



**Комунальний заклад
«Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної
освіти» Житомирської обласної ради**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО
ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ
НУШ**

(навчально-методичний посібник)



Житомир - 2020

УДК 373.3.091:37.015.3

*Рекомендовано науково-методичною радою комунального закладу
«Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної
освіти» Житомирської обласної ради
(Протокол № 9 від 28.09. 2020)*

Рецензенти.

Журавльова Лариса Петрівна – академік НАН вищої освіти, доктор психологічних наук, доцент, професор, зав кафедри психології Поліського національного університету.

Тертична Надія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології Національного медичного університету імені О.О.Богомольця.

Психолого-педагогічні засади інтегрованого підходу до навчання у початковій школі в умовах НУШ: навчально-методичний посібник / За заг. ред. к. психол. н., доцента Бойко І.І. – Житомир, 2020. – 119с.

Навчально-методичний посібник присвячений проблемі пошуку шляхів щодо розв'язання актуальних проблем: забезпечення інтегративного підходу у створенні особистісно орієнтованого, гуманізованого освітнього простору в умовах НУШ; інклюзивної освіти; можливість переосмислення принципів освітньої політики зі створення рівних умов та можливостей для отримання якісної освіти і розвитку потенціалу всіх дітей; сприяння поширенню інформованості серед населення.

Особливу увагу приділено проблемам втілення ідеї наступності та інтеграції зусиль ЗДО і НУШ, щодо технологічних засад її організації, що дає змогу здійснювати індивідуальний корекційний підхід до всіх учасників освітнього процесу, зокрема, і до дітей з особливими освітніми потребами.

Для педагогів, соціальних працівників освіти, психологів, науковців-дослідників, практиків, батьків, усім зацікавленим навчально-виховними проблемами.

© Колектив авторів, 2020

© КЗ «ЖОІППО» ЖОР, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА

4

РОЗДІЛ І. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ:

психолого-педагогічні засади

§ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ (Бойко І.І.).....5.

§ 2 НЕНОРМАТИВНИЙ ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК: СУТЬ ТА ВИДИ

(Бойко І.І.).....14

§ 3 СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТІСТЬ: СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ (Кльоц Л.А.).....35

РОЗДІЛ ІІ. СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НУШ:

психолого-педагогічні аспекти наступності та перспективності дошкільної та початкової освіти

§ 1 ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ В ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ(Дем'янчук О.О.).....41

§ 2 ЦІЛЕСПРЯМОВАНА ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА – ЗАПОРУКА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ (Завязун Т.В.).....46

§ 3 ДО ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (Завязун Т.В.).....51

§ 4 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НОВИХ УМОВ ОСВІТНІХ УМОВ (Осадчук Н.О.).....60

РОЗДІЛ ІІІ. ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ:

психолого-педагогічний супровід освітнього процесу ДООП (дітей з особливими освітніми потребами)

§ 1 СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ (Дем'янчук О.О.).....70

§ 2 ГІПЕРАКТИВНА ДИТИНА: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ (Кльоц Л.А)77

§ 3 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ НУШ(Осадчук Н.О.)91

§ 4 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ НУШ(Градівська В.М.).....86

§ 5 ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВІДУ ДІТЕЙ У КОНФЛІКТНИЙ ТА ПОСТКОНФЛІКТНИЙ ПЕРІОДИ (Шугай Т. Й.).....99

ДОДАТОК.....107

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....118

ПЕРЕДМОВА

В Україні принцип інтеграції проголошений основним принципом реформування освіти поряд з принципами гуманізації та демократизації.

Ідея педагогічної інтеграції не є новим явищем у вітчизняній педагогіці (К.Ушинський - синтетичний метод навчання грамоти; В.Сухомлинський - уроки мислення в природі; Д.Ковалевський та Б.Юсова - уроки мистецтва; Ш.Амонашвілі - педагогічна теорія співробітництва, що побудована на засадах інтеграції, та інші: Т.Браже, О.Гільзова, М.Масол, О.Савченко, Н.Сердюкова, О.Сухаревська, В.Фоменко та ін.), але вимоги часу посилюють увагу до неї. Так, реформування сучасної освіти лежить на шляху подолання ізольованого викладання навчальних предметів і створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на *розвивально-продуктивний інтегративний підхід*. Він є однією з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити чисельні проблеми системи сучасної початкової освіти; зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу. Це шлях до реалізації багатьох принципів освіти: від формування цілісної картини світу, планетарного мислення, вміння об'єднати в єдину цілісну систему вузькі галузеві проблеми, до реалізації принципу національної спрямованості освіти, який передбачає інтеграцію освіти з національною історією, традиціями, українською культурою, відкритість освіти, що зумовлює, у свою чергу, інтеграцію у світові освітні простори.

І головне - через інтеграцію здійснюється *особистісно зорієнтований підхід до навчання*: інтегрувати (за Дж. Гібоне) – це поєднувати частини систем таким чином, *щоб результат об'єднання в сумі перевершував їх значення до взаємодії*. За усім цим стоять проблеми, які необхідно вирішувати: ефективного використання існуючих ресурсів та адаптації різних стилів навчання дітей, молоді та дітей з особливими освітніми потребами; зламу стереотипів та оволодіння новими формами роботи всіма учасниками педагогічного процесу.

Бойко І. І.

РОЗДІЛ I. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: психолого-педагогічні засади

§ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ (Бойко І.І.)

Ключові слова: освітня парадигма, інтеграція, інклюзія, професійна компетентність.

Інтегративний підхід у системі освіти України, в умовах інтеграції в світовий культурно-історичний простір, виступає потужним стимулом до переосмислення старого, пошуку нового та переходу на якісно новий рівень демократизації і гуманізації середньої та вищої освіти, підвищення якості освіти, виховання дітей і молоді на засадах нових освітніх парадигм.

Наукове застосування терміну «парадигма» в освіті започатковано у 70-х роках ХХ століття; «парадигма» є нормативно-технологічною функцією «належного» та виступає сукупністю функцій: концептуальної (ціннісно-орієнтаційної), теоретико-методологічної, технологічної. Щодо вживання терміна «освітня парадигма», на нашу думку, слід звернути увагу на те, що він у дослідницькій та педагогічній практиці використовується у різних позиціях у його трактуванні і межах розповсюдження: виконує функцію методологічного регулятора у сфері методології дослідницької діяльності де суворо розрізняються об'єкт і суб'єкт дослідження (суб'єкт знаходиться поза об'єктом, вивчає його як би з боку, не втручаючись в його життя, для чого розробляє і використовує методи, прийоми і засоби, що дозволяють отримувати об'єктивне знання) [1,2]. У цьому випадку парадигма розуміється як «модель наукової діяльності, як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв, що регулюють дослідження» (Є.В. Бережнова, М.Л.Коршунова, В.В.Красвскій, В.М.Полонський) [2]

Сучасна епоха характеризується процесами становлення нових парадигм у теорії освіти та виховання, спрямовує свою увагу в майбутнє та зосереджується на вирішенні проблем, що гальмують її розвиток. Пріоритетними

питаннями стають: питання реформ в освіті, ефективність реалізації яких залежить від розв'язання глобальних та локальних криз людства, зокрема, філософської (криза філософії освіти) [1]; питання впровадження інноваційних технологій на ґрунті інтеграції: ефективних ідей, парадигм, шляхів, форм, методів та засобів їх втілення.

Поняття «інтеграція» та «інтегрований підхід» у фахових літературних джерелах використовуються науковцями з 80-х років минулого століття для тлумачення поняття зв'язків (глобальних та локальних) у різних галузях знань. Сам переклад слова з латинської («*ntegrum*» – ціле) означає відновлення, поєднання, взаємопроникнення; процес об'єднання будь-яких елементів (частин) в одне ціле; процес взаємозближення, взаємопроникнення й утворення взаємозв'язків. Прикладом такого «взаємопроникнення» є впровадження інклюзивної освіти. Це поняття походить від англ. – *inclusion* – включення, - процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі; насамперед тих, які мають фізичні чи ментальні порушення: діти з ООП (ООП - особливі освітні потреби). Особливі потреби - це термін, який використовується щодо осіб, чия соціальна, фізична, емоційна «особливість» потребує спеціальної уваги і послуг, яким надається можливість розвинути свій потенціал, у тому числі й освітній. Поняття інклюзії близьке за значенням до поняття «інтеграція» та протилежне до поняття «сегрегація» (лат. - *segregatio* – відділення; - різновид дискримінації, який полягає у фактичному чи юридичному відокремленні в межах одного суспільства тих суспільних груп, які вирізняються за расовими, гендерними, соціальними, релігійними, мовними чи іншими ознаками, та в подальшому законодавчому обмеженні їхніх прав).

«Інтеграція» у біології, фізіології: процес упорядкування, узгодження і об'єднання структур і функцій у цілісному організмі, характерний для живих систем на кожному з рівнів їх організації; у фізіології – функціональне об'єднання окремих фізіологічних механізмів у складну координовану пристосувальну діяльність цілісного організму; в освітній галузі вживається для

пояснення зв'язків: предметних зв'язків, зв'язків між сумою знань, зв'язків між навчальними курсами; між галузями знань, між знаннями, уміннями і навичками (ЗУН); інтеграція професійна тощо.

Отже, розуміючи те, що інтеграція виступає механізмом (ключем) для запуску процесу досягнення бажаного результату (продукту), а комбінація компонентів (структурних елементів, які між собою інтегруються) виступає у якості «коду» успіху в певній галузі людської діяльності, то все людство прагне розкодувати його.

Тож, інтеграція яких чинників, яких складових є запорукою успіху освітніх реформ? Пошуком відповіді на це питання зайняті уми усіх лідерів філософії освіти і не тільки: філософів сучасності (Дж. Даймонд), експертів з питань освіти (Кен Робінсон (США), Хайме Сааведри (керівник Глобальної практики у сфері освіти Світового банку, экс-міністр освіти в Перу) Фуллан Майкл (професор, спеціаліст у галузі освітніх реформ, голова Інституту досліджень освіти університету Торонто, Канада) та інших. Вони вважають, що, незважаючи на особливості культурних, географічних, соціально-економічних відмінностей та рівня можливостей, усі повинні отримувати хорошу освіту без винятку. Однак, застерігають, що впровадження найкращої міжнародної практики в галузі освіти, потребує обов'язкового врахування локальної інституції та управління системи освіти і «в міру добре сформованої стратегії та програми. Чому в міру? Тому що, як зазначив Хайме Сааведри, ідеальної стратегії не існує. Вона завжди коригується під час впровадження реформи на практиці» [1]. Тож, інтеграція яких чинників, яких складових є запорукою успіху освітніх реформ? Хайме Сааведри називає наступні: сформована стратегія, кваліфіковані та віддані справі держслужбовці, політична узгодженість. Світовий банк доповнює перелік (виокремлено один аспект у звіті Світового банку (Звіт про світовий розвиток за 2018 рік (WDR 2018) – ОСВІТА): зважати на те, що інколи на діяльність тих чи інших учасників суспільного життя впливають не освітні потреби, а суб'єктивні

інтереси; найкращий спосіб забезпечити дітей та молодь майбутнім - поставити їхнє навчання у центрі. Загалом, WDR 2018 досліджує чотири основні теми: 1) реалізація зобов'язань перед освітою; 2) необхідність пріоритетності навчання; 3) пошук шляхів, як змусити школи працювати для учнів; 4) пошук шляхів, як змусити системи працювати для навчання [3].

Фуллан Майкл звертає увагу на те, що слід переосмислити соціальну місію школи, її задачі у сучасному суспільстві, зокрема, у зв'язку з інклюзією, інклюзивною освітою, яка є однією із найскладніших змін на сучасній освітній сцені.[1].

На думку Кена Робінсона (США, 2012) проблемами сучасної недосконалої освітньої системи та причинами її кризи в усьому світі виступає система освіти, яка покладається на ідею академічних здібностей, у якій явна дезінтеграція міжпредметних зв'язків. Він вважає, що розвиток академічних здібностей, за фактом, домінують у нашому сприйнятті інтелекту, тому що університети збудували систему подібну до себе. З його точки зору, вся система загальної освіти по всьому світу – це затяжний процес вступу до університету. К своєму виступі на конференції «TED_TECHNOLOGY, ENTERTAINMENT, DESIGN» (Технології, Розваги, Проекти (конференція, яка проводиться з 1984 по всьому світу, зокрема у форматі місцевих подій TED-х)К. Робінсон закликає покласти край застарілій системі освіти й пропонує концепцію, яка спирається на індивідуальний підхід до учнів, сучасні технологічні досягнення й професійні ресурси, щоб зацікавити дітей у навчанні, підтримати їхню любов до пізнання й підготувати їх до викликів XXI століття[4]. На нашу думку, його ідея є відлунням ідей всесвітньо відомих радянських та вітчизняних педагогів та психологів. А також він зазначає, що за наступні 30 років (за даними ЮНЕСКО) через освіту пройде більше людей, ніж від початку історії. І цей факт змушує нас радикально переглянути наші погляди не лише на застарілу систему освіти, а й на інтелект. Несподівано робить висновок: вчені ступені не

мають ніякого значення і, відтак, це процес академічної інфляції. І це показник того, що вся система освіти хитається під нашими ногами»[4].

На думку Альберта Эл Гора, майбутнє залежить виключно від реформи в освіті. Він пропонує прийняття нової концепції екології людства, у якій необхідно переглянути наші погляди на багатство людських можливостей; вважає, що система освіти підживляла ресурси нашого мозку, так само, як ми спустошуємо ресурси Землі: для задоволення попиту; відтак, маємо переосмислити основні принципи, за якими виховуємо дітей. Його ідеї, на наш погляд, співзвучні з ідеями всесвітньо відомого лікаря Йонас Салка, який висловив свою точку зору, щодо ролі людства на Землі. Йому належить глибокий, у філософському сенсі, вислів: «Якщо всі комахи раптом зникнуть із Землі, – за 50 років життя на Землі скінчиться. Якщо зникне все людство – за 50 років інші форми життя розквітнуть»[4]. Сьогодні ці слова набули своєї актуальності як ніколи і, на жаль, він має рацію.

Отже, ідея школи третього тисячоліття – це глобальна ідея (парадигма), світова, яку висловлювали у різні часи різні державні та політичні діячі, мислителі та науковці свого часу. Вона, на їх думку, полягає у тому, що це повинна бути школа з творчо обдарованими педагогами, які виховують творчо розвинутих учнів. Так, у свій час, Президент України Віктор Ющенко, урочисто відкриваючи «школу майбутнього» (2007, з нагоди Дня знань, (Київ, спеціалізована школа № 329 з поглибленим вивченням іноземних мов «Логос»), заявив, що так повинні бути облаштовані усі школи майбутнього в Україні і працювати в них повинні висококваліфіковані, професійно компетентні педагоги: готові та здатні до реалізації розвиваючої, особистісно-зорієнтованої, творчої, гуманістичної, компетентної спрямованості освіти, яка пред'являє певні вимоги до професіоналізму педпрацівників, що зумовлені їх специфікою професійної діяльності [6].

Сучасна модель системи освіти України прагне інтегрувати найкращі здобутки шести головних світових моделей: Англії, Пруссії, СРСР, США,

Франції, Японії. Станом на 1989 рік Україна посідала 10 місце за рівнем освіти серед різних республік Радянського Союзу на момент його розпаду. Аналізуючи і порівнюючи ці моделі, з'ясовано, що система освіти України на 2001 рік вже мала більше спільних рис зі школами Франції і Пруссії [13]. Процес інтеграції України у європейський освітній простір та інтеграційні процеси, які відбуваються в багатьох сферах суспільного життя, змушують нас замислитися над збереженням позитивного національного освітнього досвіду і традицій та переосмислення педагогічної думки всесвітньо відомих радянських теоретиків: Н. Крупської, Л. Виготського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Ващенко та інших, здобутки яких знаходять своє віддзеркалення у представлених вище ідеях, щодо реформування системи освіти, зокрема, у спадщинах і В.Сухомлинського і А. Макаренка[9, 10]; Їх педагогічні ідеї залишаються й досі предметом наукових досліджень, хоча ставлення до них є неоднозначним: критичне(З. Вайц (Марбурзький ун-т, ФРН), Л. Гриценко (Росія), С. Касперчук, Н. Дічек, М. Степаненко (Україна), А. Левін (Польща), Ф. Корольов (акад. АПН СРСР), Л. Пеха (Чехія), А. Фролов (Росія), Г. Ващенко)[9, 10, 11]; знецінююче, таке, що, наприклад, вчення українського педагога А. Макаренка, втратило своє значення (М. Галів); визнання як заслужених і всесвітньо відомих педагогів й вихователів, зокрема, цінність ідей А. Макаренка у роботі з неповнолітніми «злочинцями» (актуальність застосування, щодо вирішення проблем тяжко вихованості: Бразилія, Польща, Росія, Японія). На цю тему написані монографії і статті Н. Дічек (Україна), К. Іващенко, О. Коваленко та інші. Здійснювали компаративний аналіз творчої майстерні з їх сучасниками: Г. Ващенко, Януша Корчака, Ф. Фукуями, С. Шацького (А. Бойко і Й. Гайда (Україна); В. Лоскутов і А. Фролов (Росія), М. Сметанський (Україна); оцінили позитивно їх окремі ідеї та напрями у педагогічній діяльності, зокрема: особистісно орієнтований підхід до виховання (В.Бучківська), проблеми гуманістичного виховання особистості (Й. Гайда), гуманістична сутність педмайстерності (І. Зязюн), оптимістична педагогіка (О. Заславська), виховання «важких» дітей (К. Іващенко), проблеми економічного

виховання (А. Калінська), професійна культура педагога (О. Катагарова), теорія і практика виховання дітей із неповних сімей (Л. Ковальчук), ідейно-моральне виховання школярів (В. Лоскутов), індивідуальний підход до дитини (В. Пащенко та ін.), виховання сім'янина (Г. Хархан), проблеми трудового виховання (А. Фролов, М. Ярмаченко).

Педагогічні мрії Сухомлинського В. про майбутнє дитини та шляхи її становлення, зростання (відповідно контенту сучасних освітніх парадигм: дитино-центризму, особистісно-орієнтованому навчанню, діяльнісному підходу; індивідуалізації, диференціації, розвитку, формуванню особистості високодуховної; відчуття колективізму, почуття патріотизму, любові до України; компетентнісному підходу; інклюзивному навчанню; інтеграційного підходу до навчання тощо) втілені у його працях (творах). Так, наприклад, його досвід роботи «Школи під блакитним небом», сьогодні в контенті пріоритету інтегрованого підходу до навчання у НУШ, неоціненним і таким, що може залишитися для сучасної школи та школи майбутнього недосяжним, зокрема, з екологічних причин [8, 10, 11].

Актуальною для нашої епохи в теорії Сухомлинського В.О., залишається ідея зближення школи та родини, як він це називав – «співдружність родини та школи» («Слово до батьків» - ідея повернення педагогічної відповідальності в родину; закликав до педагогічної освіти батьків).

Донині передові країни в освітній сфері активно використовують кращі зразки українсько-радянської педагогіки. Зокрема, в Китаї є актуальними праці Василя Сухомлинського в Німеччині – творча спадщина Антона Макаренка та Григорія Ващенко. В Японії напрацюваннями Сухомлинського В. користуються для виховання дітей любов'ю, прищеплення їм національних традицій, звичаїв [9, с.1].

Сухомлинська О.В. поглибила ідеї Сухомлинського В. та у своїх наукових досліджень доводить гіпотезу, щодо вирішальної ролі соціальних чинників (суто

педагогічних) та їх впливу на розвиток явища диференційованого навчання; пропагандує використання у педагогічній практиці ідей і впровадження результатів науково-психологічних досліджень та концепції гуманістичної педагогіки; її дослідження сприяли самореалізації педагогів-новаторів та розвитку національної самосвідомості українців [2]. Їй належать ідеї «порівняльної педагогіки», концептуального підходу, поєднання якісного аналізу й інтерпретації.

Отже, ідеї гуманізму, гуманістичний характер педагогічного процесу як основи взаємодії, взаємопроникнення (інтеграції) вчителя і учня, у педагогічній спадщині можуть сучасниками розглядатися як принцип соціального захисту зростаючої людини.

Дійсно по-справжньому гуманістичною була і педагогіка А.С. Макаренка, і П.П. Блонського, і С.Т. Шацького, але надалі цей принцип перетворився швидше у гасло, ніж у реальне керівництво до дії і знову був відроджений у вітчизняній педагогіці, насамперед, у роботах та у педагогічній діяльності В. О. Сухомлинського і вчителів, які виступали за педагогіку співробітництва: Шаталова, Лисенкової, Ільїна, Щетиніна, Караковський та ін.

Узагальнюючи здійснений аналіз історичної спадщини педагогічних ідей стає зрозумілим той факт, що саме інтегрований підхід в освіті забезпечує процес наступності та збереження пріоритетів людських цінностей: повне визнання прав вихованця і повага до нього в поєднанні з розумною вимогливістю; опора на позитивні якості вихованця; створення ситуації успіху; захищеність і емоційна комфортність вихованця в педагогічній взаємодії. Повна інтеграція ідей гуманізму в освітній процес веде до духовного збагачення, до благородства будь-якого педагогічного процесу та поведінки його учасників, до інтелектуалізації їх взаємин, до правового захисту їх від несприятливих впливів середовища, а також у взаєминах один з одним; доплекання вільної людини, її розкріпачення, розвиток самостійності та відповідальності.

Висновок: педагогічний процес є феноменом інтегрованої сутності законів та закономірностей педагогічного процесу, а саме: закономірностей, що зумовлені соціальними умовами; закономірностей, що зумовлені природою людини; закономірностей, що зумовлені сутністю виховання і навчання; закономірностей, зумовлених сутністю виховання, навчання, освіти та розвитку особистості (взаємозалежність процесів виховання, навчання, освіти й розвитку особистості; взаємозв'язок групи і особистості в навчально-виховному процесі; взаємозв'язок завдань, змісту, методів і форм виховання і навчання в цілісному педагогічному процесі; взаємозв'язок між педагогічним впливом, взаємодією і активною діяльністю вихованців [6].

Література.

1. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексеєнко, М.В. Аніщенко, Г.О. Балл (та ін.); за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010.– 250 с.

2. Гузій І.С. Напрями використання інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/3/18.pdf>

3. Звіти зі світового розвитку 2018: Вчимося реалізувати завдання освіти» – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

4. Кен Робінсон. Промова на TED. 2012. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript#t-510226

5. Кен Робінсон. Школа майбутнього і Лу Ароніка. Школа майбутнього. Революція у нашій школі, що назавжди змінить освіту / Переклад з англ. Ганна Лелів. – Львів: Літопис, 2016. – 258 с.

6. Коджаспірова Г.М. Педагогіка, 2015.– [Електронний ресурс.] – Режим доступу: <https://stud.com.ua/46363/pedagogika/pedagogika>

7. Нова Українська школа. Порадник для вчителя. Навчально- методичні матеріали. Київ – 2017. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://ru.calameo.com/books/0050310721efc43560785_8

8. Про Національну доктрину розвитку освіти.– [Електронний ресурс.] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

9. [9,с.1] Радянська освіта – вагомий чинник тоталітарного ... – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua>

10. Сухомлинський В. Вибрані твори в п'яти томах. Т.3.: - К.: Вид-во «Радянська школа», 1977, - С. 30 - 42.

11. Сухомлинський В. Школа під блакитним небом / Школа радості / Василь Сухомлинський, Серце віддаю дітям – [Електронний ресурс] – Режим доступу:<https://mala.storinka.org/школа-під-блакитним-небом-серце-віддаю-дітям-василь-сухомлинський.html>

12. Цимбалару А. Д.Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm

13. Якість освіти - Фонд Відродження – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.irf.ua/files/ukr/pro>

§ 2 НЕНОРМАТИВНИЙ ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК: СУТЬ ТА ВИДИ

(Бойко І.І.)

Ключові слова: онтогенез – дезонтогенез; функції психіки; нормативний – ненормативний психічний розвиток; психічний розвиток.

Ненормативний психічний розвиток – це певний тип онтогенезу психіки, що протікає в межах між психічною аномалією і психічною нормою і несе на собі відбиток соціальних, біологічних і психологічних умов відповідної діяльності дитини.

Проблему психічної **ненормативності** поставила перед психологією розвитку, перед патопсихологією, **педагогічна практика**, яка позначила відповідний клас явищ такими поняттями, як «важкі діти», «відхилення у розвитку», «педагогічна занедбаність», «делінквентна (від англ. delinquency - проступок) поведінка» тощо. Аналогічно характеризувалися й відхилення у психічному розвитку.

Характеристика відхилень у психічному розвитку (за Х. Куеєм, цит. за: [9]).

Порушення поведінки. Неслухняність, руйнівність, деструктивність, запальність, безвідповідальність, нахабство, ревнивість, гнівливість, шаленство, опоганення, нав'язливість, плутаність. Раптові напади, опір авторитету, неадекватне почуття провини, загострена чутливість, сварливість.

Порушення особистості. Почуття неповноцінності, не розвинена самосвідомість, уникнення спілкування, тривожність, плач, гіперсенситивність, рідка посмішка, депресія, гризіння нігтів, боязливність. Прагнення до усамітнення, сенситивність, несміливість. Незрілість. Розсіяність, незграбність, пасивність, марення наяву, млявість, сонливість, нервовий сміх, мастурбація, гризіння предметів, запізніла гра. Нездатність взаємодіяти зі складною дійсністю, втечі з дому, таємні крадіжки, некомпетентність.

Асоціальні тенденції. Протиправна поведінка. «Погані» друзі, прогулювання школи, пізнє вкладання спати, відданість вибраним одноліткам, прийняття асоціальними групами, співучасть у крадіжках.

Випадки ненормативного розвитку значно почастишали на сучасному етапі розвитку цивілізації, чимало чинників якої негативно позначається на психічному здоров'ї підростаючих поколінь. В Україні, наприклад, таким чинником стала Чорнобильська катастрофа. Загалом же, за даними Всесвітньої організації здоров'я, до 20% дітей мають непатологічні (доклінічні, пограничні) форми порушення психічного розвитку.

Природа і межі психічної не нормативності. Ненормативний психічний розвиток можна діагностувати, знаючи критерії психічної аномалії (*дезонтогенезу*) і психічної норми. Критерієм психічного дезонтогенезу (фр. des - від), очевидно, є **дефект** (від лат. delectus - вада) - органічне ураження **мозку**, спричинене **біологічними** - генетичними (хромосомними змінами, генними мутаціями) і негенетичними чинниками (інфекціями, інтоксикаціями, травмами нервової системи тощо). Тобто, йдеться про **порушення органічного рівня** психічного розвитку. Залежно від характеру дефекту психічні аномалії (дезонтогенез) поділяють на *недорозвинення, порушений дезонтогенез, дефіцитарний, спотворений, дисгармонійний і затриманий дезонтогенез*.

Недорозвинення має місце при ранньому грубому ураженні мозку, особливо його лобових часток. Моделлю психічного дезонтогенезу цього типу є **олігофренія** (від гр.; - малий, - розум) - одна з форм *розумової відсталості*, відмітною ознакою якої є стійке й глибоке зниження продуктивності всіх складників *пізнавальної діяльності*. При цьому мислення уражується більше, ніж мовлення, мовлення - більше, ніж *сприймання, пам'ять, емоції, рух* [23; 85].

Порушений дезонтогенез спричинюється дефектом у роботі вже сформованих мозкових систем. Його моделлю є **органічна деменція** (лат. dementia — безумство), для якої характерні важкі *розлади емоційно-вольової сфери і пізнавальної діяльності*, прогресуюче збіднення змісту життя хворого. На відміну від недорозвинення, ураженою може бути якась одна психічна функція. Тому поряд з переважаючими елементарними судженнями зустрічаються й повноцінні *узагальнення*.

Дефіцитарний (від лат. deficit — не вистачає) дезонтогенез пов'язаний із ураженням окремих **аналізаторів**: зору, слуху, опорно-рухового, мовного апарату, деякими хронічними соматичними захворюваннями.

Психічний дезонтогенез (за В. В. Лебединським). *Критерії класифікації: дефект, тип, модель, розлади.*

Дефект. Ранні ураження лобових часток мозку. *Тип.* **Недорозвинення.** *Модель.* Олігофренія. *Розлади.* Стійке і глибоке зниження продуктивності пізнавальної діяльності.

Дефект. Ураження сформованих мозкових систем. *Тип.* **Уражений розвиток.** *Модель.* Органічна деменція. *Розлади.* Важкі розлади емоцій, волі, пізнавальної діяльності.

Дефект. Ураження аналізаторів. *Тип.* **Дефіцитарний розвиток.** *Модель.* Сліпо-глухо-німота. *Розлади.* Явище компенсації. Комплекс неповноцінності.

Дефект. Успадковані ураження організму. *Тип.* **Спотворений розвиток.** *Модель.* Дитячий аутизм. *Розлади.* Неадекватні узагальнення, порушення довільності, неадекватна самосвідомість.

Дефект. Успадковані і набуті ураження організму. *Тип.* **Дисгармонійний розвиток.** *Модель.* Психопатія. *Розлади.* Аномальні властивості темпераменту і характеру. Неадекватний рівень домагань. Явище декомпенсації.

Спотворений дезонтогенез виявляє себе при спадкових, найчастіше психічних, захворюваннях. Моделлю тут може бути **дитячий аутизм** (від гр. αωοϚ - сам), ознаками якого є ухиляння дитини від контактів з довколишніми, заглибленість у власні переживання, «холодність» емоцій [37]. *Мовлення* у цьому випадку випереджає розвиток предметних навичок, словесно-логічне мислення - наочно-дійового і наочно-образного. Дитина схильна до надмірного і нерідко неадекватного узагальнення, має неадекватну самосвідомість, їй важко сконцентрувати увагу, в неї порушується довільність діяльності [36].

Дисгармонійний дезонтогенез стосується переважно емоційно-вольової сфери, його моделлю може бути **психопатія** (від грец. - страждання) - патологія темпераменту та характеру, властивості яких зумовлюють соціальну дезадаптацію - розлад стосунків з довколишніми.

За ступенем тяжкості психопатія буває тяжка, виражена, легка, за причинами виникнення - конституційна (або істинна, генуїнна, "ядерна"), психопатичний (або патохарактерологічний) розвиток та органічна психопатія. В свою чергу, конституційні психопатії і психопатичний розвиток поділяються на гіпертимні (типи: гіпертимно-нестійкий, гіпертимно-істероїдний, гіпертимно-експлозивний), лабільні (типи: лабільно-афективний, лабільно-

істероїдний, лабільно-нестійкий, лабільно-сенситивний), сенситивні, психастенічні, шизоїдні, епілептоїдні (варіанти: епілептоїдно-істероїдний, епілептоїдно-нестійкий), істероїдні (варіант: істероїдно-нестійкий), нестійкі (варіант: конформно-нестійкий). **Типами** органічних психопатій є: органічно-нестійкий, органічний епілептоїдний, органічний істероїдний, органічний шизоїдний [43].

Кожен варіант психопатії має відмінну картину дезонтогенезу, проте всіх їх об'єднує явище *декомпенсації* — порушення встановленої в результаті *компенсації* соціальної адаптації, та стабільність прояву в різноманітних ситуаціях. Психопатам притаманні своєрідні *цілі, рівень домагань, самооцінка*. Зокрема, вони не здатні розрізняти ідеальні й реальні цілі [8].

Отже, наявність дефекту дає змогу досить чітко окреслити межу, яка відділяє психічну аномалію від психічної норми, проте це ще не є підставою для визначення останньої.

Питання про **критерій психічної норми** - предмет тривалої дискусії, яка засвідчила його складну будову [8; 9; 36; 44; 81]. Відтак, за *статистичним критерієм*, нормою можна вважати відповідність певних психологічних особливостей людини *тестовим нормам*, за *соціальним - груповим, філософський критерій* орієнтує на ідеали *гуманістичної психології*.

Як власне *психологічний критерій* можна розглядати закономірності *нормативного психічного розвитку*, встановлені у межах *системно-діяльнісного підходу*. У цьому разі **психічною нормою** буде процес закономірного розвитку різнорівневих систем, *специфічних і необхідних для певного віку*. Відповідно, **ненормативний психічний розвиток** характеризуватимуть відхилення, які виникають за певних умов: *біологічних, соціальних або ж власне психологічних*.

Біологічні умови - генетично і не генетично зумовлені відхилення у роботі фізіологічних систем *організму*. Дослідження монозиготних близнюків свідчать, що вплив *генотипу* має місце у 40-60% випадків і визначає рівень їх *сенситивності, емоційної нестійкості, інтравертованості, продуктивності пізнавальної діяльності* (Захаров [24], Хамаганова [25], Мейер-Пробст та ін.). Аналіз лінії «батьки – діти» також висвітлює генетичну обтяженість властивостей темпераменту дітей, насамперед з боку матері.

До **негенетичних умов** належать: *токсикози плода, мозкові інфекції, асфіксія плода, пологові травми, недоношення або переношення плода, хвороби, негативні емоційні стани матері*. Вони більше впливають на хлопчиків, які взагалі частіше за дівчаток виявляють ознаки психічної ненормативності.

Такою умовою є недоїдання дитини чи незадовільна якість їжі, до чого дуже чутливий мозок у перші роки життя. Наслідком дії негенетичних умов часто є *мінімальна мозкова дисфункція* — мікроорганічна патологія, яка виявляється у вигляді незначних відхилень у роботі мозку дитини дефекту [17, 25, 35, 36, 81]. Ознаки таких умов знаходять у 80-90% соціально дезадаптованих дітей і підлітків.

До цих умов належить також алкоголізм батьків, який, до того ж, часто є причиною дефекту [8, 11, 49, 55]. Прикладом може бути алкогольний синдром плода (його показниками у ранньому віці, поряд з мінімальною мозковою дисфункцією, є затримання росту, зменшений розмір черепа, підвищена збудливість, розгальмованість рухів). Діти, в яких його діагностували, але що пізніше не виявляли ознак розумової відсталості (що нерідко трапляється), не досягали високих показників IQ. У дорослому віці вони характеризувалися зниженими здібностями та самоконтролем, меншим темпом реакцій, малопродуктивною пам'яттю, здібностями. До того ж, хворі на алкоголізм створюють несприятливе сімейне оточення, яке позначається навіть на третьому поколінні [90]. Ще згубнішою для розвитку дітей є наркоманія батьків: у цьому разі ознаки ненормативності мають місце практично завжди.

Соціальні умови ненормативного психічного розвитку - умови життя дитини, які перешкоджають освоєнню нею культури: неповна сім'я, низька освіта батьків, незадовільні умови життя родини (відсутність житла, вимушене безробіття її членів, брак коштів на необхідне тощо), аморальний

спосіб життя батьків, асоціальні сімейні цінності, відсутність сім'ї, несприятливе соціальне оточення. Наприклад, у групі дітей з непатологічними відхиленнями у психічному розвитку такі умови наявні у 50-90% випадків [25].

При цьому безпосередньо негативне значення для психічного розвитку має *педагогічна занедбаність* — повне або часткове виключення дитини із системи навчально-виховних впливів, нездоровий психологічний клімат у родині, неправильне виховання, неповне виховання та виховання поза сім'єю.

Нездоровий психологічний клімат створюють конфлікти між членами сім'ї, а також тривожність, емоційна нестійкість, інтравертованість, ригідність матері, знижена активність, надмірна сенситивність, невпевненість у собі батька. Загалом же матері частіше за батьків спричиняють відхилення у психічному розвитку [1, 24, 25]. Тому непересічне значення має прив'язаність - вибіркоче, емоційно насичені стосунки між матір'ю і дитиною. Її відсутність згубно позначається на ставленні дитини до інших людей.

Неправильне виховання має вигляд емоційного неприйняття, гіпоопіки, гіперопіки, потурання, жорстокості, завищених вимог.

Гіпоопіка характеризується незадовільним піклуванням про дитину, що змушує її шукати засоби задоволення своїх потреб поза сім'єю. Емоційне неприйняття має місце в сім'ї, найчастіше з вітчимою чи мачухою, де дитина через якісь обставини є небажаною. За цих умов навіть прагнення батьків компенсувати неприйняття дитини підкресленою увагою до неї не може компенсувати брак емоційного тепла.

Гіперопіка - надмірна опіка, суцільні заборони, суворий контроль за поведінкою дитини, ізоляція її від середовища однолітків, боротьба з проявами незалежної поведінки.

Потурання - запобігання перед дитиною, задоволення будь-яких її бажань, звільнення від труднощів і неприємних обов'язків. Вона перебуває у центрі життя сім'ї, нею безперервно захоплюються, переоцінюють її можливості.

Жорстокість - крайня форма неправильного виховання, за якої дитина, найчастіше із застосуванням фізичних засобів, карається за неслухняність, порушення сімейних норм.

Завищені вимоги висуваються до дитини у родинях, де батьки покладають на неї великі надії або змушують виконувати функції дорослих членів сім'ї. Дитина у такій сім'ї виростає під тягарем сподівань дорослих або ж непритаманних своєму вікові обов'язків: [11; 16; 24; 44; 51; 81].

Неповне виховання має місце у неповній сім'ї, де дитина часто не бачить необхідних зразків поведінки дорослого. Однак ще не сприятливішим є виховання поза сім'єю — в інтернатному закладі. Тут діє умовне виховання, яке, на відміну від безумовного, материнського, характеризується ставленням до дитини залежно від того, як складаються її стосунки з дорослим [70]. Це одна з причин депривації (від англ. deprivation) — незадоволення основних потреб дитини, що накладає специфічний відбиток на її психіку [34]. Зокрема, вже у віці немовляти вона може перебувати в стані «*госпіталізму*» (від лат. hospitalis - госпіталь) - різкого відставання фізичного і психічного розвитку внаслідок розриву зв'язку з матір'ю.

Співвідношення соціальних і біологічних умов ненормативного психічного розвитку змінюється залежно від віку дитини: так, у дворічних переважають другі, у шестирічних - перші. Важливо, що коли кількість перших і других надто велика, то діти втричі частіше відстають у психічному розвитку від однолітків, у яких кількість таких умов незначна. Водночас за сприятливих соціальних умов, але коли наявні ще й негативні біологічні, починаючи з шостого року життя, розвиток дитини поступово наближається до вікової

норми. Натомість, якщо негативні біологічні умови обтяжені ще й соціальними, розвиток регресує.

Однак, навіть знаючи про мікроорганічну патологію чи несприятливі умови, важко судити, яким буде подальший розвиток дитини. Не випадково була невдалою спроба прогнозування розвитку на підставі статистичного аналізу його умов (т.т. відповідність певних психологічних особливостей людини *тестовим нормам*) [25]. Це пояснюється тим, що ні перші, ні другі безпосередньо не впливають на психічний розвиток. Такий вплив завжди опосередкований: через ті системи зв'язків з довколишніми, в які включається дитина. Саме у діяльності, в якій реалізуються ці зв'язки, криються можливості компенсації одних ушкоджених систем за рахунок інших і подолання біологічних і соціальних обмежень психічного розвитку.

Психологічні умови — власна логіка ненормативного психічного розвитку. Це ненормативні психічні новоутворення та відповідна ненормативна діяльність, характерна для вищого рівня життя - рівня особистості.

Отже, **ненормативний психічний розвиток** — це певний тип онтогенезу психіки, що протікає в межах між психічною аномалією і психічною нормою і несе на собі відбиток соціальних, біологічних і психологічних умов відповідної діяльності дитини.

Якщо біологічні умови ненормативного розвитку можна співвіднести з рівнем організму, соціальні — з рівнем індивіда, то психологічні — з рівнем особистості. Психічний розвиток у кожному випадку відбуватиметься по-різному.

Ненормативність на різних рівнях психічного розвитку.

Ненормативний психічний розвиток є особливим типом онтогенезу, який відбувається, залежно від рівня життя, у межах між психічною нормою і психічною аномалією за біологічних, соціальних та психологічних умов.

Психічні аномалії також залежать від рівня, якого стосуються: організму, індивіда, особистості [8, 54], що свідчить про користь системно-діяльнісного підходу до аналізу психічного розвитку взагалі і ненормативного зокрема.

Рівень організму.

Як і нормативний, ненормативний психічний розвиток на цьому рівні життя може бути схарактеризований **через функції психіки: пізнавальну, регулятивну, інструментальну**. Серед них пізнавальна дає приклади затриманого і випереджаючого психічного розвитку.

Затриманий психічний розвиток (ЗПР) відзначається відставанням темпу становлення пізнавальних процесів. Молодший школяр може володіти розвиненим мовленням, запам'ятовувати вірші і казки, справлятися із завданнями, які потребують практичних навичок, але погано читати, писати, рахувати. Не користується він і набутими знаннями, хоча непогано розв'язує завдання, що потребують застосування чуттєвого досвіду. Сюди ж належать різні форми інфантилізму (лат. *infantilis* - дитячий), ознаками якого є незрілість емоційно-вольової сфери, втомлюваність, відсутність ініціативи і відповідальності, примхливість. Проте у більшості випадків затримується саме пізнавальна діяльність.

У процесі експериментального навчання діти цієї категорії, на відміну від розумово відсталих (тип дезонтогенезу - недорозвинення), згодом починають демонструвати задовільну навчованість - здатність до навчання [13, 19, 23, 64]. З віком затримка головним чином долається.

Аналіз електроенцефалограми активності мозку таких дітей свідчить про незрілість його функціональних блоків [25;19]. Це стосується насамперед блоку програмування, регуляції і контролю діяльності. У його роботі має місце функціональна асиметрія в бік правої півкулі і недостатня активність лобових часток. Уповільнений і час передачі сенсорної інформації до лівої півкулі з правої, в зв'язку з чим сприймання здійснюється переважно за рахунок останньої. Ці дані узгоджуються з думкою про те, що стійка затримка психічного розвитку має органічну природу [96, 21], що ЗПР спричинюється резидуальними (залишковими) станами після перенесених у внутрішньоутробному розвитку або під час пологів, або у ранньому дитинстві слабо виражених органічних ушкоджень центральної нервової системи, а також генетично зумовленою недостатністю головного мозку [19, 7].

За результатами психологічних досліджень, у дітей із ЗПР часто несформовані сенсорні еталони, внаслідок чого їм важко розрізняти близькі за звучанням слова [64], а їх зорове сприймання характеризується малою швидкістю перцептивних дій [19]. Це пояснює, чому, навіть маючи нормальний слух та зір, такі діти помічають менше довколишніх предметів, ніж їхні однолітки з нормативним розвитком. У них знижена також стійкість уваги, причому в одних показники уваги у процесі виконання завдання поступово знижуються, в других зосередження уваги настає лише після виконання якихось дій, третіх відрізняють періодичні коливання стійкості уваги [19;35]. Страждають і такі властивості уваги, як переключення та розподіл.

Отже, на тлі незрілості структур мозку простежується недостатня опосередкованість пізнавальних процесів — складових пізнавальної функції психіки. Заявляє про себе фундаментальна закономірність психічного розвитку.

Проте якщо у нормі має місце поступове зростання рівня опосередковування, то у дітей із ЗПР — його затримка. На прикладі пам'яті — це переважання механічного запам'ятовування над довільним [22], [19]. Навіть у підлітковому віці діти із затримкою психічного розвитку здебільшого орієнтуються на механічне запам'ятовування і майже не використовують можливостей перебудування матеріалу. На прикладі мислення — наочно-дійове переважає над словесно-логічним: діти не аналізують умови задачі і відразу ж, не плануючи своїх дій, здійснюють спроби наочно-образного розв'язку [19].

Ці дані знаходять пояснення в культурно-історичній теорії Л. С. Виготського. В усіх цих випадках натуральна лінія розвитку переважає культурну, тобто виявляють себе біологічні умови психічного розвитку, що перешкоджають процесам опосередковування. Натомість, на перший план виступає недоопосередкованість — у вигляді недорозвинення пізнавальної функції психіки. З позицій цієї теорії, причини недоопосередкованості полягають, з одного боку, в незадовільній організації спільної діяльності дитини з дорослим, а з другого — у процесах інтеріоризації, які не забезпечують своєчасного переходу дитини від натуральної до культурної лінії розвитку. Тому в пізнавальній діяльності і переважають природні, до того ж зі зниженим темпом функціонування, механізми.

Затримку в розвитку пізнавальної функції можуть демонструвати не лише діти із ЗПР, а й діти з інтернатного закладу [60]. Про це свідчить розподіл IQ (за Д. Векслером) вихованців загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків. Така затримка діагностується у 44,4% з тих, хто потрапив до груп «знижена норма» та «пограничний рівень».

Випереджаючий розвиток є у цьому плані протилежністю затриманого. Пізнавальна функція тут надмірно опосередкована, про що свідчать, наприклад, явища *психічної акселерації* [25] і, ще яскравіше, - *обдарованості* [39, 75, 50, 61]. Обдарованим дітям притаманні високий рівень пізнавальної активності, потяг до творчості, вже з 6-річного віку провідною характеристикою їхнього мислення є проблемність — пошук невідповідностей і суперечностей. Головне те, що вони використовують оригінальні й різноманітні способи пізнавальної діяльності і тому продуктивно мислять, досконало володіють прийомами запам'ятовування, характеризуються довільністю уваги і, загалом, «уміють вчитися».

Таким чином, провідною закономірністю ненормативного психічного розвитку на рівні організму є відхилення ступеня опосередкованості.

Регулятивна функція демонструє ту саму закономірність, але на прикладі поведінкових реакцій підліткового віку, що відрізняються від нормативних реакцій систематичністю, інтенсивністю та наслідком — *соціальною*

дезадаптацією [30, 43, 44]. Ці реакції свідчать, що потреби й емоції, які відображають відношення між потребами і життєвою ситуацією підлітка, безпосередньо виявляються у поведінці. Внутрішні механізми, що опосередковують емоційно-вольову сферу підлітка, недорозвинені. На це ж вказують чинники емоційної незрілості підлітків [35]. Серед них емоційно нестійкі — це відсутність певної лінії поведінки, залежність від ситуації, неорганізованість, нездатність до тривалих вольових зусиль, вибір дій, які обіцяють швидкий успіх, навіюваність. Електроенцефалограма таких підлітків свідчить про незрілість їхнього мозку, пізнавальна діяльність у них так само недорозвинена, як і у дітей із ЗПР.

Вони часто вдаються до реакцій імітації, відмови, гіперкомпенсації. Реакція емансипації у цьому випадку — це втечі з дому, агресивна поведінка, асоціальні дії. Реакція групування — участь в асоціальній групі. Реакція захоплення — найчастіше колекціонування, яке у ненормативного підлітка набуває незвичних форм. Один з таких, наприклад, збирав фотографії із зображенням звіречених у катастрофах, закатованих у концтаборах людей [44].

Реакції, зумовлені сексуальними потребами, відзначаються виразним домінуванням інтересу до статевого життя, часто агресивною поведінкою щодо осіб протилежної статі, статевими збоченнями.

Реакція відмови - активний опір дорослому, який вимагає від підлітка потрібних дій. Реакція опозиції — демонстративна бравада, прогули, втечі, крадіжки, будь-яка активність, що має характер протесту.

Реакція імітації - наслідування негативних зразків поведінки, орієнтація на асоціальні норми і цінності.

Реакція компенсації - прагнення своєю неспроможністю в одній сфері подолати успіхами у іншій: наприклад, школяр, що відстає у навчанні, часто вдається до порушень соціальних норм. Реакція гіперкомпенсації - прагнення досягти успіху, долаючи власні вади: боязливий підліток для завоювання авторитету скоює злочин.

Емоційно збудливі підлітки агресивні, конфліктні, схильні до реакції опозиції. Рівень пізнавальної діяльності в них знижений (часто через педагогічну занедбаність). У підлітків з розгальмованістю потягів недорозвинена воля, знижений рівень саморегуляції і самоконтролю, нерідко вони крадуть привабливі речі, демонструють реакції, зумовлені сексуальними потребами. Практично у всіх емоційно незрілих підлітків діагностується мінімальна мозкова дисфункція, має місце неправильне виховання. Таким чином, у разі ненормативного розвитку регулятивна функція

недоопосередковується за рахунок недорозвинення емоційної сфери. Емоції слугують тут прямим виразником потреб підлітка.

Ненормативність інструментальної функції полягає у типах *акцентуації*, які відрізняються від психопатій (тип дисгармонійного дезонтогенезу) ситуативністю, нестабільністю, тимчасовою соціальною дезадаптацією [43; 44]. З віком акцентуації вписуються в загальну картину індивідуальності.

Отже, ненормативний психічний розвиток на рівні організму — це відхилення ступеня опосередкованості функцій психіки — недорозвинення (надрозвинення) пізнавальних, емоційно-вольових та інструментальних процесів на ґрунті незрілості (ранньої зрілості) мозку. З часом ознаки психічної ненормативності на цьому рівні стають менш помітними, проте виразнішим стає *ненормативний розвиток на рівні індивіда*. За А. Є. Лічко, -

Циклоїдний тип акцентуації відрізняє емоційна нестійкість — схильність до піднесення, і спадів настрою, причому одні циклоїди частіше перебувають у стані емоційного піднесення, інші - спаду.

Астенічний тип складають тривожні, нерішучі, швидко втомлювані, дратівливі, з переважанням негативних емоцій підлітки. Астеніки можуть впадати в іпохондрію - зосередженість на стані свого здоров'я, вони дуже сенситивні, вибіркові в спілкуванні, шукають самотності.

Боязкий тип — несміливі, сором'язливі, з комплексом неповноцінності підлітки, що мають труднощі у спілкуванні, уникають нових знайомств.

Шизоїдний тип представлений замкненими, відгородженими від довколишнього світу підлітками. Через інтроверсію - заглибленість у власні переживання — у шизоїдів погано формується емпатія.

Застрагаючий, або параноїдний, тип виділяється тривалою фіксацією емоцій і почуттів на подіях, що давно минули. На цій підставі у підлітків розвивається хвороблива вразливість, стійкість афектів.

Епілептоїдний тип — інертне мислення, дисфорія, то емоційна пригніченість, то розрядка, агресія.

Демонстративний, або істероїдний, тип прагне бути в центрі уваги. На цьому ґрунті формується егоцентризм — очікування уваги до себе, співчуття, схильність до фантазування, обману, прикидання, пихатість, зверхність.

Гіпертимний тип — майже завжди бадьорий настрій й висока активність. Гіпертиміки недисципліновані, незібрані, непосидючі, віддають перевагу діям, які не потребують тривалих зусиль.

До дистимного типу належать - надмірно серйозні, відповідальні, зосереджені на сумних сторонах життя людини. Вони схильні до депресії - пригніченого емоційного стану, пасивності, самозаглибленості. Представники нестійкого типу легко підпадають під чужий вплив, виявляють схильність до навіюваності. Зразком для наслідування їм найчастіше слугує поведінка, що обіцяє негайний успіх, зміну вражень. Вони вміють налагоджувати контакти з довколишніми, які, проте, мають поверховий характер. Конформний тип — це постійна готовність підкорятися думці більшості, відсутність власної позиції, надмірна податливість іншим, насамперед авторитетним людям, некритичність, безініціативність. У життєвих ситуаціях вони вчиняють «як усі», у всьому наслідуючи своє оточення. Деяка інша класифікація акцентуацій належить К. Леонгарду [40].

Рівень індивіда

Ненормативність на цьому рівні характеризують психічні новоутворення, що відображають відсутність соціальних умов, необхідних для повноцінного розвитку дитини. Найчутливіша до них потреба у спілкуванні: при її незадоволенні страждають самосвідомість, відкритість світу, форми спілкування, орієнтовані на особистість іншого, прив'язаність [18; 42; 81].

У формуванні таких новоутворень істотну роль відіграє *неправильне виховання*. Наприклад, емоційне неприйняття сприяє формуванню жорстокості (Філонов, див.: [78]). Уже у рольовій грі жорстокі діти не зважають на бажання інших, б'ються, вибирають у партнери слабших і менших за себе. Гіперопіка стримує формування відповідальності та інших, пов'язаних з волею, властивостей [81]. Потурання зумовлює неадекватний рівень домагань, шкодить умінню самостійно висувати цілі й досягати їх у спільній діяльності [24], розвиває жадібність (Філонов, див.: [78]). Завищені вимоги нерідко спричиняють неврози (Хамаганова). Жорстокість породжує пасивних, безініціативних, брехливих або ж жорстоких людей [11; 51].

Отже, неправильне виховання — своєрідна соціальна ситуація розвитку, що призводить до формування ненормативних властивостей характеру — соціально засуджуваних способів задоволення потреб. Зокрема, жорстокість — нездатність до емпатії — може бути способом задоволення потреби в самоствердженні за рахунок приниження іншого.

Жадібність — ненаситне прагнення до привласнення певних предметів і засоби їх досягнення — потреби в освоєнні світу. Брехливість, яка починається зі спроб дитини щось приховати, переростає у стійку тенденцію до створення у довколишніх образу ідеального Я — потреби бути особистістю. Формування таких властивостей припадає на сенситивний період виникнення відповідних їм потреб (Філонов, [78]).

Неповне виховання також обмежує соціальну ситуацію розвитку дитини, бо нерідко має своїм результатом вередливість, упертість. До того ж, у підлітків, як відгук на відсутність батька, формується неповна, а часом і неадекватна статева ідентичність, вони ухиляються від тісних контактів з довколишніми, можуть відмовлятися від самовизначення, вибирають негативні зразки для наслідування [24; 31].

Умовне виховання, яке супроводжує відсутність матері і побутує в інтернатному закладі, взагалі згубно впливає на психічний розвиток. Як справедливо наголошують психоаналітики (Айнсворз, Боулбі, Шпіц,[45], Фрейд), мати — необхідний компонент соціальної ситуації розвитку дитини, від якого залежать майже всі психічні новоутворення, причому не лише перших років життя. За її відсутності надовго залишаються незадоволеними ті потреби, які, за А. Маслоу, посідають нижчі щаблі в їх ієрархії: потреба в безпеці, потреба в любові і прихильності, потреба у визнаній оцінці.

Незадоволеність потреб породжує механізми психологічного захисту, покликані знизити чутливість дитини до чинників, що впливають на них, і забезпечити її соціальну адаптацію. Проте новоутворення, що виникають при цьому (способи такої адаптації), мають компенсаторний характер і тому є, швидше, квазінормативними (від лат. *quasi* — начебто) властивостями характеру. Вони не можуть повною мірою компенсувати відсутність нормативних властивостей: у критичних життєвих ситуаціях індивід вдаватиметься до «природних» для нього способів задоволення потреб. Та й у будь-якому разі психологічний захист обмежує можливості людини, змушує її боронитися від світу, натомість, щоб продуктивно взаємодіяти з ним.

Таким чином, властивості характеру, які виникають на ґрунті неправильного, неповного та умовного виховання, є ненормативними психічними новоутвореннями. Як і нормативні, вони породжуються діяльністю у певній соціальній ситуації розвитку, в процесі якої виникають і нові потреби, і нові способи їх задоволення. Але якщо у першому випадку це соціально прийнятні способи, то у другому — такі, що не відповідають соціальним нормам. Саме з позицій останніх відповідні цим способам властивості характеру кваліфікуються як ненормативні. Серед них жорстокість, жадібність, брехливість тощо нерідко стають підґрунтям протиправної поведінки. Не випадково 85% тяжких насильницьких і 50% усіх інших злочинів безпосередньо пов'язані з деформацією сфери потреб осіб, які ці злочини скоїли (Кудрявцев [33,52]).

Отже, якщо на рівні організму має місце недоопосередкованість (надопосередкованість) діяльності за рахунок недорозвинення (надорозвинення) функцій психіки, то на рівні індивіда — опосередкованість за рахунок

ненормативних (квазінормативних) властивостей характеру. Рівень особистості має власну логіку не нормативності.

Рівень особистості

Як і у нормативному випадку, за ненормативним психічним розвитком на цьому рівні криються процеси закономірного ускладнення і перехресчування видів діяльності, виходу індивіда за наявні обмеження, вироблення певної позиції і створення власної філософії. Проте якщо психічна норма — це творчість, гармонійний образ світу, і, найголовніше, — вчинок, то відхиленням від норми буде самореалізація на шкоду іншим, конфліктний образ світу, проступок як вчинок, що суперечить нормам моралі.

Механізми *проступку*, як і будь-якого акту з'ясування стосунків людини зі світом, лежать у відношенні між потребами та ситуацією їх задоволення. У межах цього відношення формуються властивості характеру (як нормативні, так і ненормативні): потреба виявляє себе у знайдених і відпрацьованих у соціальній ситуації розвитку способах її задоволення. Здійснюючи проступок, індивід ненормативним способом задовольняє якусь потребу. Однак проступок часто не впливає з властивостей його характеру, більше того — проступком індивід заперечує їх і саме так заявляє про себе як про особистість.

Потреби, які породжують проступок, належать до особливого виду — *потреб особистості*. Як і будь-які інші, вони виникають у межах певної діяльності, задовольняються у ній, у ній же й збагачуються — вимагають для свого задоволення все ширшого кола предметів [41, т. 2]. Отже, потреба - завжди тенденція до пошуку нових зв'язків з реальністю. Проте якщо органічні потреби - це прагнення до дедалі досконалішої адаптації, індивідні — до освоєння, то потреби особистості — до втілення свого Я в світ. Потреби особистості є взагалі «відкритими»: напевно, немає таких способів активності, які б урівноважували потребу в самореалізації, самоствердженні, творчості, бути особистістю тощо з життєвою ситуацією. Власне, це потреби в надситуативній активності, які у разі ненормативного психічного розвитку втілюються шляхом проступку.

У процесі діяльності потреби особистості опредметнюються і стають **мотивами** — конкретними зв'язками індивіда зі світом. Мотиви начебто втягують індивіда в життєву ситуацію, водночас розширюючи її межі. Проте ситуація нерідко чинить опір його активності й змушує індивіда хоча б в ідеальному плані виходити за наявні обмеження. Цей план отримує свою логіку розвитку й на межі зіткнення з ситуацією породжує тенденцію втілити своє я всупереч ситуації. Це вже потреба особистості, яка шукає свій ідеальний, мотив. Ним може бути певний образ світу, який все більше дистанціюється від образу сприймання. Чуттєве вступає в суперечність з абстрактним.

Це змінює зміст відповідної діяльності — вона стає полімотивованою: зовнішньо зберігає попередню спрямованість, а внутрішньо несе у собі ідеальні мотиви, що дестабілізують її. Вони перехрещуються з мотивами, що реально спонукають діяльність, і це робить мотиваційну сферу індивіда суперечливою й насиченою конфліктним смислом. При цьому потреби особистості не знаходять втілення у реальних мотивах і тому залишаються незадоволеними. Це передумови надситуативної активності — вчинку або ж проступку.

Якщо шляхом вчинку індивід виходить на продуктивний рівень життя, то через проступок — на деструктивний. Якщо вчинок — це надситуативна активність як творчість, то проступок — як адаптація. Спільність механізму вчинку і проступку не виключає своєрідності мотиваційної сфери індивіда, який вдається до проступку. Напевно, потреби особистості у цьому випадку настільки домінують над органічними та індивідними, що стають гіперпотребами. Прагнення втілити своє «Я» в дійсність, заявити про себе підпорядковує собі всі інші тенденції індивіда. На цьому ґрунті розвивається егоцентризм — орієнтація лише на своє Я, нездатність розмірювати свої прагнення з інтересами інших. Усі стосунки індивіда зі світом центруються довкола його потреб особистості. Образ світу начебто переломлюється через я і змінюється залежно від стану самосвідомості.

Підстави для цього явища з'являються ще в ранньому онтогенезі — під впливом неправильного [завищених вимог, гіперпротекції тощо), неповного і, особливо, умовного виховання. Принаймні, нормативний психічний розвиток на цьому рівні — це поступова децентрація стосунків дитини зі світом: останній постає у своєму незалежному від її потреб існуванні. Відповідно дитина усвідомлює свою залежність від світу, співвідносить своє прагнення з можливостями та вимогами дорослих. Водночас ненормативний розвиток — це фіксація на задоволенні власних потреб, які внаслідок цього стають центром стосунків дитини зі світом. Вирішальним чинником тут є перший компонент. Якщо вчинком індивід виходить за межі відношення «потреби — ситуація» і створює нову соціальну ситуацію розвитку, то проступком — змінює ситуацію відповідно до своїх потреб.

На відміну від нормативної — *децентрованої* особистості, ненормативна особистість є *егоцентричною*. Її відрізняє егоцентрична позиція - ставлення до довколишніх як до засобу досягнення власних цілей, тоді як децентрична позиція, навпаки, є ставленням до іншого як до цілі. Проступок несе у собі егоцентричну позицію, вчинок - децентричну.

Отже, проступок — надситуативна активність як адаптація на підставі егоцентричної позиції. Чинячи проступок, індивід так чи інакше завдає шкоди довколишнім: розв'язує свої проблеми за їхній рахунок. Це аморальна дія, яка

може бути й злочином, хоча далеко не кожен злочин є проступком. Його можуть скоювати акцентувані підлітки [82] та носії ненормативних властивостей характеру [Філонов, див.: [78]]. Чимало серед злочинців також осіб з ознаками психічного дезонтогенезу [32]. Проступок як злочин передбачає перехресування стосунків індивіда зі світом, перебудову його мотиваційної сфери, дію, яка кваліфікується з позицій норм права. Класичним прикладом тут буде злочин, скоєний персонажем роману Ф. Достоєвського «Злочин і кара» Родіоном Раскольніковим. Він засвідчує, що, як і проступок взагалі, проступок як злочин має не лише психологічну логіку, а й соціальне підґрунтя [20; 33].

Перехресування стосунків індивіда зі світом активізує процеси свідомості та самосвідомості, змушує його створювати образ ситуації, що склалася, та шукати в ньому місце свого Я. Децентрована особистість розмірює образ ситуації і своє Я й вчинком створює нову ситуацію. Егоцентрична підкоряє цей образ своїм потребам, здійснює проступок — використовує ситуацію на шкоду тим, для кого вона також життєво важлива.

У свою чергу, це передбачає роботу свідомості, адже проступок, як і вчинок, відбувається за різноспрямованих мотивів, одні спонукають до продовження діяльності у попередньому напрямі, інші — до задоволення актуалізованих потреб.

Ця робота полягає у пошуку способів виправдання проступку і може супроводжуватись усвідомленням *конфліктного смислу значень свідомості* — докорів сумління. Індивід, який піднявся до рівня особистості, несе тягар відповідальності за скоєне перед собою і людьми, характеризується конфліктною свідомістю і самосвідомістю.

Хоча проступок впливає не зі свідомості, а з реальних стосунків індивіда зі світом, рівень життя, за якого він можливий, є власне психологічним, Як і рівень нормативної особистості, він має власну логіку — логіку психічної причинності. Біологічні і соціальні умови психічного розвитку характеризують у цьому випадку нижчі рівні життя.

Моральні дії людини мають конкретно-історичне значення, що не виключає можливості їх переоцінки з часом. Здебільшого це трапляється тоді, коли вони зачіпають інтереси суспільства, а не окремої людини. Наприклад, оцінка дій історичних осіб нерідко змінюється залежно від епохи. Очевидно, ненормативність має свої соціальні критерії, але у цьому випадку вони є породженням аморальної культури. Нормативне за нормами моральної культури за таких умов приводитиме до соціальної дезадаптації. Індивід буде змушений або ж освоювати конкретно-історичні соціальні норми, або ж орієнтуватися на загальнолюдські, заздальгідь прирікаючи себе на вчинки, які розцінюватимуться як проступки. Та найчастіше проступком індивід

втручається в сферу міжособистісних стосунків. Стверджуючи егоцентричну позицію, він створює собі кращу життєву ситуацію, збіднюючи ситуацію іншого: здійснює діяльність, нові мотиви якої «перетнулися» з мотивами інших людей. Розриваючи стосунки з близькими людьми, індивід, можливо, й виборює собі нову ситуацію життя, але шкодить їм; розв'язує свої проблеми за їхній рахунок.

Виступаючи проти колеги, поведінка якого суперечить груповим нормам, індивід зміцнює свій статус, проте робить це, нехтуючи його інтересами. Норми загальнолюдської моралі дають підставу кваліфікувати ці акти як проступки.

Отже, ненормативний психічний розвиток є особливим типом онтогенезу, що відбувається, залежно від рівня життя, у межах між психічною нормою і психічною аномалією за біологічних, соціальних та психологічних умов.

На рівні організму, на ґрунті незрілості (ранньої зрілості) фізіологічних систем, це недорозвинення (надорозвинення) функцій психіки.

На рівні індивіда на перший план виступає соціальна ситуація розвитку дитини, що сприяє формуванню ненормативних (квазінормативних) властивостей характеру. На рівні особистості, де діє вже власна — факт мінливості норм моралі дає підставу порушити питання про аморальність суспільства на конкретному етапі його історії. Так було за часів гітлерівської Німеччини чи сталінського Радянського Союзу, коли, наприклад, недонесення владі про офіційно засуджувані погляди навіть близької людини було ознакою щонайменше проступку. Та й взагалі, критерії проступку мінливі. Те, що вчора було проступком, сьогодні може вважатися вчинком. Егоцентризм — також дуже поширене явище. Проте культура виробила загальнолюдську мораль, з позицій якої можна говорити про ненормативну особистість і засуджувати її за проступки.

Література.

1. *Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под ред. Лебединской К. С. М. 1982.*
2. *Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. Учебное пособие / под ред. Цветковой Л. С. - М., 2001. – 300 с.*
3. *Астапов В. Хрестоматия. Дети с нарушениями развития. Учебное пособие для студентов и слушателей спец. факультетов. - М., 1985. – 218 с.*
4. *Белопольская Н. Л. Детская патопсихология: Хрестоматия. - М.: Центр, 2000. - 351 с.*
5. *Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. М., 2004. - 131с.*

6. Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. *Диагностика познавательной сферы ребенка.* – М.: Роспедагенство, 1994. – 68 с.
7. *Большая книга тестов для умников и умниц / сост. Л.А. Бойко.* – М.: РИПОЛ классик, 2008. – С. 23-25.
8. Борякова Н. Ю. *Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития.* - М., 1999.
9. *Вікова та педагогічна психологія: Навч. Посіб. / О. В Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.* – К.: Просвіта, 2001. – С. 135-158.
10. Вильшанская А. Д. *Формирование приемов умственной деятельности у младших школьников с ЗПР // Дефектология 2000.* - С. 86-92.
11. Волков Б. С. *Психология младшего школьника.* – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
12. Власова Т. А., Певзнер М. С. *О детях с отклонениями в развитии.* 2-е изд., испр. и доп. - М., 1973. – 421 с.
13. Власова Т. А., Лебединская К. С. *Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей // Дефектология. 1975. № 5.*
14. *Дети с задержкой психического развития / Под ред.Т. В. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной.* - М., 1984. – 210 с.
15. *Диагностический комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста. Сост. Семаго Н. Я., Семаго М. М.* - М., 1999.
16. Дункер К. *Подходы к исследованию продуктивного мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления.* М.1981.
17. Екжанова Е. А Стребелева Е. А. *Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта. // Дефектология. 1999 № 6.*
18. *Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психическом развитии / Под ред. Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной.* - М.: Полиграф сервис, 2002.
19. Калмыкова З. И. *Особенности генезиса продуктивного мышления у детей с задержкой психического развития // Дефектология.1978. № 3.* - С. 3-8.
20. *Клиническая психология учебник / под ред. Карвасарского Б. Д.* С-П.2002.
21. Корскова И. К.; Микадзе Ю. В.; Балашова Е. Д. *Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников* М. 2002.
22. Крайг Г. *Психология развития.* – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

23. Кузікова С. Б. *Теорія і практика вікової психокорекції: Навч. Посібник.* – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 100-106.
24. Кузікова С. Б. *Теорія і практика вікової психокорекції: Навч. Посібник.* – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 138-156.
25. Кулагина И. Ю.; Камоцкий В. И. *Возрастная психология. Полный цикл развития человека.* М. 2001.
26. Куликов Л. В. *Психологическое исследование. Методические рекомендации по проведению.* С-П. 2002.
27. Лебединский В. В. *Нарушение психического развития у детей.* - М., 1985. – 217 с.
28. Лебединская К. С. *Задержка психического развития и ее причины // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей.* -М., 1985.- С. 29-37.
29. Левченко И. Ю., Забрамная С. Д. *Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития.* - М. Сфера, 2007.
30. Левченко И. Ю. *Патопсихология: теория и практика.* - М., Академия, 2000.
31. Лубовский В. И. *Высшая нервная деятельность и психические особенности детей с задержкой психического развития // Дефектология.* - 1972. - № 4. - С. 10-16.
32. Лубовский В. И. *Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология.* 1995. № 1.
33. Лурия А. Р. *Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга.* М. 2000.
34. Лурия А. Р. *Основы нейропсихологии* М. 2002.
35. Макланов А. Г. *Общая психология* С-П. 2001.
36. Мамайчук М. *Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии.* СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
37. Марковская И. Ф. *Клинико-нейропсихологические основы диагностики и коррекции ЗПР у детей // Клинико-генетическое и психолого-педагогическое изучение и коррекция аномалий психического развития у детей.* - М., 1991.
38. Менделевич В. Д. *Клиническая и медицинская психология Практическое руководство.* М. 1998.
39. Мухина В. С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество.* – М.: Академия, 2000. – 456 с.
40. Немов Р. С. *Психология. Книга 3.* М., 2005. - 613 с.
41. Никашина Н. А. *Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития // Дефектология.* 1972. № 5. - С. 34-45.
42. Никитин Б. П. *Развивающие игры.* - М., Знание, 1994.

43. Никишина В. Б. *Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов.* - М.: Владос, 2003. – С. 80-85.
44. Обухова Л. *Детская психология: Теории, факты, проблемы.* – М.: Академия, 1995. – 360 с.
45. *Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / под ред. Пузанова В. П.* М.2001.
46. Певзнер М. С. и др. *Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности* М., 1985.
47. Перслени Л. И., Мастюкова Е. М. *Задержка психического развития - вопросы дифференциальной диагностики // Вопросы психологии.* - 1989. - №1.
48. Петрова В. Г., Белякова И. В. *Кто они, дети с отклонениями в развитии?* - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.- 104 с.
49. Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка.* - СПб., 1997. – 304 с.
50. *Психиатрия детского возраста (руководство для врачей).* В. В. КОВАЛЕВ.-М.: Медицина, 1979. - 608 с.
51. *Психология детей с задержкой психического развития / сост. Заширинская О. В. С-П.* 2003.
52. Пускаева Т. Д. *Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с ЗПР. // Дефектология.* - 1980. - № 3.
53. Рейдибойм М. Г. *Задержка психического развития у детей // Дефектология.* - 1977. - №2. - С. 3-12.
54. *Розвивальні та корекційні заняття психолога / Упорядник Т. Гончаренко. – К. : Ред. Загальнопед. газ., 2004. – С. 107-113.*
55. Рубинштейн С. Л. *О мышлении и путях его исследования.* – М.: Наука, 1958. – 220 с.
56. Рубинштейн С. Я. *Основы психологии* М. 1999.
57. Рубинштейн С. Я. *Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2111 Дефектология.* – 2-е изд., перераб. и доп. - М, 1979. – 200 с.
58. *Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е. Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.*
59. Семенович А. В. *Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте* М. 2002.
60. Сизанов А. Н. *Тесты и психологические игры. Ваш психологический портрет.*- М. Н.: Харвест, 2004. – С. 164-217.

61. Симонова И. А. Характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1974. - № 3.
62. Стаденко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Видання друге, перероблене і доповнене. – Кам'янець – Подільський: Видавець ПП Зволенко Д. Г., 2006. – С. 11 – 24.
63. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Р.-на-Д.: Феникс, 1997. – 736 с.
64. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. - М., 2001.
65. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: Том 3, 1965. – 430 с.
66. Тихомирова Л. Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. Ярославль. 1996.
67. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: Наука, 1984. – 280 с.
68. Ульбенкова У. В. Дети с задержкой психического развития. Нижний Новгород, 1994.
69. Ульенкова У. В. Л. С. Выготский и концептуальная модель коррекционно - педагогической помощи детям с ЗПР // Дефектология. - 1997. - № 4.
70. Ульенкова У. В. Организация и содержание специальной педагогической помощи детям с проблемами в развитии. - М.: Академия, 2005. – 176 с.
71. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с ЗПР. - М.: Педагогика, 1990. – 372 с.
72. Усанова О. И. Дети с проблемами психического развития М. 1995.
73. Хомская Е. Д. Нейропсихология. - М., 2002. – 350 с.
74. Хрестоматия: дети с нарушениями развития / сост. Астапов В. М., 1995.
75. Цветкова Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. Учебное пособие. М. 2000.
76. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект. Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности М. 1995.
77. Чупров Л. Ф. Особенности произвольного внимания и познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития. // Дефектология. 1987. - С. 17-22.
78. Шкуренко Д. А. Общая и медицинская психология. – Р.-на-Д.: Феникс, 2002. – 352 с.

§ 3 СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТІСТЬ: СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ (Кльоц Л. А.)

Ключові слова: соціальна компетентність, соціалізація, Я-концепція.

Постановка проблеми. В умовах розбудови української державності надзвичайно актуальною є проблема формування соціальної компетентності особистості, що зумовлено пошуком оптимальних шляхів підготовки їх до самостійного життя. Сьогодні для української освіти пріоритетним є виховання самостійної, активної особистості, здатної адаптуватися до швидкоплинних змін у суспільстві, самовизначатися та самореалізуватися у професійному полі. За таких вимог докорінно має змінитися зміст освітнього процесу, на що вказується у нових освітніх стандартах. Де пріоритетним є створення таких психолого-педагогічних умов, які б сприяли формуванню позитивної Я-концепції вихованця. Однак, як показує практика педагог губиться у новому змісті освіти і все намагається отримати єдиний «рецепт» методики формування тої чи іншої компетентності, у нашому випадку – соціальної. Так, як нова парадигма освіти вимагає орієнтуватись на індивідуальний потенціал особистості учня – це унеможлиблює застосування стандартних методик роботи.

У вітчизняній науковій літературі є різні підходи до формування компетентностей в освітньому просторі, але на сьогодні вони ще не достатньо розроблені і потребують подальшого вивчення.

Ученими досліджувалась модель соціальної компетенції (В.Слот, Х.Спанярд), структура та зміст соціальної зрілості (О.Михайлов, В.Масленнікова, В.Радул); професійна та комунікативна компетентності (І.Бех, С.Демченко, М.Елькін, С.Козак, А.Онкович та ін); соціально-психологічна компетентність (Л.Лєпіхова); життєва компетентність (І.Єрмаков, Л.Сохань,

І.Ящук та ін.); соціальна компетентність дошкільників та молодших школярів (М.Гончарова-Горянська, О.Кононко та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна ситуація суспільства, настільки багатогранна і неоднозначна, що вимагає від особистості високого рівня умінь і навичок, без яких життєдіяльність людини в соціумі не можлива. У зв'язку з цим, гостро постає проблема вивчення міжособистісної взаємодії і вибудовування власної траєкторії співіснування у соціальному просторі. Успішність особистості безпосередньо залежить від обізнаності її у соціальних питаннях, вміння бачити проблему і вирішувати її. Тому ключовим аспектом в успішності особистості, є рівень сформованості та представленості соціальних компетентностей, які дозволяють досягти бажаних цілей і домогтися потрібного результату.

Аналізуючи трактування досліджуваного поняття, більшість авторів розуміють його як сукупність знань, умінь і навичок які сприяють успішному співіснуванню особистості в соціальному просторі. Щодо структурного аналізу даного феномену звернемося до праць Дж. Равена.

До числа основних складових соціальної компетентності автор відносить:

- мотивацію і здатність включатися в діяльність високого рівня (ініціативність, вміння брати на себе відповідальність, вміння аналізувати роботу групи та ін.);

- готовність включатися в суб'єктивно значимі дії (прагнення впливати на події у своїй соціальній групі);

- здатність використовувати власті умовиводи при виборі стратегії поведінки;

- готовність і здатність підтримувати та заохочувати тих, хто намагається раціоналізувати власну чи групову діяльність, шукає способи більш ефективної роботи;

- адекватне розуміння того, як функціонують організація і суспільство, де живе людина і працює;

- адекватне сприйняття власної ролі і ролі інших людей в організації суспільства у цілому;

- адекватне уявлення про ряд понять, пов'язаних з управлінням організацій. У число таких понять входять: ризик, ефективність, лідерство, відповідальність, підзвітність, комунікація, рівність, участь, добробут і демократія.

Всі перераховані вище компоненти компетентності можна віднести до двох сфер: когнітивної та емоційної складових Я-концепції, вони можуть значною мірою замінити одна одну в якості складових ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає людина до процесу досягнення значущих для себе цілей, тим вища ймовірність того, що вона цих цілей досягне.

Такий спосіб аналізу компетентності можна конкретизувати, звернувшись до «моделі компетентності». Дж. Равен пропонує розглядати соціальні компетентності за допомогою таблиці, яка представляє собою сукупність значущих аспектів поведінки і компонентів ефективної поведінки (див. табл.1). Значимі аспекти поведінки були виділені у три групи: «Досягнення», «Співробітництво» та «Вплив». Проілюструємо розроблену, Дж. Равеном таблицю.

Таблиця 1

Значимі аспекти поведінки

Досягнення Співпраця Вплив

Робити що-небудь більш ефективніше, ніж раніше.

Удосконалювати розуміння явищ і ситуацій.

Надавати підтримку і сприяти тим, від кого залежить досягнення поставленої мети.

Забезпечувати безконфліктну спільну роботу.

Встановлювати з людьми теплі, довірливі стосунки.

Влаштувати ефективні групові обговорення. Забезпечувати в групі обмін знаннями для прийняття ефективних спільних рішень.

Чітко формулювати цілі групи і направляти енергію членів групи на їх досягнення.

Відгукуватися на запити інших людей.

Далі визначимо (за автором) компоненти ефективної поведінки, наявність яких робить дуже ймовірним успішне завершення будь-якої діяльності. Ці компоненти компетентності включають когнітивні процеси (такі, як планування або визначення можливих перешкод на шляху до досягнення мети), афективні процеси (використання емоцій - позитивних і негативних - для виконання завдання) і звична поведінка (наприклад, звичка до інтенсивної роботи) .

До компонентів ефективної поведінки Дж. Равен відносить: аналіз проблеми та шляхи її вирішення; вміння передбачати перешкоди на шляху до мети та вживати заходів для їх подолання; здатність слідкувати за результатами застосованих дій і використовувати їх для роздумів про природу і обставин того, що відбувається; вміння виявляти і намагатися вирішувати конфлікти; здатність співвідносити свої дії зі своєю роллю; здатність погоджувати свої дії з образом Я; здатність переключати емоції на виконувану задачу; вміння вибирати цікаві завдання і не намагатися переконати себе у непривабливості завдань, які необхідно виконати; здатність передбачати радість від успіху і розчарування від невдач; вміння прикладати додаткові зусилля для зниження ступеня ризику, пов'язаного із виконуваною діяльністю; вміння забезпечити необхідні ресурси; вміння встановлювати відносини співпраці з іншими людьми.

До переліку характеристик ефективної поведінки, що перераховані вище, слід було б додати ще й інші:

1. Впевненість у собі , яка включає перевірені на досвіді знання,
 - що можеш працювати в команді з іншими, брати на себе роль лідера, а також користуватися допомогою і підтримкою оточуючих;
 - що володієш здатністю вносити поправки, якщо розпочаті дії не призводять до очікуваного результату або раптово виявляється, що обрана лінія дій помилкова;

- що здатний виносити розумні судження і приймати правильні рішення: усвідомлення того, що можеш оцінювати різні фактори для з'ясування адекватного рішення, що для цього не обов'язково мати повну інформацію по кожному аспекту ситуації, що не слід повністю концентруватися на одному - двох міркуваннях, упускаючи на увазі всі інші (можливо, важливіші);

- що здатний справлятися з новими ситуаціями і входити в контакт з новими людьми.

2. Уміння приймати рішення: здатність розпізнавати і приймати до уваги безліч суб'єктивних чинників замість того, щоб зосереджуватися тільки на одному або двох аспектах.

3. Здатність і вміння керувати: здатність і вміння заручатися допомогою інших людей, коли це необхідно для досягнення власних або спільних цілей. Природна схильність робити все необхідне для того, щоб інші люди направляли свою енергію на досягнення мети; здатність помітити психологічні перешкоди, що виникають у роботі людей, і зробити все необхідне для їх усунення; чутливість до організаційних проблем, що заважає ефективній роботі окремих співробітників, а також здатність і готовність виділяти і заохочувати тих, хто виявляє увагу до таких проблем .

4. Здатність і вміння ефективно працювати в інтересах спільної мети: бажання зрозуміти загальну програму дій, брати на себе ініціативу, необхідну для виконання своєї частини загальної задачі, і робити з максимальною користю саме те, що необхідно, не чекаючи детальних вказівок .

5. Здатність шукати зворотний зв'язок, вміння розпізнавати і використовувати її:

- чутливість: розуміння того, наскільки важливо звертати увагу на незрозумілі, майже неусвідомлювані сумніви, чутливість до цих відчуттів і бажання прояснювати їх, робити повністю усвідомленими і спиратися на них у своїх діях;

- здатність оцінювати ступінь просування до мети, задаватися питанням, що цьому заважає, і планувати майбутню поведінку;

- уміння вчитися без спеціальних інструкцій: бажання і здатність робити власні спостереження, самостійно збирати інформацію і вступати в контакт з іншими людьми, що працюють над схожими проблемами.

6. Творчий потенціал:

- здатність інтегрувати ідеї в діяльність і зворотний зв'язок заради ефективних дій, замість того, щоб розмежовувати практичну і інтелектуальну діяльність і віддавати перевагу якій-небудь одній з них;

- готовність терпіти неприємності, які виникають, коли людина не впевнена, що робить правильно (правильним способом). Розуміння того, що ці неприємності тимчасові і що все врешті-решт прийде в норму.

Дж. Равен визнає, що поки не існує концепції, яка дозволяла б якось спростити, структурувати і описати складні форми поведінки, хоча описана вище модель допомагає більш ясно уявити собі ці форми. Очевидно, що одні й ті ж типи діяльності перераховані і як значимі стилі поведінки і як потенційні компоненти ефективної поведінки. Також, викладені змістові компоненти соціальної компетентності доцільно враховувати у створенні умов для її формування в освітньому закладі.

Література.

1. Данилейко С. І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://intkonf.org/danileyko-sishlyahi-formuvannya-sotsialnoyi-kompetentnosti-uchniv-rochatkovoyishkoli> - Дата доступу до ресурсу: 25.04.2012р.

2. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.rusnauka.com/NIO/Pedagogica/doktorovich.doc.htm>- Дата доступу до ресурсу: 07.04.2012р.

3. Кльоц Л.А. Про організацію експериментально-дослідної роботи на тему: «Формування соціальної компетентності старшокласників шляхом впровадження просвітницької програми «Впевнено крокуємо у доросле життя». Проблеми науково-методичного забезпечення переходу на новий державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти в регіоні / За ред.. І.І.Смагіна. Житомир: Полісся, 2013. С.7-9.

4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Пер. с англ. М., «Когито-Центр», 2002. 396 с.

**РОЗДІЛ II. СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НУШ:
психолого-педагогічні аспекти наступності та перспективності
дошкільної та початкової освіти**

**§ 1 ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ В ІНТЕГРАЦІЇ
ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.**

(Дем'янчук О.О.)

Ключові слова: *інтегроване навчання; розвивальне наслідування; між предметна інтеграція; операційний компонент; мотиваційний компонент.*

Ідея розвитку – фундаментальна для освітнього простору. Адже освітній процес має не тільки давати знання, формувати уміння і навички, а й всебічно розвивати особистість. Проте на практиці розвивальна функція навчання не завжди відповідає поставленим вимогам. Використання ідеї розвитку не обмежується навчальними ситуаціями, усе частіше, наприклад мова йде про розвивальне наслідування, спілкування й виховання, розвивальну діагностику і корекцію. Саме тому, на даному етапі, соціальний запит суспільства до якісної підготовки випускника початкової школи виявляється в підвищенні вимог до його освіченості.

Питання підвищення якості освіти є головним в діяльності учбового закладу, але поряд з цим в умовах реалізації особистісно-орієнтованої парадигми освіти треба також приділяти належну увагу й розвитку особистості, її інтересам, потребам, можливостям. Тому шкільна освіта має соціально-особистісне значення: тут формується становлення дитини як особистості, її світогляду, розвиток творчого потенціалу, природних задатків і здібностей, вміння налагоджувати міжособистісні стосунки, що дає можливість відчувати себе повноцінним членом суспільства [11].

За таких умов особливого значення набуває необхідність підвищення уваги до діяльності вчителя початкових класів, зокрема і такого виду навчання як інтегроване. Так з'являється реальна можливість своєчасного і систематичного вивчення, повторення і закріплення навчального матеріалу,

раннього виявлення, попередження і подолання можливих труднощів або несприятливих факторів, що можуть призводити до негативних наслідків, а також профілактики відхилень у розвитку особистості та необхідної корекції.

Багатогранні аспекти проблеми міжпредметної інтеграції, можна віднести до числа традиційних, що стали вже класичними проблемами педагогіки. Вивчення наукових джерел дає можливість стверджувати, що склалися відповідні передумови для подальшого теоретичного та практичного розвитку зазначеної проблеми, зокрема: в дослідженнях А.В. Галуші, І.Д. Зверєва, В.Н. Максимової, Ю.Ю. Плоніш, Ю.Л. Сокольникова, О.М. Ткаченко[12] розкрито сутність та специфіку міжпредметних зв'язків як фактору оптимізації процесу навчання; в працях Н.А. Борисенко, І.В. Сокола досліджено можливість використання інтегрованого підходу в підготовці майбутніх вчителів, технологій, особливості інтеграційних процесів у вищій освіті; досконало розглянуто вивчення зазначеної проблеми в працях

П.Р. Атутова, І.Д. Зверєва, С.Я. Батишева, О.М. Джеджули, П.І. Кузьменка, П.Г. Кулагіна, В.В. Стешенка, В.Н. Максимової, В.К. Сидоренка, Д.О. Тхоржевського та інших науковців.

Але, незважаючи на велику кількість наукових праць з даного питання діяльність вчителя початкових класів в загальноосвітніх навчальних закладах не завжди відповідає поставленим вимогам і задачам. Проблема в тому, що на сучасному етапі розвитку педагогіки як науки, підготовці фахівців до інтеграції змісту початкової школи не приділяється достатньої уваги, не вистачає практично накопиченого досвіду для встановлення професійних стандартів діяльності за цим напрямком, надзвичайно актуальним залишається питання висвітлення діалектичної єдності цих процесів, саме тому спостерігається невідповідність державних вимог до фактично можливих.

Актуальність дослідження дає можливість сформулювати проблему, яка полягає у необхідності вивчення теоретико-методологічних засад міжпредметних зв'язків у системі інтегрованого навчання, визначення специфіки та особливостей із зазначеним феноменом, висвітлення педагогічних

орієнтирівможливих шляхів покращення процесу інтеграції та дослідження практичних підходів до міжпредметних зв'язків у початковій школі.

Початкова школа має забезпечити ефективне навчання, розвиток особистості учнів, їх громадянське, морально-етичне, екологічне виховання засобами наукової і народної педагогіки завдяки впровадженню здобутків педагогічного досвіду, адже часто саме він сприяє зародженню ідей, які дають поштовх розвитку нових теорій, технологій навчання.

У Законі України «Про загальну середню освіту» зазначено, що освіта має бути спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості.[2] Реалізація цих завдань може забезпечуватись лише за умови здійснення особистісно-орієнтованого навчання, виховання і розвитку. Варто зауважити, що забезпечення потреб розвитку і виховання учнів передбачає пряму залежність проектування змісту і методичного забезпечення від вікових та індивідуальних особливостей дітей. Основою всіх перетворень мають бути реальне знання дитячих можливостей та прогнозування потреб найближчого розвитку особистості. [4]

Саме тому ґрунтовний аналіз літератури з даного питання орієнтує нас на те, що для успішного формування пізнавальної активності школярів, вчитель повинен мати уявлення про її структуру. Як зазначає

Л.В. Мар'яненко, структуру пізнавальної активності утворюють три компоненти: мотиваційний, операційний, особистісний. До операційного компонента належать наступні підрозділи:

- 1) мислительні операції та розумові вміння;
- 2) властивості мислення;
- 3) мовно-розумова діяльність. [8]

Операційний компонент забезпечує процесуальний перебіг пізнавальної активності. Перший підрозділ операційного компонента пізнавальної активності включає такі операції мислення: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація, активне перенесення, визначення понять, виділення головного, абстрагування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та

логічних між предметних і внутрішніх предметних зв'язків, доказ-спростування.

До другого підрозділу належать ті характерні риси мислення, які «закріплюють» у собі прояви пізнавальної активності: самостійність мислення як уміння людини доходити певного висновку, встановлювати важливі закономірності і застосовувати на практиці набуті знання, тобто самостійно міркувати; критичність мислення; конструктивність мислення як уміння знаходити раціональні й оптимальні шляхи розв'язання задачі чи проблеми; перетворювальність мислення як переструктурування, перетворення набутих знань з метою їх поглибленого осмислення та дальшого конструктивного використання; проблемність мислення як сприйнятливність до суперечностей дійсності, вміння досягнути проблему; сміливість мислення як відсутність страху помилки, прагнення подати свої думки на розгляд інших, навіть за несприятливих обставин; глибина мислення як здатність усвідомити сутність явищ; широта мислення як намагання різнобічного та різноаспектного вивчення явища чи об'єктів; гнучкість мислення як установлення різноманітних логічних зв'язків. Становлення та розвиток властивостей мислення визначаються сформованістю операцій мислення та розумових умінь.

До підрозділу «мовно-розумова активність» операційного компонента включають прояви пізнавальної активності в мовній діяльності: вміння передавати зміст матеріалу своїми словами, прагнення урізноманітнити висловлення своєї думки, логічність і точність мовних висловлювань як уміння формулювати головне, чіткість мовних висловлювань як уміння через слово передавати думку (мовна імпровізація). [7]

Мотиваційному компоненту пізнавальної активності притаманні такі психологічні утворення: загальна спрямованість учня на пізнання, навчальну діяльність, конкретне завдання; позитивне ставлення до пізнавальної діяльності; сформованість навчально-пізнавального інтересу; сформованість пізнавальної потреби як відчуття внутрішньої необхідності в навчально-

пізнавальній діяльності; сформованість пізнавальної ініціативи як дійового початку пізнавальної діяльності; сформованість пізнавальної ініціативи як дійовий вихід за межі заданого, ситуативно потрібного з метою поглибленого або всебічного пізнання.

Особистісному (результативному) компонентові пізнавальної активності властиві ті якості особистості, які стимулюють прояв та розвиток пізнавальної активності і самі розвиваються в результаті її функціонування: допитливість як прагнення до глибшого пізнання явищ (намагання пізнати суттєве або невідоме); вдумливість як уміння віднаходити причинно-наслідкові зв'язки в тих чи інших явищах дійсності; схильність до участі в дискусіях; інтелектуальна рефлексія як усвідомлення закономірностей власної пізнавальної діяльності; самовдосконалення – прагнення розвивати в собі ті якості, які сприяють ефективній розумовій діяльності; самокритичність як уміння виявляти свої вади, визнавати власні помилки; впевненість у собі – відчуття можливості успішно виконувати те чи інше пізнавальне завдання; почуття власної гідності; відсутність страху помилки як уміння гальмувати захисні механізми, що блокують прояв активності; вміння відстояти власні погляди в дискусії, схильність до особистісного самовияву – прагнення розкрити свої можливості у пізнавальній діяльності; ініціативність особистості як схильність виявити пізнавальну активність за власним почином.

Таким чином основними компонентами пізнавальної активності є: потреба особистості в пізнанні; прагнення до самовияву в пізнанні; пізнавальна ініціатива особистості; надситуативність при самовияві; перетворювальність мислення особистості з метою творчості чи поглибленого пізнання. [10]

Отже, пізнавальна активність – це складне психологічне утворення, що є процесом ініціативного перетворення учнем предмета або явища, з метою його глибшого пізнання, вдосконалення, Я-вияву особистості у пізнавальній діяльності, і яке можна реалізувати за умови впровадження новітніх підходів

до змісту освіти, таких як міжпредметні зв'язки, та вибору оптимальних методів і форм навчальної діяльності.

Література.

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа. – 2002. – №5. – С. 5 – 6
2. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття». – К., 1994. – С. 11 – 14
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – №18. – 43 с.
4. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 112 с.
5. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання // Початкова школа. – 2005. – №4. – С. 10 – 12
6. Косовська М. Інтеграція багатокомпонентного змісту початкової освіти в умовах реалізації нових освітніх програм // Початкова школа. – 2004. – №5. – С. 11 – 12
7. Лесняк Н.В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Рівненський держ. педагогічний ін-т. – Рівне, 1997. – 181с. – Бібліогр.: С. 159-181
8. Мар'яненко Л.В. Особливості структурної організації пізнавальної активності учнів // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1 (14). – С. 14 – 23
9. Постанова спільного засідання колегії Міністерства освіти і науки України і Президії Академії педагогічних наук України від 22.11.2001 № 12/5-2 Про Концепцію загальної середньої освіти.
10. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
11. Сейко Н.А / Соціальна педагогіка: Методичний посібник. – Житомир: Житомир. держ. пед. Ун-т, 2002. – 260 с.
12. Ткаченко Л. Впровадження принципу індивідуалізації в навчально-виховний процес початкової школи // Початкова школа. – 2007. – №8. – С. 13 – 14

§2ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА ЯК ВАЖЛИВА УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

(Зав'язун Т.В.)

Ключові слова: гра, ігрова діяльність, провідний вид діяльності.

В інваріативній складовій Базового компонента дошкільної освіти Україниоднією із семи освітніх ліній є освітня лінія «Гра дитини», яка

передбачає розвиток у дітей творчих здібностей, самостійності, ініціативності, організованості в ігровій діяльності та формування у них стійкого інтересу до пізнання довкілля і реалізації себе в ньому. Гра забезпечує задоволення ігрових уподобань кожної дитини, сприяє виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об'єднань за інтересами, спонукає до обміну думками, оцінювання себе й інших, заохочує до імпровізації, висловлювання власних оцінно-етичних суджень [1; 6].

Дитинство, яке є важливим етапом у житті кожної людини, її розвитку і особистісному ставленні, значною мірою пов'язане з освітою.

На сучасному етапі, коли навчання дітей починається з шестирічного віку, особливого значення набуває забезпечення дошкільної зрілості кожному майбутньому школяреві. За даними психолого-педагогічних досліджень, успішне навчання в школі можливе лише тоді, коли буде відповідати певним умовам розвитку інтелектуальної, фізичної та особистісної сфери дитини.

У Базовому компоненті дошкільної освіти підкреслюється важлива роль гри в розвитку дітей дошкільного віку. Саме для дітей даного вікового періоду гра забезпечує поступовий розвиток базових психологічних новоутворень таких як увага, довільність, соціальна активність, самопізнання, самооцінка та цим самим впливає на успішність входження дітей в нову соціальну роль – роль школяра.

Метою нашої статті є важливість розвитку та становлення ігрової діяльності дитини-дошкільника для подальшої адаптації до навчання в школі.

Аналіз досліджень і публікацій з питань розвитку ігрової діяльності дитини. Життя людини проходить декілька етапів. І кожен з цих етапів має провідний вид діяльності: гру, навчання чи працю. Гра супроводжує людину протягом усього життя і від того наскільки людина опановує новими соціальними ролями залежить успіх в усіх сферах її життя. Важливо та необхідно приділяти більше уваги розвитку ігрових умінь дітей у дошкільному

віці, який є сенситивним для опанування структурою гри та використання її самостійній діяльності дошкільнят.

Гра в житті дитини-дошкільника має неабияке значення і її важливість неможливо недооцінити і переоцінити. Гра – це не забаганка, це необхідність, в якій дитина має можливість задовольнити всі свої потреби: в психологічному, в розумовому розвитку, фізичному (руховій активності), інтелектуальному, в мовленнєвому (в потребі спілкування), моральному, трудовому, естетичному.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях гра характеризується як провідна діяльність дітей дошкільного віку та акцентується увага на аналізі її виховних можливостей і засобів актуалізації. Вагоме значення цим проблемам приділяв Л. Виготський і вчені, які представляють його школу (О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Усова та ін.). Вони вказували на те, що тільки за умови правильного керування та спрямування її дорослими розвивальний потенціал гри може бути вдало реалізованим. Ця точка зору чітко прослідковується в працях французького психолога А. Валлона, її підтримували також представники педагогічної науки: Р. Пфютце, І. Хоппе, Л. Шройтер (Німеччина), Д. Ковач, О. Ваг, П. Баконі (Угорщина), Л. Белінова (Чехія), Е. Петрова, С. Аврамова (Болгарія) та ін.

Видатний педагог К. Ушинський вказував на те, що «гра – це могутній виховний засіб, в якій реалізується потреба людської природи.» Кожна дитина повинна мати право на дитинство, а це передусім мати право на розвиток власної ігрової діяльності.

Жан-Жак Руссо ще у XVIII столітті звернув увагу на те що, щоб пізнати і зрозуміти дитину, необхідно поспостерігати за її грою. Так як для дорослих середовищем спілкування є мова, так для дітей природним середовищем спілкування є ігрова діяльність.

Гра – це діяльність зумовлена потребою дитини у виявленні активності. В дитячому віці гра є нормою. Розвиваюче значення гри багатогранне. Воно

вносить внесок в пізнання дитини оточуючого світу, в розвиток його мислення, почуттів, волі, в формування взаємовідношень із однолітками, становлення самооцінки і самосвідомості, формування в грі уявлень дітей про світ дорослих людей, їх діях, взаємовідношеннях.

Гра розширює горизонти дитячого життя, дозволяє активно відобразити оточуюче, краще зрозуміти і засвоїти сутність людських дій і відношень, орієнтуватися в предметних умовах. Завдяки грі дитина пізнає себе, самостверджується та самовиховується.

На наш погляд, основними засобами розвитку самостійної ігрової діяльності дошкільників, виступають ігри, які виникають з ініціативи дорослого: будівельні, рухливі, дидактичні. У процесі таких ігор вихователь може розвивати цікавість до ігрової взаємодії, допомагати дітям засвоювати нові ігрові засоби спілкування, навчати встановлювати партнерські стосунки з однолітками, доводити розпочату гру до кінця, оцінювати результати власної діяльності.

Ігри з будівельним матеріалом розвивають у дітей психічні процеси (сприймання, пам'ять, мислення, уяву, спостережливість), формують інтерес до техніки. Емоційна насолода, почуття радості та задоволення від вирішення різноманітних завдань дають змогу дітям зміцнювати віру в свої сили, формують пізнавальний інтерес, розвивають координацію рухів, дрібну моторику кистів рук, окомір. Завдяки постійному вправлянню в іграх з будівельним матеріалом рухи дітей поступово стають більш точними, швидкими, спритними та легко піддаються зоровому контролю

В житті дитини – дошкільника вперше чіткі вимоги до її поведінки та дотримання певних правил вносять рухливі ігри. Цими вимогами є правила гри, яких за будь-яких умов треба дотримуватися, інакше дитина стає гравцем, який не може бути її повноправним учасником та продовжувати гру. Такий сценарій є прообразом складного дорослого життя, в якому дотримання правил,

виконання певних вимог, вміння вигравати і програвати є постійними його компонентами .

Серед ігор дітей дошкільного віку особливе місце займають дидактичні ігри, тобто ігри, спеціально розроблені дорослими з метою набуття дошкільниками нових життєвих компетентностей. Відомо, що в дитина-дошкільник засвоює нові знання і розвиває нові здібності значно успішніше у грі, ніж на навчальних заняттях. Поставлена в грі навчальна задача містить для дитини певні переваги. У ситуації гри дошкільнику більш зрозуміліша сама необхідність у придбанні нових знань і способів дії. Дитина, яку захоплює задум гри, як би не помічає, що вона навчається, хоча при цьому вона постійно вправляється у подоланні перешкод, які потребують перебудови її уявлень і способів дії.

Знання, подані в готовій формі і не пов'язані з життєвими інтересами дошкільнят, погано засвоюються дітьми і не мають відношення до розумовому розвитку. У грі ж дитина сама прагне навчитися тому, що вона ще не вміє. Цікаві дидактичні ігри створюють у дошкільників інтерес до вирішення розумових задач: успішний результат розумових зусиль, подолання труднощів приносить їм задоволення. Розвиваюча дидактична гра є досить ефективним засобом формування таких якостей, як організованість, дисциплінованість, самоконтроль.

Отже, всебічний розвиток дошкільника у грі досягається насамперед різноманітною направленістю змісту ігор. Одне із актуальних завдань сучасної дошкільної педагогіки – дієве використання в виховному процесі різноманітних видів ігор. Існуюча різноманітність ігор спрямовує їх направленість на всебічний розвиток дітей-дошкільників, які обумовлюють найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості, які визначають інтереси дитини і її відношення до дійсності, особливості взаємовідношень з оточуючими людьми. В процесі гри, під правильним керівництвом дорослого, проходить становлення дитини як особистості, в грі

формується ті якості її психіки, які необхідні в майбутньому в навчальній діяльності та у праці.

Література.

1. *Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш. К.: Видавництво, 2012. 26 с.*
2. *Завязун Т.В. Цілеспрямована ігрова діяльність дошкільника – запорука успішного навчання в школі. Підготовка педагогів до впровадження державних стандартів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С.70-72.*
3. *Менджеріцкая Д.В. Воспитателю о детской игре. Под. редакцией Т.А.Марковой. М.: «Просвещение», 1982. 128с.*
4. *Новоселова С.Л. Игра дошкольника. М.: Просвещение, 1989. 156с.*
5. *Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: «Просвещение», 1976. 228с.*

§ 3 ДО ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (Завязун Т.В.)

Ключові слова: професійна компетентність, педагог закладу дошкільної освіти, комунікативний компонент, особистість дитини, дошкільний вік.

Професія педагога вимагає від її носія необхідності вміння взаємодіяти з іншими людьми, так як педагог працює у сфері «людина-людина», яка передбачає здатність успішно взаємодіяти в системі міжособистісних стосунків. На відміну від інших професій комунікативна діяльність педагога має освітню спрямованість і не є лише його особистісною якістю. Комунікативна діяльність педагога припускає наявність уміння ефективної комунікації, яка включає співпрацю з широким колом осіб, вміння доступно доносити до різних категорій учасників комунікації власні знання, інформацію, ідеї, проблеми та особистий досвід, спілкування в діалоговому режим, організацію педагогічно-доцільної взаємодії в освітньому середовищі з усіма учасниками освітнього процесу (вихованцями, батьками, колегами).

Системний вплив на особистість людини вперше відбувається з боку суспільства в дошкільні роки. Найпершим колективним середовищем для дошкільника стає заклад дошкільної освіти, метою якого є «забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я,

виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих» [1, С.4]. Педагог закладу дошкільної освіти виступає ключовою постаттю у виконанні замовлення суспільства на «формування у дітей цілісної, реалістичної картини світу та основ світогляду» [1, С.4]. Комунікативна діяльність слугує фахівцю в сфері дошкільної освіти найважливішим психологічним інструментом для здійснення успішної професійної діяльності.

Питанням розвитку комунікативних умінь і навичок, а саме значенням мови в становленні особистості, її впливу на процес виховання та навчання підростаючого покоління, у тому числі й на становлення педагога, в свій час звертали увагу такі видатні педагоги як К.Ушинський, С.Русова, М.Драгоманов, В.Сухомлинський. Над проблемою формування комунікативних умінь і навичок працювали І.Зимня, І.Зюзюн, А.Капська, О.Леонтєв, О.Потебня, Л.Щерба. Проблемі формування комунікативної компетентності педагога присвятили свої наукові розвідки такі сучасні лінгвісти як А.Богуш [2], Є.Єгорова, Т.Симоненко [6], О.Семенов. Вчені І.Бех, М.Лісіна [3], І.Луценко[4], О.Смірнова, Т.Піроженко [5], виокремлюють психолого-педагогічні аспекти питання комунікативного компоненту як складової професійної компетентності педагога та наголошують на наявності потреби у комунікативній взаємодії як обов'язковій складовій педагогічної діяльності фахівця в галузі освіти.

Попри наявні теоретико-методологічні розвідки з даної проблеми зауважимо, що тематика нашого наукового пошуку доповнює дослідження названих нами авторів щодо місця комунікативного компоненту як складової професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти та розширює можливості з'ясування питання створення сприятливих умов педагогом для реалізації міжособистісної комунікації з дітьми дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Ефективність та якість надання освітніх послуг в дошкільній освіті сьогодні визначається рівнем професіоналізму педагога закладу дошкільної освіти, тому метою статті є з'ясування місця комунікативного компонента у структурі професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти, визначення умов здійснення ефективного впровадження ним педагогічної діяльності й ролі комунікативного компонента у просторі професії педагога закладу дошкільної освіти.

Сьогодення висуває високі вимоги до професії педагога в цілому, в тому числі і до педагога закладу дошкільної освіти, так як на сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються процеси реформування змісту дошкільної освіти, упроваджуються нові стандарти дошкільної освіти та нові програми для дітей дошкільного віку. Тому, для того, щоб бути справжнім майстром своєї справи з високим рівнем знань та вмінь у сфері педагогічної діяльності, на думку В.Сухомлинського, педагог має вміти користуватися словом, яке є основою культури мислення, культури мовлення та комунікативної компетентності. Імідж та авторитет педагога, насамперед, залежить від рівня його комунікативної культури. Динамічність сучасного суспільного життя передбачає, що професійна діяльність будь якого фахівця впродовж професійної кар'єри потребує зокрема неперервної освіти та процесу постійного підвищення його професійної компетентності загалом. Сучасний педагог закладу дошкільної освіти з належним рівнем професійної компетентності має володіти фундаментальними педагогічними та психологічними знаннями, знати психолого-педагогічні особливості розвитку особистості дитини дошкільного віку, займатися самоосвітою, самовдосконаленням та рефлексією свого власного професійного досвіду.

Ефективність професійної діяльності педагога залежить від багатьох факторів, серед яких особливе місце належить професійній компетентності. Дослідники професійної компетентності Ю.С.Вторнікова [7], Л.І.Луценко [4], Т.В.Симоненко [6], С.О.Скворцова [7] стверджують, що вона має інтегральну характеристику та визначає здатність вирішувати професійні проблеми та

задачі, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності з використанням відповідних знань, професійного та життєвого досвіду, особистих цінностей та здібностей. Також професійна компетентність включає в себе певну суму якостей та навичок особистості, відображає відповідний потенціал, що має людина та вміння його використовувати, що породжує нові явища якості життя та діяльності, які дозволяють людині бути успішною [4].

Професійно компетентний педагог має володіти високими особистісними якостями, головними з яких є любов до дітей та до своєї професії. Також педагогу мають бути притаманні такі якості як чесність та справедливість, терпимість та толерантність, допитливість та повага, висока культура та грамотне мовлення, креативність та творчість, відкритість до світу та людей, які його оточують. Усі зазначені якості виявляються у педагога переважно в процесі спілкування з вихованцями, колегами, батьками.

Професійна компетентність педагога в галузі дошкільної освіти окреслюється на здатності, готовності та спроможності ефективно діяти, розв'язуючи при цьому завдання розвитку, навчання, виховання дітей дошкільного віку та наданні допомоги у набутті дошкільниками життєво важливих компетентностей та системи ціннісного ставлення до світу та самої себе.

Професійна компетентність педагога закладу дошкільної освіти включає педагогічну, психологічну, інформаційну, полікультурну, соціальну, технологічну, самоосвітню, креативну, компетентність особистісного самовдосконалення, а також мовленнєву та комунікативну компетентності.

У складній структурі професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти домінуюча позиція відводиться саме комунікативній складовій, яка посідає чільне місце у структурі професійної компетентності педагога, так як ефективне розв'язання будь-яких професійно-педагогічних задач неможливе без комунікації між учасниками освітнього процесу.

На важливість комунікативної компетентності, як складової професійної компетентності педагога, вказує Т.Симоненко та зазначає, що вона є

сукупністю його сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських здібностей, здатністю до самоконтролю, до вербальної та невербальної взаємодії [6].

Академік А.Богуш під комунікативною компетентністю розуміє комплексне використання мовцем мовних і немовних засобів з метою спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, його ініціативність, а також обізнаність людини, певну систему знань, умінь і навичок, мовленнєвих здібностей [2].

Отже, комунікативна компетентність - це система знань, умінь та навичок особистості, що забезпечують ефективне спілкування, а саме: здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми, виконувати певні соціальні ролі у колективі, вміння розв'язувати конфлікти та усувати розбіжності, вміння співробітничати та працювати у групі або з групою, здатність особистості до отримання інформації, адекватного розуміння її смислу, висловлювання своїх думок, спроможність вільно, виразно, доступно оперувати висловлюванням.

Важливо зазначити, що комунікативна компетентність у широкому розумінні – це інтегрована здатність фахівця до спілкування. Без спілкування не можливо здійснювати практичну діяльність, так як спілкування є головним засобом професійної діяльності педагога закладу дошкільної освіти і пронизує усі сфери його роботи: виховну, розвивальну, навчальну, методичну, організаційну тощо. Маємо зауважити, що комунікативна діяльність, яка відбувається у взаємодії людей як суб'єктів спілкування в цілісній функціональній системі; забезпечується психічним контактом, який визначається взаємообміном інформацією, взаємопереживанням, взаєморозумінням; спрямовується та узгоджується об'єднанням зусиль з метою налагодження відносин та досягненням спільного результату.

Комунікативна компетентність ґрунтується на знаннях законів спілкування, психології, міжособистісної взаємодії, володіння мовленнєвими вміннями та передбачає наявність соціокультурних, регулятивних і

нормативних умінь. У дослідженнях М.І.Лісіної [3] прослідковується твердження, що комунікативна діяльність базується на загальних характеристиках пізнання людського суспільства, а саме: комунікативна діяльність виступає формою життєдіяльності; соціальний зміст комунікації полягає в тому, що вона виступає засобом передачі суспільного досвіду від покоління до покоління і кожній конкретній особистості; специфіка комунікативної діяльності визначається тим, що в її процесі суб'єктивний світ однієї людини розкривається для другого, сама ж людина самовизначається, самореалізується, розгортаючи при цьому свої індивідуальні здібності.

Одним з головних завдань, яке стоять перед педагогом закладу дошкільної освіти, та яке задеклароване в Базовому компоненті дошкільної освіти, освітня лінія «Мовлення дитини» є засвоєння дитиною дошкільного віку «культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях» [1, С.18]. Вказується, що найвагомим досягненням дошкільного дитинства є «оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування» [1, С.18]. Тому педагоги-дошкільники мають усвідомлювати, що мовленнєва особистість розвивається ефективно лише тоді, якщо вона включена в повноцінну мовленнєву діяльність, в якій роль дорослого на етапі її зародження є головною, провідною. Завдання дорослого – усіляко сприяти мовленнєвому розвитку дитини, активізувати та стимулювати його, обираючи для цього доступні та найбільш ефективні шляхи. Формування активного мовлення дитини починається з мовленнєвого наслідування і є ефективним лише за умов емоційного підйому. Головною умовою повноцінного розвитку мовлення малюка є те, яке саме мовлення він наслідує. І тому мовлення дорослих має бути «правильним, розбірливим, простим, повторюваним, різнобарвним, живим» [5, С. 24]. Для успішного розвитку мовлення велике значення має повсякденне мовленнєве вправляння дітей під час гри, праці, різних режимних побутових процесів, прогулянок, які мають професійно та грамотно забезпечувати працівники закладів дошкільної освіти. Формування навичок мовлення потребує природних життєвих ситуацій,

правдивих і зрозумілих дітям мотивів їхньої мовленнєвої діяльності. Вимога часу, а саме особистісно зорієнтований підхід до розвитку мовлення дошкільнят, надає змогу педагогам максимально врахувати рівень мовленнєвого розвитку та мовні здібності, наміри, бажання, індивідуальні особливості кожної дитини і стимулювати ці творчі прояви з організацією на їх індивідуальність. Саме про це свідчать теоретичні обґрунтування особистісно-орієнтованого підходу в галузі дошкільньої психології висвітлені в працях С.Кулачківської, С.Ладивір, С.Тищенко, Т.Піроженко[5] та інших.

Дорослий перш за все виступає для дошкільника як зразок і ідеал для наслідування. Дитина дошкільного віку черпає досвід, який накопичений людством і використовує для засвоєння нових знань, умінь та навичок. Приміряючи себе під цей еталон, дошкільник визначає особисту значимість в колі оточуючих. Дорослий виступає для дошкільника джерелом тепла і покровительства, через яке дитина усвідомлює себе як унікальну істоту, яку бережно охороняють старші.

Бажано, щоб педагоги закладів дошкільньої освіти створювали для своїх вихованців умови, які забезпечували:

1) включення дитини у суб'єкт-суб'єктну взаємодію з дорослим, яка не травмує і не пригнічує її активності, не гальмує самостійність дошкільника, реалізує розвиток діалогічного спілкування;

2) засвоєння дитиною емоційно-особистісної форми спілкування з близькими дорослими та широким колом соціального оточення, у якому реалізується потреба дитини у визнанні, любові, підтримці, що сприяє розвитку мотивів спілкування і співробітництва у цікавих для дошкільника видах діяльності;

3) наповнення життя дитини почуттям причетності до свободи виявлення інтересів, вибору засобів досягнення мети, відкриття закономірностей навколишнього світу, творення особистісних взаємин;

4)активізація і стимулювання педагогами процесу комунікації дітей за допомогою спеціальних взаємопов'язаних форм організації освітнього процесу: індивідуальних, групових.

Педагоги закладів дошкільної освіти в своїй професійній діяльності мають сприяти:

-засвоєнню усіх форм і засобів комунікації дитини з дорослими та однолітками, що надає можливість дошкільникам оволодівати навичками мовленнєвої взаємодії з різними спільнотами людей (батьками, вихователями, однолітками, малюками).

- стимулюванню позитивного емоційного ставлення дітей до мовленнєвої взаємодії з дорослими, що є основою розвитку їх потреби у комунікації з ровесниками та дітьми різного віку;

- організації дослідницької діяльності дошкільників, що забезпечує процес активного присвоєння знань про навколишній світ та розвиток їх інтелектуальних здібностей;

- отриманню спільного результату під час здійснення спільної з іншими дітьми діяльності, що спрямовує та узгоджує об'єднання зусиль у процесі формування навичок продуктивної, творчої комунікації.

На наш погляд рівень педагогічної майстерності щодо комунікативного компетентності сучасного педагога закладу дошкільної освіти визначається:

1)умінням педагога пізнати, прийняти та підтримати неповторну індивідуальну своєрідність кожної дитини з урахуванням її вікових особливостей та соціальних умов розвитку;

2)спрямованістю на комунікацію, як партнерську взаємодію між учасниками комунікації (дітьми, батьками, педагогічним колективом);

3) повагою педагога до вихованців, що передбачає ставлення до дитини як до партнера, суб'єкта, особистості;

4) наданням дитині достатньої міри свободи, яка при поєднанні зовнішньої свободи та внутрішньої, психологічної свободи, передбачає розвиток здатності до самодіяльності, самопізнання, самовдосконалення,

самозбереження, відповідальності, що допомагає навчитись визначатись у групі однолітків, а з часом і в інших суспільних колективах.

Викладені нами умови розвитку мовлення дітей дошкільного віку та умови реалізації міжособистісної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу в закладі дошкільної освіти ставлять перед педагогом завдання постійного самовдосконалення та самоосвіти по розвитку своєї комунікативної компетентності, яка на пряму впливає на підвищення професійної майстерності і професіоналізму та має постійно перебувати в центрі уваги педагога закладу дошкільної освіти.

Отже, результат здійсненого аналізу проблеми значимості комунікативного компоненту як складової професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти дозволяє зробити висновок про те, що комунікативна компетентність педагога виявляється у процесі професійно-педагогічної діяльності, базис якої складають знання, вміння, навички в галузі комунікації у професійно-педагогічному середовищі. Рівень педагогічної майстерності щодо комунікативного компетентності сучасного педагога закладу дошкільної освіти визначається досвідом професійно-комунікативної діяльності та емоційно-ціннісним ставленням до всіх учасників комунікації, в першу чергу, до дитини дошкільного віку.

У детальному теоретичному та емпіричному аналізі значимості комунікативного компоненту як складової професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти полягають перспективи для проведення подальших досліджень.

Література

- 1. Базовий компонент дошкільної освіти. Науковий керівник: А. М. Богуш. Київ: Видавництво, 2012. 26 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>.*
- 2. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид. доопр. і доп. Харків: Ранок, 2013. 192 с.*
- 3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 144 с.*

4. Луценко Л.И. Компетентносная модель повышения квалификации директора школы. Педагогіка. 2005. №3. С.61- 68.

5. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.

6. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Брама, 2006. 330 с.

7. Скворцова С.О., Вторнікова Ю.С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія. Одеса: Абрикос Компани, 2013. 290 с.

§ 4 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НОВИХ УМОВ ОСВІТНІХ УМОВ (Осадчук Н.О.)

Адаптація у психології особистості – пристосування індивіда до умов соціального середовища та існування в ньому. [1. с. 6]

Адаптивність – інтегративна властивість, яка характеризує ступінь психологічної адаптації особистості і визначається відповідністю (власне адаптивність), відносною невідповідністю (неадаптивність) або крайнім ступенем невідповідності і відсутністю можливої адаптації (дезадаптивність) між цілепокладаннями індивіда і досягнутими результатами.

Адаптація дитини до нових умов виховання та навчання в ДНЗ визначається як процес пристосування, зміни психіки дитини в умовах переходу до нового режиму. У цей період відбувається перебудова пізнавальної, мотиваційної і емоційно-вольової сфер дитини. Перший «адаптаційний досвід» дитина отримує саме в групі дитячого садка.

Критерії вивчення адаптації дитини до навчально-виховного процесу:

1. індивідуально-психологічний (когнітивний компонент, емоційний компонент, поведінковий компонент);
2. соціально-психологічний (соціометричний статус, емоційна експансивність);
3. навчальні досягнення (мотивація до навчання, успішність у навчанні).

Індивідуально-психологічний критерій адаптації дітей до навчально-виховного процесу

Когнітивний компонент адаптації дітей до навчально-виховного процесу

Когнітивний компонент адаптації до навчально-виховного процесу полягає в ознайомленні дітей та їх батьків з особливостями діяльності навчального закладу (режим дня).

Робота працівників психологічної служби з даної проблем відбувається в наступних напрямках:

- надання комплексної всебічної інформації всім учасникам навчально-виховного процесу;
- координація дій педагогічних працівників з метою дотримання єдиних вимог до дітей

Рівень адаптації за зазначеним критерієм полягає в тому, наскільки дитина ознайомлена з нормами та правилами перебування в дошкільному навчальному закладі.

Емоційний компонент адаптації дітей полягає у загальному емоційному стані дитини під час перебування у навчальному закладі.

Емоційно-психічні стани - потяги, емоції, почуття, прагнення, бажання, переживання особистості, пов'язані з пізнанням і самопізнанням⁴ воля яка виникає завдяки потягам та емоціям і зумовлює дії та вчинки людей.

Позитивний емоційний стан – це психічний стан, який характеризується реакцією психіки на задоволену потребу: радість, насолода, задоволення тощо. Позитивний емоційний стан спонукає дитину до діяльності й досягнення результату діяльності.

Негативний емоційний стан – це психічний стан, який характеризується реакцією психіки на незадоволену чи недостатньо задоволену потребу: сум, гнів, страх тощо. Негативний емоційний стан може призвести до втрати інтересу дитини до навчально-виховного процесу та до відмови відвідувати навчальний заклад.

Нейтральний емоційний стан – це психічний стан, який характеризується відсутністю реакції психіки на задоволення чи незадоволення потреби. Нейтральний емоційний стан характеризує втрату інтересу дитини до навчально-виховного процесу та відмову відвідувати навчальний заклад.

Амбівалентний емоційний стан трактується як психічний стан, який характеризується емоційно дисонансною реакцією психіки (одночасне переживання як позитивних, так і негативних емоцій) на задоволення чи незадоволення потреби. Амбівалентний емоційний стан може імплікувати невизначене ставлення дитини до навчально-виховного процесу та навчального закладу і може виступити як позитивним, так і негативним ресурсом розвитку навчальної мотивації.

Поведінковий компонент адаптації дітей

Адаптація до навчально-виховного процесу у поведінковій сфері відображає соціальну поведінку (дотримання правил поведінки у навчальному закладі, відповідність загальноприйнятим нормам тощо).

Робота працівників психологічної служби у сфері поведінкового компоненту адаптаційного процесу тісно пов'язана з роботою у сфері когнітивного компоненту. Якщо когнітивний компонент відображає наскільки дитина ознайомена з тими вимогами, які до нього висуває навчальний заклад, то поведінковий компонент відображає, наскільки дитина цих вимог дотримується.

Соціально-психологічний компонент адаптації дітей до навчально-виховного процесу

Важливим аспектом адаптації до навчально-виховного процесу є інтеграція дитини у колектив, її взаємовідносини з іншими членами групи, а також ставлення до навчальної групи у цілому. Ключовими соціально-психологічними показниками розвитку адаптаційного процесу, які відображають позицію особистості у системі міжособистісних взаємин колективу є соціометричний статус та емоційна експансивність.

На основі аналізу пострадянської психологічної літератури працівниками Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи визначили наступну *соціометричну структуру групи*:

- *лідер*- найбільш емоційно привабливий член групи;
- *прийнятий* – член групи, який має індекс соціометричного статусу вищий за середній у групі;
- *неприйнятий* – член групи, який має індекс соціометричного статусу нижче за середній;
- *відторгнутий* – найбільш емоційно непривабливий член групи;
- *ізолюваний* – найбільш емоційно байдужий член групи.

Крайні статусні категорії виявляються найбільш рухливими за об'ємом і можливо найбільш чутливими до змістовної сторони внутрішньо групових процесів.

Низький статус в шкільному класі призводить до зниження референтності класу, яке відкриває доступ асоціальним впливам, невротизації, тривожності, агресивності. Діти-ізолянти є в кожному класі, такі діти в першу чергу самі відчувають емоційний дискомфорт.

Кравцова М. М. виокремлює наступні види відторгнення:

- цькування;
- активне неприйняття, яке виникає у відповідь на ініціативу відторгнутої дитини, їй дають зрозуміти що вона ніхто, що її думка нічого не варта;
- пасивне неприйняття – виникає коли потрібно зібрати команду або брати участь в іншій спільній діяльності;
- ігнорування – на дитину не звертають увагу, не спілкуються, не помічають не мають нічого проти, але не цікавляться;

Високий соціометричний статус забезпечується поєднанням трьох факторів; фактичний розвиток позитивних якостей особистості, що цінуються класом;

співпадання цінностей учня з цінностями класу; занижена самооцінка по особливо цінним якостям особистості.

Емоційна експансивність – показник соціально-психологічних властивостей суб'єкту комунікацій в групі. Цей показник фіксує емоційно-психологічне ставлення особистості до групи, проте не враховує ставлення групи до індивіда (він може бажати та обирати інших, проте його можуть не бажати та не обирати).

На сьогодні не розроблений категорійно-поняттєвий апарат структури групи за **критерієм емоційної експансивності**, тому, ранжуючи членів групи за ступенем привабливості для них групи, працівники Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи виокремили наступні **типи індивідів**:

Перший тип – діти у цілому позитивно ставляться до колективу, прагнуть бути повноцінними його членами. Тяжіють до встановлення тісних міжособистісних взаємин з іншими членами колективу.

Другий тип – у цілому діти позитивно ставляться до своєї навчальної групи, але перебування в колективі для них не є важливим. Вступати з більшістю членів колективу у тісну взаємодію не прагнуть.

Третій тип – характеризується відсутністю прагнення вступати в інтеракції з іншими членами групи, для них не є важливим бути членом цієї групи.

Четвертий тип – притаманне негативне ставлення до інших членів колективу, негативна референтність, відчуження правил групи [1. с. 13].

Особливості здійснення психологічного супроводу адаптації дітей до умов виховання та навчання.

<i>№ етапу</i>	<i>Назва етапу</i>	<i>Зміст діяльності п/п</i>	<i>Зміст діяльності с/п</i>
1	Ознайомлення з особистісними даними дитини	Складання індивідуальної картки дитини на основі аналізу його особової справи, бесіди з батьками і педагогічними	Участь у складанні індивідуальної картки дитини на основі аналізу його особової справи, бесіди з батьками і

		працівниками	педагогічними працівниками
2	Виступ на педагогічній раді (педагогічному консиліумі, круглому столі, малій педагогічній раді), батьківських зборах.	Ознайомлення з віковими особливостями дітей, надання рекомендацій стосовно перебігу періоду адаптації до навчально-виховного процесу.	Надання рекомендацій стосовно полегшення перебігу адаптації до навчально-виховного процесу.
3	Формування міжособистісних відносин у навчальній групі Знайомство з навчальним закладом (розташування кабінетів, їдальні, класів, знайомством з педагогічним колективом).	Проведення соціально-психологічних тренінгових занять (вправ), спрямованих на розвиток колективотворчих процесів, які мають містити вправи на знайомство, вправи на формування згуртованості, ціннісно-орієнтаційної єдності, групової ідентичності, напрацювання групових норм.	Проведення ознайомчих екскурсій з навчальним закладом.
4	Вивчення рівня адаптації дитини до навчально-виховного	Проведення психодіагностичного дослідження (тестові методики, психологічні опитування),	Соціально-педагогічне дослідження, спрямоване на вивчення рівня адаптації дитини до навчально-виховного процесу (складання

	процесу	обробка результатів, підготовка висновків та рекомендацій, складання аналітичної довідки за результатами психодіагностики, виокремлення дітей «групи ризику»	«портрету сім'ї»; спостереження за поведінкою; участь у підготовці висновків стосовно окремих дітей).
5	Виступ на педагогічній раді (педагогічному консиліумі, круглому столі, малій педагогічній раді), батьківських зборах.	Представлення загальних результатів вивчення процесу адаптації (без представлення індивідуальних результатів); надання рекомендацій.	Представлення загальних результатів вивчення процесу адаптації (без представлення індивідуальних результатів); надання рекомендацій.
<i>Робота з «групою ризику»</i>			
6	Визначення причин, які обумовили особливості перебігу адаптаційного процесу, та призвели або могли призвести до дезадаптації.	Бесіда та/або інтерв'ю з класним керівником, соціальним педагогом з метою з'ясування причин, які могли обумовити проблеми під час адаптації. Проведення додаткового поглибленого психодіагностичного обстеження «перший зріз», яке буде спрямоване на встановлення причин дезадаптивних проявів.	Взаємодія з практичним психологом з метою з'ясування причин, які могли обумовити проблеми під час адаптації. Проведення додаткового поглибленого соціально-педагогічного обстеження «перший зріз», яке буде спрямоване на встановлення причин дезадаптивних проявів. Надання рекомендацій батькам,

	<p>Психокорекцій на або розвивальна програма</p> <p>Повторне психодіагностичне обстеження</p> <p>Визначення ефективності психокорекційної та розвивальної діяльності.</p>	<p>Надання рекомендацій батькам, класному керівникові, соціальному педагогу, іншим педагогічним працівникам, з метою створення умов для усунення причин дезадаптивних проявів.</p> <p>Розробка та проведення програми психокорекційної або розвивальної діяльності з метою усунення причин дезадаптивних проявів.</p> <p>Проведення повторного поглибленого психодіагностичного обстеження «другий зріз»</p> <p>Співставлення результатів «Першого зрізу» та «Другого зрізу»</p>	<p>класному керівникові, соціальному педагогу, іншим педагогічним працівникам, з метою створення умов для усунення причин дезадаптивних проявів.</p> <p>Розробка та проведення програми діяльності з метою усунення причин дезадаптивних проявів.</p> <p>Проведення повторного поглибленого соціально-педагогічного обстеження «другий зріз»</p>
--	---	--	--

Критерії, показники та методик вивчення адаптації дітей до навчально-виховного процесу

(групи розвитку) (див.Додаток)

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Психодіагностичний інструментар</i>
Індивідуально-психологічний	Поведінковий компонент	Метод спостереження. «Поведінковий портрет»

		у модифікації Н. В. Сосновенко, А. І. Тінякової.
	Емоційний компонент	Методика «Мій настрій» у модифікації Н. В. Сосновенко, А. І. Тінякової.
Соціально-психологічні	Соціометричний статус/ емоційна експансивність	Непараметрична соціометрія «Шкала прийнятності» Н. В. Бахаревої
Навчальні досягнення		Аналіз документації, опитувальник для педагогічних працівників за Н. В. Сосновенко, Т. А. Тіняковою

Поради батькам дошкільників щодо адаптації дітей до навчально-виховного процесу.

1. Необхідно організувати життя дитини в родині відповідно до режиму дня, якого дотримуються в ДНЗ;
2. Навчати дитину необхідним навичкам самообслуговування та взаємодії з дітьми. Дитина краще пристосовується до умов суспільного виховання, якщо в сім'ї вона оволодіє елементарними навичками самостійності;
3. Обговорення в родинному колі позитивних сторін перебування дитини в ДНЗ;
4. Познайомити дитину з майбутнім вихователем заздалегідь;
5. В перші дні перебування в дитячому садку залишати дитину на 2-3 години, поступово збільшуючи час перебування;
6. Не запізнюйтесь;

7. Створіть спокійний, безконфліктний клімат в родині. Навчіться керувати власними діями та висловлюваннями. Пам'ятайте, що ваше хвилювання передається дитині;
8. Оточіть дитину атмосферою психологічного комфорту: відмовтесь від непорозумінь та конфліктів, категоричності, завищених, необґрунтованих та незрозумілих вимог до дитини;
9. Знаходьте час вислухати вашу дитину: що її непокоїть, які у неї труднощі, чого вона досягла;
10. Вселяйте віру дитини в її сили, можливості, показуйте її значимість;
11. Надавайте дитині емоційну підтримку: виявляйте любов до дитини обіймами, поцілунками, ласкавим поглядом та теплим словом, хваліть та радійте разом із нею;
12. Підтримуйте авторитет вихователя. Якщо ж у вас виникнуть непорозуміння, намагайтесь залагоджувати їх не у присутності дитини – така поведінка збереже довіру дитини до вихователя і не призведе до стресу;
13. Головною умовою успішної адаптації дитини до умов ДНЗ є єдність вимог до малюка в родині та дитсадку.

Література:

1. Панок В. Г., Сосновенко Н. В., Тінякова А. І.; *Робоча книга працівника психологічної служби: практичний посібник – Т.1: Адаптація дітей до навчально-виховного процесу.* –К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2014. – 112 с.
2. Райгородський Д. Я. *Практична психодіагностика. Методики і тести* – Самара: БАХРАХ – М, 2001. – 672 с.
3. Розум С. І. *Психология социализации и социальной адаптации человека/ С.И. Розум.* - СПб.: Речь, 2006.- 365 с.

**РОЗДІЛ III. ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ:
психолого-педагогічний супровід освітнього процесу ДООП
(дітей з особливими освітніми потребами)**

§ 1 СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ.

(Дем'янчук О.О.)

Ключові слова: сенсорна інтеграція, інклюзивна освіта, сенсорна кімната, пропріоцептивна сфера, тактильна сфера, балансувально – вестибулярна сфера.

Нині інклюзивна освіта рухається вперед. Інтеграція десь проходить успішно, десь виникають проблеми, звичайно на повне впровадження інклюзивної освіти в освітній простір треба багато часу.

Ми, дорослі, часто схильні сприймати власні здібності й таланти як щось особливе, дане нам від народження, недооцінюючи значення довгого шляху навчання, який ми здолали. Ідеться не про навчання в школі, інституті, а про той фундамент, без якого академічне навчання просто неможливе, фундамент уявлень про своє тіло, про те, як ми діємо в ситуаціях для досягнення своєї мети.

Щоб вибудувати в себе в голові таку базу, дитина повинна мати змогу багато самостійно рухатися, активно вступати в різні взаємодії з оточенням. Копатися з ранку до вечора в пісочниці, лазити по деревах, грати з однолітками в доганяйки, хованки, у класики, у «казаків-розбійників», «скакалки-резиночки», й інші активні ігри. Бігати босоніж по калюжах і багнюці, отримувати синці й гулі. Усе це було в нашому дитинстві, дитинстві наших батьків, дитинстві наших бабусь і дідусів, і все чого так мало в сучасних дітлахів. Саме звідси постає проблема з навчання у школі, моторна незграбність, зниження уваги, швидка виснаженість нервової системи, емоційна нестійкість. Усе це стосується сенсорної інтеграції.

Сенсорна інтеграція – це метод, що допомагає дітям заповнити дефіцит сенсорного досвіду, того самого досвіду, який не дає їм сучасне середовище урбанізованого соціуму, а також дітям із обмеженими можливостями, для яких, з огляду на обставини, не було змоги пройти етапи природного становлення розвитку сенсорних процесів організму. Для цього бажано створювати в освітньому середовищі сенсорну кімнату.

Поняття сенсорна кімната вперше ввела Марія Монтесорі (італійська лікарка, учений, педагог). На думку М.Монтесорі, це середовище, насичене дидактичними засобами для заняття з дітьми. Сама ідея штучного стимулювання сприйняття в спеціально облаштованому середовищі зародилася в Голландії понад сорок років тому.

Сенсорну кімнату психологічного розвантаження, в освітньому середовищі обладнують, для релаксації, поповнення енергії, для навчання та розвитку, вона також може стати ефективним інструментом для пробудження почуттів через дії й експерименти.

Основною базовою системою розвитку людини є сенсорний розвиток – сприйняття сигналів зовнішнього світу та внутрішнього середовища організмом, що формується на основі комунікативної діяльності низки сенсорних систем. Щоб дитини гармонійно розвивалась, необхідно догляд і турбота, увага й розмаїття впливів, зокрема зміни, зумовлені зростанням і дозріванням організму, набуття життєвого досвіду. Раніше багатьом було відоме поняття «кімната психологічного розвантаження», але наука пішла далі. Бажання людей отримувати психологічну допомогу й заряд позитивної енергії змусило впровадити новітні наукові досягнення в психологічні практики, з чого й було започатковано сенсорні кімнати. Дослідження у сфері світло-й ароматерапії, музичного впливу та впливу кольору на психіку людини дали змогу з'єднати отримані знання в одному спеціально облаштованому приміщенні, що забезпечує комплексний і дивовижний результат.

Типи сенсорних кімнат бувають різноманітні, але вони мають єдине завдання-відновити внутрішню гармонію з навколишнім світом, душевну рівновагу, розвантажити й зміцнити нервову систему. Кімнату сенсорної інтеграції можна поділити на два види активності: **пасивна** - об'єкт знаходиться в середовищі, що стимулює його почуття; **активна** – передбачено участь дитини в навчанні, розслабленні (причина – наслідок). При проведенні корекційної роботи використовують тактильне, пропріоцептивне, вестибулярне обладнання для поліпшення вестибулярної основи, стимуляції зорової, слухової системи, світлове обладнання. Інтенсивнішому розслабленню сприяє використання ароматерапії та музики.

У **світлій сенсорній кімнаті** (сенсорно – динамічний зал) переважає денне світло. Устаткування в таких приміщеннях монтують яскраве, барвисте, призначене для актів ігор і занять. У світлих сенсорних кімнатах обладнання значно відрізняється від темних кімнат, воно допомагає дитині навчатися швидко й правильно реагувати в нестандартних ситуаціях. Заняття у світлій сенсорній кімнаті – це ігри з позитивом, що забезпечують величезний енергетичний позитивний заряд. Світла сенсорна кімната сприяє розвитку всіх органів чуттів дитини. Різноманітне модульне ігрове обладнання дає змогу кожній дитині займатися цікавою пізнавальною діяльністю, взаємодіяти з однолітками або діяти індивідуально в соціально організованому, безпечному середовищі. Усе обладнання в цьому просторі спрямоване на стимуляцію дослідницького інтересу й рухової активності, розвиток координації, моторики руки, сприйняття, пам'яті, уваги, уяви, мислення. Кімната сенсорної інтеграції дає змогу розширити життєвий досвід дітей, збагатити їхній чуттєвий світ, набутти впевненості в собі. Заняття у світлій сенсорній кімнаті допомагають удосконаленню активних, самостійних рухових навичок, маніпулятивної діяльності, опануванню схеми тіла, візуально-моторної координації.

Світло сенсорну кімнату (сенсорно-динамічну залу) умовно поділено на зони й забезпечено обладнанням, що охоплює: пропріоцептивну сферу, сюди

входять: об'ємально-стискальний тренажер «Сквізер», обтяжена ковдра для сенсорної інтеграції, підвісна гойдалка « Гніздо- крапля», «еластична панчоха для тіла» червоний гамак; балансувально-вестибулярна , сюди входять: набір сенсорних м'ячів, «Яйце сови», гойдалка «балансир», балансувальний стілець «Нельсон», балансир «Рибка, яка гойдається», гойдалки «Коник» і «Котик», балансир «Платформа лабіринт»; тактильну сферу, сюди входять: обтяжений жилет, масажні кільця різної твердості, обтяжений шарф, подушка, масажний м'яч, настінний модуль «Рух (щілиною) прорізом» Монтессорі, сенсорний килимок зі слідочками, ребристий килимок, сенсорна доріжка, «Сенсорна стежка-тактильні стільники», «Хвиляста доріжка блакитна».

Темну сенсорну кімнату умовно може бути поділено на зони та забезпечено обладнанням, що охоплює: м'яке, зорове й слухове, повітряне середовище.

М'яке середовище-це затишок, комфорт, безпечність. Головне завдання-забезпечити умови релаксації, зняття психоемоційного напруження, досягнення спокійного стану. Сюди входять: сухий басейн із кульками; пуфік-крісло з гранулами «Комфорт», «Острівець»; мати для підлоги, крісла мати, складне крісло-трансформер.

Зорове й звукове середовище-спокійна музика й світлові ефекти приладів, що забезпечують повне заспокоєння й розслаблення. Це яскраві світлооптичні, звукові подразники, які привертають і підтримують увагу. Сюди входять: музичний центр, світлова безпечна бульбашка колона з м'якою платформою й безпечним кутовим дзеркалом із різнокольоровою підвіскою, світлодінамічний прилад «Плазма» або «Акватика», бра зLED («чарівною лампочкою»), безпечний оптоволоконний пучок, ігровий оптоволоконний пучок «Кольоровий струмок», дзеркальна сфера з мотором і світлова гармата, фібро оптичне волокно «Світлова штора», панно «Зоряне небо», шнур «Дюрулайт» із контролером, світильник «Плазма». «Полум'я», « НЛО», проектор «

Mathomos». Усі ці прилади використовують для зорової та слухової стимуляції, рухової активності й дослідницького інтересу.

Повітряне середовище містить: установку для ароматерапії; апарат аероінопрофілактики.

Особливості роботи в сенсорних кімнатах краще будувати у двох напрямках: непряме спостереження за емоційним забарвленням дитини або пряма взаємодія, коли психолог скеровує дії дитини. Заняття спрямовують на досягнення рівноваги чуттєвої системи людини. Корекція охоплює елементи арома-й світло терапії, сенсорну інтеграцію й релаксацію. М'яке світло атмосфери часткової ізоляваності від оточення та дає змогу дитині пристосуватися до спільних ігор. Тактильні або, інтерактивні панелі, встановлені в кімнаті, допоможуть пробудити інтерес навіть у найпасивніших дітей та зробити процес навчання непомітним і бажаним. У дітей швидше розвивається уява, поліпшується пам'ять. Фіброоптичні прилади в сенсорній кімнаті зняти напруження та у приміщенні одночасно розслаблювальну й святкову атмосферу. Емоційний стан дитини після занять поліпшується, і вона готова сконцентрувати всю увагу на заняттях.

Сенсорна кімната допомагає дітям:

- зменшити стомлюваність, а значить, зберегти зацікавленість до навчання і розвитку;
- запобігти ймовірності виникнення страхів або агресивності;
- виявити поки що приховані здібності;
- розвинути музичний слух і сприйняття кольорів.

Рекомендації щодо використання сенсорної кімнати:

1. Тривалість сеансів у сенсорній кімнаті – від 10-15 хв до 30-45 хв. Для легко збудливих дітей її скорочують. Після відвідування сеансів сенсорної кімнати в дитини має бути відчуття спокою й відпочинку, навіть якщо було спрямовано на розвиток когнітивних процесів, ба більше, якщо

було чітко визначено мету, наприклад, нормалізація психоемоційного стану.

2. Форма проведення заняття залежить від індивідуальності й творчого потенціалу дитини, фахівця. Якщо необхідно досягти релаксаційного ефекту заняття проводять у формі гри у підгрупах (по 2 -4 особи) або індивідуально як у сенсорній кімнаті, так і в групі. Тривалість залежить від індивідуальних особливостей дитини.

3. Протипоказання для проведення сеансів у сенсорній кімнаті є глибока розумова відсталість, інфекційні захворювання.

Частково протипоказанням є наявність епілептичних нападів, у разі використовують тільки релаксаційні прийоми, або можна використовувати один чи два прилади без миготіння, тільки фіксоване світло.

4. Під час роботи з дітьми з неврологічними порушеннями слід брати до уваги спеціальні рекомендації невролога. Наприклад, у разі судомної готовності й епісіндрому не можна використовувати світлові прилади, які блимають і ритмічну музику, щоб уникнути погіршення стану. Під час роботи з гіперактивними дітьми необхідно зменшувати навантаження на сенсоріку, вилучити елементи активної стимуляції. У роботі з тривожними дітьми варто уникати різних переходів від одного стимулу до іншого.

5. Залежно від форми основної патології та супутніх захворювань сеанси в сенсорній кімнаті можна спрямувати на вирішення таких завдань:

- Зняття м'язового й психоемоційного напруження, збудження, тривоги, досягнення релаксації та душевної рівноваги;
- Активізація різних функцій центральної нервової системи завдяки організації збагачення мультисенсорного оточення;
- Стимуляція ослаблених сенсорних функцій (зору, слуху, тактильних відчуттів);

- Розвиток рухових функцій;
- Нормалізація сну;
- Зниження агресивності;
- Активізація мозкової діяльності;
- Створення позитивного емоційного фону, підвищення мотивації до інших лікувальних процедур;
- Прискорення відновлювальних процесів після захворювання.

6. Результати ефективності інноваційних технологій для сенсорного виховання дитини з обмеженими можливостями в сенсорних кімнатах свідчать про значне зменшення рівня тривожності батьків щодо хвороби дитини та її перспективи, сприяють сформуванню позитивних установок на досягнення певного результату реабілітації (дитина набуває нових життєво необхідних навичок, адаптується до дитячого колективу, отримує певний життєвий досвід).

Системи сприйняття людини до кінця не вивчені, нові відкриття в цій галузі вчені роблять практично щороку. Але те, що сенсорна кімната стала незамінним інструментом для адаптації дітей до умов навколишнього середовища – підтверджений факт. Перебування в ній рекомендовано для дітей різного віку, рівня психомоторного розвитку і навіть дорослим.

Література.

1. Анита Банди, Шелли Лейн, Елизабет Мюррей. *Сенсорная интеграция. Теория и практика.* Москва: Теревинф, 2017. 766 с.
2. Заплатинська А.Б. Становлення поняття «сенсорна інтеграція» у корекційній педагогіці. *Корекційна та соціальна педагогіка і психологія.* 2013. Вип. 23 (1). С. 48–57.
3. Мартинюк В.Ю., Зінченко С.М. *Основи медико-соціальної реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи: навчально-методичний посібник.* Київ: Інтермед, 2005. С. 308–311.
4. Сміян І.С., Павлишин Г.А., Корицький Г.І., Свірська Н.М., Сковронська А.О., Стеценко Е.В. *Реабілітація дітей раннього віку з ураженням нервової*

системи - запорука їх соціальної адаптації. Медична гідрологія та реабілітація. 2008. Т. 6, № 1. С. 14-20.

§ 2 ГІПЕРАКТИВНА ДИТИНА: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

(Кльоц Л.А)

Маленькі діти у певному віці проявляють підвищену активність. Як правило, це відбувається до 7 років. В основному, дитина не може всидіти на одному місці, бігає, стрибає, щось ламає, їй усе цікаво. Прагнення до пізнання світу досягає свого апогею у 3-4 річному віці, коли словниковий запас малюка активно збагачується. У цьому віці діти постійно в дії. Це все є нормальним для маленької дитини. Однак, існують випадки, коли можна застосувати термін «гіперактивність».

Гіперактивні діти весь час бігають, метушаться, у них розсіяна увага, не можуть сконцентруватися на одному предметі, не можуть довго займатися однією діяльністю, постійно переключаються на інші види діяльності. Це є свідченням відхилення від вікових норм онтогенетичного розвитку дитини в основі якої лежить дисфункція нейромедіаторних систем мозку і порушення регуляції активної уваги і гальмуючого контролю. У психології це явище має назву «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю». Найчастіше такі діти на першому році життя розвиваються швидше за своїх однолітків. Раніше починають ходити, говорити, що створює враження деякої обдарованості дитини. Але вже до 3-4 років можна помітити, що малюк не може сконцентрувати увагу на одній дії і швидко переключається на іншу. У школі така дитина не може спокійно сидіти на уроці, відволікається, розмовляє, встає. Це викликано імпульсивністю і підвищеною збудливістю. Перші ознаки гіперактивності проявляються разом із піками психомовного розвитку: 1-2 роки, коли закладаються навички мовлення; 3 роки, коли збільшується словниковий

запас і 6-7 років, коли формуються навички читання та письма. Підвищена рухова активність зникає, як правило, у підлітковому віці. Але імпульсивність і дефіцит уваги залишається у 70% підлітків і 50 % дорослих.

То що ж таке «гіперактивність»? Які її причини? Як відрізнити гіперактивну дитину від активної дитини? Як виховувати гіперактивну дитину? Далі спробуємо дати відповідь на ці актуальні питання.

Поняття «гіперактивності» .

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.

Гіперактивність проявляється надлишковою руховою активністю, занепокоєнням, метушливістю, численними постійними рухами, яких дитина часто зовсім не помічає. Для гіперактивних дітей характерна надмірна балакучість, нездатність всидіти на місці, менша - за нормою - тривалість сну. У руховій сфері зазвичай виявляються порушення координації, не сформованість дрібної моторики (невміння зав'язувати шнурки, застібати гудзики, використовувати ножиці і голку; не сформованість почерку). Сучасні дослідження показали: рухова активність гіперактивних дітей у порівнянні з іншими вища (навіть у період сну). Також гіперактивні діти страждають дефіцитом уваги. Це проявляється у труднощах її утримування, у зниженні вибірковості та у вираженому відволіканні із частими переключеннями з одного заняття на інше. Для них характерна непослідовність у поведінці, забудькуватість, не вміння слухати і зосередитися. Такі діти часто гублять свої речі. До того ж вони «старанно» уникають завдання, що вимагають тривалості розумових дій. Гіперактивна дитина часто діє, не подумавши, перебиваючи інших, може без дозволу встати і вийти їх групи. Крім того, вона не вміє

регулювати свої дії і слідувати правилам, не вміє чекати, часто підвищує голос, емоційно лабільна (часто змінюється настрій).

Зовнішні прояви гіперактивності з віком можуть змінюватися. Якщо у ранньому дитинстві відзначається незрілість рухових і психічних функцій, то в підлітковому віці виявляються порушення адаптаційних механізмів, а це може стати причиною правопорушень і злочинів. У гіперактивних дітей часто розвивається тяга до алкоголю і наркотичних речовин. Гіперактивність вважається патологією і являє собою серйозну соціальну проблему. До підліткового віку підвищена рухова активність у більшості випадків зникає, але імпульсивність і дефіцит уваги зберігається.

Гіперактивність у дітей негативно впливає на вироблення навчальних навиків, вміння читати, рахувати, писати. Спостерігається затримка у психічному розвитку (1,5 - 2 роки). Недостатньо розвинена внутрішня мова, яка повинна контролювати соціальну поведінку. У них слабка психоемоційна стійкість при невдачах, низька самооцінка, впертість, брехливість, запальність, агресивність. Через нерозуміння з боку оточуючих у дітей формується агресивна модель поведінки.

Характерна риса розумової діяльності гіперактивних дітей – циклічність: продуктивно вони можуть працювати від 5 до 15 хвилин. А потім 3-7 хвилин мозок відпочиває, накопичує енергію для наступного циклу. У момент «відпочинку» мозку дитині необхідно рухатися, крутитися і постійно вертати головою. Для того щоб зберегти концентрацію уваги, вона застосовує адаптивну стратегію: активізує центри рівноваги за допомогою рухової активності. Таку м'язову активність можна спостерігати у дитини не тільки під час навчальних занять, коли потрібно прикладати багато зусиль, що щось почути, а й навіть тоді коли дитині цікаво (наприклад слухає казку, дивиться мультимедію). При цьому вона рухається хаотично: встає, сідає, трусить ногами, «їздить» на стільці, таким способом дитина намагається себе організувати.

Часто батьки сприймають таку поведінку, як неслухняність і починають закликати дитину бути уважним.

Аналіз вікової динаміки показав два сплески прояву активності. Перший у 5-7 років, який припадає на період підготовки до школи, другий у віці 12-15 років (період статевого дозрівання).

Причини гіперактивності.

√Першопричиною гіперактивності є мінімальна мозкова дисфункція.

√Органічні ураження центральної нервової системи (ЦНС).

√Генетичні причини або спадковість.

√Несприятливе протікання вагітності. Токсикоз, захворювання внутрішніх органів матері під час вагітності, нервові стреси. Впливає на центральну нервову систему плода нестача вітамінів і амінокислот. Несприятливо впливають на дитину застосування жінкою лікарських препаратів під час вагітності. Таких, як снодійні, гормональні препарати, транквілізатори.

√Несприятливі пологи. Патологія пологів.

√Інфекція і інтоксикація перших років життя дитини. Якщо батьки страждають алкоголізмом або наркоманією. Навіть невелика доза алкоголю згубно впливають на нервову систему плоду.

Набута гіперактивність. Неправильне виховання. Наприклад, надмірна вимогливість і строгість батьків до дитини, або надмірна опіка. Або гіперактивність, що з'явилася в школі. Вона виникає, коли не відразу виникає контакт дитини з педагогом. Якщо дитина не уважна, педагог постійно лає і дорікає їй за це, як наслідок може виникнути захисна реакція. Дитина відчуває себе в ролі «хулігана» і починає відповідати своєму образу у поведінці.

Ознаки гіперактивності.

Відволікання.

Імпульсивність.

Підвищена активність.

Такі діти постійно в русі, смикають одяг, мнуть щось у руках, стукають пальцями, соваються на стільці, крутяться, не можуть спокійно всидіти на одному місці, жують щось, розтягують губи, прикушують мову.

Плаксивість, занепокоєння, капризи.

Непосидючість .

Порушення концентрації уваги.

Негативізм. Тобто дитина все заперечує.

Агресивність.

Підвищений тонус м'язів.

Неспокійний сон.

Неуважність.

Підвищена збудливість .

Психологічна діагностика гіперактивності (схема спостережень за дитиною по П. Бейкер і М. Алворд).

Дефіцит активної уваги :

1. Непослідовний, йому важко довго утримувати увагу.
2. Не слухає, коли до нього звертаються.
3. З великим ентузіазмом береться за завдання, але так і не закінчує його.
4. Зазнає труднощів в організації діяльності.
5. Часто губить речі.

6. Уникає нудних завдань.
7. Часто буває забудькуватий .

Рухова розгальмованість:

1. Постійно совається.
2. Проявляє ознаки занепокоєння (барабанить пальцями, рухається в кріслі, бігає, забирається куди-небудь).
3. Спить набагато менше, ніж інші діти, навіть у дитинстві.
4. Дуже балакучий.

Імпульсивність:

1. Починає відповідати, не дослухавши питання.
2. Не здатний дочекатися своєї черги, часто втручається, перериває.
3. Погано зосереджує увагу .
4. Не може чекати винагороди (якщо між дією і винагородою є пауза).
5. Не може контролювати і регулювати свої дії. Поведінка слабо керована правилами .
6. При виконанні завдань поводить по-різному і показує дуже різні результати. (На деяких заняттях дитина спокійна, на інших - ні, на одних уроках вона успішна, на інших - ні).

Якщо у віці до 7 років виявляються хоча б шість з перерахованих ознак, педагог може припустити (але не поставити діагноз !), що дитина, за якою він спостерігає, гіперактивний.

Дуже часто педагоги задають собі питання: «Що робити, якщо у дитини є ознаки гіперактивності? Діагноз у медичній карті не поставлений , а батьки не надають значення проблемам «активності», сподіваючись, що з віком все пройде».

У такому випадку педагог в тактовній формі може рекомендувати батькам звернутися до фахівця: психолога чи невропатолога. Погодьтеся, що відповідальність за постановку діагнозу повинен взяти на себе лікар. Важливо переконати батьків, що дитині необхідна допомога фахівця. Так як, вчасно встановлений діагноз дасть можливість виробити правильну тактику лікування, розвитку та виховання дитини. Позиція батьків «у нас дитина нормальна, ми віддали її вам на виховання, то ж виховуйте» є злочинною по відношенню до власної дитини. Часто дорослі вважають, що дитина гіперактивна, тільки на тій підставі, що вона дуже багато рухається, непосидюча. Така точка зору є хибною, оскільки інші прояви гіперактивності (дефіцит активної уваги, імпульсивність) у цьому випадку не враховуються. Особливо часто педагоги і батьки не звертають належної уваги на прояв у дитини імпульсивності. Що ж таке імпульсивність? У психологічному словнику цей термін пояснюється так: «Імпульсивність - особливість поведінки людини (у стійких формах - риса характеру), що полягає у схильності діяти по першому спонуканню під впливом зовнішніх емоцій. Імпульсивна людина не обмірковує свої вчинки, не зважає всі «за» і «проти», вона швидко і безпосередньо реагує і нерідко настільки ж швидко кається у своїх діях».

Особливості виховання гіперактивної дитини.

Гіперактивній дитині потрібна постійна психологічна підтримка. Як і інші діти, вона хоче бути успішною у справах, за які береться, проте найчастіше їй це не вдається. Тому батькам слід продумувати всі доручення, які вони дають дитині, і пам'ятати: дитина буде робити тільки те, що їй цікаво, і займатиметься цим лише до тих пір, поки їй не набридне. Як тільки дитина втомився, їй слід переключити на інший вид діяльності.

Необхідно також подбати про робоче місце дитини. Воно має бути тихим і спокійним - не біля телевізора, а там, де дитина могла б займатися без зайвих відволікань. У ході виконання домашнього завдання батькам бажано

знаходитися поруч і при необхідності допомагати неспокійному синові чи доньці .

Якщо дитина у чомусь неправа, батькам не слід читати йому нотації, так як довга мова не буде до кінця вислухана і усвідомлена. Краще заздалегідь встановити правила поведінки і систему заохочень і покарань. Як вже зазначалося вище, вимоги до дитини повинні бути конкретними, чіткими і здійсненними. Хваліть дитину навіть за найменші досягнення. Наприклад, склав одяг, поклав іграшку на місце, дослухав запитання, написав рівно три палички ... Для таких дітей похвала є стимулом до самостійних дій і вироблення саморегуляції у подальшому. Заклик до «совісті», читання моралі, крик, покарання – недієві методи виховання.

Не можна примушувати дитини просити вибачення і давати обіцянки: «Я буду добре поводитися», «Я буду завжди тебе слухатися». Можна, наприклад, домовитися з дитиною, що вона «не буде штовхати кішку» або «з сьогоднішнього дня почне ставити черевики на місце». На відпрацювання кожного з цих конкретних вимог може піти багато часу (два-чотири тижні і більше). Однак, не відпрацювавши одного пункту, не переходите до наступного. Наберіться терпіння і постарайтеся довести розпочату справу до кінця. Потім можна буде домагатися виконання іншого правила.

Не треба пригнічувати підвищену активність таких дітей. Енергія, не знайшовши виходу, буде накопичуватися усередині дитини і коли-небудь «вибухне». Потрібно направити її в позитивне русло. Лікування гіперактивності проходить у спільних діях психолога, невропатолога і батьків.

З вище викладеного можна сформулювати загальні правила виховання гіперактивних дітей:

1. У своїх відносинах з дитиною підтримуйте позитивну установку. Хваліть його в кожному випадку, коли він цього заслужив, підкреслюйте успіхи. Це допомагає зміцнити впевненість дитини у власних силах.

2. Уникайте повторення слів «ні» і «не можна».
3. Говоріть стримано, спокійно, м'яко.
4. Давайте дитині лише одне завдання на певний відрізок часу, щоб вона могла його завершити.
5. Для підкріплення усних інструкцій використовуйте зорову стимуляцію.
6. Заохочуйте дитину за всі види діяльності, що вимагають концентрації уваги (наприклад, робота з кубиками, розфарбовування, читання).
7. Дотримуйтесь чіткого розпорядку дня. Час прийому їжі, виконання домашніх завдань і сну щодня повинно відповідати цьому розпорядку.
8. Уникайте по можливості скупчення людей. Перебування у великих магазинах, на ринках і т.п. надмірно збуджує дитину.
9. Під час ігор обмежуйте дитину лише одним партнером. Уникайте гучних, неспокійних приятелів.
10. Оберегайте дитину від втоми, оскільки воно призводить до зниження самоконтролю і наростання гіперактивності.
11. Давайте дитині можливість витратити надлишкову енергію. Корисна щоденна фізична активність на свіжому повітрі - тривалі прогулянки, біг, спортивні заняття.
12. Пам'ятайте про те, що притаманна дітям із синдромом дефіциту уваги гіперактивність хоча й неминуча, але може утримуватися під розумним контролем за допомогою перерахованих заходів.

Таким чином, проблема гіперактивності дітей є актуальною і ще недокінця розгаданою. Це «явище» вимагає комплексного підходу у його вивченні. Тільки спільна діяльність батьків, педагогів і лікарів буде мати позитивні результати у самореалізації такої цікавої, неповторної, невгамовної – гіперактивної дитини.

Література:

1. Алешина Ю. Е., Баженова О. В., Баскина Ю. В., Белопольская Н. Л., Бутенко Г. П. Популярная психология для родителей. СПб. : СОЮЗ, 1997. 304с.
2. Альтхерр П., Берг Л. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития / Пер. с нем. М.: Академия, 2004. 160 с.
3. Арцишевская И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. М. : Книголюб, 2003. 55с.
4. Баркова Ю.А., Глоzman Ж.М. Групповая коррекция нарушений поведения у детей разного возраста. Психологическая наука и образование. 2002. №3. С. 104 – 110.
5. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях. М.: Психотерапия, 2008. 202с.
6. Грибанов А.В., Волокитина Т.В., Гусева Е.А., Подоплекин Д.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. М. : 2004. 243с.
7. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учеб. пособие. М.: Асадеміа, 2005. 255с.
8. Тохтамыш О.М. Дитяча гіперактивність: виникнення, розвиток, методи психосоціальної допомоги. Актуальні проблеми психології. К., 2005. Т.1, ч.14. С.154-156.

§ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ НУШ

(Градівська В.М.)

Ключові слова: діти з порушенням зору, супровід, психолого-педагогічний супровід, команда супроводу, інклюзивне навчання, офтальмо-гігієнічні вимоги.

Згідно з положеннями Конвенції про права дитини та Конституції України кожна дитина має право на отримання освіти. Впровадження інклюзії в систему освіти України реалізовує право всіх дітей на освіту, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Дає можливість обирати тип і вид освітнього закладу, враховуючи можливість і інтереси дитини.

В умовах інклюзивного навчання здійснюється психолого-педагогічний супровід дитини з ООП відповідно до індивідуальної програми розвитку дитини, яка розробляється командою супроводу. Вона включає: індивідуальний навчальний план, індивідуальну навчальну програму, адаптацію та модифікацію навчального матеріалу та додаткових освітніх послуг, які дозволяють здійснювати корекцію вторинних відхилень в розвитку дітей. Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП визначається, як пріоритетний напрямок в діяльності представників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

Статистика свідчить про те, що в Україні останніми роком зростає кількість дітей, які мають певні нозології зору. У більшості дітей вони є вродженими і половина з них не відвідує дошкільні навчальні заклади. На жаль, не всі діти отримують відповідну корекційну допомогу в родинних умовах. Питання психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку порушеннями зору в освітньому просторі НУШ є актуальним, і його успіх залежить від згуртованої роботи всіх учасників команди супроводу дитини.

Питання психолого-педагогічного супроводу навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми проблемами вивчають В.Бондар, Т.Гребенюк, Л.Гречко, В.Засенко, А.Колупаєва, Ю.Найда, Т.Сак, В.Синьова та інші. Значну роль у висвітленні питання розвитку та виховання дітей з порушеннями зору, а також їх психологічного супроводу належать В.Кобильченку та В.Єрмакову.

Зір допомагає дитині отримати найбільшу кількість інформації про навколишній світ. За допомогою зору дитина може бачити кольори, форму, розмір, світло, відстань. Від зорового сприйняття дитини залежить орієнтування у просторі, пізнавальна і трудова діяльність, розвиток рухів дитини. Здобуваються уявлення про себе і світ. Порушення зору у дітей провокують обмеження їхньої життєдіяльності та труднощі у самообслуговуванні, спілкуванні, набутті професійних навичок, призводять до соціальної дезадаптації, стають причиною інших порушень у розвитку. [2, с.92].

В концепції НУШ говориться про те, що для

кожної дитини мають створюватись особливі умови для розкриття потенціалу кожної дитини. З урахуванням особливостей дітей з вадами зору, для їх повноцінного всебічного розвитку і для організації навчально-пізнавальної діяльності мають бути створені умови, а саме:

***офтальмо-гігієнічні умови навчально-виховного процесу
дітей з вадами зору***

- рівень освітлення у навчальних приміщеннях відповідає виду діяльності з урахуванням зорових порушень дитини;
- раціональне обладнання класних кімнат, підбори меблів та їх розташуванні;
- наявність тифлотехнічних засобів;
- принципів розсаджування дітей з порушеннями зору у класі/групі;
- принципів оформлення навчальних наочних посібників для дітей зі знизеним зором;
- режиму дозволеного загального та безперервного зорового навантаження;

забезпечення індивідуального підходу відповідно до особливостей та можливостей кожної конкретної дитини зі знизеним зором

- адаптація навчальних та методичних матеріалів;
- модифікація змісту та складності навчальних завдань;
- підбір спеціальних форм та прийомів навчальної діяльності тощо.

забезпечення корекційно-компенсаторної спрямованості уроку

- навчання дітей з порушеннями зору прийомам та способам сенсорної, розумової та практичної діяльності;
- збагачення, конкретизація, уточнення уявлень та життєвого досвіду дітей про предмети та явища навколишнього світу;
- активізація їх розумової діяльності та ін.

Оскільки основними складовими концепції НУШ є орієнтація на учня, виховання на цінностях та педагогіка партнерства, заклад освіти має стати більш відкритим для батьків та громадськості. Всім учасникам команди супроводу необхідно позитивно налагоджувати тісну співпрацю між собою, що сприятиме створенню навколо учнів атмосфери довіри, взаєморозуміння, підтримки та єдиних вимог.

Ефективність психолого-педагогічного супроводу залежить від психологічної готовності усіх учасників процесу та учнів школи до взаємодії з дитиною, яка має порушення зору. Для вирішення проблеми психологу, який входить в команду супроводу необхідно проводити консультації, семінари-практикуми, виступати на педагогічних нарадах та батьківських зборах. Ознайомлювати педагогічний колектив та батьків з особливостями дитини з вадами зору і формувати в них позитивне ставлення до інклюзивного навчання.

Для дитини з вадами зору вхід у новий колектив завжди є стресовим фактором, непротим випробуванням, а особливо у молодшому шкільному віці. Виходячи з цього потрібно працювати над створення психологічного настрою. Підготувати дитину до подолання труднощів і підготувати клас до того, що з ними буде навчатись особлива дитина, ознайомити з особливостями цієї дитини і сформувати позитивне ставлення однокласників до неї.

Попередження і корекція вторинних відхилень у розвитку дитини, створення психологічної установки у дитини з порушеннями зору на подолання труднощів– це одне з основних завдань психолого-педагогічного супроводу в освітньому просторі НУШ. І його реалізація буде залежати від командної роботи фахівців супроводу дитини.

При розробці індивідуальної програми розвитку дитини з вадами зору в освітньому просторі НУШ потрібно враховувати:

1. Розуміння дитиною свого порушення, можливостей, а також усвідомлення необхідності корекції вторинних відхилень, які наявні в її розвитку. Це дозволить з'ясувати ступінь та можливості виникнення актів саморегуляції, що є необхідною умовою здійснення успішної роботи з

корекційно-розвивального навчання. Для цього варто з'ясувати у дитини: розуміння користі носіння окулярів; лікування та оклюзії; розуміння необхідності організації свого особистого місця для занять, відпочинку; розуміння необхідності попросити допомоги саме тоді, коли вона найбільш потрібна; здійснення самоконтролю за своєю поведінкою тощо.

2. Специфічні проблеми соціальної адаптації, що дозволяють дитині з порушеннями зору вирішувати самостійно, а при необхідності, з допомогою дорослих конфліктні ситуації. З цією метою варто з'ясувати: як дитина використовує полісенсорний характер сприймання при знайомстві і спілкуванні з людьми; чи використовує зоровий контакт у спілкуванні, незалежно від гостроти зору; чи задає самостійно запитання, щоб отримати нову інформацію, чи навпаки пасивна тощо.

Вчитель початкових класів в якому навчається дитина з вадами зору має забезпечити диференційований підхід до неї. Враховувати, що у дітей початкової школи підвищена втомленість зору, тому зорову роботу потрібно

Упровадження концепції

НУШ передбачає створення безпечно освітнього середовища. Тож школа має забезпечувати захист і запобігати загрозам життю та добробуту дітей з ООП. Освітній простір НУШ для дітей з вадами зору має стати простором для підготовки майбутньої інтеграції в суспільство, від якого залежить подальший розвиток дитини.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання є невід'ємною складовою розвитку сучасної освіти в Україні, сприяє створенню особливих умов для організації навчальної діяльності даної категорії дітей; забезпечує психологічну готовність серед всіх учасників навчально-виховного процесу до взаємодії з дитиною, яка має порушення зору; попереджає та здійснює корекцію вторинних відхилень в розвитку дитини.

Література.

1. Концепція Нова українська школа. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Бочелюк В.Й. Психологія людини з обмеженими можливостями: Навч. посіб. / В.Й.Бочелюк, А.В.Турубарова. – К.: «Центр учбової літератури», 2011. – 264 с.
3. Алєєва Н. М. Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / Н. М. Алєєва, Ю. В. Барінов та ін. / за ред. Є. П. Синьової, С. О. Рикова, 2016. – К. : Кафедра, 2016. – 212 с. ;
4. Паламар О. М. Основипсихотренінгуосіб з порушеннямизору : навчальний посібник / О. М. Паламар, Т. М. Гребенюк. –К., 2010. – 202 с. ;
5. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка : підручник / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 325 с. ;
6. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору [Текст] : монографія / Є. П. Синьова. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 441 с.

§ 4 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

(Осадчук Н.О.)

Ключові слова: психологічний супровід, завдання психологічної служби, інтеграція, діти з особливими освітніми потребами, діагностична робота, корекційна робота, консультаційна робота.

Проблема включення в освітній процес дітей з особливими потребами набуває все більш широкої актуальності сьогодні. Освітній інклюзивний простір вже став доступним та вільним для таких дітей. Всі діти безумовно мають право на рівний доступ до якісної освіти за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзивна освіта в Україні впроваджується в рамках реалізації Концепції Нової української школи та відображає одну з головних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства.

Аналіз наукової літератури з даної проблеми свідчить, що процеси формування сучасних уявлень про зміст інклюзивної освіти в передових країнах світу пройшли складні етапи розвитку. У різні історичні періоди в різних країнах використовувалися найрізноманітніші підходи та моделі організації, впровадження та координації інклюзивної освіти. Дослідженню

цього питання значну увагу приділяли зарубіжні вчені, зокрема, Б. Бенети [2], Т. Бут [3]. Інші питання організації освітнього процесу дітей з особливими потребами та управління інклюзивною освітою вивчали вітчизняні дослідники: Н. З. Софій, Ю. М. Найда [2], С. М. Семак [10]. Зарубіжний досвід організації систем управління освітою дітей з особливими потребами у деяких країнах був предметом наукових досліджень таких вчених, як А. А. Колупаєва [4; 5], С. М. Єфімова [3]. Організація та координація впровадження концепції інклюзивної освіти дітей з особливими потребами в Україні відрізняється від зарубіжних зарубіжних країн. Це пов'язане з проблемами термінологічного, правового, соціального характеру. Для України інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що перебуває на стадії впровадження, а тому натрапляє на труднощі. Професійна невідповідність вчителів загальноосвітньої школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, особливості архітектури та непристосованість шкільних приміщень, академічна перевантаженість освітніх програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з фізичними порушеннями, негативне ставлення батьків інших дітей, – все це значно утруднює процес впровадження інклюзивного навчання [1].

Здійснення інклюзивної освіти в умовах НУШ потребує організації належного психолого-педагогічного супроводу усіх учасників освітнього процесу: дітей та дорослих (фахівців різних напрямків, батьків, адміністрації). Така робота повинна бути спрямована на створення умов, які забезпечуватимуть підвищення автономності і соціальної активності дітей, розвиток інтелектуальних процесів, формування ціннісних установок, що відповідають психічним і фізичним можливостям дитини. Такий супровід має бути комплексним, тобто являти собою систему діагностичної, корекційної і розвивальної допомоги відповідно віковим та індивідуальним потребам дітей.

Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання та виховання потребує додаткової професійної підготовки. Соціально-психологічна робота з дітьми з ООП має підготувати її до самостійного життя, до подальшої соціалізації в суспільстві. Щоб забезпечити позитивний результат в процесі

надання психолого-педагогічних послуг дітям, необхідно з повагою ставитись до учасників освітнього процесу і комплексно працювати на користь дитини.

У системі інклюзивної освіти надзвичайно важливу роль відіграє психологічна служба кожного конкретного закладу освіти. Працівники служби сприяють розвитку соціальних умінь здобувачів освіти, а також надають належну емоційну підтримку сім'ям дітей, їхнім рідним і вчителям. Практичний психолог є експертом у проведенні як оцінювання розвитку, так і перспектив ситуації найближчого розвитку. Він розробляє індивідуальні або групові рекомендації, бере участь у розробці навчальних планів, здійснює психологічну підтримку батьків. Психолог допомагає визначити чинники, які негативно впливають на здатність дітей до навчання і самоконтролю.

Зміст діяльності психологічної служби закладу освіти полягає в супроводі дитини протягом її навчання в закладі. Одним з провідних напрямків у роботі практичного психолога, соціального педагога, вчителя є робота з батьками дітей. А саме, освітньо-просвітницька робота з батьками усіх дітей та психологічний супровід сімей, які виховують дітей з ООП.

Головне завдання психолога та соціального педагога у роботі з сім'єю – допомогти батькам побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, з'ясували можливі труднощі соціального розвитку, а також визначити свою роль у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини.

З метою впровадження системи психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного і шкільного віку, які навчаються в умовах інклюзивної освіти, суттєвим є організація і здійснення комплексного підходу, реалізація якого передбачає поетапне впровадження інклюзивної освіти, яке потребує проведення необхідних психосоціальних та педагогічних заходів, а саме:

1. Психодіагностичний етап.
2. Оформлення документації для здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами.
3. Розробка та затвердження індивідуальних програм навчання і розвитку з рекомендаціями для педагогів і батьків, розроблених за участі різних фахівців

(лікаря, психолога, соціального педагога, педагога-дефектолога, учителя-логопеда).

4. Створення власної навчально-методичної та інформаційної бази.

5. Моніторинг результативності, який передбачає застосування наступних методів.

6. Виявлення і прогнозування можливих проблем.

7. Розробка шляхів корекції можливих негативних наслідків.

Психологічне вивчення властивостей особистості здійснюється шляхом діагностичної роботи за допомогою відповідних психодіагностичних методик. Вона передбачає перший діагностичний зріз, мета якого виявити рівень розвитку досліджуваної властивості особистості, та другий діагностичний зріз, який показує ефективність корекційної роботи.

Основні методи діагностики працівника психологічної служби в роботі з дитиною з ООП: вивчення документації, метод бесіди, аналіз результатів діяльності дитини, метод спостереження, метод експерименту, метод тестування.

У межах діагностичної роботи психолого-педагогічного супроводу підлітків з особливими потребами пропонуються для використання такі психодіагностичні методики:

№ з/п	Досліджувана властивість	Психодіагностичні методики
1.	Самооцінка, невпевненість у собі	- Методика М. Куна; - методика С.А. Будассі; - методика Дембо-Рубінштейна
2.	Тривожність, наявність страхів	- Методика дослідження тривожності Спілбергера; - методика «Шкала тривожності» - модифікація шкали соціально-ситуаційної тривожності О. Кондака; - методика вивчення рівня тривожності Тейлора
3.	Мотивація	- Дослідження мотивації досягнення (А. Мехрабіан); - проєктивна методика мотивації досягнення

		успіху та уникнення невдач (Х. Гекхаузен); - методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс)
4.	Міжособистісні стосунки, взаємодія	- Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; - опитувальник «Роль індивіда в групі»(Кирилюк, Величко, Карпиєвич); - методика дослідження проблеми та області взаємодії (Р. Бейлз)
5.	Психоемоційний стан	- Опитувальник САН; - шкала кольорового діапазону Лутошкіна; - шкала зниженого настрою - субдепресії
6.	Депресивний стан, невротизація	- Діагностика рівня невротизації Л.І. Вассермана; - експрес діагностика невроза К. Хека і Х. Хесса; - диференційна діагностика депресивних станів В.А. Жмурова
7.	Самосвідомість	- Шкала Я-концепції Теннессі; - контрольні списки П. Гоха; - шкала Я-концепції Пірса-Харріса; - методика дослідження «Незакінчені речення» Сакса і Леві
8.	Деадаптація	- Методика діагностики деадаптації «Карта спостережень» Д. Скотта; - вивчення особистісної орієнтованості учня (А.В. Фурман); - тест нервово-психічної адаптації
9.	Ціннісні орієнтації	- Методика діагностики стану задоволення основних потреб («Косинка»); - методика діагностики спрямованості особистості А. Басса; - методика «Ціннісні орієнтації»М. Рокіча
10.	Фрустрація, агресивність	- Діагностика самооцінки психічних станів по Г. Айзенку; - методика діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Даркі; -тест фрустрації С. Розенцвейга

Корекційний напрямок роботи психолога включає в себе систему заходів, які спрямовані на корекцію особистісних проявів поведінки та розвиток особистості дитини за допомогою спеціальних засобів психологічної корекції (індивідуальні корекційні заняття, тренінги, ділові ігри).

При роботі з дітьми з особливими потребами в рамках групової роботи з метою корекції поведінки та особистісних проявів організуються: тренінг спілкування, ефективної соціальної взаємодії, підвищення впевненості в собі, розвитку асертивності тощо.

Індивідуальні корекційні заняття проводяться індивідуально з дитиною з особливими потребами і являють собою сукупність технік та вправ, які спрямовані на корекцію поведінки та особистості дитини.

Консультаційна робота здійснюється в межах індивідуальних консультацій з дітьми-інвалідами з метою вирішення особистісних проблем.

Психологічна просвіта передбачає проведення заходів та виступи перед учнями з певної проблематики. Діти з особливими потребами беруть участь у заходах просвітницького характеру разом з іншими учнями навчального закладу.

Для ефективного впровадження інклюзивної освіти психологічній службі школи важливо здійснити такі заходи:

1. Запровадити системну консультативну психологічну та соціально-педагогічну допомогу батькам дітей з особливими потребами, починаючи з раннього віку.
2. Розробити схему здійснення просвітницької роботи серед батьків з метою пропаганди інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами.
3. Створити банк даних дітей з особливими потребами, які потребують навчання в системі інклюзивної освіти.
4. Створити мультидисциплінарні команди із залученням фахівців різного профілю, адміністраторів навчальних закладів, працівників управлінь (відділів) освіти, представників громадських організацій, фахівців служб охорони здоров'я для надання консультативної допомоги батькам.
5. Створити банк діагностичного інструментарію, рекомендованого для використання психосоціального супроводу інклюзивної освіти.

6. Провести цикл психолого-педагогічних семінарів, присвячених особливостям інклюзивного навчання.

7. Розробити реабілітаційні, розвивальні та корекційні програми роботи з дітьми, спрямовані на розвиток у них навичок соціальної взаємодії та на розвиток психічних процесів, необхідних для засвоєння навчальних програм.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психологопедагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» **на працівників психологічної служби закладу освіти покладені відповідні функції:**

практичний психолог:

- вивчення та моніторинг психічного розвитку дитини з ООП;
- психологічний супровід дитини з ООП;
- надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП згідно з ІПР;
- надання рекомендацій, консультацій та методичної допомоги педагогічним працівникам закладу освіти у роботі з дитиною з ООП;
- консультативна робота з батьками дитини з ООП;
- просвітницька робота щодо формування психологічної готовності в учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі.

соціальний педагог:

- соціально-педагогічний патронаж дитини з ООП та її батьків;
- виявлення соціальних проблем, які потребують негайного вирішення, при потребі, направлення до відповідних фахівців з метою надання допомоги;
- вивчення соціальних умов розвитку дитини з ООП;
- соціалізація дитини з ООП, адаптація її у новому колективі;
- інформування дитини з ООП та її батьків про мережу закладів позашкільної освіти, залучення дитини до участі в гуртках, секціях з урахуванням її можливостей;
- надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків, формування

позитивного мікроклімату в дитячому колективі, подолання особистісних, міжособистісних конфліктів;

- захист прав дитини з ООП, за відповідним дорученням представлення її інтересів у відповідних органах та службах.

Практичний психолог чи соціальний педагог не мають права виконувати обов'язки дефектолога, але він може звернутися до фахівців інклюзивно-ресурсного центру за консультацією [7; 8].

Отже, для успішної реалізації впровадження інклюзивного навчання та надання ефективних психологічних послуг необхідно дотримуватися командного підходу у психолого-педагогічному супроводі дітей з ООП. Ця співпраця забезпечить оптимальну, цілеспрямовану педагогічну, психологічну та медичну діяльність, яка спрямована на подолання чи послаблення негативних наслідків особливостей психічного та фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Література.

1. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі України : бібліографічний покажчик / КЗ «ЗОУНБ» ЗОР ; [уклад.: Ю. Щеглова, М. Маслова, Г. Мацієвська]. – Запоріжжя : ФОП Мокшанов В. В., 2017. – 256 с. – Імен. покажч.: с. 222-252.*
2. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління [Текст] : навч.-метод. посіб. / [Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін.] ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : 2007. – 128 с.*
3. *Колупаєва А. А. Вступ до інклюзивної освіти / А. А. Колупаєва, С. М. Єфімова. – К. : Самміт–Книга 2010. – 17 с.*
4. *Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / А. А. Колупаєва // Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психо- фізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монограф. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.*
5. *Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та пер- спективи / А. А. Колупаєва // Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монограф. – К. : Самміт–Книга, 2009. – 272 с.*
6. *Лист МОН від 12.10.2015 № 1/9-487 «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах».*
7. *Лист МОН від 18.05.12 №1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».*

8. Лист МОН від 27.07.2020р. № 22.1/10-1495 «Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти на 2020/2021 н. р.».

9. Обухівська А. Г. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі / Антоніна Обухівська, Тамара Ілляшенко, Тамара Жук. — К. : Редакції загальнопед. газет, 2012. — 128 с. — (Бібліотека «Шкільного світу»).

10. Семак С. М. Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія / С. М. Семак [20.03.2012] [Електронний ресурс] Корекційна освіта. – Режим доступу: <http://doshkilla.blogspot.com/2012/03/blog-post.html>.].

§ 6 ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ У КОНФЛІКТНИЙ ТА ПОСТКОНФЛІКТНИЙ ПЕРІОДИ. (Шугай Т.Й.)

Ключові слова: складні соціально-політичні події, вразливі групи населення, булінг, інформаційна війна, професійна компетентність, комунікативна компетентність.

Складна соціально-політична ситуація в Україні, що має місце вже кілька років поспіль, призводить до суттєвих наслідків порушень основних прав та свобод особистості, що гарантуються Загальною декларацією прав людини, рядом інших нормативно-правових документів.

Дослідження соціальних процесів свідчать про нові проблеми, що з'являються у життєдіяльності як дорослих, так і дітей. Про це свідчать звернення до працівників психологічної служби освітніх закладів зі сторони різних учасників освітнього процесу. Діти відмічають непорозуміння як з батьками, так і з педагогами. Педагогічні працівники, батьки вказують на високий рівень тривожності в суспільстві, на зростання невпевненості у майбутньому, на збільшенні дискомфорту та розчарувань від нестабільності, на досить високий рівень агресивності, агресії у стосунках між людьми, пов'язаних з ними випадків насильства.

Діти є свідками соціально-політичної ситуації, переживають певні, далеко не завжди позитивні емоції, почуття. Свої емоції, певні переживання діти цілком природно програють в іграх як у освітньому закладі, так і поза ним. Достатньо широкий спектр емоцій переживають не тільки діти, а й дорослі.

Щодо обговорення своїх емоцій та почуттів існують певні страхи. Певні побоювання мають місце також щодо обговорення особливостей сучасних подій, які відбуваються в країні та в світі. Освітні заклади, ссилаючись на свою аполітичність, не вважають за потрібне обговорювати соціально-політичні події у своїх стінах. Батьки в більшості вважають, що події в країні, зовсім не стосуються дітей. А проблема, як правило, у недостатньої компетентності дорослих.

Значно збільшилась кількість випадків руйнування сімейних зв'язків та стосунків на ґрунті розбіжностей поглядів стосовно соціально-політичних подій, ставлень. Тому вкрай актуальною у таких випадках є допомога в усвідомленні, проговоренні певних емоцій та почуттів, пов'язаних із подіями. Важливою є інформація щодо відновлення родинних стосунків, медіації, формування толерантного ставлення до різних, навіть протилежних думок, надання права на власну думку, знаходження конструктивних способів розв'язання конфліктних ситуацій, а також конструктивної взаємодії у випадку розбіжностей у поглядах та ставленнях.

Суттєво збільшилась кількість проявів агресії, стигматизації, дискримінації, тиску, в решті решт різних форм насильства, булінгу зокрема. Актуальним та широко розповсюдженим став достатньо тривалий процес свідомого жорстокого ставлення з боку однієї дитини або групи дітей до іншої дитини або групи дітей. Мова йде про «булінг». Булінг, або цькування, стало широко розповсюдженим негативним явищем у дитячому середовищі. Існує гостра потреба протидії булінгу.

Україна зіткнулася з необхідністю працювати з новою групою громадян – внутрішньо переміщеними особами. Це переважно мешканці східних областей України, які були змушені покинути свої домівки через небезпеку для життя. Цілими сім'ями люди змушені переміщуватися до інших областей України, де зазнають безліч побутових, соціальних, психологічних, медичних, освітніх, економічних та інших труднощів.

Складна економічна ситуація в Україні призводить до необхідності працевлаштування за кордоном. Це стосується перш за все випадків нелегального працевлаштування, що підвищує ймовірність ризиків потрапляння в ситуацію торгівлі людьми (сучасне рабство).

Особливо вразливими групами населення є: жінки та діти із соціальнонезахищених категорій сімей; сім'ї, члени яких загинули або були поранені в ході трагічних подій, зокрема, вдови, які залишилися єдиними годувальниками родин; сім'ї військовослужбовців, що стають внутрішніми мігрантами, інш.

Особливої уваги потребують діти із сімей, в яких загинули рідні. Педагогічним працівникам, зокрема працівникам психологічної служби, необхідно знати про такі сім'ї, своєчасно надавати необхідну психологічну, соціально-педагогічну допомогу.

На сьогоднішній день ситуація складна тим, що військові події тривають, неможливо передбачити час їх завершення та результат. Це посилює тривожні настрої в суспільстві, страхи, розчарування та потребує ефективної компетентної діяльності педагогічних працівників.

Вище окреслені соціальні проблеми, як наслідки військових подій в країні, призводять до уточнення актуальних напрямків та змісту роботи працівників психологічної служби у тісній взаємодії та співпраці з іншими педагогічними працівниками, а також працівниками силових структур та іншими працівниками соціальної сфери.

Актуальним у роботі кожного та тісної співпраці є:

1. Формування знань щодо соціально-політичних подій;
2. Робота з вразливими групами населення, враховуючи їх особливості;
3. Протидія булінгу;
4. Протидія інформаційній війні;
5. Вирішення конфліктних ситуацій;
6. Активізація роботи ОТГ (об'єднаних територіальних громад);

7. Ефективна взаємодія з педагогічними працівниками та з батьками з метою підвищення життєвої, професійної та комунікативної компетентностей.

Стосовно формування знань про соціально-політичні події доцільним є:

1. Інформування дітей, батьків, колег, територіальної громади стосовно нововведень в законодавстві, що стосуються захисту прав дітей та надання допомоги особам, що її потребують.

- ЗУ «Про запобігання фінансової катастрофи та створення передумов для економічного зростання в Україні» від 27.03.2014 року визначає новий порядок виплати та суми грошових коштів допомоги по народженню дитини. <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1166-18>
- Постанова КМУ від 5 квітня 2014 р. № 83 «Про посилення соціального захисту населення в умовах підвищення цін та тарифів на комунальні послуги» передбачає механізм надання населенню компенсації додаткових витрат на оплату комунальних послуг в умовах підвищення цін та тарифів на послуги. Дія цього документу поширюється на сім'ї, які складаються з громадян України, іноземців, осіб без громадянства, що на законних підставах перебувають на території України, якщо середньомісячний сукупний дохід сім'ї за попередні 6 місяців не перевищував величини прожиткового мінімуму для сім'ї, що визначається як сума прожиткових мінімумів для кожного члена сім'ї.

2. Інформування про роботу органів державної влади, громадських організацій, ОТГ, органів місцевого самоуправління щодо надання допомоги особам, які опинились у СЖО, захисту їх прав.

3. Поради батькам розмовляти з дітьми про події, що відбуваються в країні. Пояснить, як краще це зробити.

4. Переконавання дітей, батьків, колег, членів ОТГ у доцільності та необхідності звертання до педагогічних працівників, зокрема працівників психологічної служби освітнього закладу, на Національну дитячу «гарячу

лінію» для отримання інформаційних, психологічних, правових консультацій(0 800 500 225 та 772 з мобільного (Київстар, Лайф).

Щодо особливостей роботи з вразливими групами населення, доцільним є наголосити на необхідності. Виявлення дітей, що потребують соціально-педагогічної та/або психологічної допомоги. А саме:

- Активізувати роботу з формування навичок безпечної поведінки задля попередження випадків будь-якого насильства, булінгу зокрема.
- Проводити з учнями соціально-психологічні тренінги з метою зниження ступеня агресивності та агресії, формування толерантності, попередження випадків насильства тощо.
- Сприяти проведенню психологічної та соціально-педагогічної роботи з дітьми з сімей, члени яких загинули.
- Сприяти адаптації дітей-переселенців в нових умовах.
- Вивчення можливостей громади щодо надання необхідної допомоги дітям, батькам чи колегам, які її потребують.

Щодо протидії булінгу, по-перше доцільно уточнити, що **булінг**(від англ. bully – хуліган, задирака, насильник) – визначається як тиск, дискримінація, цькування. Шкільний булінг є тривалий процес свідомого жорстокого ставлення з боку однієї особи або групи осіб стосовно іншої дитини або групи інших дітей.

По-друге, булінг може бути фізичним, психологічним, сексуальним, економічним.

Щодо подолання булінгу необхідним є:

- Відстеження групової динаміки класу для своєчасного виявлення випадків булінгу та своєчасної реакції на них.
- Якщо є підозра, що дитина стала жертвою булінгу, перш за все переконайтеся, що це дійсно цькування, а не локальний конфлікт.

- Підвищення рівня довіри. Заохочуйте, переконуйте, мотивуйте дітей розповідати про свої проблеми саме педагогічними працівникам або своїм батькам, як більш досвідченим.
- Переконання у доцільності звернень до фахівців щодо вирішення проблемних питань у міжособистісних стосунках.
- Щодо вирішення проблеми педагогу та працівникам психологічної служби необхідно працювати не лише з дитиною-жертвою булінгу, або з кривдником, але й з усім класом.

Щодо протидії інформаційній війні вбачаємо за необхідне:

- Проведення занять з дітьми, спрямованих на формування критичного мислення.
- Рекомендації колегам використовувати технології формування критичного мислення в освітньому процесі дітей.
- Поради учасникам освітнього процесу (дітям, батькам, педагогам) отримувати інформацію з різних джерел, аналізувати та співставляти її.
- Поради батькам та колегам зменшувати емоційне навантаження стосовно сприйняття певної інформації.

Щодо допомоги у вирішенні конфліктів звертаємо увагу на особливості попередження та вирішення конфліктів, а саме на:

- необхідність зберігати витримку та здоровий глузд в будь-якій ситуації;
- вміння вчасно зупинитися, не доводити справи до агресивного чи ворожого загострення;
- надання можливості людині-опоненту повністю висловитися;
- критикувати не людину, а її думку або вчинок;
- знаходження обґрунтування своєї позиції, використання конкретних аргументів та контроль власних емоцій;
- аналіз співрозмови задля визначення та знаходження власних прорахунків та помилок;

- акцент на позитивному, конструктивному, перспективному у проявах поведінки, бажаннях, думках своїх близьких;
- демонстрація дітям прикладу конструктивного обґрунтування своєї думки;
- підтримка доброзичливих конструктивних стосунків з дітьми не залежно від стосунків з їх батьками;
- оцінка власного емоційного ресурсу у взаємодії із вороже налаштованими співрозмовниками. Час від часу доречно відкласти спілкування або уникати обговорення суперечливих питань;
- зміцнення доброзичливих конструктивних зв'язків, підтримка питань, що об'єднують.

Стосовно активізації роботи ОТГ (об'єднаних територіальних громад).

Суттєву допомогу особам, що постраждали внаслідок трагічних подій у державі, мають та цілком спроможні надавати громади. Громада – це група людей, що об'єднана спільним походженням, расою, соціальним станом, релігійними переконаннями та місцем проживання. Важливим у роботі соціального педагога є участь у активізації роботи ОТГ.

Особливе значення для розвитку громади в сільській місцевості має освітній заклад, який є її культурно-інформаційним та соціальним центром. Відповідно суттєвою є роль педагогічних працівників щодо розвитку та функціонування громади, а саме:

- Визначення ресурсів громади щодо задоволення актуальних соціальних потреб членів громади.
- Сприяння розвитку різних форм взаємодопомоги між членами громади.
- Переконавання членів громади до активної взаємодії у вирішенні певних проблем.
- Підтримка та розвиток зв'язків з органами державної влади, громадськими організаціями, ініціативними групами, що функціонують на території громади і можуть бути долучені до вирішення певних проблем.
- Поширення інформації стосовно роботи громади через місцеві ЗМІ.

В будь-якому випадку потрібно підтримувати віру дитини в себе, віру у покращення ситуації. Згадується герой Роберто Беніньї з фільму «Життя прекрасне», який допомагав своєму синові пережити перебування в концтаборі. Мине час, і замість безсилля, страху, розпачу, печалі людина здобуває силу, розуміння, мудрість та досвід.

Кожна людина, що поважає себе, цінує своїх близьких та любить життя, прагне миру. Мир потрібно не тільки очікувати, його треба створювати, зміцнювати, вдосконалювати. Створювати та вдосконалювати своєю роботою, зокрема підвищенням професійної, комунікативної компетентності, своєю поведінкою, ставленням до себе, до оточуючих, колег, близьких, до сім'ї та дітей. Ця стаття – маленька краплинка на шляху досягнення миру в Україні...

Література.

1. Беженар Г. Булінг: підліткове насильство в школі/ Г. Беженар // Школа. – 2012. – № 2.
2. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді: навч. посіб. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 176 с.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968.
4. Дольто Ф. На стороне подростка / Ф. Дольто; пер. с фр. А.К. Борисовой. – Екатеринбург: У-Фактория. – 2006. – 368 с.
5. Донцов А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
6. Загальна декларація прав людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_015
7. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11.
8. Кравцова М.М. Дети-изгои / М. М. Кравцова. – М.: Генезис, 2005. – 111 с.
9. Наказ Міністерства молоді та спорту, МОЗ, МОН, Міністерства праці, Міністерства транспорту, МВС та Департаменту з питань виконання покарань від 14.06.2006 № 1983/388/452/221/556/596/106 «Про затвердження порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0824-06>
10. Ольвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать? / Д. Ольвеус, 1993.
11. Почепцов Г.Г. Інформаційна політика / Г.Г. Почепцов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/18000102/politologiya/informatsiyni_viyni

12. Протидія булінгу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bullying.org/>

ДОДАТОК.

Метод спостереження «Поведінковий портрет» у модифікації А.І. Тінякової, Н.В. Сосновенко

Мета спостереження: визначити рівень адаптації учня (студента) до навчально-виховного процесу. Бланк заповнює працівник психологічної служби, спостерігаючи за учнем (студентом) певний період часу (не менше одного – двох тижнів). За відсутності – заповнює педагогічний працівник (класовод, соціальний педагог).

№	Запитання	Так	Скоріше так	Важко відповісти	Скоріше ні	Ні
1.	Має охайний вигляд (зачіска, одяг, взуття тощо)	2	1	0	-1	-2
2.	Легко вступає у взаємодію з дітьми (однокласниками/одногрупниками)	2	1	0	-1	-2
3.	Легко вступає у взаємодію з вихователем (учителями/викладачами)	2	1	0	-1	-2
4.	Говорить невиразно(неохоче), щось бурмоче собі під носа	-2	-1	0	1	2
5.	Миттєво виконує завдання (доручення), запропоновані вихователем (вчителем/викладачем)	2	1	0	-1	-2
6.	Неохоче відповідає на запитання вихователя (вчителя/викладача) під час навчально-виховної діяльності	-2	-1	0	1	2
7.	Виявляє зацікавленість у навчальній діяльності	2	1	0	-1	-2
8.	На уроці неорганізований, незібраний, постійно відволікається	-2	-1	0	1	2
9.	Не може довгий час зосереджуватися на одному виді діяльності	-2	-1	0	1	2
10.	Погано організовано робоче місце	-2	-1	0	1	2

$$\Sigma = \Sigma_1 * 2$$

Σ – рівень адаптації учня (студента) до навчально-виховного процесу.

Σ_1 – сума балів відповідей

2 – постійне число.

Таким чином ми виділяємо 3 рівні адаптації учня (студента) до навчально-виховного процесу:

8-20 - високий рівень до навчально-виховного процесу;

(-5)-7 - середній рівень до навчально-виховного процесу;

(-20)-(-6) - низький рівень адаптації до навчально-виховного процесу.

**Результати обстеження ___ групи (___ класу)
за методикою «Поведінковий портрет» у
модифікації Н.В. Сосновенко, А.І. Тінякової**

№	ШБ	Високий	Середній	Низький
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				

15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
	Загалом	N	N	N

**Бланк до опитувальника
для педагогічних працівників
за Н.В. Сосновенко, А.І. Тіняковою**

ПІБ учня _____

Клас _____ Дата _____

Шановний вихователю!

Вам запропоновані твердження кожне з яких характеризує дитину. Прочитайте уважно кожному з приведених нижче пропозицій, якщо Ви погоджуєтесь, поставте позначку «+» у колонці «Так», якщо не погоджуєтесь - поставте позначку «+» у колонці «Ні».

№	Твердження	Так	Ні
1	Чи виникають труднощі у запам'ятовуванні навчального матеріалу		
2	Застосовує творчий підхід до вирішення будь-якого завдання		
3	Чи виконує дитина вимоги вихователя		
4	Здатна виконувати завдання долаючи труднощі		
5	Проявляє зацікавленість протягом заняття		
6	Легко вступає в інтеракції з педагогічним працівником		

7	Проявляє активність протягом заняття		
8	Вміє використовувати набуті знання у повсякденному житті та у нестандартних ситуаціях		
9	Із задоволенням виконує додаткові завдання		

**Методика «Мій настрій» у
модифікації Н.В. Сосновенко, А.І. Тінякової**

Дітям протягом двох місяців пропонується визначати свій настрій за допомогою смайликів. На початку дня, коли дитина прийшла до навчального закладу практичний психолог чи педагогічний працівник пропонує дитині обрати один із смайликів (☺☹☹) який відповідає її настрою. І таким самим чином визначається настрій кожної дитини наприкінці дня перебування у навчальному закладі.

- ☺ - веселий настрій
- ☹ - нейтральний
- ☹ - засмучений настрій.

Інструкція: Покажіть дитині набір смайликів (☺☹☹). Попросіть уважно роздивитись і вибрати смайлик, який відповідає її настрою. Потім запропонуйте прикріпити його самостійно на дошку в куточку психолога. Дана процедура проводиться вранці і ввечері кожного дня.

Емпіричне дослідження за методикою «Мій настрій»

Індивідуальні вибори кожної дитини заносяться до таблиці. Спочатку відбувається диференціація того, як дитина відчуває себе на початку дня і в кінці.

У випадку, коли дитина позначає свій емоційний стан на початку дня як «☺ - веселий настрій», а на кінець дня як «☹ - засмучений настрій», необхідно звернути на це увагу і проаналізувати фактори, що вплинули на таку зміну. Наступним етапом є аналіз кількості дітей, які мають аналогічну тенденцію. При необхідності, на основі отриманих результатів по кожній дитині у групі (класі), є можливість інтерпретації даних емоційного стану дітей у певного педагогічного працівника. При цьому аналіз отриманих результатів трактується як «швидше позитивна чи негативна тенденція».

У колонку «р» позначається настрій дитини вранці, а у колонку «в» – настрій дитини ввечері.

Таблиця 2

Емоційний стан дитини протягом адаптаційного процесу

№	ПІБ дитини	01.09		02.09		03.09		04.09		07.09		08.09		09.09	
		р	в	р	в	р	в	р	в	р	в	р	в	р	в
1															
2															
...															

N																			
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Обробка результатів.

☺ - веселий настрій оцінюється +1

☹ - нейтральний оцінюється 0

☹ - засмучений настрій оцінюється -1

Емоційний стан дитини вираховується за наступною формулою:

$$\sum_k = \frac{\sum_i}{N},$$

де \sum_k – емоційний комфорт дитини

\sum_i – сума оцінок емоційного стану дитини під час перебування у навчальному закладі.

N – кількість діагностичних вимірювань.

Якщо \sum_k більше, ніж 0,5 – у дитини переважає позитивний емоційний стан.

Якщо \sum_k менше, ніж - 0,5 у дитини переважає негативний емоційний стан.

Якщо \sum_k більше, ніж - 0,5, але більше, ніж 0,5, то для дитини характерний нейтральний емоційний стан.

Результати обстеження ___ групи (___ класу)

за методикою «Мій настрій» у

модифікації Н.В. Сосновенко, А.І. Тінякової

№	Дата ПІБ дитини	☺		☹		☹		Загалом
		N	%	N	%	N	%	
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								

8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								
23.								
24.								
25.								
	Загалом	N	%	N	%	N	%	

**«Шкала прийнятності» Н. В. Бахарєвої,
модифікована В. Г. Панком**

З метою дослідження соціально-психологічної складової адаптації учня (студента), на нашу думку, варто застосовувати непараметричну соціометрію з позитивною та негативною спрямованістю виборів у тому варіанті, що запропонували лєнінградські психологи Н. В. Бахарєва, Е. С. Кузьмін, А. Л. Свеницький — «шкалу прийнятності» [24]. Класичний варіант цієї методики може бути застосований для респондентів усіх вікових категорій, починаючи з 5 класу.

Згідно «Шкали прийнятності» кожен член групи ранжує інших членів цієї ж групи (в нашому випадку кожен респондент ранжував своїх однокласників або одногрупників), відмічаючи ступінь прийнятності їх для себе в навчальній або позаурочній діяльності). З цією метою введено шість тест-критеріїв :

+2 – Ви обов’язково оберете цього однокласника/одногопупника у запропонованій ситуації

+1 – Ви скоріше оберете цього однокласника/одногопупника у запропонованій ситуації, ніж не оберете

0 – Вам байдуже щодо цього однокласника/одногопупника у запропонованій ситуації

Н – Ви не можете відповісти щодо цього однокласника/одногопупника у запропонованій ситуації

- 1 – Ви скоріше не оберете цього однокласника/одногрупника у запропонованій ситуації, ніж оберете
 -2 – Ви обов’язково не оберете цього однокласника/одногрупника у запропонованій ситуації

Критерій 1 оцінюється +2 Критерій 2 +1, критерій 3 (байдуже) – 0, або позначка «Н» - «не знаю, не можу відповісти», критерії 4 і 5 оцінюються відповідно -1 та -2. За результатами опитування складається Соціограма 1, де фіксується ставлення особи до кожного члена групи (див. табл. 6).

Таблиця 6

Соціограма1

Члени групи (і-члени)	Члени групи (j-члени)				
	1	2	3	...	N
1					
2					
3					
...					
N					

Для вивчення адаптації респондента до навчального закладу ми пропонуємо обраховувати наступні соціометричні показники.

1. Соціометричний статус, який розраховується за формулою

$$St = \frac{\sum_{i=1}^N r_i}{2(N-1)},$$

де St – індекс соціометричного статусу;

$\sum_{i=1}^N r_i$ — сума отриманих і-тим членом групи виборів від кожного члена групи;

N – кількість членів в групі.

Індекс байдужості для індексу соціометричного статусу розраховувався за формулою 2.2.

$$ZC(St) = \frac{\sum_{i=1}^N r_i^0}{N-1},$$

де ZC (St) – індекс байдужості для індексу соціометричного статусу;

$\sum_{i=1}^N r_i^0$ — сума отриманих і-тим членом групи нульових виборів;

N – кількість членів в групі.

Індекс невизначеності для індексу соціометричного статусу розраховувався за формулою

2.3.

$$U(St) = \frac{\sum_{i=1}^N r_i^H}{N-1},$$

де $U(St)$ – індекс невизначеності для індексу соціометричного статусу;

$\sum_{i=1}^N r_i^H$ – сума Н-виборів, що отримав індивід;

N – кількість членів в групі.

Позитивний соціометричний статус вказує на позитивну позицію особи в групі, негативний — на негативний [6].

2.Емоційна експансивність, яка розраховується наступним чином.

$$E_j = \frac{\sum_{j=1}^N r_j}{2(N-1)},$$

де E_j - індекс емоційної експансивності j -того члена;

$\sum_{j=1}^N r_j$ - сума виборів відданих j -тим членом в групу;

N – кількість членів в групі.

Індекс байдужості для індексу емоційної експансивності розраховувався за формулою:

$$ZC(E_j) = \frac{\sum_{j=1}^N r_j^0}{N-1},$$

де $ZC(E_j)$ - індекс байдужості для індексу емоційної експансивності j -того члена;

$\sum_{j=1}^N r_j^0$ - кількість нульових виборів відданих j -тим членом в групу;

N – кількість членів в групі.

Індекс невизначеності для індексу емоційної експансивності розраховувався за формулою:

$$U(E_j) = \frac{\sum_{j=1}^N r_i^H}{N-1},$$

де $U(E_j)$ - індекс невизначеності для індексу емоційної експансивності j -того члена;

$\sum_{j=1}^N r_i^H$ - кількість Н-виборів, відданих j -тим членом в групу;

N – кількість членів в групі.

Позитивна емоційна експансивність вказує на позитивне ставлення особи до групи, негативне — на негативне.

Для визначення типу емоційної експансивності необхідно застосувати наступну формулу

$$E_K = \frac{E_C}{4},$$

де E_K – показник, який буде застосовуватись для визначення категорії дитини.

E_C – середній показник індекс емоційної експансивності по групі.

Якщо показник емоційної експансивності вищий або дорівнює $E_C + E_K * 2$, то дитина відноситься до першої категорії,

Якщо показник емоційна експансивність вищий або дорівнює $E_C + E_K$, то дитина відноситься до другоготипу,

Якщо показник емоційна експансивність нижчий $E_C - E_K$, то дитина відноситься до третьоготипу,

Якщо показник емоційна експансивність нижчий $E_C - E_K * 2$, то дитина відноситься до четвертоготипу.

Аналогічно розраховуються категорії соціометричного статусу.

Бланк до методики «Шкала прийнятності»

Н. В. Бахарєвої в адаптації В. Г. Панка

ПІБ _____

Клас _____ Дата _____

Шановний учень/студент!

Перед Вами список Ваших однокласників/одногрупників. Напроти Вашого прізвища проведіть лінію. Напроти прізвищ Ваших однокласників/одногрупників позначте цифру, яка буде відповіддю на поставлене запитання.

+2 – Ви обов’язково оберете цього однокласника/одногрупника у запропонованій ситуації

+1 – Ви скоріше оберете цього однокласника/одногрупника у запропонованій ситуації, ніж не оберете

0 – Вам байдуже щодо цього однокласника/одногрупника у запропонованій ситуації

Н – Ви не можете відповісти щодо цього однокласника/одногрупника у запропонованій ситуації

-1 – Ви скоріше не оберете цього однокласника/одногрупника у запропонованій ситуації, ніж оберете

-2 – Ви обов’язково не оберете цього однокласника/одногрупника у запропонованій ситуації

Запитання: _____

(указується запитання)

№	ПІБ учнів/ студентів	Відповідь	№	ПІБ учнів/ студентів	Відповідь

Соціограма I

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	S	t
1	■																													
2		■																												
3			■																											
4				■																										
5					■																									
6						■																								
7							■																							
8								■																						
9									■																					
10										■																				
11											■																			

ДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бойко Ірина Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

Градівська Віта Михайлівна – методист лабораторії методичного забезпечення Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

Демянчук Олена Олексіївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

Завязун Тетяна Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

Кльоц Любов Антонівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

Осадчук Наталія Олександрівна – завідувач навчально-методичного кабінету психологічної служби системи освіти Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

Шугай Тетяна Йосипівна – методист кабінету психологічної служби Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ
ДО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ НУШ

*За загальною редакцією
кандидата психологічних наук, доцента
І. І. Бойко*

В авторській редакції

Технічний редактор
Комп'ютерна верстка
Редактор
І. І. Бойко

Підп. до друку __.__.2020. Тираж ____ прим.
Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 14,0.
Замовлення № ____. Наклад ____ прим.
Поліграфічно-видавничий центр _____
Свідоцтво про реєстрацію серія __ № __ від _____.
_____, м. Житомир, вул. _____, ____
тел./факс (_____) _____, _____
E-mail: __@.net