
2. Бойчук О. Промисловий дизайн в Україні: оптимістичне минуле, невизначене майбутнє // Мистецтвознавство України. – 2009. – №. 10. – С. 215-222.
3. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури: Монографія : ХДАДМ. – 2005. – С. 205-224.
4. Чайнова Л. Д., Богатырёва Т. Г. Эргодизайн как современная инновационная технология человеко-ориентированного проектирования // Дизайн-ревю. 2018. – № 1-2. – С. 33-42.

А. І. Іванова,

*студентка факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність «Дизайн», спеціалізація: «Дизайн (графічний)»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія
Н. В. Дерев'яно*

МОТИВИ СЛОВ'ЯНСЬКОГО ОРНАМЕНТУ У ГРАФІЧНОМУ ДИЗАЙНІ

Самобутня культура древніх слов'ян, що зародилася і сформувалася під впливом кліматичних, історичних і світоглядних чинників, сьогодні, в умовах набуття цінностей етнодизайну, привертає пильну увагу науковців-дослідників, а з боку дизайнерів спостерігається відродження і наслідування мотивів слов'янського орнаменту у проектуванні сучасних дизайн-продуктів. Закономірна тенденція розвитку полікультурного суспільства на певному етапі відчуває пересичення індустріально-урбаністичною культурою і зростає інтерес до локальної етнічної. Особливо сьогодні, в часи відстоювання національних цінностей, цей процес спостерігається на всій території України.

Мистецтво орнаменту виникло за часів палеоліту як частина декоративно-прикладного мистецтва. Слово «орнамент» в нашій мові з'явилося набагато пізніше слова «візерунок» та запозичене з латинської «ornamentum» («прикраса»). Однак, відбившись з латинської, це слово стало означати в нашій мові візерунок, який побудований шляхом чергування в певному порядку (ритмі) символів, ліній, повторюваних елементів-мотивів (рапорт), які є основою. «Рапорт» від французького rapport – відповідь, відгук, повернення, ставлення, відгук, тобто повторювана частина.

Орнаментальні символи створювалися та удосконалювалися століттями та увібрали в себе особливий сакральний зміст, магію предків. Стародавні слов'яни повинні були дотримуватись золоті середини, тримати в балансі дві «сторони сили». Майстри шанували канони, за якими створювався орнамент, це були сильні захисні обереги.

Ось деякі з них:

- хвиляста лінія – знак Води. Дощ зображується вертикальними лініями, річки, підземні води - горизонтальними, "безодня небесна" - горизонтальними;
- громовник (шестикінецьний хрест у колі або шестигранник). Знак Грома (і Перуна), використовувався як оберіг від блискавки; також є військовим оберегом;
- квадрат (або ромб), поділений хрестом на чотири частини – (зоране поле). Якщо всередині є точки – засіяне поле. Це – знаки Землі і родючості;
- колокрес (хрест у колі), знак Сонця, перешкода злу, знак закритості;
- крада («решітка») – знак Вогню, крада – жертвне або похоронне багаття;
- крес (рівносторонній хрест: прямий або косий) – знак Вогню;
- місяць – знак місяця і луни. Відомі підвіски «лунниці»;
- півнячий гребінь із сімома виступами – знак Вогню;
- ріг достатку. Знак багатства, достатку;
- ярга (свастика) – коловорот. Варіантів накреслення існує величезна кількість. Ярга – знак Сонця. По спрямованості обертання (посолонь\ протисолонь) розрізняють знак світлого Сонця Яви і знак темного Сонця Нави. Сонце Яви – добродійна, творча Сила; Сонце Нави – руйнівна Сила.

Сучасні художники та дизайнери, зберігаючи слов'янські орнаментальні мотиви, створюють нові візерунки та намагаються органічно вписати давню символіку в сучасні продукти графічного дизайну. У процесі проектування дизайнери застосовують герменевтичний (той що розуміє) підхід, застосовуючи який, дизайнер отримує теоретичне обґрунтування і

методологічні прийоми проектування орнаментованої речі. Це розуміння речі як конструкції, в якій поєднуються в ціле і актуалізують один одного традиційний і сучасний зміст, символи, образи, структури; обов'язкове дослідження контексту, як неодмінна умова формування концептуальної ідеї; діалогічність відносин між орнаментом і річчю; методологія «Герменевтичного кола» [2].

Слов'янські орнаменти використовуються в поліграфії: це різноманітні буклети, листівки, брошури, календарі, які своїми орнаментальними вставками вказують на етнографічні свята, події і новини. Акцидентна продукція, наявністю орнаментальних мотивів допомагає ідентифікувати походження та призначення того дизайн-продукту, що рекламується. У типографіці, лєтерінгу, ілюстрації книг слов'янські мотиви є невід'ємною складовою. Це різноманітні буквиці, орнаментальні вставки, рапортні форзаці книг, орнаментальні шрифти на основі української вишивки, яка в собі несе всі символи слов'янської міфології [1]. Широкого поширення зазнали символи води і сонця в оформленні тари і упаковки. Таким чином дизайнери намагаються привернути увагу до екологічної складової, та зробити акцент на натуральності продукту [3]. У виставковому дизайні набувають поширення етнографічні орнаментальні роботи, що представляють Україну на міжнародних виставках, конкурсах, конгресах.

Таким чином, слов'янський орнамент своїм символічним та етнографічним змістом стає органічною складовою етнодизану. Зазначимо, що використання слов'янського орнаменту у сучасній дизайн-практиці не є новітнім явищем. Але гармонійне поєднання традиційного змісту та сучасної форми, в якому знаходять своє відображення ідеї, погляди, інтереси, орієнтації, спрямовані на естетизацію навколишнього середовища на засадах цінностей етнодизану є актуальними на сьогодні. На цьому шляху є помітні здобутки, творчі знахідки, конкретний досвід, але залишається чимало питань, на які потрібно ще шукати відповіді.

Література

1. Загидулина К. Ф., Дрягина В. Б. Орнамент в современном искусстве и дизайне / К. Ф. Загидулина, В. Б. Дрягина // Молодежный научный форум : Гуманитарные науки : сб. мат. XXXV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 6 (34), 2016. – С. 8-14.
2. Симакова Ю. А. Подходы к применению орнамента в дизайне / Ю. А. Симакова // Академический вестник Уралниипркт, № 4, 2013. – С. 96-100.
3. Етикетки для продуктів харчування, в тому числі для напоїв [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://2000.adfestival.com.ua/festival/winupak/winupak1e1.html>

Т. І. Козелець,
викладач кафедри дизайну,
Хортицької національної академії

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

В умовах глобалізаційних змін і суспільно-політичних трансформацій оновлюються вимоги до кожної людини, зростає соціальна роль особистості сучасного фахівця (зокрема – дизайнера) з високим рівнем духовності й загальної та професійної культури, творця нових цінностей, що зумовлює посилення уваги до формування творчої індивідуальності під час навчання у вищих навчальних закладах.

У межах сучасної інтеграції освіти та її якості, вищі навчальні заклади України, які займаються підготовкою художників-дизайнерів, продовжують шукати методики та специфіку викладання спеціальних дисциплін з метою навчання та виховання професійних кадрів. Професійна та вища освіта потребує орієнтиру, спрямованого на потреби сучасного ринку, наближеного до європейської якості, але зі збереженням національної школи. Навчальні заклади, які відкривають дизайнерські спеціалізації, намагаються закріпити свої позиції в дизайн-освіті України.

Зважаючи на те, що кількість вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю «Дизайн», поступово збільшуються, питання якісної професійної освіти є актуальним.

Проблемам і ролі дисциплін образотворчого циклу у навчанні та вихованні майбутніх фахівців з дизайну присвячено багато публікацій. Аналізом питань, які стосуються теорії художньо-естетичного виховання, займалися вітчизняні та зарубіжні фахівці з філософських та педагогічних наук – Б. Теплов, Г. Костюк, І. Зязюн, І. Надольний, Л. Левчук, О. Семашко, П. Чистяков; з естетичного виховання – Б. Неменський, В. Сухомлинський, Л. Горюнова, Л. Коваль, А. Федь.

Актуальність порушеної теми зумовлена не лише посиленою соціальною необхідністю у креативних дизайнерах з новим, творчим підходом до виконання професійних функцій, а й посиленою потребою особистості молодого фахівця в розвитку своєї унікальної індивідуальності.

Мета дослідження полягає у розкритті чинників впливу на формування творчої індивідуальності майбутнього дизайнера; висвітлення наукових підходів до розуміння феномена творчості; значення професійної та педагогічної майстерності викладача у вдалому засвоєнні навчального матеріалу; вплив основних дисциплін образотворчого мистецтва («Рисунок», «Живопис», «Композиція») на формування індивідуального творчого почерку дизайнера та становлення професіоналізму майбутніх фахівців.

Однією із професій XXI століття, безпосередньо пов'язаної і обумовленої прогресом науки і техніки, є професія художника-конструктора, або, як часто її називають, – професія дизайнера.

Дизайнер – фахівець у галузі проектування предметного світу, формотворення виробів, необхідних для життєдіяльності людини, озброєний сумою різноманітних знань, здатний у конкретному матеріальному об'єкті реалізувати свої уявлення про соціальні потреби суспільства. Дизайн-освіта, перебуваючи у процесі становлення, закономірно

орієнтується на гуманітарне світобачення, розвиток гуманістичного стилю мислення. Мистецька освіта є базою, завдяки якій реалізується творчий потенціал студента-дизайнера [5, с.8].

Специфіка мистецької діяльності визначає особливості професійної підготовки майбутнього дизайнера, що передбачає підготовку студента до проектної, художньої, організаційної, управлінської, інформаційно-технологічної і педагогічної діяльності, тобто до специфічних форм дизайнерської діяльності, відрізняючись областю застосування професійних знань.

У зв'язку з цим майбутні дизайнери у своїй професійній діяльності повинні вирішувати такі професійні завдання: розробка і виконання ескізів, дизайн-проектів, об'єктів дизайну на основі методів дизайн-проекування, ергономіки і антропометрії, основ образотворчого мистецтва, проектної графіки, комп'ютерних технологій у різних сферах мистецької діяльності (у графічному, промисловому дизайні, дизайні середовища, ландшафтному дизайні, дизайні інтер'єрів) діяльність у промисловому виробництві з застосуванням знань в області інженерно-технологічного конструювання і макетування, технології виготовлення продуктів дизайну; здійснення управління в дизайнерських фірмах і організаціях; викладацька робота.

Оскільки одна людина відрізняється від іншої своїми здібностями, тоді набір якостей студента можливо назвати індивідуально-психологічними відмінностями.

Індивідуальний стиль студента формується за допомогою виявлення специфіки художньо-образної мови мистецтва, композиційно-художніх і технічних засобів (колір, тон, колорит, пляма, мазок тощо) як психологічне новоутворення особистості, завдяки якому успішно здійснюється становлення його творчої індивідуальності, котра спонтанно і цілеспрямовано знаходить свою реалізацію в художній діяльності з метою створення оригінального художнього образу.

Формування індивідуального стилю дизайнера тісно пов'язане з навчальною діяльністю. Потрібно враховувати, що вдалий процес навчання полягає у вмілому поєднанні форм і методів управління, створення умов, що сприяють формуванню навичок у майбутнього дизайнера.

Погоджуємось із науковцями Б. Ананьєвим, І. Зимньою, М. Бобневою, які стверджують, що студентський вік є найважливішим періодом у житті людини. У цей період молода особистість засвоює основні принципи професійного кредо. У процесі навчання та практики відбувається формування професійних умінь та навичок, необхідних в організації навчально-виховного процесу і, зокрема, активізації креативного потенціалу особистості [4, с.16].

Завдяки вивченню спецдисциплін («Рисунок», «Живопис», «Композиція») у студента розвивається аналітичний підхід, логічне та образне мислення, професійні практичні засоби вираження дійсності та нові креативні ідеї.

Підготовку інтелектуальних і культурних фахівців може забезпечити лише той викладач, який володіє високим рівнем загальної і професійної культури, є інтелігентом не тільки у кількох поколіннях, але і за станом душі. Розділяємо думку Т. Іванової, що запорукою інтелектуальності й культурності студентів стає інтелігентність та культурність особистості викладача. Саме вона повинна бути зразком інтелігентності, глибокої культури, тих високих еталонів учених, які й ставали носіями культури своєї спеціальності [1, с. 218].

Викладач відіграє надзвичайно важливу роль у забезпеченні якості освіти, оскільки виступає одним із її ресурсів. Його професійна, педагогічна майстерність, здібності допомагати пізнавати світ, створювати сприятливі умови для засвоєння навчального матеріалу є не лише складовими компонентами навчально-виховного процесу, а й об'єктами вимірювання якості навчання.

Навчання слід сприймати як процес поповнення та зміни людської пам'яті, воно може розглядатися як процес переробки інформації та її закріплення.

Висновки. Аналізуючи досвід проведення практичних занять з Рисунок, Живопису, Композиції, можна зробити висновок, що, виконуючи завдання з будь-якої теми, кожен студент проявляє свою творчу манеру, природний дар, індивідуальність. З кожним виконаним завданням індивідуальний художній почерк стає більш впізнаваний та постійний.

На формування творчої індивідуальності дизайнера чинить вплив неповторне поєднання природних особливостей (соматичних, психологічних, світоглядних), які відрізняють одну людину від іншої. «Індивідуальність» людини розглянута нами, як якість, що формується на основі успадкованих задатків у процесі соціалізації, навчання та виховання, але при цьому одночасно відбувається власна трансформація в ході саморозвитку та самовизначення.

Формування творчої індивідуальності дизайнера можливо лише за умови його активної, цілеспрямованої діяльності протягом усього періоду навчання. Особистість викладача відіграє важливу роль у засвоєнні студентами навчального матеріалу та здорової атмосфери у колективі.

Для набуття майбутніми дизайнерами досвіду творчого пошуку у професійній діяльності під час навчального процесу було створено спеціальні умови, що стимулюють прояв креативності, використовувались нестандартні підходи до вирішення фахових завдань, які посилюють генерацію нових ідей, як, студенти втілюють свої творчі ідеї для створення оригінального дизайнерського продукту.

Література

1. Бугрій О. Творчість у педагогічній діяльності [Текст] / О. Бугрій // Вища школа. – 2013. – № 4. – С. 87–92.
2. Жигір В. І. Професійна педагогіка: навч. посіб. / В. І. Жигір // О. А. Чернега. – Київ : Кондор, 2012. – 336 с.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. / І. А. Зязюн [Електронний ресурс]. <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>
4. Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача як чинник професійної підготовки майбутніх фахівців. [Текст] / А. І. Кузьмінський // Вища школа України: національні пріоритети і європейські орієнтири / Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. - Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. - 212 с.
5. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упоряд. О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. – 404 с.

ПРО КОРИГУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ У НАВЧАННІ РИСУНКУ ДИЗАЙНЕРІВ-ГРАФІКІВ

Зміни в стилістиці графічного дизайну останніх десятиліть, безсумнівно, повинні були вплинути і на методи навчання рисунку.

Проте існуюча навчальна модель, до того ж в умовах збільшення кількісного складу груп і переважання в них студентів з недостатнім рівнем розвитку художніх здібностей, постійного скорочення аудиторних годин професійних дисциплін, на наш погляд, не дозволяє студенту утриматися в сьогоdnішньому інформаційному шквалі і в багатьох випадках не задовольняє вимоги і реалії підготовки спеціаліста з графічного дизайну. А це означає, що маємо нагальну потребу перегляду методик, оновлення змісту, форм і методів навчання рисунку (зазначимо: наразі тільки рисунку).

Мета статті – відкоригувати завдання дисципліни «Рисунок» в загальній системі навчання з позицій потреб, особливостей, перспектив і напрямків розвитку графічного дизайну та визначити нові підходи і методи у викладанні рисунку в умовах обмеженого часу.

Характерною особливістю сучасного графічного дизайну є те, що дизайнери, і, звісно, фірми, через комп'ютерну мережу миттєво презентують свою продукцію необмеженій кількості реципієнтів. Це веде до того, що дизайнер майже не використовує зображення довготривалого академічного виконання. Сприйняття сучасної людини характеризується великою мобільністю і швидкістю. Немає потреби в довгих поясненнях і досконалих зображеннях. Достатньо натяку, щоб в уяві сформувався образ. «Зображення спрощуються й уніфікуються, набуваючи рис знаковості, при цьому перевага віддається швидкому, стрімкому начерку, а не деталізованому, трудомісткому й незграбному зображенню» [2, с.190].

Останнім часом розповсюдились двомірні «мультишні» без світлотіні зображення та гіперреалістична 3-D графіка. Все більшого розповсюдження набуває шрифтова та текстова графіка. Їх основні риси – легкість, незавершеність, певна недбалість.

А ось прогноз від відомого дизайнера Рюдї Баура: «Графічний дизайн – лише один з інструментів серед багатьох інших, що націлені на вирішення проблем орієнтації, ідентифікації та інформації. В майбутньому ми повинні будемо більше працювати в команді і ефективніше використовувати міждисциплінарність нашого підходу. Більше уваги приділятиметься питанням сенсу і повідомлення, з огляду на сьогоdnішню надмірність оточуючої нас інформації. Ми спробуємо подолати кордони між мистецтвом і дизайном, між самостійною роботою і роботою на замовлення. Наступним кроком буде вихід за межі графічного дизайну» [3, с.32]. Остання фраза на перший погляд звучить футуристично. Але ще Людвіг Міс ван дер Рое характеризував прагнення знайти краще рішення конкретних задач як потребу «створити форму з природи наших завдань методами нашого часу». А зміни в технологіях йдуть швидше, ніж нам здається.

Як бачимо, використання рукотворних графічних візуальних образів сходить нанівець, а необхідною основою хорошого дизайнерського проекту є, насамперед, вдала ідея, і більшість дизайнерів вже зараз для перекладу ідеї з мови слів на мову графічних образів використовують замість олівця комп'ютерну мишку.

Аналіз останніх літературно-наукових публікацій з надзвичайно актуальної проблеми реформування окремих навчальних дисциплін циклу професійної підготовки дизайнера (С. Лопухової [1, с.83-86], В. Сухенка та О. Засипкіна, Назара Білика, Ю. Майстренко-Вакуленко та М. Сивкової-Салогуб) свідчить про те, «що віз і досі там», тобто залишається невирішеною.

Також в більшості розглянутих публікацій автори мають на увазі, в першу чергу, промисловий дизайн з його потребою конструктивно-аналітичного підходу в рисунку. Проте графічний дизайн вимагає значно ширшої практики і різноманітних підходів до рисунку.

На нашу думку, в умовах реформування вищої освіти, постійного скорочення аудиторних годин, засоби і методи навчання академічному рисунку вже не забезпечують необхідний рівень формування і розвитку професійних компетенцій. Тому потрібен новий підхід до методики навчання рисунку.

Основним методом освоєння рисунку, на наш погляд, вбачається комбінований підхід, який гармонійно синтезує лінійний, об'ємно-конструктивний аналіз форми і тонально-живописний види рисунку. Можна назвати безліч систем малювання на основі поєднання вищевказаних методів. Використання комбінованих підходів в освоєнні рисунку є творчою складовою – як в навчальному процесі, так і в проектній діяльності.

Актуальною проблемою сучасного викладання рисунку є підвищення ефективності використання кожної години заняття, їх змісту і методики процесу. У цьому контексті, на нашу думку, доцільним виглядає перенесення акценту з довготривалого методу навчання академічного рисунку на більш швидке засвоєння азів певної суми знань, умінь і навичок реалістичного зображення природи та розгляд художньо-образних можливостей інших видів рисунку. До того ж швидкий рисунок має особливе значення в розвитку ока, руки і спостережливості, привчає гостріше відчувати характерні особливості об'єкта зображення. Обмежений часом, студент вимушений відкидати деталі, дрібниці і прагне схоплювати тільки характерне і найсуттєвіше в об'єкті зображення.

Враховуючи те, що ретельне опрацювання природи вимагає більш тривалої роботи, окремі завдання, на нашу думку, доцільно виносити на самостійне доопрацювання з подальшими консультаціями з викладачем.

Також, з метою заощадження і більш ефективного використання навчальних аудиторних годин, вбачається перспективним інтеграційний підхід у формуванні навчального плану спеціалізації, тобто об'єднання декількох дисциплін. Наприклад: рисунок і перспектива, рисунок і пластична анатомія. Досвід засвідчує, що при такому методі студенти досягають кращих результатів у засвоєнні знань і умінь. Викладач відразу бачить, яку тему, наприклад, з лінійної перспективи чи пластичної анатомії, студент не засвоїв.

Геометризація чи не головний прийом, якому потрібно навчити перш за все. Кожна форма в своїй основі має або просту форму, або може бути приведена до сукупності простих форм, а прості форми легше відобразити у просторі, особливо при складних ракурсах. У свою чергу, при виконанні рисунку складної форми буває корисно одночасно виконувати швидкі зарисовки з геометричних тіл.

Необхідно особливо підкреслити, що методика навчання рисунку в сучасних умовах, вимагає широкого використання не тільки допоміжних таблиць з лінійної перспективи, пластичної анатомії і рисунків видатних майстрів, але й інноваційних мультимедійних засобів з демонстрацією зразків сучасного графічного дизайну, в яких застосовано різні підходи і техніки в зображенні об'єктів. Студенту з першого курсу необхідно бачити те графічно-образне середовище, в якому йому, бодай попервах, прийдеться працювати.

На старших курсах під час занять з рисунка, для того щоб студенти могли простежити тенденції розвитку графічного дизайну, їм також необхідна активізація знань, які вони отримали на лекціях з історії дизайну і стилів, оскільки незнання історії може негативно вплинути на створення чогось дійсно нового в цій галузі.

Різновиди підходів та видів рисунку потрібно використовувати з першого року навчання, інакше студент починає вважати, що саме перший підхід, який їм запропонували, і є основним, а всі інші – допоміжні і несуттєві. Наприклад, засвоївши метод конструктивного аналізу форми, студент часто-густо починає вважати цей метод основним і найбільш ефективним і йому стає вкрай важко переключитись на тонально-живописну трактовку об'єкта з передачею його натуральних рис без схематизації. Тому в більшості завдань вбачається за краще використання комбінованої системи освоєння рисунку, коли на окремих етапах виконання використовується той чи інший метод.

Дуже корисними, на нашу думку, є завдання на максимальну спрощеність постановки до двох тонів – світла і тіні, які розвивають відчуття ритму, балансу, виразності, лаконізму – засоби і властивості, які є вкрай необхідними при проектуванні об'єктів графічного дизайну. Потрібно постійно змінювати технічні завдання, методи виконання, застосовувати якомога більшу палітру матеріалів і технік рисунку, використовувати різні розміри і пропорції форматів, що додасть кожному підходу специфічної виразності. Процес навчання у вигляді синтезу традиційних і нових підходів, маємо надію, розвине у нього чи не головне – прагнення до експерименту.

Висновки. З урахуванням перспектив розвитку графічного дизайну, в Хортицькій академії проведено коригування завдань та визначено нові підходи і методи у викладанні рисунку в умовах обмеженого часу. На першому курсі об'єднано в одну дисципліну викладання основ рисунку і перспективи. І це дає позитивні результати. Відтак, наступні дослідження варто присвятити рівням інтеграції дисциплін та вдосконаленню навчально-методичного комплексу дисципліни «Рисунок» на інтеграційній основі.

Література

1. Лопухова С. О. Пошук нових форм викладання рисунку майбутнім дизайнерам / С. О. Лопухова. – «Молодий вчений», № 7 (47), 2017. – С. 83-89
2. Сбітнева Н. Ф. Історія графічного дизайну: навчальний посібник / Н. Ф. Сбітнева. – Харків : ХДАДМ, 2014. – 224 с.
3. Филь Ш., Филь П. Графический дизайн XXI века / Шарлотта Филь, Петер Филь. – М. : Астрель, 2008. – 192 с.

І. Ю. Колесник,
викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНОГО КОЛЬОРОСПРИЙНЯТТЯ

Актуальність проблематики теми статті викликана дидактичними завданнями, які стоять перед вищою школою, що навчає фахівців у сфері образотворчого мистецтва. У всій сфері системи освіти фахівців образотворчого мистецтва навчання базується на сприйнятті кольору і переробці його в зорові образи. В основі будь-якої творчої переробки і трансформації образу майже завжди використовуються властивості кольору, які ми хотіли б переглянути в цій статті як значущі.

Властивості світла мають природу фізичну, потрапляючи через око в мозок світло визначається нами як колір, зачіпаючи фізіологію і психологію нашого мозку. Нас як художників, в першу чергу, цікавить момент впливу кольору на сприйняття глядачем образу у процесі проходження нервових імпульсів в ділянках головного мозку. Процес сприйняття кольору розглядається нами як процес психічного сприйняття: складний когнітивний процес пізнання дійсності через органи чуття, де колір народжує перцептивні образи, викликає асоціації, задіює уяву, включає минулий життєвий досвід.

Відчуття, які викликані залученням фізіологічних аналізаторів фізичною природою кольору, входять у структуру сприйняття.

Звісно, що ці поняття існують у тісному взаємозв'язку між собою, адже коли відчуття супроводжується процесом усвідомлення та пережиття, що вже є психічним актом. Саме тому в художній сфері трактують колір як феномен психологічний.

Тому колір і його властивості є об'єктом вивчення у структурі процесу формування у студентів здібностей гармонійного сприйняття кольору, і ми прагнемо вивчити взаємозв'язок процесу сприйняття кольору з його властивостями. Саме через органи чуття проявляється взаємодія особистості як з мистецтвом, так і з навколишнім предметним середовищем. Тому особливе значення для дійсності має вивчення кольоросприйняття як відображення, без якого немає образів пам'яті, і – що важливо – немає творчої уяви.

Образність, різносторонність, змістовність, багатство, емоційність, усвідомленість – особливості гармонійного сприйняття кольору, які відіграють важливу роль у розвитку художньо-творчих здібностей студентів. У структуру здібностей до образотворчої діяльності включаються і такі якості особистості, як оцінка пропорцій, визначення світлотних відносин, перспективних скорочень, цілісність бачення форми, сприйняття кольору, зорова пам'ять, які портівно розвивати в процесі вивчення художніх дисциплін: рисунка, живопису.

Вихідним положенням, що має особливе значення для даної вивчення даної теми, є зв'язок здатності гармонійного сприйняття кольору з розвитком психічних процесів: мисленням, сприйняттям, пам'яттю, уявою, оскільки психічний процес

становить в свідомості «природну здатність» у вигляді стереотипізованих рефлексорних зв'язків. Загальні принципи процесу сприйняття як складного психофізіологічного комплексу відчуттів, вражень, образів залишаються незмінними.

Так для того, щоб підвищити навички підготовленості до відтворення кольорів, розвинути вміння вести колористичну і творчу діяльність, необхідно розробити ряд дидактичних позицій, спрямованих на формування у студентів художніх спеціальностей здатності гармонійного сприйняття кольору, заснованого на необхідному аналізі психолого-педагогічних аспектів проблеми, здібностей сприйняття кольору як окремо, так і в їх сукупності. Процес кольоросприйняття як і процес сприйняття має кілька рівнів – сенсорний, перцептивний, оперативний і діяльнісний. Всі складові процесу сприйняття слід розвивати на практичних заняттях з кольорознавства.

Першим рівнем є сенсорна дія від предмета на рецептори зорового апарату. Результатом процесу сприйняття є образ, що складається у взаємодії скоординованої роботи відразу декількох аналізаторів.

Другим рівнем відображення і вторинним образом предмета є уявлення, яке виникає без безпосереднього впливу на орган почуттів. До рівня уявлень відноситься образна пам'ять і уява. У них з'являються елементарні узагальнення і абстракції. У колористичній діяльності ці уявлення виражені через просторові властивості кольору «виступаючих» і «відступаючих» кольорів.

Третій рівень відображення – вербально-логічне мислення, а також мовно-розумовий процес. Образи зовнішнього предметного світу відображаються у свідомості людини, що займається образотворчим мистецтвом. Вони не позбавлені певної міри емоційного і художнього у сприйнятті. Викликано це, перш за все, тим, що функції образного мислення на заняттях із кольорознавства пов'язані з поданням емоційної ситуації, яку людина хоче викликати в результаті своєї діяльності і розкрити необхідні можливості смислової функції кольору.

Отже, в колірних відносинах майбутні художники декоративно-прикладного мистецтва та графічні дизайнери повинні навчитися бачити не просто тон, знати не тільки таке поняття як «контраст», а й ті виразні особливості, які він містить у собі як засіб образного вираження. Причому, образна виразність кольору полягає не в самому колірному тоні, а у взаємодії тонів.

Оволодіння даними здібностями відбувається на четвертому етапі – діяльнісному. Вчений психоневролог К. К. Платонов вважає, що властивості особистості проявляються в діяльності. Надалі вони стають актуальними здібностями, коли людина здійснює певну діяльність.

Разом з тим, незважаючи на існуючі дослідження в області розвитку творчих здібностей студентів художніх вузів, до сих пір недостатньо розроблена проблема сприйняття кольору у взаємозв'язку особистісних даних і власної творчості, що відрізняються новизною і оригінальністю. Потрібне створення особливих педагогічних умов, що сприяють розвитку і формуванню сприйняття кольору. Ця обставина є важливою проблемою в підготовці студентів художніх спеціальностей.

Все сказане визначає актуальність даної проблеми, вирішення якої спрямовано на створення методологічної бази теоретичних основ формування кольоросприйняття і образної передачі кольору в процесі навчання дисципліни «Кольорознавство».

Для того щоб створити таку базу, необхідно проаналізувати загальнотеоретичні положення про проблеми естетичної цінності образотворчої творчості, естетики кольору в дослідженнях М. Бархіна, Р. Гропиуса, Й. Іттена, П. Якобсона, про проблеми формування кольоросприйняття і впливу його на розвиток художньої творчості в дослідженнях Л. Медведєва, Й. Іттена, А. Зайцева, В. Кандинського, К. Малевича, Н. Кримова, Л. Миронової.

Необхідність розвитку у студентів сприйняття кольору, в першу чергу внутрішніх психічних процесів, що формують колірне сприйняття, тобто незвичайний погляд на звичайні речі, а також творчої уяви, стверджується багатьма вченими: Л. Виготським, А. Асмоловим, Н. Ростовцевим, А. Деркачем.

Метою даної методики формування гармонійного сприйняття кольору є поетапне розкриття формування гармонійного сприйняття кольору у студентів як спеціальних здібностей, розвиток яких здійснюється в образотворчій діяльності у процесі уявлень, емоційних ситуацій, установки сприйняття, постановки зору, що мають цілеспрямований характер у художній творчості. Ми допускаємо, що методологія формування гармонійного кольоросприйняття значно підвищиться у результаті проведення значної кількості практичних завдань на виконання перших двох етапів сприйняття: сенсорного і перцептивного, коли колір не належить предмету, а є самостійною естетичною одиницею в абстрактних композиціях. Система підготовки фахівців художніх спеціальностей повинна ставити завдання особистісного розвитку, розкриття індивідуальності кожного студента, формування мистецького сприйняття дійсності.

Враховуючи, що засоби гармонізації кольорів є емоційно-художніми виразниками, в теоретичній частині дисципліни «Кольорознавство» необхідно знайомити з ними студентів у процесі ознайомлення як з творами мистецтва, так і у процесі сприйняття предметів і явищ дійсності. Звернення до «зразків» повинне носити наукову основу, що зберігає індивідуальність студента. Вивчення художньої спадщини повинно збудити прагнення глибше розібратися у специфіці творчого початку вибраної студентами професії.

Таким чином, методика, яка ставить на меті формування гармонійного кольоросприйняття, має вплинути на перцептивну активність сприйняття студента і розвиток його творчих здібностей як першоджерела індивідуальної творчої діяльності.

Література

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства: Пер. с англ. / Р. Арнхейм. – М. : Прометей, 1994. – 352 с.
2. Браэм Г. Психология цвета: сборник / Браэм Г.; под ред. С. Л. Удовик. – М. РЕФЛ-бук. К. : Ваклер, 2009. – 349 с.
3. Кандинский В. В. О духовном в искусстве / Кандинский В. В. – К. : «Ваклер» 1996, С. 181-220.
4. Малевич К. Собрание сочинений. / К. Малевич. – М. : 1955, Т. 1. – 200 с.
5. Миронова Л. Н. Цветоведение : учеб. пособ. / Л. Н. Миронова. – Минск : Высшая школа, 1984. – 286 с.
6. Платонов К. К. Структура и развитие личности: психология личности / К. К. Платонов. – М. : 5. Наука, 1986. – 320 с.
7. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / Павел Максимович Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 85 с.

ЩО ТРЕБА РОБИТИ, ЩОБ ПРОФЕСІЯ МАЙСТРА ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА СТАЛА БІЛЬШ ПРИВАБЛИВОЮ ДЛЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ?

Вибір молодою людиною своєї майбутньої професії, а значить і свого життєвого шляху – процес досить складний. Безліч чинників впливають на цей вибір, і, якщо він виявився правильним, то природні задатки людини отримують повне розкриття, а суспільство набуває творчу, самодостатню особистість, здатну на великі звершення.

Як допомогти молодій людині, яка вже зробила первинний вибір – сферу мистецтва, знайти себе в настільки багатому і різноманітному світі художньої творчості? Досвід спілкування зі студентами різних курсів художнього відділення Хортицької національної академії, а також анкетне опитування серед студентів перших курсів дозволяють зробити деякі висновки. Зокрема, з'ясовано, що визначальними факторами у виборі професії є тягіння до малювання і бажання створювати щось своїми руками. Причому, студенти спеціальності «Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво» у процесі навчання отримують знання і досвід у створенні творів безпосередньо своїми руками, а майбутні дизайнери здобувають навик створення речей за допомогою сучасної комп'ютерної техніки. І це істотно впливає на формування естетичного смаку студентів.

Нами відмічено, що саме студенти спеціальності «Декоративно-прикладне мистецтво» більш чуйні до виразності рукотворної речі, яка не завжди ідеальна за формою і декором, але несе на собі відбиток індивідуальності автора, безпосередності його світовідчуття.

Студентів відділення «Графічний дизайн», які звикли до комп'ютерної графіки з її чіткими лініями, ідеальною симетричністю форми та локальною заливкою кольором декоративної плями, часто дратує «фактурна грубуватість» поверхні рукотворної речі (наприклад, в кераміці), мальовничість декору з навмисними підтіками фарби, що часто є головною перевагою виробу.

При виборі майбутньої професії важливу роль відіграє фактор її престижності, затребуваності в сучасному світі. Судячи з того, що останнім часом відзначається зниження кількості молодих людей, які поступають на спеціальність «декоративно-прикладне мистецтво», інтереси сучасної молоді лежать в більший мірі в царині комп'ютерної техніки та її зростаючих можливостей.

На наш погляд, це досить тривожна ознака. Адже, якщо з нашого життя підуть вироби ексклюзивного характеру, створені в одиничному екземплярі руками талановитих майстрів, життя стане більш сухим, уніфікованим, втратить одну з духовних складових.

Що ж треба робити, щоб професія майстра декоративного мистецтва стала більш привабливою для сучасної молоді? Ми вбачаємо кілька шляхів досягнення цієї мети.

Один з них – ознайомлення студентів з кращими досягненнями у сфері декоративного мистецтва шляхом відвідування виставок, участі в конференціях і симпозіумах. Інший шлях – ознайомлення їх з новими видами декоративного мистецтва і з тими, які зараз стають більш поширеними у світі.

Одним з таких видів мистецтва, на наш погляд, є гаряча і холодна емаль. Протягом багатьох століть ця техніка розвивалася на території України виключно у сфері декоративно-прикладного та ювелірного мистецтва. На початку минулого століття вона стала активно застосовуватися в образотворчому станковому та навіть монументальному мистецтві. Початок ХХІ століття ознаменувався підвищенням інтересом до цієї техніки з боку художників, дизайнерів і архітекторів. Їх приваблює в ній ексклюзивність, неможливість тиражування виробу; багатство кольору і відтінків, її прозорість і щільність, гра світла і глибина; її довговічність.

Якщо раніше робота в емальєрній техніці вимагала від художника значних матеріальних витрат через дорожнечу матеріалів, (золото, мідні листи, різнокольорові емалі), дороге спеціальне обладнання (муфельні печі), то зараз цей процес значно спростився. І пов'язано це «перш за все технологічними причинами, а саме значними досягненнями в галузі хімії, спрощенням та вдосконаленням технології: менш шкідливим приготуванням склоподібної маси (емалі), переходом на більш дешеві метали: мідь та листову сталь (для якої були винайдені спеціальні ґрунтові фарби), використанням електроенергії (що значно спрощує і пришвидшує процес випалу) [1.с. 70].

Бурхливому розвитку цього мистецтва сприяє і те, що художники емальєри не замикаються в рамках своєї творчості і діляться один з одним своїми відкриттями і досягненнями на регулярних конференціях, творчих симпозіумах, виставках і пленерах.

У місті Запоріжжя живе і працює художник, який 40 років свого творчого життя присвятив цьому виду мистецтва. Степан Петрович Марчук свої роботи представляв на багатьох всеукраїнських та міжнародних виставках емальєрного мистецтва. Він постійний учасник спеціальних симпозіумів. Кращі його роботи зберігаються в державних і приватних зібраннях України та зарубіжжя. У фундаментальній праці видатної художниці та дослідниці емалі Довгань Юлії Олександрівни «Мистецтво емалі в Україні: історичний досвід та сучасний стан» його творчості приділяється досить багато уваги. Правда, виходячи зі стилістики його ранніх робіт, а можливо, через місце його походження і місце навчання (Вижницьке училище декоративного мистецтва) вона віднесла його творчість до умовно позначеного нею західноукраїнського регіону. Почавши з традиційної для України техніки перегородчастої емалі, С. Марчук за роки творчої діяльності освоїв всі відомі емальєрні техніки, спробував себе у всіх жанрах станкового мистецтва і навіть в області монументального мистецтва. Діапазон його творчих пошуків лежить в царині реалістичного, тонко емоційного, одухотвореного пейзажу, стилізованого натюрморту і портрету, в глибоко емоційному, етнографічно точному, або, навпаки, філософськи узагальненому, фантазійному прочитанні історичних образів і сюжетів. Не поодинокі в його творчості і чисто абстрактні, декоративні роботи [2, с. 210]. Обмежувати його творчість рамками якоїсь конкретної «школи» не зовсім справедливо.

Робота з емаллю вимагає від художників дисциплінованості і організованості, спостережливості і здатності до експерименту. Саме тому ці заняття мають великий вплив на виховання у молодого художника дуже важливих людських

якостей: витримки, допитливості, посидючості, самоорганізації. Емаль дозволяє проявити всі сторони таланту художника – його фантазію, декоративне чуття, тонке відчуття природи і світу людських почуттів і переживань.

Спілкування з художником, який оволодів усіма секретами емальєрної майстерності, безсумнівно, було б цікаво молодій людині, яка обирає шлях в мистецтві. А інтенсивність розвитку цього виду мистецтва в даний час, приклади його використання в різних сферах художньої творчості художниками, дизайнерами, архітекторами відкриє необмежені перспективи його самореалізації в цьому виді мистецтва.

Література

1. Довгань Ю. О. Емальєрне мистецтво в Україні: Історичний досвід та сучасний стан. [Текст] : дис.. канд.. мистецтвознавства; 17.00.05 / Довгань Ю. О. – Харків., 2009. – 188 с.
2. Лазарева Т. П. Розвиток емальєрства на Запоріжжі. – Збірник матеріалів Міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання мистецтвознавства: виклики XXI століття». – Харків, 2017. – 255 с.
3. Емалі С. Марчука підкорили Київ // Запорозька Січ. – 27 березня 1999. – С. 7.

Г. О. Лисенко

*викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія*

КОПІЮВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ВИВЧЕННЯ АКВАРЕЛЬНОГО ЖИВОПИСУ

Виконання зображення з природи в техніці рисунку та живопису є найголовнішим методом навчання образотворчому мистецтву. Разом з тим цей метод тісно пов'язаний з вивченням досвіду та спадщини майстрів минулого і сучасних художників, що відбувається у процесі копіювання їхніх робіт.

Важливу роль у вивченні акварельного живопису посідає процес копіювання. Його сутність полягає у відтворенні оригіналу роботи майстра живопису. Виконуючи таке завдання, студент має змогу познайомитися з різними художніми техніками та прийомами акварельного живопису, освоїти художні інструменти та матеріали. Завдяки уважному вивченню та освоєнню спадщини світової художньої культури відбувається розвиток творчих здібностей, загальної культури, образного мислення, художнього смаку, що, в свою чергу, сприяє становленню професійної майстерності майбутнього фахівця.

Питаннями мистецької освіти займалися українські науковці – О. Отич, Г. Гребенюк, В. Даниленко та інші. Проблему копіювання як засобу набуття професійних навичок досліджувала у своїй статті Л. Корницька [2; с.34]. Також питання копіювання рисунків класичних майстрів розглядав К. Добрянський [1; с.52]. Автори навчальних посібників Г. Кузьміна [3], А. Назаров [4] підкреслювали доцільність вивчення живопису з природи паралельно з копіюванням робіт майстрів. Однак, не зважаючи на інтерес науковців до мистецької освіти, проблема методики копіювання творів акварельного живопису як одного з засобів вивчення акварельного живопису залишається малодослідженою.

Мета дослідження. Проаналізувати метод копіювання як один з засобів вивчення акварельного живопису та його вплив на формування професійної майстерності майбутнього фахівця.

Вивчення спадщини майстрів живопису за допомогою копіювання застосовувалося з давніх часів. Згідно з працею М. Ростовцева [5], ще у Давньому Єгипті навчання мистецтву базувалося на копіюванні. У часи Стародавньої Греції метод копіювання використовувався як допоміжний засіб навчання, а вже у Стародавньому Римі він стає основним. Активно застосовувався цей метод і у Середні віки, де копіювання було запорукою збереження правил і норм образотворчого мистецтва, що були прийняті у мистецтві того часу. Згадку про метод копіювання ми зустрічаємо у трактаті художника епохи Відродження Ченіно Ченіні, де він дає таку пораду: «...Постійно працюй і насолоджуйся, копіюючи кращі твори, зроблені рукою великих майстрів, що попадаються тобі. І якщо ти знаходишся в місцевості, де було багато хороших майстрів, тим краще для тебе. Але даю тобі пораду – завжди старайся вибрати найкращого з тих, що мають найбільшу славу...» [7; с.24]. У XVI – XVII ст. метод копіювання як основа навчання образотворчому мистецтву практикується у всіх європейських академіях мистецтв. З XVIII ст. цей метод почав застосовуватися у Петербурзькій академії мистецтв, де учні займалися копіюванням зі зразків паралельно з роботою з природи. У XIX ст. у стінах академії багато копіювали такі відомі митці, як: К. Брюллов, О. Іванов, І. Рєпін, Т. Шевченко і багато інших.

Поступово метод копіювання став набувати вигляду сліпого наслідування оригіналу, без застосування аналізу технік, засобів та прийомів живопису. Це призвело до критичного ставлення до цього методу багатьох викладачів, але, не зважаючи на це, він застосовується і зараз у багатьох навчальних закладах, як допоміжний засіб навчання живопису.

Необхідно розуміти, що реалістичний метод зображення, робота з природи є основою освоєння акварельного живопису, а копіювання є допоміжним засобом. Дуже правильно охарактеризував цей метод відомий митець В. Фаворський: «...Копія может быть механической и может быть художественной, где, анализируя конструкцию копируемого произведения, поняв его художественную суть, поняв, конечно по-своему и с ударением на том, что для нас сейчас понятно и реально, мы эту суть и передаём...» [6; с. 285].

При вивченні акварельного живопису на початковому етапі особливе місце відводиться натюрморту, який вважається основою школи живопису.

Виконання завдання з копіювання починається з вибору оригіналу. На початковому етапі вивчення акварельного живопису це робить викладач.

Спочатку краще обирати роботи, ясні за формою, кольором та світлотінню. На цьому етапі ставиться мета зрозуміти живописно-пластичні якості твору, творчий метод майстра, а також набутти практичні вміння з основ живопису. Для подальшої роботи обираються більш складні роботи.

Завдання з копіювання акварельних робіт тісно пов'язані із завданнями з академічного рисунку та живопису. Такі завдання або передують виконанню навчальних робіт, або здійснюються паралельно з ними і узгоджуються з ходом

постановок. Для виконання копій обирається оригінал або репродукція, виконані в аналогічному жанрі та подібній техніці виконання.

Така методика дозволяє вивчити особливості відтворення об'ємної форми кольором, гармонізацію кольорових відносин, закономірності зміни кольору та тону в залежності від форми предмету та стану освітленості, матеріальність та фактуру поверхні предмета.

Зручність методу копіювання пов'язана ще й з тим, що копію можна виконувати як в аудиторії, так і вдома. Це дає змогу вільно варіювати і поєднувати метод акварельного живопису з природи та метод копіювання.

Підхід до копіювання може бути різним. Наприклад, копіювати можна всю роботу, або тільки її фрагмент, в залежності від поставленої мети. Можна повно і точно скопіювати тільки те, що зацікавило, а решту залишити незавершеною. Поряд із тривалими копіями корисно виконувати короткі вправи, для розкриття будь-яких окремих проблем. Також, одним з головних завдань навчального копіювання є передача характеру оригіналу, задуму, хід думок і почуттів автора. Такий підхід до копіювання збагачує внутрішній світ, виховує творчу уяву і мислення.

Слід також зазначити, що необхідно заохочувати студентів ретельно працювати над завданнями з копіювання. Найкращі копії бажано відбирати в фонд та влаштовувати виставки кращих робіт. Це дає студентам можливість вже на початковому етапі навчання долучатися до виставкової діяльності, що, в свою чергу стимулює подальший розвиток творчих здібностей.

Висновки. Копіювання акварельних робіт збагачує знанням художньо технічних засобів живопису, матеріалів, способів їх застосування, виховує загальну культуру, художній смак і розширює кругозір. Використання методу копіювання як одного з засобів вивчення акварельного живопису паралельно з вивченням природи дозволяє вдосконалювати професійні уміння, розвивати уваження про критерії художньої майстерності, формувати творчі здібності студентів, орієнтувати студентів на найкращі твори акварельного живопису.

Література

1. Добрянський К. Копіювання рисунків класичних майстрів як метод викладання у вищому навчальному закладі / К. Добрянський // Вісник Української академії мистецтв. – 2015. – Випуск 24. – С. 52 – 58.
2. Корницька Л. А. Копіювання як засіб освоєння стилістики орнаментального мистецтва у процесі вивчення навчальної дисципліни «Орнамент» / Л. А. Корницька // Актуальні питання мистецької педагогіки. Вісник ХГПА. – 2017. – № 6. – С. 34 – 38.
3. Кузьміна Г. О. Техніка акварельного живопису: практикум / Г. О. Кузьміна. – К. : НАУ, 2012. – 72 с.
4. Назаров А. Основные способы акварельной живописи / Александр Назаров – М. : Орбита – М, 2002. – 61 с.: ил.
5. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка / Н. Н. Ростовцев. – М. : Просвещение, 1981. – 191с.
6. Фаворський В. А. Литературно-теоретическое наследие / В. А. Фаворский. – М. : Советский художник, 1988. – 300 с.
7. Ченнини Ч. Книга об искусстве или трактат о живописи / Ченнини Ченнини; [пер. с итальянского А. Лужнецкой.]; под ред А. Рыбникова. – М. : ОГИЗ – ИЗОГИЗ, 1933. – 78 с.

В. В. Лиходід,

кандидат технічних наук,

доцент кафедри садово-паркового господарства,

Хортицька національна академія

ЗНАЧЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА

У сучасному світі панує трансформація людської свідомості, що сколихнула суспільство наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., особливо відчутних змін зазнала галузь освіти. Швидке зростання обсягів інформації, технічного прогресу, глобалізаційні процеси спонукають змінити підходи до розуміння суті навчання. У сьогоденні навчання у вищих навчальних закладах вимагає виходити за межі стандартної освіти (набуття знань, вмінь і навичок під керівництвом педагога), пошуку нових, більш ефективних і зрозумілих форм та методів для сучасного покоління. Вчителю важливо не накопичувати знання, а вмінти ними вдало оперувати та поповнювати, орієнтуватися в інформаційному просторі, що звертає їхню увагу на мультимедійні технології, в яких існує низка переваг: можливість не тільки зачитувати факти (лекції), а й знайомити студентів з відеоматеріалами, репродукціями плакатів, креслень, картин і фотографій, фрагментами документальних фільмів.

Розглянемо поняття «мультимедійні технології», якому розгорнуто дав визначення Ю. Дрешер. Під мультимедійними технологіями він розуміє сукупність технічних навчальних і дидактичних засобів навчання – носіїв інформації. Технічні засоби мультимедіа, на думку автора, забезпечують перетворення інформації із аналогової, тобто безперервної, в цифрову форму з метою її зберігання і обробки, а також зворотнє перетворення, щоб дана інформація була адекватно сприйнята людиною [2].

Особливості застосування мультимедійних технологій у вищій школі розкрили О. Буйницька, Н. Гафурова, Л. Грущенко, Н. Грицай, Н. Дементієвська, Ю. Дрешер, О. Іванова, М. Жадлак, Ю. Жук, О. Кучай, М. Лаптева, В. Мартинюк, І. Осадченко, В. Осадчий, Є. Полат, О. Пометун, Н. Радіонова, І. Роберт, А. Рябуха, Н. Стефанова, Л. Цветкова, Г. Чередниченко, Б. Чернявський та ін. Створенню навчально-методичних мультимедійних комплексів присвятили наукові дослідження Н. Анісімова, Т. Багаєва, Я. Булахова, Т. Волошина, В. Джаджа, Н. Іщук, Т. Коваль, Н. Фролов, Л. Шевченко, М. Шут, О. Чайковська та ін.

Науковець О. Кучай наголошує, що інформаційним називають суспільство, яке інтенсивно використовує відомості через різні інформаційно-комунікаційні ресурси. Розвиток інформаційного суспільства потужно впливає на динаміку в освіті,

а успіх інформаційного суспільства певною мірою залежить від рівня освіти особистості. У такому разі освітня система має частіше використовувати нові методи навчання, що ґрунтуються на найновішій мультимедійній техніці [3, с. 8].

Таку думку поділяють Н. Дементівська, М. Жалдак, Ю. Жук, О. Пінчук, П. Соколов, О. Соколюк, М. Шут та доповнюють, відзначивши, що особливе місце займають комп'ютерні навчальні мультимедіа-системи, що дозволяють поглибити знання, скоротити строки навчання, збільшити число слухачів на одного викладача. Аналіз тенденцій подальшої інформатизації освіти показує, що у майбутньому значення застосування мультимедіа у цій галузі буде зростати, тому що знання, які забезпечують необхідний рівень професійної кваліфікації, завжди піддаються швидким змінам [4, с. 4].

Науковці виділяють таку класифікацію мультимедійних освітніх видань:

- електронні енциклопедії, підручники, що містять тільки виклад матеріалу;
- електронні підручники-тренажери;
- контролюючі середовища, що дозволяють проконтролювати рівень вивченого матеріалу (якість також різна);
- комбінований ресурс (найбільш бажаний, але істотно рідкісніший вид), що містить всі три компоненти, має адаптивні та розширювані властивості;
- творчі середовища, які дозволяють студенту виявляти і розвивати свої унікальні здібності під час роботи над проектами;
- програми-конструктори, які дозволяють проводити дослідження в загальних або вузькоспеціалізованих галузях знань;
- мультимедійні ігри, які спрямовані на інтелектуальний розвиток [4].

Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі дає змогу збільшити обсяг засвоєної майбутніми фахівцями інформації, активізувати їхню роботу, підвищити інтенсивність занять в умовах диференційованого підходу, забезпечити методичний супровід самостійної роботи студентів тощо [1, с. 112].

В обґрунтуванні доцільності використання мультимедійних технологій у підготовці фахівців садово-паркового господарства звернемо увагу на дослідження А. Рябухи відносно мультимедійних технологій, які розвивають роботу викладачів, роблять її приємною, успішною, результативною, полегшують працю, забезпечують професійний ріст; використання мультимедійних технологій викликає підвищений інтерес до матеріалу, який вивчається, розширює діапазон завдань, значно економить час студентів і викладачів [5, с. 257].

Опора на мультимедійні технології в навчальному процесі сприяє його інтенсифікації і збагаченню, активізації суб'єктної позиції та прагнення учнів до свідомого сприйняття навчального матеріалу. І, як наслідок, можна констатувати посилення спрямованості учнів на саморозвиток, розширення сфери їхньої пізнавальної діяльності, використання комп'ютера з метою творчого зростання та самовдосконалення. Все це свідчить про перспективність подальших пошуків ефективних шляхів впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес [6, с. 69]. Таке твердження дає вагоме підґрунтя доцільності доповнення фахових дисциплін майбутніх фахівців садово-паркового господарства засобами мультимедійних технологій.

Мультимедійні засоби навчання використовують для ефективно організації процесу пізнання, створення на заняттях різноманітних проблемних ситуацій, впровадження у навчальний процес індивідуальних і колективних форм навчання, розвитку в студентів навичок пошукової діяльності, творчої ініціативи, продуктивного й критичного мислення, активізації пізнавальних мотивів, дослідницьких компонентів і самостійності в навчальній діяльності, вміння прогнозувати результати своєї діяльності, розробляти стратегію пошуку самостійних шляхів вирішення поставлених завдань, тобто креативності [7].

Отже, на основі аналізу наукових досліджень вітчизняних і закордонних фахівців можна зазначити, що застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі дозволяє підвищити ефективність навчального процесу, розвинути особистісні якості студентів до самостійного навчання, розвинути комунікативні та соціальні здібності, врахувати суб'єктивний досвід студента та його індивідуальні особливості, дає змогу здобути навички роботи з сучасними технологіями, що сприяє адаптації студента до швидко змінюваних соціальних умов і успішної реалізації своїх професійних завдань. Таким чином, впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів, що готують фахівців садово-паркового господарства, дозволить підвищити їхній професіоналізм і конкурентоспроможність на ринку праці, вивести навчальний процес на новий більш якісний і ефективний рівень підготовки.

Література

1. Грицай Н. Б. Використання мультимедійних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології // Інформаційні технології в освіті. – Вип. – 2012. – Т. 13. – С. 107-113.
2. Дрешер Ю. Н. Применение мультимедийных технологий в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Ю. Н. Дрешер. – Режим доступа : <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2007/cd/153.pdf>.
3. Кучай О. В. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів засобами мультимедійних технологій / О. В. Кучай // навчальний посібник. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2014. – 61 с.
4. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник / ав. : Жалдак М. І., Шут М. І., Жук Ю. О., Дементівська Н. П., Пінчук О. П., Соколюк О. М., Соколов П. К. / За редакцією: Жука Ю. О. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
5. Рябуха А. Ю. Стан впровадження мультимедійних технологій у підготовку майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2013. – №. 13. – С. 255-258.
6. Чайковська О. Мультимедійні технології як чинник формування інноваційного навчального середовища на уроках музики / О. Чайковська, Г. Александрова // Рідна школа. – 2013. – №. 3. – С. 66-69.
7. Чередніченко Г. А. и др. Застосування мультимедійних технологій у процесі навчання іноземним мовам [Електронний ресурс] / Г. А. Чередніченко. – Режим доступу: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2103/1/30.pdf>.

ВИКОРИСТАННЯ ГАБІОНІВ І НАТУРАЛЬНОГО КАМЕНЮ В ДЕКОРАТИВНОМУ ОФОРМЛЕННІ ПАРКІВ РОЗМІЩЕНИХ НА ТЕРИТОРІЇ ЗАПОВІДНИКА

Об'єкт проектування знаходиться на найбільшому острові на Дніпрі – Хортиця, розташований у районі міста Запоріжжя нижче ДніпроГЕС, унікальний природний та історичний комплекс. Витягнутий з північного заходу на південний схід, довжина – 12,5 км, ширина – в середньому 2,5 км. Зручне географічне положення, м'який клімат і природне багатство краю створили тут сприятливі умови для життя і відпочинку людини, а особливо дитини. І хоч протягом тисячоліть клімат змінювався, територія острова залишалася придатною для проживання.

Національний заповідник Хортиця – науково-дослідна та рекреаційно-освітня установа, яка здійснює охорону пам'яток історії, культури та природних об'єктів, збирає, вивчає, зберігає та популяризує пам'ятки, пов'язані з історією запорізького козацтва.

Мета проекту: реконструкція цілісного майнового комплексу «Заміський будинок» розташованому за адресою о. Хортиця, вул. Будинок відпочинку, 4.

Ділянка проектування знаходиться в центрі комплексу, що накладає особливі вимоги на експлуатаційне навантаження, безпеку та комфорт на даній ділянці.

На даний час ділянка знаходиться в занедбаному стані, повністю відсутні газон, квіткове оформлення, малі архітектурні форми, обладнання для відпочинку, полив. Існуюче озеленення представлене деревами дуба звичайного, псевдоцуги та чагарників магонії падуболистої, жасміну садового, юкки та ялівцю.

Для поліпшення стану зелених насаджень і створення умов для комфортного відпочинку дітей з особливими потребами пропонується створити на цьому місці чудовий куточок відпочинку і розваг. Деревя створюють тінь, що захищає від перегріву ґрунт, штучне покриття дороги та майданчики з квітами та лавами. Зелені насадження зволожують повітря та знижують його температуру в спекотну пору року, а також зменшують швидкість вітру. Ароматні трави наповняють повітря приємними пряними ароматами і корисними фітонцидами, що створить комфортні умови відпочинку для дітей з вадами розвитку.

Проект реконструкції території включає будівництво доріжок з тротуарної плитки, встановлення підірних стінок з габіонів, розміщення обладнання для відпочинку, будівництво квітників з гарно квітучими та ароматними травами, будівництво штучної водойми, розміщення скульптур.

Художньо-образний характер паркового ландшафту пропонується виконати у ландшафтному стилі з декоративним оформленням малими архітектурними формами у вигляді габіонних скульптур, куль, пірамід, кристалів, ароматичної клумби, водойми і підірних стінок, а також підсіпок з натурального каменю.

Застосування габіонів і штучного каменю у формуванні паркового ландшафту допомагає вирішити завдання використання природних факторів місцевості і повніше висловити індивідуальність художнього вигляду парку. А поєднання екологічного з естетичним і функціональним аспектами відкриває можливість домогтися економічності будівництва парку і його подальшої експлуатації. А також створення декоративного та довговічного паркового масиву на о. Хортиця.

Габіони – це довговитривалі конструкції, які витримують величезні навантаження. З часом габіони тільки зміцнюються за рахунок акумуляції ґрунту, ущільнення каменів і освітлення рослинності на поверхні.

Естетичні габіони чудово вписуються в навколишній зелений пейзаж і підходять практично під будь-який ландшафтний стиль. Контейнери з камінням дуже гнучкі і стійкі. Вони легко переймають будь-яку форму ґрунту, в точності повторюючи всі вигини території, а також забезпечують відмінне зчеплення із землею, їм не страшна усадка ґрунту. Такі конструкції з каменю і металу абсолютно не шкідливі для здоров'я і навколишнього середовища. Заповнені каменем контейнери з металевої сітки або зварної конструкції з металевого прута знижують рівень стороннього шуму, перетворюючи зону відпочинку в затишне і спокійне місце.

Габіони відрізняються високою водонепроникністю, що робить їх незамінними при облаштуванні будь-якого декоративного водоймища.

Отже, оскільки реабілітаційний парк знаходиться на території національного заповідника о. Хортиця м. Запоріжжя, то запропоновано використати габіони для декоративного оформлення території парку і реставрації існуючої підірної стінки. Скульптури з габіонних конструкцій оригінально прикрасять релакс зону, підкреслять природну красу рослин на клумбах і органічно впишуться в ландшафт острова Хортиця.

Література

1. Глазачев Б. А. Зелені насадження на житлових територіях / Б. А. Глазачев / – Київ : Будівельник, 1999. – 110 с.
2. Иванов И. А., Медведев С. С. Габионы в мелиорации и дорожном строительстве. Улан-Уде, 2005., Информ Полис, 143 с.
3. Косаревский И. А. Композиция городского парка. – К. : Будівельник, 1991. – 171 с.
4. Кузнецов С. І. Ассортимент дерев, кущів та ліан для озеленення в Україні / Кузнецов С. І., Левон Ф. М., Пушкар В. В. // – Київ : – 2013. – 234 с.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ДИЗАЙНУ В ПЕРУКАРСЬКОМУ МИСТЕЦТВІ

Вагоме місце у синтетичному мистецтві належить перукарському мистецтву, основу якого становить дизайн, стилістика. У цих зазначених характеристиках втілюється глибина думки дизайнера через точність, пластику, узгодженість, здатність до інтерпретації різних образів, мисленевих та комунікативних здібностей [1].

О. В. Ярош зазначає, що дизайн зачіски – це особливий вид мистецтва, який перетворює звичайну зачіску в художній образ – мистецький витвір, де особлива увага приділяється моделюванню форми та взаємозв'язку із загальною визначеною автором стилістикою, враховуючи психофізичні та генетичні особливості людини: форму та риси обличчя, конституцію тіла, силу та колір волосся тощо [5].

Головними сучасними напрямками творчості у дизайні зачіски є, по-перше, екзотизм – створюється новий образ, незвичайні сполучення породжують оригінальне рішення. Це найскладніший напрямок, і його реалізують найкреативніші дизайнери та художники-модельєри. По-друге, історизм – коли відштовхуються від будь-якого культурного прообразу та надають йому нової форми, створюють креативні образи на основі історичних стилів. По-третє, еkleктика – це поєднання різних поглядів, точок зору, теорій, ідейних спрямувань. Еkleктизм як напрям у розробці нових зачісок – це поєднання різних стилів, їхніх елементів та деталей. Еkleктичність останніми роками стала модною тенденцією в одязі та зачісках. Поєднують те, що традиційно не поєднувалось, стало улюбленим прийомом сучасних дизайнерів [5].

За конструктивними ознаками сучасні зачіски поділяють на кілька видів. Це популярні (побутові) зачіски для масового споживача [4, с. 15]; перспективні зачіски, які передбачають їх неможливе застосування в майбутньому в ролі популярних, однак демонструються на конкурсах, шоу, презентаціях як ідеальне втілення без спрощення основної ідеї [4, с. 18]; арт-зачіска (фантазійна), яка тягнє до виразної характерності, художнього образу й потребує технічності у виконанні [3, с. 19]. Художні риси та особливий, мистецького спрямування декор таких зачісок обумовлюють їхній характер виставкових взірців [3, с. 14]. Такі виставки, зазвичай, демонструють на конкурсах фахового мистецтва. Конкурсні зачіски можуть перебільшувати (гіперболізувати) нові деталі та елементи, в той час, як «старі», зазвичай, «вписуються» у нову форму [3, с. 187–188]. Перспективні арт-зачіски найбільш повно відображають тенденції моди, сприяючи більш швидкій популяризації нових моделей [3, с. 187]. Призначення перспективних арт-моделей в тому, щоб показати подальший напрямок розвитку моди, на впровадження якої потрібно не менше року [2, с. 188].

У своєму дослідженні Є. М. Федорова [4] виділяє три головні стилі перукарського мистецтва, що будуть актуальними й у 2018 році:

- urban sports («міський вид спорту»), який характеризується невимушеними простими зачісками та візажем, зокрема стайлінг у вигляді вузлів та хвостів, підкреслення прямого «шовковистого» волосся. Моделі зачісок характеризуються чіткістю ліній, чіткістю силуетних форм, гіперболізованістю й виразністю елементів;

- free creation: стайлінг даного стилю – текстуровані й графічні форми. Їх втілюють короткі зачіски, стилізовані за формою під популярні впродовж другої половини ХХ ст. молодіжні стрижки «Гаврош» та «Гарсон». Їхня графічна силуетна форма походить від чоловічих та хлопчачих зачісок, що втілюються у варіантах жіночих зачісок для різних вікових категорій у вигляді короткого на скронях та потилиці волосся та подовжених пасм на лобно-тім'яній частині («гарсон»), у нижньо-потиличній зоні («гаврош»), актуалізованих «рваним» ефектом;

- future wave: стайлінг пропонується у вигляді об'ємних локонів та хвиль, що досягається «повітряними» укладками з текстурою середнього діаметру, створеною сучасними інструментами та доповненою начісом, стилізованим під 90-ті. В іншому варіанті – це накручене від середини волосся щипцями великого діаметру, що створює розкішну хвилеподібну текстуру, яка також привносить елемент ретро-стилю.

Крім того, можемо виділити й інші сучасні тренди дизайну зачісок, які популярні у перукарському мистецтві. Тренд *opulent*, що символізує гламур й вишуканість. Цей тренд навіяний витонченими та вишуканими моделями 50-х рр. ХХ ст. В зачісках використовуються кольори відтінків, що походять від кольорової палітри художників Відродження. Вони надають висвітленому волосся багатогранну гаму, а стиль зачісок, сформованих з елегантних локонів та об'ємних хвиль досягає спокусливого вигляду *opulent* [4].

Тренд *beat icon* – у дослівному перекладі «міський прохолодний», має вираз у тренді із зовнішнім виглядом «ікони стилю» 60-х рр: від Джеймса Діна до Енді Уорхола та The Velvet Underground. Так, зачіски тренду передбачають відтінки блонд із розмитим притемненим корінням: осучаснене висвітлювання волосся з періоду 90-х, точні та чисті лінії з натуральною текстурою, полірований блиск як знак стилю.

Тренд *sologata* – різнобарвний, яскравий гранж – має тенденцію до «змішування несумісного» як виразу нонконформізму. Йому притаманна багатокольорність, сміливе поєднання неонових відтінків, зокрема на волоссі у вигляді пасом посередині та на кінцях.

Все ж головною тенденцією перукарського мистецтва на сьогодні виступає природність, що поєднана з простотою, легкою неохайністю, яка вже протягом кількох років через свою простоту та одночасну легкість користується популярністю у перукарів-стилістів.

Стилісти виділяють ключовий тренд нового сезону – максимальна природність, що передбачає відмову від складних конструкцій і простоту укладання. Крім того, надзвичайно популярним є стиль ретро, а модні жіночі зачіски 2018 будуть характеризуватися симбіозом стилю ретро й сучасних прийомів. Мотиви 40-их років використовували багато будинків моди – роли на маківці від Elisabetta Franchi та плоска хвиля.

Варто відмітити, що у 2018 році також будуть популярними зачіски, що навіяні стилем 80-х років ХХ століття, тобто дизайн буде характеризуватися екстравагантністю.

Варто відмітити арт-дизайн серед усіх видів дизайну сучасного перукарського мистецтва, адже його особливість полягає у зосередженні перукаря на організації художніх вражень, які отримують глядачі мистецтва. Такі зачіски є виключно декоративними, тобто проектують емоції й здебільшого використовуються на показах моди. Арт-зачіска є своєрідним

польотом фантазій дизайнера. Тому їх можна вважати фантазійними, адже вони надають змогу майстру до самовираження та розкриття творчого потенціалу, художніх смаків, що є проявом форми, фактури, кольористики з одночасним неврахуванням зручності та практичності.

Отже, сучасні тенденції дизайну перукарського мистецтва поєднують у собі простоту, природність та легку неохайність. Сучасні зачіски створюються з врахуванням трьох складових екзотизму, історизму та еkleктики. Найбільш популярними стилями перукарського мистецтва є free creation, future wave, urban sports, які дозволяють створювати буденні образи не лише у дизайнерських студіях та салонах.

Література

1. Костюченко О. В. Творчий потенціал як змістовний аспект професійності майбутнього дизайнера-стиліста перукарського мистецтва / О. В. Костюченко // Збірник наукових статей КНУУМ. – Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця Випуск 2014. – С. 172-175.
2. Кулешкова О. Н. Основы дизайна прически : учеб. пособие. / О. Н. Кулешкова, О. Б. Читаева, Т. Н. Бутко. – Москва : Издат. центр «Академия», 2002. – 192 с.
3. Лубянська С. П. Дизайн зачіски : навч. посіб. для професійної підготовки студ. у вищ. навч. закладах мистецького профілю. – Київ : Кондор, 2010. – 216 с.
4. Федорова Є. М. Імідж у відображенні провідних стилістичних тенденцій моди сезону 2016-2017 (на прикладі вітчизняного перукарського мистецтва) / Є. В. Федорова // Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство». – 2017. – Вип. 36. – с. 192-201.
5. Ярош О. В. Особливості та етапи творчого процесу художнього моделювання зачісок / О. В. Ярош // ВП «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтва»: «Стан та перспективи розвитку культурологічної науки в Україні». – Миколаїв. – 2016. – С. 256-261.

*Т. Д. Ніколова,
викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ПЕРУКАРІВ-МОДЕЛЬЄРІВ

Закон України «Про освіту» (2017) визначає, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [1]. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

Нова освітня парадигма передбачає розширення та поглиблення пріоритетів навчання, введення в освітній простір поняття «компетентність» та «компетентістний підхід». Такі суттєві зміни ставлять нові виклики перед педагогічними колективами освітніх закладів усіх рівнів, спонукають до творчого підходу, пошуку нових, більш ефективних форм і методів навчання.

Професія перукаря-модельєра стала не тільки модною професією, але й сегментом часу, який повільними кроками входить у свідомість української пострадянської ментальності. З одного боку її необхідно розвивати, орієнтуючись на світові віяння, відповідати світовим стандартам та смакам, а з іншого не можна втратити національну самобутність. Саме формування вдалого поєднання першого та другого дозволить фахівцям перукарям-модельєрам стати конкурентоспроможними на ринку праці не тільки в Україні, а й за кордоном.

У перукарському мистецтві існують дві великі школи: англійська та французька. Англійській перукарській школі притаманні архітектурний та точний стиль. Французька перукарська школа акцентує увагу на стайлінгу та стрижках, разом з тим вона більш персоніфікована. Працюючи зі студентами, я намагаюся поєднувати ці школи, враховуючи традиційні та нетрадиційні методи викладання. Вважаю, що процес викладання лише тоді може бути ефективним та результативним, коли повторити за тобою зможе кожний студент. Тому що цілі навчання – розвиток гармонійно розвинутої особистості.

Враховуючи сучасні тенденції розвитку мистецтва та дизайну через призму компетентісного підходу в освіті, можна значно підвищити результативність навчання перукарів-модельєрів та зробити їх конкурентоспроможними на ринку праці.

Професійна підготовка кваліфікованих робітників повинна ґрунтуватися на таких принципах:

- випереджувальний характер професійної освіти, науки і виробництва, неперервність, фундаменталізація;
- інтеграція професійної освіти, науки та виробництва;
- гнучкість і взаємозв'язок процесу професійного навчання з реструктуризацією та подальшим розвитком економіки;
- варіативність, індивідуалізація та диференціація.

Перебудова професійної освіти вимагає значного підвищення особистісної відповідальності викладачів у виборі форм і методів навчання і виховання, організації суспільно корисної і продуктивної праці студентів. Актуальним стає питання впровадження в навчально-виробничий процес сучасних методів навчання, які дозволяють не просто передавати студентам знання, професійні навички та уміння, але й сприяють всебічному розвитку особистості майбутнього фахівця [3].

Інноваційне навчання – процес і результат такої навчальної та освітньої діяльності, яка заохочує введення інноваційних змін в існуючу культуру, соціальне середовище. Такий тип навчання підтримує існуючі традиції, а також стимулює активну участь у рішенні проблемних ситуацій, які виникають як перед окремою людиною, так і перед суспільством в цілому.

Вибір доцільних методів навчання для професійно-практичної підготовки майбутніх робітників значною мірою залежить від методичної підготовки та педагогічного досвіду педагога, володіння ним знаннями про сучасну систему методів і прийомів їх застосування для підвищення ефективності навчально-виробничого процесу. Одним із стратегічних завдань реформування вітчизняної школи відповідно до Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ сторіччя) проголошено «формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я». Реалізація цього завдання здійснюється при застосуванні багатьох методів навчання, у тому числі і інтерактивних, які передбачають навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, проблемних ситуацій, розвитку професійних і особистісних якостей студентів.

Навчальний процес інтерактивного навчання відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це – співнавчання, взаємонавчання, де студент і педагог є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає лише у ролі організатора процесу навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання навчально-виробничих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню вмінь, навичок і особистісних цінностей, створенню атмосфери творчого співробітництва педагога і студентського колективу [2].

Важливим чинником в удосконаленні освітнього процесу є формування професійної компетенції шляхом поєднання теоретичних знань та практичних умінь і навичок. Мій особистий досвід, аналіз набутків педагогів-новаторів підтверджує, що ґрунтовні теоретичні знання неможливі без їх практичного застосування і навпаки практичні уміння та навички неможливі без теоретичних знань. Теорія та практика взаємопов'язані, і цей циклічний процес трансформації знань у уміння та навички допомагає досягати мети будь-якого освітнього процесу.

Разом з тим не можна спрощувати багатогранний освітній процес до вектору теорія-практика. Для вдосконалення навчального процесу необхідно урізноманітнити прийоми та методи поєднання теорії та практики. Так на якість засвоєння теоретичних знань великий вплив має використання показу, демонстрації, візуалізація нового матеріалу. Сучасний розвиток технічного забезпечення освітнього процесу, наявність якісної навчально-матеріальної бази дозволяє зробити візуалізацію та показ яскравим та цікавим завдяки використанню усіх можливостей певного відеоматеріалу. Під час демонстрації відео, фотографій, презентації освітній процес поживається та дозволяє вивчати, закріплювати, вдосконалювати знання шляхом ознайомлення з досягненнями як вітчизняних, так і зарубіжних майстрів. Наступним кроком освітнього процесу є використання опитування, що дозволяє з одного боку систематизувати отриману інформацію, а з іншого – виявити прогалини в отриманих знаннях та своєчасно їх ліквідувати [3].

Важливу роль в формуванні ґрунтовних професійних знань, умінь та навичок відіграє використання в навчальному процесі міжпредметних зв'язків. Таким чином, професіоналізм педагога, його володіння фактичним матеріалом не тільки по предмету, який він викладає, а й інших предметів навчального плану значним чином впливає на результативність освітнього процесу та на якість кінцевого результату.

Мета освітнього процесу не тільки сформулювати у студента якісні фундаментальні знання, а й навчити його вчитися кожен день, формувати нове мислення про те, що сучасні умови для досягнення конкурентоспроможності на ринку праці передбачають постійне самовдосконалення, формування нових цілей та задач, наполегливе їх досягнення. Також важливим є формування особистих якостей фахівця, таких як: акуратність, відповідальність, дисциплінованість, знання своєї професії, зосередженість, здатність до адаптації в соціумі, здатність до професійної самореалізації, майстерність, наполегливість, принциповість, прагнення до самовдосконалення і саморозвитку, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці, працелюбність, принциповість, професійна компетентність, професіоналізм, рівень культури, толерантність, уважність, хороші теоретичні знання і практичні навички, цілеспрямованість, якість виконання роботи).

Отже, перукар-модельєр – це професія, що передбачає постійне перебування «нібито на сцені», бо він – «митець» перукарського мистецтва.

Література

1. Закон України «Про освіту» / Відомості Верховної Ради (ВВР) – К. : Парлам. вид-во, 2017. – 380 с. – (Бібліотека офіційних видань).
2. Вдович С. М. Формування професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 44 / редкол. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 203-207.
3. Міськова А. В. Сучасні підходи до організації і проведення уроків виробничого навчання з професії перукар (перукар-модельєр). Методична розробка / Державний професійно-технічний навчальний заклад «Сумське вище професійне училище будівництва і дизайну» – Суми, 2014. – С. 4-5.

ПЕРЕНЕСЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛАНДШАФТНОГО ДИЗАЙНУ З ПЛАНУ НА ТЕРИТОРІЮ ПРИСАДИБНОЇ ДІЛЯНКИ

Реалізація плану присадибної ділянки починається з перенесення його з паперу «в природу». Розбивочні, або геодезичні роботи на об'єкті озеленення служать для перенесення і проекту в природу елементів планування – алей, доріг, майданчиків, споруд, а також насаджень. За допомогою рулетки, кілочків і шнура необхідно розмітити ділянку, конкретно визначити місця всіх елементів. Забиті кілочки і намічені криві лінії, вигини дозволять наочніше уявити, як буде виглядати ландшафтний проект у реальному масштабі. Всі головні вимірювання проводяться від однієї точки, наприклад від входу в будинок, великого дерева, або парадної хвіртки [3, с. 29].

Доріжка по праву вважається найважливішим елементом, який організовує і систематизує ділянку. Від того, наскільки правильно прокладені доріжки, буде залежати зручність користування всіма куточками ділянки. Крім того, вона є і декоративним елементом. Доріжка обов'язково повинна кудись вести: до господарського блоку, басейну, альпійської гірки і т.д. Основна, головна доріжка повинна бути шириною не менше 1 м. Не треба економити простір на ширині доріжок. Треба простежити, щоб по них проходила тачка, газонокосарка, візок для дітей і т.д. Добре виглядає тільки широка доріжка. Другорядні доріжки можуть бути більш вузькі. Помічено, що крива звивиста доріжка завжди здається довшою за пряму і рівну. Тому її звивиста лінія допоможе візуально розширити межі маленької ділянки.

Під'їзні шляхи для автомобіля повинні бути достатньо широкими і мати місця для розвороту. Якщо передбачається, що на ділянку будуть часто заїжджати і виїжджати машини, то під'їзні шляхи повинні мати ділянки для їхнього роз'їзду. Залиште ділянку з розміткою на кілька днів, а потім знову відвідайте її та оцініть, чи все зроблено правильно.

У кожній країні історія ландшафтного дизайну складалася по-своєму. Існують – італійський стиль, французький і безліч інших. Формування кожного стилю сталося не випадково. І не випадково кожен стиль приписують якійсь одній країні. Зародженню певних стилів сприяли, у першу чергу, рельєф і клімат конкретної країни. Наприклад, регулярні парки на горбистому рельєфі називають італійськими, а на рівній місцевості – французькими, сади з безліччю квітів називають голландськими і т.д. Від обраного стилю залежить і планування ділянки.

Класичний, або регулярний, стиль саду передбачає геометрично правильне планування з яскраво вираженою симетричністю і регулярністю ландшафтною композиції. Йому притаманні прямі алей, що є осями симетрії, чіткі геометричні форми клумб, газонів, доріжок, водойм, фонтанів, розташованих у центрі ділянки, або в центрі композиції, створеної на ділянці. Всі лінії доріжок будуть прямі, клумби – правильної форми (округлі, овальні, або інших геометричних обрисів).

У регулярному стилі часто застосовуються прямокутні заготовки. Як точно розмітити прямий кут на місцевості, не маючи транспортера, наприклад при розбивці клумби? У цьому випадку використовується правило золотого (або єгипетського) трикутника [2, с. 64]. Золотим (або єгипетським, або піфагоровим) трикутником називається трикутник зі сторонами, які співвідносяться одна з одною як 5: 4: 3. За теоремою Піфагора, у прямокутного трикутника квадрат гіпотенузи дорівнює сумі квадратів катетів. Тобто $5^2 = 4^2 + 3^2$. $25 = 16 + 9$. Якщо вам потрібно зробити на місцевості розмітку з прямими кутами, то можна скористатися простою мотузкою і рулеткою. Потрібно взяти мотузку довжиною 12 метрів і відзначити на ній 3 м, 5 м, і 4 м. Потім потрібно вбити 2 кілочки в землю і натягнути між ними «гіпотенузу» – ділянку 5 м, тоді «катети» 3 і 4 м зійдуться у прямому куті (90 градусів).

При розмітці заготовок, крім самих кутів, важливо і їх співвідношення. Особливо це важливо при виготовленні прямокутних деталей, наприклад при розмітці работок. У прямокутнику діагоналі абсолютно рівні! Значить, після побудови необхідно виміряти довжини діагоналей прямокутника. Якщо вони рівні, все в порядку, це дійсно прямокутник. А якщо ні – ви побудували паралелограм або ромб. У цьому випадку слід трохи «пограти» суміжними сторонами, щоб добитися точної (для даного випадку) рівності діагоналей розмічуваного прямокутника.

Привабливість англійського, або пейзажного стилю саду полягає в м'якості ліній і плавності контурів, а також у наслідуванні природного ландшафту, що позитивно впливає на людину [4, с. 42]. Даний стиль характеризується вільним розміщенням рослин, відмовою від симетрії і строгих геометричних форм у розташуванні рослин, обов'язковим облаштуванням газону, декоративних доріжок, водойм, струмків, гірок. При ландшафтному (пейзажному) плануванні доріжки можуть бути звивистими, і пов'язані з ними частини квітника набувають також звивистих обрисів.

М'якість ліній і плавність контурів у пейзажному стилі досягається за допомогою кривих, звивистих ліній. Перед тим як малювати криві лінії, намітьте їхні контури за допомогою каменів. Подивіться на лінії з різних сторін. Якщо все вас задовольняє, то відбийте лінії піском або крейдою, яку висипайте з шийки пляшки. Також, розмічаючи криві лінії, зручно використовувати поливальний шланг, розкладаючи його по контурах. Слід мати на увазі, що довгі і плавні криві з широким розмахом приємніші для ока і частіше застосовуються в ландшафтному проектуванні у порівнянні з маленькими і стиснутими кривими.

У даний час популярні сільський стиль, або стиль кантрі, екостиль, хай-тек, модерн (арт-нуво), традиційний японський сад. Всі вони включають в себе ті чи інші елементи регулярного і пейзажного стилів. Наприклад, стиль модерн відомий своїми обтічними формами, а екосад приваблює простотою і плавністю ліній.

Для того щоб розбити овальні, округлі форми, які притаманні майже всім стилям, застосовують такі способи:

1. Для розмітки овалу вбийте два кілочки, що позначають його довгу вісь (довжину овалу). Після цього поставте один кілочок у центрі. Тепер вбийте два кілочки, що позначають коротку вісь (ширину овалу). Відрізок мотузки зав'яжіть у петлю такого розміру, щоб у неї могли щільно поміститися два кілочки довгої осі і один з кілочків короткої осі. Усередині петлі розташуйте пляшку з піском або крейдою. Приберіть кілочки малої осі і проведіть пляшкою всередині мотузяної петлі, малюючи контури овалу.

2. Для малювання кола на землі вбийте кілочок у центрі кола і закріпіть на ньому мотузку з вільною петлею. З протилежного боку мотузки зав'яжіть другу петлю, відстань до неї повинна дорівнювати радіусу майбутнього кола. Вставте в петлю пляшку з піском або крейдою і проведіть нею навколо, висипаючи розмічальний матеріал, навколо кілочка постійно натягуючи мотузку.

Література

1. Андреев Ю. М. Приусадебное хозяйство. Освоение дачного участка. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 160 с.
2. Липницкий Л. З. Ландшафтный дизайн. Руководство по благоустройству вашего участка. – Минск. : Харвест, 2007. – 128 с.
3. Регель А. Э. Изящное садоводство и художественные сады. – М. : ЗАО «Фитон+», 2007. – 312 с.
4. Світова ландшафтна спадщина: методичні рекомендації до виконання практичних занять / Уклад. А. А. Дзюба. – К. : «ЦП «КОМПРИНТ»», 2012. – 100 с.

Г. В. Писанка,
*спеціальність «Дизайн»,
спеціалізація «Дизайн (графічний)»,
Хортицька національна академія*

*Керівник:
викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія*
С. В. Давидова

МУРАЛИ У СУЧАСНОМУ МИСТЕЦТВІ І ЖИТТІ СУСПІЛЬСТВА

У сучасному світі мегаполісів, де промисловість і технологічний прогрес розвиваються дуже швидко, для мистецтва лишається мало місця. Людину оточує урбаністичне середовище, де функціональність і практичність речей, будівель відтісняють естетичну красу на другий план. Сучасні художники віднайшли творчий спосіб нести красу та мистецтво оточуючому світу у вигляді муралів, що перетворюють навіть найпохмуріші споруди, вражають своєю красою, неповторністю і багатобарвністю.

Поняття «мурал» походить від іспанського слова «mural», що в перекладі означає «стіна». Муралізм виник в іспаномовній Мексиці і його сутність полягає в оформленні громадських споруд циклами фресок з історії країни, життя народу, його боротьби [1].

У сучасному мистецтвознавстві мурал-арт – це напрям стріт-арту, легальний художній розпис зовнішніх стін будинків у міському просторі з метою його естетизації. Отже, під муралізмом ми розуміємо процес створення муралів, а під мурал-артом – художній напрям стріт-арту. Поряд зі словом мурал вживатимуться терміни «настінний живопис», «настінний розпис» [2].

Різниця між муралом і графіті полягає у тому, що графіті-художники (райтери) роблять акцент на зображенні слів, фраз, букв. Муралісти ж прагнуть у своїх роботах художнім чином висловити щось символічне; часто в настійних зображеннях творці висловлюють різноманітні символи, настрої та прихований сенс.

Мурали мають велику цінність як вуличне візуальне мистецтво, яке несе у собі як естетичну, так і комунікативну функції. Відносно нове явище мурал-арту доцільно розглянути для ознайомлення з сучасними течіями в мистецтві як автономними джерелами знань [2].

Серед представників муралізму можна відзначити Дієго Ріверу, Хосе Ороско, Давида Сікейроса.

Мурали можна поділити на класи: графічні, живописні, декоративні. Основними виражальними засобами графічних муралів є лінії, крапки, плями, силуети, використання контрастів білого і чорного. Твори можуть мати як монохромну, так і поліхромну гаму. В живописних муралах, на відміну від графічних, колір є головним зображально-виражальним засобом. Такі мурали передають світлотінь, кольорове багатство, об'ємність предмета, якісну матеріальну різноманітність, простір, глибину та кольорово-просторове середовище. Декоративний мурал містить елементи декоративного розпису, національні орнаменти, йому притаманна яскрава кольорова гама з великою кількістю локальних кольорів.

Мурали можна розділити на категорії за розмірами: міні-мурали – від 1 до 7 метрів у висоту, виконані на невеликих будівлях; мідл-мурали (середнього розміру) – від 8 до 19 метрів.

Найпоширенішими жанрами мурал-арту є анімалістичний, побутовий, історичний, портретний, пейзажний, релігійний. Анімалістичний (походить від лат. animal – тварина) – жанр образотворчого мистецтва, в якому основним предметом зображення є тварини. Вінницький мурал «Добробут» з лелеками, львівська «Сова» є прикладами анімалістичного жанру. Побутовий жанр – жанр образотворчого мистецтва, в якому зображуються буденні сцени з повсякденного життя людини. До цього жанру можна віднести мурали Олександра Корбана «Хлопчик з паперовими літаками» (Київ, вулиця Антоновича) та «Маленьку модницю» (Київ, вулиця Туполева). Пейзаж – жанр образотворчого мистецтва, в якому основним предметом зображення є природа. Приклад – на вулиці Володимирській у Києві «Пейзаж з веселкою». На ньому зображено традиційний український краєвид – жовте поле та блакитне чисте небо після дощу, яке

прикрашає кольорова веселка. Історичний жанр – жанр образотворчого мистецтва, присвячений історичним подіям та діячам, а також соціально значущим явищам в історії суспільства. Прикладом є мариупольський мурал «Дух часу», на якому зображені воїни-захисники України, що представляють різні історичні епохи – від Київської Русі до сьогодення. Портрет – це художнє зображення людини з передачею її внутрішнього світу. До цього жанру належать харківські мурали, присвячені Юрію Гагаріну, Клавдії Шульженко, Леоніду Бикову, Тарасові Шевченку, київський мурал «Леся Українка» тощо. Релігійний – жанр образотворчого мистецтва, присвячений сакральній тематиці. Прикладом цього жанру є київський мурал- ікона, що прикрасив стіну навпроти церкви Святого Пантелеймона, – зображення Діви Марії з немовлям [2].

Мурали в Києві стали частиною міста і мають всі шанси стати новою візитною картою столиці України. Завдяки ним на очах відбувається своєрідна ідентифікація – у витоках нових українських символів.

Киянин Сергій Гришкевич створив інтерактивну гугл-карту, на якій позначені київські мурали створені протягом 2014-2015 років [4]. На карті видно, що нові мурали зосереджені переважно в центрі Києва, в спальних районах їх значно менше. Однак в тих районах більше яскравих абстрактних розписів, які вносять яскравий колорит в однотипні будови. (На карту не потрапили мурали, створені кілька років тому під час фестивалю «Французька весна», і зображення авторства Interesni Kazki). На гул-карті С. Гришкевича наочно показано, в якому місці Києва і як художники з України, Іспанії, Аргентини, Австралії, Німеччини, Великобританії та Португалії прикрасили столицю. Карту (за бажанням) можуть доповнювати всі бажані, зв'язавшись з автором.

Найкрасивіші мурали Києва, на думку аналітиків, – гігантські птахи і фантастичні звірі. Величезний чорний стриж на стіні шістнадцятиповерхового будинку (художник Алекс Максимів) в Фейсбуці вважається найбільшим зображенням птаха в Україні. Автор муралу з ластівками на проспекті Перемоги – португальський художник Антоніо Коррейя (Pantonio). До річниці Чорнобильської аварії він розмалював одну зі стін на центральній вулиці міста Чорнобиля. На п'ятому реакторі Чорнобильської АЕС зовсім недавно з'явився мурал: малюнок виконаний в сірих тонах, на якому зображений схвильований лікар. Його намалював австралійський художник Гвідо Ван Хелтен (Guido Van Helten). Роботу в зоні відчуження художник присвятив ліквідаторам, які втратили своє здоров'я або загинули 30 років тому.

Особливе місце в містах України посідають патріотичні мурали, на яких зображені національна символіка, видатні городяни, воїни-захисники. Так, на одному з будинків Харкова зображені синичка і снігур таким чином, що разом утворюють герб України – тризуб.

Найчастіше дискусії навколо муралів зводяться до питання смаку. Через мурали, на думку деяких аналітиків, Київ може сприйматися як сучасне місто, але в історичній частині з настінними малюнками слід бути дуже обережними. Кожен мурал повинен органічно вписуватися в контекст і в міський ландшафт [3].

Також мурали є і в Запоріжжі: особливу любов людей завоювали яскраві тропічні тварини на трансформаторній будці, жирафи в рожевому кабріолеті, стіна любові, величезне серце на всю стіну і пес, який пірнув за м'ячем. Великий мурал «Чарівника в циліндрі» художники Юрій Мудрик та Антон Касьян малювали протягом двох днів за допомогою крана. Ідея зображення – показати Україну в усій її красі. Юрій Мудрик відзначив, що мурал повинен вражати своєю масштабністю. Це справжня творчість. Ми вирішили зробити 10-метровий мурал на українську тематику, коли брали участь у фестивалі «3 України в Україні». Знаходиться запорізький мурал на стіні будинку за адресою проспект Соборний, 52/25, навпроти театру імені Магара. Собаку, яка пірнає за м'ячем, кита, лисицю, величезне серце і хлопця, що занурюється в веселку, можна знайти у дворі будинку за адресою: вул. Рубана, 6.21, Хортицький район. Ластівка знаходиться на будинку за адресою: вул. Чарівна, 6.74, Шевченківський район. Барвистих тропічних тварин, квіти і жирафа, що катається на рожевому кабріолеті, можна побачити на Набережній, недалеко від кільця «Дубового гаю» [5].

Таким чином, можна зробити висновок, що мурали прикрашають стіни наших міст, а мурал-арт – це актуальний напрям у сучасному стріт-арт мистецтві, який відіграє важливу соціальну та естетичну роль, художньо збагачує соціально-культурний простір України та порушує актуальні соціальні проблеми. Муралізм є логічним способом самовираження індивідууму та складовою життя сучасної молоді.

Література

1. Вишницька А. Мурал: що це, навіщо і звідки прийшло в наше місто [Електронний ресурс] / Альона Вишницька // DRIGIBLE. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <https://drigbl.net/shho-take-mural/>.
2. Думасенко С. Мурал-арт у контексті мистецтвознавчої теорії / С. Думасенко, І. Татарова // Аркадія. – 2016. – № 1. – С. 44-48.
3. Онкович А.Д. Вуличне мистецтво: медіаосвітній аспект / А. Д. Онкович, Г. В. Онкович // Від меліаграмотності до медіакультури: стратегії, проблеми, перспективи: тези доповідей Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Миколаїв, 27 квітня 2016 року). – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 124 с. – С. 68-70.
4. Салій Ю. Створено мапу нових київських муралів [Електронний ресурс] / Юлія Салій // Хмарочос розуміючи місто. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <https://hmarochos.kiev.ua/2015/12/02/stvoreno-mapu-novih-kiyivskih-muraliv/>.
5. Туник Ю. Стрит-арт по-запорожски: стена любви, волшебник и жираф в розовом кабриолете. Фото [Електронний ресурс] / Юлія Туник // РЕПОРТЕР.UA. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: http://reporter-ua.com/2016/09/12/300377_strit-art-po-zaporozhski-stena-lyubvi-volshebnyk-i-zhiraf-v-rozovom-kabriolete.

**ПРОЕКТ ОЗЕЛЕНЕННЯ ТА БЛАГОУСТРОЮ ТЕРИТОРІЇ ДЕНДРОПАРКУ ЗА АДРЕСОЮ:
ВУЛ. ХОРТИЦЬКЕ ШОССЕ, 42; РУБАНА, 24; КАЛНИШЕВСЬКОГО, 10, 18 М. ЗАПОРІЖЖЯ**

Хортицький – самий молодий та швидко зростаючий житловий район Запоріжжя, його будівництво було розпочато у 1969 році. Під час будівництва нового житлового мікрорайону благоустрій і озеленення було передбачено лише частково, головним чином, для прибудинкових територій, а більшість зовнішніх міжквартальних територій і на теперішній час залишаються пустирями.

Однією з таких занедбаних ділянок є прибудинкова територія площею 1,2 га, розташована по вул. Калнишевського. З півдня, півночі і сходу територія оточена багатопверховими будинками. Поруч розташовані торгівельний центр, школа, кафе та автомобільна стоянка. На даний час ділянка являє собою добре освітлену відкриту територію з ґрунтовими пішохідними доріжками, існуюче озеленення представлене деревами Вишні звичайної, Абрикоса звичайного та Платану східного.

Для покращення стану зелених насаджень і створення комфортних умов для мешканців мікрорайону пропонується створити на цій ділянці дендрологічний парк. Дендропарк – це обмежена спеціальна штучна, або природна територія, призначена для проведення дозвілля і відпочинку, на якій культивується певна колекція деревних рослин у відкритому ґрунті. Розміщення рослин у дендропарку здійснюється за систематичною, екологічною, географічною, декоративною або іншими ознаками [1, с. 78]. На ділянці проектування доцільним буде підібрати асортимент рослин для дендропарку з врахуванням декоративних ознак, біологічних і екологічних факторів місцевості (ґрунти, мікроклімат тощо), виходячи з його площі, обмеженої житловими будинками.

Деревні рослини, чагарники та трав'яниста рослинність поліпшують мікрокліматичні умови міського середовища. Деревя утворюють тінь, що виключає можливість перегріву ґрунту, покриттів доріжок та майданчиків. Зелені насадження зменшують швидкість вітру, а також підвищують вологість повітря та знижують його температуру у південну спеку влітку. Рослини мають властивість утримувати на листовій поверхні пил та поглинати шкідливі гази з повітря, що дуже важливо у такому великому промисловому місті, як Запоріжжя, де промислове навантаження на зовнішнє середовище дуже велике [2, с. 17].

Зазвичай, дендропарки проектуються як імітація деяких природних ландшафтів з набором характерних видів рослин – едифікаторів, супутників, ярусної рослинності. На запропонованій території можна змоделювати мініатюрну копію лісостепового ландшафту з підбором деревної і чагарникової рослинності, що властива даним природним умовам.

1 етап – зонування території з трасуванням алей, доріжок, майданчиків для пішохідних прогулянок, відпочинку і активних ігор. Проект включає будівництво доріжок із тротуарної плитки. Для комфортного перебування на території спроектовано розміщення лавок та урн.

2 етап – підбір асортименту деревної рослинності для створення кістяку парку. Проектоване озеленення майбутнього дендропарку передбачає висадження деревних інтродукованих екзотів, таких як клен гостролистий «Faassen's Black», з характерним темно-пурпуровим забарвленням листя, клен сріблястий з ажурною кроною та світло-зеленим листям, верба Матсудана «Tortuosa», яка приверне увагу ажурністю крони та звивистими гілками, ясен звичайний «Pendula» з плачущою формою крони, софора японська з бобами, схожими на намисто. Асортимент декоративних квітучих чагарників можна поповнити бобовником анагіровидним, магонією падуболистою, калиною Бульденеж та айвою японською [3, с. 27, 45, 78].

Жоден об'єкт садово-паркового будівництва, призначений для відпочинку мешканців міста, не може обійтися без квіткового оформлення. Гармонійно впишуться у композицію дендропарку кам'янисто-квіткова композиція у південно-східній частині парку і міксбордери уздовж центральної алеї. Рокарій складатиметься з природного гранітного каміння у поєднанні із крупними злаками (міскантус китайський «Зебрінус», пампасна трава) і подушковими багаторічниками (айстра новоанглійська, седум видний, хризантема корейська гібридна). Основу міксбордерів складатимуть витривалі багаторічні квітучі та декоративно-листяні трав'янисті рослини: лілійник гібридний, примула вушкова, цибуля багаторічна декоративна, айстра новобельгійська, ехінацея пурпурова, хризантема корейська, монарда двійчаста, тюльпани Грейга і Фостера, нарциси ботанічні та ін. Ці рослини невибагливі до ґрунтів і поливу, гарно почуваються на відкритих сонячних ділянках [4, с. 36, 54, 67].

3 етап – закладка на решті території газону багаторічних трав, посухостійких і стійких до витоптування.

Реалізація проекту створення дендропарку у Хортицькому районі дозволить озеленити і підвищити рівень благоустрою одного із крупніших районів міста Запоріжжя, створити комфортний куточок для відпочинку дорослих та дітей. Збагачення асортименту деревних і чагарникових рослин дозволить зменшити кількість шкідливих газів і пилу у зоні відпочинку, поліпшити місцеві санітарно-гігієнічні умови, урізноманітнити монотонну житлову забудову привабливим лісостеповим ландшафтом.

Література

1. Глазачев Б. А. Зелені насадження на житлових територіях. Київ, 1999. 110 с.
2. Горохов В. А. Міське зелене будівництво. Львів, 1991. 228 с.
3. Кузнецов С. І. Асортимент дерев, кущів та ліан для озеленення в Україні. Київ, 2013. 234 с.
4. Бобылева О. Н. Цветочно-декоративные растения открытого грунта. Москва, 2010. 208 с.

КОНСТРУКТИВІЗМ В АРХІТЕКТУРІ ЗАПОРІЖЖЯ: ВИНИКНЕННЯ ТА ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПАМ'ЯТОК

На долю Запоріжжя випало лихоліття війн та революцій, індустріалізація, будівництво соціалізму, незалежність. Кожна доба додавала свій неповторний внесок в архітектуру, побут, образ міста.

Двадцять шість років незалежності України ставлять питання переосмислення вітчизняної історії у міжнародному контексті. Усвідомлення історичного минулого рідного міста є необхідною та невід'ємною частиною розуміння долі України у світовому історичному процесі.

Представлене дослідження розкриває архітектурний образ міста Запоріжжя 30-х років ХХ століття у світлі міжнародних архітектурних течій і визначає значення запорізьких будівель для сучасників та необхідність їх збереження сьогодні.

На початку ХХ століття на архітектуру в цілому значно вплинув розвиток науки і техніки. Використання електрики, створення теорії відносності та радіоактивності, розуміння законів перетворення енергії, розвиток ядерної енергетики і хімії, які почали замінювати природні джерела енергії і сировини – все це отримало початок свого розвитку саме на зламі століть. Крім того, значним був вплив розвитку суспільних наук: вчення про динаміку життєвих процесів та взаємодію між різними явищами. Під впливом французького математика А. Пуанкаре, який четвертим виміром простору вважав момент руху, архітектори перестали трактувати простір тільки як статичний матеріал. Важливою подією в історії архітектури стало винайдення залізобетону, запатентованого французьким садівником Ж. Мон'є у 1867 році, який ще за десять років до того конструював труби з металевої сітки, обмазані цементним розчином. Разом з винайденням залізобетону в архітекторів з'явилися нові можливості. Так з'являється конструктивізм.

Нове розуміння свободи і прогресу створило нове уявлення й про мистецтво. Цей процес мав місце в усіх галузях художньої творчості, які звільнились від штампів академізму та реалістичної описовості. Архітектура та містобудівництво одночасно взяли курс на доцільність та функціональність.

Велике значення для розвитку функціоналізму в період між світовими війнами мала раціональна гілка німецького модерну. Головну роль в цьому зіграло заснування Баугаузу (нім. Bauhaus, Hochschule für Bau und Gestaltung, Вища школа будівництва й дизайну), який в 20-ті роки минулого століття став центром сучасного художнього виховання в Європі. Він виник у 1919 році шляхом об'єднання двох художніх шкіл у місті Веймар. Метою існування школи Баугауз його перший директор Вальтер Гропіус (1883) вважав виготовлення колективних творів, в яких не існувало би кордонів між монументальним і декоративним мистецтвом.

Під керівництвом В. Гропіуса в Баугаузі, одразу після його заснування, у викладацькому складі опинилися видатні представники європейського мистецтва того часу: І. Іттен, В. Кандинський, П. Клеє, Л. Моголь-Надь, О. Шлеммер і багато інших художників. Серед архітекторів були М. Брейєр, Г. Майєр, Міс ван дер Рое, М. Штам та інші. Школа проіснувала до 1933 року.

До передових напрямків архітектури періоду між світовими війнами відноситься і радянський конструктивізм, який мав характер широкого колективного руху та надихався революційною романтикою. Цей напрямок має яскраві перегуки з концепцією школи Баугауз, де в гармонії перебувають людина і техніка, внутрішній і зовнішній простір, а краса виступає прямим наслідком функціональності. Аналізуючи напрямки у розвитку архітектури світу в 1920-1930-х роках, можна побачити, що подібні тенденції властиві багатьом європейським країнам, а також Ізраїлю і США. Не дивлячись на короткий проміжок часу, який був відведений конструктивізму, він мав яскравий та помітний вплив на подальший розвиток світової архітектури [2; с.56].

Авангардні ідеї цього напрямку пронизані прагненням удосконалювати суспільство шляхом створення гармонійного предметного середовища. Архітектори проектували будинки «усуспільненого побуту», вільно експериментували, намагаючись сформулювати новий життєвий простір для «ідеального суспільства». Архітектура тут виступає «прообразом соціальної узгодженості», внутрішньої та зовнішньої гармонії людини.

Лідерами конструктивізму в радянській архітектурі стали брати Весніни, які об'єднали навколо себе прибічників цього нового напрямку. В їхніх проектах громадських будов, що брали участь у перших конкурсах 1920-х років, було зафіксовано появу нової архітектури, яка відповідає духу часу. «Функція, технологія, організація виробництва – это то, над чем должен работать архитектор, делая их прекрасными», – так визначив архітектурні творчі здібності один із братів-архітекторів Олександр Веснін. І ще одна цитата, що пояснює творчий метод архітекторів: «*Вещи, создаваемые современным художником, – писав у 1922 році О. Веснін, – должны быть чистыми конструкциями без балласта изобразительности, построенными по принципу прямой или геометрической кривой и по принципу экономии средств при максимуме их действия*» [3; с.148].

План капітального Шостого селища у Запоріжжі був складений у 1928 році архітекторами В. О. Весніним, Н. Я. Коллі, Г. М. Орловим і представляв собою символічну для радянського містобудування 20-х років лінійну схему, спрямовану перпендикулярно виробничій зоні Дніпрокомбіната. Генплан селища і його забудова представляли характерну стильову єдність «чистого конструктивізму». Широкі смуги житлової забудови чергувалися з більш вузькими громадськими.

Стрімко, протягом трьох років (1929–1932), у Запоріжжі зросло збудоване Соцмісто. Тисячі будівельників працювали, підганяючи час.

Особлива цінність запорізького Соцміста полягає у компактному розташуванні об'єктів, які становлять системну цілісність, архітектурний ансамбль, увиразнюючи один одного: квартал № 1 – стадіон; квартал № 2 – житлокомбінат-комуна; квартал № 4 – школа-гігант; квартал № 6 – лікарняне містечко; квартали № 5, 8, 9 – помешкання [3; с.149-150].

Проект цього дива архітектури викликав захоплення навіть за кордоном – у 1937 і 1939 роках деякі будинки були відзначені на Всесвітніх виставках у Парижі й Нью-Йорку. В самому ж Радянському Союзі проект довгий час вважався еталоном містобудування [1; с.68].

Однак наразі гостро стоїть проблема збереження цього архітектурного надбання. Європейський погляд на збереження цього сегменту архітектурної культурної спадщини гостро проявився на Міжнародна науково-практична конференція «Універсальність явищ запорізького модернізму і школи Баухаус. Проблеми збереження модерністської спадщини» (Запоріжжя, 19–20 листопада 2017) в рамках проекту Bauhaus – Zaporizhzhia.

Експертні оцінки констатували спільність виявлених проблем для всієї України: недостатнє розуміння мешканців культурного та історичного значення їх будинків, а також розвиток нових технологій, які допомагають і зберегти, і вщент спотворити пам'ятку. Мається на увазі встановлення металопластикових вікон, металевих дверей, модернізація балконів та утеплення фасадів. Крім того мають місце безкінечні прибудови та перебудови історичних споруд, встановлення так званих малих архітектурних форм і величезна кількість безладно розташованої реклами. В Україні додається ще й погане ставлення до старих радянських будинків, в яких незручно жити. Проблемою збереження архітектурного конструктивізму переймаються в основному краєзнавці, науковці та активісти.

Увага до архітектурного надбання міста – це спосіб осягнення історичного, соціального та культурного досвіду народу, шлях до усвідомлення суспільством наступності, спадковості традицій та культурних епох. Запоріжжя має унікальне архітектурне надбання в стилі конструктивізму, яке необхідно досліджувати й зберігати, пояснювати його історичну цінність городянам і гостям міста. Збережені історичні будівлі створюють неповторний і пізнаваний образ Запоріжжя, який варто зберігати.

Література

1. Гуляницький Н. Ф. История архитектуры / Н. Ф. Гуляницький – М. : Стройиздат, 1984. – Т. 1. – 334 с.
2. Гутнов А. Э., Глазычев В. Л. Мир архитектуры : Лицо города. / А. Э. Гутнов, В. Л. Глазычев. – Москва, Мол. гвардия, 1990. – 350 с.
3. Кравчук П.П. Шестой посёлок в Запорожье и проблема рабочего расселения / П. П. Кравчук // Музейний вісник. – № 17. – Запоріжжя, 2017 – С. 145-179

Я. О. Сеножатська,

*студентка факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність «Дизайн», спеціалізація «Дизайн (графічний)»,
Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія
Н. В. Дерев'янюк*

ТИПОГРАФІКА: ЗРУЧНОЧИТАБЕЛЬНІСТЬ ТА РОЗБІРЛИВІСТЬ

Однією з важливих складових графічного дизайну завжди була і продовжує залишатися типографіка. Забезпечуючи протягом століть читабельність і гармонійне сприйняття глядачем текстової друкованої продукції, типографіка виконує в більшій мірі утилітарні функції. Сфери активного використання оригінальної типографіки – плакати, книжкові та журнальні видання, акцидентні композиції для декору фірмової продукції, веб-дизайн.

Типографіка – це графічне оформлення друкованого тексту за допомогою набору і верстки (монтажу), проектування чи безпосереднє моделювання вигляду твору друку. Джеймс Фелічі вважає, що «більшість читачів не помічають ні шрифту, ні букв. Проте бачать слова. Не насолоджуються красою композиції, а просто читають. Дуже нелегко роздивляючись сторінку, зосередити свою увагу лише на шрифті»[1].

Якісно оформлена сторінка в основному не привертає до себе уваги. Але погано набраний текст втрачає як з естетичної точки зору (він виглядає непривабливо і недбало), так і з практичної (такий текст важко читається). Це створює негативне враження. Невдала верстка перешкоджає читанню так само як і поганий почерк.

Основними ключами до якісної типографіки є два поняття: розбірливість (legibility) і зручнота читання (readability). Розбірливість визначає, наскільки добре розрізняються при читанні букви і складені з них слова та фрази. Зручнота читання визначає легкість та комфорт, з якими сприймається текст та перетворюється у мозку в єдине повідомлення. Текст із доброю зручнота читання повинен бути розбірливим, але одна розбірливість не робить текст більш зручно читабельним. Коли шрифт легко сприймається, текст читають залюбки, а погано набраний текст виснажує і відвертає від себе читача.

Велике значення для зручнота читання і розбірливості мають елементи дизайну: формат друкованої сторінки, кегль (розмір) шрифту і ширина полоси. Іноді у книгах текст схожий на великі сірі блоки з маленькими щільно збитими буквами. Це відбувається, коли видавництва створюють дублікати книг в паперових обкладинках, з книг у твердих обкладинках. Вони просто фотографічно зменшують зміст сторінок більшого розміру і переносять його на сторінки меншого формату.

Олександра Королькова визначає, що тексти, призначені для суцільного читання, сприймаються, як правило, при нормальному освітленні, з відстані 25-40 сантиметрів і впродовж тривалого часу. Тому читач не повинен занадто напружувати зір при читанні. Текст не повинен бути занадто дрібним і повинен відрізнятися від фона, але не надто сильно. Рисунок текстового шрифту максимально простий і нейтральний. Знаки не повинні злипатися, паузи між ними повинні бути рівномірними. Колонки тексту встановлювати такої ширини, щоб читач не забував початок рядка і не дуже часто переходив з рядка в рядок. Зручніше всього читається текст із самим нейтральним та непримітним шрифтом [2].

Розбірливість, як властивість тексту і шрифту, особливо важлива для сприйняття в нестандартних умовах (велика відстань, слабе освітлення, чи дуже короткий час). Напис повинен бути достатньо крупним, а букви дуже простої форми і максимально відрізнятися одна від одної.

Також на розбірливість і зручочитабельність впливає правильний вибір гарнітури шрифту. Конкретний вид шрифту може прикрасити текст, який він представляє, але окрім цього, шрифт також може нести корисну інформацію, наприклад, вирізняти що-небудь. Правильний вибір шрифту і його правильне використання впливають на легкість читання. Краще читаються ті шрифти, які більш звичні читачеві. Наприклад, якщо з народження людина читає фрактурним чи готичним шрифтом, то надалі їй буде зручніше читати саме цим шрифтом, і навпаки якщо звикла до прямого, антиквеного шрифту, вона краще буде сприймати прямий шрифт. Якщо перебільшувати елементи і спотворювати пропорції шрифту, це ускладнює читання, незалежно від того, наскільки людина звикла до тексту. Саме тому масовий дизайн і типографічна практика використовує для книг, журналів, газет переважно прямі шрифти із засічками, і, звикаючи, читачі краще їх сприймають.

Виходячи з написаного, можна сказати, що від верстки залежить якість типографіки, що є однією з важливих складових графічного дизайну. Для створення якісної поліграфічної та акцидентної продукції текст повинен бути розбірливим і зручочитабельним та в свою чергу гармонійно сприйматися глядачем. Досягати розбірливості та зручочитабельності необхідно у процесі верстування тексту, звертаючи увагу на шрифтові елементи дизайну та сторінки, що в свою чергу впливає на комфортне читання тексту.

Література

1. Дж. Фелічі Типографіка: шрифт, верстка, дизайн / Дж. Фелічі // В кн. : Типографіка: шрифт, верстка, дизайн [навчальний посібник] / Пер. з англ. і комент. С. І. Пономаренко. – Санкт-Петербург: «БХВ-Петербург», 2004. – С. 101-103, 154.
2. О. Королькова. Жива типографіка / О. Королькова // В кн. : Жива типографіка [навчальний посібник] / за заг. ред. І. Келейников. – Москва: «IndexMarket», 2010. – С. 16-17.
3. Психологія тексту: шрифт, колір, форматування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://lpgenerator.ru/blog/2014/01/10/psihologiya-teksta-shrift-cvet-formatirovanie/>

Ю. О. Стульнікова,
викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія

ВИТИНАНКА ЯК МУЛЬТИФУНКЦІОНАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО: ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ

Розвиток образотворчого мистецтва, різних його видів, течій і напрямків неможливий без звернення до минулого, до вже винайдених шляхів удосконалення технік і матеріалів, до переосмислення сутності і функцій мистецтва взагалі. Саме рефлексія мистецтвом самого себе дає якісний стрибок до нового витку перетворення. Тому звернення до першоджерел, до традицій мистецтва завжди буде мати актуальний характер, координуючи і вбудовуючи сталий інформаційний код, оперуючи рецепцією творів мистецтва.

Мистецтво витинанки, як вид декоративно-прикладного мистецтва, уособлює собою такого роду джерело, яке дає натхнення для багатьох професійних митців різної спеціалізації. Зумовлює якісне переосмислення і перевтілення образотворчої мови традиційного народного у твори сучасного мистецтва. Диференціація творів похідних від витинанки не обмежується тільки декоративно-прикладним мистецтвом. Роботи, вирізані з паперу, все частіше використовуються в дизайні і в якості станкової і прикладної графіки.

Широкий перелік видів художньої роботи з папером і певна простота використання технічних приладів і прийомів роботи – нівелюють межі розгалуження мистецтва вирізування між професійними, дизайнерськими роботами і творами аматорів-початківців; між декоративним і утилітарним призначенням творчих робіт; стирають розподіл видової приналежності творів.

Тут постає досить нова проблема для мистецтва витинанки – проблема класифікації.

Різноманітні види маніпуляцій із папером, з використанням його багатих пластичних можливостей, народжують все більше нових мистецьких ідей і проектів. «Творчий пошук у сучасних українських митців здійснюється поліваріантно. Однак, безперечно, провідними є концептуальні, формально-пластичні й технологічні експерименти, орієнтовані на розкриття візуальної виразності» [1, с. 62]. Широкий спектр різновидів мистецтва вирізування з паперу вражає: паперова скульптура, мистецтво силуету, витинанка, популярні у сфері сучасної поліграфічної продукції, зокрема у створенні ілюстрацій – квілінг, рельєфна аплікація, багатошарові паперові ілюстрації, ілюстрації – діорами, тунельні книжки, книжки – панорами з 3D інтерактивними паперовими ілюстраціями. У сфері декору інтер'єру, концептуальних дизайнерських творів – це різного роду декор стін з паперу, рельєфні паперові панно, ажурні і модульні світильники, «360-градусна книга», прорізані паперові світлові діорами; серед ручної (hand made) сувенірної продукції це – тіньова скринька (shadowbox), куб-тунель, скрап-букинг, вітальні листівки тощо (Таблиця 1).

Різноманіття творів охоплює і плоскі – двомірні системи, і 3d – об'ємні просторові форми візуалізації. Прикладами об'ємних просторових творів вирізування з паперу можуть служити книги-панорами, кінетоскопи, тунельні книжки,

скульптура з паперу тощо. Але цікавими для мистецтвознавчого аналізу у межах дослідження художніх особливостей професійної витинанки являються твори пласкі, або з неглибоким рельєфом, такі як тіньові скриньки, скрап-букінг альбоми, квілінг-ілюстрації, аплікаційна і колажна ілюстрація. В усіх цих творчих роботах використовується принцип вирізування - витинання з паперу з можливою подальшою художньою або цифровою обробкою отриманих зображень.

Таблиця 1.

Популярні сучасні та старі (оновлені) види художньої роботи з папером з використанням прийомів силуетного вирізування

 <p>Проект декору з паперу Шао Цзоу (Chao Zou) ажурна тіньова скринька (cut paper shadowbox) «Пахощі лісу»</p>	 <p>Підсвічена світлова ажурна паперова скринька-діорама (illuminated paper cut light box dioramas) дуєту художників Hari & Deepti, (Діпті Нейр і Харикрішнан Панікер)</p>
 <p>Скрапбукінг (scrapbooking) - макет шаблону дизайнера Ешли Хортон (Ashley Horton)</p>	 <p>Книга 360° (360°BOOK) Юсуке Оно (Yusuke Ono) головного архітектора японської дизайнерської фірми Domino Architects.</p>
 <p>Ілюстрації утворені за допомогою текстурного вирізаного паперу і тіней Ейко Оджала (Eiko Ojala)</p>	 <p>Міфічні сюжетні ілюстрації у колажі з вирізаного паперу з домальовуванням Моргани Уоллес (Morgana Wallace)</p>
 <p>Книга-панорама (Pop-Up Picture Book) «Волшебник страны Оз» Художник: Гесс Пол Автор: Баум Лаймен Френк</p>	 <p>Куб-тунель «Зима» Зульфія Дадашова</p>



Тунельний кінетоскоп «Темза» (The Thames Tunnel Peepshow) з трьома видовими віконцями, Лондон 1847р.



Презентаційна поп ап 3d картка (peep show) «Зміни свою перспективу» дизайнера Лукаса Новотного для агенції подорожей



Тунельна книга Сью Аббе Каплана (Sue Abbe Kaplan) 5,75 x 4,375 дюйма 4 панелі за конструкцією Кэрол Бартон.



Ілюстрація в техніці квілінг Юлії Бродської

Аплікативні, колажні, силуетні методи утворення зображення, пов'язані з вирізанням певного зображення і накладанням чи доповненнями ним іншого, мають тісний зв'язок із прийомами декоративно-прикладного мистецтва.

Витинанкарство відносно молодий вид мистецтва, якщо мати на увазі витинання саме з паперу. І хоча розвиток українських витинанок у 1880-1910-х роках був на великому піднесенні, справжнього розквіту мистецтво набуло пізніше із залученням до нього професійних художників. Однобічний розвиток витинанкарства був зумовлений тим, що тогочасне буржуазне суспільство, переважна більшість представників якого послідовно дотримувалися концепцій ідеалістичної естетики, проповідувало і відстоювало вищість професійного мистецтва. У пресі з'являлися статті, що категорично заперечували художню цінність витинанок, як взагалі усього того, що вийшло з «холопської долони» [2, с. 15].

Класифікацію традиційних витинанок, творів, які мали суто практичне застосування для декорування інтер'єру, докладно визначив М. Є. Станкевич, поділивши всі витинанки на три великі групи – одинарні, складні та комбіновані.

Ажурні, завжди одноколірні з одного аркушу паперу витинанки – складають групу одинарних. Вони вирізнялися суттєвою декоративністю в передачі орнаментальних мотивів, переважно рапортною композицією з використанням ритму і симетрії. За допомогою складання паперу певної кількості разів утворювалися вісі симетрії, які і формували дещо геометричний і умовний характер зображення. Витяті силуетні «фігурки» людей, птахів і тварин без використання принципів симетрії, також відносяться до одинарних витинанок.

Аплікативні, за методом утворення зображення, склали наступну групу вирізаних творів – складні витинанки. Вони виконувалися з кількох аркушів різнокольорового паперу методами або накладання (коли на одинарну витинанку накладалася інша одинарна), або складання (коли одинарні витинанки розташовувалися в одному шарі як окремі елементи загальної композиції) [2, с. 28-31].

Типологію професійних витинанок уклала Олена Тихонюк, яка продовжила справу М. Є. Станкевича і досліджувала українську витинанку кінця XX – початку XXI століть. Вона пропонує таку класифікацію. Сюжетно-жанрові зображення – твори літературного або сакрального змісту, витинанки з пейзажними мотивами, які розкривають у собі історію і джерело наслідування. Образно-асоціативні твори станкового характеру які можна поділити на три групи за принципами побудови: до першої відносяться аплікативні у більшості асиметричні витинанки, зазвичай ажурні або силуетні, інколи комбіновані; до другої групи можна віднести – одинарні і накладні композиції з виключно симетричною будовою і умовною передачею зображень сучасної тематики, графічною мовою таких витинанок втілюються в життя авторські концептуальні ідеї і образи; до третьої групи – одинарних ажурних асиметричних витинанок входить «витинана графіка», твори які втрачають майже всі риси традиційного мистецтва, опановують виражальні властивості інших видів мистецтв і набувають станкового характеру. Арт-об'єкти із застосуванням витинання представлені творами концептуального характеру виконаними в об'ємі і взаємодії із простором, з використанням техніки вирізання [3, с.7].

Такий широкий спектр поділу на класи і сфери застосування творів з використанням витинання забезпечує мультифункціональний характер цього мистецтва. Це і витинанки, які використовуються у якості прикладної графіки у вигляді ілюстрацій, і навіть не тільки як оцифроване зображення вирізаного візерунку, а й справжньої ажурної ілюстративної вставки серед інших звичайних друківаних листів; це і приклади використання в мистецтві плакату; і цілком графічні станкові роботи, які за характером композиції і за умови не вказувати техніку ніхто не відрізняє від графіки. Функціонує образотворча мова витинанки і в інших видах декоративно-прикладного мистецтва: в розписі, у вибійці, в кераміці, наявні приклади з різьблення по дереву (ажурні дерев'яні панно за витинанками М. Теліженка і А. Пушкарьова). Не залишаються принципи витинання поза увагою митців-дизайнерів.

Таке крос-видове суміщення видів унеможливує якісне визначення витинанкарства як виду декоративно-прикладного мистецтва, але розкриває його мультифункціональну природу. На тлі розмаїття творів подібних до витинанки: за технікою, за прийомами виконання і за матеріалами, які використовуються у роботі, – постає питання уточнення визначень і упорядкування класифікації. Узгодження, або навіть формулювання нових понять, шляхом більш досконалого дослідження образотворчої мови професійної української витинанки.

Література

1. Образотворче мистецтво // Національна спілка художників України. – 2017. – № 3. – С. 136.
2. Станкевич М. Є. Українські витинанки / Михайло Євстахіїв Станкевич. – К. : Наукова думка, 1986. – 122 с.
3. Тихонюк О. В. Мистецтво витинанки в Україні кінця ХХ – початку ХХІ століть : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.06 «Декоративне і прикладне мистецтво» / Тихонюк Олена Володимирівна – Івано-Франківськ, 2010. – 17 с.

В. І. Клименко,
*студентка факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність «Зелене будівництво і садово-паркове господарство»,
Хортицька національна академія*

*Керівник:
кандидат сільськогосподарських наук,
старший викладач кафедри садово-паркового господарства,
Хортицька національна академія*
О. В. Кобець

ПРОЕКТ ОЗЕЛЕНЕННЯ ТА БЛАГОУСТРОЮ ТЕРИТОРІЇ ДЕНДРОПАРКУ ЗА АДРЕСОЮ: ВУЛ. КАЛНИШЕВСЬКОГО, 18 м. ЗАПОРІЖЖЯ

Запоріжжя – велике промислове місто, населення котрого нараховує майже 600 тисяч мешканців. Хортицький житловий район є одним із самих густонаселених районів міста, тому створення комфортних умов проживання і відпочинку є однією з головних задач міського зеленого будівництва. Забудова Хортицького житлового масиву передбачала наявність вільних ділянок на міжквартальних і внутрішньоквартальних просторах, які згодом мали стати скверами, парками, садами. На жаль, на теперішній час ці території залишилися у первинному стані і по більшості являють собою відкриті, випалені сонцем ділянки із залишками природної деревної рослинності, або хаотичними груповими молодими посадками дерев і чагарників, що були закладені в останні роки.

Зразком таких неоформлених територій є прибудинкова територія площею 6440 м², розташована по вул. Калнишевського, 18. З півдня, півночі і сходу ділянка оточена багатоповерховими житловими будинками. У межах мікрорайону розташовані Нікопольський гуртовий ринок, школа № 108, спортивний майданчик та автомобільна стоянка. На теперішній час ділянка знаходиться в незадовільному стані, доріжки присутні у вигляді протоптаних ґрунтових стежок, існуюча рослинність представлена 6 деревами абрикоси звичайної, 5 екземплярами в'язу шорсткого, а також молодими груповими посадками платану східного у кількості 21 шт. Майже третину площі ділянки займають захисні санітарні зони інженерних мереж, наявність котрих повинна враховуватися під час планування загальної композиції майбутньої зони відпочинку.

Для створення комфортних умов для мешканців мікрорайону і покращення стану зелених насаджень пропонується створити на цій ділянці дендропарк. Парк – це спеціальна обмежена природна, або штучна територія, виділена переважно з метою рекреації, відпочинку, на якій у відкритому ґрунті культивуються деревні рослини. Парк з колекцією різних порід дерев має назву дендропарку. Розміщення рослин у дендропарку здійснюється за систематичною, географічною, екологічною, декоративною або іншими ознаками [1, с. 78]. На запропонованій ділянці доцільним буде підібрати асортимент рослин для дендропарку з врахуванням екологічних і декоративних ознак, виходячи з його обмеженої площі.

Добре спланована та продумана композиція зелених насаджень здатна прикрасити земельну ділянку будь-якого розміру. Пропорційність, масштабність, підпорядкованість елементів композиції єдиній ідейній спрямованості дозволять значно підвищити рівень естетичної привабливості місця відпочинку [2, с. 63]. Правильно підібраний асортимент деревної і чагарникової рослинності поліпшує мікрокліматичні умови міського середовища. Деревя створюють тінь, дають прохолоду у спекотний день, захищають від надмірного перегріву ґрунт, покриття доріжок та майданчиків, будівлі і споруди. Зелені насадження насичують вологою повітря, знижують його температуру у спеку, а також стримують швидкість вітру. Рослини конденсують на листовій поверхні шкідливі гази та пил з атмосферного повітря, концентрація яких в місті з промисловими підприємствами та автомобільним транспортом перевищує норму в рази [4, с.12].

Стилістичне оформлення парку передбачає комбінацію композиційних елементів регулярного і пейзажного напрямків ландшафтної архітектури. Підбір декоративних рослин та їхнє композиційне поєднання має за мету створення умов, що позитивно впливатимуть на психологічний стан людини.

Проект дендропарку на міжбудинковій території включає проведення наступних заходів:

- трасування і будівництво доріжок із тротуарної плитки. Для створення ілюзії оптичного розширення простору доріжки спроектовані плавної звивистої форми, що не дозволяє спостерігачу одним поглядом охопити всю ділянку, таким чином поглиблюється і поширюється простір;
- будівництво дитячого майданчика на спеціальному гумовому покритті, яке зменшує вірогідність травмування дітей при падінні і монтаж відповідного дитячого обладнання. Розташовується він зі східного боку ділянки;
- для тривалого відпочинку і комфортного перебування на території парку пропонується встановлення лавок уздовж прогулянкових доріжок та урн для збору випадкового сміття.

Композиція зелених насаджень парку має за мету поліпшення естетичного і санітарно-гігієнічного стану території. Центральним декоративним акцентом парку має стати клумба у вигляді квітки, розташована на перетині двох доріжок. Асортимент квітів підібраний з найбільш витривалих і декоративних клубових рослин, рекомендованих для озеленення в Запорізької області – цинерарії приморської, сальвії блискучої, чорнобривців прямостоячих [3, с 56]. Клумба розрахована на круговий огляд.

Композиційне рішення деревних і чагарникових насаджень запропоновано у вигляді складних змішаних груп, які складатимуться з бобівнику «Золотий дощ», берези повислої, клену сріблястого, катальпи бігніонієвидної, доповнені красиво квітучими чагарниками таволги Ван-гутта, шипшини собачої, мигдалем махровим, форзицією середньою та калиною Бульденеж. Неможливо обійтися без хвойних рослин – ялівцю козацького «Глаука» і лускатого «Блу карпет», туї західної, сосни звичайної, які наповнюють повітря смолистим ароматом у спекотний сонячний день [3, с 134, 155, 178].

Існуючі чисті групи із платану східного пропонуються залишити у незмінному вигляді. З часом їхні крони зімкнуться та утворять суцільну величезну парасольку, що безкоштовно забезпечить тінь і прохолоду не гірше за штучні спорудження – навіси та альтанки, які потребують значних матеріальних витрат.

Насадження абрикосу звичайного, що розташовані у південній частині ділянки, пропонуються омолодити за допомогою обрізки і доповнити іншими плодовими породами, щоб створити імпровізований плодовий сад, де можна поласувати смачними фруктами та ягодами самим маленьким мешканцям мікрорайону. Пропонується додатково висадити 3 дерева вишні домашньої, 3 дерева аличі гібридної, 5 кущів аронії чорноплідної, 5 кущів ірги круглолистої, 5 кущів смородини золотистої. Ці культури невибагливі до вологості і ґрунтових умов і будуть добре почуватися на відкритих, добре освітлених ділянках парку. Відкриті ділянки дендропарку пропонуються зайняти газоном із жаростійких та засухоустійких злакових трав.

Запропоновані заходи за умови їхньої реалізації дозволять створити на колишньому пустирі комфортну паркову зону для відпочинку мешканців мікрорайону, для розвитку і розваг місцевих дітей. Закладення нових зелених насаджень з ретельно підбраного асортименту деревних і чагарникових рослин забезпечить покращення місцевих санітарно-гігієнічних умов і дозволить створити психологічно і естетично комфортну зону для емоціонального і фізичного відновлення здоров'я мешканців району.

Література

1. Жирнов А. Д. Композиційні прийоми формування насаджень в ландшафтах міст: навч. посібник. Київ, 2002. 388 с.
2. Нехуженко Н. А. Основы ландшафтного проектирования и ландшафтной архитектуры. Санкт-Петербург, 2012. 246 с.
3. Приходько С., Яременко Т., Черевченко Т. Декоративные растения открытого и закрытого грунта. Киев, 1985. 276 с.
4. Кузнєцов С., Левон Ф., Пушкар В. Асортимент дерев, кущів та ліан для озеленення в Україні, Київ, 2013. 234 с.

Л. В. Міхєєва,
викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:
кандидат мистецтвознавства, професор
Н. Ф. Сбітєєва

СПРИЙНЯТТЯ ВІЗУАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ

Сучасні комп'ютерні технології виводять таке поняття як візуальна комунікація на більш технологічний рівень. Якщо раніше під поняттям «візуальна комунікація» розумівся зв'язок шляхом засобів візуалізації, що визначається як передача ідей та інформації у формах, які можна прочитати або розглянути [1], то сьогодні на допомогу двовимірному зображенню приходять 3D-графіка та навіть голограми чи об'єкти дизайну доповненої реальності.

При цьому всьому слід розуміти, що основні функції об'єкти візуальної комунікації не втрачають. Візуальна комунікація частково або повністю покладається на зір, і в основному представлена або виражена двовимірними зображеннями. Вона включає в себе: знак, типографіку, графіку, ілюстрацію, цифрову анімацію тощо. Вона також охоплює ідею, що візуалізує повідомлення супровідного тексту та має велику силу інформувати, освітлювати, або переконувати людину чи людей.





Олдос Гакслі високо цінується як один з найвідоміших дослідників візуальної комунікації та теорій, пов'язаних із зором. Ставши майже сліпим у підлітковому віці внаслідок хвороби, саме це спонукало його стати одним з найбільш обізнаних людей, які коли-небудь вивчали візуальну комунікацію. Він описав «можливість бачити» як результат вибору та сприйняття. У свою чергу, Макс Вертгеймер – «батько» гештальтпсихології – акцентує увагу на просторі, на його властивості групування як цілісного сприйняття за подібністю форми чи кольору. Дивлячись на продовження, закриття і групи фігури, людська уява добудовує графічні елементи у цілість [2].

Саме тому велике значення має проста візуальна символіка, зрозуміла без підказок та текстового супроводу, на будь-якій мові світу. Розробка символів та знаків візуальної комунікації на інтернет-ресурсах на сьогодні є одним із напрямків розвитку графічного та медіа-дизайну.

Для більшого розуміння інформації, поданої засобами візуальної комунікації, слід розглянути найпростіші приклади їх застосування. Сьогодні соціальні мережі та ресурси контент-каналів є розповсюдженим явищем у соціальній комунікації. У кожного користувача є, принаймні, один акаунт у певній соціальній мережі, навіть якщо він не користується всіма сервісами мережі, у нього є як мінімум електронна скринька. Кожна фірма, організація, банк, фонд, група, що рекламує себе в мережі Інтернет, намагається створити свій власний ресурс – сайт, сторінку, блог тощо. Але, крім так званих «офіційних» сайтів, кожна компанія намагається створити додаткову комунікаційну систему спілкування зі споживачами

через соціальні мережі. І щоб зв'язати всі ці ресурси для більш ефективної роботи, використовуються посилання на ресурсах, що мають характер знаків візуальної комунікації.

На прикладі інтернет-ресурсу «Офіційний сайт Братів Гадюкіних» [4], що, крім текстової інформації, містить і інформацію звукову, можна розглянути такі примітиви візуальної комунікації, які зараз використовуються майже на всіх ресурсах всесвітньої мережі інтернет.

Найвідомішими такими примітивами є посилання на соціальні мережі. Для ефективної реклами своєї творчості музичний гурт «Брати Гадюкіни» має свої сторінки в певних соціальних мережах, таких як: Facebook та Twitter, які мають свої усталені стандартні знаки:  та . Крім того, не слід забувати, що «Брати Гадюкіни» є музичним гуртом, а значить вони використовують і контент-канали, такі як: Youtube  та Soundcloud .

Але на сайті гурту візуально ці знаки відображені дещо в іншому вигляді:



І хоча візуально знаки не є стандартними, а адаптовані під загальний дизайн сайту, знаки все одно залишаються зрозумілими, бо інтерпретація зображень таких знаків людиною-реципієнтом є суб'єктивною. Оцінка візуального зв'язку у дизайні – хороший чи ні – в основному не базується на вимірюванні розуміння глядачами власних естетичних або художніх уподобань. Якщо основний образ знаку зчитується, то вже не дуже важливо, яким кольором він забарвлений. Якщо знак зрозумілий, то людський мозок зорову інформацію сприйме як належне, навіть якщо вона буде відрізнятися від загальноновживаної.

В якості рекламного ходу гурт використовує й інші соціальні ресурси, які поширюють їхню творчість, такі як оператори мобільного зв'язку. Хоча тут немає прямого зв'язку зі споживачами, але оператори, надаючи розголосу їхньої творчості, також мають вплив на ефективність реклами. І щоб позначити це, на сайті працює посилання на ресурси мобільних операторів, які також мають вираз знаків візуальної комунікації, що відображають загальноновживані логотипи цих компаній.

Дослідження у галузі візуальної комунікації останнім часом зосереджені саме на веб-дизайні і графічно-орієнтованих можливостях. Дизайнери все частіше використовують методи візуальної комунікації у своїй професійній діяльності. Візуальна комунікація в мережі інтернет стала важливою формою комунікації, коли користувачі знаходяться он-лайн. Оглядаючи інтернет-ресурси, очі виконують важливу візуальну функцію для сприйняття інформації. І тут велике значення має інтерфейс ресурсу, його здатність до зручної комунікації, швидкого знаходження необхідної інформації коротким поглядом, а не вчитуванням у довгі написи. Саме тому у сфері розробки веб-ресурсів з'явилося нове поняття «юзабіліті», тобто саме зручність і простота використання інтерфейсу. Взагалі, для того, щоб веб-ресурс як медіа-засіб був сприйнятий споживачами, він повинен включати в себе чотири обов'язкових компоненти:

- зміст, тип інформаційного матеріалу;
- оригінальний візуально-комунікативний стиль, якість наочного представлення інформації;
- інтерактивні взаємодії, якість навігації, юзабіліті;
- технологічні можливості, необхідні для передачі й отримання інформації [3, 93].

Якщо зупинитися окремо на зрозумілому стилі подання інформації, то необхідно розглянути і таке поняття як бар'єри, які можуть виникнути при сприйнятті знаків візуальної комунікації. Не завжди процес комунікації є ефективним, адже між тим, хто доносить інформацію і тим, хто її сприймає, можуть виникати комунікативні бар'єри. Виділяються такі типи бар'єрів, залежно від причин їх виникнення:

- бар'єр взаєморозуміння – може виникати через похибки у процесі передачі інформації, наприклад, коли комунікація відбувається невиразно, надто швидко або нечітко;
- семантичний бар'єр – виникає, коли одне і те ж слово чи знак люди розуміють по-різному, вкладають в них свій власний сенс;
- стилістичний бар'єр – виникає при невідповідності стилю візуальної мови, ситуації чи стану того, хто в цей час спостерігає;
- логічний бар'єр – коли логіка міркування того, хто візуалізує, або занадто складна для розуміння, або здається неправильною, суперечить властивій манері доказів реципієнта;
- соціально-культурний бар'єр – його причиною стають соціальні, політичні, релігійні і професійні розбіжності в поглядах, звичках, традиціях, що призводять до різного пояснення і сприйняття тих або інших понять, явищ, розумінь;
- бар'єр авторитету – іноді перешкодою може стати саме несприйняття того, хто подає інформацію через його неавторитетність з боку реципієнта;
- бар'єр відносин – йдеться про виникнення почуття ворожості, недовіри, як наслідок – упереджене ставлення до інформації, яка передається [1].

Візуальна комунікація інтернет-ресурсів покликана саме для того, щоб запобігти проявам таких комунікативних бар'єрів.

Таким чином, можна констатувати, що візуальна комунікація відбувається не лише через зображення і графіку, а й через знаки, сигнали і символи; візуальна символіка повинна бути зрозумілою на будь-якій мові світу; електронні ресурси мережі інтернет активно використовують візуальну комунікацію для зв'язку зі споживачем та для зв'язку між електронними ресурсами і соціальними мережами; візуальна комунікація інтернет-ресурсів повинна запобігти виникненню комунікативних бар'єрів.

Література

1. Бобало О. Ю. Комунікативні стратегії: навч. посіб. – Львів : Львівська політехніка, 2015. – 344 с.
2. Квіт С. Масові комунікації: Підручник. – Київ : КМА, 2008. – 150 с.
3. Соболев А. В. Интеграция дизайна и маркетинга в современной проектной культуре / Дисс. на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. – Харьков : ХДАДМ, 2004.
4. Офіційний сайт Братів Гадюкіних [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.gady.com.ua/> – Назва з екрану.

КОМІКС ЯК ВІЗУАЛІЗАЦІЯ СЮЖЕТУ

Майже століття назад у результаті змін в економіці, політиці, ідеології та культурі великого розвитку набули нові форми колективної творчості та індивідуального самовиразу. У цей період склався такий феномен, як масова культура, і як одне з явищ даної епохи – комікси, що визначили свої філософські категорії.

В Україні комікси в такому вигляді, в якому вони існують вже багато років в Сполучених Штатах Америки, лише починають завойовувати свою аудиторію. Раніше порожня ніша літературно-образотворчого мистецтва поступово заповнювалася безліччю художників і їхніми творіннями. Значну роль в цьому зіграли кінокомікси від студії Marvel, яка вже більше двадцяти років приковує увагу до екранів не тільки завзятих фанатів коміксів, але також привертає нову аудиторію до них. Однак, до цього часу цей напрямок кіномистецтва залишався в тіні, не дивлячись на те, наскільки багатий комікс з точки зору його «будови». Нині все більше мистецтвознавців звертають свою увагу на нього.

Вивченням коміксів займалися такі дослідники і художники, як Девід Челсі, Гері Фейджин, Вілл Ейснер, Френк Міллер, Дітріх Грюндевальд, Олександр Геннадійович Сонін, Скотт Макклауд і інші. Досліджуючи основні принципи створення коміксів, вони вивели головні стовпи впливу на читача: картинка, слово, емоція.

Насамперед, слід прояснити значення самого терміна. Німецький дослідник Дітріх Грюндевальд пояснює поняття коміксу так: «під словом «комікс» ми розуміємо сьогодні будь-які масові видання, що містять історії будь-якого змісту в графічній формі» [1, с. 35]. А російський дослідник О.Г. Сонін описав цей комікс як нову семіотичну систему: «особливий спосіб оповіді, текст якого є послідовністю кадрів, що містять крім малюнка, вербальний твір, що репрезентує переважно діалог персонажів і укладену в особливу рамку. При цьому малюнок і його вербальний текст є органічною смисловою єдністю» [3, с. 12].

З останнім тлумаченням коміксу можна посперечатися: існує безмежна кількість варіантів поділитися з читачем інформацією, і зовсім необов'язково там мають бути присутні діалоги. Можна розповісти історію не тільки словами, а з допомогою символів та емоцій – такий метод вирішення можна назвати «пасивною розповіддю», чи то візуальною комунікацією у формі стріпу. Стріп (англ. Strip) – смужка, стрічка. Термін використовується в технології створення коміксів, які отримали свою назву через те, вигляд стрічки з 2-4 кадрів, збудованих в ряд. Це досить інтерактивний спосіб розказати читачеві про події, що розгорнулися в коміксі: художник за допомогою натяків лише веде читача, останній сам вирішує, в чому його суть. Прикладом подібного прийому є манга «Blame!» Цутому Ніхеема, де автор використовував мінімум вербального спілкування, приділяючи більше уваги атмосфері коміксу і його внутрішньому світу. Також подібне часто зустрічається в коротких стріпах, де діалоги або доволі короткі, або зовсім відсутні.

Кадри без тексту – це відмінний спосіб не тільки дати свободу читачеві у спільному з художником творенні сюжету, але також непоганий підхід для створення напруженої атмосфери в коміксі. Звичайно, сучасні художники уникають використання великого нагромадження тексту, хоча це і не означає, що для досягнення необхідного емоційного відгуку потрібно геть відмовитися від використання слів у коміксі. Потрібно пам'ятати, що важливо витримати розумний баланс між картинкою і словом: багатьох читачів тільки відштовхне величезна кількість діалогового тексту, суть якого можна було б передати і в п'яти словах.

Варто зауважити, що не завжди картинка є домінантним елементом коміксу. Наприклад, для передачі звукових ефектів у кадрі необхідно виділити стільки місця, наскільки сильними і вражаючими вони були – способів виконання є безліч, і не можна жоден назвати неправильним. Все залежить від композиції, смаків і чуття автора.

Поєднання картинки і слова можуть повідати потрібну інформацію про те, що відбувається: про настрої персонажа, про його зовнішній вигляд; але слово відокремлене від зображення не досягло б необхідного візуального ефекту і емоційного відгуку у читача. Існують різноманітні підходи до комбінації: картинка і слова можуть як поєднуватися один з одним, так і бути зовсім абстрактними - питання лише в їх доречності: діалог з однієї сцени може переходити в іншу, і виправдати це можна, наприклад, економією місця, або створенням більш плавних переходів від сцени до сцени.

Важливо не забувати про емоційну насиченість як в тексті, так і в зображенні. В одному кадрі в філактері – діалоговій «хмарі», – необхідно витримати не більше однієї емоції персонажа, і, відповідно, висловлені враження персонажа повинні дзеркально відбиватися на його обличчі. Такий підхід обов'язково справить сильне враження на читача.

Зараз комікс – один з найпоширеніших і популярних напрямів графічного відображення сюжету. З кожним днем його бібліотека стає ширше, підходів до вирішення коміксу стає тільки більше. Самі художники кажуть, що немає правильного способу створити комікс: все ґрунтується на інтуїції і внутрішньому чутті, проте, коли вони обидва підводять, важливо вчасно спертися на викладені вище принципи.

Таким чином, можна констатувати, що комікс є напрямком кіномистецтва, бо претендує на покадрову розробку сюжету. Відображення стовпів впливу на читача – картинка, слово, емоція – можуть розглядатися не лише в комплексі, а й окремо, в залежності від ідеї автора та емоційного забарвлення сюжету.

Література

1. Лютикова Г. В. Девятое искусство: миры комиксов // Обсерватория культуры – 2005. – № 2. – С. 34-44.
2. Макклауд С. Понимание комикса. Невидимое искусство / С. Макклауд. – М. : Белое яблоко, 2016. – 215 с.
3. Сонин А. Г. Комикс: психолінгвістический анализ : Монографія / А. Г. Сонин; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. Алт. гос. ун-т. — Барнаул : Изд-во Алт. госун-та, 1999. – 110 с.
4. McCloud S. Making Comics: Storytelling Secrets of Comics, Manga and Graphic Novels. New York, William Morrow Paperbacks, 2006, 221 p.

Н. В. Федоренко,
студентка факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність: «Зелене будівництво і садово-паркове господарство»,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:
кандидат сільськогосподарських наук,
доцент кафедри садово-паркового господарства,
Хортицька національна академія
Ю. Л. Бредіхіна

ПРОЕКТ ОЗЕЛЕНЕННЯ ТА БЛАГОУСТРОЮ ДІЛЯНКИ НА ТЕРИТОРІЇ ДЕНДРОПАРКУ ХОРТИЦЬКОГО РАЙОНУ М. ЗАПОРІЖЖЯ

У сучасних умовах інтенсивної урбанізації, високих темпів розвитку транспорту і промисловості проходить постійне забруднення навколишнього середовища (повітряного простору, води, ґрунту), що створює малоприятливі умови для життєдіяльності людини. Зелені насадження займають важливе місце у вирішенні проблем охорони і поліпшення стану навколишнього середовища, виконують комплекс оздоровчих, рекреаційних, захисних функцій, виступають стабілізатором екологічної рівноваги.

Зелені насадження є важливим компонентом навколишнього середовища, що має значний вплив на його містобудівні та естетичні ландшафтні характеристики.

Щорічно в межах міст та інших населених пунктів Запорізької області проводяться роботи з висадки зелених насаджень, у тому числі при проведенні весняних загальнодержавних акцій (всеукраїнська акція «За чисте довкілля», День довкілля, тощо), до яких залучаються органи влади, громадські організації, підприємства, установи незалежно від форм власності, учнівська та студентська молодь [1, с. 83].

Так, з метою сприяння реалізації творчого потенціалу студентської молоді м. Запоріжжя, за підтримки міського голови В. В. Буряка, була проведена робота по створенню дендропарку на території Хортицького району міста.

Дендрологічний парк (дендропарк, дендрарій, від грец. *dendron* — дерево) або арборетум (від лат. *arbor*) — територія, на якій на відкритому ґрунті культивуються різні деревні рослини.

Композиційне різноманіття в таких парках досягається не за допомогою архітектурних елементів (павільйони, скульптура), а за допомогою зелених насаджень, геопластики, водойм [2, с. 146].

Хортицький район м. Запоріжжя розташований на правому березі р. Дніпра. 19 січня 1995 року офіційно отримав назву «Хортицький» і тому вважається наймолодшим районом міста. Протягом багатьох років він залишається міським районом з найбільш сприятливою екологією [1, с. 10].

Сьогодні територія майбутнього дендропарку представляє собою пустир із хаотичним розташуванням дерев та кущів між багатоповерховими житловими будинками.

Метою роботи є проект озеленення та благоустрою ділянки на території дендропарку Хортицького району м. Запоріжжя.

Для досягнення мети передбачено вирішення таких завдань:

- вивчити ґрунтово-кліматичні умови регіону дослідження;
- провести функціональний та архітектурно-планувальний аналіз території;
- провести ландшафтний аналіз та інвентаризацію існуючих насаджень на території ділянки;
- підібрати асортимент листяних та хвойних рослин, що відповідає художньому образу проєктованого об'єкту та умовам місцезростання;
- розробити рекомендації щодо підтримання належного стану існуючих та новостворених насаджень;
- виконати відповідні креслення;
- обґрунтувати проєктні рішення з екологічної та економічної точки зору;
- надати рекомендації щодо питань з охорони праці під час реалізації проєкту та подальшого догляду за об'єктом.

Об'єкт проєктування – ділянка на території, що знаходиться у Хортицькому районі біля житлових будинків за адресою: Хортицьке шосе 42; Рубана 24; Калнишевського, 10, 18. Площа території становить – 5283 м², рельєф – рівнинний.

Предметом проєктування є формування архітектурно-ландшафтного планування, що забезпечить створення цілісного комплексу озеленення та благоустрою на цій території.

В основу теоретичних досліджень даної роботи покладені як загальнонаукові (аналіз, синтез, спостереження), так і конкретні (спеціальні) методи пізнання, що розроблені для дендрології, ландшафтного проєктування, озеленення населених місць та інших біологічних дисциплін.

За матеріалами геодезичної зйомки М1:500, в межах ділянки наявні такі підземні мережі: водопровід та каналізація. Електромережа представлена у вигляді повітряного дроту, закріпленого на стовпах висотою 4,5 м та підземного високовольтного кабелю.

Нами відмічено, що дана територія знаходиться у незадовільному стані та потребує озеленення та благоустрою.

В результаті обробки матеріалів інвентаризації ми встановили, що на території зростають наступні види – *Armeniaca vulgaris* Lam., *Cerasus vulgaris* Mill., *Rosa canina* L., *Sorbus aucuparia* L., *Juglans regia* L. Дернове вкриття перебуває в незадовільному стані та складається з різотрав'я - *Elytrigia repens* (L.) Nevski, *Taraxacum officinale* Webb ex Wigg., *Lolium perenne* L., *Poa pratensis* L., *Setaria viridis* (L.) Beauv., *Agrostis stolonifera* L., *Festuca ovina* L.

Проєкт озеленення ділянки виконано в ландшафтному стилі. Першим етапом розробки проєкту є планування мережі доріжок та алей. Вони є основою ландшафтно-планувальної структури майбутнього дендропарку, і сприяють легкому просторовому орієнтуванню та оптимальному розподілу відвідувачів по території парку. Благоустрої території передбачає влаштування їх з використанням декоративної плитки та встановлення, з'єднаних із центральною електромережею.

Головні алеї розташовані по периметру ділянки та поєднують центральні входи з основними функціональними зонами, функціонально-планувальними вузлами дендропарку і утворюють разом з ними планувальний каркас території. Уздовж них на проектованій ділянці плануємо висадити – *Catalpa bignonioides* Walt. сорт 'Nana', *Armeniaca vulgaris* Lam. сорт 'Особливий Денисюка', *Prunus cerasus* L. сорт 'Тургенєвка' та *Syringe vulgaris* L. сорт 'Krasawica Moskwy'. Завдяки зімкнутості алеї прогулянкові маршрути мають достатню протяжність.

У цій зоні ми розміщуємо групові деревно-чагарникові насадження як з хвойних так і листяних порід – *Picea pungens* Engelm сорт 'Glauca', *Pinus mugo* Turra сорт 'Pumilio', *Juniperus sabina* L. сорт 'Glauca', *Juniperus media* P.J. van Melle 'Mint Julep', *Juniperus scopulorum* Sarg. 'Blue Arrow', *Armeniaca vulgaris* сорт 'Особливий Денисюка', *Prunus cerasus* сорт 'Тургенєвка', *Acer negundo* L. сорт 'Flamingo', *Prunus Maackii* Rupr., *Cercidiphyllum japonicum*, *Acer platanoides* L. сорт 'Globosum', *Caragana arborescens* Lam. сорт 'Pendula', *Prunus cerasifera* auct. сорт 'Nigra', *Philadelphus coronarius* L. сорт 'Dame Blanche', *Amelanchier canadensis* (L.) Medik. сорт 'Honeywood', *Cornus mas* L. сорт 'Aurea', *Chaenomeles japonica* (Thunb.) Lindl. Сорт 'Pink Lady', *Prunus triloba* (Lindl.) Ricker сорт 'Rosenmund', *Forsythia intermedia* Zabel. сорт 'Golden Times', *Weigela florida* (Bunge) A.DC. сорт 'Nana Purpurea', *Spiraea Douglasii* Hook., і *S. japonica* L. сорти 'Shirobana' та 'Goldflame', *Berberis ottawensis* C.K.Schneid. ex Rehder сорт 'Superba' і *B. thunbergii* DC. сорти 'Aurea', 'Golden Ring' та 'Rose Glou', *Cornus alba* L. сорти 'Kesselringii' та 'Aurea', *Betula pendula* Roth сорт 'Youngii'.

Рядові посадки представлені лише листяними рослинами – троянди паркова сорт 'Claire Austin' і ґрунтопокровна сорт 'Purple Rain', *Crataegus laevigata* (Poir.) DC. сорт 'Pauls Scarlet', *Berberis thunbergii* DC. сорти 'Golden Divine' та *Sambucus nigra* L. сорти 'Black Lace' та 'Black Tower'.

Всього асортиментна відомість налічує 16 видів дерев, 24 види чагарників та 1 вид ліани. Із них хвойних – 5 видів а листяних – 35 видів. Загальна кількість екземплярів становить – 209.

Для тихого відпочинку влаштуємо перголу та майданчик із квітником у центрі, які розташовані у периферійній частині дендропарку. Пергола матиме вертикальне озеленення із *Parthenocissus quinquefolia* (L.) Planch. (f. *Engelmannii*), який особливо декоративний восени. Тип квітника – клумба у вигляді кола, в яку ми пропонуємо висадити такі рослини, як: *Begonia semperflorens* Link & Otto сорт 'Eureka F1', *Tagetes patula* L. сорт 'Bonanza Harmony', *Cineraria maritima* L. сорт 'Silver dust' з елементом партерного газону – *Poa pratensis* L.

Основою для квітників, або ж деревних насаджень є звичайний садово-парковий газон. Для отримання високої декоративності газонного покриття було підібрано наступний склад травосуміші – *Festuca rubra* L., *Poa pratensis* L., *Lolium perenne* L., *Agrostis tenuis* L. Ці види створять міцну дернину, яка зможе протистояти витоптуванню, розриву та іншим пошкодженням.

Отже, для благоустрою та озеленення ділянки на території дендропарку нами були проведені всі необхідні передпроектні ландшафтні дослідження та комплекс робіт самого проектування. Результатом цих робіт є графічний матеріал і пояснювальний текст дипломної роботи.

Література

1. Регіональна доповідь про стан навколишнього природного середовища у Запорізькій області у 2016 році / Запорізька обласна державна адміністрація. Департамент екології та природних ресурсів. – м. Запоріжжя, 2017 р. – 323с.
2. Суханова Н. В. Ландшафтне проектування, озеленення і благоустрійство: учеб. пособ. // Н. В. Суханова, З. Н. Дорошева. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2007. – 196 с.

В. Ю. Філін,

студент факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність «Садово-паркове господарство»,
Хортицька національна академія

Керівник:

викладач кафедри садово-паркового господарства,
Хортицька національна академія

О. Р. Шелегеда

«ХОРТИЦЬКИЙ ЛАБІРИНТ» ЯК СИСТЕМА АЛЕЙ ІЗ АКЛІМАТИЗОВАНИХ І ПРИРОДНИХ ДЕРЕВНИХ ВИДІВ О. ХОРТИЦЯ

Перлиною Запорізької області була і залишається Хортиця – острів у долині Дніпра, який має надзвичайну як історичну, так і природну цінність. І хоча степові ділянки збереглися лише на схилах уздовж західного і східного узбережжя Хортиці, вони характеризуються високою естетичною, науковою і природоохоронною цінністю, як ландшафти, які зберегли свій історичний вигляд.

Сьогодні центральна частина острова, яка в недалекому минулому була покрита справжнім степом, зайнята антропогенними ландшафтами, які представлені садами і ріллею. Штучні лісові насадження о. Хортиця становлять основну частину всього лісу і займають практично всю територію північної частини острова. Ліси мають доволі естетичний вигляд і на перший погляд не відрізняються від природного лісу. Видовий склад лісонасаджень представлений робінією звичайною, соснами звичайною і кримською, дубом звичайним та ясенем високим [8].

Достовірна інформація про час створення штучних лісів у північній частині на острові Хортиця відсутня. Можна припустити, що алеї у північній частині о. Хортиця, які сьогодні називають «Хортицьким лабіринтом», були створені у 50-60 роках ХХ століття, коли в рамках «сталінського» плану перетворення й заліснення степової зони Європейської частини СРСР, ліси та полезахисні смуги створювалися на великих площах по всій Запорізькій області.

Хортицький лабіринт – ряд деревних алей, які розташовані на північному заході о. Хортиця зліва від головної автотраси. Наймовірною особливістю «Хортицького лабіринту» є вдале сполучення природної складової з елементами історичної спадщини (залишки редутив, лінії фортифікаційних укріплень тощо).

Загальна площа їх становить 9,5 га, вони простягаються на 3,5 км. Алеї висаджені майже рівними квадратами, можливо, навколо колишніх садів ЦИМЕТу. Навколо «Хортицького лабіринту» з південного за східного боку висаджено дуже густі алеї із гледичії колючої, які виглядають як живий частокіл.

«Хортицький лабіринт» як системи алей включає групові посадки 11 видів деревних рослин, з яких 6 видів є акліматизованими і 5 видів із природної флори. Однак, всі 11 видів дерев висаджені штучно, і кожен вид мав пристосуватися до існування в умовах засушливого клімату на відкритій ділянці плакору о. Хортиця, яка ще 100 років тому була псамофітним степом.

Софора японська, або стіфнолобіум японський (*Styphnolobium japonicum Schott.*): листопадне, до 30 м заввишки, дерево родини Бобових. Батьківщина – Південний Китай і Японія, де дикі види софори збереглися і донині.

Робінія звичайна (акація біла) (*Robinia pseudoacacia L.*): дерево з родини Бобові, до 20 метрів заввишки, яке має досить товсту кору і розлогу ажурну крону. Батьківщина: Північна Америка. В Україні вона культивується з XVIII століття [7].

Катальпа бігнієподібна (*Catalpa bignonioides Walt.*): дерево із родини Бігнієві, яке у кращих умовах досягає висоти 15-20 м, з широко округлою кроною та світло-коричневою тонкопластинчастою корою стовбура. Природно росте на південному сході Північної Америки. Доволі часто зустрічається в культурі в Україні [3,7].

Гледичія колюча (*Gleditsia triacanthos L.*): дерево родини Бобові. Середня висота 25-30 м. Батьківщиною є схід Північної Америки. Дерево досить теплолюбне, його можна віднести скоріше до південних порід, але культивується і добре прижилося в Європі, на всій території України, Кавказу, Середньої Азії [3].

Дуб північний (*Quercus borealis Mich.*): дерево родини Букових (до 30-35 м заввишки) з густою, широкояйцевидною кроною, міцними гілками і товстим прямим стовбуром. Росте в лісах, на берегах річок, де немає застою води в ґрунті, на північ від 35 паралелі Північноамериканського материка, включно до Канади.

Тамарикс галузистий (*Tamarix ramosissima Ledeb.*): високий кущ із родини Тамарикових (*Tamaricaceae*). Зустрічається на північному сході Балканського півострова, півдні Молдови, України, на Кавказі, в Середній Азії, Казахстані, Монголії, Китаї, Афганістані, Пакистані, Ірані, Туреччині [3].

Із деревних видів, батьківщиною яких є Україна, в «Хортицькому лабіринті» зростають клен гостролистий, липа серцелистна, черемха звичайна, 2 форми дуба звичайного.

Клен гостролистий (*Acer platanoides L.*): високе (25-30 м заввишки), струнке дерево із родини Кленові з колоноподібним стовбуром, вкритим дрібнотріщинуватою темно-сірою корою, з густою розлогою кроною.

Липа серцелистна (*Tilia cordata Mill.*): дерево до 25 м заввишки, з густою, розлогою кроною із родини Липові.

Черемха звичайна (*Prunus padus Mill.*): невисоке (0,5-8 (15) м заввишки) дерево або високий кущ із родини Розові. Кора – сірувато-чорна, з помітними сочевичками на ній. Зростає майже по всій Україні, крім Степу і Криму, в лісах, на галявинах, схилах, в ярах, берегах водойм, серед чагарників, у парках і скверах [3, 6].

Дуб звичайний (*Quercus robur*): дерево з родини Букові, яке росте на більшій частині України, у степу рідше, головним чином по долинах річок. Його насадження займають 26,3% площі державного лісового фонду України [7].

Дуб звичайний форма пірамідальна (*Quercus robur L. f. fastigiata (Lam) D.C.*): дерево заввишки 15-20 м. Це форма дуба звичайного (*Quercus robur L.*) з направленими вгору гілками, що утворюють густу, щільну, колоноподібно-пірамідальну крону. Батьківщиною його є Європа, крім крайньої Півночі і північного Сходу, Північний Кавказ.

Таким чином, система алей «Хортицький лабіринт» складена чотирма північноамериканськими, одним балканським, одним азіатським та п'ятьма українськими видами.

Враховуючи, що всі деревні види «Хортицького лабіринту» зростають на місці псамофітного степу, нами проаналізовано рівні адаптації всіх деревних порід, як північноамериканських, європейських, азіатських, так і українських.

Оцінку успішності інтродукції та акліматизації дерев проводили за методом акліматизаційних чисел М. А. Кохна [1, 2, 5], який є числовим вираженням ступеня акліматизації рослин. Всі дерева «Хортицького лабіринту» – це рослини із практично повним ступенем акліматизації. І ці породи можна рекомендувати для подальшого висаджування на території о. Хортиця і інших територіях із подібними кліматичними умовами.

Що стосується санітарного стану самих алей, то навесні 2017 року він був незадовільний. Саме тому, співробітники Національного заповідника «Хортиця» розробили, знайшли фінансування і успішно реалізують проект по створенню «Хортицького лабіринту» як освітнього об'єкту, в якому заплановано задіяти майже 40 гектарів вже існуючої системи паркових алей-лабіринтів, які є різними за видовим складом дерев та кущів і розташовані в західній частині острова Хортиця.

Нині тривають роботи по благоустрою алей. На нашу думку, на деяких алеях необхідно видалити «рослини-пересорт» та доповнити розріджені алеї ярусом чагарників, які тут зростали раніше: карагану кущовою та жасмином садовим. І, звичайно, продовжувати санітарні та формуючі обрізки дерев, хоча б 1 раз на декілька років.

Вже зараз «Хортицький лабіринт» можливо розглядати і як екскурсійний об'єкт, і як об'єкт для проведення тренувань та змагань з орієнтування, квестів, занять з краєзнавства та природознавства, активного відпочинку, які науковці і співробітники Національного заповідника «Хортиця» найближчим часом планують розробити спільно з Хортицькою національною реабілітаційною академією.

Література

1. Кохно Н. А. Теоретические основы и опыт интродукции древесных растений в Украине / Н. А. Кохно, А. М. Курдюк. – К. : Наук. думка, 1994. – 188 с.
2. Кохно М. А. Історія інтродукції деревних рослин в Україні (короткий нарис) / Кохно М. А. – К. : Фітосоціоцентр, 2007. – 67 с.
3. Определитель высших растений Украины / Доброчаева Д. Н., Котов М. И. и др. – Киев: Наукова думка, 1987. – 548с.
4. Острів Хортиця – унікальний природний комплекс України // Vita – Жизнь: экологическое образование. – 2003. – № 9 – с. 9-13

5. Лаптев О. О. Інтродукція та акліматизація рослин з основами озеленення. – Київ : Фітосоціоцентр, 2001. – 109 с.
6. Тарасов В. В. Флора Дніпропетровської та Запорізької областей. Судинні рослини. Біолого-екологічна характеристика видів: Моногр. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 276 с.
7. Шелегеда В. И. Древесно-кустарниковая флора Запорожской области. Определитель. Учебное пособие. – Запорожье: Тандем-У, 2006.- 88 с., ил.
8. Шелегеда О. Р., Охріменко С. Г. Рослинність і флора о. Хортиця. – Запоріжжя, КЗ «Центр туризму» ЗОР, 2014. – 96 с.

Н. О. Хоменко,
*студентка факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність «Зелене будівництво
і садово-паркове господарство»,
Хортицька національна академія*

*Керівник:
асистент кафедри садово-паркового господарства,
Хортицька національна академія*
К. А. Сурело

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ МАЙДАНЧИКА ДЛЯ ВИГУЛУ ТА ДРЕСИРУВАННЯ СОБАК, РОЗМІЩЕНОГО НА ТЕРИТОРІЇ ХОРТИЦЬКОГО РАЙОНУ М. ЗАПОРІЖЖЯ

З метою поліпшення благоустрою території і санітарно-епідемічного та естетичного стану території Хортицького району м. Запоріжжя, була проведена робота по створенню проекту майданчика для вигулу та дресирування собак із використанням сучасних тенденцій розвитку ландшафтного дизайну.

Об'єкт проектування знаходиться на ділянці за адресою: вулиця Хортицьке шосе, 42; вулиця Рубана, 24; вулиця Калнишевського 10, 18, поміж багатоповерхових житлових будинків.

На етапі дослідження ділянки було встановлено: ділянка знаходиться на території жилої, змішаної забудови, на відстані не менше 40 метрів від житлових будинків, дитячих та спортивних майданчиків та об'єктів соціальної сфери; зазначена ділянка потребує поліпшення санітарно-епідемічного, екологічного та естетичного стану. Потреба у вигульних майданчиках є величезна, адже, собакам потрібен захищений простір. Відповідно, господарі не будуть боятися, що собака травмується чи вибіжить на проїжджу частину, так само інші мешканці не будуть боятися, що собаки будуть бігати та їх лякати. Кожен, як правило, по-різному реагує на тварин.

На запропонованій ділянці дуже вдало розташується малий майданчик наразі із однією секцією, з тамбурним входом, з лавочками для власників собак та зі спеціальними кріпленнями для мисок, щоб собаки могли пити, також комплект тренувальних перешкод, щоб власники могли займатися зі своїми тваринами, і станція для прибирання, запаси пакетів для прибирання, інформаційні таблиці із правилами поводження.

Для реалізації проекту та вирішення проблеми архітектурно-ландшафтною організацією території запропоновано на ділянці: вирівняти поверхню для виключення потенційної небезпеки травматизму для людей та тварин; встановити сітчасту огорожу висотою не менш 1,8 м, що має хвіртку; створити покриття майданчика, котре забезпечуватиме добрий дренаж, буде зручним для регулярного прибирання та поновлення; створити газон з щільною та низькою рослинністю (злакові трави висотою від 3 до 5 см) на основі піщано-земляного ґрунту; обсадити із зовнішнього боку кущами самшиту вічнозеленого (*Buxus sempervirens* L.), на території по периметру з двох сторін висадити Гіркокаштан звичайний (*Aesculus hippocastanum* L.); встановити обладнання, призначене для дресирування собак; обладнати спеціальними попереджувальними знаками, а також табличками із зазначенням назв та телефонів установ, які відповідають за їхній технічний та санітарний стан; встановити контейнери для збору сміття та екскрементів, провести освітлення майданчика, встановити лавки. Створення ландшафтного проекту досить трудомісткий процес, він потребує ретельного обрахунку та творчого підходу. Для ексклюзивності і унікальності проекту враховуються особливості підходу до вибору всіх чинників і факторів, що впливають на гармонійне створення навколишнього середовища. І найголовніше – це поєднання естетики та функції в дизайні загалом.

Отже, створення у Хортицькому районі майданчика для вигулу та дресирування собак сприятиме підвищенню рівня культури та громадської активності власників цих тварин, зменшить кількість випадків покусів собаками людей. Поліпшення благоустрою проектованого об'єкта усунуть проблему архітектурно-ландшафтною організацією території, сприятиме покращенню санітарно-епідемічного, екологічного та стану ділянки.

Література

1. Катола Х. О. Сучасні тенденції проектування «Зеленої архітектури» / Х. О. Катола // Матеріали конференції «Актуальні питання сучасної науки» (м. Київ, 24–25 жовтня 2014 р.). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2014. – С. 56
2. Гой Б. В. Сінкевич О. В. Концепція постекстенсивного розвитку як основа урбаністичного дизайну українських міст на початку XXI століття (на прикладі м. Львова // Новини науки Придніпров'я. Серія «Архітектура та містобудування»: науково-практичний журнал. – Дніпропетровськ : ПДАБА, №3/2011. – С. 72–77.

М. О. Шульковська
студентка факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність «Образотворче мистецтво,
декоративне мистецтво, реставрація»,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:
кандидат історичних наук,
доцент кафедри дизайну,
Хортицька національна академія
В. М. Філас

ЗОВНІШНІ ЕТНІЧНІ МАРКЕРИ ОБРАЗУ ЗАПОРІЖЖЯ

Історично так склалося, що на території Запорізького краю жили чи проходили різні народи й привносили частинку своєї культури чи етносу. Сучасне Запоріжжя й сьогодні не виняток. Коли проходиш вулицями, дивує архітектура, а деякі квартали взагалі переносять в інший світ. Запоріжжя – багатонаціональне місто, і кожна людина, яка пам'ятає про своє коріння, прагне вшанувати пам'ять предків, тому в хід ідуть традиційні атрибути, які проявляються в архітектурі, одязі, кухні, звичаях, мистецтві тощо.

Ми розглянемо прояви етносу в його зовнішній характеристиці. Насамперед, етнічні риси проявляються в архітектурі як маркер культури певного історичного етапу. Так, для архітектури епохи класицизму, модерну, артдеко характерні давньогрецькі мотиви. У Запоріжжі їх досить легко можна віднайти у вигляді колон, прикрас на спорудах, які створюють неперевершений фасад. Приміщення будинків культури («Металург», «Енергетик», ім. Т. Г. Шевченко, ім. Дроб'язко, Запорізького абразивного комбінату, ЗаЛК, «Будівельник», ЗАЗ), концертного залу ім. Глінки, театру ім. Магара та споруд громадського призначення (Запорізький електротехнічний коледж, Запорізький національний технічний університет, Запорізький національний університет, Запорізький металургійний коледж, Запорізький гідроелектротехнічний коледж, Запорізький будівельний коледж тощо), житлові будинки по проспекту Соборному мають яскраво виражені давньогрецькі етнічні мотиви. Центр міста дуже відрізняється своєю пишністю та урочистістю завдяки елементам саме давньогрецької архітектури.

Для давньогрецького стилю в архітектурі характерне застосування ордерних систем – іонічних, доричних та коринфських. Греки ототожнювали іонічний ордер із кремезною чоловічою фігурою, іонічну – із витонченою дівчиною, а коринфський із вишуканою жінкою, ошатно вдягнутою. Активно використовуються орнаменти, створені на основі біонічних форм рослин, хвиль, малюнки амфор та кораблів. Для грецьких архітектурних прийомів характерні відповідність зросту людини, урочистість, врівноваженість та пропорційність [1; с.134].

Поряд із грецькими мотивами у м. Запоріжжя можна зустріти українські мотиви. Ці мотиви проявляються у вигляді орнаментів на фасадах будівель, у мозаїках на фасадах, графіті, одязі, рекламних банерах, листівках, автомобілях.

Найбільша концентрація українських мотивів наявна в історико-культурному комплексі «Запорізька Січ». Тут зібрано всю етнічну атрибутику – від класичної української архітектури у вигляді хаток-мазанок до витончених люльок. Для українського епосу характерні округлені природні форми, біонічні форми рослин, особливо калини, винограду, дуба, колосся, верби, вишні, а також тварин, птахів, геометризовані орнаменти для вишивки, пишні орнаменти для розпису посуду, що особливо проявляється у петриківському розписі [2; с.56].

На сьогодні дуже помітне використання українських символів жителями нашого міста. Так, люди активно носять віночки, вишиванки, прикрашають орнаментами авто, особисті речі, предмети побуту, розписують меблі. Українські дизайнери розробляють рекламні банери, книжки, інтер'єрні матеріали тощо.

На свята місто розквітає по-новому: з'являються вітальні листівки на українську тематику, сувенірна продукція, люди масово одягають традиційні українські вишиванки, білборди прикрашають банери із привітаннями та українськими мотивами, особливо на Великдень.

Українські орнаменти прикрашають будівлі, побудовані за часів Радянського Союзу. З одного боку, це викликає подив, але з іншого, це говорить про те, що запорожці завжди шанували пам'ять предків. У останні часи активно почали з'являтися графіті на українську тематику, найбільше їх зібрання знаходиться у парку Перемоги, що можна пояснити підйомом національної свідомості сучасної молоді.

Тож, як бачимо, не дивлячись на поліетнічність Запоріжжя, у зовнішньому образі міста найбільш виокремлюються історичні давньогрецькі маркери та українські мотиви.

Література

1. Архітектура античного світу. Словник-довідник : навч. посіб. для студ. архітектур. спец. вищ. навч. закл. / О. І. Колодрубська. – [2-ге вид., доповн. і переробл.]. – Л. : Укр. бестселер, 2011. – 249 с.
2. Історія українського мистецтва: конспект курсу лекцій / В. Г. Лукань; МОНМС України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, Ін-т мистец. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2012. – 192 с.

РОЗДІЛ 4. ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ ТА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ОСІБ РІЗНОГО ВІКУ

О. П. Аксьонова,
*кандидат педагогічних наук,
 завідувачка кафедри реабілітаційної педагогіки
 та здорового способу життя,
 КЗ «Запорізький обласний інститут
 післядипломної педагогічної освіти» ЗОР*
М. В. Гвоздьов
*спеціаліст вищої категорії,
 викладач кафедри фізичної реабілітації,
 Хортицька національна академія*

АЛГОРИТМ СТВОРЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У сучасному складному світі дитині надзвичайно важливо навчитися здобувати знання та користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Тому одним з компонентів формули Нової української школи є новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві [2]. Проте, традиційна шкільна освіта спрямована переважно на надання учневі необхідних знань, вироблення вмінь і навичок, які зазвичай не пов'язані з життям. Навчальна програма з фізичної культури спрямовує педагогічну увагу вчителя на формування десяти ключових компетентностей. У пояснювальній записці чітко визначені уміння, ставлення та навчальні ресурси для їх формування [4].

Однак, зазначені у пояснювальній записці навчальної програми ключові компетентності не завжди знаходяться у логічному зв'язку з результатами навчальної діяльності учнів; існує дефіцит компетентісно зорієнтованих завдань для їх досягнення. Аналіз існуючих методичних рекомендацій засвідчив відсутність системи таких завдань. Констатувальний експеримент надав інформацію про:

- хаотичність і безсистемність використання компетентісно зорієнтованих завдань на уроках;
- відсутність у більшості вчителів чіткого розуміння алгоритму їх конструювання та використання;
- фрагментарне використання інтерактивних та активних методів навчання, які є важливою умовою ефективності компетентісно зорієнтованих завдань.

Отже, зазначені вище недоліки обумовили актуальність теми дослідження.

Мета – спираючись на сучасний погляд науковців щодо сутності компетентісного підходу до навчання, розробити алгоритм конструювання компетентісно зорієнтованих завдань на уроках фізичної культури.

Поняття «компетентісно зорієнтоване завдання» (далі – КОЗ) є досить новим у вітчизняній педагогіці. Визначаємо свою позицію стосовно ключової дефініції:

- КОЗ має на меті, насамперед, розвиток здатності учнів ефективно діяти за межами ситуацій, тем, що розглядаються в навчальному процесі [1];
- КОЗ – діяльнісне завдання, яке дає змогу розвивати універсальні загальнонавчальні компетентності, вимагає застосування накопичених знань у практичній діяльності для вирішення конкретної навчальної проблеми;
- КОЗ – спеціально створена дидактична конструкція, що використовується з метою формування і перевірки рівня предметних, міжпредметних і ключових компетенцій (компетентностей).

На засадах наведених вище дефініцій визначаємо компетентісно зорієнтоване завдання як інтегративну дидактичну конструкцію, яка забезпечує формування і перевірку в учнів умінь ефективно діяти у соціально-значимій ситуації.

Під час розробки алгоритму створення КОЗ спиралися на такі принципи: ніхто не залишається «за бортом»; ні – дискримінації; всім – рівний доступ, рівні права; має бути включення дітей в роботу на їхніх власних умовах; конструктивне спілкування – основа організації навчальної роботи учнів інклюзивних класів; розробка певного творчого продукту = унікального ексклюзивного вирішення проблеми або ситуації самим учнями – індикатор ефективної навчальної роботи педагога.

Сучасному педагогу вкрай важливо мати інструментарій щодо організації навчального процесу відповідно до програмних вимог. Це стосується вимог до сучасного уроку, які зазначені в пояснювальній записці навчальної програми з предмета. Важливо також мобільно й потужно модернізувати урок відповідно до Концепції Нової української школи [2]. Тому наступним кроком нашого дослідження було зіставлення в єдину паралель ключових позицій мети освітньої галузі та завдань навчального предмету «Фізична культура» [4].

Таблиця 1

Зіставлення ключових фраз мети освітньої галузі і навчального предмета

№№ дидактичних ліній	МЕТА – ЗАВДАННЯ - РЕЗУЛЬТАТ		АЛГОРИТМ ЩОДО РОЗРОБКИ КОЗ ДЛЯ УЧНІВ
	ЦІЛЬОВЕ СПРЯМУВАННЯ	ІНДИКАТОРИ ЕФЕКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
1.	Самостійність	Світоглядні орієнтири	Створити умови для розвитку самозарадності

2.	Життєво необхідні уміння та навички	Функціональні можливості	Надати можливість дитині стати соціально успішною.
3.	Здоровий спосіб життя	Саморозвиток, самонавчання	Конструювати ситуації, які демонструють позитивну перспективу взаємодії учасників
4.	Безпечна поведінка	Екологічний стиль мислення і поведінки	Скласти прообраз наступної системи взаємодії людей, де дитина вчиться просити, учитися, виражати й доносити свою думку, інтереси, бажання, потреби.
5.	Гармонія з оточенням	Загальна культура, соціалізація	Створити умови для спілкування з однолітками та участі в громадському житті класу
Ідеальний результат	Випускник /патріот; культура; бажання вчитися; відповідальність; підприємливість й ініціативність; здоровий спосіб життя		

Таким чином виокремили п'ять дидактичних ліній, в межах яких за алгоритмом маємо розробляти КОЗ для учнів з орієнтацією на цільове спрямування та індикатори ефективної навчальної діяльності заради максимального наближення до ідеального результату.

У процесі пошуку найбільш рентабельних технологій для розробки навчальних завдань нашу увагу привернули гуманітарні технології, які використовують спеціалісти в умовах інклюзивної освіти. Гуманітарні технології – це технології самовираження людей, самореалізації їхніх інтелектуальних якостей. Вбачають послідовні дії педагога щодо спеціального моделювання певних ситуацій, у вирішенні яких учасники (учні та педагоги) відпрацьовують навички спілкування, взаємодії, що, в свою чергу, посилює ефект навчання, виховання, розвитку [1]. Приймаємо переваги гуманітарних технологій, що гуртуються на таких позиціях: дозволяють конструювати індивідуально-особистісні зміни учнів; учні вчать слухати та чути, розуміти, відпрацювати доступне мовлення спілкування; вони (технології) відкриті, мають чітку мету, оборотність методів; у процесі їх використання відсутні маніпулювання учнями.

Наведені вище дослідження дозволили скласти матрицю навчальних завдань для учнів на уроках "Фізична культура" (Таблиця 2).

Таблиця 2

Матриця навчальних завдань для учнів класів на уроках освітньої галузі «Фізична культура»

ЛІНІЯ	ПЕРЕВАГИ ДЛЯ УЧНІВ	АЛГОРИТМ ЩОДО РОЗРОБКИ КОЗ	ПЕРЕВАГИ ДЛЯ УЧНІВ
1. Самостійність	Усвідомлення необхідності власного вкладу в життя суспільства	Створити умови для розвитку самозарадності	Зростання соціальної свідомості, толерантності
<i>Екологічна грамотність та здорове життя</i>			
СВОЯ ЗВ'ЯЗКА, СВОЯ ГРА	Таке завдання передбачає опанування учнями різних рухових дій, вправ з несподіваним інвентарем (пакети, губки, картонні тарілки, хустки). Вони безпечні у використанні в будь-яких умовах, не літають і не котяться далеко, доступні вдома. Після цього вчитель пропонує учням об'єднатися у мікрогрупи (3-5 осіб). Обрати два види інвентарю на власний розсуд. У межах відведеного вчителем майданчика та часу учасникам кожної мікрогрупи слід скласти правила та умови «спортивної гри», дати їй назву, зіграти в неї. Презентувати своїм товаришам по класу. Можливо, в подальшому організувати та провести турнір з цієї гри зі своїми молодшими товаришами в школі.		
2. Життєво необхідні уміння та навички	Уміння ефективно працювати в команді та комунікувати в різних середовищах	Надати можливість дитині стати соціально успішною.	Розвиток навичок співробітництва
<i>Уміння вчитися впродовж життя</i>			
КАЛОРИМЕТР	Учні об'єднуються у групи. Вчитель пропонує кожній групі скласти меню на сніданок, обід та вечерю із заздалегідь вказаною кількістю калорій. Якщо є можливість, то калорійність продуктів для меню учні шукають за допомогою гаджетів, якщо – ні, то вчитель пропонує роздруківки з найпопулярнішими продуктами та їхньої енергетичною цінністю. Учні презентують меню, аргументуючи його раціональність. Потім складають індивідуальну тренувальну програму щодо відпрацювання калорій засобами фізичних вправ. Виконують свою програму на уроці чи вдома.		

TEAM RECORDS	Учні працюють у мікрогрупах. Учитель пропонує декілька різновидів дрібного інвентарю спортивного чи побутового характеру. Спочатку Лідери команд домовляються про кількість інвентарю, яку буде обирати кожний учасник команди. Потім кожна команда домовляється, з яким саме інвентарем вони будуть працювати. Після цього кожна команда обумовлює рухову дію, виконує її рекордну кількість разів. Складає показники всіх учасників. То і буде командний рекорд. Подальша робота передбачає демонстрацію власної рухової дії іншим командам-учасникам. Також можна запропонувати кожній команді обрати ту, чий рекорд вони спробують "побити".		
3. Здоровий спосіб життя	Формування здатності долати будь-які бар'єри, які є перепонами для повноцінної життєдіяльності	Конструювати ситуації, які демонструють позитивну перспективу взаємодії учасників	Усвідомлення відсутності різниць між собою та іншими
<i>Соціальна та громадянська компетентності</i>			
ТРИМАЙ РЯД	Учасники об'єднуються в дві команди з рівною кількістю представників. Шикуються в паралельні шеренги на зручній відстані одна від іншої. Праворуч-ліворуч від кожної шеренги учасників - конуси. Учасники першої шеренги починають виконувати певну вправу на розвиток фізичної якості. Їм слід якомога швидше дійти синхронного способу виконання однакової вправи. За ними починають повторювати (копіювати) учасники другої шеренги. Після цього лунає команда вчителя: «Перехід». Це означає, що учасники другої шеренги в колоні переміщуються за першим учасником навколо конусів попереду першої команди, посідають лідируючу позицію і стають замовниками наступної вправи. Таким чином продовжується ігрове завдання, доки вистачає довжини майданчика.		
4. Безпечна поведінка	Поява бажання покращувати свої кондиції	Скласти прообраз наступної системи взаємодії людей, де дитина вчиться просити, учитися, виражати й доносити свою думку, інтереси, бажання, потреби	Розвиток самосвідомості, самооцінки, самовдосконалення
<i>Обізнаність та самовираження у сфері культури</i>			
ОЗДОРОВЧІ СИСТЕМИ	Учні об'єднуються у групи. Вчитель пропонує опрацювати теоретичний матеріал щодо автора системи та її спрямованості, виконати вправи. Потім на «станції» залишається один представник групи – Тренер, який презентує цю систему та її автора іншим учням. Інші учасники групи переміщуються за стрілкою годинника на наступну «станцію». Потім знову відбувається зміна Тренера. Кількість переміщень відповідає кількості станцій.		
МЕТОДИЧНА ВЕРТУШКА	Учні об'єднуються в чотири мікро-групи. Кожній мікро-групі – власна зона активності. Лідери команд обирають через жеребкування назву інвентарю. Учасники команд мають придумати одну вправу (складну та красиву) з обраним інвентарем, виконувати її до наступної команди вчителя. Після команди вчителя "Шикуйсь! Тренери вийшли зі строю, усі команди шикуються на своїй зоні активності, Тренери виходять зі строю, залишаються на вихідній позиції. Інші – переходять до наступної зони активності. Тренери мають навчити своїй вправі нових учнів. Потім може відбуватися ще одна ротація. Учитель може також додавати (через жеребкування) певні методичні вказівки. Наприклад, роздає картки з назвами фізичних якостей. Це означає, що учасники команд мають додати до своєї першої вправи певний елемент щодо розвитку зазначеної фізичної якості.		
5. Гармонія оточенням	3 Поліпшення когнітивного, моторного, мовного, соціального та емоційного розвитку, бажання наслідувати.	Створити умови для спілкування з однолітками та участі у громадському житті класу (групи).	Розвиток навичок діяти нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим.
<i>Ініціативність і підприємливість</i>			
«ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА»	“ЗМІНОЮ ВИХІДНЕ ПОЛОЖЕННЯ ПОПЕРЕДНЬОГО ТОВАРИША” . Учні об'єднуються в однакові за кількістю групи (5-7 осіб). Учитель обумовлює вид шикуння (коло, шеренга, колона тощо). Після цього демонструє певне вихідне положення (асану), яке мають прийняти всі учасники. Далі ігрове завдання таке: наступний у строю учасник кожної команди має змінити вихідне положення лише одним рухом лише однією частиною тулуба. Всі знову повторюють за другим учасником. Таким чином триває гра до останнього учасника.		

Висновки. Спостереження за учнями під час виконання наведених вище навчальних завдань надало такої інформації: під час об'єднання учнів у мікрогрупи за умов рівної кількості учасників жодна особа не обирала найсильнішого, найрозумнішого; намагалися якнайшвидше сформувавши команду, керуючись лише кількісними показниками та зручністю переміщення й розташування; усі учні демонстрували високий рівень соціальної активності; під час роботи у групах

більшість учнів звертала увагу на особистість, а не на ваду, демонструючи високий рівень соціальної взаємодії; під час групової роботи учасники намагалися надати підтримку один одному; учні та педагог не шукали помилок під час виконання певних завдань; вони піклувалися про найкращий спільний результат роботи своєї групи; дуже швидко здійснювався розподіл функцій між учасниками групи, особливо коли в це не втручався педагог; формат діяльності «очі в очі» посилював індекс поваги та толерантності в учнівській групі.

Література

1. Митин А. Е., Филиппова С. О. Гуманитарные технологии: обоснование основных положений применения в образовании // Знание, понимание, умение. 2013. № 3. – С. 255-262 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2013/3/Mitin_Filippova-Humanitarian-Technologies/40_2013_3.pdf

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf> (Дата звернення: 05.11.17).

3. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Галузь «Здоров'я та фізична культура» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

4. Фізична культура. Навчальна програма для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Голова робочої групи Т. Ю. Круцевич / Програма затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804.

К. В. Бандуріна,

кандидат наук з фізичного виховання та спорту,

доцент, доцент кафедри фізичної реабілітації,

Хортицька національна академія

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ДЛЯ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

За оцінками експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я, нині у світі в однієї з десяти людей є одне, або кілька функціональних порушень, які стають причиною інвалідності. З урахуванням глобальних світових тенденцій старіння населення можна очікувати, що кількість осіб віком 60 років і старше постійно зростатиме. У 80 років 100% осіб мають стійкі функціональні порушення, які перешкоджають їм здійснювати соціальні функції нарівні з іншими. Якщо взяти до уваги сім'ї, в яких є особи з функціональними обмеженнями, то очевидним є той факт, що від проблем, пов'язаних з інвалідністю, потерпає значно більше населення [1].

З прийняттям Конвенції ООН про права інвалідів було прийнято єдиний підхід і визнано, що інвалідність – це результат взаємодії між людьми, що мають фізичні, розумові, інтелектуальні чи сенсорні порушення та перешкодами у стосунках та середовищі, які знижують соціальну активність особи. Таким чином, вирішення проблем інвалідності потрібно шукати у створенні доступного середовища для всіх людей.

Створення «безбар'єрного середовища» є суспільним благом і тісно пов'язане з соціальним та економічним розвитком країни в цілому. Інвалідність – проблема багатогранна, безпосередньо пов'язана з рівнем економічного, політичного та соціального розвитку суспільства, його культурою, освітою, мораллю, релігією. У різні часи ставлення до людей з інвалідністю було неоднозначне, а отже і тлумачення цього поняття було різне. Розуміння того, на чому воно ґрунтувалося, має важливе значення для правильного сприйняття і усвідомлення сутності «інвалідності», здійснення соціальної політики. У нашій державі сьогодні ця проблема не має свого остаточного розв'язання, що негативно впливає на умови життя великої кількості людей з інвалідністю [1;3].

Традиційно інвалідність розглядалась як вада, яка не дозволяє людині вести «нормальне» життя. Люди з інвалідністю сприймалися як такі, що мають меншу цінність і потребують спеціалізованого догляду, або створення спеціальних умов утримання. У багатьох випадках вони проживали ізольовано у своїх домівках чи у спеціалізованих закладах і фактично не мали можливості для взаємодії із суспільством. Політика багатьох держав стосовно людей з інвалідністю протягом століть була спрямована на одну ціль – зробити їх «непомітними» та приховати від упередженого суспільства. «Неосвіченість, зневага, забобони та страх – ось соціальні фактори, які протягом усієї історії були перешкодою для розвитку здібностей людей з інвалідністю і призводили до їхньої ізоляції» [2; 4].

Друга світова війна істотно змінила ставлення мільйонів людей до питань «інвалідності». «З'явилися такі концепції, як інтеграція та включення людей з інвалідністю у нормальне життя суспільства, що відображали зростаюче розуміння потенційних можливостей осіб з інвалідністю» [2; 4].

Найважливіший вплив на розвиток безбар'єрного дизайну спричинили зміни у трактуванні проблем інвалідності не як причин певних фізичних чи психічних порушень людини, а як акцентування на соціальному потенціалі її можливостей, на заваді реалізації яких стають певні перешкоди. Ці зміни спричинили появу нових підходів до філософії дизайну, яка від самого початку процесу проектування враховує потреби користувачів. Вона з часом набула міжнародного визнання і закріпилася як концепція «універсального дизайну».

Універсальний дизайн (universal design) – це основа для розробки проектування навколишнього середовища, громадських будинків і споруд, транспортних засобів загального користування, речей, технологій, будь-яких інформаційних видань чи способу подачі інформації та комунікацій таким чином, щоб ними могли користуватися найширші верстви населення, незважаючи на їхні можливі функціональні обмеження. Universal design часто використовують в розумінні «дизайн для всіх», або «інклюзивний дизайн». Це не стиль дизайну, а орієнтація на будь-який вид дизайну під лінзою соціальної гармонії. Тобто процес, який починається з усвідомлення проектувальником власної соціальної відповідальності за врахування змін, які люди відчувають протягом життя, за його орієнтацію на розмаїття потреб, спроможностей і досвід користувачів.

Нинішнє трактування «універсального дизайну» зважає на той факт, що населення складається з людей різного віку, статури, фізичних можливостей і творчих здібностей тощо. Воно закликає дизайнерів визнати таке розмаїття в рамках творчого проектування і планування, в результаті чого продукти, будівлі, системи зв'язку стають доступнішими і функціональнішими для всіх користувачів, в тому числі осіб з інвалідністю, або людей похилого віку [1; 2].

Універсальний дизайн є економічно ефективним підходом, що задовольняє потреби всіх користувачів вже на початковому етапі розробки та проектуванні і виключає майбутні нераціональні витрати.

Сьогодні політика багатьох держав ґрунтується на стратегії універсального дизайну, яка підтримує вимоги щодо реалізації прав, незалежного життя та інтеграції всіх верств населення, в тому числі людей з інвалідністю [1; 2].

Література

1. Азін В. О., Байда Л. Ю., Грибальський Я. В., Красюкова-Еннс О. В. Доступність та універсальний дизайн : навч.-метод. посіб./ за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. – К., 2013. – 128с.
2. Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В., Буров С. Ю., Азін В. О., Грибальський Я. В., Найда Ю. М. Інвалідність та суспільство: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. – К., 2012. – 216с.
3. Конвенція про права інвалідів. Резолюція Генеральної асамблеї ООН № 61/106, прийнята на шістдесят першій сесії ГА ООН 2006 року (Конвенцію ратифіковано законом України № 1767-VI від 16.12.2009). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
4. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_306

Т. В. Барिशок,

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри фізичної реабілітації,
Хортицька національна академія

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: АРХІТЕКТУРНА ДОСТУПНІСТЬ ШКІЛ

Під інклюзивним навчанням прийнято розуміти такий навчальний процес, у який включені всі, в тому числі і діти з інвалідністю. У нашій системі освіти склалося так, що здебільшого діти з інвалідністю перебувають за межами безпосереднього навчання у школі. У країнах з впровадженням та розвиненим інклюзивним навчанням «інвалідність» не є перешкодою на шляху до отримання дитиною повноцінної освіти.

Від чого залежить успішне впровадження інклюзивного навчання в Україні. Як показує досвід країн, що вже пройшли цей шлях, насамперед – від доступності. А саме від доступності транспорту, шкільних приміщень, обладнання, програмного забезпечення і надання, у випадку необхідності, відповідної технічної допомоги [1; 2; 3].

Доступність – заходи по забезпеченню людей з інвалідністю доступу на рівні з іншими до фізичного оточення, транспорту, інформації та спілкування, включаючи інформаційно-комунікаційні технології і системи, а також до інших об'єктів і послуг, відкритих для населення, або, що надаються населенню, як в міських, так і в сільських районах (Конвенція ООН про права інвалідів [2]).

При будівництві, як і при реконструкції закладів освіти, від самого початку треба враховувати фактор інвалідності.

Як встановили члени ВГСПО «Національна Асамблея інвалідів України» разом із канадськими фахівцями, доцільною є така пріоритетність критеріїв організації безбар'єрного архітектурного середовища [1]:

- фізична доступність;
- безпека;
- інформативність;
- зручність.

Доступними вважаються приміщення що мають [1]:

- 1) можливості безперешкодного і зручного руху маломобільних груп прилеглою територією або навчальним закладом;
- 2) безбар'єрний вхід у приміщення (за наявності сходів обов'язково має бути нормативний пандус);
- 3) дверні і відкриті прорізи;
- 4) безперешкодний рух комунікаційними шляхами, приміщеннями як у будинку, так і на прилеглий до школи території;
- 5) можливості своєчасно скористатися зонами відпочинку та обслуговування;
- 6) підходи до різного обладнання і меблів;
- 7) доступні – пристосовані для використання людьми з інвалідністю санвузли (туалетні приміщення та душові кімнати).

Що включає архітектурна доступність школи. До неї, як правило, відносяться: прилегла територія, зона висадки учнів (місця для паркування транспорту, з'їзди), адаптовані двері, пандуси, сходи та сходинки, коридори, наявність перил, адаптовані туалетні кімнати, умивальники та душові кабінки, обладнаний спортивний майданчик та відкриті майданчики тощо [1; 3].

При побудові архітектурно доступного закладу треба враховувати фізичні, сенсорні, когнітивні особливості дітей з інвалідністю, пам'ятати про першочергову необхідність забезпечення безпечності закладу для всіх його відвідувачів.

Література

1. Архітектурна доступність шкіл : навч.-метод. посіб. /за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В; колек. авторів : Азін В. О., Грибальський Я. В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. – К. : 2012. – 88 с.

2. Конвенція про права інвалідів. Резолюція Генеральної асамблеї ООН № 61/106, прийнята на шістдесят першій сесії ГА ООН 2006 року (Конвенцію ратифіковано законом України № 1767-VI від 16.12.2009). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71

3. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_306

О. М. Бурка,
старший викладач кафедри
спеціальної освіти та реабілітології
Запорізького національного технічного університету

РІВЕНЬ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Підвищення вимог до фахівців усіх спеціальностей внаслідок зростання рівня конкуренції на ринку праці зумовлює певні перебудови у системі вищої освіти. Виявлено, що наразі від ВНЗ вимагають орієнтування на існуючі суспільні потреби.

Необхідність у підтримці та корекції власного здоров'я створює попит соціуму на фахівців, які здатні чинити вплив на психофункціональний стан людини нешкідливими та дієвими засобами відновлення організму – фізичних терапевтів [2].

Держава, реагуючи на зростаючий попит, забезпечує умови для різнобічної підготовки фахівців-фізичних терапевтів на двох рівнях: бакалавра та магістра.

Дослідженням забезпечення професійної підготовки фізичних терапевтів присвячені роботи А. Вовканича, В. В'юн, А. Герцик, С. Городинського, А. Істоміна, В. Лянного, Г. Ткаченко та ін..

Зростаючий попит на реабілітаційні послуги, розвиток професійної діяльності фізичних терапевтів та процес євроінтеграції сприяє розширенню використання у процесі корекції стану здоров'я різноманітних комплексних засобів фізичної культури. Одним з них є фізкультурно-оздоровчі технології (ФОТ).

Аналіз наукових джерел засвідчує високий рівень інтересу до використання цього засобу. Доцільність застосування ФОТ обґрунтовується у роботах М. Верховської, І. Грибовської, В. Іваночко, В. Кашуби, О. Кириллова, Н. Князевої, А. Курилова, В. Мітюкова М. Носко, В. Черній; А. Яроша та ін.

Доведений позитивний вплив та універсальність засобу забезпечує підвищення зацікавленості до вивчення, застосування та навчання фізкультурно-оздоровчим технологіям. А їх варіативність та загальнодоступність сприяють впровадженню ФОТ у процес відновлення здоров'я разом із традиційними масажем та ЛФК.

Незважаючи на велику кількість наукових публікацій, матеріалів з вивчення та забезпечення процесу підготовки майбутніх фізичних терапевтів, дослідження з формування готовності до використання фізкультурно-оздоровчих технологій досі були відсутні.

Вивчення наукових джерел та наше попереднє дослідження з розробки педагогічних умов, критеріїв сформованості та створення діагностичної системи стали підґрунтям для експерименту з визначення рівня готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ.

Для виконання поставленої мети нами було обрано педагогічне дослідження у вигляді квазіексперименту.

Квазіексперимент являє собою дослідження, яке засновано на плануванні збору результатів з відсутністю встановленого контролю [3].

У нашому дослідженні брали участь студенти четвертого курсу, які були поділені на дві групи (контрольна та експериментальна), без стандартизації складу кожної з них.

Згідно плану дослідження, нами виконано наступні етапи вимірювання показників:

- між контрольною та експериментальною групами на початку та наприкінці дослідження;
- на початку та наприкінці дослідження у кожній групі.

Для встановлення різниці між отриманими результатами у непов'язаних вибірках нами використовувався критерій Манна-Уїтні [1].

Обробка даних дослідження статистично достовірно підтвердила ефективність використання авторської методики підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій ($p < 0,05$).

Статистично значущі відмінності зафіксовано за двома характеристиками: рівень готовності наприкінці дослідження між контрольною та експериментальною групами, а також рівень готовності в експериментальній групі на початку та наприкінці дослідження. У контрольній групі цих змін не спостерігалось.

Отже, отримані результати свідчать про:

- відсутність на початку квазіексперименту статистично достовірної різниці між рівнем підготовки у обох групах;
- рівень готовності у групах наприкінці експерименту має статично достовірні відмінності;
- підвищення рівня готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ визначено лише у експериментальній групі (у порівнянні з контрольною; у порівнянні початкового та кінцевого показника рівня готовності).

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та вдосконаленні системи підготовки майбутніх фізичних терапевтів.

Література

1. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская – М. : Педагогика, 1977 – 136 с.

2. Кобелев С. Ю. Сфера діяльності фізичного терапевта-фахівця фізичної реабілітації / С. Ю. Кобелев // Український вісник медико-соціальної експертизи. - 2015. – № 1. – С. 25-30.

3. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях = Models of experiments in social psychology and applied researches / Д. Кэмпбелл. – Санкт-Петербург : Социально-психологический центр, 1996. – 396 с. – (Библиотека практической психологии).

А. В. Віндюк,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри міжнародного туризму
Запорізького національного технічного університету*

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ВОДНИХ ПОХОДІВ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

На сьогодні студенти складають особливу соціальну групу, об'єднану специфічними умовами учбової праці і життя. Зниження рівня здоров'я і фізичної працездатності у молодих людей є наслідком великого психоемоційного навантаження, порушень гігієнічно обгрунтованого режиму дня. В образі життя студентів часто спостерігається відсутність турботи про здоров'я: неупорядкованість, хаотичність, що виражається в систематичному недосипанні, недостатньому перебуванні на свіжому повітрі, недостатній руховій активності; відсутності процедур загартування; виконання самостійної учбової роботи в час, призначений для сну; наявність шкідливих звичок. Накопичуючись протягом навчального року і всього навчання у вищому навчальному закладі, негативні наслідки істотно впливають на стан здоров'я студентів [2]. Одним з шляхів вирішення проблеми щодо формування здорового способу життя студентів є використання активних видів туризму.

Активний туризм є невід'ємною частиною відпочинку, рекреації, оздоровлення, пізнання та розвитку суспільства. Основною складовою учасників походів є студентська молодь. Вищі навчальні заклади відіграють найважливішу роль у залученні студентської молоді до активних видів відпочинку та туризму. Саме вони впливають на молодь і спонукають до формування здорового способу життя.

Майже кожен вищий навчальний заклад має власний туристичний клуб. Не винятком є і Запорізький національний технічний університет (ЗНТУ), який має турклуб при факультеті Міжнародного туризму і управління Інституту управління та права, який займається організацією та проведенням туристичних походів. Найбільш популярними видами походів серед студентів є піші ходи, водні, велосипедні. Найбільш масові – некатегорійні походи вихідного дня.

До 2014 р. клуб проводив більшість походів по АР Крим, тому що було розроблено та апробовано величезну кількість маршрутів з різних видів туризму. Різноманіття ландшафтів гір з Чорним морем було найліпшим поєднанням для активного відпочинку. Проведення походів саме в Кримських горах зумовлювалося їх близькістю до південного та східного регіонів, на відміну від Карпатських гір. На сьогодні походи зі студентами проводяться як у Запорізькому регіоні, так і в Карпатських горах (взимку – проведення гірськолижного відпочинку).

Одним із видів активного відпочинку серед студентської молоді є водний туризм. Розглянемо особливості організації та проведення водних походів зі студентами ЗНТУ спеціальності «Туризм». Відповідно до навчального плану та освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів спеціальності «Туризм» під час вивчення дисциплін «Активний туризм» та «Навчально-тренувальний похід» студенти набувають практичний досвід з організації та участі у походах вихідного дня. Розглянемо триденний водний похід. Кількісний склад групи у водному поході – 25 осіб. Це студенти першого, другого та третього курсів спеціальності «Туризм». Спорядження, яке використовується для походу, включає 13 двомісних байдарок, 25 рятувальних жилетів, 25 весел, 4 рятувальних кінці, 25 сидінь та 13 накидних юбок. Із групового та індивідуального спорядження необхідно 25 спальників, 25 кариматів, 5 палаток п'ятимісних, котли для приготування їжі, ремонтний набір, аптечка. Така велика кількість учасників передбачає величезну відповідальність. Підготовка до походів починається заздалегідь. Проводиться інструктаж із техніки безпеки та тренування. На тренуваннях студенти знайомляться з байдарками, набувають практичних навичок з веслування на суші і на воді, вчать керувати байдарками на воді, виконуючи обов'язкові вправи за командою:

1. Розвертання на 360 градусів ліворуч і праворуч, як на місці, так і в русі.

2. Подолання бокової течії при перетинанні ріки з одного берега на інший.

3. Веслування за направляючим у строю. Після декількох тренувальних занять з веслування студенти беруть участь у походах.

Перед самим походом проводиться інструктаж із техніки безпеки, розподіл за обов'язками в поході (медик, картограф, фотограф, еколог, командир відділення, завідувач з харчування, костровий, аніматор тощо), розподіл за чергуваннями, тобто приготуванням їжі, розподіл за наметами та байдарками та ін.

Маршрути завчасно розроблялися та апробувалися викладачами-інструкторами кафедри міжнародного туризму. Розроблені маршрути є універсальними, тому що початок і кінець маршрутів може починатися і завершуватися у зворотному порядку, що дає змогу з одного маршруту зробити два. Один з таких маршрутів «Козацький шлях» (довкола о. Хортиця) починається на Ждановському пляжі р. Дніпро, м. Запоріжжя о 9.00. Після укладання речей по байдарках, спуску їх на воду вся ескадра за направляючим рухається по р. Дніпро до музею Запорізького козацтва на о. Хортиця. Далі 30 хв. відпочинку та екскурсія по Запорізькій Січі. Далі маршрут включає острова перед Дніпрогесом, старе русло Дніпра (старий Дніпро) вниз за течією, плавні о. Хортиця, залишки давнього поселення Протолче, яке згадується у «Повісті минулих літ». Зупинка на ночівлю – це перший день і 22 кілометри походу по воді. Другий день: ранок починається о 6:30. Приготування їжі, сніданок, зняття туристичного табору, прибирання сміття і вихід на маршрут. Маршрут пролягає через історичне місце, де в 1943 р. відбувалося форсування Дніпра під час Великої Вітчизняної війни. Фотографування біля пам'ятника. Далі маршрут проходить через протоки в нижніх плавнях із виходом до Каховського водосховища, зупинка на

ночівлю на острові Сідластий. За другий день студенти на байдарках проходять приблизно 20 км. Третій день: маршрут до кінцевої точки походу, на північ по р. Дніпро, до Ждановського пляжу (17 км).

Режим водного походу: кожні 40–60 хв. веслування на байдарці відпочинок на березі 15 хв. Після трьох годин переходу – обідній перекус та відпочинок. У водних походах, особливо влітку, вихід групи на маршрут призначають на ранні години. Це дає змогу в разі необхідності використати весь світловий день для руху, а також мати достатньо часу для обіднього привалу. Нормальною середньою швидкістю на рівнинній річці для середньо підготовленої групи туристів вважають 3,5–4,5 км на годину. Великий привал роблять опівдні. Його тривалість 2–3 год. Якщо похід відбувається у спеку, то перерву роблять на 3–4 год. Влітку краще подорожувати в першій половині дня і надвечір. Місце для зупинки на обід обов'язково вибирають біля води. Після обіду слід відпочити не менше ніж одну годину, поспати, скупатися, оглянути цікаві місця на маршруті [1, 3].

Студенти заздалегідь готують екскурсійну програму на теми: Запорізька Січ, Дніпрогес, острів Хортиця, селище Протовче, Каховське водосховище та ін. Під час маршруту самостійно проводять екскурсії на зазначені теми.

Після завершення водного походу вся група збирається для звіту, підбиття підсумків, виявлення найкращих та опрацювання недоліків. Готується та проводиться фото- та відеозвіт водного походу студентів ЗНТУ спеціальності «Туризм» по р. Дніпро «Козацький шлях».

Організація та підготовка водного походу включає такі складові: добір туристичної групи; розподіл обов'язків у групі; вибір і опрацювання маршруту; складання календарного плану походу; оформлення маршрутної книжки (маршрутного листа); складання кошторису; групове та особисте спорядження; укладання рюкзака, байдарки; групове та особисте спорядження; комплектування медичної аптечки; організація харчування; режим походу; подолання природних перешкод; підведення підсумків походу.

Отже, водні походи є одним з шляхів вирішення проблеми формування здорового способу життя студентів. Необхідно зазначити, що водний туризм є одним із популярних видів активного відпочинку серед студентської молоді.

Література

1. Активний туризм: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. М. Сердюк, Н. В. Москаленко, В. М. Зайцева, Д. Д. Гурова, Т. С. Кукліна. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. – 272 с.

2. Захаріна Є. А. Анімаційні програми з використанням засобів туризму у рекреаційній діяльності студентської молоді / Є. А. Захаріна, А. Г. Захаріна // Науковий часопис [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – 2015. – Вип. 9. – С. 44-47.

3. Пангелов Б. П. Організація і проведення туристсько-краснознавчих подорожей: [навч. посібник] / Б. П. Пангелов. – К.: Академвидав, 2010. – 248 с.

С. С. Волкова,

*кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри фізичної реабілітації,
Хортицька національна академія*

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ОСІБ СТАРШОГО ВІКУ

До вікової категорії осіб старшого та похилого віку відносять осіб старших за 65 та 75 років. За даними демографічних досліджень ця вікова група складає 4% населення у 1900 році, у 80-х роках минулого століття – 12%, на сучасному етапі – близько 30%. Таку тенденцію старіння було відзначено в багатьох країнах.

Друга Всесвітня асамблея з проблем старіння (Мадрид, 2002) зазначила, що «Потенціал похилих людей є потужною основою майбутнього розвитку. Це дозволяє суспільству ширше використовувати навиків, досвід та життєву мудрість похилих людей з тим, щоб вони не лише грали провідну роль в покращенні свого становища, проте й брали активну участь в покращенні життя всього суспільства». Зрештою, Мадридський план дій ООН з питань старіння зобов'язав держави включати питання старіння до своїх соціальних та економічних політик розвитку. Країни учасники взяли на себе зобов'язання забезпечити ринкам робочої сили можливість реагувати на економічні й соціальні наслідки населення; сприяти неперервному навчанню та адаптувати систему освіти до змін соціально-економічних і демографічних умов [3].

Процес старіння охоплює фізичні, психічні і соціальні аспекти. З віком спостерігається зміна багатьох фізичних характеристик. Деякі з них є частиною нормального процесу старіння, інші є доказом патологічного старіння. Патологічне старіння знаходить своє відображення у хворобах, які виникають внаслідок шкідливих життєвих звичок, до яких відносять порушення, що провокуються відсутністю фізичної активності, надмірним або недостатнім харчуванням, зловживанням шкідливих речовин (алкоголь, тютюн).

Однак, за умови дотримання здорового способу життя багатьох цих порушень можна уникнути. Старіння не можна уникнути, але цей процес можна відкласти.

Філософ Сенека сказав «щасливою в старості людину робить вона сама», якщо з молодих років сформована мотивація «щоб не бути в старості тягарем для себе і своїх близьких», то ця філософія допоможе дотримуватися здорового способу життя.

Провідною складовою такого способу життя є фізична активність. У віці між тридцятьма та семідесятьма роками людина втрачає від 30% до 40% своєї м'язової маси. У той же період ефективність перекачування крові серцем знижується на 30%. Регулярні фізичні вправи затримують ці зміни на 20 і більше років [2, 4].

Особистий досвід дозволяє стверджувати, що щоденні фізичні навантаження, які складаються з десяти хвилинної ранкової гімнастики і 40-50 хвилин фізичних вправ протягом дня, допомагають знизити рівень стресу. Покращити психічний

стан, підтримувати вміст кальцію в кістках на належному рівні, запобігаючи остеопороз, уповільнюють пульс і зменшують артеріальний тиск, знижують рівень холестерину в крові. Заняття фізичною культурою дозволяють залишатися людині гнучкою, рухливою і активною у повсякденному житті, залишатися працездатною до глибокої старості.

Друга проблема способу життя людини старшого віку працівником – нераціональне харчування. Дослідження на тваринах (ЗСЖ) показують, що дієта, обмежена за кількістю калорій, але не за складом поживних речовин, збільшує тривалість життя. Переїдання збільшує швидкість старіння. У дієті людини старшого віку має бути мало жирів, цукру і солі, помірні кількості білків, мало калорій і адекватна кількість всіх вітамінів і мінеральних речовин, які містяться в овочах і фруктах. Поступові дегенеративні процеси старіння можна запобігти шляхом вживання питної води. Вода підвищує здатність мозку обробляти інформацію. Рекомендується людям похилого віку і старше вживати в день до двох літрів води, бажано невеликими дозами протягом дня [1].

Таким чином, основні проблеми людей похилого та старшого віку складаються в недостатньому обсязі рухової активності, нераціональному харчуванні, в малому обсязі споживання доброякісної води та головне в несформованій мотивації на здорову старість.

З молодого віку, необхідно розробляти стратегію, яка дозволяє уникнути інвалідації і забезпечити продовження незалежного життя.

Література

1. Дочитець М. І. Многії літа. – Мукачево. Карпатська вежа. – 2016. – 122 с.
2. Карпушенко О. В., Шатило В. Б., Ярошенко Ю. Г. Передчасне старіння. Фактор ризику. Діагностика. Засоби попередження. Метаболічна терапія. – К., Дст Лінс, 2003. – 52 с.
3. Никонец В. И. Управление продолжительностью жизни человека. – Запорожье, Дикое поле, 2016 – 156 с.
4. Никонец В. И. Продолжительность жизни и ее закономерности. – Запорожье, Дикое поле, 2016. – 148 с.

Т. А. Глоба,

*старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту
Дніпровського національного університету ім. О. Гончара*

АНАЛІЗ ЩОДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ДНІПРОВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

Сучасні економічні й екологічні умови в Україні сприяють росту числа факторів, які несприятливо впливають на організм людини. Це спричиняє негативні тенденції в стані здоров'я, що проявляються у високих цифрах захворюваності й смертності. Ряд дослідників вважають, що в недалекому майбутньому зниження рівня здоров'я може викликати катастрофічні зміни.

Існують наступні фактори ризику, які впливають на погіршення здоров'я людей, це: гіподинамія; надлишкова вага; шкідливі звички; неправильний режим дня; нераціональне харчування; забруднення навколишнього середовища; стреси; низький життєвий рівень. До всього цього необхідно додати невисоку культуру, що стосується різних аспектів здоров'я. Немає внутрішньої потреби повсякденно піклуватися про своє здоров'я [1].

Стан здоров'я та рівень фізичної підготовленості сучасної молоді в останні роки мають тенденцію до погіршення та не відповідають вимогам професійної діяльності і сучасному соціальному запиту суспільства. Науковці пов'язують цей факт з тим, що більшість молоді не дотримуються правил здорового способу життя.

Так, за даними на 2017 рік в Дніпровському національному університеті імені Олесь Гончара навчається – 8255 студентів (денна форма навчання). Всі ці студенти згідно програми вищого навчального закладу повинні займатись фізичним вихованням. Але за медичними показниками – 932 студента відносяться до «групи фізичної реабілітації» Студенти, які відносяться до «спеціальної медичної групи», таких – 1207 студентів. А також – 757 студентів, які відносяться до «підготовчої групи».

Як відомо, навчання та побут студентів проходять в умовах недостатньої рухової активності, одноманітної робочої пози і великого навчального навантаження. Недостатня рухова активність у більшості є фактором, який ускладнює протікання основного захворювання, в результаті чого значна частина студентів вибуває на різні терміни із навчального процесу у зв'язку із хворобою [3].

Сучасна молодь має слабкий імунітет, вразлива до будь-яких хвороб, що у свою чергу перешкоджає її повноцінному фізичному розвитку. Також за результатами медичних показників встановлено, які ж хвороби є найпоширенішими серед студентів ДНУ ім. О. Гончара. Так, перше місце посіли хвороби, пов'язані із серцево-судинною системою; на другому місці – неврологічні захворювання; третє місце посідають хвороби рухового апарату; зростає вела кількість студентів із порушенням органів зору, хвороби шлунково-кишкового тракту посіли п'яте місце; а також хвороби нирок та сечовивідної системи.

Дані спостереження та аналіз літературних джерел свідчать, що достатньо велика частина молоді має захворювання щитовидної залози, серця та судин, шлунка, м'язів та інших систем органів, які є життєво важливими для існування людини. Студентам із вадами здоров'я потрібно уважно ставитися до тих проблем, які вони мають, і намагатися покращити свій стан, ведучи здоровий спосіб життя, правильно харчуючись, а також, що є немало важливим займатися фізичними вправами. Адже саме за допомогою фізичних навантажень можна завадити розвитку тієї чи іншої хвороби та значно покращити стан свого здоров'я [2].

Нами було проведено анкетне опитування серед студентської молоді Дніпровського національного університету імені Олесь Гончара. В анкетуванні взяли участь студенти 1-х, 2-х та 3-х курсів, загальна кількість студентів, яка брала участь в анкетуванні склала 560 чоловік, віком від 17 до 19 років. З метою визначення ставлення студентів до здорового способу життя, нами було проведено дослідження студентів за спеціально розробленою анкетною.

4. Ігрова діяльність.
5. Прийом їжі.
6. Особиста гігієна.

Разом із тим важливим є раціональний розподіл компонентів розпорядку впродовж доби, їхня зміна і послідовність. Наслідуючи цей принцип, треба виходити з:

- урахування добових біоритмів, характерних для організму дитини;
- раціональності і послідовності діяльності;
- використання механізмів підвищення працездатності клітин головного мозку.

Добовий біологічний ритм – це коливання функціонального стану організму. Так, уночі спостерігаємо низький рівень функціонування всіх фізіологічних систем, удень він підвищується. Саме в цей час спостерігаємо підвищення рівня функціонування систем організму. Ці особливості мають бути враховані при складанні розпорядку, адже раціональна організація діяльності передбачає зміну одного її виду іншим, при цьому наступний новий режимний момент забезпечує своєрідний відпочинок замість втоми, яка була викликана попередньою діяльністю.

При складанні розпорядку дня доцільно враховувати прийоми, що стимулюють відновлення працездатності дитячого організму. Корисні вмивання, обтирання окремих частин тіла холодною водою, дихальні вправи, фізкультурні вправи тощо.

Таким чином, при організації розпорядку потрібно враховувати всі гігієнічні принципи, він повинен відповідати анатомо-фізіологічним особливостям і можливостям дитини. Така організація режиму сприятиме ефективному фізичному і розумовому розвитку, успішному навчанню і вихованню дітей.

Ефективність розпорядку для дітей значною мірою залежить від домашнього побуту, від тієї атмосфери, що панує у сім'ї, особливо від взаємин дорослих і дітей. З цього приводу А. Макаренко писав, що «сталість розпорядку, його точність і обов'язковість у великій небезпеці, якщо батьки самі ставляться до цього нещиро, живуть безладно, не додержуються ніякого розпорядку, а від дітей вимагають його виконання». Якщо сім'я дружна, то й діти ростуть щасливими, життєрадісними.

Важливе значення для нормальної життєдіяльності дитини має сон. Сон відіграє роль відновлюваного процесу, під час якого відбувається «очищення» всього організму. Крім того, він необхідний для нормальної розумової діяльності, комфортного психологічного стану дитини.

Скорочення тривалості сну призводить до зниження опірності організму до різних інфекцій, відхилень у психіці, до погіршення працездатності. Гігієнічно повноцінний сон – це сон із достатньою тривалістю, глибиною з чітко установленим часом відходу до сну та пробудженням.

Перебування дитини на свіжому повітрі позитивно впливає на обмін речовин, сприяє поліпшенню апетиту, засвоєнню харчових продуктів та забезпечує загартувальний ефект. Прогулянка, як елемент розпорядку, є надійним засобом профілактики перевтоми. Вона дає дітям змогу у рухливих, спортивних іграх, праці, різноманітних фізичних вправах задовольняти свої потреби у рухах. Використання фізичних вправ на свіжому повітрі посилює їхню ефективність. Адже фізичне навантаження і свіже повітря зміцнюють здоров'я дітей, посилюють їхню працездатність.

У дошкільному віці для дитячого організму характерна незавершеність розвитку важливих для навчання органів і функціональних систем і, насамперед, центральної нервової системи, зорового і слухового аналізаторів, опорно-рухового апарату. Через це правильно організований навчально-виховний процес має сприяти не лише засвоєнню міцних знань, а й фізичному розвитку дітей, зміцненню їхнього здоров'я.

Для дитячого організму, що розвивається, надзвичайно важливим є раціональне та збалансоване харчування, яке залежить від віку, статі, характеру діяльності, фізичного навантаження.

Воно не лише забезпечує життєдіяльність і розвиток усіх клітин, тканин, органів, а й підвищує захисні функції організму, його життєвий тонус та працездатність. Саме тому поряд із раціональним розпорядком дня і оптимальними руховим режимом правильне харчування треба віднести до важливих чинників здоров'я людини.

Основу життєдіяльності дитячого організму складає неперервний обмін речовин із середовищем. При цьому треба враховувати те, що у молодому організмі обмін речовин відбувається інтенсивніше. Це проявляється вищою рухливістю та більшою втратою тепла тілом порівняно з дорослим, що зумовлює підвищену потребу організму в харчових сполуках. Повне задоволення енергетичних потреб дитячого організму забезпечується збалансованим харчуванням, при якому калорійність їжі повністю відповідає витратам енергії. Якщо калорійність їжі перевищує ці витрати, то в організмі посилюється накопичення поживних речовин, і перш за все, жиру, що призводить до надмірної ваги. Поряд із цим характерною особливістю органів травлення дошкільного віку є знижена ферментна активність, підвищене вбирання стінок кишківника. Навіть незначні відхилення у харчуванні дітей сприяють виникненню функціональних розладів, нерідко болісного стану органів травлення, що негативно впливає на обмін речовин.

Для організації харчування дітей важливе не лише задоволення енергетичної потреби дитячого організму, а й урахування вимог до харчового раціону всіх компонентів (білки, жири, вуглеводи, вітаміни та мікро – мікроелементи). Щодо необхідного співвідношення і обсягу слід складати раціональний режим харчування так, щоб він відповідав добовим ритмам відпочинку і праці.

Загальновідомо, що усталені звички, як корисні так і шкідливі, формуються у дитинстві. Гігієнічне виховання – це основа санітарної культури, необхідна умова формування у дітей настанови на здоровий спосіб життя у майбутньому. Чистоті відводять важливу роль в охороні здоров'я дитини.

Разом з тим, дотримання вимог і правил особистої гігієни – це показник культури людини. Ось чому необхідно з раннього дитинства виховувати у дитини потребу підтримувати чистоту тіла й особистих речей, якими вона користується, формувати прагнення виконувати це неформально, розуміти важливість гігієнічних дій для здоров'я.

Важливо привчати дітей доглядати за шкірою, адже за її зовнішнім виглядом можна судити про стан організму. Шкіра захищає організм від шкідливих впливів зовнішнього середовища – механічного, біологічного тощо. Крім того, поверхня шкіри постійно забруднюється продуктами життєдіяльності, які частково розпадаються і призводять до зниження її захисних функцій. Тому для попередження запальних захворювань шкіри необхідно привчати дітей щоденно мити водою з милом відкриті ділянки тіла, а закриті – не рідше одного разу на тиждень.

Формуванню у дітей навичок особистої гігієни сприяє правильно організований санітарно-гігієнічний режим. Потрібно добиватися того, щоб діти дотримувалися гігієнічних норм і правил, виконували всі вимоги невимушено, з почуттям задоволення від самого процесу.

Виховання навичок особистої гігієни буде успішним лише за умови, якщо дорослі, які оточують дитину, щоденно й точно додержуватимуть правил гігієнічної поведінки.

Ось чому виконання вимог особистої гігієни сприяє збереженню здоров'я, підвищенню рівня гігієнічної культури дитини.

Література

1. Анисимова Н. В. Гигиеническая оценка условий обучения школьников. – Харьков : ТЦ «Сфера», 2012. – 48 с.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти, 2014. – № 4. – С. 15
3. Николаева С. М. Любовь до природы. – Харків : Ранок, 2007. – 89 с.
4. Савельева Н. Ю. Организация оздоровительной работы в дошкольных образовательных учреждениях. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. – 462 с.

Г. В. Горшкова,
аспірант

Запорізького національного університету

Науковий керівник :
доктор педагогічних наук, професор
Запорізького національного університету
Р. В. Клопов

ПЛАНУВАННЯ БАТЬКІВСТВА – ЗАПОРУКА ЗДОРОВОГО МАЙБУТНЬОГО РОДИНИ І КРАЇНИ

У нашій країні відбуваються значні зміни у всіх галузях життя суспільства. Успіх реформ залежить не тільки від об'єктивних моментів, але й суб'єктивних чинників: здоров'я кожної родини та окремої людини. А коли в родині підрастає здорова та життєрадісна дитина, то це є великим щастям та запорукою успіху і родини, і країни. Здоров'я дитини – це сукупність факторів розвитку перенатального, натального та постнатального (до 3 років) періодів маленької людини.

I – перенатальний період.

Важливим фактором цього періоду є емоційне, психічне та фізичне здоров'я батьків, насамперед матері:

- батьки повинні вести здоровий спосіб життя (заняття спортом або фізичною культурою, не вживати наркотичні речовини, алкогольні напої, не палити);

- майбутній матері треба уникати стресів (на протязі від півроку до зачаття майбутньої дитини і до її народження), бо стрес матері вбиває ембріон на ранньому етапі вагітності, або наносить непоправної шкоди майбутній дитині;

- до вагітності треба пройти медичне обстеження, особливо майбутній матері, на предмет виявлення прихованих хвороб та інфекцій з метою їх лікування до настання вагітності, а не під час неї; встановити резус-фактори батьків та виключити резус-конфлікт у майбутньої дитини;

- треба відповідально ставитись до харчування батьків, особливо матері до вагітності і на протязі вагітності: слід уникати продуктів харчування, які містять глутамат натрію (має дуже шкідливий вплив на розвиток нервової системи майбутньої дитини), газованих напоїв, продуктів із ГМО і т.д.;

- майбутній матусі під час вагітності слід уникати захворювань будь-якого характеру, особливо інфекційних, які призводять як до порушень розвитку майбутньої дитини, так і до смерті плода в утробі матері;

- важливе місце відіграє місце роботи під час вагітності майбутньої матері: умови праці повинні бути спокійними, безпечними, сприятливими для позитивного емоційного, психічного, фізичного стану жінки;

- важливим є вік майбутньої матері: оптимальним є вік 20-25 років (вік до 20 років та пізніше 25 років – вважається ускладнюючим фактором для народження здорової дитини).

II – натальний період.

Народження дитина повинно максимально йти природнім шляхом під наглядом кваліфікованих медиків у пологових будинках із сучасним обладнанням.

III – постнатальний період (до 3 років).

Час від 0 до 3 років повинен бути максимально здоровим для дитини. Інфекції різної етіології, висока температура, серйозні травми тіла дитини (особливо голови), психічні травми – повинні бути викреслені із життя дитини. Про це повинні потурбуватися батьки.

Кожен період є актуальним напрямком для подальших наукових досліджень, що стосуються планування родини. Дані напрямки досліджень є важливими для держави в контексті формування працездатності населення країни та збереження його трудового довголіття.

Отже, якщо врахувати перелічені фактори, це максимально допоможе майбутнім батькам народити та виховати здорову дитину на радість родині та на користь країні. У зв'язку з цим можна дійти висновку, що народження дитини в сучасних умовах життя треба планувати заздалегідь.

НАТУРАЛЬНІ ПРОДУКТИ ЯК ОСНОВА ЗДОРОВОГО ХАРЧУВАННЯ

На сьогодні надзвичайно гостро постало питання якісного харчування людства.

Розвиток наукових навчань, дослідження екологічного стану природи та аналіз потреб населення докорінно змінив уявлення про здорове харчування у XXI столітті. Внаслідок цього з'явилося дуже багато різних та нових видів харчування.

Серед них можливо виділити як традиційні види: збалансоване харчування (повноцінний раціон повинен містити харчові речовини п'яти класів: джерела енергії – білки, жири, вуглеводи; незамінні амінокислоти; вітаміни; незамінні жирні кислоти; неорганічні елементи; оптимальне харчування (оптимальне співвідношення між незамінними факторами харчування, які призводять до позитивного фізіологічного впливу) [1, с. 3]. Так і не традиційні: вегетаріанство та веганство, макробіотичне харчування, харчування у системі вчення йогів, роздільне харчування, сиріодіння, добровільне короткочасне голодування тощо [1, с. 4].

Протягом 2017-2018 років в Україні та світі відзначилися тенденції переходу людства на здорове харчування, включення до свого раціону «трендових» органічних та корисних продуктів. Особливу увагу з боку фанатів здорового харчування привертають так звані «суперфуди».

Суперфуди (з англ. суперфіжа) – це натуральні продукти харчування з високою концентрацією корисних речовин при мінімальному рівні калорійності, які знаходяться у природі.

Відповідно до їхнього походження, виділяють наступні категорії.

Green Superfoods або *Зелені Суперфуди*. Таку назву вони отримали переважно через хлорофіл, пігмент, який дає рослинам зелений колір, що в основному виражає їхнє природне походження. Молекулярна структура хлорофілу дуже схожа на структуру людської крові. Дослідження показують, що при його споживанні збільшується продукція гемоглобіну в крові.

Зелені суперфуди мають найвищу концентрацію легкозасвоюваних поживних речовин, згоряння жиру, вітамінів і мінералів для захисту організму. Вони містять широкий спектр корисних речовин, включаючи білки та здорові бактерії, які допомагають створювати більш чисті м'язи і тканини, допомагають функціонувати вашій системі травлення та ефективніше захищають вас від хвороб.

Одним із прикладів є зелені листові овочі. До них належать шпинат, броколі, капуста, пшениця, петрушка, салат тощо. Ці овочі є доступними для кожного та дуже поживними, однак більшість людей не вживають їх достатньо. Дослідження підтверджують, що вживання страв з високим вмістом зелених листових овочів знижує шанс серцевих захворювань та раку. Зелені листові овочі містять легко засвоювані білки, ферменти та широкий спектр вітамінів і мінералів і виступають як тонізуючий засіб для здоров'я мозку та імунної системи, а також як очищувач нирок.

Фруктові та горіхові суперфуди – мають високий вміст антиоксидантів, які допомагають боротися з вільними радикалами в організмі та з'являються природньо в результаті обміну речовин.

Між тим, зайві, непотрібні вільні радикальні навантаження виникають під тиском зовнішніх факторів: забруднення, сигаретний дим, радіація, спалені продукти, смажені жири та готові продукти харчування.

Для того щоб зайві вільні радикали були виведені, необхідно вживати антиоксиданти, що містяться у фруктових та горіхових суперпродуктах.

Серед них виділяють ягоди годжі. Їх вирощують на виноградниках у долинах Монголії та Тибету. Ці яскраво виражені червоні ягоди є багатим джерелом вітаміну С, якого в 500 разів більше ніж в апельсинах та будь-яких інших фруктах. Вони є прекрасним джерелом вітамінів А, В1, В2, В6 та Е і натуральною їжею для гальмування старіння та захисту від хвороб.

Далі – ягоди асаї, це дивовижні плоди пальми, що виростає в басейні річки Амазонки, вони вже давно стали частиною раціону племен в Амазонці. Невелика пурпурна ягода розрекламована як продукт для втрати ваги та допомоги у боротьбі зі старінням. Плоди містять дуже високий рівень антиоксидантів у формі антоціанів, що допомагають боротися з раком та серцевими захворюваннями. Також, це одна з небагатьох ягід з олеїною кислотою [2].

Плоди асаї – досить ніжний продукт, вимогливий як до умов транспортування, так і до зберігання. Труднощі, пов'язані з цим, не дають можливості всьому світу насолоджуватися всіма корисними властивостями свіжих ягід. Проте сучасні технології дозволяють виготовляти з асаї сік, який зберігає всі позитивні якості ягід, їх продають заморожені або в таблетках, порошках або соках.

Бджолині суперфуди. Ця категорія продуктів характеризується великою поживною та харчовою цінністю. Бджолиний пилок збирають бджоли з квітучих рослин і формують у гранули. Він має у п'ять разів більше білка, ніж яловичина. Це особливо корисно для спортсменів та тих, хто тільки перехворів, тому що має природний ресурс боротьби з синуситом.

Дослідження показують, що пилок протидіє ознакам старіння та збільшує як розумові, так і фізичні можливості. Прополіс – це речовина, якою бджоли покривають стіни своїх вуликів, їх називають найбільш антисептичними місцями у природі. Властивості прополісу можуть допомогти захистити людей від бактерій і зміцнити імунну систему. Науково доведено, що прийом прополісу під час холодного сезону знижує простудні захворювання, кашель та запалення порожнини рота.

Морські водорості – є одним із найбільш поживних рослин на планеті, а також найбагатшим джерелом мінералів у рослинному царстві, оскільки мають доступ до всіх поживних речовин в океані. Водорості беруть участь у очищенні крові: хімічний склад водоростей настільки близький до плазми крові людини, що вони чудово регулюють і очищають нашу кров. Вони містять в 10 разів більше кальцію, ніж молоко та у 8 разів більше, ніж яловичина.

Морські водорості відіграють певну роль при втраті ваги та стримуванні нарощування целюліту. Їхня природна висока концентрація йоду допомагає стимулювати щитовидну залозу, що відповідає за підтримання здорового обміну речовин. Серед найвідоміших водоростей виділяють: норі, вакаме та комбу.

Трави. Споконвіку трави використовувались як природний метод лікування різних хвороб.

Маючи низький вміст калорій, ці суперфуди є активними помічниками при схудненні. Трави містять потужні протизапальні властивості, багаті фітохімічними речовинами та антиоксидантами. Основними «трав'яними» суперфудами вважаються женьшень, гриби, алое віра, кропива, ехінацея, часник тощо.

Алое віра широко росте у тропічному та субтропічному кліматі і має багате джерело мінералів, ферментів, амінокислот, природних стероїдів та антибіотиків. Ця рослина є помічником для загоєння синяків, порізів, опіків, екземи і навіть може використовуватися як зволожуючий крем для шкіри. Алое віра може знизити рівень холестерину, артеріальний тиск, запобігти камінням у нирках, підвищити рівень кисню в крові, загоїти інфекції та захистити організм від стресу.

Женьшень протягом століть широко використовувався в Азії. Ця трав'яниста рослина допомагає при стресі, втомі, підвищує пильність, бере участь у лікуванні діабету, запобігає росту ракових клітин, поліпшує травлення та знижує рівень холестерину.

Отже, ми вважаємо, що запорука здорового життя – це здорове харчування.

Важко сказати, за якими критеріями відносять продукти до суперфудів. Тим не менш, що суперфуди – це продукти, які особливо багаті поживними речовинами і мають унікальні переваги для здоров'я. Додайте кілька таких продуктів у щоденний раціон, щоб почати подорож до здорового життя!

Література

1. Пересічний М. І. Науки про харчування: сучасні тенденції формування і розвитку / М. І. Пересічний, С. М. Пересічна. – К. : Київський національний університет культури і мистецтв, 2017. – С.3-4.

2. Andy Bellatti. 11 Superfoods You Should Know About. [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://www.realsimple.com/food-recipes/shopping-storing/food/superfoods>.

А. Е. Есаулова,

*студентка факультету ресторанно-готельного та туристичного бізнесу,
Київський національний торговельно-економічний університет*

Науковий керівник:

завідувач кафедри фізичної культури,

Київський національний торговельно-економічний університет

В. Г. Гамов

РІВЕНЬ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Згідно з наказом Міністерства молоді та спорту «Про затвердження тестів і нормативів для проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України» за № 4665 від 15.12.2016 з метою визначення та підвищення рівня фізичної підготовленості населення України, з 2017 року забезпечити постійне проведення [1].

Наказ № 1330 від 17.05.2017 року: ввести в дію Тимчасовий порядок проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості студентів КНТЕУ до затвердження вченою радою університету, здійснювати у відповідності до інструкції проведення тестів і нормативів щорічного оцінювання фізичної підготовленості, узагальнення та подання інформації про результати проведення тестування [2].

Метою дослідження є рівень фізичної підготовленості студентів факультету фінансів та банківської справи та факультету обліку, аудиту і інформаційних систем.

Методами дослідження стали державні тести здобувачів вищої освіти (17 років); (18-25 років); (21-25 років).

Заняття з фізичного виховання в КНТЕУ (Київський національний торговельно-економічний університет) йдуть за секційною системою навчання. Викладачами кафедри фізичної культури було проведено тестування рівня фізичної підготовленості студентів I-II курсів двох факультетів зі спеціалізації «Загальна фізична підготовка». Визначення рівня фізичної підготовленості проводилося наприкінці 2017 навчального року, згідно тестам і нормативам, які були розроблені та затверджені Міністерством молоді та спорту.

Система тестування для категорій учасників складається за видами тестів на витривалість, силу, швидкість, спритність, гнучкість, а за результатами тестування оцінювання здійснено за чотирма рівнями фізичної підготовленості: високий, достатній, середній, низький. Оцінка результатів здійснювалася за таблицею нормативів для здобувачів вищої освіти в балах від 2 до 5.

З факультету «ФЕМП» (Факультет економіки, менеджменту і психології) спеціалізацію «Загальна фізична підготовка» відвідують 21 студент (дівчат – 11, юнаків – 10). Слухачі навчальних закладів, що надають повну загальну середню освіту (17 років) 4 студенти: 2 студенти виконали тестування на високий рівень, 1 студент на достатній і 1 – на середній. Дівчат 2 і 2 здали на високий рівень. Здобувачів вищої освіти 18-20 років – 17: юнаків – 9, та 4 здали на достатній, 3 – на середній, 2 – на низький. Дівчат 8, з них 3 здали на високий, 1 – на достатній, 1 – на середній, 3 – на низький. У 17 років: перший тест у юнаків не змогли здати 2 студенти; другий тест на 5 балів виконав 1 студент, на 4 бали теж 1 студент; третій тест на 4 бали

здав 1 студент, один зовсім не виконав норматив; п'ятий тест на 5 балів виконали 2 студенти. У дівчат перший тест на 3 бали виконали 2 студентки; на 5 балів по 2 студентки виконали другій, третій, четвертий та п'ятий тести. Здобувачів вищої освіти 18-20 років у чоловіків перший тест виконали на 4 бали – 1 студент, на 3 відповідно – 2; на 2-1; та 5 студентів не виконали зовсім цей тест. Другий тест на 4 бали здали 5 студентів; на 2 – 4 студенти. Третій тест на 5 балів виконав 1 студент, на 4 бали 3 студенти, на 3 бали 1 студент, на 2 бали 3 студенти, один студент не виконав цей норматив. Четвертий тест на 5 балів здали 3 студенти, на 4 бали – 4 студенти, на 3 бали – 2 студенти. П'ятий тест на 4 бали – 3 студенти, на 3 бали – 1 студент, на 2 бали – 5 студентів, 1 студент не виконав норматив. У жінок перший тест на 5 балів виконала лише 1 студентка, на 4 бали – 3 і 4 студентки не змогли виконати цей тест. Третій тест на 5 балів – 3 студенти, на 2 бали – 2 студенти, 3 студенти не виконали цей норматив; четвертий тест на 5 балів – 3 студенти, на 4 бали – 2 студенти, на 2 бали – 1 студент, 2 студенти не виконали тест. П'ятий тест виконали на 5 балів 3 студенти, на 4 бали – 11 студентів, на 3 бали – 4 студенти.

Загалом на високій рівень здали 5 дівчат; на достатній – 5 юнаків, дівчат – 1; на середній юнаків – 4, дівчат – 1; на низький рівень юнаків – 2, дівчат – 3.

3 факультету «ФОАИС» (Факультет обліку, аудиту і інформаційних систем) спеціалізацію «Загальна фізична підготовка» відвідують 15 студентів (жінок – 9, чоловіків – 6). На високій рівень фізичної підготовки здали 6 студентів, на достатній – 4, на середній – 4 студенти, низьких не було. Перший тест у чоловіків здали на 4 бали – 3 студенти, 3 не виконали це завдання. Другий тест на 5 балів – 3 студенти, на 4 бали – 2 студенти, на 3 бали 1 студент. Третій тест на 5 балів – 2 студенти, на 4 бали виконали – 2 студенти, на 2 бали здав 1 студент, 1 студент не виконав. Четвертий тест на 5 балів – 4 студенти, на 2 – 1, 1 не виконав тест. П'ятий тест на 5 балів виконали 5 студентів, на 2 бали – 1. У жінок на перший тест на 5 балів здала 1 студентка, на 4 бали – 1 студентка, на 3 бали – 4 студентки, 3 студентки не виконали цей тест. Другий тест на 5 балів – 1, на 4 бали – 4, на 3 бали – 3, 1 не виконав цей тест. Третій тест на 5 – 1 студент, на 4 бали – 5, на 3 – 2, 1 не виконав тест. Четвертий тест на 5 балів – 2 студенти, на 4 бали – 4, на 3 – 2, 1 не виконав цей тест. П'ятий тест на 5 балів виконали – 6 студентів, на 2 – 2, 1 не виконав.

У підсумку, на першому курсі на високий рівень здали – 2 студенти, на другому курсі на високий рівень фізичної підготовленості виконали 4 студенти, на достатній – 4, середній – 4, на низькій рівень – 6 студентів.

Таким чином, оцінювання рівня фізичної підготовленості студентів показує низький рівень розвитку рухових якостей як витривалість.

Література

1. Наказ 15.12.2016 № 4665, Про затвердження тестів і нормативів для проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України [Електронний ресурс] – Режим доступу до публікації : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0195-17>.

2. Наказ № 1330 від 17.05.2017 року, Тимчасовий порядок проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості студентів КНТЕУ, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ.

Є. А. Захаріна,

*доктор педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри теоретичних основ
фізичного та адаптивного виховання,
Класичний приватний університет*

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЩОДО ЗДОРОВ'Я ЧОЛОВІКІВ ЗРІЛОГО ВІКУ

Збереження здоров'я людей зрілого віку має величезне суспільне і соціально-економічне значення. Саме ця категорія населення має найбільший трудовий і життєвий досвід, що представляє особливу цінність для суспільства в цілому [3]. Здоров'я і якість життя осіб зрілого віку визначається не тільки біологічними, спадковими особливостями, але й соціальними умовами і залежить від багатьох факторів, серед яких провідне місце відводиться руховій активності [2].

Найбільшу тривогу викликає високий рівень смертності серед працездатного населення, яке є основним трудовим і ресурсним потенціалом держави і здоров'я якого є необхідною умовою економічного розвитку суспільства. Однією з глобальних проблем медицини є значне перевищення чоловічої смертності над жіночою [7]. Захворюваність і смертність і тривалість життя чоловіків і жінок розрізняються у всіх соціумах. За даними А. З. Запісочного [5], захворюваність серцево-судинної системи у чоловіків в 2,8 раз вище, ніж у жінок. Саме в Україні сформувалася нетипова структура смертності: третина померлих – люди працездатного віку, причому близько 80% з них – чоловіки. Ймовірність смерті українських чоловіків у віці від 15 до 60 років становить 384 людини на 1000, що є одним з найгірших показників серед цивілізованих країн світу [9].

Основною причиною передчасної смерті чоловіків залишаються хронічні неінфекційні захворювання, особливо серцево-судинна і цереброваскулярна патологія [10]. Очікувати позитивних змін в даній ситуації можливо лише за умов формування в суспільстві «моди» на здоровий стиль поведінки. Адже загальновідомо, що найнебезпечніші захворювання у розвинених країнах пов'язані з постійними індивідуальними звичками, які у сукупності часто і називають «стилем життя» [7].

Однак, після 40-50 річного віку кількість чоловіків, що займаються фізичними вправами хоча б 30 хв. на тиждень, різко зменшується [4]. Саме тому, віковий період чоловіків 40-55 років для теорії і методики фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури характеризується як найбільш важливий, так як є деяким переломним не

тільки у віковому і репродуктивному аспектах, а й у показниках функціонального стану, а також фізичної активності людини [3].

Середня тривалість життя – є змінною величиною: вона свідчить про зусилля суспільства, спрямовані на запобігання смертності і зміцнення здоров'я населення. Здоров'я і якість життя осіб зрілого віку визначається не тільки біологічними, спадковими особливостями, але й соціальними умовами і залежать від багатьох факторів, серед яких провідне місце відводиться руховій активності [6].

Зниження рухової активності, поява надлишкової маси тіла у поєднанні з іншими несприятливими факторами і шкідливими звичками у чоловіків зрілого віку призводять до зниження функціональної працездатності, збільшення ризику виникнення серцево-судинних захворювань. За даними дослідників, відзначені високі показники тимчасової втрати працездатності, обмеження фізичної та соціальної активності чоловіків другого зрілого віку [4].

Ефективні заняття оздоровчим фітнесом у цей період дозволяють не тільки поліпшити, або зберегти на тривалий час функціональні можливості чоловіків на високому рівні, але й створюють надійні умови для формування у них стійких мотивів і потреб у фізичній активності протягом наступних років життя [1].

На думку багатьох авторів, саме фізкультурно-оздоровчі заняття можуть компенсувати негативний вплив зовнішніх факторів навколишнього середовища, що є профілактичним і реабілітаційним засобом різних захворювань [1, 2, 5].

Аналіз науково-методичної літератури показав, що систематичні заняття фізичними вправами сприяють зниженню професійних захворювань, підвищенню продуктивності праці, поліпшенню самопочуття, зниженню рівня стомлюваності, підвищенню творчої активності і тривалості працездатного віку, знімають нервово-психічне перенапруження, покращують процес метаболізму та кровопостачання тканин і органів, вдосконалюють компенсаторно-приспосувальні механізми [3].

Не випадково заняття фізичною культурою осіб зрілого віку отримали в останні роки значний розвиток. За цей період накопичено чималий фактичний матеріал, який свідчить про безсумнівний позитивний вплив систематичних занять фізичними вправами і дозволяє розглядати їх як потужний засіб збереження здоров'я [1, 2, 8]. Однак, незважаючи на зусилля дослідників у пошуках нових підходів до організації та утримання методик фізкультурно-оздоровчих занять з чоловіками зрілого віку, бажаний результат поки не досягнутий.

Заняття оздоровчим фітнесом позитивно впливають на фізичний стан і фізичну активність чоловіків у сучасному суспільстві [11]. Фахівцями в області фітнесу та рекреації встановлено, що регулярні з адекватним навантаженням заняття фізичними вправами розширюють функціональні і адаптивні резерви найважливіших систем організму людей зрілого віку [8]. Проведені дослідження показують, що організація занять оздоровчим фітнесом сприяє зниженню професійних захворювань – на 20-30 %; підвищенню продуктивності праці – на 7-10 %; поліпшенню самопочуття у процесі праці, зниженню рівня стомлюваності, подовженню працездатного віку; зниженню в 1,5 рази днів тимчасової непрацездатності [1].

Висновки. У зв'язку з цим пошук нових форм і засобів підвищення рівня фізичного стану та рухової активності осіб зрілого віку є важливим завданням сучасного суспільства. Існує висока потреба теорії і методики оздоровчого фітнесу у науково обґрунтованих методиках, що дозволяють використовувати великий потенціал оздоровчого фітнесу, точно визначати і планувати фізичне навантаження в різних циклах фізкультурно-оздоровчих занять з чоловіками зрілого віку.

Література

1. Благий О. Сучасні підходи до управління фізичним станом чоловіків зрілого віку в процесі кондиційного тренування / О. Благий // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2015. – № 1. – С. 22–25.
2. Голованов С.А. Комплексная коррекция здоровья мужчин в условиях аэробных физических нагрузок : дисс.... на соиск. уч. степени к.пед.н. 13.00.04 / С.А. Голованов. – М., 2015. – 183 с.
3. Госн В. Состояние физической подготовленности мужчин 40–45 лет, работающих на промышленном предприятии / Валид Госн // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2013. – № 2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-fizicheskoy-podgotovlennosti-muzhchin-40-45-let-rabotayuschih-na-promyshlennom-predpriyatii>
4. Дутчак М. В. Парадигма оздоровчої рухової активності: теоретичне обґрунтування і практичне застосування / М. В. Дутчак // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2015. – № 2. – С. 44–52.
5. Запесочный А.З. Физическая активность в профилактике ишемической болезни сердца у рабочих промышленных предприятий: медицинские, социальные и экономические аспекты. – К., 1987. – 168 с.
6. Здоровье населения: основные понятия и современные подходы к изучению. – [Электронный ресурс]. URL: <http://medbe.ru /materials/obshchestvennoe-zdorove-i-zdravookhranenie/zdorove-naseleniya-osnovnye-ponyatiya-sovremennye-podkhody-k-izucheniyu>
7. Земцова В. Й. Здоров'я чоловічої популяції в Україні та світі: проблеми та підходи до вирішення / В. Й. Земцова, Є. В. Зубковська // Науково-практичний журнал «Спортивний вісник Придніпров'я». – Дніпропетровськ : ДДІФКІС, 2013. – № 2. – С. 37-40.
8. Иващенко Л. Я. Программирование занятий оздоровительным фитнесом / Л. Я. Иващенко, А. Л. Благий, Ю. А. Усачев. – К. : Науковий світ, 2008. – 198 с.
9. Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р: [монографія] / Н. С. Власенко, Е. М. Лібанова, О. В. Макарова, та ін.; Фонд народонаселення ООН, Ін-т демографії та соц. дослідж., Держ. ком. статистики України, Укр. центр соц. реформ. – К., 2006. – 137 с.
10. Платонов В.Н. Сохранение и укрепление здоровых людей – приоритетное направление современного здравоохранения / В. Н. Платонов // Спортивна медицина. – 2006. – № 2. – С. 3–14.
11. Howley E. T., Don Franks B. Fitness Professional's Handbook (Fifth Edition). – Human Kinetics, 2007. – 496 pp.

*І. П. Кітченко,
вчитель фізичної культури,
Хортицька національна академія*

*Ю. А. Іскоростенська,
вчитель фізичної культури,
Хортицька національна академія*

*Ю. П. Онищенко,
вчитель лікувальної фізичної культури,
Хортицька національна академія*

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ УЧНІВ У ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНІЙ СФЕРІ

Широкі можливості для організації творчої соціальної практики учнів відкриває фізкультурно-спортивна сфера, яка характеризується низкою унікальних особливостей. Зокрема, це:

- різноманіття розвивальних стимулів, які забезпечують багаторівневу мотивацію дитини до активної участі у фізкультурно-спортивних заходах;
- варіативність залучення особистості до різних соціальних груп і мікрогруп (спортивні команди, секції, клуби, всеукраїнські і міжнародні спортивні заходи, які дозволяють дитині поспілкуватися з представниками інших країн і народів, сприяють діалогу культур у фізкультурно-спортивній площині);
- практично безмежні можливості для творчої самореалізації особистості за рахунок комбінування різноманітних видів спорту, режимів тренування і спортивних змагань, а також унікальних ситуацій командної і міжкомандної взаємодії на спортивних заходах різних рівнів.

Ці та інші переваги визначають підвищену увагу дослідників до потенціалу фізкультури і спорту щодо забезпечення творчої самореалізації особистості у сучасному суспільстві. Зокрема, в дисертаційному дослідженні О. Басенко відмічено, що рівень результатів у сучасному спорті вимагає для його досягнення володіння не тільки комплексом фізичних, але й психічних якостей, які знаходяться на гранично високому рівні їх прояву. По мірі підвищення рівня спортивних досягнень все більш чітко зростають вимоги до розумової діяльності спортсмена, невід'ємним компонентом якої є креативні здібності [1]. С. Сальнікова довела, що серед досліджуваних груп спортсменів високі показники креативності відмічені у представників ігрових видів спорту. Специфіка спортивної діяльності у цих видах, за даними дослідження, найбільшою мірою стимулює розвиток творчих (креативних) здібностей у спортсменів [2]. У дослідженнях С. Строїлової [3] і А. Четвергової [4] доведено, що фізкультурно-спортивна творчість є невід'ємною складовою креативного потенціалу особистості і потребує постійної уваги тренерів і фахівців у цій сфері.

Вчителі фізкультури загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів у структурі Хортицької національної академії широко використовують можливості фізкультурно-спортивних засобів для забезпечення соціальної самореалізації учнів. Зокрема, в рамках експериментальної діяльності ініційовано і реалізовано проекти «Спортивні дівчата», «Свято, яке придумали діти», «Звіробатика», «Спортивна родина – здорова Україна!», спрямовані на розвиток творчої соціальної практики школярів у фізкультурно-спортивній сфері.

У проекті «Спортивні дівчата» взяли участь 4 команди: 3 різновікові команди дівчат та одна команда вчителів і вихователів загальноосвітньої санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії. Мета проекту: залучення учнів до популяризації фізичної культури і спорту як універсальних засобів зміцнення здоров'я і встановлення партнерства між людьми.

У ході проектної діяльності творчі команди працювали над підготовкою спортивно-розважального свята, присвяченого Міжнародному жіночому дню. Всі команди змогли яскраво себе презентувати, підготувавши девіз та танцювальну зв'язку під музичний супровід із використанням степів, фітболів та іншого спортивного інвентарю. Кульмінацією спортивного свята стали заздалегідь підготовлені естафети з нестандартними, цікавими завданнями, які продемонстрували глядачам, що фізкультура чудово поєднується з гумором, гарним настроєм і творчою насагою.

Рефлексивне переосмислення ходу та результатів роботи над проектом дозволило зробити висновок, що його мета і завдання успішно реалізовані. Творчі команди проявили креативність, винахідливість, злагодженість дії, колективізм та зуміли на високому рівні презентувати продукт своєї діяльності. Учні та вчителі почали більш уважно слідкувати за своїм фізичним станом, підвищилась їхня активність у систематичних фізкультурно-оздоровчих заняттях.

Ще один проект, започаткований у рамках організації творчої соціальної практики учнів, має назву «Свято, яке придумали діти». Мета проекту – розвиток соціальної компетентності, фізичних, емоційних, розумових якостей учнів. Учасники проекту об'єднуються по командах, обирається «Лідер» – капітан команди. Педагог впродовж тижня (за 3-4 навчальних дні до заходу) пропонує кожній команді список інвентарю, з яким треба придумати естафети до уроку-змагання. Передбачається, що діти запропонують до змісту програми уроку певні естафети, які вони пригадали впродовж вивчення програмного матеріалу в попередній термін навчання або самостійно вигадали. Під час проведення уроку один представник кожної команди демонструє підготовлені нею естафети, після чого їх виконують всі інші команди.

У день проведення уроку місія вчителя постає лише в організаційних і координаційних функціях. Все інше – це ініціатива та самостійність дітей, які поєднані у спортивні команди. У святі беруть участь учні 10-11 класів. Їх роль полягає у проведенні на святі розминки під музичний супровід, естафет, конкурсів і танцювального виступу.

Участь у проекті сприяє розвитку в учнів комунікативних і соціальних компетенцій, зокрема, здатності і готовності співпрацювати з дорослими і однолітками, дотримуватися правил гри, адекватно реагувати на думки, позиції, ставлення інших членів команди, користуватися невербальними, специфічними для даної гри символами і знаками тощо.

Цінність проекту для учнів санаторної школи-інтенату можна проілюструвати словами Х. Сафронової, яка в період роботи над проектом навчалася в 11 класі: «Проект дав мені можливість розкрити свої лідерські, організаторські і творчі якості, отримати задоволення від творчої роботи, можливість зорієнтуватися в майбутній професії». Слід зазначити, що

після закінчення санаторної школи-інтернату Христина обрала майбутню професію соціального педагога і в 2017-2018 н.р. навчається в Хортицькій національній академії на факультеті реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи.

Важливим напрямом розширення соціального простору учнів є організація їх зустрічей з відомими спортсменами і тренерами, авторитет і цінні поради яких мотивують школярів до активної фізкультурно-спортивної практики та здорового способу життя. Протягом 2016-2018 рр. на базі санаторної школи-інтернату свої майстер-класи провели знані спортсмени:

- Ключик Леонід Семенович, директор дитячої юнацької спортивної школи футбольного клубу «Металург» (Запоріжжя), ветеран ФК «Металург», Почесний працівник фізичної культури України;
- Кулік Костянтин Анатолійович, тренер збірної України з фехтування на візках, майстер спорту з фехтування;
- Стражева Ольга Володимирівна, олімпійська чемпіонка і чемпіонка світу зі спортивної гімнастики;
- Тахмазов Вахід Ісмаїлогли, заслужений тренер України, майстер спорту з дзюдо;
- Ніколенко Максим, майстер спорту міжнародного класу, Паралімпійський чемпіон з настільного тенісу в Ріо-де-Жанейро.

Спілкування з авторитетними спортсменами стало важливим чинником підвищення в учнів мотивації до фізкультурно-спортивної активності, розширення обізнаності з питань соціальної самореалізації за цим напрямом.

Отже, творча соціальна практика у фізкультурно-спортивній сфері є актуальним аспектом діяльності навчального закладу як відкритої соціально-освітньої системи. Ця практика відповідає актуальним потребам та віковим інтересам учнів, сприяє усвідомленню ними переваг здорового способу життя, рухової активності і творчої самореалізації у спорті, відкриває перед педагогами можливості суттєвої інтенсифікації не лише фізичного, а й психосоціального розвитку школярів.

Література

1. Басенко О. В. Креативність особистості спортсмена та її вплив на спортивний результат в автомобільному спорті (картинг) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту : спец. 24.00.01 «Олімпійський і професійний спорт» / О. В. Басенко. – Харків, 2010. – 20 с.

2. Сальнікова С. І. Виявлення творчих здібностей у кваліфікованих спортсменів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту : спец. 24.00.01 «Олімпійський і професійний спорт» / Сальнікова С. І. – Київ, 2016. – 14 с.

3. Строилова С. А. Развитие творческого потенциала субъектов спортивно-педагогического процесса : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Строилова С. А. – Малаховка, 2012. – 182 с.

4. Четвергова А. О. Формирование готовности к творческой самореализации спортсменов 15-16 лет, специализующихся в бальных танцах : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Четвергова А. О. – Харьков, 2015. – 168 с.

Н. В. Назаренко,
*студентка магістратури,
кафедра фізичної реабілітації та здоров'я людини,
Класичний приватний університет*

*Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
С. І. Стат'єв*

ВПЛИВ ГІДРОКІНЕЗОТЕРАПІЇ НА СТАН ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Рухові порушення дітей із церебральним паралічем являють собою своєрідне відхилення моторного розвитку, що без відповідної корекції впливає на весь хід формування нервово-психічних функцій. Наявність ряду нередукованих тонічних рефлексів і відсутність своєчасного розвитку настановних є причиною створення «рефлекс-заперечуючих поз», що є одним із найважливіших факторів патогенезу контрактур суглобів [1, с. 136].

Існують різні погляди вчених на лікувальний процес дитячого церебрального паралічу. Важливою його частиною є фізична реабілітація, яка складається з комплексу лікувальних заходів, що передбачають різні види масажу, лікувальну гімнастику, бальнео- та фізіотерапію, нетрадиційні методи (іпотерапія, дельфінотерапія та інше). Одним із заходів фізичної реабілітації є гідрокінезотерапія – виконання фізичних вправ у водному середовищі з метою покращення маніпулятивної діяльності та рухової сфери у дітей.

Гідрокінезотерапія поєднала в собі користь від фізичних вправ і сприятливі умови, які створює вода для організму. Гідрокінезотерапія, іншими словами, водна гімнастика, проходить у басейні з морською або термальною водою. Основною метою цієї терапії є розслаблення м'язів спини і кінцівок. Особливість гідрокінезотерапії в тому, що вода пом'якшує фізичні вправи, виконувани в басейні. Цією методикою найчастіше користуються люди, для яких звичайні фізичні вправи даються важко або супроводжуються сильними больовими відчуттями.

Крім фізичних властивостей, вода має ряд хімічних якостей, здатних позитивно впливати на шкіру і загальний стан людини. Вправи підбираються і проводяться за індивідуальним планом для кожного пацієнта, залежно від його побажань, стану здоров'я або медичного діагнозу.

Завдяки заняттям водною гімнастикою можна знизити больовий синдром незалежно від знеболюючих медикаментів, більш того, гідрокінезотерапія дозволяє знизити дозування фармакологічних препаратів без шкоди і дискомфорту для здоров'я [2, с. 37].

Крім лікувальних цілей, гідрокінезотерапія часто застосовується в оздоровчому плані. В оздоровчих цілях здатна надати м'язам тонус і підвищити загальну фізичну витривалість людини.

Цей тип лікувальної фізкультури має велику популярність і за його вивчення проводиться чимало наукових досліджень. При порівнянні результатів занять гідрокінезотерапії з ритмічною гімнастикою лфк, пріоритет помітно виходить в бік водних процедур. Це пояснюється фізичними властивостями води, які полегшують вправи, зберігаючи при цьому необхідні навантаження на м'язи.

Особливо важливо для дітей з церебральним паралічем масажні процедури при гідрокінезотерапії знімають напругу з втомлених м'язів і підвищують продуктивність вправ. Водний масаж стимулює кровообіг і насичує м'язові тканини киснем [2, с. 101].

Гідротерапія для дітей включає в себе як вправи з повним зануренням тіла у воду, так і з зануренням окремих його частин, також передбачає комплексні програми для дітей різного віку, починаючи з немовлят. Окрім цього, до лікувальної гідрокінезотерапії звертаються із проблемами обмеженої рухливості суглобів, нервової системи, при зниженні сили скелетних м'язів, при сколіозі, для роботи над амплітудою руху, для роботи над зростанням скоротливої здатності м'язів і т.д. У цій ситуації гідрокінезотерапія значно вирає у аналогічних заняттях на повітрі, оскільки у воді основне навантаження йде на м'язи, а суглоби і хребет у цей час знаходяться у стані відпочинку. Особливо актуальні такі процедури для дітей, які страждають зайвою вагою.

Як вже зазначили автори: М. В. Іванова, Т. Г. Лебедева, Г. А. Горчакова, В. І. Ляшенко, О. В. Реберчук, В. А. Ляшенко, вода при певній температурі сприяє розслабленню м'язів і відновленню їхньої взаємодії при згинанні і розгинанні кінцівок, створює умови розвантаження хребта і фізіологічних передумов для нормального розвитку хребта, правильної постави, виправлення деформацій. У воді поліпшується координація рухів, збільшується сила м'язів спини й черевного пресу, нормалізується тонус м'язів, формується правильне дихання й поліпшується функція серцево-судинної системи. Гідрокінезотерапія створює умови формування навичок плавання, розвиває волюві якості особи та є психологічним стимулом подальшої реабілітації. Завдяки своїй ефективності й доступності гідрокінезотерапія використовується в реабілітації хворих на ДЦП.

Гідрокінезотерапія – це можливість нормалізувати вагу дитини та сформувати у неї правильну поставу і здоровий опорно-руховий апарат. Крім фізичної користі, водні процедури при гідрокінезотерапії мають сприятливу дію на нервову систему дитини. Під час вправ дитина має можливість дати вихід зайвої енергії з користю для самої себе. Гідрокінезотерапія, як і плавання, включає в роботу м'язові групи, які не беруть участі в повсякденній роботі, це дає можливість дитині цілком зміцнити і розробити м'язову систему тіла. Як правило заняття гідрокінезотерапія діляться на вікові групи, щоб систематизувати вправи, які підходять для тієї чи іншої вікової категорії. [3, 78]

Одже, гідрокінезотерапія підходить дітям з дитячим церебральним паралічем, вона є гідною альтернативою іншим типам лікувальної фізкультури. Велика кількість переваг, які дозволяють займатися лікувальною фізкультурою тим особам, яким складно впоратися зі звичайними вправами на повітрі. Завдяки особливим фізичним і хімічним властивостям води вона робить вправи легкими і ефективними. Крім лікувальних властивостей, гідрокінезотерапія має загальнооздоровчі свідчення [3, 86]. Після лікування дітей із церебральним паралічем методом гідрокінезотерапії було проведено дослід, де чітко проявилася позитивна динаміка – зниження тугорухливості великих суглобів нижніх кінцівок, що спостерігалось збільшенням обсягу активних рухів у суглобах.

Література

1. Бадалян Л. О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян, О. В. Журба, О. В. Тимонина – Киев : Здоров'я, 1988. – 228 с.
2. Бонев Л. Руководство по кинезиотерапии / Д. Бонев, Сльвччева Я., Баннев С. – София : Медицина и физкультура, 1978. – 231 с.
3. Гидрокинезотерапия / В. В. Ежов, Л. В. Ежова, Ю. И. Андрияшек. – Крым : Редакц.–издат. Совет Крымского гос. мед. ун–та им. С. И. Георгиевского, 2002. – 156 с.

А. С. Олійник,

*студентка факультет міжнародної торгівлі та права,
Київський національний торговельно-економічний університет*

Науковий керівник:

викладач кафедри фізичної культури,

Київський національний торговельно-економічний університет

А. О. Ковальова

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СЕРЕД МОЛОДІ

Здоровий спосіб життя (ЗСЖ) – спосіб життя окремої людини з метою профілактики хвороб і зміцнення здоров'я.

Сьогодні є багато людей в Україні, що ведуть здоровий спосіб життя, але їхнє відношення до власного здоров'я не є узагальненою у суспільстві нормою, скоріше це становить виняток ніж норму. Зазвичай люди починають турбуватися про своє здоров'я, коли його стан доходить до критичної точки, що призводить до неминучо фатальних наслідків.

Охорона здоров'я людини та виховання здорового покоління були основними напрямками, куди зводились усі сили населення в усі часи. Потребою кожної людини є відмінний стан організму, чисте та комфортне довкілля, яке сприяло б

індивідуальному фізичному та психологічному розвитку. А для цього потрібні знання і навички здорового способу життя [1]. Найбільшу проблему становлять молоді люди, які не схильні перейматися станом свого здоров'я навіть тоді, коли хворіють. Найчастіше свої недуги вони сприймають як явище тимчасове, не суттєве, швидкоплинне без негативних наслідків. Саме це є ядром більшості проблем: низька народжуваність та висока смертність, погіршення загального стану здоров'я населення та інші.

Результати спеціальних досліджень, проведених у 70-х роках у США з метою кількісної оцінки впливу різних чинників на здоров'я, виявили, що група чинників, названих поведінковими, постійно випереджувала інші. Найважчі хвороби у розвинутих країнах у наш час пов'язані з індивідуальними звичками, особливо постійними, які у сукупності часто називають способом життя [3]. Поведінкові чинники можуть впливати на здоров'я як негативно, так і позитивно, що залежить від вибору способу життя конкретною особою. Поведінка людини важлива для здоров'я, оскільки прямо і безпосередньо впливає на загальний стан людини. Щоб вплинути на поведінку людини, необхідні зусилля з боку самої людини, сім'ї та суспільства [3].

У дослідженні «Ставлення молоді України до здорового способу життя» було вивчено мотивацію формування здорового способу життя серед різних категорій населення. Отримані результати показують:

- 40 % ставлять своє здоров'я на перше місце і активно турбуються про свій організм.
- 20 % респондентів за найважливіше вважає матеріальний добробут;
- кожен дев'ятий ставить на перше місце створення сім'ї та добробут своїх близьких.

Також опитування виявило, що зі збільшенням віку важливість здоров'я для респондента лише зростає. Так, якщо у віці 14-17 його обрали 38,9 %, то студенти у віці 18-24 роки – 36,4 %. Здоров'я складає відносно більшу цінність для жінок, аніж для чоловіків (42,8 % проти 39,6 %), для мешканців районних центрів (45,6 %), сільської місцевості (40,1 %), мешканців обласних центрів (35 %) [5].

Показники здорового способу життя, які зумовлені поведінковими чинниками:

Фізичні навантаження, які є обов'язковими для усіх категорій населення, адже вони формують не тільки красиве, а і здорове тіло, яке може протистояти негативному впливу навколишнього середовища.

Харчування. Все, що ми їмо, формує нас як ззовні, так і зсередини. Основою здорового харчування на кожен день є природні потреби організму заповнити витрачену енергію і отримати необхідну кількість білків, жирів, вуглеводів, вітамінів і мінералів.

Шкідливі звички. Шкідливі звички згубно впливають на здоров'я людини і найчастіше стають небезпечними для життя пристрастями. Наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління – це основні шкідливі звички, які заважають людині повноцінно розвиватися в соціальному суспільстві [2]. Безпечна сексуальна поведінка. Сексуальне життя дуже тісно пов'язане із захворюваннями репродуктивної сфери, інфекційними хворобами, що передаються статевим шляхом, у тому числі і з ВІЛ/СНІД, безпліддям, станом соціального самопочуття.

Як свідчить вітчизняна практика, більшість рекомендацій стосовно здорового способу життя подаються молодому поколінню в навчально-категоричній формі, яка не викликає в нього відповідних позитивних емоційних реакцій, більше того – часто викликає супротив. Тому все більшого значення на заняттях фізичного виховання набуває мотивування.

Ось декілька способів мотивувати молодь, а саме студентів, до здорового способу життя:

- Проведення днів здоров'я передбачає спортивні змагання між групами студентів і конкурси на свіжому повітрі. Це покращує загальний стан здоров'я молоді, сприяє розвитку особистості, підвищує рівень фізичної культури та підвищує стресостійкість і навички роботи у команді.

- Проведення заходів, присвячених туризму. Заняття активними видами туризму, участь у походах та подорожах підвищують витривалість і впевненість у собі. Також дані заходи є чудовим способом розвивати м'язи та загальний фізичний стан.

- Проведення занять із аеробіки позитивно впливають не тільки на здоров'я, а і на психологічний та емоційний стан. Це не тільки активні вправи, а й спілкування та гармонійна атмосфера.

- Створення спортивних секцій в університетах покликане задовольнити спортивні інтереси студентів і проводити цілеспрямовану роботу щодо зміцнення їхнього здоров'я.

- Заняття йогою – це один із способів розвинути в собі витривалість та силу волі [4].

Отже, молоді необхідно усвідомити, що вони – наше майбутнє і мають піклуватися про своє здоров'я, бо лише фізично і морально здорова людина здатна творити і приносити користь людям. Як свідчать безліч досліджень, головним чинником, що найбільше зумовлює стан здоров'я, є спосіб життя. Тому його поліпшення має відбуватися комплексно, з урахуванням різних чинників та індивідуальних особливостей.

Література

1. Драган О. А. Педагогічні умови формування культури здоров'я особистості в позашкільних навчальних закладах України. / Основи здоров'я і фізична культура. – 2005. – № 6. – С. 8–10.
2. Коваль І. А., Степчук О. А. Психолого-педагогічні основи шкідливих звичок у підлітків та їх профілактика. / Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – 2015. – № 43. – С. 1-4.
3. Максименко С. Д. Актуальні питання психологічного обґрунтування заходів пропаганди здорового способу життя серед підлітків та юнаків / Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 11. – С. 1-3.
4. Ничипоренко І. В. Мотивація студентської молоді до ведення здорового способу життя засобами сучасних методів проведення занять з фізичного виховання. / Актуальні проблеми вищої педагогічної освіти. – 2017. – С. 88.
5. Стойка О. О., Цісар І. В. Основи здорового способу життя : матеріали для роботи з батьками. / Психологічна газета. – 2006. – № 2. – С. 3–15.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ANTIGRAVITI ДЛЯ ВИПРАВЛЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ У ДІТЕЙ ТА ДОРΟΣЛИХ

Порушення постави у дітей є проблемою суспільства, яка з кожним роком набуває все більших масштабів. Розвиток ери комп'ютерних технологій значно збільшує проблеми, пов'язані з малорухомістю людини, як дорослої, так і дитини. Неправильна постава тягне, крім зайвого навантаження на хребет, безліч проблем у роботі всіх систем та органів, в першу чергу, опорно-рухового апарату [1]. Порушення постави є однією з найбільш поширених хвороб серед дітей та дорослого населення, тому проблема вдосконалення сучасних нетрадиційних методів реабілітації є актуальною.

Набуті порушення постави зустрічаються в 90-95% випадків і зазвичай виявляються у дітей, які мають астеничну статуру. Безпосередніми причинами, що призводять до порушення постави в дитини, можуть виступати несприятливі соціально-гігієнічні умови: недостатня фізична активність (гіпокінезія), невідповідність навчальних меблів (стола, стільця) росту дитини та низька освітленість робочого місця, носіння портфеля в одній і тій же руці. Всі перераховані фактори сприяють тривалій неправильній фіксації положення тіла і виробленню навичок патологічної установки тіла. Тут же слід зазначити несприятливий вплив, який формує дитячу поставу під дією дорослих. Прикладом може бути постійне носіння немовляти на одній руці, спроби занадто рано садити дитину, або ставити її на ніжки, ведення дитини під час прогулянок за одну і ту ж руку [2; 3; 5].

Щоб зацікавити дитину виконувати фізичні вправи, важливо створити умови, зацікавлюючи її.

У сучасній спортивній індустрії впроваджується саме такий напрямок, який зацікавлює дітей та дорослих, і має назву – Antigraviti. У напрямку Antigraviti фізичні вправи здійснюються за допомогою обладнання у вигляді тканевого полотна, міцно закріпленого на стелі. За допомогою тканевого полотна можливість здійснення вправ із метою реабілітації та загально фізичного оздоровлення значно збільшується. З'являється багато способів виконувати фізичні вправи для набування сили в м'язах, для «м'якого» комфортного розтягнення м'язів, і одне з головних переваг – спосіб знімати навантаження на опорно-руховий апарат прийняттям горизонтального положення в полотні у повітряному просторі і спосіб зняття компресії та збільшення міжхребтової відстані методом надійної фіксації та утримання тіла униз головою у повітряному просторі [4].

Діти з радістю відвідують заняття у напрямку Antigraviti, сприймаючи такі тренування, як цікаву гру, що і дає набуті максимальної ефективності від вправ.

Для дітей створюється гра, перевагою якої є можливість зацікавити та задіяти до фізичних вправ дітей з того віку, як тільки дитина розпочинає впевнено тримати рівновагу та ходити.

Треба починати навчання із самих простих ігрових вправ, після яких вже триває значний ефект у профілактиці м'язової слабкості. Наприклад, процес укріплення м'язів плечового поясу здійснюється вже тоді, коли дитина, тримаючись за тканеві полотна, робить стрибки, одночасно міцний хват дитини за полотна укріплює м'язи рук.

Розташували тканеве полотно у зоні лопаток, фіксуємо стопи на підлозі та на випрямлених ногах «підкручуємо таз» догори, потім, розкривши рівні руки у боки, розслаблюємо шию. У цієї вправі здійснюється м'яке і приємне розкриття грудного відділу та витягання м'язів. Подалі, опускаючи одночасно таз та руки униз, підборіддям тягнємось до, утримуючи плечовий пояс і плавно опускаючи таз униз, не згинаючи ніг у колінах, здійснюється витягання м'язів хребта під вагою тазу дитини. Усі рухи потрібно здійснювати плавно, у межах Antigraviti гри. Щоб заняття були більш цікавими, потрібно вигадати кожній вправі назву, основувшись на асоціації.

Таким чином, представлені матеріали переконливо свідчать про те, що використання нетрадиційних засобів фізичної терапії при порушеннях постави дає відчутний позитивний ефект, дозволяє значно скоротити час проходження реабілітації в комплексному лікуванні та зацікавити дитину. Раціональне і комплексне використання Antigraviti гри сприяє швидкому виліковуванню захворювання, запобіганню ускладнень, зменшенню больового синдрому і зменшенню сили навантаження на опорно-руховий апарат.

Література

1. Безруких М. М. Теоретичні аспекти вивчення фізіології розвитку дитини. *Фізіологічний розвиток дитини: теоретичні і прикладні аспекти*. Чернівці, 2000. Вип.3. С. 9 – 11.
2. Пирогова Е. А. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека. Киев, 2015. С. 23 – 28.
3. Иерусалимский А. П. Теоретические и практические основы реабилитации при нарушении осанки у детей. Новосибирск, 2000. 213 с.
4. Исаев Ю. О. Нетрадиционные методы лечения нарушений осанки у детей. Киев, 2016. С. 12 – 22.
5. Мухін В. М. Фізична реабілітація. Київ, 2010. С. 123 – 128.

В. І. Пономаренко,
доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри фізичної терапії, ерготерапії
Мелітопольського інституту екології та
соціальних технологій

В. І. Лисенко,
доктор біологічних наук, професор,
директор Мелітопольського інституту екології
та соціальних технологій

К. М. Милиця,
доктор медичних наук, доцент кафедри хірургії та проктології
Запорізької медичної академії післядипломної освіти

І. М. Волошина,
доктор медичних наук, доцент,
доцент кафедри терапії Запорізького національного
медичного університету

ЗНАЧЕННЯ СПОЖИВЧОГО КОШИКА ЯК БАЗОВОЇ СКЛАДОВОЇ ДЛЯ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНЦІВ НА ПРИКЛАДІ ПІВДЕННО-СХІДНОГО РЕГІОНУ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ

Стан здоров'я населення України характеризується низькою тривалістю життя, рівнем природного зниження його термінів, високою кількістю людей з інвалідністю, захворюваністю із хронічним перебігом. У соціальному сенсі в Україні відсутня достатня увага до збереження здоров'я, попередження розвитку хвороб та інвалідності, раціонального харчування, боротьби з гіподинамією. Чим більше розвинуті соціально-економічні фактори, тим більше задовольняються потреби людини у харчуванні. Харчі – перша життєва необхідність, джерело чинників для підтримки життєвих явищ на високому рівні при різних умовах праці і побуту, фактор здоров'я і хвороби.

На кафедрі фізичної реабілітації Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій проводиться безперервне статистичне вивчення по охопленню одиниць сукупності харчового статусу людини, вибіркоким монографічним методом з метою вивчення тенденцій, що передбачаються.

Метою дослідження є рекомендації для корекції раціонального і лікувального харчування, поліпшення відношення для його організації у соціумі, активізація ефективної реабілітації аліментарно-залежних хвороб.

Дослідження проведені на підставі опитувально-анкетного методу і соматоскопічних, соматометричних показників, підрахунку енерговитрат.

Чи не головним чинником підтримки рівня життя в соціумі є споживчий кошик, де передбачено 296 товарів (рис. 1), з фінансуванням на громадянина до 3000 грн у місяць (1 446 грн на харчування 45% передбаченої суми). Правозахисники відстоюють 5000 грн, у Європі – 15000 грн.

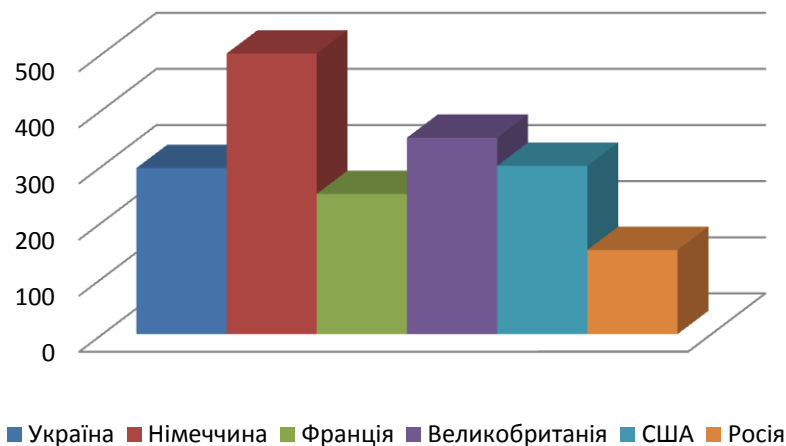


Рис. 1 Порівняльна кількість предметів споживчого кошика

У переліку відображені необхідні продукти для щоденного харчування по енергоцінності до 2500 ккал і вагою до 1,5кг, вартістю 1446 грн.

Збалансованість по нутрієнтам (білки, жири, вуглеводи, мінеральні речовини, вітаміни) не відповідає нормативним показникам.

Енерговитрати передбачають компенсацію тільки I і II групи зайнятості населення (переважно розумова праця і легка праця), III і IV групи (середня важкість і тяжка фізична праця) потребують від 2500 до 3500 кілокалорій у чоловіків і від 2200 до 2850 ккал у жінок. Відповідно витрати споживчого кошика зростають до 3000 грн тільки на харчування і потребують складання добового набору продуктів, балансу нутрієнтів, солі, води, приблизного семиденного меню з урахуванням професії, віку, статі, умов праці, стану здоров'я тощо.

Нами розроблені базові складові для організації раціонального харчування працюючих, що є базою для організації громадського та індивідуального харчування, і реабілітації після перенесених хвороб та санаторно-курортного лікування, яке наразі зазнає руйнівного впливу у Запорізькій області.

В оздоровництвах профспілок Запорізької області разом із соціальними фондами, медичними закладами, промисловими підприємствами було організовано санаторно-курортне лікування, оздоровлення, реабілітація і сімейний відпочинок 35 тис. громадян України, в тому числі 10 тис. мешканців Запорізького регіону, по 126 нозологіях з високою динамікою оздоровлення до 99,8%.

Нами досліджувалися демографічні показники населення міста Бердянськ у порівнянні з даними по Запорізькій області і по Україні за 2017 рік, таблиця 1.

Таблиця 1

Демографічні показники населення міста Бердянськ у порівнянні з даними по Запорізькій області і по Україні за 2017 рік

Регіон	Рік	Народжуваність на 1000 міського населення	Смертність на 1000 міського населення	Природний приріст
м. Бердянськ	2015	9,25	16,81	-7,56
	2016	9,25	16,54	-7,29
	2017	8,71	17,60	-8,89
Запорізька обл.	2015	9,1	15,0	-6,0
	2016	9,0	16,1	-7,1
Україна	2015	10,3	13,9	-3,6
	2016	10,3	14,7	-4,4

Дані, відображені в таблиці 1 «Демографічні показники населення м. Бердянськ за 2015-2017 р.р., у порівнянні з даними в Запорізькій області і по Україні за 2015-2017 р.р. характеризуються зниженням коефіцієнта народжуваності у порівнянні з обласним показником 2016 р. та значно нижче показника по Україні за 2015-2016 р.р.

Коефіцієнт смертності населення на 1000 по м. Бердянськ збільшився з 2017 р. у порівнянні з 2015-2016 р.р. та значно перевищує показники по Запорізькій області та показники України 2015-2016 р.р. Природний приріст населення від'ємний.

У цілому демографічна ситуація в м. Бердянськ характеризується зменшенням чисельності населення, в т.ч. у працездатному віці та жіночому фертильному віці, низькою народжуваністю, високою смертністю та від'ємним природним приростом, що в цілому відповідає ситуації, яка склалася в Запорізькій області і в цілому по Україні, рис. 2.

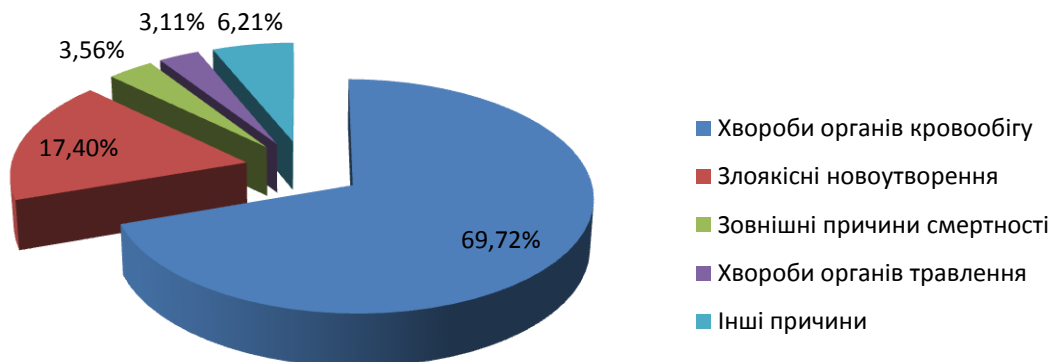


Рис. 2. Показники захворювань, залежних від соціальних та аліментарних факторів за 2017 рік

У 2017 році у порівнянні з 2015 р. збільшилась захворюваність населення. Показник на 100 тис. населення в 2017 р. – 114 205,7, що більше показника 2015 року (109 789) на 4,02%.

Заходи по поліпшенню здоров'я населення України мають декларативний і ситуаційний характер.

Висновки.

1. Рівень споживчого кошика, затверджений у 2016 році, не може суттєво впливати на поліпшення соціальних умов переважуючої частини населення України, потребує збільшення його фінансування як мінімум до 5 000 гривень.

2. Стан здоров'я нації катастрофічно погіршується з відсутністю ефективною невідкладною, профілактичною та клінічною медициною.

3. На низькому рівні знаходиться санітарно-просвітницька робота по гігієнічних навичках здорового способу життя населення. З причини руйнівних процесів у санаторно-курортному лікуванні відсутня комплексна ефективна реабілітація істинними природними лікувальними і преформованими факторами у Запорізькому регіоні.

В. І. Пономаренко,
 доктор медичних наук, професор,
 завідувач кафедри фізичної терапії, ерготерапії
 Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій
В. І. Лисенко,
 доктор біологічних наук, професор,
 директор Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій
К. М. Милиця,
 доктор медичних наук, доцент кафедри хірургії та проктології
 Запорізької медичної академії післядипломної освіти
І. М. Волошина,
 доктор медичних наук, доцент,
 доцент кафедри терапії Запорізького національного медичного університету

ВИВЧЕННЯ ХАРЧОВОГО СТАТУСУ ПРАЦЮЮЧОГО НАСЕЛЕННЯ ПІВДЕННО-СХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ

Здоров'я людини визначають важливим показником у індексі суспільного розвитку будь-якої держави [1].
 Стан здоров'я населення України характеризується низькою тривалістю життя, рівнем природного зниження його термінів, високою кількістю інвалідів, захворюваністю з хронічним перебігом [2].

Харчі – перша життєва необхідність, джерело чинників для підтримки життєвих явищ на високому рівні при різних умовах праці і побуту, фактор здоров'я і хвороби [3].

Нераціональне харчування має широкий спектр симптомів, від неспецифічних (погіршення стану здоров'я, зниження імунобіологічної реактивності, порушення імунного статусу організму) до аліментарних захворювань (порушення стравоварювання, всмоктування, транспортування, метаболізму нутрієнтів).

На кафедрі фізичної терапії, ерготерапії Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій проводиться безперервна науково-дослідницька робота по вивченню харчового статусу людини з метою виявлення негативних тенденцій впливу на здоров'я.

Метою дослідження є напрацювання рекомендацій для корекції раціонального і лікувального харчування, поліпшення відношення до його організації у соціумі, активізація ефективної реабілітації аліментарно-залежних хвороб.

Дослідження проводяться на підставі опитувально-анкетного методу і соматоскопічних, соматометричних показників та підрахунку енерговитрат, таб. 1.

Таблиця 1.

Соматометричні показники сучасних пацієнтів

Показники	Ч	Ж	Σ
Статевий склад, %	58	42	-
Вік років:			
18-29	9,0	9,2	9
30-39	17,2	17,3	17
40 і старше	73,6	73,4	74,0
Зріст, см:			
M	172,7	161,7	168,2
m	0,7	0,5	0,3
σ	3,2	3,8	3,4
Маса тіла, кг:			
M	78,3	64,6	72,4
m	0,7	0,9	0,5
σ	5,3	6,2	5,7
Тип конституції:			
нормальний	68,9	62,3	65,6
астенічний	11,8	12,1	13
гіперстенічний	18,9	25,5	25,13

По показниках розраховуються середньодобовий набір продуктів, склад харчів по нутрієнтам і калоріям, будується парадигма харчування.

Обстежено 100 працюючих мешканців південно-східного регіону від 18 до 70 років та 30 непрацюючих для порівняння показників.

По структурі проведений розподіл на мешканців міста (70%) і села (30%), що відображає структуру мешкання населення у Запорізькій області.

49 % склали чоловіки, 51 % – жінки, по трьох пріоритетних національностях: українці – 71 %, росіяни – 25 %, болгари – 1,44 %, котрі задіяні професійно у галузях виробництва: 19,7 % – промисловості, 19,5 % – сільському господарстві, 19,8 % – управлінні і економіці, 19,8 % – транспорті, 6,8 % – зв'язку, 6,8 % – торгівлі, 6,8 % – громадському харчуванні, 6,7 % – охороні здоров'я, 6,7 % – соціальних закладах, 6,4 % – будівництві.

Результати дослідження:

- перш за все, привертає увагу відсутність у літературі сучасних даних (15-20 років) організації роботи виробничих колективів (нормування рівнів і кількості професійних шкідливостей від нових технологій), режиму праці і відпочинку, харчування і лікування, профілактики і реабілітації хвороб, зруйновані санаторно-курортні технології.

- ринкові умови виробництва мотивовані на залучення прибутку і залишають соціальні питання без достатньої уваги у галузях підприємницької діяльності у сільському господарстві, на транспорті, суспільному харчуванні, будівництві;

- практично відсутнє гігієнічне навчання працюючих, санітарно-просвітницька робота медпрацівників серед працюючих, які часто і довго хворіють, диспансерних хворих – з гігієнічних навичок здорового способу життя, а, значить, і достатня мотивація до здоров'я, що і підтверджено в анкетах.

До цього треба додати відповіді по обмежених фінансово-економічних можливостях працюючих і контрольної групи. Однак є, на жаль, відсоток хворих, що мають занадто зайву вагу, з фізіологічних і анатомічних причин – ефективність лікування відсутня.

У цих випадках можливе співробітництво з фахівцями хірургічного напрямку, у яких є можливість ефективного використання симультанної гастроплікації та оментоктомії у профілактиці і лікуванні поліморбідності у пацієнтів з метаболічними змінами.

Звертає увагу збільшення кількості осіб, що палять і вживають алкогольні напої (до 60 л на людину у рік).

Із числа обстежених, усього 20% мотивовані на раціональне харчування і здоровий спосіб життя, 24% – мають надлишкову вагу і 56% – ожиріння. Більшість досліджених (82%) при рекомендованій нормі споживання на добу 2200-2500 ккал вживають від 3000 ккал до 6500 ккал за рахунок споживання до 176% рослинної олії, картоплі до 148%, хліба та хлібопродуктів до 123%, цукру до 130,5%, зменшення споживання м'яса на 37%, молока на 34%, риби на 80%. Практично ніхто з досліджених не приділяє уваги фізкультурі і аналізу енерговитат. Кожний третій переніс хірургічне втручання.

У 2017 році у порівнянні з 2015 р. збільшилась захворюваність населення. Показник на 100 тис. населення в 2017 р. – 114 205,7, що більше показника 2015р. (109 789) на 4,02%.

Нами розроблені базові складові для організації раціонального харчування працюючих, що є базою для організації громадського та індивідуального харчування, і реабілітації після перенесених хвороб та санаторно-курортного лікування, яке наразі зазнає руйнівного впливу у Запорізькій області.

Висновки. На підставі досліджень, що проводяться, слід відмітити погіршення демографічної ситуації, зростання захворюваності та низьку санітарну грамотність населення. Продовження дослідження дозволяє формувати рекомендації по ефективній реабілітації мешканців Запорізького регіону.

Література

1. Глобальная стратегия в области режима питания, физической активности и здоровья / Доклад Секретариата (37/17). Пятьдесят седьмая сессия Всемирной Ассамблеи здравоохранения, резолюция, від 22.05.2014 р. – 29 с.

2. Розробка концепції харчування здорової людини та забезпечення її реалізації / Актуальні проблеми та перспективи розвитку туристичного і готельно-ресторанного бізнесу в Запорізькому регіоні: монографія / колектив авторів; за ред. проф. В. М. Зайцевої; Запорізький національний технічний університет. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2012. – С. 316-347.

3. Орієнтовні стандарти організації харчування в санаторно-курортних закладах./ Посібник за ред. Пономаренко В. І. – К. : Денеб, 2010. – 544 с.

4. Актуальные проблемы санаторно-курортной диетотерапии: Сборник научных трудов / Под ред. В. В. Ванханена, В. И. Пономаренко, В. В. Абрамова. – Запорожье : Видавецъ, 1997. – 129 с.

5. Менеджмент закладів оздоровлення та відпочинку в рекреації // Навчально-методичний посібник для студентів і фахівців. За ред. Пономаренко В. І. – К. : 2005. – 416 с.

6. Про затвердження методичних рекомендацій для лікарів загальної практики – сімейної медицини з приводу консультування пацієнтів щодо основних засад здорового харчування: наказ МОЗ України від 14.01.2013 № 16 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20130114_0016.html. – Назва з екрану.

7. Основні гігієнічні вимоги до побудови харчового раціону людини / Ванханен В. В., Ципріян В. І. // Гігієна харчування з основами нутріціології. Навчальний посібник. – К. : Здоров'я, 1999. – 568 с.

К. Г. Пучкова,

*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Фізична терапія, ерготерапія»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри фізичної реабілітації,
Хортицька національна академія*

К. В. Бандуріна

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

Актуальність дослідження полягає в тому, що в сучасних умовах в Україні часто у дітей молодшого шкільного віку зустрічаються різні порушення постави. Лікування дефектів постави та деформацій опорно-рухового апарату передбачає використання фізичної терапії разом із масажем, фізіотерапією, загартуванням, гігієнічними й оздоровчими заходами в режимі навчання та відпочинку з урахуванням віку й індивідуальних особливостей організму підлітків.

Корекція дефектів постави вимагає тривалих цілеспрямованих занять. Під корекцією постави слід розуміти профілактичні та лікувальні заходи, спрямовані на усунення її вад [3]. Аналіз різних класифікацій засобів формування та

корекції постави дозволяє об'єднати їх у три групи: вправи для вдосконалення розвитку рухових якостей із метою зміцнення м'язового корсету; спеціальні вправи для формування правильної постави; коригувальні вправи [3]. Коригувальні – це ті вправи, які зміцнюють м'язи тулуба (особливо розгиначі); вигинають хребет у напрямку протилежному викривленню; розвивають стато-динамічну функцію хребта та грудної клітки. Вправи першої групи використовують для розвитку сили та статичної витривалості м'язів, їх виконують з вихідних положень, лежачи на животі або на спині, на гімнастичній лаві та у висі на руках на гімнастичній стінці. Вправи другої групи активізують рухову структуру постави, тобто формування її фізичних проявів – вправи з предметами на голові, біля стіни.

Вправи третьої групи використовують для профілактики негативних впливів на поставу. Формування стійкої навички правильної постави можна забезпечити, використовуючи вертикальну та похилу площини (ходьба по похилій лаві, з предметом на голові, із заплющеними очима) [1].

Процес корекції постави повинен включати такі заходи: виявлення та усунення причин викривлення хребта; виконання різних фізичних вправ із метою оздоровлення організму; виконання вправ три рази на день тривалістю 30-40 хв; розвантаження хребта.

Основними завданнями цілеспрямованого формування правильної постави є: обмежені дії негативних факторів; дотримання вимог гармонійного розвитку рухового апарату у процесі занять фізичними вправами; своєчасне попередження та корекція виникнення порушень постави спеціальними вправами; привчання дітей до самоконтролю за поставою.

До занять з лікувальної гімнастики включають загальнорозвивальні та спеціальні вправи. Перші спрямовані на вдосконалення фізичного розвитку. Другі – на випрямлення неправильної постави. Вони сприяють нормалізації кута нахилу таза, випрямленню порушених фізіологічних вигинів хребта, симетричному положенню плечового пояса [3]. Залежно від виду дефекту постави добирають відповідні вправи. При сутулості, збільшенні грудного кіфозу потрібно зміцнювати довгі м'язи спини. Застосовують розгинання корпусу із вихідних положень, лежачи на животі, в упорі, стоячи на колінах (колінах і долонях, колінах і передпліччях, колінах і витягнутих руках). Розгинання тулуба слід виконувати з різними положеннями рук, з предметами, з обтяженням. У випадках зменшення фізіологічних викривлень хребта вправи мають бути спрямовані на зміцнення м'язів спини та живота, рекомендуються рухи з обтяженням [2]. У заняттях з лікувальної гімнастики використовують спеціальні коригувальні вправи – симетричні, асиметричні та деторсійні. Симетричні вправи, зберігаючи середнє положення хребта, сприяють вирівнюванню м'язової тяги з обох боків. Симетричні вправи не складні, виконання їх не викликає у хворих утруднень і, що особливо важливо, вони не призводять до противикривлень. Тому їм віддають перевагу при лікуванні сколіозу всіх ступенів [1]. Асиметричні коригувальні вправи концентровано діють на визначені ділянки хребта та при неправильному виконанні можуть призвести до розвитку противикривлень. Тому їх слід добирати спільно з лікарем і фізичним терапевтом та суворо дозувати. Асиметричні вправи виконують із вихідних положень, лежачи, в упорі, стоячи на колінах, стоячи та в русі. Протипоказані вони при прогресуванні сколіозу. Деторсійні вправи застосовують при сколіозі, коли переважає виражена торсія хребців. Всі вправи передбачають обертання хребців у бік, протилежний торсії; корекцію сколіозу з вирівнюванням таза; розтягненням скорочених і зміцненням розтягнутих м'язів у поперековому та грудному відділах. Деторсійні вправи виконують з вихідного положення, лежачи на нахиленій площині, в упорі, стоячи на колінах, у висі на руках на гімнастичній стінці [4].

Підводячи підсумки, можна прийти до висновку, що порушення постави – це симптом, що характеризує групу захворювань, які виявляються викривленням хребта. Дефекти постави умовно можна поділити наступним чином: порушення постави у фронтальній (вертикальній), сагітальній (горизонтальній) площині і обох площинах одночасно. Для кожного виду порушення постави характерне своє положення хребта, лопаток, таза та нижніх кінцівок. Збереження патологічної постави можливе завдяки певному стану зв'язок та м'язів. Відхилення хребта убік – сколіоз. Вперед – сутулість, кругла спина, круглоувігнута спина, плоска спина, плоскоувігнута спина. На тлі лікування і при дотриманні режиму порушення постави проходять. Чим раніше буде виявлено порушення постави, тим легше його виправити. Щоб ослаблений організм розвивався гармонійно, необхідно створити досить інтенсивний руховий режим, але ні в якому разі не перевантажувати його.

Література

1. Бутин, И. М. Физическая культура в начальных классах: учеб. пособие / И. М. Бутин, И. А. Бутина и др. М. : ВЛАДОСС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.
2. Дорохов, Р. Н. Очерки по оздоровительной физической культуре : учеб. пособие / Р. Н. Дорохов, М. А. Новикова. Смоленск: СГИФК, 2002. – 264 с.
3. Цыкунов М. Б., Еремушкин Н. А. Коррекция сколиотической деформации позвоночника с помощью физических упражнений (обзор литературы) // ЛФК И МАССАЖ. 2003. – № 4. – С. 10-14.
4. Шиян Б. М., Папуша В. Г. Теорія фізичного виховання. – Тернопіль : Збруч, 2000. – 183 с.

ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У ХВОРИХ З ДЦП У ПРОЦЕСІ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Одним з ключових аспектів в реалізації державних соціальних програм у більшості країн світу є проблема реабілітації дітей з обмеженими можливостями. Згідно сучасних уявлень, реабілітаційний процес розглядається як системний, багатокомпонентний та багаторівневий вплив на клієнта [4; 5; 6]. Тому перед медико-біологічною, соціальною, психологічною складовими сучасної науки стоїть завдання не тільки в розробці нових реабілітаційних технологій, а й у створенні цілісного реабілітаційного простору, всі чинники якого були б спрямовані на компенсацію розладів, які є в організмі, оптимізацію особистісного та соціального функціонування пацієнтів [1; 2; 3]. Представлений комплекс не вирішених проблем доводить, що нарізла необхідність у розробці ефективної програми фізичної реабілітації дітей підліткового віку в пізній резидуальній стадії ДЦП, що визначає актуальність дослідження, зокрема з точки зору навчання й виховання дітей в інтегрованому освітньому середовищі [7; 8].

Мета дослідження: вивчити закономірність процесів відновлення постави та довільних рухів у пізній резидуальній стадії ДЦП і обґрунтувати доцільність застосування фізичних вправ, спрямованих на оптимізацію функціональної організації руху в підлітків із ДЦП.

Дослідження проводились у 2015-2017 роках на базі Центру комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю Мелітопольської міської ради Запорізької області. У дослідженні брали участь 40 підлітків 13-15 років: основну групу (ОГ) складала 20 дітей: хлопчиків і дівчат була рівна кількість. З раннього віку у них діагностувався дитячий церебральний параліч. Контрольна група (КГ) нараховувала 20 підлітків з ДЦП.

При визначенні сили м'язів у підлітків враховували велику кількість факторів, що призвели до її зниження. Так, у всіх досліджуваних, крім парезів, пов'язаних з перинатальним ураженням ЦНС, виявлялися контрактури великих суглобів кінцівок, погіршення біомеханічних умов для прояву сили. У пізній резидуальній стадії хвороби відбувається погіршення скорочувальних властивостей м'язів у зв'язку з їхнім частковим фіброзом. Незважаючи на зниження сили згиначів пальців рук у багатьох дітей, ми визнали можливим провести динамометрію.

За даними динамометрії, після реабілітації спостерігається незначне збільшення сили згиначів пальців рук у підлітків обох досліджуваних груп (рис. 1). Достовірних відмінностей показників динамометрії в основній та контрольній групах не виявлено ($p > 0,05$).

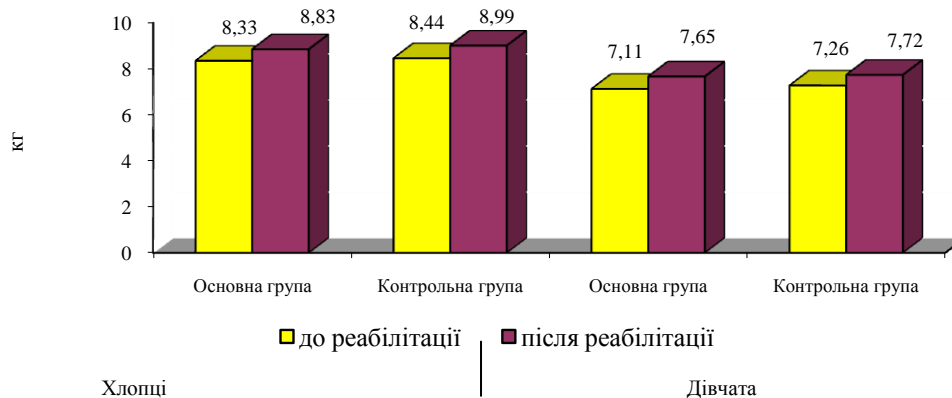


Рис. 1. Динаміка середніх показників динамометрії кисті хлопців і дівчат основної та контрольної груп

Визначення сили за п'ятипальною системою в значній мірі засноване на суб'єктивних відчуттях дослідника. Проте, при великому досвіді проведення подібних досліджень можна досить точно оцінити ступінь зниження сили окремих функціональних м'язових груп. У найбільшій мірі зниження сили до експерименту відзначене в м'язах ніг. Після реабілітації у підлітків основної групи спостерігається істотне підвищення сили згиначів і розгиначів стегна, розгиначів гомілки, а у підлітків контрольної групи статистично значимих змін не відбулося. Великих змін сили рук за весь період спостереження у підлітків обох груп не виявлено.

Таким чином, у підлітків основної групи після реабілітації виявлено суттєве підвищення сили м'язів, що здійснюють функцію ходьби – згиначів і розгиначів стегна, розгиначів гомілки. Зміцнення чотириголового м'яза досліджуваних також сприяло поліпшенню функції стояння.

При вивченні статичної працездатності м'язів клієнтів обох груп було отримані опосередковані відомості про стан антигравітаційної системи кожного підлітка. У всіх клієнтів відзначено значне зниження статичної працездатності м'язів спини. Якщо в нормі вона становить у підлітків близько двох хвилин, то в обстежених дітей покращились показники утримання спини в розігнутому положенні (рис. 2).

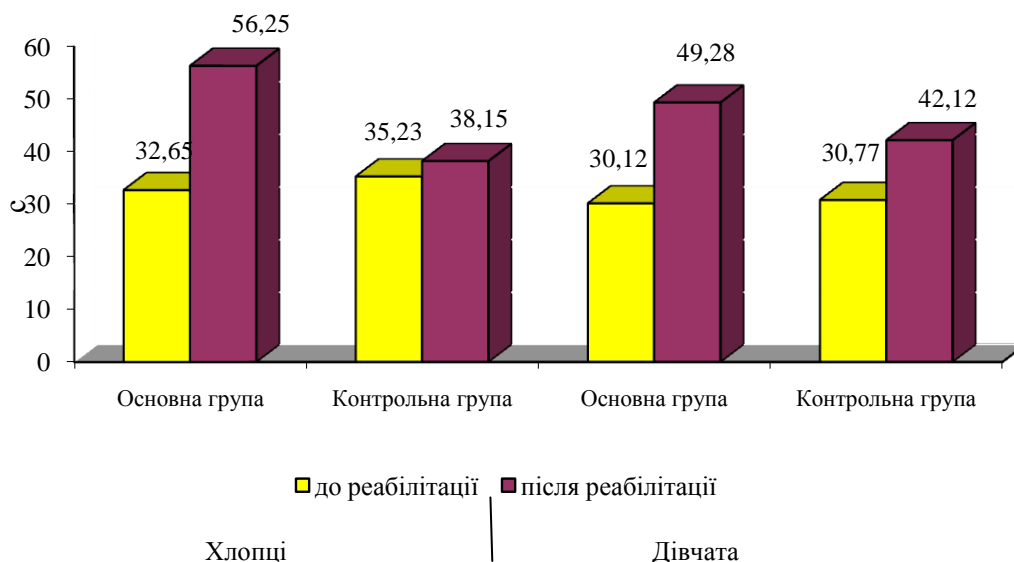


Рис. 2. Динаміка середніх показників статичної працездатності м'язів спини хлопчиків і дівчаток основної та контрольної груп до і після реабілітації.

При порівнянні цих показників в основній групі отримане достовірне збільшення часу втримання спини у положенні розгинання. У хлопчиків контрольної групи істотного поліпшення статичної працездатності м'язів спини не виявлено, а у дівчаток цієї групи відзначено значне поліпшення.

М'язи черевного преса являються антагоністами м'язам спини та в значній мірі відповідають за вираженість поперекового лордозу, положення таза. При зниженні статичної працездатності м'язів живота у положенні стоячи відбувається збільшення поперекового лордозу, випинання живота вперед, збільшення кута нахилу таза. При візуальному обстеженні підлітків гіперлордоз поперекової області спостерігався у 50% хворих основної групи та 45% клієнтів контрольної групи. Результати дослідження статичної працездатності м'язів живота узагальнено на рис. 3.

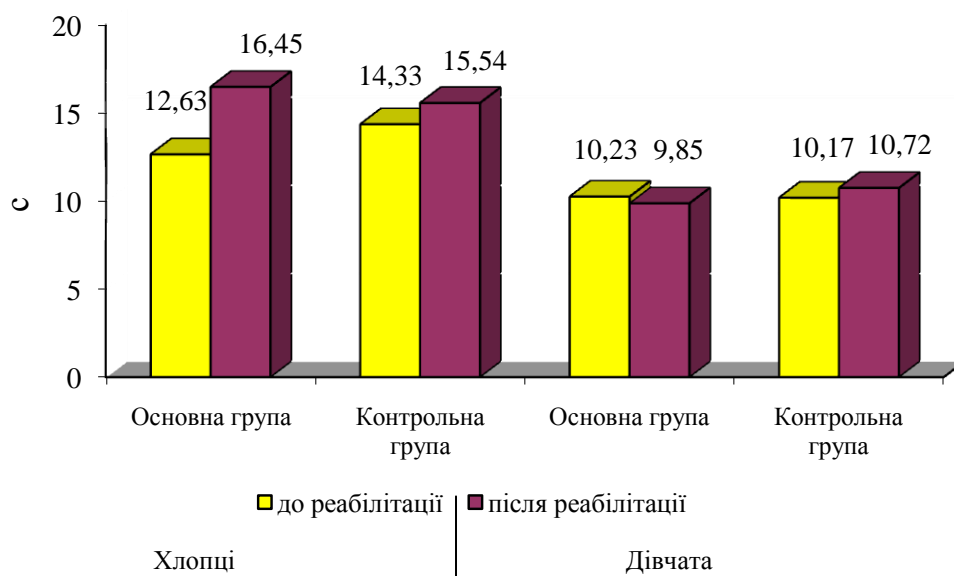


Рис. 3. Динаміка середніх показників статичної працездатності м'язів живота хлопчиків і дівчаток основної та контрольної груп

Нами був проведений системний аналіз взаємозалежності змін статичної працездатності м'язів спини та живота після експерименту. У хлопчиків основної групи виявлений сильний позитивний кореляційний зв'язок цих показників ($r = + 0,81$). Крім того, виявлені позитивні кореляційні зв'язки між показниками статичної працездатності м'язів спини та кривметрії попереку при нахилі вперед після реабілітації у дівчаток ($r = + 0,68$) і у хлопчиків ($r = + 0,75$) основної групи. Ці дані дозволили нам вважати зміцнення м'язів спини та живота надзвичайно важливим фактором нормалізації постави при ДЦП.

Таким чином, до експерименту в обох групах спостерігалось значне зниження статичної працездатності м'язів спини та живота. Після реабілітації істотне поліпшення показників статичної працездатності м'язів спини виявлено тільки у підлітків основної групи. Статична працездатність м'язів живота після реабілітації підвищилася лише у хлопчиків основної групи. Запропонована програма реабілітації для підлітків 13-15 років у пізній резидуальний період ДЦП може бути використаною для лікування цієї хвороби у Центрах реабілітації, спеціалізованих санаторіях, школах, інтернатах.

Література

1. Бадалян Л. О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина. – Киев : Здоровье, 2008. – 228 с.
3. Бота Н. Лечебное воспитание детей с двигательными расстройствами церебрального происхождения / Н. Бота, П. Бота. – М. : Медицина, 2011. – 148 с.
4. Гросс Н. А. Физическая реабилитация детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / Н. А. Гросс. – М. : Медицина, 2010. – 224 с.
5. Детские церебральные параличи. Основы клинической реабилитационной диагностики / В. И. Козьявкин, М. А. Бабадаглы, М. А. Ткаченко, О. А. Качмар. – Львів : Медицина світу, 2009. – 296 с.
6. Козьявкин В. И. Детские церебральные параличи. Медико-психологические проблемы / В. И. Козьявкин, Л. Ф. Шестопалова, В. С. Подкорытов. – Львів : Українські технології, 2009. – 246 с.
7. Terjesen T. The natural history of hip development in cerebral palsy / T. Terjesen /Dev. Med. Child Neurol. – 2012. – № 54. – P. 951-957.
8. Cornell N. S. The hip in cerebral palsy /N.S. Cornell /Dev. Med. Child Neur. – 2009. – № 37. – P. 3-18.

Т. В. Самоленко,

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри фізичної культури,
Київський національний торговельно-економічний університет*

О. В. Апаїчев,

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри фізичної культури,
Київський національний торговельно-економічний університет*

ВПРОВАДЖЕННЯ СКАНДИНАВСЬКОЇ ХОДЬБИ ЯК СПОСІБ ОЗДОРОВЛЕННЯ ЛЮДЕЙ ЗРІЛОГО ВІКУ

Збереження життя і здоров'я людей другого зрілого віку має величезне значення, так як саме ця категорія населення володіє найбільшим трудовим і життєвим досвідом. В умовах сучасного світу з появою пристроїв, що полегшують трудову діяльність, різко скоротилася рухова активність людей у порівнянні з попередніми десятиліттями. На сьогоднішній день існує велика кількість досліджень, присвячених оцінці впливу засобів оздоровчого фітнесу на фізичний стан людей зрілого віку (І. Є. Єфграфов, 2010; С. М. Юрчук, 2011; Є. М. Чернишова, 2012; С. А. Пензай, 2013, О. В. Апаїчев, 2015, 2017, С. М. Футорний, 2015; К. В. Мулик, 2017; О. В. Андреева, 2012 та інші). Організація занять оздоровчим фітнесом сприяє зниженню професійних захворювань, підвищенню продуктивності праці, поліпшенню самопочуття у процесі праці, зниженню рівня стомлюваності, продовженню працездатного віку (Л. Я. Іващенко, Н. П. Страпко, 1990; Г. Л. Апанасенко, 1998; О. Л. Благій, 1997; К. Г. Айрапетова, 1997, та інші). У зв'язку з цим пошук нових форм та засобів підвищення рівня фізичного стану та рухової активності осіб зрілого віку є важливим завданням сучасного суспільства (И. Рипак, 2003; С. А. Пензай, 2014; Б. Болах, Т. Д. Приступа, 2014).

У м. Бровари (Київська область), біля басейну «Купава», кожну неділю, з осені автори проводять безкоштовні заняття зі скандинавської ходьби з людьми зрілого віку, як з чоловіками так і з жінками. Всі мають вищу освіту і дотримуються здорового способу життя. Більшість з них зайняті у сфері підприємницької діяльності та службовці. Їхня професійна діяльність характеризується нерегламентованим графіком роботи, нерегулярністю навантаження, дефіцитом рухової активності.

Перед виходом з дому кожен учасник самостійно вимірює артеріальний тиск. Перед кожним заняттям проводиться розминка. Розминка є важливим підготовчим етапом безпосередньо перед тренуванням. Вона дозволяє організму підготуватися до більш інтенсивних і тривалих навантажень. Виконуються вправи по 5-10 хвилин: нахили головою вліво-вправо і вгору-вниз; кругові рухи головою в обох напрямках; обертальні рухи передпліччя навколо ліктьових суглобів. Розігрів плечей, грудних м'язів: руки зігнуті в ліктях, пальці торкаються плеча. Кругові рухи в обох напрямках. Тазостегнові суглоби: руки з упором в стегна, кругові рухи тазом в обох напрямках. Хребет, плечовий пояс, косі м'язи живота: нахили тулуба в сторони. Протилежна стороні нахилу рука заноситься над головою, друга впирається у стегно. Кругові рухи в колінних суглобах. Спочатку в одному, потім в іншому напрямках [2].

Заняття проходять у парку, по пересіченій місцевості в лісі і по рівнині. Застосовуються різні методи: широкий крок, чергування ходьби і бігу, одночасний рух правої руки і правої ноги (лівої руки і лівої ноги). Темп ходьби різний. Завжди по дистанції контролюється пульс, який ніколи не перевищує 150 уд/хв. Використаний більш об'єктивний метод – крокометрії, зафіксовані і підраховані кількість локомоцій, кожен має фітнес-браслет. Підрахунок ведеться як за одне заняття, так і за тиждень, і місяці [1].

Таким чином, у вересні кілометраж за місяць склав 184,3 км – а у середньому 6.2 км, 325131 – 10837 кроків. У жовтні склав 233570 – 7534 кроків; у середнім за добу 5.2 км і загалом 183.2 км. У листопаді 222714 – 7423 кроків; за добу перевищує середньостатистичну цифру 15282 кроків, за місяць пройдено 134,8 км – а у середньому 4.5 км. У грудні загальний обсяг склав 206792 кроків та у середньому 6670 кроків, кращі результати, які перевищують 10000 кроків, такі: 10216-12512 кроків, у середньому за добу склало 4.6 км та загалом за місяць 143,2 км. За січень 2018 року 234372 – 8534 кроків; у середньому за добу 6.5 км і загалом 195.2 км. За лютий місяць 234473 – 8691 кроків; у середньому за добу 6.7 км і загалом 206.4 км. За березень 244670 – 9825 кроків; у середньому за добу 6.9 км і загалом 220.7 км.

У кінці кожного заняття виконуємо комплекс вправ на гнучкість, прес, спину і ноги, вправи як з палицями, так і без них, різні вправи в парі. Завжди виконуємо дихальні вправи, загально-розвиваючі вправи з палицями (повороти, нахили,

скручування). Приємно, що у процесі занять ведеться бесіда, і можна відпочити психологічно, завжди у групі позитивний настрій. Всім подобаються заняття, що проводяться на відкритому повітрі. Після основного заняття виконуємо вправи для відновлення пульсу і обов'язково різні вправи на гнучкість. За рік занять зменшилася вага, поліпшилася постава і емоційний стан, пройшла хронічна втома, а найголовніше – показники артеріального тиску стабілізувалися. І крім вихідного дня, кожен самостійно обов'язково займається 2 рази, кілометраж коливається від 4-6 км для починаючих. Люди які займаються більше 2-3 місяців, вже йдуть від 8 до 15 км. Завжди є кілька хвилин зупинка для того, щоб попити води і сфотографуватися.

Заняття оздоровчим фітнесом з використанням скандинавської ходьби для людей зрілого віку, спрямовані на поліпшення корекції їхнього фізичного стану, сьогодні актуальні. У підсумку, скандинавська ходьба – відмінний оздоровчий фітнес на свіжому повітрі, а її впровадження – спосіб оздоровлення людей зрілого віку.

Література

1. Самоленко Т. В. Засоби підвищення рівня фізичного стану жінок зрілого віку. Проблеми реабілітації: матеріали наук.-практ. конф., Одеса, 27-28 квітня 2017 р. / Редкол. Б. Г. Шеремет та ін. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2017. – С. 217-219.

2. Все про скандинавську ходьбу [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://nordwalking.ru/34>.

В. В. Семенов,

*студент факультету реабілітаційної педагогіки
та соціальної роботи.*

*спеціальність «Фізична терапія, ерготерапія»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри фізичної реабілітації,
Хортицька національна академія

С. С. Волкова

ГІДРОКІНЕЗОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ВІДНОВЛЕННЯ РУХОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Проблема дитячого церебрального паралічу (ДЦП) має медичне, соціальне й загальнолюдське значення. ДЦП насамперед проявляється порушенням рухів, рівноваги та положення тіла, неможливість розподілити м'язові зусилля обумовлює значні труднощі в фізичній діяльності. Різноманітність клінічних проявів та патофізіологічних механізмів розвитку створюють певні труднощі у формуванні поетапного розвитку рухових навичок у процесі довготривалої реабілітації [2].

Над проблемою органічних уражень нервової системи, зокрема дитячого церебрального паралічу, працювало багато науковців (С. Мастюкова, В. Козьякін, С. Ткаченко, О. Качмар, М. Бабадагли, А. Пчеляков, О. Гүзій, В. Мартинюк, К. Семенова, Т. Ілляшенко, Е. Макарова, Н. Богдановська та інші). За даними цих авторів, важливим компонентом лікувального процесу є фізична реабілітація, що на сьогодні передбачає застосування різних видів масажу, лікувальної фізичної культури (ЛФК) та фізіотерапії, механотерапії, нетрадиційних методів (іпотерапія, дельфінотерапія тощо). Однією із важливих форм ЛФК є гідрокінезотерапія.

Гідрокінезотерапія позитивно впливає на функціональний стан організму, її успішно використовують для досягнення певних лікувальних завдань у практиці ЛФК. Завдяки ефективності й доступності, гідрокінезотерапію використовують у реабілітації хворих на ДЦП [1;3].

У процесі лікування хворих на ДЦП використовуються такі засоби гідрокінезотерапії:

- фізичні вправи у воді;
- елементи плавання;
- підводний ручний і апаратний масаж;
- лікування стоянням у воді;
- тренування навичок ходьби у воді з використанням додаткової опори.

Сприятливий вплив води на організм людини визначається його фізичними, хімічними і біологічними властивостями, успішно використовується для досягнення певних лікувальних цілей. Важливою властивістю води є її здатність до хвилеутворення, що визначається в'язкістю і рухливістю водного середовища, дією сили тяжіння. Гідростатичний тиск води виконує ефект масажу, знижує м'язову напругу, зменшує з суглобів верхніх, нижніх кінцівок і хребта те навантаження, яке впливає на них під час занять в залі ЛФК.

Сила виштовхування є джерелом опору, збільшуючи м'язову силу і витривалість при виконанні різних вправ у воді. Вода сприяє поліпшенню функцій серцево-судинної, дихальної та нервової систем. Систематичне проведення занять виробляє і гартує тренувальний ефект, сприяє швидкому відновленню функцій рухового апарату, розвиває вольові якості особистості і є психологічним стимулом подальшої реабілітації. З огляду на ефективність і доступність, гідрокінезотерапія використовується в реабілітації хворих з ДЦП.

Отже, використання гідрокінезотерапії сприяє не тільки поліпшенню показників м'язового тонусу, сили м'язів, а й розвитку основних рухових навичок дітей з ДЦП, що є необхідним для поліпшення рівня життєдіяльності хворих.

Література

1. Дитячий церебральний параліч: етіопатогенез, клініконейрофізіологічні аспекти та можливості неврологічної реабілітації / К. В. Яценко // Український неврологічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 19-24. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/UNJ_2015_2_5
2. Особливості соматичної патології в дітей із дитячим церебральним паралічем (огляд літератури) / С. Л. Няньковський, А. І. Пишник, О. В. Куксенко // Здоров'я ребенка. – 2017. – т. 12, № 1. – С. 54-62. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Zd_2017_12_1_12
3. Новиченко В. Г., Юрченко З. Б. Комплексная аквареабилитация – Киев : Фитосоциоцентр, 2017. – 291 с.

Л. П. Сущенко,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри фізичної реабілітації*

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

О. В. Базильчук,

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
завідувач кафедри здоров'я людини Хмельницького національного університету*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В ІСПАНІЇ

У сучасному суспільстві освіта є однією з важливих сфер людської діяльності. Сучасна система освіти це початок нового тисячоліття, де відзначається вкрай висока її соціальна роль. Від спрямованості і ефективності педагогічних технологій сьогодні багато в чому залежать перспективи розвитку людства. В останнє десятиліття світ змінює своє ставлення до всіх видів освіти. Освіта, особливо вища, розглядається як головний, провідний фактор соціального і економічного прогресу. Причина такої уваги полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю і основним капіталом сучасного суспільства є людина, здатна до пошуку та освоєння нових знань і прийняття глобальних рішень. В останні роки у сфері вищої освіти в Україні приділено увагу якості вищої освіти.

Потреба у принципово новому поколінні кадрів з вищою освітою, які відповідатимуть вимогам внутрішнього та зовнішнього ринків праці, вказують на необхідність суттєвої модифікації організації та змісту вищої освіти у країні, орієнтуючись в першу чергу на європейські моделі професійної підготовки майбутніх професіоналів.

Одним із пріоритетних напрямків модернізації у сфері фізичної терапії в Україні є Постанова Кабінету Міністрів України № 266 від 29.04.2015 року «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». Згідно з цим документом спеціальність «Фізична реабілітація» була перенесена з галузі знань 0102 «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини» до галузі знань 22 «Охорона здоров'я» під номером 227 «Фізична реабілітація», що визначило новий напрям її розвитку в структурі підготовки фахівців галузі «Охорона здоров'я» в Україні. У подальшому Постановою Кабінету Міністрів України від 1 лютого 2017 року № 53 «Про внесення змін до постанови від 29 квітня 2015 р. № 266 назву спеціальності 227 «Фізична реабілітація» галузі знань 22 «Охорона здоров'я» викладено в такій редакції – 227 «Фізична терапія, ерготерапія» галузі знань 22 «Охорона здоров'я».

Аналізуючи сучасні наукові доробки Н. О. Бєлікової, С. В. Гук, Ю. О. Ляного, варто відмітити, що акцент вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії провідних європейських закладів вищої освіти зміщено у напрямку країн центральної та західної Європи (Польща, Австрія, Нідерланди, Латвія, Литва, Румунія та ін.) та країн об'єднаного королівства Великої Британії, не приділяючи уваги досягненням фахівців інших економічно розвинутих країн, зокрема Іспанії.

З огляду на фрагментарність досліджень у даному напрямку вважаємо за доцільне значно розширити коло європейських країн з метою вивчення їхнього передового досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії у вищих навчальних закладах.

Згідно закону України «Про вищу освіту» професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії у більшості закладів вищої освіти України складається з трьох рівнів:

- перший (бакалаврський) – ступінь бакалавра з терміном навчання 3 роки і 10 місяців з обсягом програми у 180-240 кредитів ЄКТС;
- другий (магістерський) – ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною, або за освітньо-науковою програмами. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС;
- третій (освітньо-науковий) – нормативний строк підготовки доктора філософії в аспірантурі становить чотири роки. Обсяг освітньої складової освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії становить 30-60 кредитів ЄКТС.

Структура вищої освіти в Іспанії схожа з українською і складається з трьох рівнів [1]:

- Grado – триває чотири роки, ступінь аналогічна ступеня «Бакалавр».
- Master – триває один рік, аналог ступеня «Магістр».
- Doctor філософії (PhD) – триває один рік, аналог аспірантури, після закінчення потрібно буде написати дисертацію.

Програма підготовки бакалаврів з фізичної терапії в Автономному університеті Мадриду (Universidad Autónoma de Madrid) (Autonomous University of Madrid) розрахована на чотири роки навчання загальним обсягом 240 кредитів (ECTS) [2] (рис. 1).

Estudios de Grado ▾

Oferta académica

Créditos por actividades extracurriculares

Titulados de Formación Profesional de Grado Superior

Oferta Asignaturas Transversales

Oferta Asignaturas entre distintos Grados

Becas

Precios públicos

Normativa académica

Licenciaturas e Ingenierías ▾

Consulta de la oferta académica de Grado

< Atrás

Los horarios de las asignaturas se encuentran en la página Web o en los tablones de anuncios de su Facultad o Escuela.

- [Búsqueda por centro.](#)
- [Búsqueda por rama de conocimiento.](#)

Consulta y búsqueda

Centro

Seleccione el centro o la escuela a la que pertenece la titulación

Titulación

Seleccione la titulación

Mostrar oferta académica...

Version imprimible

GRADO EN FISIOTERAPIA

Рис. 1. Фрагмент сторінки web-сайту Автономного університету Мадриду (Universidad Autónoma de Madrid)

Структуру навчального плану першого курсу навчання складають вісім дисциплін загальним обсягом 60 кредитів ECTS, з них 6 кредитів ECTS на вивчення англійської мови та 54 кредити ECTS на основні дисципліни («Анатомія», «Основи фізіології та біохімії», «Основи фізіотерапії», «Загальні фізіотерапевтичні процедури I», «Загальні фізіотерапевтичні процедури II», «Прикладна фізика», «Кінезіологія»)

Структуру навчального плану другого курсу навчання складають дев'ять дисциплін загальним обсягом 60 кредитів ECTS, з них 7 дисциплін («Анатомія II», «Біомеханіка», «Фізіотерапевтична оцінка», «Медико-хірургічні умови I», «Кінезіотерапія», «Фізіотерапевтичні методи в ортопедії і травматології», «Фізіотерапевтичні методи в неврології»), які вивчаються протягом усього навчального року. Такі дисципліни як «Психологія» та «Інформатика» викладються лише в одному семестрі.

Структуру навчального плану третього курсу навчання складають вісім дисциплін загальним обсягом 48 кредитів ECTS і Практикум I, на який відведено 12 кредитів ECTS. Усі дисципліни, окрім дисциплін «Суспільна фізіотерапія» та «Громадське здоров'я», розраховані на річний обсяг навантаження

У структуру навчального плану четвертого курсу навчання входять три дисципліни загальним обсягом 18 кредитів ECTS, «Практика II» – 30 кредитів, «Кваліфікаційний проект» – 6 кредитів ECTS.

До факультативних курсів віднесено дисципліни: «Законодавство, адміністрування та управління у фізіотерапії», «Додаткові діагностичні тести», «Супутня терапія» обсягом 6 кредитів ECTS.

Особливістю програми навчання бакалаврів з фізичної терапії Автономного університету Мадриду (Universidad Autónoma de Madrid) є те, що обсяг навчального навантаження розподілено рівномірно на чотири курси навчання – по 60 кредитів ECTS у кожному з них. У структурі навчальних планів третього і четвертого курсів навчання передбачено практики загальним обсягом 42 кредити ECTS, що значно перевищує обсяг практик в українських ВНЗ.

Таким чином, аналіз інформаційних джерел свідчить, що підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії освітнього ступеня бакалавр у провідних закладах вищої освіти Іспанії схожа за структурою такої підготовки у більшості закладів вищої освіти України, але є відмінності, вивчення яких буде сприяти підвищенню ефективності вищої фізкультурної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії.

Література

1. Професійна підготовка фахівців з фізичної терапії у Іспанії, 2017. URL : https://www.unipage.net/ru/education_in_spain.
2. Автономний університет Мадриду (Universidad Autónoma de Madrid) 2017. URL : <http://www.uam.es/servicios/administrativos/ordenacion/guia/guiamatrícula.html?pagina=grado>.

*М. О. Фідірко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання,
Національний університет «Одеська юридична академія»*

*Ж. І. Антіпова,
старший викладач кафедри фізичного виховання,
Національний університет «Одеська юридична академія»*

ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

Наявність проблеми погіршення здоров'я студентів під час навчання свідчить про те, що для системи виховання у вищому навчальному закладі одним із найважливіших завдань є осмислення нової організаційно-структурної побудови навчального процесу, визначення ступеня впливу інтелектуальної складової фізичної культури, створення інноваційних оздоровчих технологій базового фізичного виховання, в центрі яких стоїть молода людина, її інтереси та потреби.

Обрана проблематика не є новою, але вона актуальна на сьогодні та націлена на вирішення проблем фізичного виховання студентів.

Значну увагу проблемі збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління приділено у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації на 2002-2011 роки», Національній програмі «Діти України», Концепції «Здоров'я через освіту» та ін. Зокрема в Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідальному ставленні до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей.

У статті 32 Закону України «Про охорону здоров'я» зазначено, що «держава сприяє утвердженню здорового способу життя населення шляхом розповсюдження наукових знань з питань охорони здоров'я, організації медичного, екологічного і фізичного виховання, здійснення заходів, спрямованих на підвищення гігієнічної культури населення, створення необхідних умов, у тому числі медичного контролю, для занять фізкультурою, спортом і туризмом, розвиток мережі профілакторіїв, баз відпочинку та інших оздоровчих закладів, на боротьбу зі шкідливими для здоров'я людини звичками, встановлення системи соціально-економічного стимулювання осіб, які ведуть здоровий спосіб життя».

Одним із напрямів вирішення цієї проблеми у сфері освіти є цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», в якій чітко аргументовано програмні підходи і визначено пріоритетні шляхи розвитку фізичної культури і спорту як найбільш ефективних засобів зміцнення здоров'я людини – найвищої гуманістичної цінності суспільства.

У зв'язку з цим сучасна методологія фізичного виховання студентської молоді повинна базуватися на концептуальних положеннях, законодавчо закріплених у цільовій комплексній програмі. Лейтмотивом цієї програми є виховання дбайливого ставлення до власного здоров'я – провідного фактора забезпечення біологічного й соціального благополуччя людини.

Більшість авторів зазначають, що одним із найбільш суттєвих недоліків системи освіти є відсутність критеріїв оцінки рівня соматичного (тілесного) здоров'я студентів. Адже відомо, що саме рівень індивідуального соматичного здоров'я обумовлює безпечну зону інтенсивності рухової активності в заняттях фізичними вправами і є критерієм оцінки ефективності цих занять, спрямованих на розвиток фізичної підготовленості студентів.

Однак, зауважують учені, зазвичай пропаганда здорового способу життя проводиться за старими шаблонами і в основному формально, тому й не сприймається молоддю. Однією із причин недостатньої ефективності освітньо-виховного процесу вищої школи, на думку вчених, є недосконалість традиційної системи організації фізкультурно-спортивної діяльності.

Оцінка фізичного здоров'я є важливим прогностичним показником. Більшість авторів розглядають фізичне здоров'я як результат взаємодії різних аспектів діяльності людини, що забезпечує успішну реалізацію рухових задач. Показниками фізичного здоров'я є рівень максимальної працездатності, параметри діяльності функціональних систем організму, морфологічного і психологічного статусу, фізичної підготовленості, стану здоров'я.

Зазначимо, що сьогодні здоров'я людини не лише погіршується, а й зникає «мода» на здоров'я. На жаль, у навчальних закладах здебільшого не приділяється належної уваги до формування позитивного ставлення до здоров'я, не враховуються фактори, що його руйнують.

Саме тому процес формування культури здоров'я, культури ставлення молоді людини не лише до суспільства а й до самої себе, свого здоров'я, образу життя, уміння вибирати оптимальний режим інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень, адаптивне функціонувати й відповідати вимогам сучасного життя стає нагальною необхідністю.

Таким чином, доходимо висновку, що розуміння цінності здоров'я, навчання студентів визначати рівень свого здоров'я є найважливішим завданням вищого навчального закладу, що сприятиме вдосконаленню фізичної підготовленості, яка значно впливає на рівень їхньої професійної діяльності.

Література

1. Виленский М. Я. Здоровый образ жизни студентов: сущность, строение, формирование. – М. : Советский спорт, 1996. – С. 14-21
2. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2004. – 404 с.

ЕРГОТЕРАПІЯ ЯК СУЧАСНИЙ НАПРЯМОК ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Люди, котрі мають патологію психофізичного стану від народження, або ті, які перенесли хворобу чи травму, частіш за все стають залежними від сторонньої допомоги та зазвичай мають підвищений інтерес до різних аспектів реабілітації.

Реабілітація хворих із травмами і захворюваннями центральної та периферійної нервової системи має надзвичайно важливе соціальне значення [1]. У сучасних умовах реабілітація таких хворих виходить за рамки вузької спеціалізації, а засоби й методи фізичної реабілітації часто застосовуються в комплексній системі відновлювальної терапії. Так, вважаємо за доцільне розглянути таку комплексну систему реабілітації як – ерготерапія.

Ерготерапія – це комплекс методів, що спрямовані на допомогу пацієнту в повсякденному житті й сприяють розвитку, відновленню й підтримці необхідних побутових навичок і дій. Наведений розділ медицини вивчає методи і засоби відновлення рухової активності кінцівок за допомогою різних тренажерів і ігрових завдань [2]. Таким чином, ерготерапія спрямована на одужання людини через діяльність.

Основна мета ерготерапії – не просто відновити втрачені рухові функції, а й заново пристосувати хворого до нормального життя, допомогти йому досягти максимальної самостійності і незалежності в побуті [3].

Для України ерготерапія – порівняно новий метод реабілітації, але на Заході ця галузь реабілітації відома більше 60 років. Вона почала формуватися в післявоєнні роки, коли з фронту додому повернулися люди, яких війна перетворила на інвалідів. Всі вони потребували реабілітації. Їх доводилося заново вчити робити найелементарніші речі, необхідні в повсякденному житті – самостійно вмиватися і одягатися, тримати виделку, підтримувати чистоту в будинку. Але, крім того, ці люди потребували і соціальної адаптації [4]. Ерготерапія була розроблена ще й для того, щоб допомогти хворим знайти сили змінити ситуацію, вчитися чомусь новому і тим самим полегшити життя собі та близьким, і навіть піклуватися про інших. Саме для того, щоб змінити цю ситуацію, і були розроблені методи ерготерапії.

Існують різноманітні методи ерготерапії, наприклад: функціональні ігри, мобілізація та захист суглобів, тренування координації, чутливості, сприйняття, функцій м'язів та підтримка їхнього тону та інші. Також, окремо виділяють методи арт-терапії – плетіння, малювання, вільна творча робота з різних матеріалів.

Для того аби вдало підібрати методи лікування ключову роль посідають знання, навички та досвід ерготерапевта, який за допомогою спеціальних тренажерів, методів і тестувань проводить оцінку порушень компонентів і складових життєдіяльності людини.

Головною шкалою для проведення оцінки є міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) [5], також окремо для надання оцінки порушення рівня життєдіяльності застосовую шкалу Ренкіна (табл. 1) [6] та шкалу оцінювання рівня самообслуговування (табл. 2) [1].

Таблиця 1

Шкала Ренкіна

Бали	Прояви порушення рівня життєдіяльності
1	Немає симптомів порушення
2	Відсутність істотних порушень життєдіяльності, незважаючи на присутність деяких симптомів хвороби; здатність виконувати всі звичайні повсякденні обов'язки
3	Легке порушення життєдіяльності; нездатність виконувати деякі обов'язки, але справляється із власними справами без сторонньої допомоги
4	Помірне порушення життєдіяльності; потреба в деякій допомозі, але ходить без сторонньої допомоги
5	Виразене порушення життєдіяльності; нездатність ходити без сторонньої допомоги, нездатність справлятися зі своїми тілесними (фізичними) потребами без сторонньої допомоги
6	Грубе порушення життєдіяльності; прикутість до ліжка, потреба в постійній допомозі медичного персоналу

Таблиця 2

Оцінка самообслуговування

Бали	Стан функцій
0	Хворий перебуває у вимушеному положенні, не може себе обслуговувати, потребує стороннього догляду
1	Хворий обслуговує себе частково, потребує стороннього догляду

2	Хворий частково потребує стороннього догляду
3	Хворий обслуговує себе майже повністю, але виконує це повільно, швидко втомлюється
4	Хворий обслуговує себе повністю, але швидко втомлюється
5	Повне відновлення функцій самообслуговування

На жаль, на даний час в Україні тільки після 01 лютого 2017 року Постановою Кабінету Міністрів України від № 53 було внесено до Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності «227 Фізична терапія, ерготерапія» для ступеня бакалавр і «227.01 Фізична терапія», «227.02 Ерготерапія» для ступеня магістр. Відповідні доповнення внесено наказом МОЗ від 07.11.2016 № 1171 до Випуску 78 «Охорона здоров'я» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. Так, лікар фізичної та реабілітаційної медицини повинен мати повну вищу освіту (магістр) в галузі освіти «Охорона здоров'я», спеціальності «Медицина», а також спеціалізацію за фахом «Фізична та реабілітаційна медицина» (магістерський рівень освіти) або диплом магістра за спеціалізацією «Фізична та реабілітаційна медицина». Відповідно, лікарю-фізичному терапевту необхідно мати диплом про вищу освіту за спеціалізацією «227.01 Фізична терапія», а лікарю-ерготерапевту – «227.02 Ерготерапія» [7]. Таким чином, кожного дня відбуваються зміни, як на законодавчому, так і соціальному рівні.

Отже, галузь ерготерапії, як невід'ємна частина реабілітації, потребує в подальшому ретельного вивчення та дослідження для активного впровадження на теренах України. Ерготерапія допомагає хворим повернути повноцінність своєї життєдіяльності, відновити втрачені функціональні можливості та зазвичай покращити стан здоров'я.

Література

1. Медична та соціальна реабілітація : навчальний посібник / за заг. ред. І. Р. Мисули, Л. О. Вакуленко. – Тернопіль : ТДМУ, 2005. – 405 с.
2. Ерготерапія – інновації в реабілітації – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.akmea.com.ua/ua/%20info/statti/ergoterapiya/>
3. Інтернет-версія газети «Галичина» : Кузня медичних кадрів – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.galychyna.if.ua/publication/society/kuznja-medichnikh-kadriv/print.html>
4. Эрготерапия (Occupational Therapy) – новая профессия в сфере реабилитации для Украины – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uaua.info/mamforum_arc_h/theme/516316.html.
5. Международная классификация функционирования – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://manuals.sdc-eu.info/3.html>
6. Неврологический портал. Шкалы, тесты оценки неврологического статуса. Шкала Рэнкина – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://neurology.com.ua/shcaly-neurologa/71-shkala-ryenkina.html>
7. Типові завдання та обов'язки за новими лікарськими професіями Савченко О. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kadrovik01.com.ua/news/1854-qqn-16-m11-25-11-2016-viznacheno-tipov-zavdannya-ta-obov'yazki-za-novi-mi-lkarskimi-profesyami>

М. Ю. Ячнюк,

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
викладач Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича*

І. О. Ячнюк,

доцент Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Ю. Б. Ячнюк,

старший викладач Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Професійна фізкультурна освіта в наш час перебуває в кризі, що виражається в низькому соціальному статусі учителя фізичної культури в суспільстві і самого предмета в системі вищої освіти, остаточному принципі фінансування і відповідності системної державної політики в галузі фізичного виховання. Наявний розрив між ступенем підготовленості випускників фізкультурних вишів та факультетів фізичного виховання до роботи в нових соціально-економічних умовах та зміні запитів суспільства.

У сучасних умовах виникла нагальна необхідність переосмислення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури.

Метою вищої освіти є всебічна підготовка фахівця як особистості та найвищої цінності суспільства, розкриття її талантів.

На різних етапах розвитку вищої освіти в Україні одне з перших місць посідає питання про стан професійної підготовки учителя фізичної культури, ефективність якої залежить як від набуття практичних умінь так і теоретичних знань. В умовах підвищення соціальної значущості фізичної культури і розширення її функцій змінюються погляди на підготовку фахівців для цієї галузі. У зв'язку з цим розширюються вимоги до професійної компетентності спеціалістів. Професійна підготовка майбутнього вчителя вимагає нових підходів до питання підготовки кваліфікованого працівника,

конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, такого, що вільно володіє своєю професією й орієнтується у суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності.

Такий підхід дозволяє динамічно реагувати на нові інноваційні процеси, пов'язані з досягненнями актуальних досліджень, соціальної практики, підготовкою молоді засобами фізичної культури та спорту.

Серед нагальних проблем сьогодення, це уміння сучасного вчителя володіти інформаційно-комунікаційними технологіями і використовувати їх у професійній діяльності. Такі вимоги зумовлено тим що на розвиток професійних якостей вчителя у сучасних умовах позитивно впливає процес інформатизації системи освіти та запровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес.

У зв'язку з вимогами сьогодення професійна підготовка майбутніх фахівців повинна носити випереджувальний характер та їх оперативного реагування на потреби суспільної і виробничої практики. Тому виникає потреба в постійному оновленні змісту вищої професійної освіти, забезпечення варіативності і гнучкості навчальних планів і програм [2]. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича створює необхідні умови для одержання якісної освіти та визначає основні професійні компетенції, якими повинні володіти випускники:

- соціально-особистісні (формування політичної свідомості, стійкого світогляду, здатність до здорового способу життя);
- інструментальні(навички управління інформацією, навички роботи з комп'ютером, здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою);
- загальнонаукові (базові знання в галузі інформатики, математики, базові уявлення про основи філософії);
- професійні (знання основних напрямків розвитку галузі фізичного виховання і спорту, знання методичних матеріалів з питань фізкультурно-оздоровчої роботи, форми і методи її організації, здатність використовувати знання, уміння й навички галузі у практиці фізичного виховання).

Оскільки підготовка майбутніх фахівців складний і тривалий педагогічний процес, він здійснюється протягом всього періоду навчання у Чернівецькому національному університеті, тому кожний змістовий цикл базової підготовки сприяв формуванню певних структурних компонентів готовності до майбутньої діяльності. Наявність циклів дисциплін посилює роль інтеграційних процесів, які передбачають наявність внутрішньоциклових й міжциклових зв'язків. Навчальні дисципліни у планах розташовані у відповідності до структурно-логічної схеми підготовки майбутнього фахівця з фізичної культури, яка передбачає міжпредметні зв'язки послідовність та наступність вивчення дисциплін.

Автори Т. Бойчук, М. Голубева, О. Левандовський наголошують на важливості міждисциплінарного підходу та забезпечення наступності і логічної послідовності проведення навчального процесу та стверджують, що «необхідний своєрідний теоретичний континуум, за якого кожна наступна дисципліна навчального плану базується на сукупності знань, набутих на попередніх рівнях» [1].

При підготовці студентів значна увага спрямована на оволодіння майбутніми фахівцями з фізичного виховання і спорту знаннями, уміннями і навичками, необхідними для майбутньої діяльності та набуття початкового досвіду практичної діяльності. Основні загальнотеоретичні положення концепції інтегрованого підходу до підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання не суперечить загальнодидактичним принципам навчання у вищій школі: науковості, системності, доступності, свідомості.

Література

1. Бойчук Т. Концептуальні засади становлення і розвитку спеціальності «Фізична реабілітація» в Україні / Т. Бойчук, М. Голубева і О. Левандовський // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я сучасному суспільству: (збірник наукових праць). – Луцьк, 2008. – Т.3. – С.11-16.
2. Вища освіта України і Болонський процес // Навчальний посібник / За ред. Кременя В. Г. Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубіянко В. В., Бабин І. І. – Київ – Тернопіль, 2004. – 286 с.

РОЗДІЛ 5. РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЇ

М. Авілова,
*студентка, спеціальність «Туризмознавство»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

*Науковий керівник:
доктор економічних наук, професор,
професор кафедри міжнародного туризму
готельно-ресторанної справи та мовної підготовки
Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*
В. О. Ткач

THE AVIATION INDUSTRY IN TOURISM

The aviation industry supports tourism and international business by providing the world's only rapid worldwide transportation network. Airlines transported 2.8 billion passengers and 47.6 million metric tonnes of air cargo in 2011, connecting the world's cities with 36,000 routes. By providing these services, the aviation industry plays an important role in enabling economic growth and providing various economic and social benefits.

The present work gives information about Qatar airways which is one of the biggest and the best airways nowadays. Qatar Airways is the national airline of the State of Qatar and one of the aviation industry's big success stories. Operations began in 1994 when the airline was a small regional carrier serving a handful of routes. The airline was re-launched in 1997 under the mandate of His Highness The Father Emir, Sheikh Hamad bin Khalifa Al Thani, who outlined a vision to turn Qatar Airways into a leading international airline with the highest standards of service and excellence. Qatar Airways has since become one of the fastest growing carriers in the history of aviation with unprecedented expansion averaging double digit growth year on year.

In 2014 the airline became the global launch customer of the first Airbus A350.

2016 to date 2018 of notable expansion for the leading airline. Qatar Airways World's Best Business Class; Best Business Class Airline Lounge and Best Airline Staff Service in the Middle East at the Skytrax Awards and announced a commitment for 100 Boeing aircraft: 10 777s, 30 787-9s and 60 737 MAX aircraft, to power its future growth. One of the biggest orders in the airline's history, worth more than US\$90 billion, the announcement brought the total number of aircraft the airline has on order to more than 350. Qatar Airways also announced a new order for three G650ERs private jets on the opening day of the 2016 Farnborough Air show in July, demonstrating continued growth and expansion of its Qatar Executive division.

Qatar Airways has become the first airline in the world to meet and exceed ICAO's Global Aeronautical Distress Safety System (GADSS) requirement for aircraft location management, through a partnership with FlightAware and Aireon, LLC using its GlobalBeacon technology, which will provide minute by minute tracking capabilities.

Qatar Airways Group announced a 3 billion QAR operating profit for fiscal year 2016 – nearly three times greater than fiscal 2015 profit of 1.1 billion QAR, resulting in an 8.6 per cent operating profit margin, an improvement of nearly six percentage points from the prior year, from 35.6 billion QAR in revenues. The company reported a net profit of 1.6 billion QAR, resulting in a net profit margin of 4.5 per cent. Net profit for fiscal 2015 was 1.1 per cent, at 374 million QAR. During this year Qatar Airways also strengthened its relationship with International Airlines Group (IAG).

On 12 July 2016 Qatar Airways increased its shareholding in IAG to 20 per cent. Qatar Airways and British Airways' parent company, IAG, also announced a joint business agreement effective 30 October 2016.

Qatar Airways opened the Al Safwa First Lounge at Hamad International Airport in 2015, and the Premium Lounge at Dubai International Airport in 2016. In 2017, Qatar Airways has again been named as Airline of the Year by the prestigious 2017 Skytrax World Airline Awards. The airline collected a host of other awards at this year's Skytrax ceremony, including Best First Class Airline Lounge, Best Airline in the Middle East and World's Best Business Class.

The airline's annual revenue has increased by 10.4 per cent in the fiscal year 2017 (April 1st 2016 to March 31st 2017) revealing a 21.7 per cent year-on-year net profit increase.

As the result we can understand that tourism and aviation are closely connected and can't exist without each other nowadays.

І. Ю. Антоненко,
*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри природничо-наукових дисциплін
Хортицької національної академії*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ПІДЛІТКА ЯК КОНСТРУКТ КАРТИНИ СВІТУ МАЙБУТНЬОГО СТУДЕНТА

Вивчення картини світу майбутнього студента на відміну від окремих характеристик сучасного підлітка: феноменології підліткової кризи, особливостей особистості підлітка і завдань розвитку його пізнавальної та емоційно-вольової сфер, ознак підліткового егоцентризму дає можливість виявити засади життєвої програми, яка формується в підлітковому віці і реалізується на наступному етапі життєвого шляху – в студентські роки і передбачає аналіз складної внутрішньої системи його переживань – картини світу. Знання особливостей картини світу сучасних підлітків може

допомогти органічно увійти в її систему з метою конструктивної перебудови для оптимізації психічного стану юнацтва, корекції неадекватних уявлень про різні сторони дійсності, досягнення психологічного комфорту в ході студентського життя.

Трансформація сьогодення, насамперед, торкнула життєві цінності підлітків, такі як: самоповага, особиста думка, власні права і бажання. Потреба відстоювати власні інтереси і добиватися ставлення до себе як до рівного – те, що потребує сучасний підліток замість «бути, відчувати себе дорослим» і формувати уявлення про себе як «не про дитину». При цьому нинішні підлітки фактично позбавлені засобів самопізнання, основним з яких є особистісна рефлексія, яка стала не вартою уваги. Професійна перспектива значуща лише як траєкторія відстоювання головних пріоритетів підліткового віку – самоствердження і самовираження. Центрованість на собі як яскрава риса психологічного портрета нинішнього старшокласника нерідко виростає до афективно-особистісного егоцентризму (як підґрунтя для підліткової девіантності – «захисного механізму», що знижує у підлітка переживання соціального неуспіху). Глибокі зміни наявні і в підлітковій дружбі, поширеною формою якої стало поверхнєве переживання «спільності» за участі в будь-якому дійстві, перегляді чергового шоу, що витіснило з дружби переживання власне особистих відносин. Інтереси сучасних підлітків часто поверхнєві й короточасні, неформальні об'єднання – стихійні, дворові компанії – рідкість. Все це забезпечує труднощі у формуванні постійних контактів з однолітками і підтримці емоційно близьких відносин [3].

У портреті нинішнього старшокласника відзначено і ще одну характерну рису – відсутність захопленості читанням. Читання як одна з найважливіших сфер пізнавальної та навчальної діяльності втратила для сучасних підлітків інтерес як інструмент саморозвитку та самовдосконалення: ціннісно-сміслова сфера підлітків формується не під впливом мистецтва (і літератури як його виду), а під впливом інформації зі ЗМІ та читає як проявів масової культури, що затьмарює в сучасному суспільстві інші форми культури і «гальмує процеси особистісного розвитку». Разом з написанням листів друзям, веденням особистих щоденників зникла готовність досліджувати себе і близьку людину, рефлексувати особистісні особливості, замислюватися про причини своєї поведінки. Несформованість життєвих планів, відсутність чітких професійних орієнтирів, слабкість інтересів і цілей свідчать про те, що сучасні підлітки частіше не здійснюють усвідомлення мотивів власної поведінки. Спілкування сучасного підлітка, що розгортається в соціальних мережах, або за допомогою мобільних додатків, також має виражену специфіку, оскільки не сприяє становленню психосоціальної ідентичності і кардинально перетворює образ світу. Рельєфно це відтворюється в уявленнях про сім'ю, повноправним членом якої сучасними підлітками нерідко називається гаджет. Цікавою особливістю інтернет-спілкування нинішніх старшокласників називається також створення інтернет-сім'ї і вибір віртуального подружжя, можливості якого в надлишку надаються спеціалізованими сайтами. Звичайно, в цих захопленнях докорінно змінилася самосвідомість підлітка. Світосприйняття сучасних підлітків наповнене переживаннями світу як джерела насильства, що є однією із причин деструктивної і антисоціальної поведінки підлітків, а також може призводити до відмови від реальності і переваги віртуального світу, в якому підлітки, будучи членами інтернет-спільнот, «влаштовуються на роботу», «проводять дозвілля», інакше кажучи «реалізують» типові сфери життєвої активності, які в реальності виявляються у них скороченими. Така інфантилізація підростаючого покоління веде до неготовності сучасних підлітків самостійно вирішувати завдання розвитку [1].

Важливими психологічними особливостями сучасного підлітка також виступають брак поваги до історії і дефіцит допитливості, відсутність ідеалів, уявлень про належне, цінності об'єктивної істини. Картина суспільства сучасних підлітків відзначається «фрагментарністю», конгломератом різних соціальних спільнот, об'єднаних різними нормами, цілями, інтересами. Фрагментарність картини суспільства демонструє відсутність цілісності мислення і свідомості сучасних підлітків. Пасивність в отриманні знань про світ – значуща складова психологічного портрета сучасного старшокласника. Нинішній підліток мало зацікавлений у пізнанні навколишньої дійсності – вона постає перед ним ясною, зрозумілою, що не закликає до будь-якої дослідницької активності. «Нудність» світу веде до втрати підлітком самого себе, а отже, – труднощі з вибором майбутньої професії, неготовність усвідомити мотиви своєї поведінки, безладність і поверховість контактів з іншими людьми [2]. Психічна напруженість, що вирізняє сучасних підлітків і дітей, як наслідок згубних трансформацій, яких зазнає сім'я в сучасності (збільшення числа позашлюбних народжень, зростання частки неповних сімей, дефіцит спілкування всередині сім'ї), не тільки веде до об'єктивного погіршення нервово-психічного здоров'я молоді, а й накладає певний відбиток на картину світу в підлітковому віці, додаючи суб'єктивного переживання в реальності тривоги та відчуття невпевненості. Серед сучасних старшокласників спостерігається зростання агресивності, жорстокості, цинізму.

Наявні регресивні зміни в мозковому забезпеченні пізнавальної діяльності у нинішніх старшокласників. Погіршуються можливості довільного регулювання власної діяльності, слабшає вибірковість уваги, зменшується обсяг робочої пам'яті, знижується здатність виборчої оцінки значущості інформації. Як наслідок, утворюється невідповідність механізмів мозкового забезпечення когнітивним і емоційним процесами, морфофункціональним субстратом яких вони є. Таким чином, це однією причиною перетворень юнацтва є об'єктивне погіршення здоров'я дітей та підлітків.

Частими внутрішніми переживаннями сучасних підлітків стають почуття самотності, спустошеності, покинутості, непотрібності світу дорослих і світу взагалі. Емоційне неблагополуччя підлітка часом досягає серйозного психогенного розладу, за останні два десятиліття стало реєструватися помітно частіше і мати більш негативні наслідки як для самого підлітка (зростання числа підліткових суїцидів), так і для суспільства.

Зазначені особливості змушують замислитися, які із психологічних характеристик підліткового віку, розкриті в працях М. Кле, Ф. Дольто, Х. Ремшміда, Р. Навігхурст, І. Кона, А. Личко, А. Мудрика, збереглися до сьогодні? Ми можемо наполягати на єдності джерела і рушійної сили розвитку, втім зміст провідної діяльності і новоутворень у підлітків необхідно переосмислити, оскільки придбавши вищезазначені психологічні особливості, сучасні підлітки понесли важкі втрати, викликані загальним погіршенням психологічних характеристик. Чинниками, що визначили якісні зміни природи юнацтва, є: креолізація традиційних каналів соціалізації – сім'ї і школи; зняття загальнокультурних і психологічних бар'єрів між різними країнами, все більш активна представленість відкритості світу людині і людини всьому світу, що характеризує сучасне інформаційне суспільство; насадження «ринкової ідеології», орієнтованої на споживання і миттєвий успіх; ціннісно-нормативний хаос у країні, гіпертрофоване акцентування матеріальних символів успіху, дифузія і розмивання традиційних цінностей [4]. Безумовно, значущою особливістю сучасності є те, що діти в ній гранично далеко віддалилися від дорослих, і як наслідок – втрата батьками відповідальності за дітей, потурання по відношенню до них, надання широти вибору і свободи, надлишкової для старшокласника. Отже, сучасний підліток розвивається стихійно: сім'я не виконує свої функції, спілкування з вчителями носить більш формалізований, позбавлений щирості і довірливості характер, суспільна цінність

зростаючої людини не підкреслюється, не фіксується, атрибутивно не позначена. Це тягне за собою виключення підлітка зі сфер суспільного життя, дорослі забирають у підлітка важливі засоби набуття соціальної та особистісної ідентичності, ігноруючи перспективи його подальшого розвитку, що обмежує можливості підлітка вирішити нормативні завдання розвитку і погіршує перебіг підліткової кризи.

Таким чином, психологічні закономірності розвитку особистості в підлітковому віці залишилися незмінними, але сучасний продукт їх розгортання і реалізації потребує детального вивчення. Дослідження суб'єктивної картини світу дає змогу здійснювати глибинну психокорекцію особистості, перевести в галузь усвідомлення «проблемні зони», відчуті їх і водночас здійснити внутрішню регуляцію своїх уявлень про дійсність, змінити неконструктивні способи поведінки.

Література

1. Васютинський В. О. Психологічні виміри спільноти : монографія / В. О. Васютинський. – К. : Золоті ворота, 2013. – 120 с.
2. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей : структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О. І. Власова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2015. – 308 с.
3. Котик Т. М. Мовна картина світу як сукупність уявлень дитини про світ [Електронний ресурс] / Т. М. Котик – Режим доступу : <http://www.ukrdeti.com/firstforum/p25.html>.
4. Яблонська Т. М. Ідентифікація як чинник розвитку громадянської спрямованості особистості / Т. М. Яблонська // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; [за ред. акад. С. Д. Маскисменка]. – К. : Нора-прінт, 2014. – Вип. 24. – С. 372-382.

О. Є. Блинова,

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та соціальної психології
Херсонського державного університету*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СТЕРЕОТИПНОЇ СВІДОМОСТІ

Одним із необхідних та неодмінних елементів будь-якого світогляду є його когнітивна складова. Без наявності хоча б мінімуму знань та відповідних уявлень про світ як певну цілісність неможливо говорити про «образ світу», «світоглядну картину», в межах якої людина представляє себе, розвиває та підтримує відносини з іншими людьми та спільнотою, особистостями. Метою такої інформаційно-психологічної взаємодії є конструювання особливого образу реальності, трансформація картини світу через формування в людини стереотипної міфологізованої свідомості.

Коли людина стикається з важливою проблемою, в якій обов'язково потрібно розібратися для прийняття важливого рішення, але при цьому інформації недостатньо, то в умовах дефіциту інформації про соціальний об'єкт або явище людина приписує фактам, сприйнятим безпосередньо, причини, що сховані від безпосереднього спостереження. Цей психологічний феномен Ф. Хайдер назвав каузальною атрибуцією. Каузальна атрибуція є особливістю повсякденної психології і виникає в умовах каузального дефіциту – браку інформації про причинно-наслідкові зв'язки явищ. Звичайна людина найчастіше опиняється в ситуації каузального дефіциту, коли мова йде про процеси і явища, безпосереднє спостереження за якими неможливо, а логічне пізнання є ускладненим, тобто в ситуації суспільно-політичного пізнання. Важливо відзначити, що в умовах сучасного суспільства каузальний дефіцит може бути наслідком свідомої діяльності атрибуції виявлено можливі варіанти пояснення явищ, що виникають у свідомості внаслідок дефіциту інформації. По-перше, (і найчастіше), причини явищ можуть приписуватися або конкретним людям, або особливостям об'єктивної ситуації внаслідок існуючої в людській психіці тенденції сприймати все, що відбувається у світі людей (на відміну від природного світу), у нерозривній єдності події, акту та діючої особи.

Відмінності у способах приписування причин залежать від якості та обсягу доступної інформації – тобто від особливостей інформаційного дефіциту. «У відомих роботах Г. Келлі встановлено відмінності між приписуванням при наявності досить повної і неповної інформації. У першому випадку суб'єкт має можливість виявити та верифікувати кореляцію між певним явищем, за яким він спостерігає систематично, і його передбачуваною причиною; операція приписування знаходить логічний характер і по суті наближається до наукового аналізу («коваріантна атрибуція»). Сам Г. Келлі назвав таку ситуацію скоріше ідеальною, ніж реальною. Коли існує брак інформації, то спостерігається «конфігуративна атрибуція»: щоб досягти чіткого пояснення явища, суб'єкт пізнання вибирає якусь однозначну причину, відкидаючи все, що суперечить цьому вибору, одночасно збільшуючи пояснювальну силу обраного ним чинника». Коли мова йде про суспільно-політичні явища, то очевидно, що можливості коваріантної атрибуції обмежені певним колом осіб; на масовому рівні реальною є лише конфігуративна атрибуція, що створює всі умови для стереотипізації. Потрібно відзначити, що стимулом для конфігуративної атрибуції можуть бути як особисті враження, так і тексти ЗМІ, кількість інформації, так і дозування інформації, подача однотипної інформації, схематизація подій. Як у першому, так і у другому випадку розуміння причинно-наслідкових зв'язків пояснення носить випадковий характер і здобуває всі якості стереотипу.

Можна узагальнити, що когнітивні процеси, які призводять до формування стереотипів, можна розділити на два етапи:

- 1) безпосереднє сприйняття явищ (категоризація та узагальнення);
- 2) пошук причинно-наслідкових зв'язків (конфігуративна атрибуція).

На цих етапах механізми, що приводять до створення стереотипів, запускають дефіцит об'єктивної інформації або її надлишок. Пошук причинно-наслідкових зв'язків може відбуватися і на рівні логічного, і на рівні асоціативного мислення; є одним зі способів упорядкування картини світу та безпосередньо пов'язаний з однією із ключових потреб людини – потребою в безпеці. Потреба в безпеці активізується в періоди соціальної напруги та катаклізмів, тому в кризові моменти

існування соціуму колективна психологія, детермінована несвідомим, знову виходить на перший план, а асоціативне мислення починає домінувати.

Стереотип можна розглядати не тільки як зразок, з яким співвідноситься соціальний об'єкт (особистість або соціальна група). На думку Р.Ф. Баязітова, стереотип є моделлю соціального об'єкта, найбільш структурованим елементом, що пов'язаний із ціннісною ієрархією особистості, має властивості потенційної мети, тому в проблемній ситуації, змістом якої є переживання невизначеності досягнення мети, стереотип виявляє тенденцію до відтворення у відповідній якості. Враховуючи характер тієї чи іншої ситуації та характеристик суб'єкта пізнавальної діяльності (стійкість до невизначеності, творчих здібностей, напруженості творчої спрямованості, психофізичного стану і т.ін.), стереотип може виступити чинником, що структурує всю систему регуляції активності суб'єкта, що є релевантною контексту ситуації орієнтовки у властивостях об'єкта [1]. Р.Ф. Баязітов розглядає стереотипізацію як складену дію у межах латентної діяльності суб'єкту, метою якою є відтворення стереотипу як соціального уявлення суб'єкта та як прообразу бажаного майбутнього.

Смисл латентної діяльності, яка актуалізується у проблемній ситуації, полягає, передовсім, в об'єктивній необхідності прояснити умови, в яких опинився суб'єкт, у подоланні невизначеності. Ця думка підкреслюється науковцями, що стереотипи здатні впливати на наші судження, коли відомості є досить невизначеними. Установка на подолання невизначеності є фундаментальною латентною установкою, яка у процесі перемотивації і переорієнтації обумовлює відтворення стереотипу як гіпотетичної мети. Стереотип є стабілізатором активності людини, забезпечуючи наявність стійкої орієнтовної основи у складних життєвих обставинах.

Таким чином, психологічні причини формування соціального стереотипу як універсального компонента людської свідомості пов'язані з особливостями сприйняття навколишнього світу; безпосереднім стимулом є процеси категоризації, узагальнення та пошуку причинно-наслідкових зв'язків в умовах надлишку або дефіциту інформації, причому ці процеси реалізуються при активній участі емоційного компоненту, що впливає на виділення та фіксацію найбільш значущих характеристик явища або об'єкта, щодо яких створюються стереотипи.

Література

1. Баязітов Р. Ф. Авторитарный стереотип: сущность и проявления в социальных взаимодействиях [Монография] / Р. Ф. Баязітов. – Нижнекамск : Изд-во НМИ, 2006. – 175 с.
2. Берулава Г. А. Роль стереотипов психической активности в развитии личности / Г. А. Берулава, М. М. Берулава, З. С. Боташева, О. В. Непша, Э. М. Сагилян, Н. В. Сплавская // Под общей редакцией Г. А. Берулава. – М. : Издательство «Гуманитарная наука», 2010. – 157 с.
3. Бочкарев А. Е. О категоризации как условия понимания / Бочкарева А. Е. // Понимание в коммуникации. Язык. Человек. Концепция: Тезисы докладов Международной научной конференции (Москва, 28 февраля – 1 марта 2007 г.) / сост. М. Ю. Михеев. – М. : НИВЦ МГУ, 2007. – С. 8–9.
4. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология / Г. Г. Дилигенский. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.
5. Шерман О. М. Політичний стереотип: місце у політичному процесі та технології формування засобами масової інформації [Монографія] / О. М. Шерман. – Львів : Сполом, 2008. – 228 с.

Л. Г. Бойко,

*доцент кафедри міжнародного туризму,
готельно-ресторанного бізнесу та мовної підготовки
Університету імені Альфреда Нобеля*

РОЗВИТОК ЗЕЛЕНОГО ТУРИЗМУ В ДНІПРОВСЬКОМУ РЕГІОНІ

На сьогоднішній день великою популярністю користується такий вид відпочинку, як зелений туризм. Відпочинок від міського ритму, занурення у світ національних традицій, спілкування із природою, знайомство з історичною та культурною спадщиною свого народу, пошук відповідей на внутрішні запитання – це ті переваги, які надає зелений туризм. У словнику британця С. Медліка (1993 рік) сільський туризм (зелений туризм) – це вид туризму для відпочинку, сконцентрований у сільській місцевості. Такий вид туристичних послуг передбачає розвиток туристичних шляхів, місць для відпочинку, сільськогосподарських, етномузеїв та музеїв народної творчості.

Цей напрямок туризму швидко поширюється в багатьох країнах Європи. Не виключення і Україна, тому що найбільш розвинений зелений туризм в тих країнах, які мають красиву природу та яскравий місцевий колорит. В Україні цей вид туризму має назву – сільський зелений туризм, юридичний зміст якого трактується як відпочинок в українському селі. Цей термін у правовому полі України з'явився в 1996 р. Нещодавно, з метою стимулювання і заохочення особистих селянських господарств до агротуристичної діяльності та розвитку підприємницької ініціативи Мінагрополітики розробило проект Закону України «Про аграрний туризм та агротуристичну діяльність». В цьому законі (стаття 1. Основні терміни та поняття) наведені нижче терміни та поняття вживаються в такому значенні: аграрний туризм – вид туризму, як відпочинкового, так і пізнавального характеру, пов'язаний з використанням майна особистих селянських господарств, що передбачає здійснення агротуристичної діяльності під час тимчасового перебування туристів у сільській місцевості; сільська садиба – розташований в сільській місцевості та пропонується для тимчасового розміщення туристів житловий будинок із присадибною земельною ділянкою, що є майном особистого селянського господарства.

Отже, на законодавчому рівні визначено, що сільський зелений туризм (або аграрний туризм) – це відпочинково-пізнавальний вид туризму, який передбачає заняття різними формами активної та пасивної рекреації, без заповідання шкоди природному навколишньому середовищу.

В Україні та за межами нашої країни Дніпропетровщина відома як один із найбільших промислових центрів України. Та не тільки залізною рудою і гранітом багате Придніпров'я. Наш регіон славиться історією. Тут збереглося безліч пам'яток XVII-XX століть, а долини річок Дніпра, Самари і Орелі чарують мальовничими пейзажами і унікальними краєвидами. Тому

в області «зелений» туризм з кожним роком стає все більш популярним. З'явилися садиби, які максимально наближені до природи. Їх на території регіону чотирнадцять. Відпочити можна в Нікопольському, Петриківському, Новомосковському, Синельниківському, Межівському та Криничанському районах. На Дніпропетровщині у кожній садибі є своя родзинка. На Нікопольщині – цікаві лісові маршрути. У Межівському районі дивують романськими вівцями, в'єтнамськими поросятами та різноманітною птицею. На Петриківщині туристів запрошують п'ять козацьких хуторів. Наприклад, прекрасним місцем для відпочинку є Етно-хутір «Козацька Січ» (власник А. Г. Ламза), який являє собою відтворене козацьке поселення. Тут організують екскурсії, вивчення традицій народознавства, майстер-класи для дітей і дорослих, катання верхи; в садибі «Миколин хутір» (власник М. В. Дека) навчать вас виготовленню ляльок-мотанок, лозоплетінню та Петриківському розпису. Найбільшу популярність серед туристів має садиба «Козацький хутір» в Галушківці (власник В. І. Виборний). Заснований запорозькими козаками наприкінці XVII століття козацький хутір «Галушківка» був відроджений на околиці сучасного села Гречане Петриківського району Дніпропетровської області, за 60 км від Дніпра, поблизу села Петриківка, де зародився петриківський розпис. Для любителів сільського туризму це своєрідна подорож у минуле, долучення до козацької старовини. Хутір «Галушківка» – єдиний етнографічний комплекс, який складається з трьох садиб XIX століття (музей, будинок художника та майстерня), а також козацьких укріплень з характерними атрибутами – куренями, вежами, огорожею, бойовими знаряддями. Тут у будь-який час року гостей зустрічають хлібом-сіллю, як було прийнято у наших предків. Особливий інтерес представляє етнографічний музей, який було відкрито в одній із садиб. На хуторі проводяться театралізовані кінні вистави, показові виступи зі зброєю, а також народні свята: «Свято українського сала», «Свято вареника і галушки» та інші.

У майстерні на території козацького хутора «Галушківка» проводять майстер-класи з петриківського розпису, гончарства, плетіння ляльки-мотанки, бісероплетіння тощо. Для бажаючих залишитися на хуторі на ночівлю, працює відреставрований сільський будиночок художника з інтер'єром початку XX століття.

Сільський зелений туризм на Дніпропетровщині набирає популярності як один із видів відпочинку, але вирішує й інші завдання: має позитивний вплив на розширення сфери зайнятості сільського населення, дає селянам додатковий заробіток, розширює можливості зайнятості сільського господаря не тільки в виробничій сфері, а й у сфері обслуговування.

У Дніпропетровській області за підтримки департаменту економічного розвитку Дніпропетровської обласної адміністрації та Дніпропетровського обласного відокремленого осередку Спілки сприяння розвитку сільського зеленого туризму щорічно проводяться семінари, на які запрошуються власники садиб, аграрних міні-ферм (бджільництво, садівництво, рибальство), власники приватних музеїв, представники навчальних закладів, туристично-інформаційних центрів, засобів масової інформації та органів самоврядування. На таких заходах обговорюється стан сільського зеленого туризму, висвітлюються проблемні питання та перспективи розвитку, технології просування та збуту агро-рекреаційного продукту в сучасних умовах.

За прогнозами економістів, туристична галузь у XXI ст. буде провідною у світовій економіці, також прогнозуються зміни вподобань туристів – відпочивати в сільській місцевості, де є контакт із природою, тиша і спокій, здорове довкілля, чисте повітря та харчування.

В. М. Борисенко,
аспірантка кафедри практичної психології
Класичного приватного університету

ЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Професійне становлення особистості є не тільки довготривалим процесом, але й емоційно напруженим. Ще в студентські роки цю напругу треба навчитись переборювати, інакше вона буде заважати у повсякденній професійній діяльності.

До головних якостей особистості майбутнього фахівця відносяться пізнавальні, ділові, моральні, комунікативні, про які не тільки треба знати, а і брати участь у таких видах студентського життя, де вони будуть напрацьовуватися, і студент буде відчувати і оцінювати рівень їх сформованості. Це додаватиме студенту впевненості у тому, що він зможе справлятися з тими обов'язками, які будуть покладені на нього як фахівця.

Реально студенти під час навчання проходять три стадії професійного становлення:

- на першій стадії вони все інтерпретують дуалістично;
- на другій навчання стає системним і з'являється усвідомлення того, що на наукові поняття, події, явища існують різні точки зору, обґрунтування їхню правомірності;
- на третій з'являється потреба мати власну точку зору на різні явища, події, ситуації, а тим більше на ті, які пов'язані із професійною діяльністю.

Все це супроводжується певними емоційними реакціями, які не завжди адекватні. Разом з тим, можна стверджувати, що адекватність прояву емоцій у різних ситуаціях можна сформувати. Цьому сприяє юнацький вік студентів, їх схильність до відкритості в емоційних проявах, здатність до співпереживань, емоційної чутливості тощо, що надзвичайно важливо для формування фахівців соціономічних професій.

Для фахівців соціономічних професій характерним є те, що їхня діяльність тісно пов'язана з соціальними стосунками між людьми у процесі її здійснення.

Дослідники соціономічних професій довели, що діяльність цих фахівців відзначається часто деякою нестабільністю, невизначеністю, динамічністю, оскільки пов'язана з виконанням завдань, де присутній людський фактор. У зв'язку з цим є багато непередбачуваних моментів, які і викликають непередбачувані емоційні реакції, з якими часто важко впоратися у стосунках «людина-людина», «людина-соціальна група», «людина-суспільство», «соціальна група-соціальна група», «соціальна група-держава».

Виходячи з вище сказанного, фахівцю соціономічних професій не можна обійтися без високого рівня розвитку емоційної компетентності, щоб бути емоційно готовим до професійної діяльності даного напрямку.

Емоційна компетентність, емоційна готовність є важливими регуляторами професійної діяльності у сфері «людина-людина».

Емоційна компетентність визначається як результат розвитку емоційного інтелекту, який є інтегральною властивістю особистості розпізнавати, розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших людей, використовувати ці здатності для досягнення важливих цілей як в житті в цілому, так і у професійній діяльності, зокрема. Виходячи з вище зазначеного, емоційна компетентність нами визначається як здатність особистості до саморегуляції емоцій, а розпізнавання, розуміння емоцій інших людей – до рефлексії як механізму осмислення емоцій, способів їх прояву у себе та у інших, причин їх виникнення, прогнозування їх протікання та наслідків, до яких може привести їх неадекватний прояв.

Таким чином, емоційна компетентність виступає домінантною складовою професійного становлення фахівців соціономічних професій.

В. В. Борисов,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи
Хортицької національної академії

С. В. Борисова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики технологічної
та професійної освіти
Донбаського державного педагогічного університету

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЇ

XXI століття ознаменувалося усвідомленням головного виклику сучасному людству. У «Декларації тисячоліття Організації Об'єднаних Націй», прийнятої резолюцією 55/2 Генеральної Асамблеї від 8 вересня 2000 року, зазначено, що «головним завданням, що стоїть перед нами, є забезпечення того, щоб глобалізація стала позитивним фактором для всіх народів світу.... Саме тому глобалізація може набути повністю всеохоплюючого і справедливого характеру лише за допомогою широкомасштабних й наполегливих зусиль щодо формування образу майбутнього, заснованого на нашій спільній належності до роду людського у всьому його різноманітті» [1].

Особливістю полікультурного соціокультурного простору в сучасних умовах є розвиток інформаційних технологій, соціальних комунікацій і соціальних мереж. Ці технологічні тенденції дозволили генерувати, транслювати и тиражувати інформацію про цінності, традиції, ритуали різних національних і етнічних культур. Використання нових способів комунікації має як позитивні, так і негативні наслідки.

Сучасне українське суспільство опинилося в межах цього контексту, воно зіштовхнулося із проблемами співіснування різноманітних культур. Сучасна молодь має опанувати «Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціо-культурного різноманіття» [2 с.12].

Неоднозначні оцінки впливу глобалізаційних впливів на пізнання і усвідомлення особистістю цінностей переконують нас у своєрідній складності і суперечливості процесів у мультикультурному просторі. Сьогодні багато науковців наголошують на необхідності переходу до нової моделі міжкультурного діалогу, бо наявна криза мультикультуралізму. Ф. Фукуяма вважає мультикультуралізм контрпродуктивним і бачить перспективи у налагодженні міжкультурного діалогу [3]. Натомість Тарік Модуд відстоює позиції мультикультуралізму у вихованні та освіті.

Останні дебати між Марко Антонічем і Тарік Модудом виявили з одного боку термінологічну невизначеність поняття «міжкультурний діалог» і відсутність системи забезпечення міжкультурного діалогу в університетах, а з іншого довели доцільність узгодження позицій мультикультуралізму з вимогами часу та підходами у навчанні студентів [4].

Об'єднана і оновлена Європа з огляду на зміни у мультикультурному просторі намагається оперативно реагувати на глобальні виклики в освіті. Вимоги до закладів вищої освіти в «Білій книзі» Ради Європи сформульовані в такий спосіб: «потребується проведення наукових розробок в галузі міжкультурних знань, а також звернення до таких аспектів, як «учитися жити разом» та культурне розмаїття в усіх освітніх процесах» [5]. У тій же «Білій книзі» застерігалось, що «міжкультурний діалог неможливо прописати за допомогою закону» – насамперед має існувати прагнення до нього та політична воля з боку різних суспільних груп інтересів.

Конкретизуючи ситуацію, «Біла книга» виділяла навіть спеціальний розділ – «Ключові галузі знань: демократична громадянськість, мова, історія». У ньому наголошувалося, що навчання демократичній громадянськості є фундаментальним елементом для вільного, толерантного, справедливого й відкритого суспільства, для соціального згуртування, взаєморозуміння, міжкультурного і міжрелігійного діалогу й солідарності, так само як і для рівності між чоловіками і жінками [5, с.7].

Отже, можна спрогнозувати, що реакція освіти на глобалізацію полягатиме у зміцненні інтегральності особистості за збереження й розвиток її особливостей і конкурентоспроможності, а також в орієнтації на збереження і трансформацію національних традицій.

Сучасна освіта, якщо її розглядати як відкриту нелінійну систему-процес, що постійно перебуває в динаміці, має готувати до життя особистість, яка житиме у світі багатоманітних зв'язків, здатна розцінювати діалог як природну складову свого життя, усвідомлювати, що світ поліфонічний, а культури, які складають світову культуру, є рівноцінними за їхньою участю у створенні світової культурної мозаїки.

Література

1. Декларація тисячоліття Організації Об'єднаних Націй [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl
2. Нова українська школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>,
3. Francis Fukuyama, «A Year of Living Dangerously», The Wall Street Journal, November 2, 2005; p. 5
4. Modood T. 'What is Multiculturalism and what can it learn from Interculturalism' in 'Interculturalism versus Multiculturalism – The Cattle-Modood Debate' in *Ethnicities*, Online First. 2016. – Режим доступу: <http://www.tariqmodood.com/uploads/1/2/3/9/12392325/ethnicities-2015-antonsich-1468796815604558.pdf>
5. Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності». – К. : Оранта, 2010. – 44 с.

Ю. О. Бохонкова,

*доктор психологічних наук, професор,
Східноукраїнський національний університет імені В. Даля,
м. Сєвєродонецьк*

ПРОГНОЗУВАННЯ АДАПТИВНОГО СТАТУСУ ОСОБИСТОСТІ ТА СТРАТЕГІЇ ЇЇ ПОВЕДІНКИ

На сучасному етапі розвитку суспільства зростає роль людини та її соціально-психологічної компетентності. Саме на рівні особистості відбувається усвідомлення того, що без ґрунтовних соціально-психологічних знань і вмінь неможливо продуктивно будувати соціальні та міжособистісні стосунки, регулювати власну поведінку, здійснювати обмін думками, інформацією, впливати один на одного. Адаптаційний потенціал особистості може служити основою імовірного прогнозу розвитку адаптаційного процесу і динаміки адаптаційного статусу особистості.

А. М. Богомолів вважає, що адаптаційний потенціал особистості характеризує можливості особистості до продуктивного проходження адаптаційного процесу, формування прогресивних адаптаційних ефектів, розширення діапазону реагування і придбання нових адаптаційних навичок.

Значущість поняття адаптації для психології особистості обґрунтував Г. О. Балл, відзначаючи необхідність його трактування не у вузькому сенсі (як пристосування до середовища), а в широкому – як єдності взаємозумовлених протилежно спрямованих процесів зрівноважування суб'єкта із середовищем (Г. О. Балл, 1989). Психологічними чинниками, що відіграють важливу роль у процесі адаптації, вважаються: активність (О. М. Бондаренко, 2004, Л. А. Китаєв-Смик, 1983), інтернальність (Л. І. Анциферова, 1994; К. Муздибаєв, 2000; Дж. Роттер, 1973; Т. М. Титаренко, 2003).

Ефективність адаптації людини пов'язується з такими поняттями, як: адаптивність, адаптаційні можливості, адаптаційний потенціал. До адаптаційних можливостей відносять: інстинкти, темперамент, конституцію, емоції, рівень природжених властивостей інтелекту, спеціальні здібності, зовнішні дані і фізичний стан організму; а до проявів високої чи нормальної адаптивності – сприятливі психофізичні дані, високу працездатність, витривалість, стресотолерантність, психічну і фізичну гармонійність, гармонійність природжених і сформованих за життя особистісних якостей. В узагальненому вигляді співвідношення адаптивності та адаптаційних можливостей є таким: адаптивність – це сама спроможність людини до адаптації, а адаптаційні можливості – це ті властивості, які цю спроможність забезпечують. Адаптивність – це природжена та набута здатність до адаптації, тобто пристосування до всієї багатоманітності життя при будь-яких умовах (В. І. Гарбузов). Адаптаційні можливості людини характеризує здатність швидко її ефективно ліквідувати, або компенсувати дію несприятливих факторів оточуючого середовища [3].

Всі адаптивні поведінкові стратегії, які формуються у людини у процесі життя, можна підрозділити на три великі групи:

1. Стратегія вирішення проблем – це активна поведінкова стратегія, при якій людина прагне використовувати всі наявні особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми.

2. Стратегія пошуку соціальної підтримки – це активна поведінкова стратегія, при якій людина для ефективного вирішення проблеми звертається за допомогою і підтримкою до навколишнього середовища: сім'ї, друзів, значущих інших.

3. Стратегія уникнення – це поведінкова стратегія, при якій людина прагне уникнути контакту з оточуючою дійсністю, піти від вирішення проблем [2].

Завдяки процесу адаптації досягається збереження гомеостазу при взаємодії організму із зовнішнім середовищем. У цьому зв'язку процеси адаптації містять у собі не тільки оптимізацію функціонування організму, але й підтримку збалансованості в системі «організм - середовище». Процес адаптації реалізується щораз, коли в системі «організм – середовище» виникають значимі зміни, і забезпечує формування нового гомеостатичного стану, що дозволяє досягти максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій. Оскільки організм і середовище перебувають не в статичній, а в динамічній рівновазі, їхні співвідношення змінюються постійно, а отже, також постійно повинен здійснюватись процес адаптації [4, 6, 7].

Література

1. Аргайл М. Основные характеристики ситуаций / Аргайл М. // Психология социальных ситуаций: Хрестоматия / сост. Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2001. – С. 178-188.
2. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : Педагогика, 1998. – 247 с.
3. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / Дьяченко М. И. – Минск : Рассвет, 2001. – 365 с.
4. Жданов И. А. Адаптация и прогнозирование деятельности / Жданов И. А. – Казань : Сознание, 1991. – 386 с.
5. Луценко Е. Л. Анализ проблемы психологической адаптации личности в условиях переходного периода / Луценко Е. Л. // Вісник Харк. нац. ун-ту. Серія: Психологія. – 1999. – № 452. – С. 95-97.
6. Луценко Е. Л. Психологическая адаптация личности в переходном периоде в форме установок, защитных механизмов и адаптационных стратегий / Луценко Е. Л. // VIII Міжнародна науково - практична конференція «Наука й освіта 2005». – Дніпропетровськ: Наука й освіта, 2005. – Т. 51 : Психологія. – С. 20-22.
7. Медведев В. И. О проб леме адаптации / Медведев В. И. // Компоненты адаптационного процесса. – М. : Наука, 1984. – С. 4.

В. Й. Бочелюк,

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології
Запорізького національного технічного університету*

ПОЛІСУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ ЯК ФАКТОР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ

На сучасному етапі розвитку світового соціуму як важливе завдання висувається вирішення проблеми позитивної взаємодії людини з навколишнім світом, з іншими людьми, їх різноманітними співтовариствами на основі взаєморозуміння, толерантності, консенсусу, договору.

Заклад освіти є головним соціальним посередником привертання до соціокультурних цінностей людства молодого покоління і розвитку його власного потенціалу. Позиція освітньої організації як важливого соціокультурного центру вимагає детальнішого методологічного осмислення за всіма основними параметрами, зокрема ролі педагогічного колективу та управління роботою освітньої організації як способу організації такої діяльності, яка б забезпечила цей результат.

Причетність кожної людини до життя і долі інших людей, пошуки активних способів їх захисту (і водночас самого себе) від соціальної несправедливості, лиха, насильства та усвідомлення відповідальності за результат своїх дій – безперечно основний шлях збереження і розвитку людства. Цим якостям людина вчиться, тільки постійно розширюючи горизонт бачення та участі в житті соціуму. Однак найбільш важливу роль у їх розвитку відіграють внутрішньоосвітні стосунки між усіма суб'єктами освітнього процесу, зокрема реальні справи, в які вони залучені. Природно, для досягнення цих цілей надзвичайно важливо, щоб кожен педагог був внутрішньо стимульований і психологічно готовий впроваджувати їх у життя. Останні дослідження показали, що реалізація цих цілей успішна, коли: міжсуб'єктні стосунки в соціокультурному просторі стають предметом педагогічної рефлексії педагога; внутрішньоосвітнє середовище усвідомлюється педагогом у контексті гуманістично спрямованих соціальних взаємодій, що здійснюються у сучасному соціокультурному просторі; у педагога сформована професійно-особистісна готовність до гуманізації внутрішньоосвітнього середовища, що сприяє розвитку міжособистісної толерантності, прагнення до співпраці та взаєморозуміння; предметом педагогічної рефлексії педагога стає аналіз процесу розвитку потреб і здібностей особистості щодо гуманістично спрямованої взаємодії з навколишнім світом; педагогічна діяльність педагога психологічно усвідомлюється ним за всіма основними позиціями як така, що узгоджується та кооперується з діяльністю інших суб'єктів освітнього процесу на проблемно-діалоговому рівні.

Управління нововведеннями в освітній організації принципово відрізняється від управління її щоденним, поточним функціонуванням. Задля створення ефективної системи управління процесом розвитку освітньої організації необхідно, перш за все, зрозуміти, від чого залежить якість управління процесами розвитку, а також те, яким способом найкраще організувати процес управління розвитком залежно від зовнішніх та внутрішніх умов.

Прийняття рішень є одним із важливих моментів управління інноваційними процесами в освітній організації. Рішення щодо управління освітньою організацією можна класифікувати за різними параметрами: за широтою охоплення (загальні і часткові); за термінами дії та мірою впливу на майбутнє рішення (оперативні, тактичні, стратегічні); за функціональною ознакою (рішення, спрямовані на вдосконалення планування, організації, мотивації, контролю); за змістом (технічні, технологічні); за рівнем новизни (рутинні, стандартні, творчі, інноваційні); за рівнем визначеності проблем, які мають бути вирішені (рішення, прийняті в умовах ризику, тобто можливої визначеності і в умовах невизначеності); за зверненістю до інтелектуальної чи емоційної сфери особистості (інтелектуальні, вольові, емоційні); за кількістю осіб, які приймають рішення (індивідуальні та групові).

Сьогодні вимагає переосмислення особистих стереотипів, принципів, підходів до прийняття управлінських рішень, які полягають, насамперед, у: конкретизації формулювань цілей і завдань сучасної освітньої організації у вигляді результату та його показників; прогнозуванні наслідків ризику управлінських дій; акценті не стільки на пошуку винних чи причин недоліків, скільки на мобілізації часових та інтелектуальних ресурсів для пошуку шляхів виходу з критичної ситуації, якщо вона виникла; системному підході до вироблення управлінських рішень, які передбачають урахування різноманіття взаємопов'язаних факторів (організаційні, економічні, психологічні та інші наслідки); узгодженні суперечливих питань та різних думок у процесі вироблення управлінських рішень. Таке погодження досягається шляхом обговорень та консультацій, а також шляхом застосування різних методик раціоналізації висунутих альтернатив; загальному розумовому штурмі при виробленні управлінського рішення, що забезпечує всебічне та глибоке опрацювання запропонованих варіантів рішення; використанні здебільшого групових методів прийняття управлінських рішень.

Необхідність переходу від єдиноначальності у прийнятті управлінських рішень щодо розвитку освітньої організації до групових методів диктується зростанням соціальної ролі людини, кожної окремо взятої особистості, все більшим усвідомленням нею своєї причетності до результатів діяльності освітньої організації. Перевага групового прийняття рішень такого типу полягає, насамперед, у кращому розумінні сутності існуючих проблем та шляхів їх вирішення, більш швидкому і менш конфліктному втіленні прийнятих рішень у практичну педагогічну діяльність, в ефективній взаємодії, встановленні атмосфери співпраці, в зростанні самосвідомості, самоутвердженні всіх членів педагогічного колективу, у можливості оптимально сполучати цілі індивіда, групи та освітньої організації в цілому.

Реалізація групового управління нововведеннями в освітній організації потребує певних умов, а саме: наявність ситуацій, які для їхнього вирішення вимагають залучення багатьох чи навіть усіх суб'єктів педагогічного процесу (важливо знайти засіб зацікавити та спонукати їх зробити свій внесок до вирішення поставленої проблеми); готовність суб'єктів усіх рівнів до вирішення проблем; наявність відповідних організаційних структур. Головною структурною одиницею при колективному управлінні є групи. В освітній організації вони отримали різні назви: ініціативні педагогічні групи, методичні предметні об'єднання та ради, групи молодих педагогів, керівників, кураторів; наявність методів управління міжгруповими процесами прийняття управлінських рішень.

Прийняття управлінських рішень є фундаментально-теоретичною та важливою психологічною проблемою. Її теоретична значущість визначається тим, що процес прийняття управлінських рішень є найбільш складним, оскільки синтезує в собі основні характеристики індивідуальних та групових рішень. Практична важливість цієї проблеми визначається головною роллю процесів управлінських рішень щодо забезпечення ефективності управлінської діяльності в цілому. Процеси прийняття управлінських рішень щодо впровадження нововведень в освітній організації реалізують свою регулятивну функцію не автономно, а в системі інших, також специфічно регулятивних процесів організації спільної діяльності. Це процеси цілеутворення, прогнозування, планування, контролю, корекції. Про спільну управлінську діяльність можна говорити лише в тому випадку, якщо вона будується не як злиття різних індивідуальних діяльностей, а як їх цілеспрямована та закономірна інтеграція. Такого роду інтегральні процеси, виступаючи в надіндивідуальній формі, утворюють додатковий план процесуального змісту спільної діяльності та групового функціонування, стають основними організаційно-регулятивними засобами її здійснення.

Прийняттю управлінських рішень щодо розвитку освітньої організації властива спрямованість на організацію діяльності інших суб'єктів. Вихід за рамки індивідуальної діяльності та розгортання управлінської діяльності переважно за суб'єкт-суб'єктним принципом примушують зробити висновок, що саме метадіяльнісний рівень стає основним щодо її реалізації. На нашу думку, його диференціація створює передумови для адекватного та природного включення в уявлення про загальну структуру діяльності вже не тільки «суб'єкт-суб'єктних» видів, а й діяльностей «суб'єкт-суб'єктного» типу, а також для синтезу категорій діяльності і спілкування, оскільки останній є об'єктивно необхідним та природним засобом реалізації метадіяльнісного рівня.

Зауважимо, що головне завдання педагогічного керівництва – приймати рішення, спрямовані на досягнення поставлених цілей, та вимагати від підлеглих їхньої реалізації, забезпечити створення оптимальних умов, які б сприяли активізації всіх суб'єктів педагогічної діяльності в ході прийняття управлінських рішень щодо розвитку освітньої організації. Перед керівництвом закладу освіти постає завдання визначення цілей освіти, яке полягає в тому, щоб вибрати цілі, які відповідають суті освіти та орієнтаціям учасників освітнього процесу, тобто які відображають більш значущі для них проблеми. Необхідно досягти такої взаємодії у педагогічному колективі, за якої кожен член може працювати на найвищому рівні, на межі своїх здібностей, отримуючи задоволення від своєї праці. Застосовуючи індивідуальний підхід до кожного співробітника, необхідно знаходити можливість виділити його із «загальної маси», оцінити його майстерність, виявити його педагогічні та управлінські здібності, та потенційні можливості, створити умови для їхньої реалізації.

У процесі здійснення аналізу прийняття колективних управлінських рішень щодо впровадження нововведень в освітній організації як інтегрованого процесу відкривається інший, більш комплексний та психологічно насичений аспект його вивчення. Він дає змогу органічно внести до проблеми прийняття управлінського рішення щодо розвитку освітньої організації категорію педагогічної діяльності за типом специфічної інтеграції двох діяльнісних підходів – керівного і керованого та категорії суб'єкта, колективного суб'єкта, суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ю. В. Васильєва,
студентка факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність «Туризм»,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:
кандидат економічних наук,
доцент кафедри природничо-наукових дисциплін
Хортицької національної академії
О. С. Камушков

ЕКСТРЕМАЛЬНИЙ ТУРИЗМ ТА ЙОГО РОЗВИТОК В УКРАЇНІ

Відомо, що багато сучасних туристів люблять подорожі з елементами екстриму. Це можна пояснити багатьма причинами: одні віддають данину моді, шукають нові шляхи самовираження, інші, і таких більшість, – прагнуть позбутись щоденних навантажень й одержати свою дозу адреналіну. Екстримом для людини може бути будь-який вид діяльності, не звичний для неї, відмінний від звичайного способу життя, такий, що викликає сплеск емоцій, своєрідний позитивний стрес. Тому в усьому світі останнього часу набирає силу екстремальний туризм. Усе більше людей прагнуть побачити краси підводного світу, спуститися по гірському схилу, на лижах і навіть стрибнути з парашутом. Основним споживачем на ринку

екстремального туризму є молодь, а оскільки молодь – це майбутнє України, важливо приділити максимум уваги організаційним і виховним засадам екстремального туризму.

Україна зі своїм ресурсним потенціалом є країною майже безмежних можливостей для організації активного й екстремального відпочинку. Країна має багато варіантів для розвитку таких напрямків, однак на сьогодні вони знаходяться, переважно, у стані перспективних розробок.

Нині один із найбільш затребуваних екстремальних видів відпочинку є сплави по ріках – це сплави по ріці на спеціальних плавзасобах (рафтах, байдарках, катамаранах) в Україні мають перспективне майбутнє широко використовуватись. Україна покрита густою мережею більших і малих, рівнинних і гірських рік. Це дає можливість активно розвивати в нас водний туризм, а багатство рекреаційних ресурсів та історико-культурна спадщина дозволяє туристам вибрати маршрут сплавів.

Також в Україні наявні такі види водного екстриму як:

Водні лижі – вид водного спорту, який передбачає пересування по воді на спеціальних лижах за допомогою буксировочного катера. Включає слалом, стрибки із трампліна, фігурне катання й багатборство. Один з найвідоміших видів активного відпочинку.

Віндсерфінг – різновид вітрильного спорту: перегони на спеціальній дошці. Це овальна дошка з невеликим вітрилом. Серфінг – це теж спеціальна дошка, але тільки без вітрила й спеціальних кріплень. Власне віндсерфінг і утворився від серфінгу. Але вони ще не досить розвинуті [3, с. 286].

Один з нових для України видів екстремального відпочинку – військові тури. Такий екстрим пропонує сімферопольський туроператор «Кримвоентур», надаючи клієнтам такі послуги, як стрільбина і їзда на бойовій техніці, навіть можна побути кілька днів на дійсній службі. Ще можна пройти «Школу виживання». Зараз відпрацьовуються екскурсії на військові об'єкти з відвідуванням їхніх музеїв.

Не менш екстремальний вид туризму, який набирає популярності в Україні, - поїздки на занедбані промислові об'єкти і в Чорнобильську зону. У компанії «Чорнобиль Тур» переконані, що туристичний потенціал цієї зони поки ще не використовується повною мірою. Людям цікава радіаційна специфіка, те, що відбувається з цим місцем після аварії. Унікальність Чорнобиля полягає, насамперед, у поєднанні технічних пам'яток та мальовничої природи, по суті, там утворився заповідник без промисловості і транспортної загазованості.

Одним із видів екстремального туризму є польоти на повітряних кулях. Для розвитку вільного туристичного повітроплавання в Україні є всі необхідні передумови, насамперед, природні. Перспективними вважаються такі місця: Карпати, міста Київ і Львів, які є гарними історичними місцями, Кам'янець-Подільський (з можливістю прольоту під мостом), Асканія-Нова тощо. На сьогодні в Україні є 20 повітряних куль.

Стрибки з парашутом - відпочинок для екстремальних туристів з гарною фізичною підготовкою. Цей вид екстриму так само, як і повітроплавання, перебуває на початковій стадії розвитку в Україні. Пропозиція такої послуги в Україні буде дуже привабливою внаслідок конкурентної ціни в порівнянні із західноєвропейськими країнами. Україна легко могла б скласти конкуренцію країнам з більш розвиненими традиціями парашутного спорту.

Найбільш екстремальним видом відпочинку вважається альпінізм (сходження на вершини гір). Гори Карпати на території Закарпатської області є надзвичайно сприятливі для альпінізму та гірськолижних видів спорту, оскільки є порівняно безпечними. Однією із проблем розвитку альпінізму в Закарпатській області є недостатня кількість досвідчених інструкторів.

З кожним роком збільшується кількість туристів, метою відпочинку яких є гірські лижі та сноубординг. Найвищою гірськолижною базою Українських Карпат є Драгобрат. У Закарпатській області є досить високого рівня гірськолижні курорти з наявним сервісом, що дозволяє і в подальшому успішно розвивати гірські екстремальні види туризму. Позитивним моментом є те, що протягом останніх років збудовано та введено в дію сучасні якісні підйомники та крісельні дороги, відкриті комфортабельні сучасні гірськолижні заклади розміщення.

До наземних видів екстремального туризму відносяться:

Спелеологія – це вивчення порожнин штучного походження. Зараз спелеологія в Закарпатті активно розвивається і викликає все більше зацікавлення, проводяться різноманітні дослідження та змагання. У Закарпатській області нараховуються десятки печер, однак відомі та доступні туристам без спеціального спорядження лише декілька з них, решта відкрита тільки для досвідчених спелеологів.

Нині кінний туризм є популярним видом екстремального туризму. За кордоном поширеними є кінні тури, які включають заздалегідь прокладений тривалий маршрут із подоланням перешкод по горах, лісах, через бурхливі ріки. Часто пропонують тури багатоденної верхової їзди по складній місцевості, де не може проїхати жоден транспортний засіб. [4, с. 207]

Трекінговий маршрут буквально означає «піший похід». Трекінг – це відпочинок у русі, подорожі. Пішохідний туризм надає можливість побачити природу та ознайомитися з побутом місцевого населення самостійно. Майже вся територія Закарпаття є сприятливою для таких комбінованих походів, кожен район області є по-своєму цікавим та колоритним як у плані забезпеченості природно-рекреаційними ресурсами, так і в плані місцевої самобутності населення. [4, с. 207]

Маунтбайкінг або гірський (спортивний) велосипед – передбачає спуск із гори на велосипеді, подолання перешкод через каміння, швидкісний проїзд через небезпечні місця, швидка їзда по трасі з трамплінами. Для Закарпатської області доцільно проводити такі велотури за участі як вітчизняних, так й іноземних маунтбайкерів, можна й у формі змагань.

Х-гонки або екстремальні гонки – проводяться переважно для команд, які складаються з професіоналів, котрі настільки добре фізично й професійно підготовані, що можуть займатися скелелазінням, рафтингом, долати перешкоди на велосипеді, коні та ін.

Сучасне уявлення туристів про сафарі відрізняється від традиційного. З появою цифрової фото - і відеоапаратури зростають інтерес і можливості якісного документування об'єктів навколишнього світу та живої природи. Тому у сучасному суспільстві багатьох туристів приваблює ідея фотополювання. В Асканії-Новій пропонується єдиний в Україні тур-сафарі – 2,5-годинна екскурсія з можливістю сфотографуватися на фоні тварин. [5, с. 14]

Роблячи підсумки, можна сказати, що на території України є достатньо сприятливі умови і ресурси для розвитку екстремального відпочинку. Але низький рівень розвитку туристичної інфраструктури і соціальних стандартів населення призвів до того, що екстремальний туризм у нас у своєму розвитку відстає від загальносвітових тенденцій. За оцінками багатьох вітчизняних спеціалістів, існує великий потенціал екстремального туризму, який можна буде розкрити з загальним соціально-економічним розвитком держави.

Важливою проблемою розвитку екстремальних видів відпочинку є забезпечення цього виду діяльності висококваліфікованими спеціалістами-професіоналами з попереднім досвідом роботи. Доцільно було залучати до організації цього виду бізнесу колишніх спортсменів і військовослужбовців для того, щоб звести ризики, які неодмінно виникають при будь-якому з перерахованих видів, до мінімуму.

Отже, узагальнюючи вищесказане, помітно, що екстремальний туризм дуже цікавий, захоплюючий вид відпочинку, який все більше подобається людям. Екстремальний туризм постійно перебуває в розвитку як в світі, так і в Україні. Увесь час з'являються його нові різновиди. Так відносно недавно з'явився космічний туризм, і цілком можливо, що через 10-15 років він буде більш доступним, ніж зараз. А які види екстремального туризму з'являться через 20-30 років навіть складно уявити.

Література

1. Александрова А. Ю. Міжнародний туризм – К. : Либідь, 2007. – 270 с.
2. Аркін. Я. Гірський туризм – К. : Либідь, 2008. – 270 с.
3. Бабарицька В. Менеджмент туризму. Туроперейтинг. Понятійно-термінологічні основи. Сервісне забезпечення турпродукту: навч. посібник. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. : Альтерпрес, 2008. – 286с.
4. Грушка О. Р. Туристичне краєзнавство: Монографія / О. Р.Грушка. – К. : Либідь, 2008. – 270 с.
5. Максимова. Л. В. Сафари. Полювання та рибалка. № 11, 2018. – С. 14

Я. А. Гапоненко,
студентка факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність «Туризм», Хортицька національна академія

Науковий керівник:
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри природничо-наукових дисциплін
Хортицької національної академії
Ю. О. Юхновська

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТУРИСТИЧНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ В УКРАЇНІ

Роль туристичного бізнесу в соціально-економічному зростанні сучасного суспільства невпинно змінюється. Зважаючи на це навіть у тих країнах, де він ще не посів домінуючого місця в структурі дозвілля, а це стосується і сьогоденної України, туризм привертає до себе увагу як та ланка економічної діяльності, котра здатна забезпечити значний і суттєвий господарський, фінансовий та соціальний ефект. Саме з цієї причини досить актуальним у науковому плані є дослідження феномена інфраструктури туризму, його соціально-економічних чинників, з метою з'ясування шляхів та способів подальшого розвитку й удосконалення індустрії туризму, збагачення її соціокультурного змісту та досягнення високого рівня соціально-економічної ефективності. Проблема розробки концептуальних засад розвитку туристичної інфраструктури в науковій літературі є малодосліджуваною, тематично розпорошеною в окремих галузях гуманітарного та економічного знання. Основну увагу науковці (І. Мініч, Е. Щепанський, А. Гайдук) зосередили на з'ясуванні сутності та виявленні головних ознак окремих складових туристичної інфраструктури, на аналізі особливостей функціонування готелів та інших елементах туристичної інфраструктури тощо [1].

Головним чинником ефективного використання рекреаційних ресурсів є наявність в межах туристичних дестинацій туристичної інфраструктури. Незважаючи на значну кількість праць, пов'язаних з розвитком туристичної інфраструктури, на сьогодні не існує єдиного прийнятого для науковців та практиків туристичної галузі її визначення. Термін інфраструктура і перша самостійна теорія інфраструктури вперше постали у працях А. Маршала та Д. Кларка в першій половині 20 ст. Загалом, інфраструктура – це сукупність галузей і видів діяльності, які обслуговують виробництво (виробнича інфраструктура – транспорт, зв'язок, шляхи, лінії електропередач і т. п.) і населення – (соціальна інфраструктура – комплекс закладів охорони здоров'я, торгівлі, тощо [2]. Згідно Закону України «Про внесення змін і доповнень до Закону України «Про туризм» туристична інфраструктура – сукупність різних суб'єктів туристичної діяльності (готелі, туристичні комплекси, кемпінги, мотелі, пансіонати, підприємства харчування, транспорт, заклади культури, спорту тощо), які забезпечують прийом, обслуговування та перевезення туристів. Таким чином, це будівлі і споруди, засоби комунікації, транспортна система, які задіяні в наданні туристичних послуг. Останні роки в Україні спостерігається швидкий розвиток елементів туристичної інфраструктури. Основою такого розвитку є ефективні інвестиції.

Туристична інфраструктура охоплює:

- туристичні ресурси – сукупність природних, історичних, культурних, соціально-економічних та інших ресурсів відповідної території, які задовольняють різні потреби туриста;
- суб'єктів туристичної діяльності – суб'єкти господарювання, що зареєстровані у встановленому чинним законодавством тієї чи іншої країни порядку і мають ліцензію або дозвіл на здійснення діяльності, пов'язаної із наданням туристичних послуг та внесені до Державного реєстру суб'єктів туристичної діяльності; такий суб'єкт туристичної діяльності

як туроператор безпосередньо та регулярно здійснює діяльність щодо створення турпродукту, реалізації та надання туристичних послуг, а також посередницьку діяльність із надання характерних і супутніх послуг.

- туристичну індустрію – сукупність суб'єктів туристичної діяльності, організаційні структури підприємств харчування, транспорту, торгівлі, закладів культури, освіти, спорту тощо, які забезпечують надання послуг, виробництво та реалізацію товарів для задоволення потреб туристів;

- туристичні послуги – послуги щодо розміщення, харчування, інформаційно-рекламного обслуговування, а також послуги закладів культури, спорту, побуту, розваг тощо, спрямовані на задоволення потреб туристів;

- туристичний продукт – попередньо розроблений комплекс, який поєднує такі послуги, що реалізуються або пропонуються до реалізації за єдиною ціною. Сюди входять: а) послуги перевезення; б) послуги проживання; в) інші туристичні послуги, не пов'язані із перевезенням і проживанням.

Основою інфраструктури туризму є готельне господарство, що матеріально забезпечує функціональну гостинність. За умов ринкових відносин надання туристських послуг, з одного боку, потребує уніфікації і стандартизації послуг, а з іншого, – оскільки мотивом туристських подорожей є прагнення до знайомства і безпосереднього контакту з унікальною, самобутньою культурою певного народу, – воно має бути також неповторним і самобутнім. Стандартизуватися повинні лише рівні комфортності, ті сторони та властивості послуг, що мають вартісний характер і, отже, можуть бути оцінені за певним грошовим еквівалентом. Всі інші сторони та складові обслуговування мають бути унікальними, етнічно, регіонально самобутніми, тобто їх стандартизація є не бажаною, але останніми роками у практиці готельних підприємств України склалося снобістське тяжіння до «вестернізації» туристських послуг [3].

Згідно з функціональним підходом інфраструктуру туризму пропонується поділяти на чотири блоки. Перший блок інфраструктури туризму становить транспортна інфраструктура, оскільки туризм як явище обов'язково передбачає подорож (переміщення) з рекреаційною метою, до якої належать шляхи сполучення, залізничні, морські та річкові вокзали, аеропорти. Значення залізничного транспорту у пасажирообігу України є дуже високим у порівнянні зі середньосвітовими показниками. Незважаючи на це, для даного виду транспорту характерною є низка проблем: низький рівень електрифікації залізничних колій (47,4 %); високий рівень спрацьованості основних засобів виробництва (80-90 %); низький рівень оснащення пасажирських вагонів кондиціонерами (28,5 %); значний відсоток дерев'яних шпал у колійних шляхах; значна зношеність вагонного парку. Не сприяє активному залученню залізничного транспорту для перевезень, в тому числі і туристичних, між Україною та іншими європейськими державами різна ширина колії. Позитивною тенденцією для розвитку транспортної інфраструктури України є інтеграція до європейської транспортної мережі, яка реалізується шляхом розбудови міжнародних транспортних коридорів. Міжнародним транспортним коридором є комплекс наземних та водних транспортних магістралей з відповідною інфраструктурою на визначеному напрямку, включаючи допоміжні споруди, під'їзні шляхи, прикордонні переходи, сервісні пункти, вантажні та пасажирські термінали, устаткування для управління рухом, організаційно-технічних заходів, законодавчих та нормативних актів, які забезпечують перевезення вантажів та пасажирів на рівні, що відповідає вимогам Європейського Співтовариства.

До другого блоку інфраструктури туризму відносяться організації, задіяні у здійсненні туристичних формальностей. Здійснення туристичної подорожі, особливо у сфері міжнародного туризму, неможливе без проходження так званих туристичних формальностей, які прийнято поділяти на наступні види: паспортно-візові; митні; медико-санітарні; страхові. Однією з організацій, що бере участь у забезпеченні паспортно-візових туристичних формальностей є Державна міграційна служба України (ДМС України), діяльність якої спрямовується і координується Кабінетом Міністрів України через Міністра внутрішніх справ України. Територіальними органами Державної міграційної служби України у областях є головні управління та управління.

Третій блок інфраструктури туризму становлять організації, що здійснюють організаційно-правове та кадрово-наукове забезпечення індустрії туризму.

До четвертого блоку відносяться підприємства, що займаються виробництвом та реалізацією товарів туристичного попиту. До товарів туристичного попиту зокрема належать туристичні сувеніри. Туристичними сувенірами можуть бути різні предмети, що мають як лише декоративне так і декоративно-ужиткове призначення.

Отже, туристична інфраструктура – це сукупність соціальних інститутів, організаційних структур та нормативно оформлених 124 процедур, а також стан соціально-політичного клімату і суспільної свідомості у країні, що забезпечують безпечне функціонування та взаємодію суб'єктів туристичної діяльності, регулюють рух матеріальних, фінансових, інформаційних потоків між ними та навколишнім (соціальним і природним) середовищем і використовуються для задоволення потреб туристів.

Література

1. Гайдук А. Формування туристичної ринкової інфраструктури як фактор підвищення ефективності функціонування ринку туристичних послуг // Регіональна економіка. – 1999. – № 2. – С. 172-178.
2. Головащенко О. В. Соціальні функції та види туризму в перехідному суспільстві // Нова Парадигма : Альманах наукових праць. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – Випуск 18. – С. 23-27.
3. Данильчук В. Ф. Особенности формирования и развития туристических предприятий : монография / В. Ф. Данильчук. – Донецк : НАН Украины. Ин-т экономики пром-сти. – 2006. – 240 с.

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ В УКРАЇНІ

Україна посідає одне із провідних місць у Європі за рівнем забезпеченості цінними природними та історико-культурними ресурсами, здатними генерувати значний туристичний інтерес у вітчизняних та іноземних подорожуючих. Однак, національний туристичний продукт має низьку конкурентоспроможність на внутрішньому та міжнародному туристичному ринку.

Основними причинами неефективної реалізації конкурентних переваг унікального ресурсного потенціалу України є:

- низька якість складових національного туристичного продукту: значна частина природних територій та об'єктів культурної спадщини не пристосована для туристичних відвідувань, туристична інфраструктура в цілому не відповідає якісним параметрам, а туристичні послуги у більшості секторів туристичної індустрії – вимогам щодо якості обслуговування;
- відсутність комплексної політики держави, не сформованість раціональних форм державного управління у сфері туризму і діяльності курортів, невідповідність нормативно-правового та організаційно-фінансового забезпечення сучасним потребам населення та економіки держави, існуючим параметрам туристичного потоку, тенденціям розвитку туризму.

Як наслідок, сфера туризму і діяльності курортів в державі не забезпечує повноцінного виконання економічних, соціальних і гуманітарних функцій, зокрема, підвищення якості життя населення; формування гармонійно розвиненої особистості; збереження довкілля та культурної спадщини; наповнення бюджетів усіх рівнів, створення нових робочих місць; збільшення питомої ваги сфери послуг у структурі ВВП.

Ситуація у сфері туризму та діяльності курортів в Україні характеризується такими основними чинниками:

- низьким рівнем усвідомлення населенням країни та органами, що здійснюють регулювання у сфері туризму і діяльності курортів, ролі та значення туризму для соціально-економічного розвитку держави;
- відсутністю сформованих туристичних ресурсів та цілісної системи їх раціонального використання, невизначеністю напрямів їх освоєння та розвитку, неефективним та позазаконним використанням унікальних природних та історико-культурних ресурсів;
- відсутністю ефективної системи захисту прав та інтересів туристів, забезпечення безпечних умов на об'єктах туристичних відвідувань та за напрямками туристичних маршрутів, своєчасного надання усіх видів невідкладної допомоги особам, які постраждали під час подорожі;
- відсутністю сприятливих умов для розвитку індустрії туризму, державної інвестиційної політики у сфері туризму і діяльності курортів, неналежною підтримкою розвитку пріоритетних видів туризму, зокрема, в'їзного та внутрішнього туризму, сільського, екологічного туризму;
- руйнацією системи соціального туризму, практичною недоступністю туризму для малозабезпечених верств населення, дітей, молоді, осіб з обмеженими фізичними можливостями та похилого віку;
- відсутністю належного прогнозування та планування розвитку туризму, параметрів туристичного потоку у відповідності до наявних ресурсних можливостей, потреб населення та економіки держави, узагальненим і фрагментарним підходом до розроблення та реалізації державної і місцевих програм розвитку туризму;
- недосконалістю організаційно-правових та економічних механізмів реалізації державної політики у сфері туризму і діяльності курортів, слабкою міжвідомчою координацією і взаємодією між органами державної влади та місцевого самоврядування;
- відсутністю цілісної та комплексної системи управління туристичними ресурсами країни, різним відомчим підпорядкуванням туристичних ресурсів, відсутністю спеціального уповноваженого центрального органу виконавчої влади з питань діяльності курортів;
- недостатнім нормативним, методичним та інформаційним забезпеченням діяльності органів місцевого самоврядування, громадських організацій та суб'єктів підприємницької діяльності у сфері туризму і діяльності курортів;
- недостатнім за кількісними, якісними параметрами та за структурою рівнем науково-методичного і кадрового забезпечення, зокрема у сфері управління на державному та місцевих рівнях [1].

Проектом розпорядження Кабінету Міністрів України пропонується схвалити Стратегію розвитку туризму і курортів на 2016–2020 роки (далі – Стратегія) [2]. Стратегія розроблена з метою створення умов для забезпечення прискореного розвитку сфери туризму і курортів, перетворення її у високоефективну, інтегровану у світовий ринок галузь, що зможе стати вагомим чинником прискорення економічного зростання, підтримки зайнятості та структурної модернізації економіки. Прийняття Стратегії забезпечить повноцінне виконання економічних, соціальних і гуманітарних функцій сприятиме наповненню бюджетів усіх рівнів, створенню робочих місць, збільшенню питомої ваги сфери послуг у структурі внутрішнього валового продукту.

Метою Стратегії є: створення умов для забезпечення сталого розвитку сфери туризму та курортів, перетворення її у високорентабельну, інтегровану у світовий ринок галузь, що зможе стати вагомим чинником прискорення економічного зростання, підтримки зайнятості, структурної модернізації економіки, наповнення бюджетів всіх рівнів. Основні завдання Стратегії: вирішення проблем комплексного розвитку сфери туризму та курортів; підтримка створення та модернізації туристичної інфраструктури; забезпечення належної якості туристичних та курортних послуг; ефективне використання наявного туристичного потенціалу; створення конкурентоспроможного національного туристичного продукту, забезпечення на цій основі сприятливих умов для перерозподілу міжнародних туристичних потоків на користь України та сталого

соціально-економічного розвитку регіонів і держави в цілому. 16 березня 2017, Кабінет Міністрів України ухвалив Стратегію розвитку туризму та курортів до 2026 року, яку підготувало Міністерство економічного розвитку і торгівлі [3].

За даними Всесвітньої туристичної організації ООН (ЮНВТО) внесок туризму до світового ВВП становить 10%, а загальна кількість робочих місць, що прямо чи опосередковано стосуються сфери туризму, – 11%, тому виважена державна політика у сфері туризму – це важлива частина сталого економічного розвитку України у світі [4]. Стратегія визначає підхід державної туристичної політики у таких напрямках: безпека туристів; нормативно-правова забезпечення; розвиток туристичної інфраструктури; розвиток людських ресурсів; маркетингова політика розвитку туризму та курортів.

Стратегія передбачає, що до 2026 року в Україні: кількості іноземних туристів збільшиться у 2,5 разів; кількості внутрішніх туристів збільшиться в 5 разів; кількості робочих місць у сфері туризму збільшиться в 5 разів; наповнення бюджетів усіх рівнів від провадження туристичної діяльності збільшиться в 10 разів; кількість суб'єктів туристичної діяльності зросте в 5 разів; туристи витратять під час подорожей в Україні до 80 млрд грн.; буде створено позитивний імідж України як країни, привабливої для туризму.

«Розробка туристичної стратегії – це одна з умов, яку ми маємо виконати в рамках імплементації Угоди про асоціацію з ЄС. Ми вже працюємо над її втіленням: створюємо план заходів реалізації Стратегії, ведемо активний діалог із представниками українського бізнесу, опрацьовуємо законодавчу базу», – зазначив заступник Міністра економічного розвитку і торгівлі України Михайло Тітарчук.

Реалізація Стратегії передбачає: збільшення обсягу капітальних інвестицій у сферу туризму та курортів до 6,6 млрд. гривень у 2026 році; забезпечення діяльності інституту саморегульованих організацій у сфері туризму та курортів (створення національної туристичної організації та відповідних регіональних туристичних організацій); функціонування Єдиної туристичної інформаційної системи, що містить інформацію про всі туристичні та рекреаційні ресурси країни, придатні для використання в туризмі, у тому числі об'єкти культурної спадщини та природно-заповідного фонду; впровадження рекомендованої Всесвітньою туристичною організацією ООН (ЮНВТО) системи сателітного рахунка; заснування десяти туристичних представництв за кордоном; лібералізація візового режиму з десятьма країнами світу, що є цільовими туристичними ринками для України.

Реалізація Стратегії дасть змогу: підвищити конкурентоспроможність національного та регіональних туристичних продуктів; підвищити якість життя населення шляхом забезпечення економічного зростання, екологічної безпеки, консолідації суспільства, надання доступу до послуг у сфері туризму та курортів; створити нові робочі місця, розширити можливості населення щодо працевлаштування та самозайнятості; створити сучасну туристичну інформаційну інфраструктуру, а також забезпечити поширення інформації про туристичні ресурси України у світовому інформаційному просторі.

Література

1. Закон України «Про туризм». Все о туризме. Туристическая библиотека. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://tourlib.net/zakon/pro_turyzm.htm
2. Проект розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку туризму і курортів» на 2016–2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.knteu.kiev.ua/file/NjY4NQ==/e1227acdf34bb4a1da39d384139b9d7a.pdf>
3. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 16 березня 2017 р. № 168-р «Про схвалення Стратегії розвитку туризму і курортів» до 2026 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/249826501>
4. Занько Ю., Антонюк Н. Державна політика України у сфері туризму: досвід і проблеми реалізації. Вісник Львівського університету. Серія міжнародні відносини. 2008. – Вип. 24. – С.7-12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://tourlib.net/statti_ukr/antonjuk.htm

К. С. Грядун,

студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
напрямок підготовки «Соціальна педагогіка»,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:

*доктор педагогічних наук, доцент,
ректор Хортицької національної академії*

В. В. Нечипоренко

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЕМОЦІЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Однією з важливих проблем вікової психології є проблема періодизації психічного розвитку людини. Психологічна характеристика того чи іншого віку втрачає свою однозначність, якщо вона не спирається на ту, або іншу періодизацію розвитку психіки. Будь-який вік є якісно новою сходинкою психічного розвитку людини [2]. Однією з таких сходинок є молодший шкільний вік.

Вітчизняна вікова періодизація визначає молодший шкільний вік від 6 до 10 (11) років. У багатьох зарубіжних наукових джерелах фігурують різні варіанти періодизації. Зважаючи на існування ряду альтернативних побудов періодизації молодшого шкільного віку, доречно розглянути популярні у наукових колах версії психологів А. Реана і Г. Крайга. Тривалість періоду молодшого шкільного віку за Г. Крайгом 6-12 років, за А. Реаном 6-11 років. Періодизація Л. Виготського та Д. Ельконіна визначає молодший шкільний вік (зріле дитинство) – 1-4 класи (від 6-7 до 10-11 років) [8]. Далі у дослідженні будемо спиратися на періодизацію запропоновану Л. Виготським та Д. Ельконіном.

Для розкриття особливостей саморегуляції емоцій дітей молодшого шкільного віку необхідно звернутися до загальної характеристики цього віку.

Молодий шкільний вік – це важливий етап життя людини на шляху дорослішання і, водночас, певний ступінь її розвитку як особистості із характерними для неї якісними властивостями [9].

Навчання є провідною діяльністю у молодшому шкільному віці, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція [7].

Розвиток особистості молодшого школяра відбувається у складній системі його взаємин з батьками, вчителем, ровесниками та іншими дітьми. Найавторитетнішою особою для молодшого школяра є вчитель. Тому взаємини з ровесниками опосередковані ставленням вчителя. Найбільшою популярністю у класі користуються відмінники, учні з високою навчальною успішністю і – навпаки. У класі з'являються окремі мікрогрупи, об'єднані взаємними симпатіями. У процесі взаємин ускладнюється моральна поведінка: учень засвоює систему моральних норм, по-різному будуючи свою поведінку в різних напрямках взаємин. Це свідчить про достатню керованість і контрольованість моральної поведінки молодшого школяра. Деякі нові моральні норми молодший школяр розуміє формально, тому вчителю необхідно добиватись, щоб учень не просто знав цю норму, але й користувався нею у відповідних ситуаціях [3].

Особистість молодшого школяра відзначається системою властивостей, яких не було у дошкільника. Ці властивості належать до новоутворень особистості молодшого школяра. Ними виступають внутрішній план дій, рефлексія та довільність [3].

Внутрішній план дій дозволяє планувати й продумувати наперед хід виконання діяльності й підбирати все необхідне для цього; усно розв'язувати задачі; давати словесні звіти про виконане. Наприклад, на уроках праці після повідомлення теми вчитель просить учнів розкласти на парті необхідні матеріали, потім діти прослуховують порядок наступної роботи і тільки тепер розпочинають виготовлення виробу. Такий порядок роботи привчає дітей продумувати наперед усі умови виконання діяльності [3].

Уміння пояснити свої дії, аргументувати їх, знайти й виправити помилки лежать в основі рефлексії – здатності до об'єктивного аналізу власної поведінки відповідно до вимог діяльності [3].

Довільність полягає у саморегуляції поведінки відповідно до вимог дорослих. Довільність забезпечує постановку цілей діяльності, пошук засобів їх досягнення з подоланням перешкод на цьому шляху. Довільність молодшого школяра найбільшою мірою виявляється у сфері навчання [3].

Протягом усього молодшого шкільного віку дитина вчиться керувати своєю поведінкою, психічними процесами, адже вимоги до неї з перших днів перебування у школі передбачають досить високий рівень довільності. Тому молодший школяр долає свої бажання і здатен керувати своєю поведінкою на основі заданих зразків, що сприяє розвитку довільності як особливої властивості психічних процесів і поведінки [7].

У молодшому шкільному віці відбувається зміна провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо-вольової. Шкільне життя вимагає систематичного та обов'язкового виконання дитиною багатьох правил. Вона повинна вчасно приходити в школу, дотримуватися правил шкільного життя, виконувати завдання на уроці та вдома, долати труднощі в навчальній роботі тощо. Дотримання цих правил вимагає вміння регулювати свою поведінку, підпорядковувати довільну діяльність свідомо поставленими цілями [7].

Всі ці новоутворення молодшого шкільного віку створюють підґрунтя для становлення процесу саморегуляції емоцій.

У процесі формування нових соціальних мотивів діяльності, зміст емоційних переживань та їхнє місце в структурі дитячої діяльності суттєво змінюються. Цей факт, відповідно до даних Е. Ізотова, Е. Нікіфорова прослідковується Я. Неверович та А. Запорожцем наступним чином: «На початкових етапах вікового та функціонального розвитку емоції виникають «після факту», в якості позитивної або негативної емоційної оцінки безпосередньо тієї ситуації, яку сприймаємо, на більш пізніх генетичних ступенях вони можуть з'являтися до виконання дії у формі емоційного передчуття його можливих наслідків у тій ситуації, яку уявляють, що може виникнути, коли дію буде завершено». Таким чином, емоційне передчуття можна розглядати як «єдину функціональну систему, яка дозволяє суб'єкту не тільки передбачувати віддалені наслідки власних дій а й здійснювати адекватну емоційну реакцію складних форм цілеспрямованої діяльності [4].

Значне місце в житті молодшого школяра займають почуття як мотиви поведінки. Розвиток емоційної сфери в цей період характеризується підсиленням стриманості й усвідомленості у проявах емоцій, підвищенням емоційної стійкості. Молодший школяр починає більш стримано виявляти власні емоції, особливо негативні, що пов'язано з розрізненням ситуацій, в яких можна чи не можна виявляти власні почуття, тобто довільність поведінки поступово починає позначатися на сфері почуттів [6].

Ті подразники, які викликали емоційні реакції у дошкільнят, в учнів молодших класів уже не діють. Хоча молодший школяр бурхливо реагує на події, які його турбують, у нього з'являється здатність знижувати вольовим зусиллям небажані емоційні реакції. Внаслідок цього спостерігається відрив експресії від тієї емоції, яку дитина переживає: дитина може як не виявляти наявну емоцію, так і відображувати емоцію, яку вона не переживає [5].

У молодшому шкільному віці особливо помітна соціалізація емоційної сфери. До третього класу у школярів проявляється захоплене ставлення до героїв, видатних спортсменів. У цьому віці починають формуватися любов до Батьківщини, почуття національної гордості, прихильність до товаришів [5].

Поряд із підвищенням довільності емоційного процесу, в молодшому шкільному віці змінюється змістова сторона емоцій і почуттів. Активно розвиваються вищі почуття: інтелектуальні (допитливість, здивування, сумнів, інтелектуальне задоволення), моральні (почуття товарищескості, дружби, обов'язку, співчуття, обурення від відчуття несправедливості тощо), естетичні [6].

За даними Л. Берк, швидкі успіхи в емоційній саморегуляції досягаються дитиною при відвідуванні нею школи. У міру того, як діти порівнюють свої досягнення із досягненнями однокласників і починають більше ніж раніше цінувати схвалення з боку однолітків, у них з'являється потреба навчитись контролювати негативні емоції, які загрожують їх відчуттю власної значущості [1].

Значний вплив на формування емоцій молодших школярів має навчальна діяльність, стосунки з учителем і колективом класу. Саме емоційне ставлення до вчителя є своєрідним сигналом в емоційній сфері учня, при цьому особливо важливою для дитини є функція вчителя як арбітра: емоційне забарвлення, що виникає в результаті оцінки

вчителя, підсилює чи послаблює мотиви учіння, змінює самооцінку і рівень домагань молодшого школяра, тому байдужість до учіння і, насамперед, до оцінок учителя в цьому віці можна вважати показником відхилення [6].

З віком емоції дітей стають більш узагальненими, довільними, соціально регламентованими, ускладнюється зміст емоційної сфери, змінюється її експресивний бік [6].

Отже, на основі аналізу науково-методичної літератури було виявлено вікові особливості дітей молодшого шкільного віку; з'ясовано, що основними новоутвореннями молодшого шкільного віку є внутрішній план дій, рефлексія та довільність, які створюють підґрунтя для становлення процесу саморегуляції емоцій дітей молодшого шкільного віку; встановлено, що розвиток саморегуляції емоцій в молодшому шкільному віці є необхідною умовою нормального психічного розвитку дитини. Зважаючи на те, що провідною діяльністю у період молодшого шкільного віку є навчальна, дитина такого віку більшість свого часу проводить у колективі однолітків, припускаємо, що саморегуляція емоцій буде успішно розвиватися у процесі колективної творчої діяльності.

Література

1. Берк Л. Развитие ребенка / Л. Берк. – [6-е изд.]. – СПб. : Питер, 2006. – 1056 с.
2. Давидов В. В. Психологічна теорія навчальної діяльності і методів початкового навчання, заснованих на змістовному узагальненні. – Томськ : Пеленг, 1999. – 114 с.
3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : Навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
4. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребёнка : Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
6. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник / Р. В. Павелків. – Вид. 2-е, стер. – К. : Кондор, 2015. – 469 с.
7. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. – К. : Академвидав, 2011. – 368 с.
8. Сергєєнкова О. П. Загальна психологія. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
9. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. – Київ, 2017 – 548 с.

Р. С. Данько,

*студентка факультету мистецтва та дизайну, спеціальність «Туризм»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри природничо-наукових дисциплін
Хортицької національної академії
Ю. О. Юхновська*

ЛІКУВАЛЬНО-ОЗДОРОВЧІ РЕСУРСИ УКРАЇНИ ЯК ОСНОВА ТУРИСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Актуальність теми дослідження визначається тими обставинами, що на сьогодні тематика лікувально-оздоровчих ресурсів, а саме розвиток оздоровчого туризму, є доволі зростаючою. По-перше, рівень розвитку оздоровчого туризму загалом важливий для кожної людини. Оздоровчий туризм полягає не тільки у використанні сприятливих природних факторів, спорту і фізичної культури, але й у наданні культурно-дозвільної діяльності та інших форм нетрадиційної профілактики. По-друге, залишається не сформованим попит на оздоровчі послуги. У нашій країні люди не до кінця розуміють призначення цього виду туризму і воліють брати участь у лікувальному туризмі, коли набагато легше провести профілактику, ніж усунути наслідки захворювання організму. По-третє, збереження і відтворення трудового потенціалу є завданням загальнодержавного масштабу.

Україна є досить багатою на лікувально-оздоровчі ресурси. Вона налічує значну сукупність курортної території. Негативною ж стороною є слабка організованість туристичних підприємств, які знаходяться на території курортів, особливо це стосується державних санаторіїв [1].

Лікувально-оздоровчі ресурси використовуються для загального оздоровлення та лікування туристів, які перебувають на курортах. Лікувально-оздоровчий туризм, особливістю якого є використання лікувально-оздоровчих ресурсів, сьогодні масовий і популярний напрямок медичного оздоровлення.

Лікувально-оздоровчі ресурси України класифікуються: за відповідними типами (бальнеогрязевий курорт, внутрішній прийом мінеральних вод, грязьовий курорт, кліматичний курорт, бальнеокліматичний курорт, бальнеологічний курорт, клімато-кумисолікувальний курорт, СПА-курорт) і за методами лікування та оздоровлення (голковколівання, ароматерапія, ванни в сірчаній воді, турецька лазня та ін.) [2].

Бальнеологічні ресурси різного складу виявлені майже у всіх областях України, але найбільша кількість джерел зосереджена в західній частині, зокрема у Закарпатській області. Багато джерел мінеральної води розвідано у Дніпровській, Полтавській, Рівненській областях, є також відкриті джерела в Івано-Франківській, Харківській, Житомирській, Вінницькій, Хмельницькій, Київській, Черкаській та Запорізькій областях. Щодо лікувальних грязей, то вони зосереджені переважно у південних та північно-західних областях. На базі грязьових покладів функціонують найстаріші в Україні курорти – Бердянськ, Куяльник, Сасик та інші. У північно-західних областях поширені торфові грязі, які використовують на курортах у Миргороді, Моршині, Немирові, Черче та інших [3].

В Україні представлені всі типи курортів:

Бердянськ – бальнеологічний, грязьовий і кліматичний приморський курорт на північному березі Азовського моря Запорізької області. Природні лікувальні фактори: приморський клімат, мулові пелоїди, ропа лиманів, мінеральні хлоридні натрієві йодо-бромні води з мінералізацією від 12 до 60 г/дм³, слабомінералізована хлоридна натрієва мінеральна вода «Бердянська».

Кирилівка – кліматичний і грязьовий приморський курорт місцевого значення Запорізької області. Природні лікувальні фактори: мулові сульфідні пелоїди, ропа Утлюкського та Молочного лиманів хлоридно-сульфідного натрієво-кальцієвого типу, хлоридні натрієві розсоли.

Березовські Мінеральні Води – бальнеологічний питний курорт степової зони Харківської області. Природні лікувальні фактори: гідрокарбонатні, різного катіонного складу з підвищеним вмістом органічних речовин, кремнієві води.

Рай-Оленівка – бальнеологічний питний курорт Харківської області. Природні лікувальні фактори: мінеральні води, слабомінералізована, гідрокарбонатні різного катіонного складу з підвищеним вмістом органічних речовин.

Конча-Заспа – бальнеологічний, кліматичний курорт у Київській області, в лісовій зоні. Природні лікувальні фактори: сприятливі кліматичні умови, хвойно-листяні ліси, мінеральні радонові води.

Пуща-Водиця – кліматичний курорт в зоні хвойного лісу на північній околиці м. Київ. Природні лікувальні фактори: сприятливий клімат хвойних лісів.

Голубине – кліматичний, бальнеологічний курорт у Закарпатській області. Природні лікувальні фактори: вуглекислі борні гідрокарбонатні натрієві мінеральні води. Проводиться пляшковий розлив води «Лужанська», «Лужанська-7».

Синяк – низькогірний бальнеологічний курорт у Закарпатській області. Природні лікувальні фактори: мінеральна вода «Синяк» (вкв. № 15-Р та № 17-Р) – слабосульфідний, сульфатна натрієво-кальцієва маломінералізована.

Трускавець – найстаріший бальнеологічний низькогірний питний курорт у Львівській області. Природні лікувальні фактори: більше 25 джерел мінеральних вод з різним хімічним складом і різною мінералізацією. Трускавецьке родовище «Нафтуса» – гідрокарбонатні сульфатно-гідрокарбонатні магнієво-кальцієві слабомінералізовані (0,5-1,0 г/дм³) води з підвищеним вмістом органічних речовин (10,0-45,0 г/дм³). Води джерел № № 1, 2, 12 та інші хлоридні, сульфатно-хлоридні натрієві, сульфатні кальцієво-натрієві малої та середньої мінералізації. Міцні розсоли йодо-бромисті, сульфатно-хлоридні магнієво-натрієві з підвищеним вмістом ортоборної кислоти (вкв. № 188-Е Бистрівського родовища) використовуються для виробництва солі «Барбара». Ефективне лікування озокеритом.

Любінь Великий – бальнеологічний курорт у Львівській області. Природні лікувальні фактори: слабосульфідно-гідросульфідні, гідрокарбонатно-сульфатні кальцієві, малої мінералізації води, торф'яні пелоїди. Природні лікувальні фактори курорту Моршин: сульфатна, хлоридно-сульфатна, сульфатно-хлоридні натрієві, магнієво-натрієві розсоли. Використовується озокерит. Курорт оточений мальовничими долинами, сосновими та листяними лісами, протікає річка Березниця. Передгір'я Карпат створює своєрідність кліматичних умов курорту. Немирів – бальнеологічний курорт у Яворівському районі Львівської області. Природні лікувальні фактори: слабосульфідно-гідросульфідно сульфатні, гідрокарбонатно-сульфатні кальцієві води малої мінералізації, торф'яні пелоїди.

Ворохта – кліматичний низькогірний курорт в Івано-Франківській області. Природні лікувальні фактори: сприятливі кліматичні умови низькогір'я. Косів – кліматичний курорт місцевого значення Івано-Франківської області. Природні лікувальні фактори: кліматичні умови хвойно-листяних лісів. Показання для направлення на курорт: неспецифічні і специфічні захворювання органів дихання. Черче – бальнеогрязевий передгірний курорт Івано-Франківської області. Природні лікувальні фактори: мінеральні води – сульфідні мінеральні води, торф'яні пелоїди. Яремче – гірськокліматичний курорт Івано-Франківської області. Природні лікувальні фактори: сприятливий клімат гірського курорту лісової зони.

Курорт Миргород – бальнеологічний питний і грязьовий курорт в лісостеповій зоні Полтавської області. Природні лікувальні фактори: маломінералізована хлоридно-натрієва вода, мінеральні йодобромні хлоридно-натрієві розсоли, торф'яні пелоїди в заплаві річки Хорол.

Одеса – бальнеогрязевий кліматичний приморський курорт включає групу: Куюльник, Лузанівка, Хаджибей, Лермонтовський, Аркадія, Великий Фонтан, Чорноморка, Кароліно-Бугаз, Затока, Приморський, Лебедівка, Мала Долина. Природні лікувальні фактори: мінеральні води хлоридно-натрієві, гідрокарбонатно-сульфатно-хлоридні натрієві, хлоридно-натрієві з підвищеним вмістом метакремнієвої кислоти, використовувани для внутрішнього та зовнішнього вживання, мулові сульфідні пелоїди Куюльницького і Шаболатського лиманів.

Хмільник – бальнеологічний курорт Вінницької області. Природні лікувальні фактори: мінеральні радонові води Новохмельницького і Хмільницького родовищ (ділянки «Курортний» і «Голодкінський») характеризуються як мінеральні слаборадонові-середньорадонові гідрокарбонатні магнієво-кальцієві води слабкої мінералізації. Широко використовуються торфові пелоїди Війтовецького родовища.

Отже, нами досліджено курорти України, що пропонують істотний лікувально-оздоровчий потенціал, який успішно застосовується в санаторно-курортному лікуванні.

Для формування сучасної стратегії просування туристського продукту на внутрішньому на міжнародному ринках необхідно: широкомасштабне проведення рекламно-інформаційної кампанії в засобах масової інформації України і за кордоном; розвиток виставково-ярмаркової діяльності у сфері туризму; організація презентацій туристичних можливостей України; організація мережі інформаційних центрів для іноземних туристів в місцях проходження найбільших туристичних потоків; формування сучасної статистики туризму.

Україна володіє потужним природно-ресурсним комплексом, основу якого складають земельні та мінерально-сировинні ресурси. Достатньо високим є рівень забезпеченості території країни водними і рекреаційними ресурсами.

Література

1. Все про туризм, туристична бібліотека [Електронний ресурс] / [Український туризм]. – Режим доступу : http://tourlib.net/statti_ukr/liman.htm.
2. Туристичний потенціал України. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://h.ua/story/7871>.
3. Загальна характеристика туристичного потенціалу України. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://tourism-book.com/books/book-18/chapter-1241/>.

КЛАСИФІКАЦІЯ ВИДІВ МІЖНАРОДНОГО ТУРИЗМУ

При дослідженні природи міжнародного туризму важливе значення має його класифікація, яка є одним із шляхів підвищення ефективності маркетингових рішень щодо розвитку туризму. У сучасній економічній літературі простежуються різні підходи до класифікації туризму за різноманітними ознаками, найважливішими з яких є: мета подорожі, сезонні й територіальні характеристики, індивідуальні вимоги та фінансові можливості клієнтів; організація поїздки, комплекс послуг, тривалість поїздки та ін. [1].

Диференціація підходів зумовила потребу створення узагальненої класифікації міжнародного туризму. У результаті дослідження, нами пропонується внести такі зміни у класифікацію:

1. З огляду на вікові періоди життя людини та підняття пенсійного віку у багатьох країнах світу, нами виділено такі види міжнародного туризму залежно від віку: підлітковий – подорожі осіб віком 15-17 років без супроводу батьків, молодіжний – подорожі осіб віком 18-34 років, середнього віку – 35-54 років, похилого віку – 55-64 років, пенсійного віку – 65 років; «четвертого віку» – фізично немічних людей, які не можуть здійснювати поїздки без супроводжуючих, проте бажають подорожувати й отримувати задоволення від нових вражень.

2. Туристичні подорожі за кордон пов'язані із швидким поверненням у звичне середовище. У Рекомендаціях зі статистики туризму 2008 зазначено, що параметри звичного середовища характеризуються двома показниками: частотою відвідування об'єкта і його віддаленістю [2]. Місця, які особа відвідує регулярно є елементом її звичного середовища, навіть якщо вони знаходяться на значній відстані від постійного місця проживання і за кордоном. Термін перебування у закордонній подорожі залежить від наявності вільного часу та мети подорожі. Зважаючи на це, не слід відносити до міжнародного туризму діловий туризм, оскільки він пов'язаний із виконанням фахових обов'язків за кордоном та освітній туризм, якщо він передбачає перебування особи за межами країни проживання більше одного місяця. Один місяць – середня тривалість курсів по інтенсивному вивченню іноземної мови та ознайомленню з історією і культурою країни. Не можна вважати міжнародним туризмом перебування осіб за кордоном з метою:

- навчання для отримання середньої або вищої освіти, так як перебування триває більше одного року та досить часто студенти отримують стипендії або працюють;
- проведення науково-дослідних робіт, оскільки, як правило, вчених запрошують зарубіжні університети, їх перебування оплачується за рахунок отриманих грантів або стипендій, які надаються університетами, державними організаціями або приватними фондами;
- відвідування філій підприємств, які знаходяться за кордоном або бізнес-партнерів, бо працівники отримують заробітну плату та їхнє перебування за кордоном досить часто оплачується за рахунок коштів підприємств. Все вище перелічене суперечить суті міжнародного туризму.

Виходячи з вищевикладеного, у класифікації міжнародного туризму нами пропонується замість виду «Діловий туризм» виділити MICE – туризм (Meetings–Incentives–Conferences–Exhibitions), хоча на даний час він вважається його складовою. Аргументами на користь цього є невеликий термін проведення зустрічей, конференцій, виставок, інсентив-турів та відсутність у даному випадку оплати праці за кордоном. Він набуває особливого значення у зв'язку із значним обсягом поїздок, оскільки за оцінками зарубіжних експертів, обсяг світового ринку MICE – туризму оцінюється в суму 0,5 трлн. дол. США, а до 2020 р. збільшиться до 2 трлн. дол. США [3].

3. Викликає сумнів виділення як виду міжнародного туризму «Відвідування родичів і близьких» з таких причин: по-перше, зазвичай їх видатки на проживання, харчування та інші види туристичних послуг невеликі, бо вони перебувають у родичів; по-друге, їх досить рідко цікавлять туристичні атракції; по-третє, у переважній більшості випадків родичі та близькі не проживають у туристичних центрах.

Можна стверджувати, що запропонована класифікація міжнародного туризму є методологічною основою сегментування ринку міжнародних туристичних послуг та прийняття маркетингових рішень на всіх рівнях управління його розвитком.

Література

1. Коржилов Л. І. Туризм в Україні. Класифікація та види [Електронний ресурс]. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=3345> (дата звернення: 09.04.2018).
2. International Recommendations for Tourism Statistics 2008 [Електронний ресурс]. URL: https://unstats.un.org/unsd/publication/seriesm/seriesm_83rev1e.pdf (дата звернення: 11.04.2018).
3. Писаревський І.М. Туризм як національний пріоритет [Електронний ресурс]. URL: http://www.ahmerov.com/book_1258_chapter_6_1.2._Paradigma_turizmu_XXI_stoltija.html (дата звернення: 11.04.2018).

ЛІКУВАЛЬНО-ОЗДОРОВЧИЙ ТУРИЗМ В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ ТА ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ

Створення умов для забезпечення здоров'я населення – це соціальне та економічне завдання держави. Проте, рішення цих завдань не реалізується автоматично, а потребує наявності та раціонального використання природних лікувальних ресурсів, створення і постійного підтримання конкурентоспроможного стану матеріально-технічної бази та кадрового потенціалу санаторно-курортних та оздоровчих закладів.

В Україні значну частину природного потенціалу складають: рекреаційні ландшафти (лісові, приморські, гірські), оздоровчі ресурси (мінеральні води та лікувальні грязі), природно-заповідні об'єкти (національні природні та регіональні ландшафтні парки, біосферні заповідники, парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва тощо), території історико-культурного призначення (пам'ятки архітектури та містобудування, історико-архітектурні заповідники та ін.).

Площа освоєних та потенційних рекреаційних територій в Україні (без радіаційної забрудненості) становить 12,8% території країни і розподіляється відповідно до природних особливостей таких рекреаційних регіонів як: Карпатський, Придністровський, Дніпровський, Донецько-Приазовський, Поліський, Причорноморський, Кримський. На основі специфічних лікувальних природних ресурсів сформувалася наступна спеціалізація курортів України:

- лікування органів травлення (курорти з питними мінеральними водами) – Миргород, Моршин, Трускавець, Закарпаття, Березівські мінеральні води, Рай-Єленівка, Одеса (Куяльник), Бердянськ, Сатанів тощо;
- серцево-судинні хвороби, функціональні розлади нервової системи – Конча-Заспа, Пуца Водиця, Ворзель, Слов'янськ, Слов'яногірськ, Одеса тощо;
- лікування органів дихання – є умови для лікування в Очакові, Слов'янську тощо;
- хвороби кістково-м'язової системи і суглобів, периферичної нервової системи, жіночих і чоловічих статевих органів – грязьові курорти: Гола Пристань, Бердянськ, Слов'янськ, Куяльник, Маріуполь, а також курорти з радоною (Хмільник) і сірководневою мінеральною водою (Немирів) тощо;
- хвороби нирок і сечевивідних шляхів – Трускавець, Березівські мінеральні води, Сатанів та ін.;
- запальні захворювання нирок – Трускавець та ін.;
- захворювання шкіри – курорти на сірководневих мінеральних водах у Львівській області (Немирів) і Закарпатті;
- захворювання на цукровий діабет – Трускавець, Миргород, Березівські мінеральні води.

На сучасному етапі можна виділити наступні проблеми розвитку лікувально-оздоровчого туризму України: фізичний знос матеріально-технічної бази санаторно-курортного комплексу України, реформування відносин власності без інвестиційної підтримки підприємницької діяльності в сфері курортів, посиленням ринкових регуляторів в економіці. Загальні проблеми санаторно-курортного комплексу України зумовлені: несистемним використанням природних лікувальних ресурсів; недосконалою інфраструктурою; цінами на паливно-енергетичні ресурси; низькою якістю водозабезпечення.

Розвиток інфраструктури територій курортів та лікувально-оздоровчих місцевостей потребує розв'язання комплексних територіальних проблем і завдань. При цьому індустріальні зони ставлять реальну загрозу покладам мінеральних вод, грязей та інших природних лікувальних ресурсів. Інтенсифікація господарської діяльності, близькість магістральних шляхів при низькому рівні сервісу, завищених цінах, недосконалій інфраструктурі зводять на нівець репутацію оздоровчих закладів. Розвиток санаторно-курортного комплексу значною мірою залежить від цін на паливно-енергетичні ресурси, оскільки вони прямо пропорційно впливають на вартість путівок.

Таким чином, мінімізації енергетичної залежності оздоровчих закладів сприяє інтенсифікація впровадження енергозберігаючих технологій, відтворюваних і нетрадиційних джерел енергії, що є дієвим інструментом утримання сталої екологічної ситуації та предметом державної політики. Сталий розвиток санаторно-курортного комплексу унеможливлений без модернізації водогосподарських, водоочисних та каналізаційних споруд; розвідування та мобілізації покладів підземних вод для питного водопостачання та раціонального використання наявних джерел. Наразі державним пріоритетом є будівництво замкнених систем водозабезпечення оздоровчих закладів, незалежно від їхньої форми власності та підпорядкування, як частини безвідходних технологій. Враховуючи проблеми, що здержують розвиток лікувально-оздоровчого туризму, і визначивши завдання, в Україні була прийнята в 2017 році Стратегія розвитку туризму та курортів на період до 2026 року [1].

Основними стратегічними цілями розвитку сфери туризму та курортів з урахуванням сучасного стану і тенденцій розвитку України на період до 2026 року є:

- створення конкурентоспроможного національного туристичного продукту на засадах системної маркетингової діяльності, спрямованої на чітке позиціонування різних видів туристичних продуктів, адаптованих до вимог і очікувань споживачів;
- забезпечення ефективного і комплексного (економічного, соціального, екологічного та інноваційного) використання наявного туристичного та курортно-рекреаційного потенціалу шляхом розв'язання проблеми рекреаційного природокористування і охорони навколишнього природного середовища та удосконалення територіальної структури сфери туризму та курортів з метою розвитку туристичних територій, брендингу територій;

- системне підвищення якості інфраструктури курортів та рекреаційних територій шляхом виконання комплексної програми поетапного вдосконалення матеріально-технічної бази з використанням можливостей кластерних моделей, державно-приватного партнерства та соціального замовлення.

Стратегія визначає інтегрований підхід до формування і реалізації державної політики у сфері туризму та курортів, який передбачає поєднання таких складових:

1. Галузевої (міжгалузева координація та системний розвиток складових сфери туризму та курортів), а саме:

- туристична діяльність (туроператори, турагенти; екскурсійне обслуговування);
- послуги з розміщення (колективне розміщення; індивідуальне розміщення);
- транспорт (повітряний; залізничний; автомобільний; водний: морський та річковий; міський громадський);
- туристичні інформаційні центри;
- музеї та галереї;
- театри, арени, клуби;
- конгрес-холи і конференц-центри;
- заклади громадського харчування;
- спортивні арени;
- торгові центри, магазини, сувенірні лавки;
- ІТ-компанії;
- страхові компанії;
- медіа-компанії.

2. Територіальної (міжрегіональна кооперація, досягнення рівномірного та збалансованого розвитку туристичних регіонів, територій, зон);

3. Секторальної (створення системи стратегічного планування розвитку видів туризму на основі їх чіткої класифікації та визначення пріоритетних на державному та регіональному рівні), а саме: міський туризм, екологічний (зелений), етнічний, сільський, культурно-пізнавальний, подієвий, медичний, лікувально-оздоровчий, гастрономічний, релігійний, гірський, спортивний, велосипедний, пригодницький, активний та освітній, круїзний та яхтовий, шопінг та розважальний туризм, інші пріоритетні види туризму.

Орієнтовні показники Стратегії свідчать про макроекономічний підхід, який деталізується у регіональних програмах розвитку туризму та курортів.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновки, що лікувально-оздоровчий туризм України сформувався як сегмент національного туристичного ринку на основі використання різноманітних природних лікувальних ресурсів; стимулювання попиту на лікувальні та оздоровчі послуги потребують підвищення якості не тільки цих послуг, але й інфраструктури лікувально-оздоровчого туризму – стану доріг, енерго- та водопостачання, водовідведення, проведення заходів щодо екологічного захисту природних лікувальних рекреацій.

Література

1. Кабінет Міністрів України; Розпорядження, Стратегія від 16.03.2017 № 168-р «Про схвалення Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/168-2017-%D1%80>

О. С. Камушков,

*кандидат економічних наук,
доцент кафедри природничо-наукових дисциплін
КВНЗ «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР*

МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ТУРИЗМУ

Соціальні і економічні зміни, що відбулися останнім часом в Україні, зумовили глибокі структурні перетворення у туристській індустрії. Набули поширення приватні туристські фірми, поглибилися вертикальна й горизонтальна інтеграція і спеціалізація; розширилося використання інформаційних технологій і маркетингових досліджень.

У всіх країнах світу удосконалення освіти і підготовки кадрів здійснюється з урахуванням реального попиту на робочу силу, її гнучкості, мобільності та професійної компетентності як основної ринкової вартості особистості працюючого.

Поняття «компетентнісна освіта» (Competency – based Education) виникло у США наприкінці 80-х – початку 90-х років ХХ століття, підґрунтям якого стали вимоги бізнесу і підприємництва щодо випускників вищих навчальних закладів стосовно їхньої невпевненості і браку досвіду при інтеграції та застосуванні знань у процесі прийняття рішень у конкретних ситуаціях [2].

Поняття компетентність означає не тільки наявність достатніх знань і вмінь у певній галузі, а й вміння ефективно застосовувати їх в обсязі своїх повноважень. Додамо – ставлення майбутнього фахівця до виконання функціональних обов'язків. Компетентність – це реальна здатність до досягнення глобальної мети чи окремого результату, тоді як кваліфікація – ступінь придатності, підготовленості до виконання певного виду праці.

Вміння і навички впливають на рівень підготовленості працівника до виконання трудових операцій у процесі тієї чи іншої професійної діяльності. Тому першочергове значення мають знання, вміння і навички, адже від рівня їх сформованості залежить якість підготовки різних категорій населення до професійної діяльності з урахуванням досягнень науково – технічного прогресу, сучасних і перспективних вимог суспільства [1].

Одна з основних вимог до компетентності сучасного фахівця – це вміння відкрито спілкуватися, обмінюватися інформацією з метою поліпшення діяльності і задоволення потреб споживачів.

Сучасна модель професійної туристської освіти сформована на основі багаторівневої, територіально розгалуженої системи безперервної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації туристських кадрів. Ця модель засновується на наступних принципах:

- 1) орієнтованість на практичну підготовку фахівців з урахуванням кращих світових стандартів;
- 2) облік запитів працедавців, їхніх кваліфікаційних вимог;
- 3) компетентнісний підхід;
- 4) надання студентам можливості вибору індивідуальної освітньої траєкторії, забезпечення безперервності і багаторівневості програм;
- 5) отримання «подвійного» диплому і додаткових кваліфікаційних сертифікатів;
- 6) застосування сучасних інформаційних і освітніх технологій в навчанні.

Професійні компетенції, що є елементом структури особистості, доцільно формувати у процесі професійної підготовки у ВНЗ у системі спеціально створених умов.

Найбільш перспективний підхід у вирішенні проблем професійної підготовки фахівців з туризму є практико-орієнтований підхід до навчання (власне практичний аспект підготовки), що забезпечує використання у процесі викладання дисциплін виробничої бази спеціальності; залучення практиків-фахівців до викладання в межах основних дисциплін спеціальності; створення на базі ВНЗ спеціалізованого кабінету туризму; впровадження практичної складової в навчальні дисципліни; створення інформаційної бази спеціальності, що відповідає сучасним вимогам.

Таким чином, туристська освіта є складним механізмом, який постійно вдосконалюється та дозволяє активно впроваджувати інноваційні програми для підготовки туристських кадрів і використовувати зарубіжний досвід їхньої підготовки. Ставлення майбутніх фахівців туристської галузі до спеціальності багато в чому визначається характером навчальної роботи, в якій, як вважають багато дослідників, повинна певним чином моделюватися професійна діяльність. Організація навчального процесу повинна забезпечити перехід з позиції студента в позицію фахівця, а потім «трансформацію навчальної діяльності у професійну» [3].

Попит в Україні на фахівців туристської, готельної і ресторанної справ у сфері відпочинку і розваг уже зараз є дуже великим і дедалі зростатиме, оскільки сьогодні готельний і туристський бізнес є одним із найбільш розвинутих у світі. Усі прогнози ідеологів туризму на його майбутнє вказують на те, що в цьому десятилітті сфера туризму досягне нових висот і суттєво зросте її внесок у створення робочих місць і збільшення добробуту суспільства [1].

На сучасному етапі розвитку галузі туризму можна виявити модель професійної компетентності спеціаліста сфери туризму, яка включає 3 основні категорії: базова підготовка (комунікативні вміння, професійні знання, маркетинг, порядок ведення справи, знання правових проблем, маркетингове прогнозування, знання особливостей туристської галузі та її тенденцій, стратегічне планування, технічна підготовка), технічні вміння (знання комп'ютера, знання іноземних мов) та особистості якості (коректна дружнелюбна поведінка, здатність приймати рішення, зводні показники на професійному рівні).

Освіта і навчання трудових ресурсів в туристській індустрії може стати критичним, нерентабельним, оскільки у всьому світі інформація, творчий потенціал і «ноу-хау» стали найважливішим джерелом створення багатства. І в той же час освіта й навчання все ще є предметом правил конкурентоспроможної гри: 1) вони не можуть розвиватися окремо від потреб і очікувань користувачів і 2) вони повинні брати на себе оптимальне використання своїх ресурсів.

Головне, що необхідно утвердити як ціль — якість і ефективність туристської освіти для того, щоб гарантувати якість і ефективність в індустрії туризму [4].

Можна зробити такий висновок: фахівець з туризму має бути творчою особистістю з постійним прагненням до самовдосконалення, тому основними завданнями освіти є: якісне підвищення фахової підготовки в умовах неперервної освіти; забезпечення всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця сфери туризму; формування вміння майбутніх фахівців здійснювати міжкультурну комунікацію з представниками інших народів і націй.

Література

1. Машика Н. В. Підготовка кадрів туризму в Україні : компетентність фахівця в галузі туризму [Текст] / Н. В. Машика, Ю. В. Машика // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія : Географія. Землеустрій. Природокористування / відп. ред. С. Поп. – Ужгород : Говерла, 2013. – Вип. 1. – С. 196–201.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / Під загальною редакцією О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Паньків М. М. Професійна модель фахівця туристської галузі в сучасній освіті / Паньків М. М. // Режим доступу : <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/conferences/86.pdf>
4. Кнодель Л. Концепція моделі професійної компетентності спеціаліста нової генерації сфери туризму / Кнодель Л. // Наукові записки. Серія: 38 Педагогіка. – 2006. – № 4. – С. 38-45.

К. Коряка,
*студентка, спеціальність: «Туризмознавство»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

*Науковий керівник:
доктор економічних наук, професор,
професор кафедри міжнародного туризму
готельно-ресторанної справи та мовної підготовки
Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*
В. О. Ткач

ОПЫТ ИСПАНИИ, КОТОРЫЙ ПОЛЕЗЕН ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА В УКРАИНЕ

Туристические услуги являются весьма сложным видом деятельности, охватывающим многие секторы экономики. При этом во многих странах туризм до сих пор является относительно новым видом деятельности. Во многих государствах мира туризм развивается как система, которая предоставляет все возможности для ознакомления с историей, культурой, обычаями, духовными и религиозными ценностями данной страны и её народа и даёт доход в казну. Не говоря уже о том, что «кормит» эта система очень много физических и юридических лиц, так или иначе связанных с оказанием туристических услуг. Помимо значительной статьи дохода туризм является ещё и одним из мощных факторов усиления престижа страны, роста её значения в глазах мирового сообщества и рядовых граждан. Туристическая деятельность в развитых странах является важным источником повышения благосостояния государства. Примером «отправляющих» рынков могут служить такие страны, как Германия, Великобритания, Франция, Канада, США, Япония. И наоборот, в результате сложившихся благоприятных условий какая-либо страна может предложить такой значительный объём туристических услуг, который способен удовлетворить спрос не только собственных граждан, но и зарубежных гостей. В таком случае речь идет о «принимающем» рынке. Основными принимающими рынками можно считать Испанию, Австрию, Италию, Грецию, Мексику.

В начале 90-х гг. на рынке туруслуг Испании произошли серьезные изменения. Связаны они были в первую очередь с появлением новых туристических направлений, которые предлагали нечто новое на мировом туристическом рынке – систему все включено (all inclusive), высокий уровень качества, достаточно низкие цены. В результате этого Испания стала терять те конкурентные преимущества, которые до этого были неоспоримы. Все это вызвало беспокойство со стороны профессионалов турбизнеса, которые при поддержке государства выступили с концепцией повышения и обеспечения качества оказания туристических услуг как одной из прерогатив национальной политики государства.

В 1995 году в Испании был запущен проект в отельном секторе туристического рынка, который достаточно быстро развился в систему качества отелей и апартаментов. Удачный проект был взят на вооружение не только частным сектором, но и Испанским управлением по туризму, а проблема повышения качества оказалась на повестке дня Первого Национального конгресса по туризму, который состоялся в ноябре 1997 года.

В настоящий момент Испания является мировым лидером в сфере туризма. Испания- первая страна в мире по количеству отдыхающих, вторая страна в мире по расходам туристов и третья по количеству самих туристов.

На индустрии туризма приходится более 10% ВВП страны, 11% трудоспособного населения занято тоже в сфере туризма. Все это является важным активом для оздоровления богатства и занятости в стране даже в период кризиса.

Испанский опыт интересен Украине в первую очередь тем, что инициатором внедрения и развития единой системы качества услуг явилось профессиональное сообщество при активной поддержке государства. И конечно, один из важнейших моментов – это продвижение на туристическом рынке предприятий, отвечающих государственным требованиям по качеству, средствами государства.

Развитие туристических услуг будет способствовать увеличению въездного и внутреннего туристического потока, а следовательно, устойчивому и всестороннему экономическому росту Украины.

А. О. Кіріплова,
*студентка факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
спеціальність «Спеціальна освіта», Хортицька національна академія*

*Науковий керівник:
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
Хортицька національна академія*
О. Ф. Фурман

УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕДІАОСВІТИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Уже з ранніх етапів свого життя людина постійно (з власного бажання чи ні) змушена сприймати інформацію – образи відображеного світу. Якщо говорити про сучасних дітей, то вони постійно перебувають в інформаційному просторі, користуючись гаджетами, переглядаючи телепрограми. За даними Національної спілки сімейних асоціацій, неповнолітня аудиторія щорічно проводить 154 години якісного часу з батьками, 850 годин – з учителями, а контактуючи з різними екранними медіа, – 1400 годин [3, с. 4]. Але постає питання: «Чи вміє молоде покоління аналізувати та ефективно використовувати отриману інформацію в процесі соціалізації?» Саме тому слід готувати людину до спілкування із засобами масової комунікації. Медіаосвіта повинна захистити дітей від потенційно шкідливих ефектів медіа, виростити такого споживача медіа, котрий міг би ефективно задовольняти свої інтереси, використовуючи ЗМК.

Метою нашого дослідження є аналіз сучасного стану медіаосвіти в Україні, зокрема в системі початкового навчання. Ставимо перед собою завдання опрацювати програми початкової школи з предметів «Я у світі», «Основи здоров'я» і «Літературного читання» та з'ясувати, якого значення їх автори надають проблемі формування інформаційної компетентності; запропонувати варіанти інтеграції в курси навчальних предметів основ медіаграмотності.

Практику й теорію медіаосвіти впроваджували й розробляли такі українські вчені: О. В. Бурім, В. А. Возчикова, О. В. Городецька, Г. Я. Майборода, М. М. Матвійчук, Г. В. Онкович, Н. О. Спринчук та інші. Серед зарубіжних учених розглядали проблему О. В. Федоров, Д. Букінгем, Л. Мастерман, К. Тайнер та інші. На міжнародному рівні необхідність запровадження медіаосвіти вперше зафіксовано у Грюнвальдській Декларації з медіаосвіти (1982 р.), настанови якої пізніше поглиблювалися й деталізувалися на конференціях ЮНЕСКО в Парижі (1989, 1997), Відні (1999), Сан-Паулу (1998), Торонто (2000), Салоніках (2001), Лондоні (2002), Монреалі (2003) та засіданнях Ради Європи в Страсбурзі (2002), Балтиморі (2003), де було схвалено досвід засновників медіаосвіти і провідних медіадидактів із різних країн світу. Надалі питання розвитку медіаосвіти було розглянуто в Парижі, де і прийнято Паризьку програму, або 12 кроків з медіаосвіти (2007). У 2008 році розроблено Резолюцію Європейського парламенту від 16 грудня 2008 р. з медіаграмотності у світі цифрових технологій [2, с. 5].

На українських теренах питання медіаосвіти стало предметом вивчення науковців, учителів-практиків, журналістів. І як результат, 2010 року Президією Національної академії педагогічних наук України схвалено Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні (2010 – 2020 рр.). Головною метою Концепції є сприяння розбудови в Україні ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування в них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей [1].

Аналіз навчальних програм та підручників початкової школи виявив, що навчання дітей «Літературному читанню», «Основам здоров'я» та «Я у світі» передбачає дотримання зв'язку між теоретичними відомостями й практичним їх застосуванням; формування вмінь сприймати, розуміти, аналізувати твори; формування критичного мислення. Але зміст підручників наштовхнув нас на думку, що програмові вимоги дотримуються частково, адже в них відсутні рекомендації дітям, як саме працювати з літературою, як правильно її аналізувати на достовірність та корисність. На нашу думку, питання медіаосвіти потрібно розгляди під час вивчення тем позакласного читання, опрацювання розділів «Людина серед людей», «Людина в суспільстві» дисципліни «Я у світі», на уроках з «Основам здоров'я» вивчати питання інформаційної безпеки тощо. Розвиток інформаційної компетентності за такого сучасного змістового наповнення програм та підручників в учнів початкових класів відбувається поверхово, частково, не системно.

Досить ефективним буде інтегрування в курси окремих предметів елементи медіаосвіти. Це можна зробити, вивчивши передовий закордонний досвід. Так, у Франції вважають, що медіаосвіта повинна виробляти естетичні смаки в учнів. Діти вчать самовиражатися за допомогою медіазасобів. У Великій Британії роблять акцент на розвиткові критичного мислення. У США вчать дітей створювати згідно з певними нормами власні медіазасоби. У Росії пропонують власне інтеграцію медіаосвіти в інші дисципліни. У наш час це можна зробити досить просто, адже вчителі початкових класів мають певну свободу в плануванні навчальних годин та поданні матеріалу. На заняттях це не займе багато часу. Наприклад, на уроці «Основи здоров'я» в 2 класі при вивченні теми «Користування телевізором, комп'ютером, мобільним телефоном» можна запропонувати дітям пам'ятку, використання якої буде актуальним і на інших предметах, і в позаурочний час. Вона буде містити такі питання: 1. Яка назва того, що ти читаєш/слухаєш/переглядаєш? 2. Хто автор цього повідомлення? 3. Хто головний герой? 4. Що робить головний герой? Хороший чи поганий його вчинок? Чому? 5. Що своєю розповіддю хоче сказати нам автор? 6. Який висновок ти можеш зробити для себе? 7. З якою метою подають цю інформацію? Чи не може вона зашкодити тобі? 8. Чи потрібно дорослим повідомити про те, що тебе схвилювало під час сприймання інформації? Звичайно, вчителі початкових класів повинні бути обізнаними зі змістом медіаосвіти, бути вмотивованими, розуміти її значущість для того, щоб вчити правильно сприймати інформацію. Від учителів залежить якість впровадження засад медіаграмотності.

Аналізуючи програми та підручники початкової школи, ми з'ясували, що є досить багато тем, під час вивчення яких можна було б використати елементи медіаосвіти. Це допомогло б дітям вже змалечку вчитися адекватно сприймати інформацію та замислюватись, наскільки вона достовірна. Адже учні початкових класів сприймають інформацію не лише в межах школи, а й поза нею. І, власне, цей процес ніхто не може контролювати.

За свідченням фахівців ЮНЕСКО, медіаосвіта з'явилася як інструмент захисту від шкідливих ефектів і трендів медіа. Слід пов'язати цю інформацію із загрозами, які нависли над нашим суспільством нещодавно. Це такі назви, як «Тихий Дім», «Море китів», «Розбуди мене о 4.20», «f57», «f58», 50 (число уособлює культову в вузьких колах книгу «50 днів до мого самогубства», за авторством Стейсі Крамер) і т. д. Суть цих кодових фраз полягає у створенні груп смерті, які закликають переважно підлітків до скоєння самогубства. Діти спочатку виконують низку завдань, якщо вони дійшли до кінця списку завдань, то останнім буде – скоїти самогубство. Якщо ж дитина відмовляється виконувати будь-яке завдання, то вона стикається з погрозами, що її рідних вб'ють. Багато дітей не витримували такого морального натиску. Тобто інтернет-ігри, які пов'язані зі смертю, передбачають психологічний вплив на нестійку дитячу психіку та розраховані на те, що діти не можуть критично оцінити ситуацію і здогадатися, що ніхто не слідує за ними та не зможе заподіяти їм шкоди.

Такі ситуації трапляються не лише через те, що в учнів не формують критичного мислення в школі, а й через відсутність у сім'ї роботи із цього питання. Необхідно проводити тренінги, семінари для батьків, які допоможуть їм вчити своїх дітей, вміло доносити думку, аргументовано доводити свою правоту, переконувати дитину в будь-чому.

Таким чином, впровадження елементів медіаосвіти в початковій школі зменшить ризик потрапляння дітей в будь-які небезпечні ситуації, вчитиме їх критично мислити, аналізувати та зіставляти інформацію з реальністю. Але для того, щоб сформувалася медіаграмотність, необхідно інтегрувати таку освіту в навчальні предмети вже з початкової школи.

Література

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – <http://mediaosvita.org.ua/2013/11/18/kontseptsiia-vprovadzhennia-mediaosviti-v-ukraini/>.

2. Онкович Г. В. Медіа-педагогіка і медіа-освіта : поширення у світі / Г. В. Онкович // Дивослово. – 2007. – № 6. – С. 2-4.

3. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов / Федоров А. В. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2015. – 314 с.

4. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України : дис. ...кандидата педагогічних наук 13.00.07 – теорія і методика виховання. – К., 2011. – 22 с.

М. С. Кудінова,

методист науково-методичного відділу, викладач кафедри

соціальної роботи

Хортицької національної академії

СТРУКТУРА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Проблема аналізу структури стресостійкості особистості досліджувалась у роботах багатьох учених. Зокрема, виокремленням компонентів стресостійкості займались А. Андрєєва, А. Боднар, І. Бусигіна, О. Волков, С. Вольхін, Т. Галкіна, О. Гревцева, В. Корольчук, Н. Макаренко, Н. Нікітіна, М. Плугіна, О. Поліщук, Є. Распопін, Г. Ришко, Є. Салгалов, Х. Стельмашук, В. Степаненко, М. Хуторна, Т. Циганчук, О. Чурсінова та ін.

Г. Ришко визначає такі компоненти стресостійкості, як емоційна, вольова, психічна стійкість, та зазначає, що ці компоненти самі по собі можуть розглядатися як інтегральні властивості особистості і забезпечувати успішне досягнення мети діяльності у складних обставинах [9, с. 16].

У науковому доробку Т. Циганчук стресостійкість визначається такою психологічною особливістю, яка, з одного боку, регулює структуру особистості та впливає на переживання суб'єктом стресової ситуації, а з іншого, – складає основу успішної діяльності та соціальної активності, реалізується за допомогою функцій самоконтролю, саморегуляції, емоційної стійкості, виявляється у рівні розвитку емоційного інтелекту та емоційної компетентності [13, с. 43]. Відповідно до вищесказаного, стресостійкість обумовлюється такими індивідуальними характеристиками, як саморегуляція, самоконтроль, емоційна стійкість, емоційний інтелект [24, с. 38].

Двокомпонентну структуру стресостійкості пропонує М. Хуторна. Відповідно до її точки зору, стресостійкість представляє собою інтегративне психологічне утворення, що включає в себе особистісний компонент, який визначає розвиток когнітивної, мотиваційної і емоційно-регулятивної функцій, і поведінковий компонент, що включає актуалізацію і застосування антистресових стратегій [12, с. 39]. Думка М. Хуторної перекликається з поглядами В. Степаненко, яка відзначає, що стійкість підтримують внутрішні (особистісні) й зовнішні (міжособистісна, соціальна підтримка) ресурси. Внутрішні ресурси – це погодженість реального і бажаного образу «Я» особистості; самоповага; відповідність досягнень домаганням; відчуття сенсу життя; свідомо діяльність; віра в досяжність поставлених цілей; інтернальність. Основними зовнішніми ресурсами є емоційна підтримка близьких, друзів, їх конкретна допомога у справах [11, с. 279-280].

На думку О. Поліщука, структуру стресостійкості становлять соціальний, поведінковий та особистісний компоненти. Соціальний компонент є первинним базисом розвитку внутрішньої впевненості людини у власних силах (за умови віри у підтримку інших людей). Поведінковий являє собою сукупність набутих у процесі виховання форм поведінки, спрямованих на мобілізацію захисних сил з метою подолання стресу. Особистісний компонент узагальнює у своїй структурі всі особливості людської психіки. Науковець вважає його найбільш значущим у визначенні міри стійкості індивіда до стресу [8].

Ґрунтовним є внесок А. Боднар та Н. Макаренко [2, с. 51-52] у дослідження питання змістового наповнення когнітивно-інтелектуального та емоційно-особистісного блоків стресостійкості. До когнітивно-інтелектуальних особливостей особистості, що безпосередньо впливають на формування високого рівня стресостійкості, вчені відносять: гнучкість мислення, абстрактність мислення, полenezалежність та розвинені перцептивні, мнемічні, інтелектуальні здібності.

Слушною є думка В. Корольчук, відповідно до якої провідними компонентами стресостійкості особистості є типологічний, особистісний, соціальний та поведінковий фактори. Відзначимо, що тут дослідницею вжито поняття «фактор» у значенні слова «компонент». Разом з тим, вчена зазначає, що цілісна система стресостійкості функціонує в межах 4-х структурних факторів із можливим послабленням одних чи посиленням інших [7, с. 215-216].

За даними А. Андрєєвої, до структури стресостійкості входять емоційний, мотиваційний, когнітивний та поведінковий компоненти [1, с. 12].

О. Волков, О. Чурсінова, Є. Салгалов тлумачать стресостійкість як інтегративну характеристику особистості, що включає в себе емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Основу когнітивного компоненту складають знання про стресостійкість та особливості її прояву, а також особливості сприйняття стресових ситуацій. Емоційний компонент проявляється у ставленні до стресів і стресових ситуацій. Поведінковий компонент характеризується паттернами поведінки у відповідь на вплив стресорів. Науковці підкреслюють, що системне поєднання компонентів стресостійкості забезпечує: прогнозування розвитку життєвої ситуації, саморегуляцію, витримку та самовладання, витримку надмірних навантажень у складних ситуаціях, прояв активності у подоланні стресової ситуації, позитивний досвід опору стресорам та володіння ефективними засобами їх подолання, гнучкість адаптаційних процесів до стресорів та їх складних поєднань, самореалізацію та особистісне зростання [4, с. 245].

Цікавою в рамках досліджуваної проблеми є модель стресостійкості особистості, запропонована І. Бусигіною та Є. Распопіним. У структурі моделі дослідники виділяють три блоки: індивідуально-психологічні особливості особистості (вольові якості, тривожність, локус контролю, емоційна стійкість, соціальна сміливість), соціально-психологічні особливості особистості (стилі міжособистісної взаємодії) та особливості поведінки у стресовому стані (копінг-стратегії) [3, с. 93-94].

У наукових розвідках Т. Галкіної, Н. Нікітіної та С. Вольхіна ми знаходимо обґрунтування емоційного компонента стресостійкості особистості. Емоційний компонент складають альтруїстичні емоції (переживання, в основі яких лежить благо іншої людини; прагнення допомагати, піклуватися); комунікативні емоції (переживання, що виникають у процесі

спілкування); гностичні емоції (інтелектуальні переживання, пов'язані з бажанням проникнути у суть явищ); праксичні емоції (переживання від процесу діяльності, прагнення досягнути успіху) [5, с. 153].

Аналізуючи компоненти стресостійкості, О. Гревцева та М. Плугіна зазначають, що у наукових дослідженнях провідними визначаються пізнавальний, емоційний, вольовий, мотиваційний і психомоторний. У своєму науковому доробку дослідниці наголошують, що детермінуючим компонентом стресостійкості є пізнавальний, який характеризується саморозумінням, саморегуляцією, самореалізацією у цілеспрямованому подоланні стресових станів [6, с. 224].

Х. Стельмахук до структури стресостійкості включає такі компоненти: психофізіологічний (тип, властивості нервової системи); мотиваційний (сила мотивів визначає значною мірою емоційну стійкість; одна і та сама людина може виявити її різний ступінь залежно від того, які мотиви спонукають особу проявляти активність; змінюючи мотивацію, можна збільшити (або зменшити) емоційну стійкість); емоційний (емоційний досвід особистості, накопичений у процесі негативних впливів стресогенних ситуацій); вольовий (виражається у свідомій саморегуляції дій, приведенні їх у відповідність до вимог ситуації); інформаційний (інформованість, готовність людини до виконання тих чи інших завдань, професійна підготовленість); інтелектуальний (оцінка обставин ситуації, прогноз її можливої зміни, прийняття рішення щодо способів вирішення) [10, с. 192].

Аналізуючи наявні підходи до визначення структури стресостійкості особистості, можна стверджувати, що науковці визначають такі компоненти як: соціальний, поведінковий, особистісний (О. Поліщук), емоційний, вольовий, особистісний (Г. Ришко), емоційний та вольовий (Т. Циганчук), поведінковий та особистісний (В. Степаненко, М. Хуторна), особистісний, емоційний, когнітивний (А. Боднар, Н. Макаренко), типологічний, особистісний, соціальний та поведінковий (В. Корольчук), емоційний, мотиваційний, когнітивний та поведінковий (А. Андрєєва), емоційний, когнітивний та поведінковий (О. Волков, Є. Салгалов, О. Чурсінова), соціальний, поведінковий та особистісний (І. Бусигіна, Є. Распопін), емоційний, мотиваційно-вольовий, когнітивний і поведінковий (Н. Мельник), пізнавальний, емоційний, вольовий, мотиваційний і психомоторний (О. Гревцева, М. Плугіна), емоційний (С. Вольхін, Т. Галкіна, Н. Нікітіна), психофізіологічний, мотиваційний, емоційний, вольовий, інформаційний та інтелектуальний (Х. Стельмахук), інтелектуальний, психологічний, мотиваційний, поведінковий (А. Колосов), соціальний, когнітивний, емоційний, поведінковий та комунікативний (Я. Овсяннікова), особистісний, поведінковий, психофізіологічний, соціальний (Н. Лебідь, Г. Моніна, Н. Раннала), психологічний, поведінковий, соціальний, особистісний, когнітивний та комунікативний (А. Гурич, О. Джджула, М. Черпіта). Наголосимо, більшість науковців одноставні у думці, що поведінковий емоційний та особистісний компоненти є обов'язковими у структурі стресостійкості.

Література

1. Андреева А. А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов : дисс. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Андреева Алена Алексеевна. – Тамбов, 2009. – 155 с.
2. Боднар А. Я., Макаренко Н. Г. Психологічні особливості стресостійкості представників стресогенних професій / А. Я. Боднар, Н. Г. Макаренко // Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2013. – Том 149. – С. 49-56.
3. Бусыгина И. С., Распопин Е. В. Внутрличностные ресурсы стрессоустойчивости личности / И. С. Бусыгина, Е. В. Распопин // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Психология. – Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет». – 2013. – том 6. – № 2. – С. 93-97.
4. Волков А. А., Чурсинова О. В., Салгалов Е. Д. Особенности стрессоустойчивости педагога / А. А. Волков, О. В. Чурсинова, Е. Д. Салгалов // Вестник Северо-Кавказского федерального университета : научный журнал / гл. ред. В. Н. Парахина. – 2014. – № 6 (45). – С. 244-248.
5. Галкина Т. Э., Никитина Н. И., Вольхин С. Н. Теоретико-методические основы формирования стрессоустойчивости и профилактики профессиональной деформации социальных педагогов / Т. Э. Галкина, Н. И. Никитина, С. Н. Вольхин // Ученые записки российского государственного социального университета. – 2010. – № 6. – С. 150-155.
6. Гревцева О. В., Плугина М. И. Стрессоустойчивость как условие развития воспитанников пансионного учебного заведения / О. В. Гревцева, М. И. Плугина // Акмеология. – 2015. – № 4 (56). – С. 222-228.
7. Корольчук В. М. Обґрунтування організаційної моделі дослідження стресостійкості особистості / В. М. Корольчук // Проблеми експериментальної та кризової психології. – 2010. – № 7. – С. 210-218.
8. Поліщук О. Психологічні компоненти стресостійкості особистості [Електронний ресурс] / О. Поліщук // Наукові конференції : [сайт]. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1348>.
9. Ришко Г. М. Психологічні особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ришко Галина Михайлівна – К., 2014. – 255 с.
10. Стельмахук Х. Психологічний механізм стресостійкості підлітків-сиріт / Х. Стельмахук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2014. – № 4. – С. 189-198.
11. Степаненко В. В. Психологічні особливості стресостійкості студентів / В. В. Степаненко // Актуальні питання сучасної психології : збірник наукових праць / [за ред. : Кузікової С. Б., Щербакіної І. М.]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – Т. 1. – С. 276-282.
12. Хуторная М. Л. Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Хуторная Маргарита Леонидовна – Тамбов, 2007. – 182 с.
13. Циганчук Т. В. Динаміка переживання стресу студентами вищих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Циганчук Тетяна Володимирівна – К., 2011. – 274 с.

МЕТОДОЛОГІЯ ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ЛІКУВАЛЬНО-ОЗДОРОВЧОГО ТУРИЗМУ В УКРАЇНІ

Актуальність теми визначається, по-перше, загальнодержавною соціально-економічною значимістю лікувально-оздоровчого туризму, адже він є складовою частиною вирішення завдань здоров'я населення, якісного відтворення людського потенціалу країни, забезпечення його продуктивності праці. По-друге, у сфері лікувально-оздоровчого туризму формуються та реалізуються інтереси суб'єктів господарювання різних рівнів – державних та муніципальних органів управління, санаторно-курортних та оздоровчих закладів, транспортних підприємств, закладів гостинності, громадського харчування, культурно-розважальних закладів та інших, діяльність яких мотивується саме ефективністю. По-третє, лікувально-оздоровчий туризм функціонує як складова частина національної та міжнародної економік, де лікувально-оздоровчі послуги є товарами, а платоспроможність попиту на них визначають обсяги та якість пропозиції. Тобто ринковий механізм господарювання дає можливість функціонувати тільки ефективним суб'єктам.

Проаналізуємо методологічні підходи суб'єктів лікувально-оздоровчого туризму різних рівнів в Україні щодо показників ефективності діяльності.

Наказом Державної туристичної адміністрації України, Державним комітетом статистики України затверджена методика розрахунку обсягів туристичної діяльності (макроекономічна по своїй суті), яка визначає такі критерії економічних вигод країни (регіону) від розвитку туристичної діяльності [1]:

- особисті доходи (заробітна плата працівників туристичної та суміжних галузей, доходи власників);
- зайнятість (робочі місця в галузі туризму та суміжних галузях);
- комерційні доходи (валові надходження, що створюються завдяки витратам туристів, чистий прибуток підприємств туристичної та суміжних галузей);
- державні доходи (податки, збори, доходи державних підприємств);
- надходження іноземної валюти;
- валові надходження від туризму, як сукупний обсяг споживання відвідувачів країни (внутрішніх та міжнародних), зумовлений їх витратами і виражений у грошових одиницях.

Стратегією розвитку туризму та курортів України до 2026 року заплановано наступні макроекономічні показники ефективності.

Контрольні показники розвитку сфери туризму та курортів в Україні представлені у таблиці 1 [2].

Таблиця 1

Контрольні показники розвитку сфери туризму та курортів в Україні

Найменування показника розвитку	За роками			
	2015	2019	2022	2026
1. Обсяг надходжень до місцевих бюджетів від сплати туристичного збору, млн. гривень	37,1	збільшення у 2 рази	збільшення у 5 разів	збільшення у 10 разів
2. Обсяг надходжень до зведеного бюджету (податки та збори) від діяльності суб'єктів туристичної діяльності, млрд. гривень	1,71	збільшення у 2 рази	збільшення у 5 разів	збільшення у 10 разів
3. Кількість робочих місць у сфері туризму, тис. осіб	88	збільшення у 1,5 раза	збільшення у 3 рази	збільшення у 5 разів

Державна статистика доповнює систему оціночних показників щодо лікувально-оздоровчого туризму такими орієнтирами ефективності, як кількість санаторно-курортних та оздоровчих закладів, ліжковий фонд у них, кількість оздоровлених осіб. В останні роки несприятливі умови розвитку економіки України призвели до зменшення державного фінансування збереження природних лікувальних рекреацій, значного скорочення проведення науково-дослідних і виробничо-розвідувальних робіт із використання природних лікувальних ресурсів, розробки і впровадження у практику роботи санаторно-курортних закладів сучасного технологічного устаткування. Іде процес нераціонального використання цінних родовищ мінеральних вод, лікувальних грязей, курортних територій.

Статистичними показниками діяльності санаторно-курортних та оздоровчих закладів України є кількість ліжко-місць, кількість оздоровлених, кількість фактично проведених ліжко-днів, середньооблікова кількість працюючих, середня вартість путівки, середні витрати на ліжко-місце та ліжко-день. Ринковий механізм господарювання об'єктивно впливає на можливість функціонування безпосередніх виробників лікувально-оздоровчих послуг. Санаторно-курортні та оздоровчі заклади, як суб'єкти господарювання, у фінансовій та податковій звітності відображають і орієнтуються на такі ринкові показники ефективності, як валовий дохід, сукупні витрати, чистий прибуток, рентабельність. Проаналізуємо статистичну динаміку функціонування цих закладів. Санаторно-курортні та оздоровчі заклади України представлені у таблиці 2 [3].

Санаторно-курортні та оздоровчі заклади України

	Санаторії та пансіонати з лікуванням		Санаторії-профілакторії		Будинки і пансіонати відпочинку		Бази та інші заклади відпочинку		Дитячі заклади оздоровлення та відпочинку	
	усього	у них ліжок, тис.	усього	у них ліжок, тис.	усього	у них місць, тис.	усього	у них місць, тис.	усього	у них місць, тис.
1990	505	154	556	55	332	115	2213	302	15687	467
2000	549	151	377	31	266	63	2010	238	7615	227
2010	510	141	234	19	290	60	1920	217	17342	196
2016	291	70	63	10	73	14	1295	146	9669	112

Співставлення приведених статистичних даних показує, що за 16 років відбулося скорочення офіційно зареєстрованої діяльності суб'єктів ринку лікувально-оздоровчого туризму. У значній мірі на таку ситуацію вплинула незаконна анексія Криму та проведення антитерористичної операції на сході країни. У сфері лікувально-оздоровчого туризму посилюється дія ринкових регуляторів. Диспропорція між високою потребою в санаторно-курортних послугах і відсутністю можливості їх отримання через низьку платоспроможність населення впливає на зменшення обсягу використання послуг з лікувально-профілактичного застосування природних лікувальних чинників у практиці курортів. Неконкурентні санаторно-курортні та оздоровчі заклади зупиняють свою діяльність, або знижують якість послуг, або зменшують кількість суто лікувально-оздоровчих послуг.

Найпоширенішим видом фінансового забезпечення санаторно-курортних закладів в Україні є кошти державного і місцевого бюджетів, оскільки основна частина цих закладів знаходиться у власності держави або місцевих громад.

В Україні набула поширення практика грошових компенсацій субсидіарного характеру для пільгових категорій населення, коли в межах бюджетних коштів відбувається заміна фінансування санаторно-курортних послуг на грошову компенсацію, виходячи із середньої вартості санаторно-курортної путівки, визначеної центральним органом виконавчої влади у сфері соціальної політики. Так, постановою Кабінету Міністрів України від 25.01.18 р. № 31 «Про встановлення розміру грошової допомоги для компенсації вартості путівок санаторно-курортним закладам і закладам оздоровлення та відпочинку у 2018 році» визначено, що розміри грошової допомоги для компенсації у 2018 році вартості путівок шляхом безготівкового перерахування санаторно-курортним закладам і закладам оздоровлення та відпочинку, які мають ліцензію на провадження господарської діяльності з медичної практики, за надання послуг із санаторно-курортного лікування або оздоровлення чи відпочинку осіб, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи, становлять від 6822 до 20685 грн.

Заклади, які знаходяться у приватній власності, фінансуються за рахунок виключно власних, або залучених фінансових ресурсів. Тому важливим аспектом функціонування закладів, які здійснюють надання санаторно-курортних послуг, є отримання прибутку. Для забезпечення прибутковості санаторно-курортних закладів потрібно здійснювати маркетинговий аналіз ринку курортних послуг, розширювати їхній наявний сегмент та проводити гнучку цінову політику для ефективнішого залучення споживачів. Актуальним оціночним орієнтиром щодо ефективності діяльності лікувально-оздоровчих закладів України є співвідношення ціни і якості лікувально-оздоровчих послуг, конкурентні переваги як самого лікувально-оздоровчого закладу, так і створеного ним продукту. Зауважимо, що разом з інтеграцією України у світовий простір, ступінь конкуренції з боку санаторно-курортних закладів зарубіжних країн (наприклад Турції, Болгарії, Словаччини, Польщі, Чехії та інших держав) зростає.

Література

1. Держтурадміністрація України, Держкомстат України; Наказ, Методика від 12.11.2003 № 142/394 «Про затвердження Методики розрахунку обсягів туристичної діяльності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1128-03

2. Кабінет Міністрів України; Розпорядження, Стратегія від 16.03.2017 № 168-р «Про схвалення Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/168-2017-%D1%80>

3. Держстат України, 1998-2018 «Санаторно-курортні та оздоровчі заклади» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2007/tyr/tyr_u/skz2006_u.htm

КОРОТКИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО СТРУКТУРИ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

На етапі активного розвитку українського суспільства, коли держава переживає перетворення та перебудову в багатьох сферах сучасного життя, формування комунікативної толерантності на основі розуміння її структури та критеріїв стає пріоритетним завданням сучасної педагогічної психології, так як саме відношення людей один до одного, їх вміння домовлятися, будувати стосунки на принципах взаєморозуміння і поваги є необхідною умовою мирного співіснування громадян та розвитку країни.

На даний момент у психологічній науці емпіричне дослідження комунікативної толерантності ускладнюється великою кількістю різноманітних поглядів на складові поняття та тим, що більшість компонентів комунікативної толерантності в значній мірі є неопераціоналізованими, недоступними для їхньої безпосереднього вивчення [4, с. 77-80; 5, с. 108-111].

Одним із можливих рішень проблеми вивчення комунікативної толерантності може виступати дослідження поняття через аналіз його структури та її змістовних характеристик.

Значна частина науковців, які вивчають комунікативну толерантність, в питанні побудови поняття спираються на дослідження його складу шляхом виокремлення компонентів за змістом. Тісний зв'язок комунікативної толерантності із процесом спілкування є безперечним, тому в ракурсі вивчення структури комунікативної толерантності аналіз наукових поглядів щодо функцій спілкування є доцільним та актуальним [6, с. 46-57; 1, с. 9-15].

В умовах відсутності можливості безпосереднього емпіричного дослідження комунікативної толерантності, що викликано складністю та багатокомпонентністю даного поняття, саме вивчення його основних складових є ефективною стратегією дослідження вищезазначеної психологічної категорії.

Аналіз розглянутих структур демонструє, що в кожній з них присутні когнітивна, емоційна та конативна підструктури. Важливим є той факт, що більшість науковців роблять наголос на значенні формування комунікативної толерантності у старшокласників та студентів, підкреслюючи наявність у молоді необхідного для формування даної якості рівня психологічної зрілості та відзначаючи її вплив на успішність у сфері міжособистісного та професійного спілкування [7, с. 277-281; 8, с. 180-184].

Заслуговує на увагу погляд Є. Гребенця, який досліджував формування комунікативної толерантності старшокласників, сприймаючи комунікативну толерантність як інтегративну особистісну якість суб'єкта, що включає: мотивацію до толерантного взаємодії з партнерами по спілкуванню; позитивне емоційно-ціннісне ставлення до різних учасників спілкування, до їхньої культури, національності, вірувань, соціальної приналежності, поглядів, смаків, типу поведінки; систему знань про комунікативну толерантність, культуру спілкування; сукупність умінь і навичок толерантної поведінки, необхідних для повсякденного безконфліктного спілкування з однолітками, іншими людьми у відкритому полікультурному та полілінгвальному світі [3].

Важливим результатом дослідження Є. Гребенця є визначення змістовних аспектів комунікативної толерантності старшокласників як єдності компонентів:

- мотиваційний-ціннісний – об'єднує мотиви, потреби, цінності, емоційно-ціннісні відносини, що регулюють толерантну поведінку особистості;

- когнітивний – забезпечує систему знань про комунікативну толерантність, культуру спілкування;

- поведінковий – включає вміння та навички толерантної поведінки, вміння слухати і чути співрозмовника, розуміти його, аналізувати свої дії, знаходити продуктивні способи вирішення конфліктів, прощати чужі помилки; забезпечувати досягнення цілей без утиску почуттів і достоїнств співрозмовника; поборливо ставитися до неприємних або неприйнятних вчинків учасника по спілкуванню; контролювати свої емоції, зберігати адекватну поведінку в нестандартних ситуаціях.

Дана модель структури комунікативної толерантності дозволяє уникнути подрібнення та є досить зручною для використання саме в системі освіти [2; 3, с. 40-55]. Якщо за основу психолого-педагогічного впливу на старшокласників взяти триєдину мету, то формування когнітивного компоненту комунікативної толерантності гармонійно поєднується із освітньою складовою. У той же час, формування мотиваційно-ціннісного та поведінкового компонентів можуть бути враховані розвиваючою та виховною цілями.

Таким чином, аналіз наукових підходів щодо визначення структури комунікативної толерантності демонструє відсутність чіткої, визнаної всіма науковцями моделі даного психологічного феномену. У той же час, більшість досліджених варіантів свідчать про спорідненість наукових поглядів та підходів: розглянуті структури комунікативної толерантності мають багато спільних компонентів. В основному, це стосується когнітивного, емоційного та конативного компонентів. Таким чином, даний рівень дослідженості поняття ускладнюється неможливістю чіткого вимірювання його складових, але з іншого боку, залишає науковцям можливість вибору такого науково підходу, який більш відповідає меті конкретного дослідження.

Однак, питання вивчення структури даної психологічної категорії потребує подальшого вивчення та розробки.

Література

1. Залановська Л. І. Аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми толерантності як психологічного феномена. *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 2. С. 9–15.
2. Ковтун О. Критерії та рівні сформованості комунікативної толерантності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. Вип. 2. С. 80–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2016_2_16.
3. Ковтун О. А. Технології формування комунікативної толерантності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. *Теоретична і дидактична філологія. Серія: Педагогіка: зб. наук. пр.* 2017. Вип. 24. С. 40–55. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tdf_2017_24_7.
4. Лапа В. М. Структура комунікативної толерантності: аналіз наукових підходів. *Молодий вчений*. 2017. № 2 (42). С. 77–80.

5. Лапа В. М. Сутність та структура комунікативної толерантності. Інноваційні наукові дослідження в сфері соціології, психології та політичних наук: *матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 10–11 березня 2017 р.* Сладковичево: Ун-т Данубіус, 2017. С. 108–111.

6. Мельничук М. М. Емпіричне дослідження толерантності студентів у факторній структурі особистісних характеристик. *Психологія і особистість*. 2015. С. 46-57.

7. Скок А. Г. Взаємозв'язок соціально-психологічної безпеки та толерантності. *Матеріали конференції «Восьмі Сіверянські соціально-психологічні читання»*. 2018. С. 277-281.

8. Скок А. Г. Особливості комунікативної толерантності студентів *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія Психологічні науки*. 2013. № 114. С. 180-184.

В. В. Лаппо,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського
навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет імені Василя Стефаника»

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах студент є головним суб'єктом реформування та інноваційного розвитку вищої освіти й суспільства, саме тому проблема становлення духовних цінностей у студентській молоді набуває актуальності. Водночас аналіз педагогічної теорії й освітньої практики засвідчує недоліки підготовки викладачів вищої школи до реалізації відповідної навчально-виховної діяльності, простежується недостатній рівень орієнтації освітніх, виховних програм до розв'язання цієї проблеми. Відтак, особистісно зорієнтовані освітні впливи мають бути спрямовані на процес формування духовних цінностей, де студент є пріоритетом. Важливою умовою формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти є педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні, вияві духовних цінностей.

Під педагогічною підтримкою розуміємо діяльність суб'єктів освітнього процесу, яка спрямована на надання превентивної та оперативної допомоги. Психологічний аспект такої діяльності полягає в співучасті в життєвому самовизначенні, у підготовці до здійснення морального вибору в кризових ситуаціях, у саморозкритті й усуненні суб'єктивних перешкод розвитку, а також у наданні допомоги в конкретних ситуаціях. Педагогічна підтримка може виступати необхідним етапом розвитку, відносно вільним від формувальної ролі іншого й найбільш близьким до самостійної організації (О. Асмолов). Метою педагогічної підтримки у формуванні духовних цінностей студентів ЗВО є усунення перешкод, які виникають на шляху особистісного становлення вихованців. У широкому значенні педагогічна підтримка полягає у створенні сприятливих умов для розвитку моральної свідомості студентів, розкриття й реалізації їхніх задатків, формування здатності до самостійних дій і морального самовизначення [1, с. 112].

Педагогічна підтримка студентів щодо формування духовних цінностей повинна мати системний характер і включати такі фактори: необхідність оптимізації спілкування й підвищення рівня особистісного розвитку викладача; можливість вияву індивідуального стилю спілкування; наявність гнучкого й творчого підходу до проблем виховної взаємодії; прагнення суб'єктів до саморозвитку. В індивідуальній підтримці студента щодо вияву духовних цінностей можна виділити кілька взаємопов'язаних етапів: діагностичний – з'ясування проблем розуміння й продукування духовних цінностей у взаєминах; пошуковий – спільний пошук причин і способів розв'язання проблем виявлення духовних цінностей у взаєминах; проектувальний – налагодження взаємин з метою наближення до вирішення проблеми виявлення духовних цінностей у взаєминах; діяльнісний – взаємодія викладача та студента в побудові власного алгоритму виявлення духовних цінностей у взаєминах; рефлексивний – аналіз спільної діяльності щодо проблеми виявлення духовних цінностей студентом, обговорення отриманих результатів, способів розв'язання проблеми. Кожен етап педагогічної підтримки передбачає розробку різноманітних форм, методів, засобів навчально-виховної діяльності, за допомогою яких здійснюють педагогічну підтримку студента з метою формування в нього духовних цінностей [4].

Основними принципами забезпечення педагогічної підтримки у формуванні духовних цінностей студентів є їхня згода на допомогу й підтримку, орієнтація на здатність студентів до самостійного вибору щодо вияву вчинку-гідності, вчинку-толерантності, вчинку-відповідальності, вчинку-милосердя у взаєминах. Педагогічну підтримку студентів можна також визначити як допомогу викладача, куратора академічної групи, спрямовану на формування глибокої внутрішньої мотивації до формування духовних цінностей, самоосвіти, самовиховання, полегшення адаптації до умов реального навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Усе це буде сприяти чіткому усвідомленню студентами власних індивідуальних, потенційних особливостей.

Реалізацію умови педагогічної підтримки здійснюють у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу за такими принципами:

1) принцип фасилітації (забезпечення групи професійної підтримки – викладачів, кураторів академічної групи, методистів);

2) принцип діалогічності взаємодій (взаємодія всіх учасників носить характер діалогу, у якому кожен учасник має рівні можливості висловитися й кожен може бути почутий);

3) принцип рефлексивності (проведення студентом і групою підтримки аналізу й корекції власної поведінки та взаємодії з одногрупниками);

4) принцип особистісно орієнтованого навчання і виховання (забезпечення права на свободу вибору ціннісної позиції, на можливість його дійового здійснення за наявності установки на подолання дисгармонії у взаємодії);

5) принцип зворотного зв'язку теоретичної підготовки й практичної діяльності, який передбачає, з одного боку, осмислення та застосування теоретичних знань у повсякденній діяльності, а з іншого боку, – закріплення емпіричних знань, які були отримані під час вивчення теоретичних дисциплін;

6) послідовність – поетапне засвоєння всіх структурних компонентів духовних цінностей особистості, почергове оволодіння уміннями відповідальності, толерантності, милосердя, гідності й самоповаги;

7) наступність – взаємозв'язок усіх видів практики, коли освоєння нового здійснюється на основі досвіду, набутого студентами на попередніх етапах практичної підготовки;

8) динамічність – поступове ускладнення завдань різних видів навчально-виховної діяльності, розширення спектра завдань із розвитку індивідуального стилю формування духовних цінностей студентів.

Принципи педагогічної підтримки мають реалізовуватися у процесі всіх видів діяльності і передбачати: проведення роз'яснювальної роботи зі студентами щодо формування в них духовних цінностей, здійснення аналізу основних помилкових суджень про такий феномен; формування позитивної установки студентів на духовний розвиток; надання допомоги майбутнім фахівцям під час складання індивідуального плану формування духовних цінностей; діагностику сформованості духовних цінностей студентів за розробленими показниками, ознайомлення студентів з результатами діагностики та консультування з приводу вдосконалення рівня сформованості духовних цінностей. Педагогічна підтримка студентів у освітньому процесі ЗВО передбачає оперативну допомогу в розв'язанні їхніх індивідуальних проблем у усвідомленні та формуванні духовних цінностей, у розвитку творчого потенціалу студентів.

Педагогічна підтримка є моральною категорією, адже мова йде про допомогу особистості, яка розвивається, про самовизначення та самореалізацію, про формування взаємин з людьми. Педагогічна підтримка має цінність, якщо вона тактовна, грамотна, своєчасна, адресна, дозована й повсякденна, а головне – якщо вона в усіх випадках повною мірою виконує своє виховне призначення, працює на перспективу. Пропонуємо розроблену в нашому дослідженні модель педагогічної підтримки як ціннісно орієнтовану стратегію формування духовних цінностей студентів [3, с.243].

На першому етапі увагу студентів необхідно акцентувати на виявленні вчинків відповідальності, толерантності, милосердя, гідності у взаєминах, що вимагає осмислення. Виявлення духовних цінностей здійснюється на основі аналізу різноманітних культурних цінностей: цінностей мистецтва, повсякденної культури взаємин студентів з одногрупниками, однокурсниками, друзями.

Другий етап педагогічної підтримки пов'язаний із пошуком студентами власного розуміння духовних цінностей. На цьому етапі основну увагу потрібно зосереджувати на їхній орієнтації на гуманістичні цінності та формування духовності студентів.

Третій етап – діалогічний, спрямований на створення студентами власного алгоритму виявлення духовних цінностей у взаєминах. Поділяючи думки Д. Григор'єва, який досліджував вплив педагогічної підтримки на пошук вихованцями ціннісного сенсу життя, вважаємо, що важливою умовою формування духовних цінностей у студентів є позиція педагога, який здатний зрозуміти, прийняти й визнати. На цьому етапі студенти створюють власний алгоритм виявлення духовних цінностей, порівнюючи його з поглядами друзів, товаришів, одногрупників, близьких людей [2, с. 126–127].

Четвертий етап – рефлексивний, пов'язаний з аналізом спільної діяльності з розв'язання моральних проблем щодо виявлення духовних цінностей у взаєминах. Необхідність цього етапу зумовлена незавершеністю діалогу, готовністю студентів до обміну духовними цінностями. Роль викладача на цьому етапі полягає в наданні студентам можливостей для самовизначення в ставленні до духовних цінностей.

Отже, процес формування духовних цінностей студентської молоді в умовах закладу вищої освіти передбачає самопізнання, самоусвідомлення, розкриття юнаками і дівчатами власних особистісних характеристик. Усе це є визначальним у взаємодії, спілкуванні з іншими людьми, у розгляді основних складових духовних цінностей особистості, у навчанні студентів конструктивним взаєминам, прийомам саморегуляції емоцій і поведінки.

Література

1. Асмолов А. Г. Психология личности. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 366 с.
2. Григорьев Д. В. Педагогическая поддержка поиска старшеклассниками ценностных смыслов жизни: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 2009. 177 с.
3. Лапо В. В. Формування духовних цінностей студентської молоді в початково-виховному процесі вищого навчального закладу: теоретико-методичні засади: [монографія]. Івано-Франківськ : НАІР, 2017. 356 с.
4. Тернопільська В. І. Відповідальність особистості: підходи до розуміння // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. Київ., 2015. Вип. 83, ч. 2. С. 166–169.

В. В. Лиходід,

кандидат технічних наук,

доцент кафедри садово-паркового господарства,

Хортицька національна академія

ЗНАЧЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА

У сучасному світі панує трансформація людської свідомості, що сколихнула суспільство наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., особливо відчутних змін зазнала галузь освіти. Швидке зростання обсягів інформації, технічного прогресу, глобалізаційні процеси спонукають змінити підходи до розуміння суті навчання. У сьогоденні навчання у вищих навчальних закладах вимагає виходити за межі стандартної освіти (набуття знань, вмінь і навичок під керівництвом педагога), пошуку нових, більш ефективних і зрозумілих форм та методів для сучасного покоління. Вчителю важливо не накопичувати знання, а вміти ними вдало оперувати, орієнтуватися в інформаційному просторі. Це повертає увагу до мультимедійних

технологій, в яких існує низка переваг: можливість не тільки зачитувати факти (лекції), а й знайомити студентів з відеоматеріалами, репродукціями плакатів, креслень, картин і фотографій, фрагментами документальних фільмів.

Розглянемо поняття «мультимедійні технології», якому розгорнуто дав визначення Ю. Дрешер. Під мультимедійними технологіями він розуміє сукупність технічних навчальних і дидактичних засобів навчання – носіїв інформації. Технічні засоби мультимедіа, на думку автора, забезпечують перетворення інформації із аналогової, тобто безперервної, в цифрову форму з метою її зберігання і обробки, а також зворотнє перетворення, щоб дана інформація була адекватно сприйнята людиною [2].

Особливості застосування мультимедійних технологій у вищій школі розкрили О. Буйницька, Н. Гафурова, Л. Грущенко, Н. Грицай, Н. Дементієвська, Ю. Дрешер, О. Іванова, М. Жадлак, Ю. Жук, О. Кучай, М. Лаптева, В. Мартинюк, І. Осадченко, В. Осадчий, Є. Полат, О. Поментун, Н. Радіонова, І. Роберт, А. Рябуха, Н. Стефанова, Л. Цветкова, Г. Чередниченко, Б. Чернявський та ін. Створенню навчально-методичних мультимедійних комплексів присвятили наукові дослідження Н. Анісімова, Т. Багаєва, Я. Булахова, Т. Волошина, В. Джаджа, Н. Іщук, Т. Коваль, Н. Фролов, Л. Шевченко, М. Шут, О. Чайковська та ін.

Науковець О. Кучай наголошує, що інформаційним називають суспільство, яке інтенсивно використовує відомості через різні інформаційно-комунікаційні ресурси. Розвиток інформаційного суспільства потужно впливає на динаміку в освіті, а успіх інформаційного суспільства певною мірою залежить від рівня освіти особистості. У такому разі освітня система має частіше використовувати нові методи навчання, що ґрунтуються на найновішій мультимедійній техніці [3, с. 8].

Таку думку поділяють Н. Дементієвська, М. Жалдак, Ю. Жук, О. Пінчук, П. Соколов, О. Соколюк, М. Шут та доповнюють, відзначивши, що особливе місце займають комп'ютерні навчальні мультимедіа-системи, що дозволяють поглибити знання, скоротити строки навчання, збільшити число слухачів на одного викладача. Аналіз тенденцій подальшої інформатизації освіти показує, що у майбутньому значення застосування мультимедіа у цій галузі буде зростати, тому що знання, які забезпечують необхідний рівень професійної кваліфікації, завжди піддаються швидким змінам [4, с. 4].

Науковці виділяють таку класифікацію мультимедійних освітніх видань:

- електронні енциклопедії, підручники, що містять тільки виклад матеріалу;
- електронні підручники-тренажери;
- контролюючі середовища, що дозволяють проконтролювати рівень вивченого матеріалу (якість також різна);
- комбінований ресурс (найбільш бажаний, але істотно рідкісніший вид), що містить всі три компоненти, має адаптивні та розширювані властивості;
- творчі середовища, які дозволяють студенту виявляти і розвивати свої унікальні здібності під час роботи над проектами;
- програми-конструктори, які дозволяють проводити дослідження в загальних або вузькоспеціалізованих галузях знань;
- мультимедійні ігри, які спрямовані на інтелектуальний розвиток [4].

Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі дає змогу збільшити обсяг засвоєної майбутніми фахівцями інформації, активізувати їхню роботу, підвищити інтенсивність занять в умовах диференційованого підходу, забезпечити методичний супровід самостійної роботи студентів тощо [1, с. 112].

В обґрунтованні доцільності використання мультимедійних технологій у підготовці фахівців садово-паркового господарства звернемо увагу на дослідження А. Рябухи відносно мультимедійних технологій, що розвивають роботу викладачів, роблять її приємною, успішною, результативною, полегшують працю, забезпечують професійний ріст; використання мультимедійних технологій викликає підвищений інтерес до матеріалу, який вивчається, розширює діапазон завдань, значно економить час студентів і викладачів [5, с. 257].

Опора на мультимедійні технології в навчальному процесі сприяє його інтенсифікації і збагаченню, активізації суб'єктної позиції та прагнення учнів до свідомого сприйняття навчального матеріалу. І, як наслідок, можна констатувати посилення спрямованості учнів на саморозвиток, розширення сфери їхньої пізнавальної діяльності, використання комп'ютера з метою творчого зростання та самовдосконалення. Все це свідчить про перспективність подальших пошуків ефективних шляхів впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес [6, с. 69]. Таке твердження дає вагоме підґрунтя доцільності доповнення фахових дисциплін майбутніх фахівців садово-паркового господарства засобами мультимедійних технологій.

Мультимедійні засоби навчання використовують для ефективної організації процесу пізнання, створення на заняттях різноманітних проблемних ситуацій, впровадження у навчальний процес індивідуальних і колективних форм навчання, розвитку в студентів навичок пошукової діяльності, творчої ініціативи, продуктивного й критичного мислення, активізації пізнавальних мотивів, дослідницьких компонентів і самостійності в навчальній діяльності, вміння прогнозувати результати своєї діяльності, розробляти стратегію пошуку самостійних шляхів вирішення поставлених завдань, тобто креативності [7].

Отже, на основі аналізу наукових досліджень вітчизняних і закордонних фахівців можна зазначити, що застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі дозволяє підвищити ефективність навчального процесу, розвинути особистісні якості студентів до самостійного навчання, розвинути комунікативні та соціальні здібності, врахувати суб'єктивний досвід студента та його індивідуальні особливості, дає змогу здобути навички роботи з сучасними технологіями, що сприяє адаптації студента до швидко змінюваних соціальних умов і успішної реалізації своїх професійних завдань. Таким чином, впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів, що готують фахівців садово-паркового господарства, дозволить підвищити їх професіоналізм і конкурентоспроможність на ринку праці, вивести навчальний процес на новий більш якісний і ефективний рівень підготовки.

Література

1. Грицай Н. Б. Використання мультимедійних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології // Інформаційні технології в освіті.–2012.–Вип. – 2012. – Т. 13. – С. 107-113.
2. Дрешер Ю. Н. Применение мультимедийных технологий в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Ю. Н. Дрешер. – Режим доступа : <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2007/cd/153.pdf>.

3. Кучай О. В. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів засобами мультимедійних технологій / О. В. Кучай : навчальний посібник. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2014. – 61 с

4. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник / ав.: Жалдак М. І., Шут М. І., Жук Ю. О., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П., Соколюк О. М., Соколов П. К. / За редакцією: Жука Ю. О. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 112 с.

5. Рябуха А. Ю. Стан упровадження мультимедійних технологій у підготовку майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2013. – №. 13. – С. 255-258.

6. Чайковська О. Мультимедійні технології як чинник формування інноваційного навчального середовища на уроках музики / О. Чайковська, Г. Александрова // Рідна школа. – 2013. – №. 3. – С. 66-69.

7. Чередніченко Г. А. и др. Застосування мультимедійних технологій у процесі навчання іноземним мовам [Електронний ресурс] / Г. А. Чередніченко. – Режим доступу: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2103/1/30.pdf>

Я. А. Марченко,

*студентка факультету мистецтва та дизайну,
спеціальність «Туризм»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри природничо-наукових дисциплін
Хортицької національної академії*

Ю. О. Юхновська

РОЗВИТОК ПОТЕНЦІАЛУ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ

Україна має всі об'єктивні передумови для входження в число країн з високим рівнем розвитку туризму. Протягом останніх років українська індустрія туризму стабільно нарощує обсяги виробництва туристичного продукту. Пріоритетними напрямами державної політики в галузі туризму мають стати реконструкція, модернізація та будівництво нових туристичних об'єктів, підвищення якості та збільшення асортименту туристичних послуг.

Сьогодні для ефективного просування національного туристичного продукту на зовнішньому ринку потрібна не лише організаційна, а й фінансова підтримка з боку української держави. Створення позитивного образу нашої країни та її туристичних об'єктів має стати частиною загальної стратегії розвитку туризму в Україні.

Досвід країн розвинутого туризму доводить, що без державних вкладень розвиток туризму неможливий, при цьому вкладення є, по суті, не витратами, а інвестиціями у галузь, що дає високі та швидкі прибутки [1].

Особливо важливим є такий фактор як рівень різноманіття природних комплексів, їх комфортність [2].

Карпати є регіоном з помірно континентальним кліматом. Він формується при взаємодії ряду факторів, основними з яких є – особливість атмосферної циркуляції, географічне положення, рельєф місцевості, величина сонячної радіації. Різноманітний тепловий режим на території Карпатського регіону створює сприятливі умови для акліматизації рекреантів.

Регіон унікальний для організації та розвитку гірськолижного спорту, що не поступається світовим масштабам. В українських Карпатах починаються річки Тиса, Дністер, Прут, Серет. Вони не судохідні, але містять великий запас водної енергії. Озера та штучні водоймища не отримали широкого розповсюдження, тут налічується біля 1200 ставків та невелика кількість незначних за площею гірських озер.

Різноманітний ландшафт, рельєф, кліматичні умови створюють чудову базу для організації відпочинку, а також різноманітні погодні умови за сезонами в різних частинах Карпатського регіону створюють сприятливі передумови для розвитку різноманітних функціональних видів туризму та рекреаційних систем.

Розвиток туризму в Україні особливо актуальний, оскільки саме завдяки туризму Україна може поліпшити соціально – економічну ситуацію. Маючи вигідне геополітичне розташування, вона з давніх часів є перехрестям транспортних та людських потоків з Півночі на Південь та із Заходу на Схід. Держава володіє значним туристсько – рекреаційним потенціалом: сприятливими кліматичними умовами, переважно рівнинним ландшафтом, багатством флори і фауни, розвинутою мережею транспортних сполучень, культурно – історичними пам'ятками, широкою індустрією подорожей та туризму.

Україна належить до країн з високою інтенсивністю використання природних ресурсів. На даний час у нашій державі створено 11 національних природних парків, 4 біосферні заповідники, 17 державних природних заповідників, численні заказники, дендропарки, пам'ятки садово – паркового мистецтва. Найвідомішими є біосферний заповідник «Асканія – Нова» (Херсонська область), Шацький національний природний парк (Волинська область), дендропарки: «Софіївка» (Черкаська область), «Олександрія» (Київська область), Тростянецький (Чернігівська область), Карпатський біосферний заповідник та інші. Лісові ресурси становлять 14 відсотків території України.

Багатство природного та історико-культурного потенціалу України важко переоцінити. Чорне і Азовське моря, Крим, Карпати, Придніпров'я, Поділля та Волинь, понад 70 тисяч річок, найбільші з яких Дніпро, Дністер, Південний Буг, Сіверський Донець і Дунай використовуються як туристично-рекреаційні ресурси України.

Першочерговим напрямком діяльності у цій сфері є розбудова договірно-правової бази зовнішніх зносин, укладання міжнародних угод міжурядового та міжвідомчого характеру про співробітництво в галузі туризму. На даний час укладено 28 міжнародних угод, зокрема з Азербайджаном (1999 р.), Білоруссю (1993 р.), Болгарією (1996 р.), Бразилією (1999 р.) [3].

Перевага й надалі надаватиметься встановленню договірних відносин з країнами, що є перспективними для України туристичними ринками, вивченню та впровадженню практики створення нормативно-правової бази туризму, організаційних засад функціонування високорентабельної туристичної індустрії, прогресивного досвіду державного регулювання та стимулювання галузі.

Стратегічна мета розвитку туризму в Україні полягає у створенні продукту, конкурентоспроможного на світовому ринку, здатного максимально задовольнити туристичні потреби населення країни, забезпечити на цій основі комплексний розвиток територій та їх соціально – економічних інтересів при збереженні екологічної рівноваги та історико – культурної спадщини. Це стосується насамперед таких привабливих туристсько – рекреаційних зон, як Автономна Республіка Крим, Волинська, Закарпатська, Запорізька, Івано-Франківська, Львівська, Миколаївська, Одеська, Полтавська, Рівненська, Херсонська, Черкаська, Чернівецька області, місто Київ, де туризм посідає вільне місце в розвитку економіки [4].

В Україні розвиток туристичної сфери стримується такими основними факторами:

- несприятливий візовий режим для в'їзного туризму;
- прогалини у регіональному регулюванні галузі туризму;
- недостатня інформаційно-рекламна діяльність щодо України за кордоном;
- податкове навантаження, що перешкоджає та відлякує потенційних інвесторів у сферу туризму;
- недостатній рівень кваліфікації персоналу;
- низький рівень знання іноземних мов як у співробітників туристичної сфери, так і співробітників державних структур;
- невелика кількість готелів, які відповідають світовим стандартам з надання послуг;
- руйнування пляжів і берегових споруд;
- масове знищення зелених насаджень парків і заповідників.

Розвиток туристичної галузі та зацікавленість споживачів з інших країн не може бути забезпечено без потужної матеріально-технічної бази: готелі, заклади харчування, бази відпочинку. Особливістю сучасного періоду розвитку туризму України є те, що він суттєво впливає на такі сектори економіки, як транспорт, торгівля, зв'язок, будівництво, сільське господарство, виробництво товарів народного споживання, і є одним з найбільш перспективних напрямів структурної перебудови економіки [5].

Наступним напрямом є створення регіональної системи підготовки та підвищення кваліфікації туристичних кадрів, враховуючи існуючу та потенційну потребу у фахівцях даного профілю. Також необхідним є проведення наукових досліджень із проблем розвитку туристичних послуг, видання наукових публікації тощо для привернення уваги науковців до розробки програм реалізації туристичного потенціалу України.

І останнім напрямом державної туристичної політики має бути підтримка галузей і виробництв, що є постачальниками товарів та послуг для підприємств туристичної індустрії – кафе, ресторанів, кінотеатрів, побутових послуг тощо. Особливу увагу тут слід приділити також відродженню, розвитку та підтримці місцевих ремесел, фольклорних і культурних традицій, народних звичаїв, щоб туристи могли повністю відчувати український колорит.

Комплексна реалізація поданих заходів, спрямованих на реалізацію туристичного потенціалу України, вимагає як державної підтримки, так і залучення приватного та іноземного капіталу в модернізацію інфраструктури туризму. Україна має великі, а головне реальні, перспективи розвитку туристичної галузі, тому вона може і повинна посісти одне з чільних місць серед країн – світових туристичних лідерів.

Туристична індустрія України знаходиться на стадії формування. Оптимальним варіантом розвитку туристичної індустрії України та появи нових місць туристичного призначення є використання комплексного підходу, який передбачає формування необхідної інфраструктури. Останню можна сформувати лише на засадах кооперації та ділового партнерства. Практично це є шлях до формування регіональних програм економічного розвитку на основі пріоритету, яким є туризм.

Отже, стратегічною метою розвитку туристичної індустрії в Україні можна визначити створення конкурентоспроможного на світовому ринку туристичного продукту, здатного максимально задовольнити туристичні потреби населення країни, забезпечити на цій основі комплексний розвиток територій та їх соціально-економічних інтересів при збереженні екологічної рівноваги та історико-культурного довілля й розроблення відповідної нормативно-правової бази туризму.

Література

1. Гук Н. А. Перспективи розвитку туризму у світі та в Україні. Все про туризм. Туристична бібліотека. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://tourlib.net/statti_ukr/liiman.htm.
2. Манько А. Потенціал природних краєзнавчо-туристичних ресурсів України. Все про туризм. Туристична бібліотека [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tourlib.net/statti_ukr/manko.htm.
3. Туристичний потенціал України як міжнародного туристичного центру. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <https://www.br.com.ua/referats/Tourism/19325-1.html>
4. Кошка А. Туристичний потенціал України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://h.ua/story/7871>.
5. Розвиток туризму в Європі. Загальна характеристика туристичного потенціалу України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tourism-book.com/books/book-18/chapter-1241/>.

А. О. Маслак,
студентка факультету реабілітаційної
педагогіки та соціальної роботи,
напряму підготовки «Спеціальна освіта»,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
Хортицька національна академія
О. Ф. Фурман

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Сучасне суспільство щодня перебуває під впливом великого потоку інформації, яка не завжди достовірна, правдива, а інколи деструктивна, руйнівна. Наше суспільство можна назвати інформаційно незрілим, нестійким, оскільки відсутні механізми ефективної саморегуляції інформаційного ринку, які не допускали б недоброякісної медіапродукції, низькоморальних ідеологем та цінностей, інших соціально шкідливих інформаційних впливів. Медіа потужно впливає на всі верстви населення, особливо на дітей і молодь, оскільки саме вони найбільш активно взаємодіють з медійними засобами (інтернет, мобільні засоби, телебачення, кіно, книги). Питання медіаграмотності актуальне не тільки для дитячого віку. Це стосується й старшого покоління, соціалізація якого відбувалася в умовах радянської системи. Тоталітарна держава не потребувала критичного мислення, а тільки віри в її ідеологію, всеосяжної любові до вождів. Інформація передавалася через телебачення, пресу, радіо, які мали цензуру, контролювалися державою; медіапростір при цьому обмежувався кордонами держави. Загострення потреби в становленні й розвитку медіаосвіти в Україні зумовлене ще й необхідністю протистояти зовнішній інформаційній агресії та руйнівній зарубіжній пропаганді в умовах сучасної гібридної війни.

Медіаграмотність – складова медіакультури, яка полягає у формуванні вмінь користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують [1]. Належний рівень медіаграмотності захищає людину від життєвих ризиків і невдач (попереджає негативні події, допомагає пережити їх у разі настання), дає змогу адаптуватися до соціального середовища, складної ситуації життя. Актуальність вивчення проблеми ефективної взаємодії людини з інформаційним середовищем посилили низький рівень медіакультури, зокрема, йдеться про появу великої кількості дезінформації (фейкової інформації) в українських ЗМІ, «груп смерті» в соцмережах, ведення інформаційних війн як особливих типів психологічних війн тощо.

Теорія і практика медіаграмотності в сучасному науковому дискурсі є предметом дослідження багатьох учених здебільшого в контексті розгляду питання про мас-медіа та медіаосвіту в працях таких авторів, як Д. Бекінгем, Л. Зазнобіна, Д. Консидайн, Л. Мастерман, С. Пензін, Ю. Усов, О. Федоров, О. Шаріков, Е. Харт, Р. Хоббс та ін. Метою нашої статті є аналіз найбільш оптимальних шляхів формування медіаграмотності сучасної молоді в умовах глобалізації й інформатизації нашого суспільства, зокрема розвитку вмінь аналізувати й оцінювати, критично осмислювати, організовувати, представляти, передавати інформацію.

Засоби масової інформації інтенсивно і водночас суперечливо впливають на свідомість молоді людини. Перебування в соцмережах, спілкування з віртуальними співбесідниками, читання матеріалів сайтів є потужним засобом входження її в соціум та здобуття дистанційної та неформальної освіти. Споживання недоброякісного медіапродукту може завдати шкоди здоров'ю (як фізичному, так і психологічному) молодій і літній людині. Дорослі-наставники не завжди можуть проконтролювати, який медіазміст засвоює дитина. Часто він низькоякісний, низькоморальний, має шкідливий інформаційний вплив. Безумовно, дитині можна заборонити переглядати не потрібні для неї медіатексти, поставити програми захисту, але краще й надійніше навчити її аналізувати інформацію, не забороняючи їй бути активним учасником медіапроцесу, розвиваючи критичне мислення. З педагогічної точки зору критичне мислення – це комплекс мисленневих операцій, що характеризується здатністю людини аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; бачити проблеми, ставити запитання; висувати гіпотези та оцінювати альтернативи; робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його. Цим мисленневим операціям можна і необхідно навчати, а далі – вдосконалювати їх, тренувати, як, наприклад, тренують м'язи спортсмени чи техніку гри – музиканти. І саме школа є ідеальним середовищем для цього [3].

21 квітня 2016 року Президія Національної академії педагогічних наук України схвалила нову редакцію Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (попередня редакція Концепції була прийнята 2010 року). Концепція визначає головні завдання, принципи й пріоритетні напрями розвитку медіаосвіти в Україні, її форми та основні етапи впровадження. Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.), резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16 грудня 2008 р.), Феській декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності (від 17 червня 2011 р.) та Паризькій декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (від 28 травня 2014 р.). Як бачимо, питання медіаосвіти є актуальним не тільки для української спільноти, у Європейських країнах воно давно є на часі, вивчається, упроваджується в життя.

Сучасний світ без перебільшення можна назвати інформаційним. В умовах глобальної інформатизації й розвитку Інтернету, коли інформаційна інфраструктура країни стає одним із вирішальних чинників розвитку держави, постає питання інформаційної безпеки й освіченості молоді. Інформаційні технології використовують для маніпулювання масовою свідомістю, впливу та управління людьми. Комунікаційними каналами у веденні інформаційної війни виступають мас-медіа та всесвітня мережа Інтернет. За допомогою них створюють так звану «викривлену реальність», яку продукують на замовлення певних зацікавлених осіб чи груп. Використовуючи інформаційні технології, свідомість людей

підпорядковують конкретним пропагандистським ідеям, які роблять людину відкритою і беззахисною перед маніпулятивними засобами. У сучасних українських реаліях проблема поширення фейкової інформації у ЗМІ, а особливо в соціальних медіа, тісно пов'язана з конфліктом на Сході України, проведенням передвиборчої агітації кандидатами в депутати України тощо.

На нашу думку, дієвим шляхом формування інформаційної компетенції молоді є уведення курсу медіаосвіти чи окремих її питань до програм загальноосвітньої та професійної підготовки учнів і студентів середньої й вищої школи. Слід перейняти практичний і теоретичний досвід учених зарубіжних країн з вивчення цього питання й впровадження його в життя. Так, найгрунтовнішу теоретичну базу медіаосвіта розвинула у Великій Британії. Тут основний принцип медіаосвіти – розуміння медіатекстів, вибірковість у перегляді тих чи інших програм. Провідні британські медіапедагоги впевнені, що з розвитком сучасних цифрових технологій критичне мислення по відношенню до кіно, відео, телебачення є невід'ємною частиною грамотності в цілому.

Світова практика засвідчила, що з дітьми в процесі аналізу друкованого видання слід обговорювати такі питання: 1) хто автор конкретної публікації та кому належить видання, у якому з'явилася публікація; 2) яким мовним способом, за допомогою яких аргументів автор досягнув впливу на читача; 3) як навколишній світ репрезентовано в медіа; 4) кого можна вважати аудиторією медіа; 5) чи була б публікація написана інакше, якби була зроблена для іншої аудиторії тощо. Аналізуючи сюжет новин, звертати увагу на таке: 1) назва каналу, власник; 2) дата та час виходу в ефір; 3) який сюжет за порядком у випуску, його тривалість; 4) про яку подію розповідає сюжет (інформаційний привід); 5) чи повна інформація: що? де? коли? як? хто? чому?; 6) джерела відеоматеріалів (власні зйомки, інші канали, аматорське відео, оперативне відео); 7) хто дійові особи, чи є синхрони (пряма мова)?; 8) чи всі учасники події мали можливість висловити свою позицію (баланс думок)? Такий аналіз сприяє розвитку вміння сприймати інформацію, розвивають критичне мислення.

Таким чином, розвинена медіаграмотність дає змогу молодій та літній людині адаптуватися до соціального середовища, складної ситуації життя, посилює її життєву безпеку через усвідомлення реальних загроз її життю. Така характеристика особистості формується не довільно, а через систему навчальних і виховних заходів як у навчальному закладі, так і в сім'ї. Слід розвивати активне ставлення до сприйняття інформації. У першу чергу йдеться про розвиток критичного мислення людини будь-якого віку. На часі укладання нових програм з медіаосвіти, як варіант – інтегрування її питань у програми інших дисциплін.

Література

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.mediasapiens.ua/material/koncepciya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukrayini>.

3. Пузіков Д. О. Життєва компетентність особистості : поняття, структура, функції / Д. О. Пузіков [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektroni_vidannya/Act_problemi/2011/5.PDF.

3. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/>.

В. С. Нестеренко,

старший викладач кафедри природничо-наукових дисциплін,
Хортицька національна академія

РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Інформатизація за останні роки стала невід'ємним процесом розвитку сучасного суспільства та вимагає відповідної модернізації системи освіти в Україні. Закон України «Про вищу освіту» основним пріоритетом визнає підготовку «конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [1]. Модернізація освіти в Європейському просторі покладається на потреби одержати вищу освіту дистанційно, що викликано необхідністю навчатися без відриву від виробництва. Таку можливість для отримання освіти мають військовослужбовці; люди з обмеженими можливостями; молодь, яка не може поєднувати навчання з роботою, або проживає у віддаленій від обласних центрів місцевості; домогосподарки; керівники; бізнесмени або студенти, що бажають паралельно одержати освіту; ті, що перебувають за кордоном. Таку можливість надає дистанційне навчання, яке здійснюється завдяки освітнім WEB-технологіям і системам Інтернет комунікації. Дистанційна форма навчання підходить майже всім, тому що дає можливість гармонійно поєднувати навчання та повсякденне життя.

Дистанційна форма навчання має ряд беззаперечних переваг. Зокрема, здобувач вищої освіти може навчатися у зручний для нього час, звичному оточення та у відносно автономному темпі. Варто врахувати також і нижчу вартість такого навчання, оскільки відпадає потреба в оренді приміщень, оплаті значної кількості персоналу та економії часу [2].

На сьогоднішній день існує багато рішень для систем дистанційного навчання, відмінних технічними можливостями, наявністю і рівнем складності різних функціональних компонентів. Серед них найпоширеніша система MOODLE (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) – це система управління навчальним контентом (LCMS – Learning Content Management Systems). За допомогою даної системи можна створювати електронні навчальні курси і проводити як аудиторне (очне) навчання, так і навчання на відстані (заочне/дистанційне) за принципом Open Source на умовах ліцензії GNU/GPL. Автором системи MOODLE, а також її засновником є Мартін Даугіамас (Martin Dougiamas – доктор педагогічних наук з Curtin University Technology, Perth, Австралія). Головною його метою було створення системи, відмінної від доступних на ринку, а саме такої, яка б враховувала педагогічні аспекти, що базуються на основах пізнавальної психології, і, перш за все, однієї з її течій, що називається конструктивізмом.

Актуальним питанням щодо розвитку дистанційного навчання в Україні присвячено безліч публікацій, з 1997 року в Україні регулярно проводяться Всеукраїнські конференції «Інтернет – технології в інформаційному просторі держави», у 2000 році Міністерство освіти та науки України затвердило Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні, але кількість наукових організацій та вищих навчальних закладів України, які активно розробляють, або використовують відповідні курси дистанційного навчання, досить незначна. Згідно з дослідженнями, в Україні близько 30% навчальних закладів заявили про те, що вже мають, або планують організувати дистанційне навчання, однак найчастіше за цим стоїть звичайна заочна форма навчання.

Наукові дослідження із проблемних питань розвитку дистанційної освіти в Україні, в першу чергу, ставлять питання її актуальності та доцільності, але сьогодні потрібно ставити питання пришвидшення її впровадження. Аналізуючи дослідження із проблем впровадження дистанційної освіти в Україні, слід об'єднати їх у комплекси проблем, або групи проблемних питань. Проблемні питання слід розподілити на фінансові, технічні, нормативні, методологічні, організаційні, кадрові та мотиваційні. В першу чергу, необхідно зосередитись на вирішенні фінансових проблем – це суттєвий дефіцит коштів на технічне оснащення, кадрове забезпечення та організаційні питання щодо впровадження дистанційної освіти в Україні. Слід також зауважити на важливості кадрового забезпечення, вирішенні основних організаційних питань та мотивації студентів і викладачів. Розвиток дистанційної освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства повинен стати пріоритетом проведення реформи вищої освіти в Україні на шляху до Європейської спільноти.

Література

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

2. Биков В. Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України / В. Ю. Биков // Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології : кол. монографія / В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, Ю. О. Жук та ін. / Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. – К. : Атіка, 2015. – С. 77–140.

Е. Г. Позднякова-Кирбят'єва,
доктор соціологічних наук, доцент,
проректор з навчальної роботи

Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПАРКУ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ АКАДЕМІЇ

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

Соціальний інститут освіти повинен стати для дітей з особливими потребами тим локусом інклюзії, через який соціум допоможе їм змодельувати у свідомості адекватний образ якості життя. Як система усталених, постійно діючих, організованих практик, соціальний інститут освіти забезпечує можливості для повноцінної соціалізації дітей з особливими потребами. Але при цьому слід враховувати, що для них невід'ємною, обов'язковою паралеллю освіти, виховання, соціалізації і, врешті-решт, повноцінного життя є комплексна реабілітація, без якої дитина залишиться сам на сам з низкою проблем, які вона не здатна подолати самотійно.

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

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

Слід підкреслити, що поєднання освітньої та реабілітаційної складових в єдиній, цілісній системі є однією з найперспективніших сучасних інновацій не лише в соціальній медицині та соціальній роботі, але і в освіті. На практиці воно вимагає пошуку ефективної організаційної форми для цих, на перший погляд, різних систем. На нашу думку, такою формою може бути створення у структурі навчального закладу для дітей та молоді з особливими потребами реабілітаційного парку, який дозволить значно ефективніше здійснювати фізичну, психологічну і соціальну реабілітацію підростаючого покоління за рахунок створення нових функціональних зон, що не передбачаються в спеціалізованих освітніх установах для дітей цієї категорії.

Створення реабілітаційного парку для дітей з особливими потребами стало б важливим досягненням для будь-якого регіону України. Але на сьогодні сукупність умов і можливостей для цього склалася саме в Запорізькому регіоні. В історично значущій та сакральній для кожного українця місцевості – на острові Хортиці – для заснування такого спеціалізованого

парку Запорізькою обласною радою у 2016 р. було виділено 2,5 га землі. Майбутній реабілітаційний парк є структурним сегментом комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Згідно з розробленою концепцією, метою діяльності реабілітаційного парку є системне впровадження моделі комплексного реабілітування дітей, молоді та дорослих осіб з інвалідністю з актуалізацією потенціалу природного рекреаційного середовища заповідної зони острова Хортиця.

Завдання діяльності реабілітаційного парку:

- організаційне та змістове проектування і практичне забезпечення комплексної реабілітації дітей, молоді та дорослих осіб з інвалідністю у системі рекреаційно-реабілітаційного простору Запорізького регіону;
- забезпечення соціальної захищеності осіб з інвалідністю, їхніх прав на отримання освітньо-реабілітаційних послуг, участь у культурному житті країни;
- здійснення психолого-педагогічної підтримки учасників реабілітаційного процесу, сприяння їхньої соціалізації та інтеграції в суспільство;
- забезпечення студентської практики та стажування фахівців освітньо-корекційного і реабілітаційного профілю;
- забезпечення змістовного відпочинку та відновлення психофізичних резервів осіб з інвалідністю в умовах безбар'єрного рекреаційного середовища;
- практична організація навчання дітей, молоді та дорослих осіб з інвалідністю відповідно до індивідуальних програм реабілітації;

Принципи діяльності реабілітаційного парку:

- науковості (розробка індивідуальних програм комплексної реабілітації осіб з інвалідністю з урахуванням здобутків сучасної реабілітології);
- комплексності (забезпечення рівного доступу до всіх видів реабілітації: медичної, психологічної, соціальної, педагогічної дітей, молоді та дорослих осіб з інвалідністю);
- варіативності, корекційної спрямованості (організація педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудової реабілітації, інтеграції в суспільство);
- індивідуалізації (здійснення особистісно орієнтованого, індивідуального, диференційованого підходу до процесу комплексної реабілітації);
- компетентнісної спрямованості (створення умов для оволодіння дітьми та молоддю життєвими компетенціями, потрібними для успішного самостійного вирішення життєвих завдань у різних сферах власної життєдіяльності);
- соціальної відповідальності сім'ї (виховання, навчання і розвиток дитини, створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі);
- командного підходу (залучення до процесу комплексної реабілітації педагогів, психологів, дефектологів, логопедів, медичних працівників та інших фахівців);
- систематичності і послідовності (системний підхід до реалізації індивідуальних програм фізичної реабілітації осіб з інвалідністю).

До основних організаційних форм діяльності реабілітаційного парку віднесені:

- курс комплексної реабілітації дітей, молоді та дорослих осіб з інвалідністю протягом року;
- курс ранньої соціальної реабілітації для дітей раннього віку (від народження до 3-х років) за активної участі сім'ї, яка отримує консультативні послуги від фахівців;
- групи короткочасного перебування дітей, молоді та дорослих осіб з інвалідністю на базі реабілітаційного парку, які створюються та функціонують з метою комплексного відновлення психофізичних резервів особистості, її змістовного, культурно-збагаченого відпочинку;
- літній інклюзивний оздоровчий табір, що сприятиме розширенню комунікативного простору та успішній соціалізації всіх дітей, незалежно від стану здоров'я;
- табір життєтворчості для учасників Міжнародного інтеграційного фестивалю «Шлях до успіху», який щороку проводиться Хортицькою національною академією до Міжнародного дня дітей;
- науково-методичні семінари, конференції, тренінги та інші заходи для фахівців освітньо-реабілітаційного профілю;
- програма проходження практики студентами Хортицької національної академії, які здобувають вищу освіту за спеціальностями: «Спеціальна освіта», «Фізична терапія, ерготерапія», «Соціальна робота»;
- рекреаційний майданчик для молодших школярів з метою відновлення та вдосконалення фізичних кондицій.

Ключовими напрямками діяльності реабілітаційного парку визначені:

- соціальна реабілітація – система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, соціального обслуговування задоволення потреби у забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації;
- педагогічна реабілітація – динамічна система навчально-виховних заходів реабілітаційного спрямування, які забезпечують відновлення і розвиток в учнів з особливими освітніми потребами інформаційних і самоосвітніх компетенцій, що визначають здатність (знання, вміння і навички) та готовність (мотивацію, настанови і ціннісні орієнтації) до засвоєння шкільної програми відповідно до вимог державних стандартів освіти, формування способів оволодіння знаннями, уміннями і навичками;
- психологічна реабілітація – система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості; надання психологічної допомоги, зокрема щодо формування самоутвердження і належної самооцінки особою своїх можливостей. Психологічна реабілітація забезпечує вирішення психологічних проблем осіб з особливими потребами, розвиток їхньої суб'єктності, інтернальності, стресостійкості, впевненості у своїх силах, подолання комплексу неповноцінності через створення ситуації успіху і цілеспрямовану корекційно-розвиткову роботу;

- медична реабілітація – система лікувальних заходів, що спрямовані на відновлення порушених чи втрачених функцій організму особи, на виявлення та активізацію компенсаторних можливостей організму з метою забезпечення умов для повернення особи до нормальної життєдіяльності, на профілактику ускладнень та рецидивів захворювання, збільшення функціональних резервів і активізацію компенсаторних можливостей організму осіб, які потребують реабілітації;

- створення безбар'єрного рекреаційно-реабілітаційного середовища для осіб з інвалідністю, що передбачає забезпечення вільного доступу осіб з інвалідністю до всіх об'єктів реабілітаційного парку, їхнього комфортного відпочинку та оздоровлення, комплексне використання реабілітаційного потенціалу рекреаційної зони острова Хортиця.

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

Література

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

Н. В. Руколянська,

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
Хортицька національна академія*

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ

В умовах глобалізації сучасного суспільства актуалізується питання удосконалення мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей, оскільки мовлення є своєрідною візитною карткою будь-якої освіченої людини. Від того, як вона говорить і пише, залежить відношення оточуючих до неї, серйозне чи несерйозне сприйняття її слів, особливо у професійному середовищі.

Питання мовленнєвої підготовки у різних аспектах досліджують такі науковці і викладачі вишів: Н. Артикуца, Д. Баранник, О. Сіроштан, Л. Пироженко, І. Куришева, Н. Курмишева та ін.

Важливою складовою у формуванні мовленнєвої підготовки студентів є введення у навчальний процес дисциплін мовного циклу, які сприяли б удосконаленню вміння правильно використовувати мовні засоби залежно від мети висловлювання і відповідно до норм української літературної мови, корегувати і збагачувати мовлення студентів, відшліфовувати комунікативні вміння, що дасть можливість підвищити рівень культури усного і писемного мовлення, таких, наприклад, як: «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Риторика, культура мовлення корейського педагога», «Культура фахового мовлення», «Комунікативна компетентність» тощо.

Сьогодні, на жаль, викладачами вишів для мовної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей переважно застосовуються традиційні форми навчання, хоча, на нашу думку, більш ефективним було б використання інтерактивних методів і форм навчання, які зацікавили б студента, залучили його до творчої пізнавальної діяльності, пробудили бажання здобувати знання.

Методи інтерактивного навчання І. Куришева визначає як «способи організації активної, продуктивної взаємодії студентів між собою, з викладачем, з різними джерелами інформації, а також з комп'ютером у формі навчальних, ділових, рольових ігор, дискусій, виконанні проектів, аналізі конкретних ситуацій, за якої відбувається освоєння нового досвіду й одержання нових знань, надається можливість для самореалізації» [1, с.12]. Вони допоможуть докладніше роз'яснити теоретичні положення лінгвістики; ефективно застосовувати теоретичні знання на практиці; сформувати вміння творчого використання знань у нових умовах; підвищити інтерес до мовних предметів; розвинути творчий потенціал студентів. Оскільки навчальний процес відбувається за умов постійної та активної взаємодії всіх його учасників, змінюються у кращий бік взаємини студентів і викладачів, підвищується якість комунікативних навичок тощо.

Невід'ємною формою організації навчального процесу у вищій школі є лекція. Її основна дидактична мета – формування орієнтувальної теоретичної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу. Однак за даними американських вчених, під час лекції студенти засвоюють всього 5% матеріалу, а коли вони навчають інших чи одразу застосовують знання – 90% [2, с. 207]. Використання дискусій, бесід на лекції дозволить активізувати мислення, підвищити інтерес до навчання.

Більші можливості для використання інтерактивних методів мають семінарські (практичні) заняття. Як правило, під час їх проведення, заглядаючи в конспект, студент відповідає на підготовлене питання, решта групи нудьгує або готує наступне питання, тому ефективність семінару значно знижується. Організуючи роботу студентів, важливо дбати про вдосконалення умінь, що складають основу мовленнєвої компетенції майбутнього фахівця:

- вести діалог, дотримуючись вимог мовленнєвої етикету в різних життєвих ситуаціях (виробничі засідання, ділові зустрічі тощо);
- створювати усні монологічні висловлювання (виступ із доповіддю, висловлення свого ставлення до обговорюваного питання, вміння дати певних роз'яснень з фаху);
- адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлювання (теми, фактів);
- використовувати різні прийоми фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлювання) залежно від комунікативного завдання (участь у дискусії, передача та використання інформації у власній професійній діяльності);
- відтворювати письмові тексти різних стилів мовлення;
- уміння користуватися різними видами читання українською мовою.

У процесі якісної мовленнєвої підготовки доцільно застосувати, наприклад, такі методи інтерактивного навчання:

- «Мікрофон» надає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі відповідаючи на запитання, або висловлюючи свою думку чи позицію. Говорити має тільки той, у кого «символічний» мікрофон; відповіді не коментуються і не оцінюються;
- «Займи позицію» допомагає проводити дискусію із проблемної теми, надає можливість висловитися кожному, продемонструвати різні думки з теми, обґрунтувати свою позицію, або перейти на бік іншої в будь-який час (якщо вас переконали) та назвати більш переконливі аргументи;
- робота в парах дозволить студентам набути навичок співробітництва, оволодіти умінями висловлюватись та активно слухати;
- «Ток-шоу» сприяє отриманню навичок публічного виступу та дискусії. Викладач на такому занятті є ведучим, оголошує тему дискусії, запрошує висловитись «запрошених гостей». Слово також надається глядачам, які можуть виступити зі своєю думкою протягом однієї хвилини, або поставити запитання «запрошеним». Ця форма роботи допоможе навчитися висловлювати та захищати власну позицію, не боятися аудиторії;
- «Дебати» використовуються під час аналізу джерел інформації. Студенти об'єднуються у дві команди: перша – висловлює позитивні відгуки про прочитане, друга – критикує. Після завершення дебатів кожна команда має зазначити, які корисні ідеї із джерела взяла для себе;
- «Мозковий штурм» – ефективний метод колективного обговорення і пошуку рішень з певного питання, який спонукає учасників демонструвати свою уяву та творчість. Всі учасники «штурму» пропонують ідеї щодо розв'язання висунутої проблеми (ідеї можуть бути будь-якими, навіть фантастичними); студент записує всі ідеї, що пропонуються, після того, як майже всі ідеї зібрані, вони групуються, аналізуються, розвиваються групою, вибираються ті, що, на думку студентів, допоможуть вирішити поставлену проблему.

Отже, інтерактивні методи навчання залучають студентство до активного спілкування українською мовою, що сприяє розв'язанню зв'язного мовлення. При цьому ретельно дібраний матеріал сприятиме засвоєнню фахової лексики, вільному продукуванню висловлювань на професійну тематику, допомагатиме навчитися працювати зі спеціальними текстами, фаховими словниками тощо.

Навчальний процес, який поєднує традиційні та інтерактивні методи навчання, дозволить активізувати мислення, уміння, знання студентів, допоможе ефективно організувати процес мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Курышева И. В. Интерактивные методы обучения как фактор самореализации старшеклассников в учебной деятельности при изучении естественнонаучных дисциплин: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / И. В. Курышева; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2010 – 20 с.
2. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
3. Дяченко-Богун М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі / М. Дяченко-Богун // Витоки педагогічної майстерності. – 2016. – Вип. 14. – С. 74-79.

*Ю. М. Сімічева,
викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
Хортицька національна академія*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Держава Україна протягом останніх десятиліть знаходиться у процесі інтеграції до європейського та світового освітнього простору. Цей факт зумовлює нове бачення основної мети вивчення іноземних мов у вищих закладах освіти – введення студентів у процес живого іноземного спілкування. Комунікативний підхід до навчального процесу у вищому навчальному закладі відображається у програмі з іноземної мови для вищих навчальних закладів, в якій зазначено, що іноземні мови виступають засобом міжкультурного спілкування, володіння ними веде до взаєморозуміння в будь-якому полікультурному та мультілінгвальному просторі. Отже, постає необхідність кардинальної зміни підходу до вивчення іноземних мов.

Проблему формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих навчальних закладів неодноразово висвітлювали у своїх працях вітчизняні та зарубіжні вчені, як-от: А. Астадур'ян, Л. Борозенець, Н. Гавриленко, О. Григоренко, М. Євдокімова, В. Зикова, Е. Комарова, Н. Кучеренко та ін.; методика її формування досліджувала велика кількість вчених-методистів, а саме: І. Баценко І. Берман, В. Борщовецька, В. Гнаткевич, О. Ізмайлова, Ю. Пассов, Ю. Солодовнікова, О. Тарнопольський, В. Тенішева, О. Чиханцова, С. Шатілов, Р. Елліс (R. Ellis), І. Нейшн (I. Nation), Н. Шмітт (N. Schmitt), В. Віддовсон (W. Widdowson) та ін.

Однак, на думку В. Тенішевої, у більшості досліджень професійна іншомовна комунікативна компетентність студента виступає, перш за все, як здатність здійснювати комунікативну мовленнєву поведінку відповідно до завдань конкретних ситуацій іншомовного спілкування, у навчанні відтворюється переважно зовнішня, знакова подібність, а не цілісний зміст професійної діяльності, пов'язаної з використанням іноземної мови [6, с.13]. Дослідниця зазначає, що внаслідок цього питання впровадження іншомовної компоненти до структури професійної компетентності студентів залишається відкритим.

Варто зазначити, що внаслідок активізації процесів глобалізації та інформатизації українського суспільства і суспільства в цілому, змінюється також і статус іноземної мови в ньому. Так, на думку Л. Бурковської, найважливішим завданням для випускників вищих навчальних закладів України стає не тільки практичне оволодіння іноземною мовою, але і придбання тих соціокультурних та комунікативно-поведінкових навичок і вмінь, які в подальшому їм ефективно допоможуть [3, с. 63].

Проаналізувавши літературні джерела, присвячені формуванню іншомовної комунікативної компетентності, можна зробити висновок, що існують різні дефініції таких понять, як: «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна компетентність».

Як вдало зазначає Е. Шубин, саму появу терміна «компетентність» стосовно мови і комунікації у понятійному апараті цілого ряду гуманітарних наук (філософії, педагогіки, психології, лінгводидактики, соціології) пов'язують з іменем відомого зарубіжного вченого Н. Хомського [8, с. 36]. У його концепції вивчення мов можна зустріти такі поняття: «граматична компетентність», «мовна здатність» (linguistic competente), «мовне застосування», «мовна активність» (linguistic performance).

Надалі наукові дослідження здійснювалися у напрямку розширення, уточнення поняття «іншомовна компетентність», а також його структурування.

Такі вчені, як М. Кенел і М. Свейн в моделі іншомовної комунікативної компетентності виокремлюють чотири компоненти-компетенції:

- граматична компетенція – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, що включає словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень;
- соціолінгвістична компетенція – уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій;
- дискурсивна компетенція, або компетенція висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс;
- стратегічна компетенція – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетентності комунікатора, або через наявність побічних ефектів» [9, с. 8].

Дана модель іншомовної комунікативної компетентності активно використовується вченими-лінгвістами на сучасному етапі і слугує основою для подальших наукових досліджень у галузі.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти комунікативні мовні компетенції визначаються як такі, що забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби [4, с. 115]. У структурі комунікативної мовленнєвої компетенції виділяють такі компоненти, як: лінгвістичні, соціолінгвістичні та прагматичні компетенції. Всі вони і реалізуються у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності (сприймання, продукція, інтеракція або медіація).

На думку Е. Бібікової, мовна особистість як така виступає результатом сформованості іншомовної комунікативної компетентності [2, с. 12]. Вона, на думку вченої, є універсальною, загальнопедагогічною категорією, яка характеризується такими якостями, як: самостійність, здатність будувати взаємодію і взаєморозуміння з партнерами, спілкування, включатися в сучасні світові процеси розвитку суспільства.

Отже, беручи до уваги всі вищенаведені підходи і характеристики, можна зробити висновок, що у формуванні іншомовної комунікативної компетентності необхідно також враховувати: мовну (лінгвістичну) компетентність, яка передбачає систему знань, умінь і навичок здійснювати іншомовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування, соціокультурну компетентність, яка включає фонові знання, прийняті в цій культурній спільноті: мовний і мовленнєвий матеріал, необхідний для розкриття соціокультурної інформації; професійну компетентність, яка передбачає навички та вміння знаходження і оперування іншомовною професійно значущою інформацією, знання фахової термінологічної лексики, вміння читати й виділяти основне зі спеціалізованих текстів.

З огляду на те, що Україна стоїть на шляху до входження в єдиний освітній простір, комунікативне значення іноземної мови пропорційно зростає. На думку Е. Пасова, іншомовна комунікативна компетентність як важливий компонент комунікативної культури є невід'ємною складовою підготовки студентів вищих навчальних закладів, які готуються до життя в умовах ринкової економіки, діалогу культур і народів, міжнародного спілкування, нової релігійності, підвищеної ролі приватного життя [6, с. 98]. Таким чином, у студента повинна бути сформована здатність сприймати і розуміти культуру країни, мова якої вивчається, а також глобальну культуру світу у широкому сенсі, інтерпретувати й засвоювати навички, що виявляються в можливості продуктивної взаємодії з навколишнім світом.

Формування комунікативної компетентності студента можливе лише за умови моделювання в навчальному процесі ситуацій реального спілкування, що виникають у різних сферах життєдіяльності та належать до різних тем. Отже, навчальний процес має бути структурований і організований таким чином, щоб студент регулярно виконував мотивовані мовленнєві операції для досягнення цілей іншомовної комунікації.

На думку Ю. Федоренка, на формування іншомовної комунікативної компетенції впливають зовнішні (соціальні) умови: суспільство, в якому відбувається спілкування, його соціальна структура, різниця між носіями мови у віці, соціальний статус, культурний рівень, рівні освіти, місце проживання, різниця у мовленнєвій позиції комунікаторів) та внутрішні (процеси, що відбуваються безпосередньо всередині мовних структур) фактори [7, с. 8].

Для того, щоб процес формування іншомовної комунікативної компетенції в навчальному процесі відбувався успішно, необхідно дотримуватися таких дидактичних вимог, як: урахування індивідуально-вікових особливостей людей; соціалізація та сприятливі соціальні умови; відпрацювання оптимальних механізмів мовлення; педагогічна підготовка та майстерність викладача, підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови; впровадження інноваційних прийомів активізації навчальної діяльності студентів; забезпечення студентів методичними матеріалами для комплексного формування комунікативної компетенції; сприятливі умови та комунікативна поведінка співрозмовників; створення типових ситуацій спілкування в навчальному процесі.

Також, доцільним є внесення змін до організації навчального процесу в цілому шляхом організації раціонально-взаємозалежної системи навчання іноземної мови, інтенсифікація самостійної навчальної діяльності студентів, введення комплексу проблемних завдань в усі форми навчання іноземної мови та залучення студентів до різноманітних видів позапредметної навчальної діяльності (дослідницької, моделюючої тощо).

Отже, на основі розглянутих науково-методичних матеріалів можна зробити висновок, що в умовах інтеграції України до Європейського, а згодом і до світового інформаційного та соціокультурного простору, вивчення іноземних мов студентами вищих начальних закладів постає першочерговим завданням освітнього процесу. При цьому, формування іншомовної комунікативної компетенції має відбуватися з урахуванням дидактичних вимог, вимог сучасного інформаційного суспільства, потреб студентів, їх інтересів і спрямувань. Адже розширення міжнародного співробітництва вимагає від сучасного фахівця володіння іноземною мовою на принципово новому рівні – як інструментом, який дозволяє не тільки вільно орієнтуватися в сучасному суспільстві, але і якісно виконувати свої професійні функції.

Література

1. Антонюк С. М. Комунікативний метод вивчення мови / С. М. Антонюк // Збірник наукових праць. – Хмельницький : Вісник Технологічного університету Поділля, 2003. – С. 107–109.
2. Библикова Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Э. В. Библикова. – Майкоп, 2006. – 29 с.
3. Бурковська Л. Д. Іншомовна професійно-спрямована компетентність у структурі професійної компетентності фахівця / Л. Д. Бурковська // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. – Хмельницький : ХНУ, 2007. – Вип. 3. Ч. 2. – С. 62–66.
4. Вереїтіна І. А. Психологічні особливості навчання іншомовного спілкування / І. А. Вереїтіна // Вища освіта України. – 2014. – Додаток 2 до № 3. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Том VI (31). – С. 31–38.
5. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя, авт. колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбашта ін. – К. : МОН, 2016. – 288 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз / М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 2. – С. 5–8.
8. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. П. Федоренко. – Луцьк, 2005. – 212 с.
9. Darling-Hammond Z. Teacher professionalism and accountability / Z. Darling-Hammond // The education digest. – № 1. 1999. – Vol. 55., 10

Я. Р. Сусмент,

*студент факультету мистецтва та дизайну, спеціальність
«Туризм»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

*кандидат економічних наук, доцент,
професор кафедри природничо-наукових дисциплін
Хортицької національної академії
Н. М. Куреда*

РЕСУРСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІКУВАЛЬНО-ОЗДОРОВЧОГО ТУРИЗМУ ЗАПОРІЗЬКОГО РЕГІОНУ ТА ПРОБЛЕМИ ЙОГО ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ

Об'єктивно Запорізький регіон є не тільки промислово розвинутим центром України, але й центром розвитку лікувально-оздоровчого туризму. У межах області розвідані та використовуються мінеральні води та лікувальні грязі практично всіх відомих бальнеологічних типів. В оздоровчих і лікувальних цілях широко використовується озокерит та спелеотерапія. Основне родовище «Озеро Велике» розташоване на Бердянській косі. Середньорічний видобуток грязей складає тут 634 тонн. Використовуються вони санаторіями курорту «Бердянськ». Родовище «Кирилівське» розташоване в гирлі річки Ташенану, що впадає в Молочний лиман. Затверджені ДКЗ України; їх запаси на термін 50 років перевищують 40 тисяч кубічних метрів. Грязі використовуються санаторієм «Кирилівка». У районі м. Приморськ розвідані та затверджені запаси лікувальної грязі Великого та Малевого лиманів у кількості 250,6 тис. кубометрів, що дає змогу перспективного розвитку міста як курорту. Мінеральні лікувальні води регіону: родовище «Бердянське» розташоване на території курорту «Бердянськ» і включає ділянки «Лазурний», «Бердянськ», «Нива», «Азов-1» і «Азов-3». На родовищі використовуються ропні і високомінералізовані води для бальнеологічних цілей зовнішнього застосування. Води середньої мінералізації

поряд із зовнішнім застосуванням використовуються як лікувально-столові після їх розведення до мінералізації 5 г/дм³ (за лікувальними властивостями вода аналогічна «Миргородській»). Загальні запаси мінеральних вод на родовищі затверджені ДКЗ СРСР у кількості 3532 м³/доб.

Родовище «Кирилівське» розташоване на території санаторію «Кирилівка». На родовищі використовуються ропні води і води середньої мінералізації. Запаси ропних вод затверджені в кількості 699 м³/доб., середньої мінералізації – 360 м³/доб. В цілому курортні та рекреаційні території складають майже 15 % площі області.

Всього ж на Азовському узбережжі та в акваторії р. Дніпро в регіоні функціонує більше 600 оздоровчих закладів. У загальній кількості оздоровчих закладів 66 % перебувають у колективній власності, 20,6 % – державній, 5,7 % – комунальній та 7,7 % – у приватній. Причому, в останні роки, питома вага оздоровчих закладів, що знаходяться у приватній власності, збільшується. В цілому це позитивно впливає на поліпшення якості послуг, але призводить до подорожчання вартості відпочинку. Зокрема, з 1995 р. вартість санаторно-курортних послуг збільшилась майже у 18 разів.

Рекреаційний потенціал Запорізького Приазов'я створює передумови для перспективного розвитку курортного господарства. На сучасному етапі ця територія є рекреаційним резервом і знаходиться, в більшості, на шляху екстенсивного освоєння.

У межах Запорізького Приазов'я сформовано три курорти: «Бердянськ», «Кирилівка» та «Приморськ». Одночасно тут склалися і рекреаційні угіддя стихійного тривалого і короткочасного відпочинку локального значення (Новопетрівські і Луначарські – Бердянського адміністративного району; Орловські – Приморського району; Радивонівські – Якимівського району; Чкалівські, Ботівські і Степанівські – Приазовського району).

Верховною Радою України 11.01.2005 р. прийнято Закон України «Про оголошення лікувально-оздоровчої місцевості м. Бердянськ Запорізької області курортом державного значення». Санаторно-курортні та оздоровчі заклади Запорізької області представлені у таблиці 1[1].

Таблиця 1

Санаторно-курортні та оздоровчі заклади Запорізької області

	Санаторії та пансіонати з лікуванням		Санаторії-профілакторії		Будинки і пансіонати відпочинку		Бази та інші заклади відпочинку	
	всього	у них ліжок, тис.	всього	у них ліжок, тис.	всього	у них місць, тис.	всього	у них місць, тис.
1995	21	5,7	27	3,1	9	2,2	141	33,6
2005	16	2,9	23	1,8	9	1,2	157	22,6
2016	17	6,2	9	1,0	6	0,8	230	25,1

Аналіз приведених статистичних даних показує, що по кількості закладів позитивна динаміка тільки по базах відпочинку, хоча у них відбулося зниження кількості місць. Кількість санаторіїв та пансіонатів з лікуванням, санаторіїв-профілакторіїв, будинків і пансіонатів відпочинку знизилась. У певній мірі це пояснюється розвитком тіншового бізнесу у сфері лікувально-оздоровчого туризму, який не враховується офіційною статистикою. Другою причиною зниження показників є ускладнення економічних умов функціонування санаторно-курортних та оздоровчих закладів області, що зумовлено інфляційними витратами закладів та зниження платоспроможності покупців путівок. На розвитку рекреаційної сфери значно позначилась загальна криза в господарстві країни. Нестача коштів у більшій частині населення на відпочинки та оздоровлення призвела до скорочення кількості рекреаційних закладів чи неповного їх завантаження.

Проблемою для якісного розвитку лікувально-оздоровчого туризму в Запорізькому регіоні є незадовільний стан екології. Запорізька область посіла 4 місце у країні за кількістю викидів від стаціонарних джерел забруднення (підприємств) – 233,5 тис. т. Це пов'язано, передусім, із розміщенням у регіоні промислових об'єктів таких екологічно небезпечних видів економічної діяльності, як металургійна, хімічна, у т.ч. нафтопереробна промисловість, видобування металевих руд, виробництво електроенергії тощо. Особливо загрозливим є екологічний стан узбережжя Азовського моря в курортній зоні (с. Кирилівка та Алтагірське урочище), де відсутнє водовідведення оздоровчих закладів. Вже більше 30 років ці зони не мають власних очисних споруд каналізації. Відсутність централізованого водовідведення та елементарних умов у місцях зосередження відпочиваючих призвело вже до значних забруднень прибережної смуги, що може призвести до повної втрати цінного рекреаційного й туристичного ресурсу. У цілому, води Азовського моря на території Запорізької області згідно з комплексною оцінкою класифікуються як брудні. Відсутні прісні води уздовж узбережжя Азовського моря в межах Якимівського і Приазовського районів. Питне водопостачання залишається найгострішою проблемою для басейну Азовського моря як у кількісному, так і в якісному розумінні. Через відсутність джерел питної води в південній частині області, у тому числі в оздоровчих зонах узбережжя Азовського моря, створюється незадовільна епідеміологічна ситуація, що ставить під загрозу здоров'я населення та відпочивальників [1].

На регіональному рівні систематично формуються програми розвитку рекреаційно-курортного комплексу та туризму в Запорізькій області, а на даний час діє програма на 2016-2020 роки. Основною проблемою виконання сучасної програми стала відсутність достатнього фінансування.

Програмою передбачено здійснення таких основних заходів, спрямованих на вирішення першочергових завдань:

- створення рекламно-інформаційного продукту рекреаційно-туристичного комплексу;
- проведення прес-турів та рекламно-іміджевих заходів;
- представлення регіонального туристичного продукту на обласному, всеукраїнському та міжнародному рівнях;
- розробка та впровадження інвестиційних проектів розвитку лікувально-оздоровчого туризму, націленого на створення конкурентоспроможного продукту.

Література

1. Головне управління статистики у Запорізькій області; Статистична інформація «Календар оприлюднення статистичної інформації у 2018 році (проект)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zp.ukrstat.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=6001&Itemid=100065

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ЯК ПРОВІДНЕ ЗАВДАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Актуальність теми дослідження зумовлена особливою важливістю проблеми життєвої компетентності особистості для сучасного суспільства, яке характеризується підвищеною динамікою і системністю соціальних змін, ускладненням соціальних практик, плюралізацією життєвих стратегій. У такому мінливому і мозаїчному світі виникає гостра суперечність між, з одного боку, новою системою вимог до сучасної людини і, з іншого, – можливостями особистості, ускладнюється і загострюється проблема особистісного самовизначення і самоздійснення. Усе це викликає необхідність формування в особистості життєвої компетентності як інтегративної якості, що системно характеризує її реальну здатність адекватно і відповідально реагувати на стрімкі соціальні зміни, усвідомлювати загрози розвитку людства, враховувати соціальні й індивідуальні потреби і можливості особистісної самореалізації, здійснювати на цій основі відбір способів і засобів досягнення бажаного майбутнього, а також застосовувати набуті знання, навички та вміння адекватно різним життєвим ситуаціям як наявним, так і очікуваним.

Опрацювання філософських, психологічних, педагогічних праць дозволяє уточнити сутність життєвої компетентності і визначити її як здатність, готовність особистості до життєтворчості, успішного розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту. Життєва компетентність передбачає свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей [3].

Вітчизняний психолог О. Кононко пропонує розглядати життєву компетентність як нову стратегію, що змінює мету навчально-виховного процесу, спрямовує зусилля педагогів на створення для кожної дитини сприятливих умов щодо оволодіння наукою і мистецтвом життя. На думку О. Кононко, бути компетентним – означає вміти збалансовувати біологічні ритми (свою активність, сон, апетит, стан, настрій, працездатність) із соціальними ритмами (почуттям відповідальності, усвідомленням необхідності чогось, звичним розкладом, обов'язками і правами); не бути заручником власного тіла, негативних або тривожних думок і почуттів, руйнівних намірів; віддавати перевагу конструктивній, творчій активності перед споживацькою, деструктивною, виконавською, руйнівною [2, с. 7-8].

Кваліфікованим, систематизованим і цілеспрямованим впливом суспільства на дитину, а отже і чинником формування життєвої компетентності, є освіта, спрямована на формування у неї необхідних для життя в соціумі знань, умінь та навичок, життєвої компетентності. Обсяг знань дитини про себе і навколишній світ формується у двох напрямках: в результаті некерованої взаємодії дитини з навколишнім предметним світом і людьми та в результаті цілеспрямованого впливу людини, який і є освітою. Формування соціального «Я» дитини визначається характером її взаємовідносин з навколишнім середовищем.

На думку І. Г. Єрмакова, життєва компетентність школярів має безпосередню залежність від тих педагогічних дій, які спрямовуються на надання необхідної освітньої допомоги учням щодо набуття життєво корисного досвіду. Такі педагогічні дії мають бути послідовними й ступеневими, адже життєва компетентність школярів формується з урахуванням її складових та відповідно до періоду синдетивності, фізіологічно виправданої часом. Дитину неможливо навчити говорити у довербальний період розвитку, а вчити ходити – під час повзання. І хоча випереджувальне навчання має високий потенціал, все ж порушувати послідовність розвитку, або намагатись наздогнати своїх однолітків, перескакуючи через декілька ступенів, є незворотною помилкою [3, с. 125].

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі передбачає дотримання низки дидактичних умов. Перша з них полягає в чіткому усвідомленні учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття «компетентність» як педагогічної категорії, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти. Таке тлумачення пов'язане насамперед з тим, що перелік освітніх компетенцій розглядається як вимога, як задана соціальна норма освіченості учня, необхідна для його подальшого ефективного функціонування в певній сфері людської діяльності, а оскільки набуття цих компетенцій відбувається поступово у процесі навчання, рівень компетентності учня на різних етапах навчання буде різним. Таке бачення свідчить про рівневий характер компетентнісного підходу в навчанні, про доцільність визначення певних послідовних рівнів у формуванні компетентності учнів [1, с. 51].

Пометун О. І. зазначає, що компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості учня й може бути реалізованим і перевіреном тільки у процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» учнів, на суб'єктивні надбання одного учня, що їх можна виміряти. Систему компетентностей в освіті складають такі: ключові – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; загально-галузеві – їх набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи; предметні компетентності – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмету у всіх класах середньої школи. Трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу насамперед визначається принципово іншими принципами його відбору і структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття учнем життєво важливих компетентностей [1, с. 64].

Отже, удосконалюючи освітні стандарти, освітній процес у загальноосвітній школі, необхідно врахувати вимоги модернізації змісту, пов'язані з перспективою переходу від знаннєвої до особистісно-діяльній (компетентній) парадигми в освіті. Відповідно, потребують вдосконалення і подальшого розроблення всі аспекти змісту освіти – як концепції окремих освітніх галузей і предметів, так і навчальні матеріали, зокрема стосовно контролю навчальних досягнень. Паралельно треба розробити й запровадити освітні технології, системи контролю якості освіти та її моніторингу тощо.

Визначаючи перспективи, слід акцентувати увагу на тому, що назріла потреба запровадження компетентного підходу в сучасній освіті, потреба посилення актуальності подальших теоретичних розробок проблеми формування компетентностей учнів. Важливими є також спроби визначити перелік компетентностей в межах освітніх галузей і предметів та намагання реалізувати компетентний підхід в освітній практиці.

Література

1. Компетентний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
2. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Л. Кононко. – К., 2011. – 36 с.
3. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. збірник / Ред. кол. В. М. Доній (голова), І. Г. Єрмаков (керів. автор. кол. і наук. ред.) та ін. – Київ: Контекст, 2010. – 336 с.

О. В. Філонцева,
студентка факультету мистецтва та дизайну, спеціальність
«Туризм»,
Хортицька національна академія

Науковий керівник:
кандидат економічних наук, доцент,
професор кафедри природничо-наукових дисциплін
Н. М. Куреда

ЛІКУВАЛЬНО-ОЗДОРОВЧИЙ ТУРИЗМ В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ ТА ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ

Ринок медичного туризму представляє собою систему економічних відносин з приводу купівлі – продажу медичних і оздоровчих послуг та організації подорожей з метою їх отримання.

Товаром на ринку медичного туризму виступає медична або оздоровча послуга. До медичних послуг відносять послуги з лікування та діагностики захворювань різних медико-діагностичних груп. Медичні послуги можна класифікувати за двома основними класами:

- перший клас – медичні послуги із збереження життя, які поділяються на кілька підкласів:
 - послуги, що надаються в екстремальних станах, загрозливих для життя людини;
 - послуги, що надаються в перинатальному періоді;
 - паліативні послуги при невиліковних захворюваннях.
- другий клас – медичні послуги, що надаються з метою повернення здоров'я при тимчасовій втраті працездатності, які поділяються на кілька підкласів:
 - медичні послуги з лікування гострих захворювань та надання допомоги при загостренні хронічних хвороб;
 - послуги, що надаються з метою перешкоди переходу тимчасової втрати працездатності людини в інвалідність.

Оздоровчі послуги можна поділити на кілька груп: послуги з реабілітаційного туризму, оздоровчі (санаторно-курортні, спа- та вілнес- послуги). Товаром на ринку медичного туризму виступають також послуги з б'юті – туризму (послуги з пластичної хірургії, догляду зовнішністю та косметологічні послуги).

Стрімкий розвиток індустрії медичного туризму в останні роки обумовлений кількома причинами:

- зростання вартості лікування у країнах з розвинутою економікою;
- поява нового сегменту споживачів медичних послуг, які воліють поєднувати якісне лікування за низькими цінами, з можливістю отримання яскравих вражень від подорожей в інші країни;
- неможливість оперативного отримання необхідної медичної допомоги (листи-очікування) в країнах Європейського Союзу та в країнах Близького Сходу;
- відсутність в низці країн світу якісної медичної допомоги та відповідних технологій лікування та діагностики.

З метою розвитку медичного туризму уряди деяких країн розробляють систему охорони здоров'я, в структуру якої входять лікувально-профілактичні заклади, туристичні агентства та страхові компанії, орієнтовані на медичний туризм. Існують національні програми, спрямовані на популяризацію країни в сфері медичного туризму,

Чинниками перспективності країни для медичного туризму виступають:

- рівень розвитку медицини, медичних технологій, тощо;
- вартість діагностики та лікування;
- розвиток транспортного та готельного секторів;
- рівень мовної інтеграції у країні;
- законодавча база;
- імідж держави;
- локалізація країни на мапі світу.

На світовому ринку медичного туризму регуляторами наданням лікувально-оздоровчих послуг є ціла система інституційних закладів. Так, використання сучасних комунікаційних технологій значно зменшує інформаційну асиметрію між надавачами і потенційними споживачами медичних послуг як на регіональному, так і на міжнародному рівні. Цьому значно сприяє формування специфічної інфраструктури глобального ринку медичного туризму, до якої можна зарахувати:

- різноманітні організації і об'єднання у сфері медичного туризму, серед яких: Асоціація медичного туризму (Medical Tourism Association), Європейський Альянс медичного туризму (European Medical Tourism Alliance, EEIG), Міжнародна Асоціація медичного туризму (International Medical Travel Association, TA), Міжнародна Асоціація медичної допомоги подорожуючим (International Association for Medical Assistance to Travellers, IAMAT), Рада з всесвітньої інтеграції охорони здоров'я (Council on the Global System of Healthcare, CGIH), Асоціація посередників туристичного страхування (Association of Travel Insurance Intermediaries) тощо;

- акредитаційні структури, зокрема Міжнародне товариство з якості у сфері охорони здоров'я (The International Society for Quality in Health), Товариство міжнародної акредитації систем охорони здоров'я (The Society for International Healthcare Accreditation);

- агентства медичного туризму (компанії медичного менеджменту, медичні провайдери), що займаються специфічними аспектами надання медичних послуг за кордоном (індивідуальний підбір клініки, переклад документів, візова підтримка, трансфер, супровід тощо), діяльність яких побудована на спеціальних знаннях у сфері менеджменту глобальної охорони здоров'я і ринку медичного туризму міжнародного рівня, передбачає прямі контакти з іноземними клініками, наявність співробітників з медичною освітою і знанням іноземних мов;

- класичні туристичні оператори (міжнародні, національні, регіональні), що працюють переважно за напрямками SPA-туризму та чек-уртуризму (діагностика, обстеження) і пропонують попередньо розроблені стандартні пакети медико-туристичних послуг;

- страхові компанії, серед пропозицій яких є продукти з можливостями оздоровлення клієнтів за кордоном;

- засоби масової інформації, спеціалізовані веб-сайти та PR-компанії. До найбільших і загальновідомих акредитаційних систем оцінки якості та організації медичного обслуговування можна віднести такі як: Joint Commission International (JCI); Trent Accreditation Scheme; Australian Council for Healthcare Standards International (ACHSI); Canadian Council on Health Services Regulation (CCHSA).

Нині найбільш престижним методом оцінки якості та організації медичного обслуговування на міжнародному рівні, зокрема і у сфері медичного туризму, вважається акредитаційна система JCI, так званий «золотий стандарт охорони здоров'я», отримання якого є свідченням найвищої якості медичного обслуговування, безпеки пацієнтів, застосування правильних методів лікування та управління в медичній установі.

К. С. Шабаліна,

*студентка факультету мистецтва та дизайну, спеціальність «Туризм»,
Хортицька національна академія*

Науковий керівник:

кандидат економічних наук,

доцент кафедри природничо-наукових дисциплін,

Хортицька національна академія

О. С. Камушков

СУЧАСНИЙ МІЖНАРОДНИЙ ТУРИЗМ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Одна з особливо активно прогресуючих областей світової торгівлі послугами в наш час – міжнародний туризм. Міжнародною туристичною організацією при ООН (ЮНВТО) було зафіксовано 847 мільйонів приїжджчих туристів, а надходження прибутку від туризму склало 733 мільярдів дол. США. Всесвітній масштаб туризм придбав ще в 60-70-ті роки ХХ століття. В результаті цього утворився світовий туристичний ринок, в якому на сьогоднішній день бере участь практично кожна країна.

Але на ряду з цим, кожна країна має свій рівень соціально-економічного розвитку, що в першу чергу впливає на зміну міжнародних туристичних потоків.

У нашому світі в даний час дуже часто зустрічається тенденція переважання кількості туристів, які подорожують до країн прилеглих регіонів, над кількістю туристів, які віддають перевагу поїздкам на далекі відстані. Деякі дослідники вважають, що це пов'язано з терактами у світі, інші пов'язують це з помітним зростанням туристських подорожей на рік. Основними умовами, що впливають на розвиток туризму, є: конкуренція, інфотехнології, авіаперевезення, туроператорської сервіс та соціально-політичні умови розвитку країни.

За останній час туристична у всьому світі дуже часто стикається з безперервно зростаючою конкуренцією між туристичними організаціями як всередині регіону, так і за його межами. Перш за все, це доводять ворожі способи рекламного впливу при спробі просування своєї компанії на світовому ринку туристичних послуг. Крім цього, туристичний попит і пропозицію залежать від ряду різних факторів, наприклад, таких, як політичний вплив, фінансове становище країни, а так само соціальні зміни[1].

З вищеперерахованого робиться висновок про те, що, підвищення конкуренції, як попиту туризму, так і пропозиції – одна з найзначніших тенденцій туризму у світі.

У міру того, як прибуток, одержуваний від туризму, стає все більш видимим, ставлення країн до міжнародного туризму стає більш поблажливим і веде до зменшення числа обмежень.

Останнім часом більш чітко спостерігається тенденція особливої уваги до екологічних проблем та захисту навколишнього середовища. Високі стандарти рівня життя і освіти є основними характеристиками країн Європи. Дані умови пояснюють підвищену увагу до завдань охорони навколишнього середовища на континенті. Рішення проблем по очищенню повітря і води, правильної утилізації відходів, захисту природи та тварин постійно розглядаються і аналізуються на державному рівні. ЗМІ приділяючи велику увагу цим питанням, що ще сильніше стимулює державу і суспільство. Аналіз країн Європи на взаємозалежній основі призводить до збільшення попиту на «сталий туризм», який включає в себе питання розвитку туризму і одночасно захисту навколишнього середовища. Без всяких сумнівів, така

підвищена увага до цих проблем сприятливо діє на створення нових туристичних продуктів, як в індивідуальному туризмі, так і масовому.

На сьогоднішній день є багато курортів, які забезпечують потреби, характерні тільки для якогось одного критерію туристського ринку.

Наприклад, суто молодіжний відпочинок або відпочинок за системою «все включено», який не тягне за собою спілкування туристів з місцевим населенням і культурою приймаючої країни, і разом з тим не втрачає своєї популярності серед туристів.

Головним фактором при виборі місця проведення відпочинку для багатьох туристів було і залишається розумне співвідношення ціни і якості. Також важливим фактором для них є досить високий рівень сервісу на обраному курорті.

Таким чином, різноманітність переваг туристів є загальною тенденцією, яка, з одного боку, характеризується збільшенням масового туризму в розвинених країнах, а з іншого – зростанням попиту на індивідуальний або спеціалізований туризм. Це вимагає постійного прийняття активних заходів з боку країн, які розвивають туризм, спрямованих на виявлення нових видів туристського продукту, які є пріоритетними для людей, і створення умов для прийняттого співвідношення їх ціни і якості.[1]

При проведенні державної політики у сфері міжнародного туризму національні туристичні організації більшості країн намагаються прислухатися до прогнозу розвитку туризму у світі, який складається Всесвітньою туристською організацією (ЮНВТО) – найбільшою міжурядовою організацією, яка є спеціалізованою установою ООН і налічує в своєму складі 153 країни. За дослідженням ЮНВТО «Туризм – панорама 2020», збільшення світових туристських прибутків у період між 2000 – 2020 р.р. прогнозується більш ніж удвічі.

У прогнозі йдеться про те, що в 2014 р. число туристів у світі має перевищити 1,0 млрд. чол., а до 2020 р. – скласти 1,56 млрд. чол., з яких 1,18 млрд. чол. подорожуватимуть у межах своїх регіонів, і тільки 377 млн. чол. будуть здійснювати далекі подорожі в інші регіони світу.

Але в цілому, якщо розглядати даний період, то можна буде помітити, що подорожі в інші регіони світу будуть рости трохи швидше, ніж усередині регіонів. Співвідношення між поїздками всередині своїх регіонів і міжрегіональними подорожами, згідно з тим же прогнозом, зміняться від 82% (всередині регіонів) / 18% (міжрегіональні подорожі) в 2000 р. до 76% / 24% відповідно в 2020 р. Очікуване розподіл туристів по регіонах на 2020 р.

У 2020 році більшість туристів продовжать їздити до Європи – 717 млн. Друге місце у списку найбільш відвідуваних районів займе регіон Тихого океану і Східної Азії (397 млн. туристів), третє – Америка (282 млн. туристів). Після неї – Африка, Близький Схід і Південна Азія. За даними прогнозу у 2020 році Росія посяде в цьому списку 9 місце. Хоча все може кардинально змінитися, особливо після подій, пов'язаних з Росією, Єгиптом, Туреччиною, Америкою. Так що не можна повністю довіритися цим прогнозам. Може бути таке, що, наприклад, частина кількості туристів, яка була присвоєна на частку Америки, Туреччини, Єгипту та Росії, буде перерозподілена на Європу і Східну Азію.[2]

Підвищення конкурентоспроможності будь-якого туристського продукту на світовому ринку може бути досягнуто при достатньому виділенні державою бюджетних коштів для некомерційного просування туристичного продукту на ринки внутрішнього і світового масштабів.

Тому створення позитивного іміджу держави, привабливої для відвідування, залишається завданням, виключно державним, що підтверджується світовою практикою. Велика кількість європейських країн, які мають туристичні ресурси і в яких прагнуть розвивати туризм, точно також вкладають немалі кошти у своє просування на світовому ринку. Середня сума становить приблизно 31,7 млн. євро щорічно.

ЮНВТО склала список завдань для збільшення кількості міжнародних туристів, які повинні виконати всі країни в найближчі 10 років. Ось деякі з них:

- своєчасне інформування туристів необхідною їм інформацією;
- забезпечення заходів безпеки для туристів і їхнього майна;
- збільшення ролі державної політики у сфері міжнародного туризму;
- зміцнення державно-приватних партнерств;
- обов'язковість вкладень державних коштів у розвиток і просування туризму та туристичної інфраструктури.

Туризм у світі дуже нерівномірний, що пояснюється тим, що всі країни і регіони різні за рівнем розвитку в соціальній та економічній сферах.

За статистикою, на Західну Європу припадає більше 70% світового туристичного ринку. Приблизно 20% доводиться на Америку і менше 10% – на Азію, Африку і Австралію. Такий розвиток туристичних зв'язків тягне за собою створення численних міжнародних організацій, які сприяють поліпшенню роботи туризму. Більшість високорозвинених країн Західної Європи, такі як Франція, Німеччина, Австрія та інші, мають більший прибуток у свій державний бюджет від туризму.[3]

Отже, міжнародний туризм з кожним роком відіграє все більш значну роль у світовій економіці. Його відмінною рисою є пропозиція значної частини послуг з мінімальними витратами у своїй країні. Туризм посідає провідне місце в переліку галузей, що дають значну величину доданої вартості. Після проведення аналізу статистичних даних, положення туристичного ринку на сьогоднішній день, виявлених тенденцій і перспектив світового туризму можна зробити висновок про те, що становище цієї галузі світового ринку залежить від досить довгого списку факторів, які змінюються із плином часу. Але на сьогоднішній день світовий туризм посідає лідируючі позиції в світовій торгівлі послугами.

Література

1. Законодавче та правове забезпечення туристичної діяльності в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://buklib.net/books/23008/>

2. «Travel.ru» – сервер туризму і подорожей. Основні цілі міжнародних туристських прибуттів [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.travel.ru/>

3. World tourism. Статистика прибуттів туристів по регіонах світу [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.world-tourism.org>

4. Кноета. Світовий атлас даних. Світова та регіональна статистика, національні дані, карти і рейтинги [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://knoeta.ru/>

РЕЗОЛЮЦІЯ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«СОЦІАЛЬНА ТА ЖИТТЄВА ПРАКТИКА В СТРУКТУРІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА»

17 травня 2018 року у м. Запоріжжя відбулась Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика». Робота конференції була організована на пленарному засіданні та в шести секціях:

1. Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів та студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти.

2. Актуальні проблеми формування професійної компетентності фахівців соціальної роботи.

3. Досягнення та перспективи розвитку спеціальної освіти.

4. Сучасні тенденції розвитку мистецтва та дизайну.

5. Розвиток життєвих компетенцій молоді в умовах глобалізації та інформатизації.

6. Проблеми фізичної терапії, ерготерапії та формування здорового способу життя осіб різного віку.

Організатори конференції:

- Міністерство освіти і науки України;

- Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»;

- Комунальний вищий навчальний заклад «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Мета конференції: обговорення актуальних питань, теоретичних та прикладних проблем організації соціальної та життєвої практики в структурі професійної підготовки.

У роботі конференції взяли участь 212 осіб, зокрема:

- **представники наукових установ і закладів післядипломної освіти:** Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» (м. Київ); Запорізької медичної академії післядипломної освіти, Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Запоріжжя);

- **вищих навчальних закладів зарубіжжя:** Бельського державного університету ім. А. Руссо (Молдова);

- **вищих навчальних закладів України:** Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Київського національного торговельно-економічного університету (м. Київ), Харківської державної академії дизайну і мистецтв (м. Харків), Дніпровського національного університету ім. О. Гончара, Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро), Хмельницького національного університету (м. Хмельницький), Херсонського державного університету (м. Херсон), Національного університету «Одеська юридична академія» (м. Одеса), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці), Тернопільського національного економічного університету (м. Тернопіль), Коломийського навчально-наукового інституту державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ), Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ), Східноукраїнського національного університету імені В. Даля (м. Сєвєродонецьк), Запорізького національного університету, Запорізького національного технічного університету, Запорізького національного медичного університету, Класичного приватного університету, Хортицької національної академії, Запорізького педагогічного коледжу (м. Запоріжжя), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій, Мелітопольського коледжу Університету «Україна» (м. Мелітополь);

- **загальноосвітніх навчальних закладів:** спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату «Оберіг», загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів Хортицької національної академії (м. Запоріжжя).

Учасники конференції всебічно обговорили сучасний досвід і пріоритетні завдання соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти, актуальні проблеми формування професійної компетентності фахівців соціальної роботи, проаналізували досягнення та перспективи розвитку спеціальної освіти, ключові тенденції розвитку мистецтва та дизайну, визначили ефективні технології, форми і методи розвитку життєвих компетенцій молоді в умовах глобалізації та інформатизації, актуалізували проблеми фізичної терапії, ерготерапії та формування здорового способу життя осіб різного віку.

За підсумками роботи учасники прийняли Резолюцію та рекомендували:

Закладам вищої освіти:

- розширити обсяг і збагатити зміст соціальної практики студентів, спрямованої на розвиток у них професійної та соціальної компетентності;

- посилити компетентнісний потенціал навчального процесу за рахунок використання інтерактивних і діалогічних форм суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів;

- диверсифікувати розвиток у студентів навичок комунікації, в тому числі іноземними мовами, необхідних для професійної самореалізації в умовах сучасного глобалізованого суспільства;

- передбачити можливості набуття студентами професійних компетенцій, пов'язаних з інноваційною діяльністю, яка в XXI столітті набуває вирішального значення для конкурентоспроможності кожного фахівця, а також професійних колективів, соціальних інституцій і – в глобальному масштабі – національних економік;

- сприяти становленню кожного студента як суб'єкта навчальної та професійної діяльності, здатного до особистісного і фахового саморозвитку протягом усього життя;

- здійснювати підготовку студентів до соціальної мобільності, гнучкої професійної адаптації до швидко змінюваних потреб ринку праці.

Загальноосвітнім навчальним закладам:

- активізувати процес розробки та практичного забезпечення моделей компетентного випускника навчальних закладів різних типів, передбачити у змісті цих моделей шляхи реалізації завдань Концепції нової української школи;

- підвищити рівень цілеспрямованості й організованості залучення школярів до реальної соціально значущої діяльності у структурі пропедевтичної, творчої, управлінської, волонтерської, виробничої та дослідницької соціальної практики;

- надавати перевагу формам групової взаємодії учнів з ровесниками, фахівцями з різних спеціальностей для формування соціального досвіду;

- посилити психолого-педагогічний супровід, спрямований на актуалізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів кожного учня як основи для розбудови стратегії і тактики подальшого життя, в тому числі за межами навчального закладу;

- при розробці індивідуальних навчальних програм учнів з особливими освітніми потребами передбачити можливості набуття ними ключових життєвих компетенцій відповідно до зон актуального та найближчого розвитку;

- щороку проводити відкритий захист учнями випускних класів індивідуальних життєвих проектів, спрямований на розвиток життєтворчих компетенцій школярів, їхнього свідомого та відповідального ставлення до побудови власного життя.

Учасники конференції висловлюють подяку Міністерству освіти і науки України та Інституту модернізації змісту освіти за надану допомогу в організації та проведенні Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика».

Наукове видання

ВСЕУКРАЇНСЬКА
НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
«СОЦІАЛЬНА ТА ЖИТТЄВА ПРАКТИКА В СТРУКТУРІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА»

17 травня 2018 р., м. Запоріжжя

ЗБІРНИК ТЕЗ

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук,
доцента В. В. Нечипоренко

Літературний редактор – Є. Шатохіна
Комп'ютерна верстка та макет – П. Демченко
Дизайн обкладинки – Т. Геворкян-Тарасова

Матеріали тез подані мовою оригіналу.
Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір,
точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних,
власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 01.06.2018
Формат 60x84/8. Папір офсетний.
Гарнітура Arial Narrow. Друк Riso.
Ум. друк. арк. 34,0.
Наклад 300 пр. Зам. №70

Видавництво комунального вищого навчального закладу
Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія
Запорізької обласної ради
69017, м. Запоріжжя, о. Хортиця, вул. Наукове містечко, 59.
Свідоцтво: ДК №5058 від 10.03.2016 р.
тел./факс: (061)286-53-04, (061)286-54-81.
E-mail: p26052017@gmail.com
E-mail: info@khnnra.zp.ua
Сайт: khnnra.com.ua