

**Організація та науково-методичне забезпечення
діяльності психологічної служби і ПМПК**

Електронне видання комбінованого
використання на CD-ROM

Київ

Національна академія педагогічних наук України

Український науково-методичний центр

практичної психології і соціальної роботи

2013

УДК 159.9.316

ББК 88.88.4

Рекомендовано до друку Радою Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи (протокол № 7 від 17.09.2013 р.)

Наукові редактори:

В.Г. Панок, доктор психологічних наук,

І.І. Цушко, кандидат філософських наук.

Авторський колектив:

Гаркавенко З.О., Гобод І.Ю., Жук Т.В., Ілляшенко Т.Д., Лунченко Н.В., Луценко Ю.А., Обухівська А.Г., Острова В.Д., Панок В.Г., Сосновенко Н.В., Тінякова А.І., Ткачук І.І., Цушко І.І.

Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК/ за наук. ред. В.Г. Панка та І.І. Цушка. – Електрон. дані. – Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. - 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.

Посібник «Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК» підготовлений на виконання НДР «Організаційно-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і психолого-медико-педагогічних консультацій системи освіти» (держаний реєстраційний номер № 0111U000082), термін виконання 01.01.2011 – 31.12.2013. Тематично посібник відповідає Напрямку 15 (Практична психологія) і Технічному завданню дослідження. Обсяг видання – 14,00 друкованих аркушів.

Наукова актуальність тематики, що висвітлюється в тексті посібника, пов'язана з розробкою та практичною апробацією інноваційних моделей організації та методичного забезпечення діяльності психологічної служби і психолого-медико-педагогічних консультацій системи освіти. Практична значущість НДР впливає з необхідності реалізації «Плану заходів щодо розвитку психологічної служби на період до 2017 року» (наказ МОН України від 06.08.2013 р. №1106), змін і доповнень до «Положення про психологічну службу» (наказ МОН України від 02.07.2009 р. №616) та ряду інших нормативних документів.

Посібник складається із двох розділів. Перший присвячений науково-методичному забезпеченню діяльності психологічної служби системи освіти України, другий - науково-методичному забезпеченню діяльності ПМПК.

Для педагогічних працівників, викладачів, практичних психологів, соціальних педагогів загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, студентів із зазначених спеціальностей.

ISBN 978-617-7118-04-5

© Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013

Зміст

Розділ 1	Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби освіти України	
1.1	Панок В.Г. Організація та зміст діяльності психологічної служби системи освіти	4
1.2	Гаркавенко З.О. Науково-практичне забезпечення системи методичного супроводу діяльності працівників психологічної служби системи освіти	34
1.3	Цушко І.І. Формування репродуктивного здоров'я в учнівській і студентській молоді	69
1.4	Ткачук І.І. Підготовка старшокласників до професійного самовизначення у роботі практичного психолога	101
1.5	Лунченко Н.В. Підвищення ефективності управлінської діяльності керівника районної (міської) психологічної служби	114
1.6	Острова В.Д. Становлення та розвиток психологічної служби ВНЗ III-VI рівнів акредитації: аналіз наявних тенденцій	138
1.7	Сосновенко Н.В. Методи управлінського впливу на соціально-психологічний клімат у загальноосвітньому навчальному закладі	164
1.8	Гобод І.Ю. Розвиток психологічної культури педагогів в діяльності практичного психолога в загальноосвітньому закладі	190
1.9	Луценко Ю.А. Впровадження інноваційних технологій психологічної роботи з дітьми з девіантною і делінквентною поведінкою	218
1.10	Тінякова А.І. Методичне забезпечення діяльності практичного психолога щодо розвитку учнівського колективу старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах	243
Розділ 2	Науково-методичне забезпечення діяльності ПМПК системи освіти	
2.1	Обухівська А.Г. Психолого-медико-педагогічні консультації: структура, функції, організаційні моделі, перспективи розвитку	261
2.2	Ілляшенко Т.Д. Проблема девіантної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічної консультації	294
2.3	Жук Т.В. Методичні засади психологічного вивчення дітей з помірно розумовою відсталістю в умовах ПМПК	323
	Анотації російською та англійською мовами	339

Розділ 1.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ОСВІТИ УКРАЇНИ

В.Г. Панок,

доктор психологічних наук,

директор Українського НМЦ

практичної психології і соціальної роботи

НАПН України

1.1. Організація та зміст діяльності психологічної служби системи освіти

Мета, завдання і принципи організації психологічної служби. Поступове відродження практичної психології у системі освіти України починається з дискусій в журналі “Вопросы психологии” в яких взяли участь й українські вчені. Згадані дискусії відбувалися двічі. Перша – у середині-кінці сімдесятих років ХХ століття, друга – у середині-кінці восьмидесятих.

Основним результатом першої дискусії було розуміння необхідності психологічного супроводу навчально-виховного процесу в школі та його теоретичного обґрунтування. Організаційний аспект психологічної служби вбачався авторам за зразком практичної педології: психолог у школі, психологічна лабораторія – у районі або області. В ході дискусії згадувань про педологію не було. Складалося враження, що психологічна служба системи освіти формується вперше.

Другий етап дискусії мав більш вагомий результати. По-перше, в Інституті вікової і педагогічної психології (Москва) була створена лабораторія психологічної служби (зав. лабораторією – І.В. Дубровіна). В країні почалась експериментальна робота з упровадження посади психолога в школах. Експеримент в основному здійснювався в Естонії, Литві, Росії.

Українські вчені також взяли за розробку структури та функцій діяльності психологів у навчальних закладах. Наприкінці 80-х років з'явилося кілька проектів положення про психологічну службу школи. Авторами цих проектів були С.І. Болтівець, П.П. Горностаї, О.В. Киричук, А.В. Коняєва, С.Д. Максименко, В.Ф. Моргун, В.О. Татенко, А.В. Фурман, С.І. Яковенко та інші. Основна робота над цими проектами здійснювалась в Інституті психології Міністерства народної освіти УРСР.

У 1991 році з набуттям незалежності Україна постала перед необхідністю розробки власної нормативної бази діяльності психологічної служби системи освіти. На Першій всеукраїнській конференції з практичної психології (Луцьк, листопад 1991р.) одним з головних питань було обговорення структури та шляхів розбудови психологічної служби у національній системі освіти. На цій конференції нами було представлено до обговорення концепцію розбудови психологічної служби, основні принципи її організації та функціонування, бачення змісту діяльності психолога у закладі освіти та його функціональні обов'язки.

Практичну діяльність зі створення психологічної служби у системі освіти було розпочато у 1991 році в Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України де був створений центр психологічної служби у системі освіти. У той час автору довелось створювати цей підрозділ та займатись визначенням стратегії та основних напрямів створення служби.

Створення та розвиток психологічної служби системи освіти базується на ряді принципів та баченні її місії і завдань. Зокрема, на викладеному вище розумінні специфіки практичної психології і психологічної практики та історії розвитку практичної психології в Україні [3].

Базові принципи організації психологічної служби є наступними:

Доступність психологічних і соціально-педагогічних послуг для всіх учасників навчально-виховного процесу закладу освіти. Цей принцип передбачає побудову таких організаційних моделей психологічної служби, які б могли забезпечити надання психологічної і соціально-педагогічної допомоги учням, студентам, батькам і педагогічним працівникам незалежно від віку, расової, релігійної або національної приналежності, майнового чи соціального статусу, місця проживання, типу навчального закладу, рівня розумового та фізичного розвитку.

Принцип науковості означає, що уся діяльність психологічної служби ґрунтується на основі наукових підходів, науковій методології і засадах наукової психології. Методи, методики і технології, що застосовуються в діяльності фахівців психологічної служби, мають бути науково обґрунтованими, валідними і надійними. Неприпустимо застосування позанаукових, містичних, релігійних, окультних та інших методів і методик, що не пройшли наукової експертизи. Отже, застосування в роботі телепатії, астрології, соціоніки, біоенергетики та ін. є неприпустимим.

Принцип розвитку передбачає не тільки розвиток об'єктів психологічного впливу – учнів, студентів, батьків і викладачів, але й розвиток системи управління, методичного забезпечення, мережі закладів психологічної служби.

Розвиток організаційної структури психологічної служби обумовлюється двома групами причин.

Перша – зовнішні впливи. Це – завдання реформування галузі освіти, соціально-економічні умови, в яких відбувається навчання і виховання молоді, організаційні засади діяльності системи освіти.

Друга – внутрішні. Це – розвиток мережі психологічної служби, рівень кваліфікації і професіоналізму її працівників. Тут передбачається можливість творчого застосування методів і методик роботи, перехід від *клієнтської моделі* соціально-психологічного забезпечення до *розвиткової*, що ґрунтується на

глибокому розумінні тенденцій психічного і соціального розвитку учасників навчально-виховного процесу та їхніх взаємин.

Принцип комплексності і системності у наданні соціальної і психологічної допомоги означає, що в діяльності психологічної служби мають бути поєднані вузька спеціалізація (або з точки зору проблематики роботи – дошкільники, профілактика девіантної поведінки у підлітків, профілізація навчання у старшокласників, робота з батьками учнів; або з точки зору методології – гештальттерапія, позитивна терапія і т. ін) із певною універсальністю спеціалістів. Поєднання у єдиному технологічному процесі універсальності з спеціалізацією фахівців забезпечить, на наш погляд, реалізацію завдань діяльності психологічної служби в цілому.

Міждисциплінарність у наданні психологічної і соціально-педагогічної допомоги означає, що у технологіях організації соціального і психологічного супроводу учасників навчально-виховного процесу мають бути поєднані не тільки психологічні і соціально-педагогічні методи, а і методи інших, суміжних наук: соціології, педагогіки, дефектології, дидактики, фізіології та ін.

Структурність і цілісність. Цей принцип передбачає функціонування в освітній галузі єдиної психологічної служби з чіткою структурою, підпорядкуванням і координацією взаємодії окремих її елементів. Він не суперечить різноваріантності організації підрозділів служби на місцях, але власне конституює службу як єдину систему, що має єдину мету і завдання, методи і підходи до надання психологічної допомоги. В діяльності психологічної служби системи освіти застосовуються єдині підходи, узгоджена методологія, єдині стандарти до оцінки роботи окремих підрозділів і спеціалістів.

Принцип забезпечення професійної підтримки і допомоги спеціалістам психологічної служби. Структурно і функціонально психологічна служба має бути вибудована таким чином, щоб кожен окремий фахівець відчував методичну підтримку і психологічну допомогу, чи то у вигляді супервізії або інтервізії, чи то у вигляді навчальних семінарів і тренінгів. Важливою формою професійної

підтримки є методичні об'єднання спеціалістів служби за окремими напрямками роботи.

Основною структурною одиницею психологічної служби системи освіти є науково-методичні центри. Саме цим психологічна служба в Україні відрізняється від психологічних служб системи освіти інших країн.

Так, наприклад, у країнах зі стабільними традиціями надання психологічної допомоги населенню психологічної служби як такої в системі освіти не існує. Там шкільна рада може найняти психолога, а може і ні. Якщо психолог наймається для роботи в школі, то в контракті чітко визначається коло тих проблем, на вирішення яких буде спрямовано його професійні зусилля. Наприклад, корекційно-розвивальна робота з дітьми, що мають труднощі у навчанні, або робота з підлітками, що визначаються девіантною поведінкою і т. ін.

Методична підтримка і контроль, сертифікація діяльності, захист прав, атестація і дотримання професійних стандартів здійснюють громадські організації психологів – професійні асоціації. Єдина країна, що має відмінності від інших з точки зору організації психологічної служби в освіті, – Ізраїль. Тут на рівні району (округу) функціонують так звані психологічні станції, які виконують функції не тільки надання практичної психолого-педагогічної допомоги учням, а й здійснюють методичне керівництво шкільними психологами.

Вітчизняна система освіти має глибокі традиції в організації діяльності освітніх установ та в управлінні їх роботою. Особливістю нашої системи освіти є чітка структура і підпорядкування як по адміністративній лінії, так і по методичній.

Адміністративна вертикаль передбачає призначення і звільнення керівників, визначення бюджету та фінансовий менеджмент, атестацію спеціалістів, звітність. В останні роки у цьому напрямку здійснено ряд реформ, які наблизили систему освіти до демократичних умов освітнього менеджменту. Зокрема, розширено функції і повноваження батьківського і учнівського

самоврядування, призначення і звільнення керівників здійснюється місцевою владою, фінансування освіти здійснюється на основі солідарного бюджету - сполучення кошів центрального і місцевих бюджетів.

Що ж стосується методичного керівництва (запровадження стандартів змісту освіти, планування навчально-виховного процесу у закладах освіти, критерії оцінки ефективності навчання та ін.), то місцеві органи управління освітою мають приблизно 20 відсотків можливостей змінити навчальні плани і програми. Очевидно, що такий стан освітнього менеджменту відповідає сучасному стану розвитку нашого суспільства як в економічних, так і в гуманітарних аспектах.

Вибудовуючи принципи і структуру організації соціально-психологічного забезпечення освітнього процесу ми виходили з того, що:

- психологічна служба має ґрунтуватися на принципах, що були наведені вище;

- структура методичного супроводу і підпорядкування має бути чіткою і єдиною для всієї країни, але передбачати при цьому врахування місцевої специфіки і творчого пошуку щодо вдосконалення організаційних форм і методів управління;

- адміністративно психологічна служба має бути однозначно прив'язаною до структури управління освітою як на центральному, так і на місцевому рівнях;

- практичний психолог і соціальний педагог закладу освіти мають бути прирівняні до основних працівників даного закладу у всіх відношеннях - заробітна плата, відпустки, педагогічний стаж і т.п.;

- основною структурною одиницею психологічної служби мають бути районні (міські) методичні центри, які, власне, і мають забезпечувати у повній мірі всі завдання і напрямки діяльності психологічної служби в системі освіти.

Психологічна служба – це сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що входять до єдиної субординативної системи (як частина більш загальної системи), основу якої складають фахівці у галузі практичної (прикладної) психології.

Основною метою діяльності психологічної служби системи освіти є забезпечення і підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації та, одночасно, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя всіх його учасників на основі застосування методів і технологій практичної психології та соціальної педагогіки.

Психологічна служба системи освіти є складовою частиною державної системи охорони фізичного і психічного здоров'я молодих громадян України і діє з метою виявлення і створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку та саморозвитку особистості.

Служба забезпечує своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку дитини, мотивів її поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих та інших індивідуальних особливостей, створення психологічних умов для саморозвитку та самовиховання, сприяє виконанню освітніх і виховних завдань навчальними закладами.

Психологічна служба у своїй діяльності керується Конституцією України, Декларацією прав людини, Конвенцією про права дитини, Законами України про освіту, чинним законодавством України, Положенням про психологічну службу системи освіти України, Етичним кодексом психологів України.

Діяльність служби в системі освіти України забезпечується практичними психологами, соціальними педагогами, консультантами психолого-медико-педагогічних консультацій, методистами, які мають вищу спеціальну освіту. За своїм статусом працівники служби належать до педагогічних працівників і відповідно до чинного законодавства користуються всіма правами і гарантіями, передбаченими для них.

Завдання діяльності психологічної служби системи освіти України полягають у:

- підвищенні ефективності навчально-виховного процесу на основі залучення новітніх досягнень психологічної науки;
- захисті психічного здоров'я та особистісного суверенітету всіх учасників навчально-виховного процесу;

- сприянні повноцінному особистісному й інтелектуальному розвитку дітей на кожному віковому етапі;
- створенні психологічних і соціально-педагогічних умов для формування у вихованців мотивації до самовиховання і саморозвитку;
- забезпеченні індивідуального підходу до кожної дитини на основі її психолого-педагогічного вивчення;
- профілактиці і корекції відхилень в інтелектуальному і особистісному розвитку учнів, студентів, вихованців.

Основними видами діяльності психологічної служби системи освіти є:

діагностика – психологічне обстеження учнів і студентів, їхніх груп та колективів, моніторинг змісту і умов індивідуального розвитку учнівської та студентської молоді, визначення причин та особистісних проблем, що ускладнюють їх розвиток та навчання;

корекція – здійснення психолого-медико-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та індивідуальному розвитку і поведінці, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи;

реабілітація – надання психолого-педагогічної допомоги дітям, підліткам, молоді, які перебувають у кризовій або складній життєвій ситуації з метою адаптації та повернення до звичайних умов навчання і життєдіяльності;

профілактика – своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі тощо;

прогностика – розробка, апробація і застосування моделей поведінки групи та особистості у різних умовах та життєвих ситуаціях, визначення тенденцій розвитку груп, міжгрупових взаємин та освітньої ситуації у регіоні;

проектування – визначення змісту, напрямків та психолого-педагогічних методів стимулювання індивідуального розвитку учнів і студентів, їхніх груп і колективів, складання на цій основі життєвих планів, проектів розвитку колективу і групи.

Діяльність психологічної служби системи освіти реалізується у *трьох основних напрямках*:

науковому, на якому вивчає закономірності психічного розвитку і формування особистості дитини з метою розробки методів і методик професійного застосування психологічних знань в умовах сучасної школи;

прикладному (методичному), на якому здійснює соціально-психологічне забезпечення процесу навчання і виховання шляхом розробки методик і технологій роботи практичних психологів і соціальних педагогів, включаючи розробку навчальних програм, підручників, професійну підготовку і підвищення кваліфікації фахівців;

практичному (здійснення психологічної практики), на якому забезпечує безпосередню роботу психологів, соціальних педагогів у навчальних закладах.

Структура та управління психологічною службою

Управління психологічною службою системи освіти здійснюється по *двох лініях: адміністративній і методичній*. Отже, кожен працівник і підрозділ служби мають подвійне підпорядкування - адміністративно вони підпорядковуються керівнику освіти відповідного рівня (директору школи, ректору вищого навчального закладу, завідувачому районним відділом освіти, начальнику обласного управління освітою), методично – керівнику психологічної служби району (міста), області.

Психологічна служба в системі освіти України складається з *чотирьох рівнів*:

Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи як головної організації, що забезпечує методичне керівництво і розробляє стратегію розвитку служби;

Навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти;

районних (міських) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти або методистів районних (міських)

методичних кабінетів управлінь (відділів) освіти з психологічної служби;

практичних психологів і соціальних педагогів навчальних закладів усіх типів та підрозділів психологічної служби у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації (мал. 4.1.).



Малюнок 4.1 Загальна структура управління психологічною службою системи освіти України.

Науково-методичне керівництво психологічною службою системи освіти здійснює Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, який підпорядковується Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України та Національній академії педагогічних наук України.

Обласні кабінети (центри) психологічної служби створюються Міністерством освіти і науки Автономної Республіки Крим, управліннями освіти обласних, Київської і Севастопольської міських державних адміністрацій і методично підпорядковуються Українському науково-методичному центру

практичної психології і соціальної роботи.

Районні (міські) центри психологічної служби створюються районними (міськими) відділами освіти і методично підпорядковуються обласним центрам. Якщо з тих чи інших причин немає можливості створення центру, то у відповідному методичному кабінеті вводиться посада методиста з психологічної служби. Відділи освіти районів на паритетних засадах можуть створювати міжрайонні центри психологічної служби.

Психологічна служба закладу освіти, до якої зазвичай входять практичні психологи і соціальні педагоги, методично підпорядковуються керівнику районної (міської) психологічної служби. У тих випадках, коли навчальний заклад підпорядковується обласному управлінню освіти (наприклад: школи-інтернати, заклади профтехосвіти, вищі навчальні заклади) психологічна служба такого закладу підпорядковується безпосередньо обласному центру.

Обласні і районні центри можуть функціонувати як структурні підрозділи обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, методичних кабінетів районних (міських) відділів освіти відповідно або як самостійні юридичні особи. Керівник центру підпорядковується безпосередньо керівнику управління (відділу) освіти або його першому заступнику.

Розподіл функцій і повноважень у психологічній службі

Після того, як ми розглянули структуру психологічної служби, зупинимось більш детально на функціях та повноваженнях її окремих підрозділів.

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, на основі співпраці та під науковим керівництвом Інституту психології ім. Г.С. Костюка, Інституту спеціальної педагогіки, інших підрозділів та інститутів Національної академії педагогічних наук України, бере участь у формуванні державної освітньої політики. Зокрема, у питаннях розвитку мережі і стандартів діяльності психологічної служби системи освіти і системи психолого-медико-педагогічних консультацій. Сказане означає виконання ряду функцій, а саме:

– науково-методичне керівництво психологічною службою у системі освіти України;

– методичний контроль за діяльністю служби в цілому, окремих її підрозділів та спеціалістів, супервізія;

– наукова і методична експертиза психологічних, соціально-педагогічних і соціологічних методик та технологій, що застосовуються в освітніх установах;

– моніторинг та оцінка ефективності діяльності служби в цілому або окремих її підрозділів;

– розробка та впровадження в діяльність служби новітніх методів і технологій практичної діяльності, оцінка їхньої ефективності;

– кадровий менеджмент та атестація фахівців служби вищої кваліфікації;

– здійснення науково-дослідної роботи в галузі практичної (прикладної) психології;

– психологічна експертиза педагогічних інновацій.

Обласні, та прирівняні до них центри, забезпечують реалізацію державної та регіональної освітньої політики в аспекті соціально-психологічного забезпечення та надання кваліфікованої психологічної, дефектологічної та соціально-педагогічної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу. Це забезпечується виконанням наступних основних функцій:

– науково-методичне керівництво психологічною службою у системі освіти області, включаючи систему професійно-технічної, спеціальної і вищої освіти;

– методичний контроль за діяльністю служби області в цілому, окремих її підрозділів та спеціалістів, супервізія;

– науково-методична експертиза психологічних, соціально-педагогічних і соціологічних методик та технологій, що застосовуються в освітніх установах;

– моніторинг та оцінка ефективності діяльності психологічної служби області в цілому та окремих її підрозділів;

– розробка та впровадження в діяльність служби новітніх методів і технологій практичної діяльності, оцінка їхньої ефективності;

- кадровий менеджмент, атестація фахівців служби та участь у підвищенні їх кваліфікації;
- здійснення науково-дослідної роботи в галузі практичної (прикладної) психології, здійснення моніторингів і скринінгів;
- психологічна експертиза педагогічних інновацій;
- надання практичної соціально-педагогічної, дефектологічної і психологічної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу.

Районні (міські) центри є основою психологічної служби. Вони мають забезпечувати у діяльності психологічної служби району (міста) виконання усіх завдань по усіх напрямках діяльності служби, що визначені у нормативних документах. Функції районного центру наступні:

- методичний контроль за діяльністю служби району (міста) в цілому, окремих її підрозділів та спеціалістів, супервізія;
- моніторинг та оцінка ефективності діяльності психологічної служби району (міста) в цілому та окремих її підрозділів;
- кадровий менеджмент, атестація фахівців служби та планування підвищення їх кваліфікації;
- здійснення моніторингів і скринінгів;
- психологічна експертиза педагогічних інновацій;
- надання практичної соціально-педагогічної, дефектологічної і психологічної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу.

Психологічна служба навчального закладу складається з практичних психологів і соціальних педагогів, що працюють у ньому.

Функції психологічної служби закладу освіти:

- надання практичної соціально-педагогічної, дефектологічної і психологічної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу – учням, вчителям, батькам;
- проведення просвітницьких лекцій, семінарів, інших занять з учнями, педагогами, батьками;
- консультативно-просвітницька робота з керівництвом закладу освіти;

- здійснення моніторингів і скринінгів в учнівському і батьківському середовищі, серед педагогів закладу освіти;
- психологічна і соціально-педагогічна діагностика розвитку особистості учнів, учнівського і педагогічного колективу;
- психологічна і соціально-педагогічна експертиза педагогічних інновацій – методик, методів, технологій;
- консультативна і методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу;
- корекційно-розвивальна робота з учнями, батьками, педагогами;
- соціально-педагогічний патронаж і допомога учням, що мають проблеми із законом, вирізняються девіантною або аддиктивною поведінкою, або таких, що опинилися у складній життєвій ситуації;
- психологічний і соціальний супровід дітей з особливими потребами;
- психологічний і соціальний супровід обдарованих учнів;
- соціальна і психологічна профілактика девіантної та аддиктивної поведінки учнів;
- психологічне і соціально-педагогічне прогнозування розвитку як окремої особистості, так і колективів;
- проектування психологічного і соціального розвитку колективів та окремих особистостей в умовах перебування у закладі освіти.

Психологічна служба закладу освіти має подвійне підпорядкування: адміністративно вона підпорядковується директору (керівнику) закладу освіти; методично – керівнику психологічної служби району (міста).

Практичний психолог навчального закладу:

бере участь у здійсненні освітньої, виховної роботи, спрямованої на забезпечення всебічного особистісного розвитку дітей і учнівської молоді, збереження їх повноцінного психічного здоров'я;

проводить психолого-педагогічну діагностику готовності дитини до навчання в період її переходу з однієї вікової групи до іншої, допомагає у виборі навчального закладу згідно з рівнем психічного розвитку;

розробляє та впроваджує розвивальні, корекційні програми навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальних, статевих, вікових особливостей різних категорій дітей;

сприяє вибору підлітками професій з урахуванням їх ціннісних орієнтацій, здібностей, життєвих планів і можливостей, готує учнів до свідомого життя;

здійснює превентивне виховання, профілактику злочинності, алкоголізму і наркоманії, інших uzалежнень і шкідливих звичок серед підлітків;

проводить психологічну експертизу і психолого-педагогічну корекцію девіантної поведінки неповнолітніх;

формує психологічну культуру вихованців, учнів, педагогів, батьків, консулює з питань психології, її практичного використання в організації навчально-виховного процесу.

Соціальний педагог навчального закладу:

здійснює посередництво між освітніми установами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, організовує їх взаємодію з метою створення умов для всебічного розвитку дітей і підлітків;

сприяє участі вихованців у науковій, технічній, художній творчості, спортивній, суспільно-корисній діяльності, виявленню задатків, обдарувань, розкриттю здібностей, талантів, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнівської молоді;

залучає до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої, творчої роботи різні установи, громадські організації, творчі спілки, окремих громадян;

бере участь у подоланні особистісних, міжособистісних, внутрішньосімейних конфліктів, надає потрібну консультативну психолого-педагогічну допомогу дітям і підліткам, групам соціального ризику, дітям, які потребують піклування тощо.

Працівник психологічної служби повинен:

керуватися Етичним кодексом психолога;

дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність дитини, захищати її

від будь-яких форм фізичного або психічного насильства;

будувати свою діяльність на основі доброзичливості, довіри у тісному співробітництві з усіма учасниками педагогічного процесу;

пропагувати здоровий спосіб життя, підвищувати рівень психологічних знань педагогічних працівників і батьків;

зберігати професійну таємницю, не поширювати відомостей, отриманих в процесі діагностики або корекційної роботи, якщо це може завдати шкоди дитині чи її оточенню;

постійно підвищувати свій професійний рівень, запобігати випадкам здійснення психодіагностичної, розвивально-корекційної, консультативно-методичної роботи особами, які не мають відповідної фахової підготовки або права на таку діяльність;

знати програмно-методичні матеріали і документи щодо обсягу, рівня знань, розвитку дітей, вимоги державних стандартів до забезпечення навчально-виховного процесу, основні напрямки і перспективи розвитку освіти, психолого-педагогічної науки.

Статус фахівців психологічної служби

Відповідно до ст. 21, 22 Закону України „Про освіту” та постанови Кабінету Міністрів України „Перелік посад педагогічних та науково-педагогічних працівників” практичні психологи, соціальні педагоги, соціальні педагоги по роботі з дітьми-інвалідами, методисти, завідувачі та консультанти психолого-медико-педагогічних консультацій за своїм статусом належать до педагогічних працівників і згідно з діючим законодавством користуються всіма правами і гарантіями, передбаченими для них.

Уведення посад у навчальні заклади

Посади практичних психологів і соціальних педагогів вводяться в штати дошкільних, загальноосвітніх та інших навчальних закладів системи освіти за умови наявності спеціалістів з фаховою освітою в межах коштів, передбачених єдиним кошторисом витрат, згідно з Типовими штатними нормативами закладів та установ освіти.

Чисельність практичних психологів спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів) з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів; гімназій, ліцеїв, колегіумів; загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей, які потребують соціальної допомоги; спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; навчально-реабілітаційних центрів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; загальноосвітніх санаторних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують тривалого лікування; шкіл соціальної реабілітації для дітей, які потребують особливих умов виховання; вечірніх (змінних) шкіл для громадян, які не мають можливості навчатися в школах з денною формою навчання; міжшкільних навчально-виробничих комбінатів для задоволення потреб учнів у профорієнтаційній, допрофесійній, професійній підготовці; професійно-технічних навчальних закладів; вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації; позашкільних навчальних закладів - одна ставка на навчальний заклад.

Чисельність соціальних педагогів дошкільних навчальних закладів (дитячих будинків) інтернатного типу та центрів розвитку дитини - одна ставка на навчальний заклад.

Чисельність соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей, які потребують соціальної допомоги; спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; навчально-реабілітаційних центрів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; загальноосвітніх санаторних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують тривалого лікування; шкіл соціальної реабілітації для дітей, які потребують особливих умов виховання; вечірніх (змінних) шкіл для громадян, які не мають можливості навчатися в школах з денною формою навчання; професійно-технічних навчальних закладів; вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації - одна ставка на навчальний заклад.

У випадках, коли посади, перелічені в зазначених нормативах, не можуть забезпечити нормальне функціонування навчального закладу, за рахунок можливостей місцевого бюджету та позабюджетних коштів можуть бути введені додаткові посади практичних психологів і соціальних педагогів.

Тривалість робочого тижня

Тривалість робочого тижня практичного психолога (соціального педагога) – 40 годин. Із них 20 год. відводиться для роботи у навчальному закладі (індивідуальна і групова психодіагностика, консультування учнів, учителів, батьків, корекційно-розвивальна робота тощо) і 20 год. – на підготовку до проведення соціально-психологічних заходів (занять, тренінгів, ділових ігор), обробку результатів досліджень, оформлення висновків тощо.

Роботу з обробки результатів досліджень, оформлення висновків, планування і звітності тощо практичний психолог (соціальний педагог) може виконувати за межами навчального закладу але усі ці роботи мають бути відображені у плані роботи на місяць відповідно до нормативів часу на основні види роботи практичного психолога (соціального педагога).

Ставка заробітної плати практичних психологів в спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах), навчально-реабілітаційних центрах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку виплачується за 18 годин педагогічної роботи на тиждень безпосередньо у навчальному закладі.

Таким чином, основні організаційні засади діяльності психологічної служби системи освіти України, що були напрацьовані за останні двадцять років, затверджені законодавчо [2], пройшли перевірку практикою роботи, та ґрунтуються на викладених вище теоретичних і методичних засадах.

Організаційні моделі діяльності психологічної служби на рівні “район (місто) – навчальний заклад”.

Психологічна служба району (міста) є основною ланкою психологічної служби системи освіти в цілому. Тільки в сукупності працівників служби, що

виконують свої функції у закладах освіти та працівників районного (міського) центру стає можливим повне виконання завдань і напрямків діяльності психологічної служби, що зазначені у Положенні про психологічну службу системи освіти України та інших нормативних документах (див. додатки).

Організаційні моделі психологічної служби системи освіти, що наводяться нижче, розроблені нами відповідно до основних принципів діяльності психологічної служби. Як відомо, в Україні існує значна кількість областей, районів, міст, що мають суттєві відмінності як з точки зору соціально-економічних, демографічних, навіть, ландшафтних, так і з точки зору етнічних, соціокультурних та історичних особливостей. Через це психологічна служба має бути оптимальним чином прилаштована до місцевих особливостей із тим, щоб найбільш ефективно виконувати свої функції, охопити своїми послугами найбільшу кількість учасників навчально-виховного процесу – вихованців, учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників, батьківську громадськість.

Перша модель. Місто (район) має розгалужену мережу психологічної служби. За цією моделлю спеціалісти психологічної служби є співробітниками навчальних закладів, існує районний (міський) центр психологічної служби. Його склад налічує зазвичай 3-7 осіб. Центр, як і належить, координує діяльність психологів закладів освіти, організовує роботу методичних об'єднань практичних психологів і соціальних педагогів, здійснює методичний контроль, планує розвиток мережі.

Ця модель є найпоширенішою в Україні. Найбільш оптимальною вона є для невеликих і середніх за населенням міст або міст і селищ міського типу, де є районний відділ освіти і немає міського. Якщо місто має 2 – 3 райони, то створюється міський центр замість 2 – 3 районних. Якщо місто відноситься до великих за населенням (Київ, Харків, Донецьк, Одеса та ін.) і поділяється на значну кількість районів (4 - 10), то доцільним вважається створення районних центрів, які методично підпорядковуються міському.

Друга модель. Вона зазвичай застосовується у малонаселених сільських (гірських) районах, але може бути застосована у невеликих містах.

Відповідно до цієї моделі створюється районний (міський) центр до складу якого входять усі практичні психологи і соціальні педагоги району. Їх кількість визначається від кількості дітей до 18 років, що мешкають у районі (див. нормативні документи). За кожним із працівників центру закріплюються кілька навчальних закладів, у яких він (вона) здійснюють свою роботу за графіком.

Ця модель добре узгоджується із функціонуванням локальних освітніх округів (ЛОО) і програмою “шкільний автобус”, що активно впроваджується зараз у ряді областей.

Ця, друга модель, крім основного, що був описаний вище, має два додаткові варіанти.

Варіант перший. У ряді районів через різні причини (наприклад – управлінські або економічні) немає можливості створити районний центр. У такому випадку в одному з районів створюється центр але йому надається статус міжрайонного. Тобто у своїй статутній діяльності він забезпечує методичний супровід і т.п. працівників психологічної служби закладів освіти кількох сусідніх районів. Такий досвід є, до прикладу, у Пирятинському районі на Полтавщині.

Варіант другий. Він подібний до першої моделі організації служби. Тобто – існує районний центр і працівники служби є співробітниками навчальних закладів. Але, за встановленим графіком, вони здійснюють виїзди у ті школи, де психологів і соціальних педагогів іще немає і надають там необхідну соціальну і психологічну допомогу. Такі виїзди іноді називають “виїзна психологічна консультація” або “пересувний психологічний консультпункт” і т.п. Досвід застосування подібної моделі надання психологічної допомоги учасникам навчально-виховного процесу є у Сумській, Чернівецькій та інших областях.

Організаційні моделі діяльності психологічної служби на рівні області (АР Крим, міста Київ і Севастополь).

До структури психологічної служби системи освіти області входять: обласний центр психологічної служби, психологічна служба закладів профтехосвіти, психологічні служби вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, районні (міські) психологічні служби, психологічні служби закладів освіти обласного підпорядкування (позашкільні навчальні заклади, спеціальні навчальні заклади та ін.) та психологічні служби ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Обласна психологічна служба у своїй діяльності забезпечує усі напрямки і види роботи психологічної служби системи освіти.

Перша модель. Вона застосовується там, де психологічна служба ще недостатньо розвинута, а її організаційна структура знаходиться на початковому етапі. Обласний центр є структурним підрозділом обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (ОППО). До його складу входить 3-4 методисти.

Аналіз ситуації розвитку психологічної служби в областях показує, що ця модель, що й була історично першою, поступово відходить поступаючись місцем другій.

Друга модель. Центр є самостійною організацією, що має статус навчально-методичного центру з усіма правами юридичної особи. Підпорядкований він безпосередньо обласному управлінню освіти і науки. Директор (завідувач) центру є керівником психологічної служби області. Так організовані психологічні служби Донецької, Сумської, Чернігівської областей. Штатна чисельність працівників таких центрів досягає 30 осіб.

В останній час помітні тенденції переходу управління психологічною службою саме до другої моделі.

Третя модель. Так звані об'єднані центри. Вони схожі з центрами другої моделі, але до їх складу входить також обласна психолого-медико-педагогічна консультація (ПМПК) (див. далі). Досвід роботи за третьою моделлю організації обласного центру є у Вінницькій і Дніпропетровській областях.

Четверта модель. Її іще можна умовно назвати *центрами розвитку дитини*. Ця модель, на наш погляд, є перспективною розвитку психологічної

служби на рівні області. Головною особливістю цієї моделі є те, що до складу центру третьої моделі додається ще відділ корекції та розвитку дітей і відділ моніторингу освітньої ситуації в області. Зупинимося детальніше на функціях цих відділів.

Відділ корекції та розвитку – це відділ, спеціалісти якого надають безпосередню практичну допомогу всім учасникам навчально-виховного процесу. Тут наявні усі необхідні кадрові, методичні і технічні ресурси для надання логопедичної, дефектологічної, соціальної і психологічної допомоги учням. Перелічені види допомоги надаються або в умовах денного стаціонару, або протягом кількох тижнів в умовах постійного перебування дітей. Усе це дозволить дещо скоротити кількість логопедичних та інших груп у дошкільних навчальних закладах і школах, але не кількість шкіл-інтернатів.

Відділ моніторингу освітньої ситуації. Основними завданнями роботи даного відділу є:

- здійснення моніторингів і скринінгів закладів освіти області;
- підготовка аналітичних матеріалів (довідок) щодо стану освітньої ситуації, учнівських, студентських і педагогічних колективів, ефективності тих чи інших проектів і програм, що здійснюються у закладах освіти;
- розробка прогнозних моделей і прогнозів стану розвитку освіти в області, стану та ефективності виховної і навчальної роботи;
- розробка проектів управлінських рішень та оцінка їх можливих результатів.

У принципі, дана модель багато в чому нагадує педологічні стації або лабораторії, що були широко розповсюджені на Україні у 30-ті роки минулого сторіччя.

Психолого-медико-педагогічні консультації (ПМПК).

Значну роль у вирішенні життєво важливих проблем дітей, що мають вади у психофізичному розвитку або мають соціально-педагогічну занедбаність,

відстають від однолітків у навчанні і розвитку, відіграють психолого-медико-педагогічні консультації.

До складу ПМПК входять наступні спеціалісти:

Завідувач – фахівець з повною вищою дефектологічною освітою, який має стаж педагогічної діяльності за фахом не менше 3 років;

Консультанти:

учитель-дефектолог (логопед);

учитель-дефектолог (олігофренопедагог);

учитель-дефектолог (сурдопедагог);

учитель-дефектолог (тифлопедагог);

практичний психолог – фахівець з питань інтелектуального розвитку дитини;

практичний психолог – фахівець з питань девіантної поведінки;

лікар-психіатр (дитячий);

лікар-невролог (дитячий).

Основними завданнями їхньої діяльності є:

– виявлення, облік і діагностичне обстеження дітей до 18 років з вадами психофізичного розвитку, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку;

– оцінка їхніх можливостей до навчання і надання рекомендацій щодо направлення цієї категорії дітей до спеціальних дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів, лікувальних закладів відповідного типу, установ та закладів системи соціального захисту населення;

– надання індивідуальної корекційної допомоги та добір відповідних програм навчання для цих категорій дітей;

– консультування батьків (осіб, які їх замінюють), педагогів, медичних працівників закладів освіти з питань навчання, виховання, соціальної адаптації та інтеграції у суспільне життя дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку;

– здійснення просвітницької діяльності серед населення і педагогічної громадськості з питань дефектології та методик надання соціальної, педагогічної та психологічної допомоги дітям з психофізичними вадами.

Названі завдання діяльності ПМПК, як єдиних юридично уповноважених інституцій в системі освіти, які мають на це право, закріплені в Законах України «Про загальну середню освіту» ст. 18, п. 6; "Про дошкільну освіту", ст. 33, п. 4., у Положенні про центральну та республіканську (Ар Крим), обласні, київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації (див. додатки).

У своєму розвитку психолого-медико-педагогічні консультації пройшли складний шлях. До 1993 року вони функціонували на громадських засадах як медико-педагогічні комісії, виконували лише одну функцію – діагностичну. Діагностичні засідання відбувались періодично, мали сезонний характер, на одному засіданні обстежувались великі кількості дітей, що стало причиною неякісної діагностики і неправильної оцінки психолого-педагогічних труднощів дитини та прогнозу потенційних можливостей її суспільної і педагогічної реабілітації.

Така форма функціонування зумовила багато негативних наслідків і ставлення до медико-педагогічних комісій. Таке негативне ставлення підтримувалось негнучкістю спеціальної освіти, забезпеченням її переважно в школах-інтернатах, інституціоналізацією спеціальних навчальних закладів, зосередженням в них великої кількості дітей. Це породжувало невдоволення батьків, які хотіли виховувати дитину в родині, брати участь в її розвитку і навчанні.

Для усунення вказаних негативних явищ наказом Міністерства освіти України від 13.05.93 № 134, обласні та республіканська медико-педагогічні комісії реорганізовані в зональні та центральну психолого-медико-педагогічні консультації. Передбачалось, що з цього часу ПМПК будуть працювати як самостійні державні заклади системи освіти.

Проте, через складні суспільно-політичні і економічні обставини, відсутність необхідних нормативно-правових актів істотних змін у діяльності ПМПК у період з 1993 по 2002 рік не відбулося: реорганізація була формальною, ПМПК обласного рівня за змістом функціонування залишались комісіями, бо фактично продовжували здійснювали лише одну функцію – діагностичну. Більшість обласних ПМПК впродовж десяти років (1993-2003) працювали у вкрай малочисельному складі (від 2 до 5 працівників) переважно на громадських засадах, обслуговуючи при цьому сотні тисяч дитячого населення. У 2002 році Центральна ПМПК увійшла до складу Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи.

З 2003 року зміст діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій помітно змінився. Розробка і затвердження нової редакції “Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації”, інших нормативних документів, забезпечили нормативно-правові засади переходу ПМПК до діяльності в новому статусі - як самостійних постійно діючих закладів системи освіти. Нині в Україні 27 повноцінних постійно діючих психолого-медико-педагогічних консультацій обласного рівня з 8-ми годинним робочим днем, визначеним складом консультантів необхідної спеціалізації тощо.

Завдяки розширенню напрямків діяльності ПМПК стали реальними осередками задоволення потреб дітей, які потребують реабілітації і корекції фізичного та (або) розумового розвитку, консолідуючи задля цього зусилля освітніх, медичних, соціальних інституцій та сімей, які виховують таку дитину, безпосередньо в місцях їхнього проживання .

У порівнянні з минулим, коли в діяльності ПМПК домінувала переважно діагностична функція, нині вони забезпечують сім напрямів роботи.

1) Психолого-педагогічне вивчення дитини та умов її виховання, виявлення причин і витоків труднощів та вад її розвитку, визначення адекватної навчальної програми і форми навчання. В останні роки досягнуто підвищення якості діагностики потенційних можливостей дитини до навчання та прогнозу щодо її

соціально-трудової і соціально-педагогічної реабілітації. Свідченням цього є помітне зменшення кількості арбітражних обстежень в Центральній ПМПК.

Істотно посилюється контроль з боку Центральної ПМПК за якістю обстеження дітей. З цією метою: запроваджено єдину процедуру обстеження, провідний метод діагностики (діагностико-навчальний); розроблено, опубліковано і забезпечено всі обласні ПМПК методикою діагностики відхилень у розумовому розвитку дітей. На якість діагностики в ПМПК вплинуло запровадження попереднього вивчення дитини різними фахівцями, що фіксуються у "Картці стану здоров'я і розвитку дитини". Таким чином в діяльності ПМПК забезпечуються мультидисциплінарний та індивідуальнісний підходи.

2) Активне виявлення всіх дітей регіону з порушеннями психофізичного розвитку, що означає встановлення консультантами ПМПК дієвої взаємодії з навчальними закладами регіону, працівниками психологічної служби, вчителями, дільничними лікарями. Створення районних ПМПК суттєво покращило процес виявлення дітей "групи ризику", дітей, що мають труднощі у розвитку, з метою реалізації державної ваги завдання – дійти до кожної такої дитини і її родини та своєчасно надати необхідну психолого-педагогічну і соціальну допомогу через консультацію, роз'яснення, застереження, корекційне заняття. Раніше виявлення було пасивним, лише за запитом батьків або навчального закладу.

Щороку підвищується рівень виявлення дітей з вадами психофізичного розвитку. Так у 2004 р. виявлено 65,7 тис. таких дітей, у 2005 – 80 тис.; у 2006 - 87,3 тис; у 2007 - 99,4; 2011 – 86,4 тис.(див. додатки).

3) Раннє виявлення дітей з порушеннями в розвитку і забезпечення їх кваліфікованою корекційною допомогою в ранньому і дошкільному віці.

Дошкільники найбільш перспективна вікова група дітей у плані позитивних прогнозів щодо подолання недоліків їхнього розвитку, профілактики дезадаптації, здешевлення спеціальної освіти в цілому. За останні роки виразною стала тенденція до збільшення кількості дітей дошкільного віку серед тих, які

пройшли обстеження в ПМПК – їх близько половини (2005р. - 42,5 тис; 2007р. – 47,6 тис.; 2011 - 46,2 тис.).

4) Індивідуальна корекційно-розвиткова робота з дітьми, що мають вади у фізичному та (або) розумовому розвитку. У функціональних обов'язках консультантів психолого-медико-педагогічних консультацій усіх рівнів передбачено проведення індивідуальних корекційно-розвиткових занять з дітьми. Ці заняття не підмінюють спеціальні навчальні заклади, проте здатні певною мірою компенсувати недостатнє забезпечення корекційною допомогою тих хто її потребує. Щороку кількість індивідуальних корекційних занять в ПМПК зростає: 2003-2004 н.р. – 0; 2004- 2005 н. р – 10654, 2005- 2006 н. р. - 14942, 2006-2007 н.р.- 21898, 2010 – 2011 н.р. - 46067 [6].

5) Широка консультативна діяльність. Завдяки особливому складу штатних працівників ПМПК, до яких входять різні фахівці (дефектологи різної спеціалізації, психологи та лікарі) та постійному місцю і режиму їх роботи ПМПК стали повноцінними консультативно-інформаційними центрами для різних груп населення (батьків, дільничних лікарів, вчителів, практичних психологів), де можна отримати фахову допомогу з усіх проблем у розвитку дітей.

6) Просвітницька робота. Консультанти ПМПК ведуть широку просвітницьку роботу у формі лекцій, виступів на батьківських зборах, вчительських нарадах, серед директорів навчальних закладів, спеціалістів управлінь і відділів освіти, соціального захисту, у пресі та на телебаченні. Основна її мета – показати суспільству значення корекційної роботи для долі кожної дитини з порушеннями в розвитку, розкрити згубні наслідки відсутності спеціальної підтримки таких дітей.

7) Створення банків і баз даних про кількість дітей, що потребують спеціальної освіти, їх диференціацію за видами порушень в Україні в цілому і в кожному регіоні, зокрема. На основі звітності все повнішими і точнішими стають банки даних регіональних ПМПК та всеукраїнського банку даних - це визначальна умова для якісного і гнучкого впливу на задоволення потреб цих

дітей в поліпшенні здоров'я, освіті, професійно-трудо́вій підготовці, суспільній адаптації. Збір і аналіз таких даних дозволяють оцінити тенденції збільшення чи зменшення дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, оптимальність мережі спеціальних навчальних закладів та її розвиток, форми задоволення освітніх потреб таких дітей в кожному регіоні, робити обґрунтовані пропозиції щодо оптимізації заходів відповідно до потреб – перепрофілювання, комбінування, створення нових спеціальних закладів тощо. Збір оперативно-аналітичних даних і створення диференційованих банків даних на теренах пострадянських держав налагоджено лише в Україні.

Протягом останніх років створено мережу районних (міських) ПМПК. Кількість їх станом на 2011 рік зросла до 575. Причому більше половини серед них (315) створено на постійно діючій основі. Саме завдяки створенню районних (міських) ПМПК:

- збільшився рівень виявлення дітей: (відсоток їх від загальної кількості дитячого населення в Україні становив: у 2004-2005 н. р. – 0,9%, у 2006-2007 н.р. – 9,7%, у 2010-2011 н.р. – 14,6 %). Однією з умов цього стало значне збільшення педагогічних працівників, зайнятих в ПМК. Для порівняння: у 2004-2005 н. р. – в системі ПМПК було зайнято 1 275 осіб; у 2006-2007 н. р. – 3 115 осіб, а у 2010-2011 н.р. – 3 684 відповідно.

- поліпшилась якість підготовки документів дітей до діагностичного обстеження. Жодна дитина не може бути обстежена на діагностичному засіданні в ПМПК без даних попереднього вивчення її різними фахівцями медичного і психолого-педагогічного профілю, які фіксуються у "Картці стану здоров'я і розвитку дитини".

- забезпечено індивідуальну корекційну роботу з дитиною та сім'єю. Завдяки цьому надання і консультативної, і корекційної допомоги, вдалося максимально наблизити до місця проживання родини, збільшити регулярність і обсяг її, контроль за розвитком дитини; насамкінець завдяки створенню мережі ПМПК районного рівня істотно компенсується нерівномірність і недостатність корекційної допомоги дітям та професійної підтримки батькам в сільських і

віддалених від центрів місцевостях. Раніше таку підтримку можна було отримати лише в обласній консультації.

– створено умови для поліпшення якості діагностичного обстеження. Районні ПМПК отримали право діагностики окремих видів порушень у дітей. Це фактично зняло проблему формування черг (до 50 дітей на одне засідання) та проблему гострого дефіциту часу під час діагностичного обстеження, що часто ставало причиною неякісної діагностики і хибних рекомендацій. Функціонування районних ПМПК створило максимально сприятливі умови для повноцінного вивчення дитини, оскільки за сучасними нормативними вимогами на одному діагностичному засіданні обстежується не більше 12 осіб.

– здійснюється консультативно-методичний супровід сімей, які виховують дитину з важкою патологією вдома. Це стало доступним завдяки повноцінному кількісному і якісному кадровому складу районних (міських) ПМПК та їх територіальною близькістю до місця проживання родини, яка цього потребує.

Сучасні психолого-медико-педагогічні консультації за напрямками та завданнями діяльності, кадровим складом, нормативно-правовими засадами функціонування є практичною моделлю майбутніх центрів діагностики і розвитку дитини.

Система психолого-медико-педагогічних консультацій також має подвійне підпорядкування - по адміністративній і по методичній лініям. Адміністративно ПМПК відповідного рівня (обласна, районна, міська) підпорядковуються керівникові управління або відділу освіти відповідного рівня. Методично районні (міські) ПМПК підпорядковуються обласній. Обласна ПМПК методично підпорядкована Центральній, а остання входить до складу Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи.

Останнім часом намітилась тенденція до зближення центрів психологічної служби з місцевими ПМПК як на рівні області (див. третю модель організації обласного центру), так і на рівні районів (міст). У ряді районів керівники психологічної служби суміщають свою роботу з керівництвом роботою ПМПК. Таке суміщення, якщо воно виправдано в організаційно-управлінському аспекті,

дає доволі позитивні результати як для розвитку психологічної служби, так і для розвитку психолого-медико-педагогічних консультацій.

Психологічна служба системи освіти розвивається доволі інтенсивно, породжуючи запит на наукові дослідження, забезпечуючи сталий розвиток дитини в умовах навчально-виховного процесу.

Література:

1. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собр. соч. – Москва, 1983, Т. 4. – 268 с.
2. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / [Упоряд. Панок В.Г., Цушко І.І., Обухівська А.Г.] – К.: Шк.. світ. 2008. – 256 с.
3. Основи практичної психології. Підручник для ВНЗ. / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – [3-тє вид., стереотип.] – К.: Либідь, 2006. – 536 с.
4. Панок В.Г. Психологічна служба вищого навчального закладу / В.Г. Панок, В.Д. Острова. – К.: «Освіта України», 2010. – 230 с.
5. Панок В.Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку: Монографія / В.Г. Панок. – Чернівці: Технодрук, 2010. – 486 с.
6. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумками 2010 – 2011 навчального року) / [Лунченко Н.В., Обухівська А.Г., Панок В.Г., та ін.]. – К.: Ніка-Центр, 2011. – 62 с.

З.О. Гаркавенко,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи
НАПН України

1.2 Науково-практичне забезпечення системи методичного супроводу діяльності працівників психологічної служби системи освіти

В українському суспільстві широко розгортається дискусія з питань реформування освіти. Багато науковців і практиків застерігають, що швидкі зміни спричиняють певну дестабілізацію у діяльності освітніх установ і, у великій мірі, сприяють створенню атмосфери організаційного та психологічного дискомфорту як для учнів, їх батьків, так і для вчителів. В такій ситуації конкретизується суспільний запит до діяльності психологічної служби системи освіти. Зокрема, це стосується розробки та впровадження програм психологічного супроводу освітньої діяльності, які б компенсували прояви нестабільності та дискомфорту, пов'язані із проведенням освітянських реформ. Вирішення вищезазначених завдань потребує від психологічної служби та органів управління нею оперативної мобілізації всіх ресурсів, організаційних, кадрових, науково-методичних. Саме ці завдання знайшли відображення у документах Міністерства освіти і науки та Академії педагогічних наук України, зокрема в Концепції розвитку Психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року (наказ МОН України від 19.06.2008 р. № 554), Плані заходів щодо розвитку психологічної служби на період до 2017 року (наказ МОН України від 06.08 2013 р. № 1106).

Мобілізація психологічної служби на виконання суспільного запиту, в свою чергу, потребує адекватного та комплексного реагування на поточні

проблеми, які існують в її діяльності. До таких проблем можна віднести: суттєве збільшення кількості фахівців, що спричиняє складнощі в організації, координації та розвитку системи (станом на 1.08.2013 кількість фахівців служби становить більше 24 тисячі осіб); негнучкі, подекуди громіздкі, системи взаємин між науково-методичною та адміністративною гілками управління службою; загальне зниження рівня професійно-особистісної готовності фахівців, зокрема, практичних психологів, які працюють у закладах освіти, до змін; недостатньо технологізована та оперативна система науково-методичного забезпечення служби, що зумовлено недостатністю теоретичного опрацювання накопиченого практичного досвіду; проблеми внутрішніх та зовнішніх комунікацій.

Метою нашого дослідження було з'ясування напрямів та способів оптимізації науково-практичного забезпечення системи методичного супроводу діяльності фахівців психологічної служби системи освіти України.

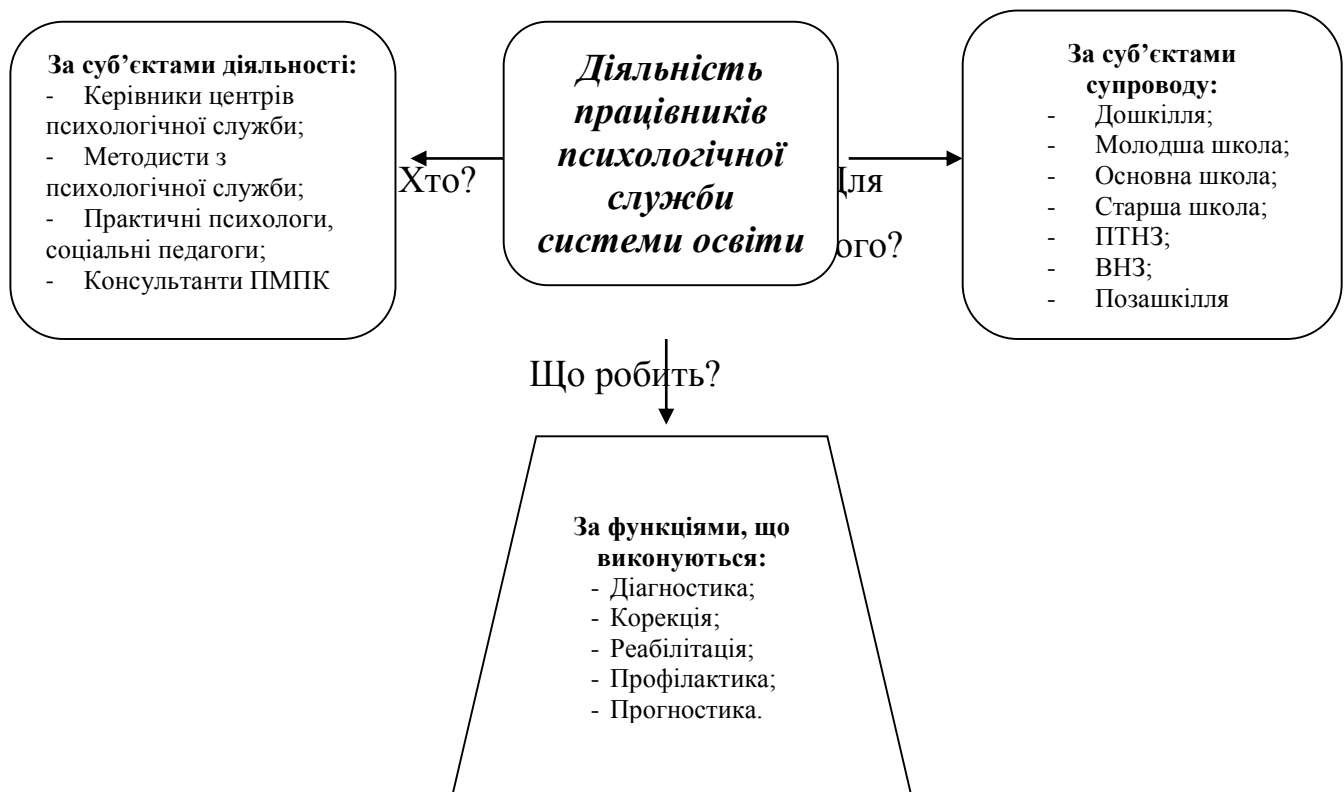
Дослідження, яке проводилось протягом 2011 – 2013 мало три ключові напрямки: організаційно-методичний (моделювання та методичний опис організаційного контексту методичного супроводу діяльності працівників психологічної служби системи освіти), технологічний (розробка технологій планування та координації діяльності методичних підрозділів психологічної служби) та дидактико-методичний (теоретичне обґрунтування та розробка алгоритму добору форм і методів вирішення завдань професійного розвитку фахівця психологічної служби).

На досягнення поставленої мети було сформульовано декілька основних завдань:

- провести аналіз змісту і форм методичного супроводу діяльності працівників психологічної служби та теоретично обґрунтувати інноваційні підходи до нього;
- теоретично обґрунтувати та розробити організаційно-методичні моделі системи методичного супроводу (науково-методичного забезпечення) діяльності психологічної служби, орієнтованого на професійний розвиток фахівця;

- проаналізувати та теоретично обґрунтувати вибір форм і методів методичного супроводу діяльності фахівців психологічної служби системи.

Об'єктом нашого дослідження і фактичним об'єктом методичного супроводу виступає діяльність працівників психологічної служби системи освіти. Графічно її можна представити у вигляді структурної схеми, яка містить три ключові компоненти, які, в свою чергу, виступають предметом науково-методичного забезпечення: суб'єкти діяльності (працівники психологічної служби), суб'єкти супроводу (елементи системи освіти), функції, які виконуються суб'єктами діяльності та потребують науково-методичного забезпечення.



Мал.1. Схема діяльності працівників психологічної служби.

Ключовою категорією нашого дослідження виступає поняття «система методичного супроводу діяльності». Методичний супровід розглядається нами як система, яка охоплює чотири ключових підсистеми:

- суб'єкти діяльності;
- зміст діяльності;
- технології діяльності;
- форми методичного супроводу.

Загально визнане тлумачення поняття супровід можна представити наступним чином: методичний супровід діяльності це - комплекс заходів, визначених на основі досягнень науки і практики і спрямованих на розробку науково-обгрунтованих нормативно-методичних, навчально-програмних, навчально-методичних документів, інформаційних матеріалів, засобів навчання.

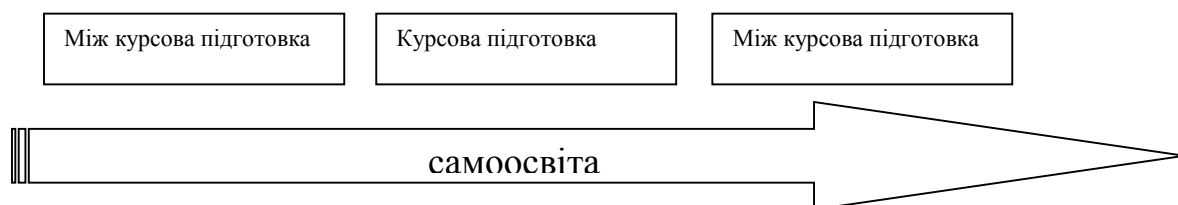
Огляд літератури з питань методичного супроводу діяльності фахівців дозволяє стверджувати, що його проблеми знайшли відображення в багатьох дослідженнях, пов'язаних із питаннями теорії і практики підвищення кваліфікації педагогічних працівників, окремих аспектів безперервної освіти протягом життя, нагальних проблем сучасної післядипломної освіти. Зокрема, в багатьох дослідженнях розглядаються питання науково-методичного забезпечення міжкурсової підготовки фахівців, як системного компоненту забезпечення якості розвитку професіонала.

Аналіз стану та перспектив міжкурсової підготовки працівників психологічної служби системи освіти неможливо здійснити без чіткого уявлення про її місце в загальній структурі системи освіти. Як складова освітньої системи, післядипломна освіта педагогів у свою чергу є складним системним утворенням, що функціонує й розвивається відповідно власним законам й обумовлює розвиток своїх структурних компонентів, підсистем. Однією з підсистем макроструктури післядипломної освіти педагогічних кадрів є система підвищення кваліфікації. Зважаючи на реальну вагу даної підсистеми, її можна вважати центральною ланкою у системі післядипломної освіти педагогів. Усвідомленню місця і ролі підвищення кваліфікації у системі післядипломної та відповідно безперервної педагогічної освіти сприяло посилення уваги науковців і практиків до проблеми підвищення професіоналізму дипломованих

спеціалістів, освіти дорослих, фахівців з певним життєвим і професійним досвідом.

Проблеми теорії та практики навчання фахівців у системі підвищення кваліфікації зокрема та післядипломної педагогічної освіти, взагалі, висвітлені у роботах І.Ф.Анциферової, І.К.Белецького, Є.П.Белозерцева, Н.В.Борисової, Т.Г.Браже, В.М.Буренко, Л.О.Гранюк, Л.І.Даниленко, В.С.Демчук, А.М.Єрмоли, К.Зарипова, М.Ю.Красовицького, Ю.М.Кулюткіна, В.І.Маслова, О.І.Мармази, І.Ф.Олександрової, В.В.Олійника, Н.Г.Протасової, В.І.Саюк, Н.А.Ситникової, В.І.Пуцова, Г.С.Сухобської, Г.І.Сущенко, Е.П.Тонконогої, М.М.Чегодаєва та ін.

На підставі аналізу наукових джерел динамічну модель системи післядипломної освіти можна представити у вигляді трьохкомпонентної структури: курсова підготовка, міжкурсова підготовка та самоосвіта, де самоосвіта – процес, який має постійний цілеспрямований характер, курсова підготовка – забезпечує зв'язок фахівця із новими здобутками науки та практики, а міжкурсова підготовка – забезпечує методичний супровід професійного розвитку фахівця, професійні комунікації, формування та обмін досвідом.



Ключовим суб'єктом цієї структури є фахівець, який, на сучасному етапі, має стати активним учасником власного професійного розвитку, тим самим стимулюючи зміни у системі з боку на інших суб'єктів.

Сьогодні багато уваги приділяється проблемам інноваційних змін у системі післядипломної освіти. Інновації можуть стати суттєвим механізмом ефективності здійснення перетворень. Потребує певного уточнення наше розуміння інноватики в освіті.

Серед доробку, який розкриває інноваційні підходи у післядипломній освіті, можна відзначити технологічний підхід в розвитку професійної

компетентності практичних психологів (В.Панок, О.Сироватко, Г.Селевко, В.М.Монахов).

Виділяючи вертикальну та горизонтальну структури технологій розвитку професійної компетентності практичних психологів системи освіти, автори пропонують у вертикальній ієрархії виокремити чотири класи освітніх технологій, відповідно до рівнів організаційних структур у системі післядипломної освіти.

Таблиця.1 Структура застосування освітніх технологій у системі післядипломної освіти

Метатехнології	Освітній процес на рівні реалізації соціальної політики в галузі освіти. Загальнопедагогічні технології, які охоплюють технології підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.
Макротехнології	Галузеві педагогічні технології, які охоплюють діяльність у межах відповідної освітньої практики (загально педагогічний та загально методичний рівні). Це – загально педагогічні та психологічні технології, які охоплюють технології розвитку професійної компетентності практичних психологів в системі післядипломної освіти.
Мезотехнології	Модульно-локальні технології, являють собою технології здійснення окремих модулів освітнього процесу, спрямовані на вирішення окремих локальних, професійних, методичних, практичних завдань (технології окремих видів діяльності – консультування, діагностика, корекція, методична робота тощо).
Мікротехнології	Спрямовані на вирішення оперативних завдань та належать до індивідуальної взаємодії або самовпливу суб'єктів освітнього процесу (контактно-особистісний рівень). Це специфічні технології формування орієнтації на здоровий спосіб життя, організації роботи із обдарованими дітьми, тренінгів корекції окремих проявів поведінки тощо.

Горизонтальна структура містить три основних аспекти [8]:

- Науковий: технологія є науково розробленим рішенням проблем підвищення кваліфікації практичних психологів системи освіти, що базується на досягненнях сучасної теорії та практики;
- Формально-описовий: технологія є моделлю, описом цілей, змісту, методів та засобів, алгоритмів дій, які застосовуються для досягнення запланованих результатів у діяльності практичних психологів;
- Процесуально-діяльнісний: технологія представляє власне процес здійснення діяльності працівників психологічної служби, їх цілепокладання, планування, організування, реалізація цілей та аналіз результатів.

Завдання науково-практичного забезпечення методичного супроводу діяльності Психологічної служби передбачають розробку та впровадження всіх типів освітніх технологій. Саме тому в діяльність психологічної служби впроваджується проектно-технологічний підхід. Його наукові аспекти знайшли відображення в розробці та узагальненні інноваційного досвіду підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК.

Реалізація формально-описового аспекту освітніх технологій вимагає розробки та впровадження певних видів організаційно-технологічної документації. До переліку таких документів можна віднести: організаційну модель (організаційно-структурну модель), модельну програму, технологічну карту. Словниковий аналіз понять дає підстави використовувати їх в наступному тлумаченні.

Організаційна модель – це принципи формування та організації діяльності підрозділів, делегування повноважень, розподіл відповідальності. [4].

Модельна програма – типовий документ, який використовується для створення та провадження певної діяльності, або окремих дій.

Технологічна карта - це основний документ технологічної документації, в якому плануються технологія виробництва, обсяги робіт, засоби виробництва і робоча сила, необхідна для їхнього виконання, а також розмір матеріальних витрат. [10]

В ході дослідження нами було побудовано декілька організаційних моделей науково-методичного супроводу (відповідно до рівнів) фахівців психологічної служби системи освіти.

Організаційну модель науково-методичного забезпечення діяльності психологічної служби представлено у табл.2. Така структура зумовлена обсягом функцій та завдань, які реалізуються підрозділами кожного рівня та відтворює ту складову системи, яка забезпечує реалізацію вимог держави до підвищення кваліфікації фахівців.

Таблиця.2 Організаційна модель науково-методичного забезпечення діяльності психологічної служби системи освіти

Рівень	Організаційна структура	Основні завдання
III рівень	Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи	науково-методичне забезпечення психологічної служби системи освіти України; розробка методичних вимог до змісту діяльності психологічної служби, координація науково-прикладних досліджень та методичних розробок
II рівень	Навчально-методичний кабінет (центр) в Автономній Республіці Крим, обласні, Київський і Севастопольський міські	участь в організації підвищення кваліфікації спеціалістів психологічної служби, їх атестації та професійного зростання, кадровому забезпеченні психологічної служби; організація діяльності методичних об'єднань практичних психологів і соціальних педагогів.
I рівень	Районні (міські) навчально-методичні кабінети (центри), методисти	створення умов розвитку педагогічної майстерності, творчої ініціативи педагогічних працівників, удосконалення форм і

		<p>методів підвищення їх кваліфікації, в тому числі з використанням дистанційних форм навчання; вивчення потреб і надання практичної допомоги молодим спеціалістам та іншим педагогічним працівникам, у тому числі в період підготовки їх до атестації; участь у роботі атестаційних комісій, надання на звернення відділу (управління) освіти оцінки якості навчально-виховної роботи педагогічних працівників, що атестуються;</p>
--	--	--

Аналіз діяльності обласних та районних (міських) центрів (на підставі звітів про результати діяльності за 2011-2013 н.р.) свідчить про розмаїття та подекуди певну неузгодженість у кількості та змісті заходів, які здійснюються для одних категорій працівників (наприклад, практичних психологів), і фактично не мають місця для інших (соціальні педагоги). Всі заходи методичного характеру (конференції, тренінги, наради) повинні мати свого адресата.

Саме тому, потребує визначеності як зміст цих заходів так і категорії учасників. Цілком обґрунтованим, з огляду на таку потребу, виглядає необхідність визначення організаційно-методичної одиниці (як категорії слухачів, учасників), для якої плануються та на яку розраховуються програми, заходи тощо.

Цілком природнім, на нашу думку, буде визначення в якості первинної організаційно-методичної одиниці – методичного об'єднання практичних психологів (соціальних педагогів) району. З огляду, що кількість фахівців на рівні навчального закладу зазвичай не більше 2 осіб, саме районне методичне об'єднання (РМО) є найбільш ефективною організаційною формою діяльності і одиницею структури методичного супроводу. Забезпечити адекватне розкриття

специфіки проблем, які потребують вирішення, пов'язаних із різними типами навчальних закладів, можуть утворені в структурі РМО сектори (практичних психологів ЗНЗ, або практичних психологів і соціальних педагогів ДНЗ). Це підтверджується типовим положенням про районне методичне об'єднання [7]. Зокрема, у ньому зазначається, що підрозділами РМО є творчі групи вчителів, творчі лабораторії, майстер класи, педагогічні студії.

Чисельність фахівців, які утворюють районне методичне об'єднання визначається не менше 20, тому виникає питання щодо організації роботи із спеціалістами, чисельність яких в районі не перевищує 20. До таких, зокрема належать практичні психологи і соціальні педагоги ПТНЗ, ВНЗ I-II рівня акредитації, спеціальних, допоміжних шкіл тощо. На нашу думку, об'єднанням і роботою з цією категорією фахівців має опікуватись обласний центр практичної психології. Така практика має розповсюдження в деяких областях. Наприклад, в Дніпропетровській, Донецькій створено методичні об'єднання практичних психологів і соціальних педагогів ВНЗ I-II рівня акредитації, допоміжних, санаторних, шкіл-інтернатів, ПТНЗ тощо.

Таким чином, найбільш доцільною та підтвердженою практикою нам видається організаційна модель, де районні методичні служби забезпечують супровід методичних об'єднань практичних психологів і соціальних ЗНЗ, ДНЗ, а обласні центри (кабінети) здійснюють загальне науково-методичне керівництво, забезпечують організацію науково-методичних, масових, публічних заходів та організацію супроводу методичних об'єднань фахівців, чисельність яких на рівні районів не досягає необхідної (для утворення РМО). Безумовно, важливою складовою науково-методичного супроводу діяльності РМО є створення на рівні області методичних об'єднань методистів з психологічної служби, керівників центрів практичної психології і соціальної роботи.

У таблиці 3 представлено варіант теоретичної моделі, де зазначено розподіл напрямів та видів методичної діяльності між районним та обласним рівнями психологічної служби.

Таблиця.3 Теоретична модель розподілу напрямів та видів науково-методичної діяльності в рамках регіону (області)

Рівень	Напрямы, вид діяльності
Обласний центр практичної психології і соціальної роботи	<ul style="list-style-type: none"> - робота з методистами з психологічної служби (методоб'єднання, наради, семінари); - організація обласних науково-практичних заходів (конференції, семінари); - організація масових, публічних заходів (фестивалі, конкурси, дні психолога, служби тощо)
Районні (міські) навчально-методичні кабінети (центри), методисти	<ul style="list-style-type: none"> - організація та методичний супровід профільних методичних об'єднань (практичні психологи, соціальні педагоги); - забезпечення в рамках функціонування методоб'єднань організації проблемних, навчальних, практичних семінарів, тренінгів для окремих категорій фахівців (школа молодого спеціаліста, школа обміну досвідом); - організація індивідуальної консультативної роботи (супервізія, тьюторство, наставництво тощо);

На підставі аналізу змісту, форм та періодичності здійснення заходів методичного характеру, які переважно зустрічаються у практиці, нами було розроблено модельну програму організації міжкурсової підготовки фахівців психологічної служби системи освіти, з урахуванням їх періодичності.

Таблиця.4 Модельна програма організації міжкурсової підготовки фахівців психологічної служби

Рівень	Форми роботи	Періодичність
	- МО методистів з психологічної служби області	1 раз на місяць

Обласний центр практичної психології і соціальної роботи	- МО практичних психологів і соціальних педагогів спеціалізованих НЗ	1 раз на 2 місяці
	- Науково-практичні заходи (конференція, семінар)	2 рази на рік
	- Публічні, презентаційні заходи (фестивалі, конкурси, дні психолога, психологічної служби тощо)	1 раз на рік
Районні (міські) навчально-методичні кабінети (центри), методисти	- МО практичних психологів району із секційним поділом (за типом навчального закладу)	1 раз на місяць
	- МО соціальних педагогів району із секційним поділом (за типом навчального закладу)	1 раз на місяць
	- Навчальні, практичні, методичні семінари, тренінги, майстер-класи,	1 раз на місяць
	- Школа молодого спеціаліста,	1 раз на 2 місяці
	- супервізійна група, творчі, проблемні групи	4 рази на рік

Хочеться наголосити, що до модельної програми було включено ті форми, які безпосередньо, на нашу думку, спрямовані на професійний розвиток працівників психологічної служби. Таке уточнення необхідне для розмежування заходів, які організуються методичними службами за участі фахівців психологічної служби, але мають на меті вирішення інших завдань. Наприклад, тренінги для педагогів та батьків, або круглі столи з тем, які опосередковано стосуються професійного розвитку психологів, соціальних педагогів, консультантів ПМПК. Безумовно, будь-яка професійна активність впливає на розвиток людини, проте, вона має вкладатись в його особистий план розвитку і не бути заходом «на всяк випадок».

Зазначена періодичність проведення заходів базується наступному баченні процесу. Фахівець, який працює в навчальному закладі має один методичний день на тиждень (чотири на місяць). Робота методичного об'єднання

проводиться в різних формах (теоретичні семінари, доповіді, повідомлення, семінари-практикуми, диспути-дискусії, ділові та рольові ігри тощо), але має плануватись відповідно до запитів її учасників і повинна розраховуватись з огляду реальні часові можливості.

Як має формуватись план роботи методичного об'єднання? На наш погляд, ключовими основами планування виступають п'ять типів запитів:

Таблиця 5. Технологічна карта «Загальні підходи до організації діяльності методичних об'єднань фахівців психологічної служби»

Запит	Форма реалізації	Періодичність проведення	Хто проводить
Адаптація молодих спеціалістів	Школа молодого спеціаліста	1 раз на місяць	Методист, наставники з числа досвідчених фахівців, членів МО
Обмін досвідом, потреба у майданчику для публічних виступах (в т.ч. у підготовці до атестації)	Школа передового досвіду (у формах майстер-класів, круглих столів, відкритих заходів)	1 раз на місяць	Фахівці, що проходять підготовку до атестації
Експертна діяльність	Методична (експертна) рада	4 рази на рік	Члени методичної (експертної) ради з числа досвідчених членів МО
Актуальні проблеми професійної діяльності	Проблемні, творчі групи, семінари, тренінги, майстер-класи	Семінари, тренінги проводяться за потреби, але не більше одного разу на місяць Кожна проблемна (творча група) планує свою роботу індивідуально, про	Досвідчені фахівці, що спеціалізуються за відповідними проблемами

		результати доповідас (презентує) один раз на рік	
Актуальні проблеми регіонального, всеукраїнського масштабу	Круглі столи, науково-практичні семінари	Періодичність визначається обласним планом (програмою), але не може бути частіше ніж 1 разу на півріччя	Методист, залучені фахівці

Таким чином, навантаження на фахівця протягом місяця в середньому не виходить за межі чотирьох методичних днів. Звичайно, запропонований підхід є, певною мірою, загальним, але найважливішою умовою планування роботи на районному та обласному рівнях є акцент на необхідності враховувати потребу у професійному розвитку конкретного фахівця.

Окремої уваги заслуговує зміст методичних заходів, що проводяться для спеціалістів психологічної служби. Як зазначає Т.Артеменко, методичне навчання спеціалістів, спрямоване на окремі, фрагментовані ділянки в їхній роботі, є малоефективним. Тому від тематично розроблених навчальних занять, семінарів, які, як правило, присвячені роботі або з певною поведінковою характеристикою особистості (“Робота з агресивними дітьми”, “Робота з обдарованими дітьми”) або з певною категорією (“Робота з педагогами”) слід перейти до якісно іншого змісту методичної підготовки. Вивчення роботи спеціалістів на місцях показує, що значна частина їх не може застосувати на практиці якийсь виокремлений матеріал, скажімо, провести те ж групове заняття з агресивними дітьми, тому що не володіє, як ми уже сказали, базовими практичними навичками ведення групової роботи. [1]

Сучасне бачення безперервної освіти фахівця, зокрема працівника психологічної служби, презентує активне включення його як суб’єкта ініціювання та організування власного професійного розвитку. Саме тому

потребують змін підходи до методичної роботи, зміну інструктивного підходу на сервісний, супроводжувальний в діяльності методичних служб.

Так, на думку Т.І.Свирської, в основі реалізації методичного сервісу лежить створення системи методичних послуг та організація процесу обслуговування освітніх запитів педагога, фахівця. В першу чергу, це стосується методичних служб (методистів) районного (міського) рівня. Саме перший рівень системи може забезпечити безперервність та послідовність методичного супроводу практичних психологів, соціальних педагогів навчальних закладів різних типів. Отже, методист РМК має стати консультантом в питаннях проектування індивідуальної програми професійного розвитку, тобто допомогти розробити індивідуальний методичний маршрут. Важливо, що при цьому самоосвіта і методична робота не нав'язуються зовні, а зростають із професійного інтересу спеціаліста.

Варто акцентувати увагу на ймовірних проблемах психологічного характеру, пов'язаних із типовою поведінкою суб'єкту міжкурсового процесу. Мається на увазі, коли відповідальність за результат діяльності (професійного розвитку) автоматично покладається на когось одного (або фахівця, який не виконав, не взяв участь, або методиста, який не поінформував, не навчив, не дав).

Говорячи про методичний супровід, ми вбачаємо не будь-яку допомогу, а, власне, підтримку, в основі якої збереження максимуму свободи та відповідальності учасника суб'єкта розвитку за вибір варіанту вирішення актуальної проблеми.

Важливою умовою такого підходу є варіативність запиту фахівця, забезпечення права вибору методичної послуги. До таких варіантів методичного сервісу можна віднести наступні послуги:

- інформаційні (ресурсне забезпечення, взаємодія фахівця та методиста);
- навчально-методичні (сприяння в освоєнні нових освітніх технологій, педагогічних технологій, форм організації освітнього процесу, навчально-методичних комплектів);
- науково-методичні (дослідницькі);

- організаційно–методичні (визначення основних напрямів діяльності, розвитку, удосконалення методик і технологій);

- експертно–аналітичні (система моніторингу якості освітніх результатів);

соціально–психологічна та правова підтримка (психолого-педагогічний супровід професійної діяльності, профілактика та зняття професійних конфліктів, збагачення соціального досвіду дорослих і дітей) [9].

Організація діяльності методичної служби, методиста за сервісного підходу може здійснюватись за наступним алгоритмом:

- прогнозування набору методичних послуг, які користуються попитом;
- вивчення попиту на кожен вид методичної послуги з боку суб'єктів освітнього процесу, виявлення рівня попиту на неї;
- розробка концепції методичного обслуговування ;
- розробка механізмів реалізації послуги ;
- реалізація методичної послуги шляхом взаємодії із замовником ;
- моніторинг результатів методичного сервісу суб'єктів освітньої системи і самої освітньої системи.

Узагальнені результати організаційно-методичного напрямку нашого дослідження можна представити у вигляді загальної організаційно-структурної схеми (табл.6).

Таблиця 6 Організаційно-структурна схема методичного супроводу діяльності працівників ПС

Рівень	Організаційна структура	Основні завдання	Напрямок, вид діяльності	Форми роботи
III рівень	Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи	науково-методичне забезпечення психологічної служби системи освіти України; розробка методичних вимог до змісту діяльності психологічної служби, координація науково-прикладних досліджень та методичних розробок	Робота з керівниками обласних центрів практичної психології, методистами центрів; Організація всеукраїнських науково-практичних конференцій, семінарів, масових публічних заходів, розрахованих на всіх працівників психологічної служби.	Науково-практичні заходи (конференція, семінар) Публічні, презентаційні заходи (фестивалі, конкурси, дні психолога, психологічної служби тощо)
II рівень	Навчально-методичний кабінет (центр) в Автономній Республіці Крим, обласні, Київський і Севастопольський міські	участь в організації підвищення кваліфікації спеціалістів психологічної служби, їх атестації та професійного зростання, кадровому забезпеченні психологічної служби; організація діяльності методичних об'єднань практичних психологів і соціальних педагогів.	робота з методистами з психологічної служби (методоб'єднання, наради, семінари); організація обласних науково-практичних заходів (конференції, семінари); організація масових, публічних заходів (фестивалі, конкурси, дні психолога, служби тощо)	МО методистів з психологічної служби області МО практичних психологів і соціальних педагогів спеціалізованих НЗ Науково-практичні заходи (конференція, семінар) Публічні, презентаційні заходи (фестивалі, конкурси, дні психолога, психологічної служби тощо)

I рівень	<p>Районні (міські) навчально-методичні кабінети (центри), методисти</p>	<p>створення умов розвитку педагогічної майстерності, творчої ініціативи педагогічних працівників, удосконалення форм і методів підвищення їх кваліфікації, в тому числі з використанням дистанційних форм навчання; вивчення потреб і надання практичної допомоги молодим спеціалістам та іншим педагогічним працівникам, у тому числі в період підготовки їх до атестації; участь у роботі атестаційних комісій, надання на звернення відділу (управління) освіти оцінки якості навчально-виховної роботи педагогічних працівників, що атестуються.</p>	<p>організація та методичний супровід профільних методичних об'єднань (практичні психологи, соціальні педагоги); забезпечення в рамках функціонування методоб'єднань організації проблемних, навчальних, практичних семінарів, тренінгів для окремих категорій фахівців (школа молодого спеціаліста, школа обміну досвідом); організація індивідуальної консультативної роботи (супервізія, тьюторство, наставництво тощо);</p>	<p>МО практичних психологів району із секційним поділом (за типом навчального закладу) МО соціальних педагогів району із секційним поділом (за типом навчального закладу) Навчальні, практичні, методичні семінари, тренінги, майстер-класи, Школа молодого спеціаліста, супервізійна група, творчі, проблемні групи</p>
----------	--	---	---	--

Вирішення завдань оптимізації методичного супроводу актуалізувало питання змісту, форм і методів підвищення кваліфікації. Проблеми оновлення змісту, форм і методів в однаковій мірі стосується як курсової так і міжкурсової підготовки фахівців. Аналіз тематики програм курсової підготовки практичних психологів, соціальних педагогів демонструє доволі вузький перелік тем, обмежений загальними, подекуди абстрактними темами, що не мають зв'язку із реальними проблемами фахівців, не витримує критики й застосування застарілих форм і методів.

Окремо в нашому дослідженні розглядались питання між курсової підготовки, організаторами якої виступають обласні центри практичної психології, методисти психологічної служби. Аналіз планів та звітів областей презентує яскраву палітру використання форм і методів між курсової підготовки. Проте, практика показує, що інколи для забезпечення певних конкретних завдань професійного розвитку фахівців використовуються невідповідні, відтак, неефективні методичні засоби.

Означену ситуацію можна розглядати в декількох площинах.

По-перше, вибір форм і методів здійснення методичних завдань відбувається спорадично, з огляду на типові переліки, представлені у великій кількості в методичній літературі. В результаті навчально-методичний ефект, на який розраховують організатори дорівнює, в кращому випадку, нулю. Інколи, така практика може спричинити негативні прояви у вигляді дезорієнтації фахівців щодо можливостей застосування отриманої інформації чи неможливості застосування тієї або іншої техніки, прийомів.

По-друге, низька ефективність методичного забезпечення професійного розвитку фахівців спричиняється є недостатньою розробленістю теоретичних та практичних рекомендацій щодо створення технологій, як комплексних програм підвищення кваліфікації фахівців у міжкурсовий період. Принаймні, це стосується підвищення кваліфікації працівників психологічної служби системи освіти. Експериментування у цій царині безумовно мають призвести до розробки

більш-менш ефективних програм. Проте, практика показує що частина експериментів на місцях не завжди виправдані з точки зору витрати часу, енергії та людських ресурсів.

По-третє, не зважаючи на велику кількість досліджень у галузі дидактики та андрагогіки, дуже часто недостатня поінформованість про дидактичні характеристики тих, або інших форм та методів, специфіку їх застосування призводить до створення еkleктичних форм, на кшталт «супервізійного семінару-наради», внаслідок чого дискредитується і форма і зміст.

Зважаючи на актуальність вищезазначених проблем, метою дидактико-методичного напрямку нашого дослідження виступило формування певного єдиного понятійно-категоріального поля щодо застосування форм і методів міжкурсової підготовки фахівців психологічної служби системи освіти та розробка алгоритму добору форм і методів для вирішення тих або інших завдань професійного розвитку фахівців.

Над розробкою практичних методів, форм і способів упровадження педагогічних технологій у навчальний процес активно працюють вчені-педагоги І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, М.О. Пехота, С.О. Сисоєва, Р.С. Буревич, С.Д. Цвілік, В.В.Олійник, В.А. Семиченко

Узагальнення понятійно-категоріального поля передбачає уніфікацію понять, які використовуються в певному професійному середовищі. Аналіз науково-довідкової літератури дає можливість виокремити найбільш загальні визначення основних понять: семінар, тренінг, конференція, майстер-клас, круглий стіл.

Семінар (от лат. *seminarium* - розсадник) - вид групових занять з певної наукової, навчально або іншої проблеми, обговорення учасниками заздалегідь підготовлених доповідей, повідомлень тощо [2]

Тренінг (от англ. *train* – тренувати, тренуватись). – сукупність методик та навчальних методів спрямованих на розвиток навичок (самопізнання и саморегуляції, спілкування, міжособистісної взаємодії, комунікативних та професійних вмінь)[2]

Конференція (ср.-віч. лат. conferentia - від лат. confero – збираю в одному місці) – збори, нарада представників будь-яких організацій, груп, держав, або окремих осіб для обговорення певного кола питань. [2].

Майстер-клас – демонстраційний виступ або навчання учнів Майстром. Спочатку, майстер-класи проводились в галузі вокального або хореографічного мистецтва. На відміну від відкритого уроку у школі або лекції у ВНЗ, які зазвичай є формою обміну досвідом між викладачами чи засобом оцінки їх роботи, Майстер-клас проводиться визнаним фахівцем, який має значні досягнення, власні праці, послідовників, школу тощо. [3]

Круглий стіл – обговорення певної проблеми за участі декількох рівноправних експертів під керівництвом модератора. Зазвичай, на початку учасники висловлюються у визначеному порядку, після чого переходять до вільної дискусії. Цілям круглого столу можуть бути: вияв спектру думок щодо зазначеної проблеми з різних точок зору, обговорення спірних позицій, пов'язаних із проблемою[3]

Ми пропонуємо в подальшому використовувати наведені вище поняття саме у визначеному тлумаченні.

Більшість науковців і практиків виділяють вісім основних функцій методичної роботи: аналітично-оцінювальна, адаптивна, компенсаторна, розвивальна, прогностична, інформаційно-пропагандистська, комунікативна, стимулююча. Реалізація цих функцій відбувається за допомогою відповідних форм і методів методичної роботи.

Серед організаційних **форм методичної роботи** виділяють: індивідуальні та колективні, традиційні та нетрадиційні.

Індивідуальні форми методичної роботи – консультації, супервізійні сесії, наставництво - є складовою професійного розвитку фахівця, який здійснюється за індивідуальними планами з урахуванням його професійних потреб, результатів взаємооцінки, рекомендацій. Вони передбачають систематичне вивчення психолого-педагогічної, наукової літератури, участь у роботі методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань,

розробка проблем, пов'язаних з удосконаленням роботи, проведення експериментальних досліджень, огляд і опрацювання фахових журналів, методичної літератури та ін.

До **колективних форм** проведення **методичної роботи** відносяться: районні (міські) методичні об'єднання, методичні оперативні наради, випуск методичних бюлетенів, рекомендацій науково-практичних конференцій, інформаційні повідомлення, практичні заняття, тренінги, диспути, ділові та рольові ігри, бесіди, семінари-практикуми, школи передового педагогічного досвіду, проблемні (інноваційні) групи.

До **нетрадиційних форм методичної роботи** належать: педагогічні ігри (дидактичні, виховні, ділові, рольові); моделювання педагогічних ситуацій; олімпіади методичних інноваційних розробок, методичні «мости», літературні ярмарки педагогічних підручників та методичних рекомендацій, аукціон та конкурсні виставки методичних розробок проведення конкурсів «Психолог року», «Кращий кабінет». Дані форми роботи сприяють залученню працівників психологічної служби до пошукової методичної роботи, розвитку уміння спілкуватися з колегами, учнями, батьками, сприяють попередженню конфліктів у педагогічних колективах.

Узагальнене уявлення про форми та методи методичної роботи представлено у табл. 7.

Таблиця 7. Форми та методи методичної роботи

Індивідуальні	Групові	Масові	Узагальнення досвіду
Консультація Наставництво Супервізія Тьюторство Бесіда, інтерв'ю	Лекція, семінар, колоквіум, практикум, круглий стіл, творча група (лабораторія), тренінг, ділова гра, майстер-клас, методична нарада, педагогічна майстерня	З'їзд, форум, фестиваль, конференція, виставка, презентація, професійні конкурси	Портфоліо, публікація, експертиза, моніторинг, апробація

Побудова алгоритму добору форм і методів методичного супроводу діяльності працівників психологічної служби базується на ключовому критерію, який виступає смислоутворюючим при розробці програм та планів методичної роботи. Цей критерій можна сформулювати як відповідність функцій методичної роботи та методів їх реалізації.

Аналіз змісту функцій методичної роботи та організаційних форм їх реалізації подано у табл.8

Таблиця 8. Відповідність функцій та організаційних форм методичної роботи

Функції	Зміст	Форми
Аналітично-оцінювальна	критичне осмислення існуючої педагогічної практики та особистого професійного досвіду і їх оцінювання.	Індивідуальна та групова аналітична діяльність, публічні науково-практичні заходи (конференції, семінари, круглі столи)
Адаптивна	адаптації до педагогічної професії, до змін в освіті та переборенні психологічних бар'єрів.	Тренінг, семінар-практикум
Компенсаторна	Відтворення частково втрачених знань, нарощування нових, що веде до підвищення професійної майстерності	Семінар, конференція
Розвивальна	Створення умов для розвитку особистості	Тренінг, майстер-клас
Прогностична	Полягає у формуванні прогностичних умінь, передбачити результати	Індивідуальна аналітична робота, мозковий штурм
Інформаційно-пропагандистська	Інформаційне забезпечення діяльності педпрацівників (нормативно-правові документи, наукова література, інтернет і т.п.	Нарада, інструктивно-методичний семінар, публічні заходи (виставки, форуми тощо)

Комуникативна	Сприяє безпосередньому спілкуванню педагога з колегами, науковцями	Всі групові форми, в яких передбачається безпосереднє спілкування учасників
Стимулююча	Заохочення і підтримка працівників щодо професійного розвитку	Виступи з доповідями, майстер-класи, відкриті заходи

Важливими характеристиками, які є визначальними у доборі форм і методів методичної роботи виступають прогнозована мета дії та ймовірний очікуваний результат участі в ній фахівця.

З огляду на це, наступним критерієм добору форми є «мета-результат».

Орієнтовний перелік навчальних результатів, які можна визначити, як цілі навчання пропонує Л.Панфілова:

- **ознайомлення**: знайомство з основними поняттями та процедурами в конкретній галузі знань;
- **опанування основ**: здатність переповісти, описати основні поняття та процедури;
- **оволодіння**: успішне застосування основних понять та процедур в обраній предметній галузі;
- **повне опанування** – майстерність: успішне застосування основних понять та процедур в обраній галузі, а також допомога іншим в опануванні та закріпленні знань та вмінь.

Ймовірні результати навчання:

- **створення** цілісного уявлення про професійну та комунікативну компетентність та місце в реальній діяльності;
- **набуття** на матеріалах, що імітують (репрезентують) професійну діяльність, соціального досвіду, в т.ч. міжособистісної та групової взаємодії для колективного прийняття рішень, здійснення співробітництва;
- **розвиток** практичного професійного мислення;

- **формування** пізнавальної мотивації, створення умов для появи особистісних психологічних установок та мотивації;
- **закріплення** знань у сфері професійного спілкування, формування комунікативної компетентності;
- **вияв** нових особистісних смислів спілкування та взаємодії з колегами.[5]

Американський вчений Б. Блум пропонує рівні засвоєння навчального матеріалу, що розрізняються в залежності від типу навчальних цілей: **когнітивної** (знання), **афективної** (ціннісні орієнтації) і **психомоторної (рухові навички)**. Реалізація кожної навчальної мети здійснюється на різних рівнях засвоєння.

Зокрема, для когнітивних цілей рівнями засвоєння є: 1 — знання, 2 — розуміння, 3 — застосування, 4 — аналіз, 5 — синтез, 6 — оцінка.

Для афективних: 1 — сприйняття, 2 — реагування, 3 — засвоєння ціннісних орієнтацій, 4 — організація ціннісних орієнтацій, 5 — поширення ціннісних орієнтацій на діяльність. [6]

Аналіз найбільш розповсюджених форм навчально-методичної роботи, з огляду на вищезазначену типологію, можна представити у наступному вигляді:

Таблиця 9. Класифікація форм методичної роботи за типами навчальних цілей

Форма	Типи навчальних цілей
Семінар	Когнітивна, частково афективна
Тренінг	Афективна, частково когнітивна, психомоторна
Майстер-клас	Афективна, когнітивна
Конференція	Когнітивна, частково афективна
Круглий стіл	Когнітивна, частково афективна

Таким чином, більшість рівнів засвоєння представлено у формі тренінгу, що свідчить про її найбільшу ефективність. На нашу думку, можна скористатись таким аналітичним підходом при доборі форм навчально-методичної роботи, спрямованої на формування практичних навичок, технік, технологій.

На досягнення певних результатів мають бути спрямовані відповідні методи.

Всі методи навчання можна розподілити на дві групи, залежно від рівня активності учасників у навчальній діяльності:

Пасивні — це ті методи навчання, при яких учасники тільки слухають та дивляться (розповідь, лекція, пояснення, демонстрація).

Активні — це ті методи, при яких учасники самостійно, активно включаються у навчально-пізнавальну діяльність, які спираються не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, а насамперед на творче, продуктивне мислення. До активних методів навчання можна віднести:

ігри (сюжетно-рольові, ділові, дидактичні);

метод конкретних ситуацій (кейс-метод);

«мозкова атака»;

метод дискусії;

метод «малих груп».

Всі активні методи навчання тісно взаємопов'язані з активними формами навчання та разом утворюють технологію активного навчання. Щоб краще зрозуміти суть та функції активних методів навчання, доцільно розглянути класифікацію технологій активного навчання (Д. В. Чернилевський, Н. В. Борисова) [6]

В основу цієї класифікації автори поклали дві ознаки: наявність моделі (предмету або процесу діяльності) та наявність ролей (характер спілкування суб'єктів навчальної діяльності).

Неімітаційні технології даної класифікації не передбачають моделювання явища чи процесу, які вивчаються, активність тут досягається за рахунок використання проблемних лекцій, семінарів-дискусій з «мозковою атакою» чи без неї.

Імітаційні технології — в основі них лежить імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в умовах навчання процесів, які відбуваються в реальних конкретних ситуаціях.

Цікавою видається й класифікація методів навчання, яку запропонував А.В.Хуторський, що складається з трьох видів методів (рис.1):

- евристичних методів;
- методів продуктивного навчання;
- системи занять, що утворені шляхом трансформації методів навчання та його різних форм.

Розглянемо характеристики окремих груп методів та прийомів навчання, їх систем за даною класифікацією, які сприяють особистісно орієнтованому творчому навчанню.

Характерними ознаками груп таких методів та прийомів навчання є:

- навчання в ситуаціях, максимально наближених до реальних;
- навчання не як повідомлення знань, а як навчання практичного їх використання;
- навчання в емоційно насиченому просторі. [6]

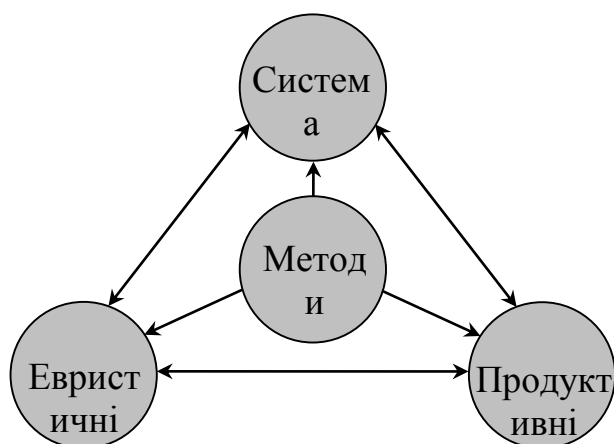


Рис.1. Альтернативна класифікація методів навчання А.В.Хуторського
Аналізуючи форми, що було виокремлено на початку нашого дослідження, можна розробити загальну схему на базі критерію «форма – метод»:

Таблиця 10. Класифікація форм методичної роботи за методами навчання

Форма	Методи навчання
Семінар	Активні
Тренінг	Активні
Майстер-клас	Пасивний

Конференція	Пасивний
Круглий стіл	Активний

Важливою характеристикою, яка виступає значущим фактором ефективності навчально-методичних та науково-практичних заходів є кількість учасників та організація часу і простору.

Питання визначення оптимального числа учасників можна з'ясувати з огляду на характер методів навчання, відтак очікуваний характер участі. Всі активні методи передбачають неодмінно можливість безпосереднього спілкування всіх учасників, організацію зворотного зв'язку (модератор – учасники). Така вимога фактично створює відповідні просторово-часові обмеження. Наприклад, якщо група тренінгу перевищує 20 осіб, навіть за умови висококваліфікованого тренера, завжди є вірогідність, що частина учасників опиниться за полем його уваги, а їх ефективність буде доволі сумнівною. Таким чином, проведення всіх активних форм методичної роботи має узгоджуватись із необхідністю забезпечити активні комунікації учасників, відтак, їх кількість має розраховуватись з огляду на цю вимогу. Щодо організації простору, Л.Панфілова, зазначає, що для ефективної інтерактивної діяльності бажано передбачати декілька приміщень, або одне велике, яке має можливості до трансформацій (переміщення меблів, зміна конфігурації простору для мікрогрупової роботи).

Загальні рекомендації щодо часу проведення заходів (обговорюваних форм) базуються на загальнопсихологічних особливостях сприйняття та активності людини.

Табл.11 Кількісно-часові характеристики застосування різних методичних форм.

Форма	Кількість учасників	Час проведення
Семінар	До 30	До трьох годин (з короткою перервою)

Тренінг	До 20 осіб	Від 3-х до 8 годин (з двома перервами)
Майстер-клас	Не обмежена	До 3 годин (з однією перервою)
Конференція	Не обмежена	До 3 годин (з однією перервою)
Круглий стіл	До 30 осіб	До 1,5 год.

Особливої уваги заслуговують питання організаційно-методичного забезпечення проведення навчально-методичних заходів. Мова не йде про його традиційні підготовчі складові (роздатковий матеріал, технічні засоби, програми тощо). Мова йде про обов'язкові методичні дії, які мають бути здійснені при підготовці до проведення методичних заходів. В першу чергу, це стосується постановки практичних цілей та завдань, формулювання очікуваних результатів, визначення кола учасників та виконавців, окреслення критеріїв оцінки результатів, визначення способів (форм і методів) досягнення результатів та конкретне планування послідовності дій в процесі. На перший погляд, зазначені вище вимоги, є банальними і всім відомими. Проте, найчастіше, їх виконання є формальним, що спричиняє відсутність конкретики, як при підготовці так і при оцінюванні результатів заходів.

Орієнтовна структура (методичний опис) може мати наступний вигляд:

1. Тема
2. Ідея
3. Мета
4. Задачі
5. Очікувані результати
6. Цільова аудиторія: учасники
7. Виконавці
8. Форми і методи
9. План проведення
10. Організаційно-технічне забезпечення

Важливим акцентом, на якому варто наголосити, це критерії оцінки ефективності навчально-методичних заходів. Таку оцінку можна проводити як з боку організаторів, так і з позиції учасників.

Критерії оцінювання (з позиції організаторів):

1. Відповідність цілей та завдань обраним навчальним формам
2. Ефективність реалізації обраної навчальної форми
3. Адекватність виконавця (організатор, фасілітатор, медіатор)
4. Створення ефективної атмосфери
5. Досягнення навчальних результатів

Щодо критеріїв оцінювання з боку учасників, зазвичай до них відносять:

1. Якість організації
2. Актуальність питань, що розглядались
3. Ступінь корисності
4. Ступінь новизни інформації
5. Якість методичних матеріалів
6. Рівень професійної майстерності ведучого (ведучих)

Окремої уваги заслуговують питання розробки технологічних карт у процесі планування та реалізації методичного супроводу діяльності працівників психологічної служби. Так, на виконання Плану заходів щодо розвитку психологічної служби на період до 2017 року методичним службам рекомендується розробка технологічних карт з реалізації окремих пунктів програми.

До пунктів плану, що передбачають «розробку, експериментальну апробацію та впровадження у практику» пропонується використати наступний алгоритм складання технологічної карти.

До «розробки...» **зміст та послідовність процедур** технологічної карти може виглядати наступним чином:

1. Створення робочої групи (надалі РГ), організація її функціонування (періодичність та місце зустрічей, способи комунікації та контакти, термін функціонування).
2. Розробка плану роботи РГ (послідовність дій та зустрічей РГ для реалізації поставлених завдань).
3. Перша зустріч РГ - Уточнення основної задачі (що треба зробити, як виглядає результат, хто їм буде користуватись).
4. Розподіл локальних (конкретних, обмежених кількістю дій та часом) завдань між членами РГ, визначення термінів виконання, оформлення результатів.
5. Збір та обговорення результатів роботи членів РГ.
6. Узагальнення результатів, доопрацювання, підготовка проекту кінцевого результату.
7. Розробка програми (плану) впровадження (апробації) - форми, терміни, виконавці, очікувані результати.
8. Розробка методичних рекомендацій щодо впровадження (апробації)
9. Розробка програми організаційно-методичного семінару (надалі – ОМС) для виконавців впровадження (апробації)
10. Узагальнення всіх матеріалів роботи РГ у єдиний пакет, підведення підсумків роботи РГ, завершення її роботи.

У плані обов'язково зазначаються конкретні виконавці, конкретні терміни (дати) та конкретні результати (формалізовані у організаційні документи – список, план, графік, перелік тощо).

При розробці програм, що передбачають **«впровадження (апробації)…»** пропонується врахувати наступне:

<i>Експериментальна апробація</i>		<i>Впровадження у практику</i>
<i>Відмінне</i>	<i>Спільне</i>	<i>Відмінне</i>

<p>- Реалізується у визначених експериментальних майданчиках (договір про експеримент);</p> <p>- Експеримент локалізовано у часі і просторі, має чітко визначений результат;</p> <p>- За результатами експерименту вносяться зміни до змісту, форми та методів;</p> <p>- Результати експериментальної апробації заслуховуються на ... (конференція, семінар, круглий стіл, засідання кафедри, тощо)</p> <p>- Після отримання наукового схвалення результати експериментальної апробації проходять унормування та легалізацію (у формі наказу МОН або інше) і далі здійснюється алгоритм впровадження у практику.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розробка плану реалізації. 2. Визначення безпосередніх виконавців. 3. Інструктаж (навчання) виконавців. 4. Розробку та застосування єдиних форм та методів звітності 5. Розробку та застосування форм та методів узагальнення результатів. 	<p>- Реалізується у всіх установах системи освіти, які зазначені у завданні;</p> <p>- Передбачає обов'язкове організаційно-методичне забезпечення та супровід у вигляді ОМС для виконавців та організаторів та методичних рекомендацій;</p> <p>- Передбачає обов'язкове унормування та легалізацію на рівні наказу МОН (або спільні накази МОН та інших відомств).</p>
--	---	--

В результаті проведеного дослідження було з'ясовано основні напрями та способи оптимізації науково-практичного забезпечення системи методичного супроводу діяльності фахівців психологічної служби системи освіти України.

Теоретично обґрунтовано виокремлення трьох ключових напрямів: організаційно-методичний, дидактико-методичний та технологічний, що

відповідає трьом основним аспектам застосування освітніх технологій – науковому, формально-описовому та процесуально-діяльнісному.

Проведений теоретичний аналіз змісту і форм методичного супроводу дозволив розробити організаційно-методичні моделі системи методичного супроводу, зорієнтовані на професійний розвиток фахівця. Описано чотири основні підсистеми методичного супроводу та їх взаємозв'язки: суб'єкти діяльності, зміст діяльності, технології діяльності та форми методичного супроводу. Для кожної з підсистем було розроблено організаційно-технологічний опис у вигляді організаційної моделі, теоретичної моделі та модельної програми, а також обґрунтовано основні підходи до організації діяльності методичних служб у вигляді технологічної карти.

Розглянуто та описано поняття методичного сервісу як однієї з форм методичного супроводу, запропоновано алгоритм організації діяльності методичної служби (методиста) на підставі сервісного підходу.

Узагальнено результати аналізу організаційного контексту методичного супроводу діяльності працівників психологічної служби системи освіти та результати представлено у вигляді організаційно-структурної схем методичного супроводу, яка відображує основних суб'єктів методичного супроводу (всіх рівнів психологічної служби), розподіл завдань, напрями та форми діяльності, а також взаємозв'язки між вертикальними елементами структури.

Проаналізовано та теоретично обґрунтовано основні аспекти дидактико-методичного напрямку: основні поняття, форми і методи методичної роботи, взаємозв'язки функцій методичної роботи та її організаційних форм, розроблено критерії класифікації форм методичної роботи за типами навчальних цілей, за методами навчання, кількісно-часовими характеристиками.

Розроблено алгоритм добору форм і методів методичної роботи, а також описано основні рекомендації щодо планування методичних заходів та оцінки їх ефективності.

Обґрунтовано актуальність та доцільність використання проектно-технологічного підходу як основного способу оптимізації методичного

супроводу діяльності працівників психологічної служби системи освіти. Запропоновано основні підходи до планування методичного супроводу діяльності працівників психологічної служби у форматі технологічних карт.

Результатом дослідження можна також вважати актуалізацію наступних проблем діяльності психологічної служби: недосконалість (відсутність уніфікації) у питаннях планування всіх суб'єктів діяльності, часткову неузгодженість цих дій; недостатність інформаційно-аналітичного та технологічного забезпечення всіх ланок психологічної служби, викривлене, а подекуди і відсутнє уявлення у суб'єктів діяльності (як працівників служби, так і працівників освіти) про реальну роль та місце психологічної служби у життєдіяльності системи освіти. Ці та інші питання потребують додаткового вивчення та широкого обговорення серед фахівців, науковців та практиків.

Література:

1. Артеменко Т. Б. До питання методичного супроводу післядипломної підготовки практичних психологів. //Матеріали Всеукраїнського проблемного семінару «Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності практичних психологів в системі післядипломної освіти» 17-18 листопада 2011 р. //Електронний ресурс: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6
2. Большой энциклопедический словарь./ Електронний ресурс:http://mirslovarei.com/content_psy
3. Викентьев И. Л. Живой словарь бизнес-тренера: 300 терминов, 190 примеров, 40 тренинг-эффектов, 11 таблиц, 7 рисунков. Версия 1.0./ «ТризШанс». Спб., 2007, 264 с.
4. Организационная структура управления – Business Studio/Електронний ресурс: <http://www.businessstudio.ru/procedures/glossary/orgstructure>
5. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. – Спб: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.

6. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самот. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2003. — 829 с.
7. Положення про районне методичне об'єднання / Електронний ресурс: http://izum-rmo-inf.at.ua/publ/polozhennja_pro_rajonne_metodichne_ob_39_ednannja
8. Сироватко Е. И. Развитие профессиональной компетентности практических психологов в системе последипломного образования Запорожской области. //Матеріали Всеукраїнського проблемного семінару «Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності практичних психологів в системі післядипломної освіти» 17-18 листопада 2011 р. //Електронний ресурс: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyrb
9. Т. І. Свирська. Методичний супровід професійної діяльності педагога позашкільного навчального закладу.// Електронний ресурс: http://ippro.org.ua/files/Методична_робота/порадник_методиста
10. Технологічна карта/ Електронний ресурс: http://uk.wikipedia.org/wiki/Технологічна_карта

І.І. Цушко,
кандидат філософських наук,
провідний науковий співробітник
Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи
НАПН України

1.3 Формування репродуктивного здоров'я в учнівської і студентської молоді

Репродуктивне здоров'я молоді: поняття та фактори впливу

Людина, її життя та здоров'я є найвищими соціальними цінностями держави, визначеними Конституцією України ([254к/96-ВР](#)). Майбутнє держави обумовлюється комплексом політичних, економічних, соціальних факторів, що впливають на демографічну ситуацію та стан здоров'я населення.

Результати аналізу змін населення за останні 10-15 років свідчать про те, що Україна перебуває у стані глибокої демографічної кризи, зумовленої депопуляцією, збільшенням питомої ваги осіб похилого віку і зменшенням середньої тривалості життя. Зазначене негативно впливає на розвиток продуктивних сил, рівень добробуту людей та економічну ситуацію в державі.

Особливе занепокоєння викликає стан репродуктивного здоров'я, яке є невід'ємною складовою частиною здоров'я нації в цілому і має стратегічне значення для забезпечення сталого розвитку суспільства. Комплекс заходів, здійснених протягом останніх років у рамках Національної програми "Репродуктивне здоров'я 2001-2005" ([203/2001](#)), сприяв позитивним змінам у цій сфері.

Так, створено службу планування сім'ї, підвищився рівень обізнаності населення щодо здорового способу життя, безпечної статевої поведінки, відповідального батьківства, методів профілактики непланованої вагітності, використання сучасних методів контрацепції.

Спостерігається тенденція до зменшення кількості абортів, зниження рівня материнської та дитячої смертності, однак ці показники залишаються високими і значно перевищують середньоєвропейські. Потребують розв'язання проблеми невиношування вагітності та безпліддя, що є наслідками небезпечної статевої поведінки і причиною значних репродуктивних втрат.

Такий стан справ зумовлює необхідність подальшого здійснення комплексу заходів, спрямованих на поліпшення репродуктивного здоров'я населення.

Проблеми, що виникають у сфері репродуктивного здоров'я, зумовлені:

- незадовільним соціальним становищем громадян, недостатньою увагою до ролі інституту сім'ї, збереження традиційної культури взаємовідносин у сім'ї як основної складової суспільства;

- недостатньою соціальною і правовою захищеністю у сфері праці, відсутністю належного контролю за дотриманням правил і норм охорони праці та техніки безпеки; дискримінацією жінок, особливо у сфері приватної підприємницької діяльності, що витісняє їх у низькооплачувані галузі або змушує шукати роботу в тіньовому секторі економіки чи за кордоном;

- недосконалістю нормативно-правової бази;

- смертністю чоловіків працездатного віку, що у 3,6 рази перевищує смертність жінок. Незворотні втрати чоловічого населення у репродуктивному віці позначаються на статевому співвідношенні у суспільстві, зумовлюючи наявність значної кількості одиноких

- жінок, неповних сімей та дітей-сиріт;
- високим рівнем материнської та малюкової смертності, пов'язаним з недостатньою поінформованістю населення щодо здорового способу життя, відповідальної статевої поведінки, планування сім'ї, сучасних стандартів профілактики, діагностики і лікування хвороб репродуктивної системи, а також недостатнім рівнем оснащення сучасним високотехнологічним обладнанням закладів охорони здоров'я та підготовки спеціалістів, що призводить до зниження якості медичної допомоги;
 - незадовільним станом здоров'я вагітних жінок, що призводить до збільшення кількості ускладнень під час пологів, які спричиняють виникнення хвороб у новонароджених, а також впливають на рівень захворюваності дітей віком до 14 років та дитячої інвалідності;
 - високим рівнем штучного переривання вагітності (19,1 на 1000 жінок репродуктивного віку), що впливає на фертильність і перебіг наступної вагітності та пологів. Штучне переривання вагітності і пов'язані з ним ускладнення призводять до смерті майже кожної десятої жінки;
 - незадовільним станом здоров'я підлітків, негативний вплив на яке має поширення порнографії, пропаганда сексуального насильства, широке рекламування шкідливих звичок (тютюнокуріння, вживання алкоголю, наркотиків);
 - високим рівнем безпліддя українських сімей, що можна віднести до прямих репродуктивних втрат;
 - поширеною онкогінекологічною патологією репродуктивних органів, що є однією з основних причин смертності і призводить до втрати значної кількості молодих жінок, які не реалізували свою репродуктивну функцію;
 - недостатнім рівнем матеріально-технічного забезпечення

закладів охорони здоров'я, що надають послуги у сфері репродуктивного здоров'я.

Одним з основних факторів розладу репродуктивного здоров'я населення вважаються інфекційні хвороби, що передаються статевим шляхом, які в підлітковому та дорослому віці нерідко стають причиною безпліддя, невиношування вагітності, онкогінекологічної патології, а також внутрішньоутробного інфікування плода з можливими тяжкими наслідками і навіть вадами розвитку. Прямі репродуктивні втрати від невиношування вагітності щороку становлять 36-40 тис. ненароджених дітей. У зв'язку з високими темпами поширення ВІЛ-інфекції особливої важливості набуває проблема ВІЛ-інфікованих вагітних жінок, що в свою чергу пов'язана з негативною динамікою збільшення ВІЛ-інфікованих дітей.

Пріоритетними напрямками виконання Державної програми "Репродуктивне здоров'я нації" на період до 2015 року є:

У соціально-економічній сфері:

- удосконалення нормативно-правової бази з питань охорони репродуктивного здоров'я сім'ї;

- пропагування сімейних цінностей, забезпечення медикосоціальної підтримки молодій сім'ї;

- охорона здоров'я соціально незахищених верств населення;

у сфері освіти:

- розроблення та реалізація міжгалузевих стратегій, спрямованих на пропагування, формування і заохочення до здорового способу життя, відповідального батьківства та безпечного материнства;

- інформування населення з питань відповідального ставлення до охорони особистого здоров'я;

- проведення просвітницьких заходів з питань охорони здоров'я, пропагування здорового способу життя, планування сім'ї, зміцнення репродуктивного здоров'я населення, охорони материнства, а також профілактики онкологічних захворювань;

у сфері науки:

проведення наукових досліджень з метою:

- виявлення факторів та механізму впливу на збереження і поліпшення репродуктивного здоров'я;

- проведення аналізу щодо стану захворюваності на туберкульоз органів репродуктивної системи; (1).

Проблема збереження репродуктивного здоров'я за своєю значущістю, масштабністю, перспективністю, стратегічним характером на сьогодні є однією з найбільш актуальних. Провідна роль у її вивченні належить не тільки медицині, а й іншим галузям, що стосуються репродуктивного формування, перш за все психології, соціології, освіті, іншим відомствам та службам, науково-теоретичний здобуток яких стає генератором нових профілактичних, корекційних і терапевтичних технологій.

Заслуговуючи на особливу увагу, репродуктивне здоров'я спонукає до розгляду цієї важливої проблеми з різних аспектів із залученням ряду медичних, психологічних, соціальних, виховних, економічних та організаційних заходів. Тому допомога, спрямована на охорону репродуктивного здоров'я, повинна бути орієнтована не тільки на забезпечення контролю за станом статевого розвитку та функціонуванням репродуктивної сфери, але й на популяризацію й пропаганду здорового способу життя і важливості цих аспектів для стану репродуктивного здоров'я у майбутньому, формування безпечної репродуктивної поведінки та адекватної репродуктивної мотивації, закладання основ відповідального батьківства як головних складових системи планування сім'ї та виховання дітей.

Здоров'я та його невід'ємний компонент - репродуктивне здоров'я - значною мірою визначається умовами розвитку молоді на різних етапах онтогенезу, тому надання якісної та всебічної допомоги на всіх етапах їхнього життя із залученням фахівців багатьох галузей, у тому числі й психологів, є запорукою збереження та оптимізації репродуктивного здоров'я. Для успішної реалізації такої допомоги необхідним є проведення наукових досліджень з вивчення сучасного стану репродуктивного здоров'я, визначення основних факторів ризику його порушень, розроблення науково обґрунтованих заходів профілактики та їх здійснення; залучення громадських організацій до збереження репродуктивного здоров'я, вивчення світового досвіду з цих питань.

Загальноприйнятим є виокремлення на життєвому шляху людини особливих вікових періодів, на які припадають найбільш істотні зміни, коли організму висуваються підвищені вимоги, з якими він не завжди може впоратися, що, у свою чергу, може призвести до різноманітних розладів та перешкоджати повноцінному функціонуванню особистості. Одним з яскравих прикладів таких періодів є період початку статевого життя та вступ у шлюб, особливо для жінок, під час якого відбуваються не тільки психофізіологічні перебудови організму, а й психосоціальні зміни особистісних орієнтацій, цінностей та установок.

В умовах соціальної напруженості та розшарування суспільства, різкого падіння життєвого рівня населення та інших наслідків кризового періоду сьогодні саме молодь є однією з найбільш соціально уразливих груп населення, яка, з одного боку, є майбутнім будь-якої держави, її економічним, демографічним, культурним потенціалом, а з іншого боку - постає перед великою кількістю особливих проблем, що виникають унаслідок процесів входження в нове соціальне середовище та опанування нових соціальних ролей, бажання випробувати нові та часто ризиковані переживання, схильності до нездорового способу життя, що призводить не тільки до погіршення їх психічної та соціальної адаптації, а й ставить під загрозу особисте загальне та репродуктивне здоров'я, а також здоров'я всього сучасного і майбутнього покоління .

Формування репродуктивного здоров'я - дуже складний і тривалий процес, тому що значною мірою визначається умовами розвитку людини, починаючи ще з особливостей перебігу внутрішньоутробного періоду. Найбільше навантаження на репродуктивне здоров'я припадає на дітей підліткового віку та молодь, оскільки в цьому віці відбувається бурхливий розвиток індивіда як на соматичному, так і на психічному рівнях з формуванням усіх функціональних систем організму, в тому числі й репродуктивної, а також із становленням когнітивної, емоційно-ціннісної сфер та формуванням цілісної особистості. Саме в цей період відбувається активний розвиток репродуктивної сфери та формуються основи репродуктивної поведінки. Тому зрозуміло, що одним із першочергових завдань сучасного суспільства є охорона здоров'я дівчат та хлопців, адже гармонійний розвиток у ранньому репродуктивному періоді багато в чому визначає наступне їхнє життя у фізіологічному, психологічному та соціальному аспектах (2).

На основі результатів ряду досліджень (3) встановлено, що сучасний стан здоров'я молоді, який з року в рік погіршується, зумовлений не лише низьким економічним рівнем сімей, фізичними та психоемоційними навантаженнями, наявністю стресових ситуацій та іншими чинниками. Провідну роль відіграють і виявлені ознаки кризових явищ в ідеологічній та духовній сферах підлітків та молоді, наявність поширення шкідливих звичок та ризикової поведінки серед цієї категорії. До вагомих факторів, що впливають на стан репродуктивного здоров'я молоді, слід віднести й такі психосоціальні чинники, як вільне ставлення до шлюбу; недостатній рівень загальної та репродуктивної культури населення; високий рівень штучного переривання вагітності, що (особливо у ранньому репродуктивному віці) ставить під загрозу репродуктивні можливості жінки у майбутньому; трансформацію репродуктивної поведінки, що призводить до збільшення частоти захворювань, які передаються статевим шляхом, та непланованої вагітності, яка супроводжується великою кількістю ускладнень та недостатньою психологічною та соціально-економічною підготовленістю молодих жінок до материнства і створення сім'ї. Усе це свідчить про низький

рівень морально-етичних засад і санітарно-гігієнічних знань молоді, що сприяє розвитку неадекватних партнерів репродуктивної поведінки та порушення репродуктивного здоров'я в цілому.

Література:

1. Державна програма "Репродуктивне здоров'я нації" на період до 2015 року
2. Бацилева О. В. Медико-психологічні особливості репродуктивного здоров'я молоді у сучасних умовах / О. В. Бацилева // Збі–ник наукових праць Інституту психології ім. Г. С Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. - Т. Х. Ч. 9. К, 2008. - С. 63-72.
3. Бояркина Ю. В. Культура здоров'я как фактор развития социально-демографической ситуации в современном российском обществе / Ю. В. Бояркина // Вопросы культурологи. - 2007. - № 7. - С. 29-33.

Сучасний стан репродуктивного здоров'я української молоді

Не дивлячись на постійну увагу з боку держави до соціальних програм, спрямованих на підтримку сім'ї, процес депопуляції продовжує ускладнювати демографічну ситуацію в країні. За даними Національної ради з питань охорони здоров'я, цю тенденцію вдалося покращити тільки у 2009 р., коли вперше було зафіксовано найменший показник рівня смертності. У 2009 р. померло на 47,7 тис. осіб менше ніж у 2008 р.

Слід зазначити, що депопуляція має місце також в багатьох інших європейських країнах (Польщі, Італії, Молдові, Німеччині, Румунії, Естонії тощо), однак саме в Україні зафіксовано найвищий коефіцієнт природного скорочення населення (у 2009 р. він становив 4,2 ‰).

Негативні тенденції щодо відтворення населення призвели до різкого зниження рівня народжуваності, який вдалося дещо стабілізувати у 2002 р. Відтоді загальний коефіцієнт народжуваності почав поступово зростати: 8,1 на 1000 населення в 2002 р.; 9,8 - у 2006 р.; 11,1 - у 2009 р. Однак народжуваність все ще в 1,4 рази нижча за смертність, що потребує активних дій з боку держави

органів влади. Мова йде про необхідність подолання наявних негативних тенденцій скорочення чисельності населення, посилення інституту родини та збільшення державної підтримки молодих сімей, на долю яких припадає значна кількість всіх дітонароджень.

Також відбуваються помітні зрушення у структурних характеристиках народжуваності: підвищилася частка позашлюбних народжень та середній вік матері при народженні дитини. Значною є частка дітей, народжених поза шлюбом, яка в 2009 р. становила майже п'яту частину від усіх новонароджених (1).

Збільшення частки дітей, народжених жінками, які не перебувають у зареєстрованому шлюбі, обумовлене не лише позашлюбним народженням дітей, але й поширенням незареєстрованих шлюбів, які стали досить розповсюдженим явищем і, виходячи з досвіду західних країн, матимуть тенденцію до стабілізації. Позашлюбна народжуваність найвища у наймолодших вікових групах жінок та переважно є наслідком ранніх і часто небажаних вагітностей. Якщо у 2005 р. частка позашлюбних народжень у матерів віком до 18 років включно становила 41,6 %, то в 2009 р. - 44,3 %.

Нині кожна шоста дитина народжується з відхиленнями здоров'я, в першу чергу, через погану спадковість. Часто, вступаючи у репродуктивний вік, майбутні батьки вже мають низку захворювань. За даними МОЗ України, лише за останні 5 років загальна захворюваність молодих жінок зросла на 20,6 % і наразі становить 20 659,0 на 1000 дівчат віком 15-17 років. При цьому зросла частота хвороб, які в перспективі можуть ускладнювати перебіг вагітності, пологів та формувати високі показники материнських і плодових репродуктивних втрат: хвороб крові та кровотворних органів - 29,1 %, розладів менструацій - 14,8 %, хвороб сечостатевої системи - 9,5 %.

Стан репродуктивного здоров'я також залежить від сексуальної активності та способу життя молоді. Часто ризикована поведінка, нерозбірливі статеві стосунки, рання вагітність призводять до негативних наслідків. Так, заданими

медичних закладів, щорічно з понад 12 млн зареєстрованих випадків захворювань на хвороби, що передаються статевим шляхом, близько 3 млн припадають на жінок віком 14-17 років.

Серед інфекцій, що *передаються статевим шляхом*, за період 2001-2009 рр. на фоні зменшення частоти реєстрації сифілісу і гонококової інфекції спостерігається зростання частоти реєстрації хламідійної інфекції і особливо уrogenітального мікоплазмозу (див. рис. 2.1).

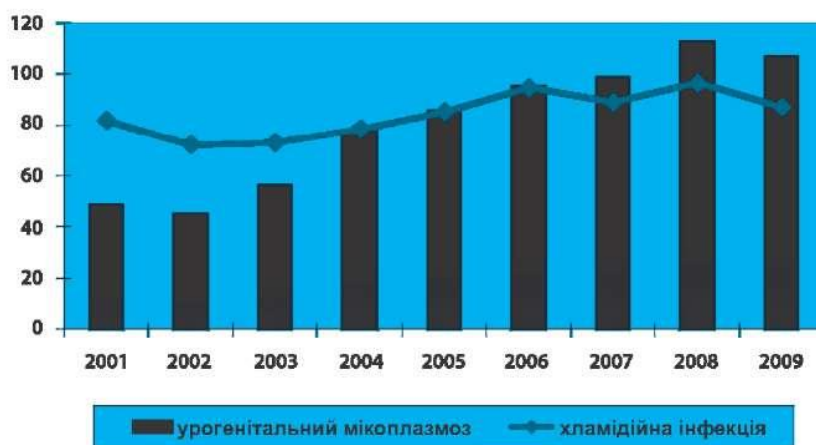


Рис 2.1. Частота захворюваності на інфекції, що передаються переважно статевим шляхом, у жінок на 100 000 відповідного населення

Небезпечність цих захворювань полягає в тому, що вони досить важко діагностуються і протікають в хронічній формі, а технології дослідження є високо затратними, тому більшість населення в умовах економічної кризи не мають можливостей на обстеження. Існуючі тенденції за окремими віковими групами наведені у табл. 2.2 та 2.3.

Привертає увагу той факт, що захворюваність на сифіліс у 2009 р. серед дівчат віком 15-17 років (17,6 на 100 тис. дівчат відповідного віку) була у 3 рази вищою ніж у хлопців (7,5 на 100 тис. юнаків відповідного віку). Загалом найвищий рівень захворюваності на вищезазначені хвороби припадає на вік найбільшої сексуальної активності молоді - 20-29 років.

Серед окремих вікових груп жіночого населення звертають на себе увагу

жінки працездатного віку, серед яких 88% відносяться до фертильного віку.

Особливості сексуальної активності серед підлітків, зменшення віку початку статевих стосунків на тлі несприятливих соціально-економічних факторів, лібералізація поглядів на статеву поведінку призвела до її деформації, зростання кількості окремих захворювань, що передаються статевим шляхом, збільшення чисельності інфікованих ВІЛ, наркоманів. Безумовно, все це є підґрунтям погіршення стану репродуктивного здоров'я населення.

За останні 5 років показник захворюваності на сифіліс та гонорею знизився більш ніж у 2 рази. У дівчат показник на сифіліс у 3,2 рази перевищує показник хлопців: 2008 р. - 0,2 та 0,07 на 1000 осіб .

На тлі зниження захворюваності на сифіліс, гонорею, хламідійні хвороби спостерігається зростання захворюваності на трихомоніаз та мікоплазмоз серед дівчаток до 14 років. У дівчат 15-17 років вдалося досягнути зниження частоти розвитку сифілісу, гонореї та трихомоніазу, проте збільшилася частота хламідіозу. При цьому слід зазначити, що хоча показники захворюваності на венеричні хвороби серед дітей та підлітків набули стабільного зниження, однак є високими у порівнянні з країнами Європейського регіону.

Таблиця 2.3.2

**Захворюваність жінок на інфекції, що передаються статевим шляхом,
за віковими групами**
(на 100 тис. відповідного населення за віком та статтю)

Найменування	15-19 років	20-24 роки	25-29 років	20-29 роки	30-34 роки
Сифіліс	35.67	67.30	65.89	66.63	45.91
Гонорея	31.47	63.56	44.87	54.64	29.79
Хламідійна інфекція	89.62	316.34	335.11	325.30	286.25
Трихоманоз	353.19	907.86	1 011.42	957.28	895.75
Урогенітальний мікоплазмоз	127.84	375.33	393.51	384.01	315.50

Таблиця 2.3.3

**Захворюваність чоловіків на інфекції, що передаються статевим шляхом,
за віковими групами**
(на 100 тис. відповідного населення за віком та статтю)

Найменування	15-19 років	20-24 роки	25-29 років	20-29 роки	30-34 роки
Сифіліс	13.77	45.85	61.07	53.05	54.31
Гонорея	38.34	150.67	128.83	140.34	65.81
Хламідійна інфекція	27.18	159.55	180.34	169.38	145.06
Трихоманоз	71.46	272.94	302.37	286.86	245.02
Урогенітальний мікоплазмоз	28.15	147.95	169.04	157.92	127.26

Стан здоров'я молодої людини залежить не тільки від спадковості але й від власної поведінки і вибору, особливо коли це стосується сексуальної практики. За результатами соціологічного дослідження «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» (2), мали власний досвід статевого життя 27 % учнів 10-11 класів (41 % - хлопців; 17 % - дівчат), 53 % студентів ВНЗ I—II рівнів акредитації (63 % - хлопців; 46 % - дівчат); 58 % учнів ПТНЗ (67 % - хлопців; 47 % - дівчат) та 62 % студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації (72 % - хлопців; 51% - дівчат).

Аналіз відповідей на запитання щодо сексуального «дебюту» засвідчив, що певна частина респондентів (10 % усіх опитаних) отримала досвід статевого стосунків до досягнення 15 років. Про це повідомили 7,2 % учнів 10-11 класів (13 % - хлопців, 2 % - дівчат), 15 % - учнів ПТНЗ (20 % - хлопців, 8 % - дівчат), 11 % - студентів ВНЗ I—II рівнів акредитації (19 % - хлопців, 5 % - дівчат), 10% - студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації (16 % - хлопців, 5 % - дівчат).

Хлопці повідомляли про ранній досвід статевого життя частіше за дівчат,

останні Ж переважали в групі респондентів, які починали інтимні стосунки у 17 років і пізніше .

Наслідком раннього початку статевого життя та небезпечної статевої поведінки є підліткова вагітність. Серед тих, хто мав досвід статевого життя, 47 дівчат або 6 % завагітніли, причому у 17 випадках було здійснено операцію штучного переривання вагітності (аборт), і лише 13 дівчат повідомили про народження дитини. Досить значна частина вагітностей перервалася спонтанно - для 9 вагітність завершилась викиднем, 6 на запитання про завершення вагітності не відповіли.

Зміни в статевій поведінці сучасної молоді, ранній початок статевого життя, толерантне ставлення суспільства до дошлюбних статевих зв'язків є небезпечними за умов стрімкого поширення ВІЛ-інфекції, що спостерігається протягом останніх років в Україні (3). За таких умов дуже актуальним постає питання обізнаності молодих людей щодо засобів контрацепції та їх застосування. Про застосування презерватива як засобу контрацепції повідомили більш ніж 90 % опитаних з числа тих, хто вже має статеві стосунки. Найчастіше його використовували школярі (96 %), для решти учнівської молоді частота вибору цього засобу становила 86-92 %.

Серед опитаних найбільш свідомими виявилися хлопці, які навчалися в 10-11 класах та ВНЗ III-IV рівнів акредитації (96 та 95 % відповідно). Серед дівчат більш обережними виявилися учениці 10-11 класів (95 %).

Найменш свідомими серед хлопців виявилися учні ПТНЗ та студенти ВНЗ (8 %), а серед дівчат - студентки ВНЗ незалежно від рівнів акредитації (13-14 %).

Результати соціально-психологічних досліджень, проведених в експериментальних навчальних закладах (3), свідчать про те, що переважна більшість опитаних знала, де можна придбати основні найбільш популярні контрацептивні засоби. Так, 77 % хлопців та 92 % дівчат знали про можливість придбання контрацептивних таблеток в аптеці. Стосовно придбання презервативів, окрім аптеки, про яку згадали 84 % хлопців та 87 % дівчат,

фігурували також супермаркет (42 % і 38 %) та кіоск (34 % та 25 %). Респонденти, які мали досвід придбання контрацептивів, лише в поодиноких випадках стикалися з труднощами при здійсненні покупки.

Огляд статистики протягом останніх років підтверджує інформацію про те, що кількість користувачів засобами контрацепції суттєво збільшилася. Однак існує великий розрив цих показників між мешканцями села та міста, що має стати предметом серйозного обговорення .

Негативними наслідками сексуальної активності молоді часто стають гінекологічні захворювання. Так, поширеність гінекологічних захворювань серед дівчат-підлітків становить 138,5 на 1 000. Близько третини усіх випадків становлять розлади менструації, 10 % - затримка статевого розвитку, 20 % - запальні захворювання репродуктивних органів.

Наприклад, розлади менструацій, що вперше були зареєстровані у дівчат 15-17 років (29,3 на 1000 жінок відповідного віку), нині зустрічаються майже у 3 рази частіше, ніж серед жінок репродуктивного віку 15-49 років (10,7 на 1000 жінок відповідного віку), що не може не турбувати в аспекті питання щодо підвищення рівня народження здорових дітей від здорових батьків.

Слід зазначити, що існують деякі особливості статевого розвитку серед молодих чоловіків. Так, науковими співробітниками ДУ «Інституту охорони здоров'я дітей та підлітків Академії медичних наук України» було проведено медичне обстеження юнаків віком 10-18 років (2 894 особи), які проживали у міській та сільській місцевості (4). Результати дослідження показали особливості перебігу статевого дозрівання у сучасних підлітків, а саме - більш ранню появу (на 1-1,5 роки) ознак статевого розвитку ніж 20 років тому. Випередження статевого дозрівання сучасними підлітками зберігається десь до 13-14 років, після чого темпи дозрівання уповільнюються, а вже у 16-17 років цей рівень за показниками індексу маскулінізації стає нижчим, ніж на початку 90-х років.

Порушення статевого розвитку, переважно за рахунок його затримки, реєструються у 5,5 % - 5,7 % хлопців, незалежно від місця проживання, що в 1,5

рази перевищує показники 20-річної давнини. Спостерігалися деякі особливості клінічних проявів затримки статевого розвитку у мешканців села, які найчастіше були пов'язані з патологією фізичного розвитку (дефіцитом маси тіла та затримкою росту).

Ранній початок статевого життя дуже часто призводить до негативних наслідків, серед яких небажана вагітність та ранні пологи. Нині ситуація є невтішною, оскільки кількість ранніх пологів у дівчат-підлітків продовжує зростати.

Загалом частота ранніх пологів протягом останніх років становить 9,1-10,8 на 1 000 відповідного населення, що значно перевищує цей показник в розвинутих європейських країнах (3,0-4,0).

Покращення ситуації вимагає різнопланової просвітницької роботи щодо здорового способу життя та відповідальної поведінки не тільки серед дівчат, але й хлопців. Існує цілий ряд державних та галузевих програм у цьому напрямку роботи, які показали перші успішні результати. Так, впровадження та розвиток мережі закладів планування сім'ї, об'єднання їх роботи з соціальними службами для сім'ї, дітей та молоді сприяли покращенню ситуації з дітонародженням.

Наразі спостерігається позитивна динаміка скорочення абортів серед дівчат 15-17 років: за період 2002-2009 рр. цей показник зменшився на 51,4 %. Структурно ці зміни показано нарис. 2.4.

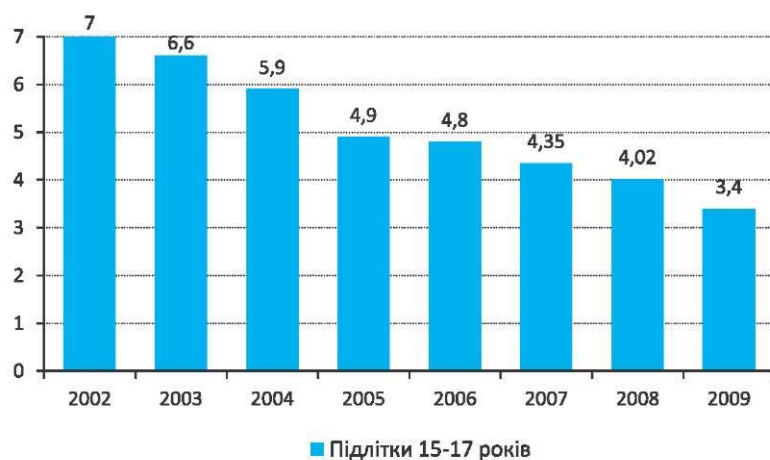


Рис. 2.4 Динаміка абортів у дівчат 15-17 років в Україні (на 1000 населення відповідного віку 2002-2009 рр.)

Для дітонародження важливо, аби жінки більш старшого віку свідомо ставилися до планування сім'ї, особливо в питаннях незапланованої чи небажаної вагітності. Дуже часто необдумані рішення призводять до руйнування сім'ї чи погіршення стану здоров'я її членів. Очевидно, що у цій сфері відбуваються зміни на краще, оскільки останніми роками спостерігається позитивна тенденція щодо динаміки частоти абортів серед молодих жінок віком 18-34 років: з 33,07 на 1 000 жінок у 2005 р. до 24,61 у 2009 р. (рис. 2.5).

Також суттєво знизилася кількість штучних кримінальних абортів, які традиційно займають значну частку серед причин материнської смертності та формують порушення репродуктивного здоров'я жінок (з 21 % до 13 % за період 2005-2009 рр.).

Якщо частота легальних абортів багато в чому залежить від ефективності роботи служб планування сім'ї, то нелегальні аборти є одним з детермінантів репродуктивного здоров'я жіночого населення. Стабільне зниження кількості абортів, рівень яких у 2009 р. склав 15,1 на 1000 жінок репродуктивного віку, дозволило Україні переміститися в рейтингу країн світу зі списку з високим рівнем розповсюдженості абортів (понад 20,0 на 1000 жінок репродуктивного віку) в список з середнім рівнем (20,0 - 15,0).

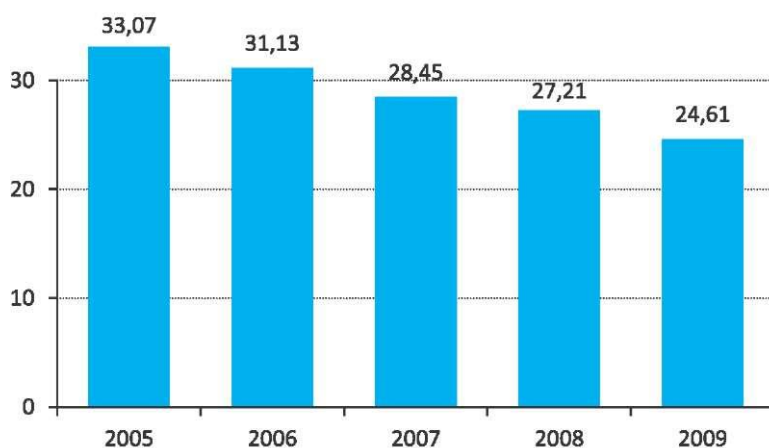


Рис.2.5. Динаміка частоти абортів у жінок 18-34 років в Україні у 2005-2009 рр. (на 1000 жінок відповідного віку)

Водночас рівень абортів в Україні значно перевищує аналогічний показник у розвинених країнах Європи. Наприклад, рівень абортів в Іспанії становить 5,2, Німеччині - 7,7, Італії - 11,4, Франції- 12,4, Норвегії- 15,6 на 1000 жінокрепродуктивного віку.

Хвороби, що передаються статевим шляхом, негативно впливають на дітонародження, провокуючи безплідність. За даними офіційної статистики, частота безпліддя в Україні є приблизно однаковою за тендерним аспектом. Її показники коливаються в межах 3,52,8 на 1 000 осіб жіночої статі та 0,3 на 1 000 осіб чоловічої. Ця проблема торкається в середньому від 6 % до 20 % усіх українських сімей. У зв'язку з цим, питання діагностики та лікування бездітного шлюбу є вкрай актуальним та потребує відповідних державних програм не тільки в сфері охорони здоров'я, але й в соціальній та освітній сферах.

Останніми роками в Україні щорічно виявляється понад 4 тис. жінок репродуктивного віку з локалізацією злоякісних новоутворень в жіночих статевих органах. Така ситуація тісно пов'язана з соціальною сферою та екологічними умовами проживання. Важливо, аби для її вирішення долучалися різні органи державної влади на базі міжгалузевого підходу з об'єднанням необхідних ресурсів.

У підсумку зазначимо, що репродуктивне здоров'я значною мірою залежить від загального стану здоров'я людини, умов життя, статевої культури, якості та доступності медичної допомоги, екології та способу життя. Існує ряд проблем, пов'язаних з загальним станом репродуктивного здоров'я (незапланована вагітність, штучне переривання, безпліддя, соціально небезпечні хвороби та хвороби, що передаються статевим шляхом, онкологічні захворювання), які негативно впливають на демографічну ситуацію в країні.

Література:

1. Молодь за здоровий спосіб життя: щоріч. доп. Президенту України, Верхов. Раді України, Саб. Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2009 р.) / М-во України у правах сім'ї, молоді та спорту, Держ. ін-т розв. сім'ї та молоді; [редкол.: Н. Ф. Романова (голова) та н.].-К.: СПД Крячун Ю. В., 2010- 156 с.
2. Проведено Українським інститутом соціальних досліджень ім. О. Яременка
3. Дослідження проведено в навчальних закладах К-Святошинського району Київської обл.
4. Проведено ДУ Інститутом охорони здоров'я дітей та підлітків Академії медичних наук України.

Методики формування репродуктивної поведінки особистості

Міжнародний досвід.

Програму «Дорослішай на здоров'я» розроблено за підтримки Фонду Народонаселення ООН.

У рамках проекту: підготовлено навчально-методичний посібник та програму факультативного (тренінгового) курсу «Дорослішай на здоров'я». Отримано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України» (Лист № 1/11-12028 від 20.07.2012 р.). Навчально-методичний посібник і програму факультативного курсу видано та надруковано (1).

Проектом передбачено проведення п'ятиденних семінарів з підготовки педагогів-тренерів для роботи за програмою. У 2012 році підготовлено 228 педагогів і практичних психологів загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів із чотирьох областей України (Вінницька, Кіровоградська, Одеська, Миколаївська).

Метою тренінгового факультативного курсу «Дорослішай на здоров'я» є популяризація серед підлітків і молоді здорового способу життя й важливості цих аспектів для стану репродуктивного здоров'я у майбутньому; сприяння усвідомленню ними необхідності збереження та зміцнення здоров'я як важливої

складової успішного дорослого життя; формування відповідального ставлення та мотивації до збереження сімейних цінностей, закладання основ відповідального батьківства.

Завдання факультативного курсу:

формувати у підлітків усвідомлення цінності життя і здоров'я, відповідальність за власне існування;

формувати адекватне сприйняття психофізіологічних змін у підлітковому віці, позитивну самооцінку на основі знань про особливості психофізіологічного розвитку;

сприяти усвідомленню підлітками унікальності природи емоцій і почуттів, важливості почуттів у підлітковому віці; відповідального ставлення до міжособистісних взаємин;

формувати розуміння того, що таке репродуктивна складова здоров'я, і які фактори впливають на репродуктивне здоров'я людини;

формувати рівень усвідомлення важливості власної відповідальної поведінки щодо свого здоров'я і життя; формувати відповідальне ставлення та мотивацію до збереження сімейних цінностей;

формувати відповідальність за своє майбутнє, здатність встановлювати власні цілі, навички прогнозування та планування майбутнього.

Зміст факультативного курсу «Дорослішай на здоров'я» структуровано за сьома темами: «Феномен людини», «Підлітковий вік. Світ взаємин», «Репродуктивне здоров'я людини», «Ризики і здоров'я людини», «Відповідальність і здоров'я людини», «Сім'я в житті людини», «Моє доросле майбутнє». Кожна тема містить певну кількість занять, що мають власну мету і в сукупності спрямовані на досягнення загальної мети.

Працювати за програмою можуть спеціалісти — педагоги-тренери, які пройшли спеціальну підготовку на семінарах-тренінгах і отримали відповідне свідоцтво. Робота з підлітками передбачає проведення педагогом-тренером семи тем тренінг-курсу у запропонованій послідовності. Роботу розраховано на 36

академічних годин (18 занять по 2 академічні години); курс проводиться з групою учнів 9, 10 або 11 класів.

Рекомендації по оптимізації психолого-педагогічних умов формування репродуктивних установок (Т.В. Пальцева) (4).

Пальцева Татьяна Васильевна. Психологические условия становления и развития репродуктивных установок в детско-юношеском возрасте: 19.00.07 Пальцева, Татьяна Васильевна Психологические условия становления и развития репродуктивных установок в детско-юношеском возрасте (от 5 до 18 лет) : дис. канд. психол. наук: 19.00.07, Москва, 2006. - 156 с.

Сьогоднішня демографічна ситуація, загострює питання про цілеспрямоване формування репродуктивних установок, оптимальних для суспільства й гармонічних для конкретної людини. Стихійно утворені установки на народження певної кількості дітей у сім'ї на сьогоднішній день не відповідають потребам суспільства в підтримці злегка розширеного відтворення населення (для цього необхідно прагнення людей мати не менш трьох-чотирьох дітей). Крім того, переважання малодітних сімей, з одним-двома дітьми, веде до негативних психологічних наслідків: сімейні зв'язки стають більше вбогими, у дітей не формується досвід різновікової взаємодії з іншими дітьми в сім'ї, переривається передача дитячої субкультури з покоління в покоління, у тому числі ігровий, діти не вчаться піклуватися про молодших, що є важливим для майбутнього батьківства, батьки надто опікуються єдиною дитиною.

Репродуктивні установки з'являються в старшому дошкільному віці й розвиваються на всьому протязі шкільного віку, тому доцільно планомірну роботу з їхнього формування починати в дитинстві. Ця робота може проводитися в дитячих дошкільних і шкільних установах і може бути одним з компонентів програми підготовки до майбутнього батьківства.

Розвиваючи роботу необхідно будувати виходячи з урахуванням загально вікових особливостей дітей і уявлень про онтогенез батьківської сфери, у тому числі етапів і факторів розвитку репродуктивних установок.

У дошкільному й молодшому шкільному віці величезну роль у розвитку уявлень про бажану у майбутньому кількість дітей, характері відносин з ними й передбачуваний психологічний комфорт у позиції батька(матері) (емоційно-оцінний компонент репродуктивної установки) грає батьківська сім'я: кількість дітей у ній, повна вона або неповна, емоційне благополуччя мами й близькість стосунків з нею. Основна мета роботи в цьому віці полягає в наданні дитині можливості одержати досвід взаємодії в різних сімейних позиціях і емоційному реагуванні в різноманітних сімейних ситуаціях.

Ми не можемо втручатися в сімейні взаємини, навіть якщо вони не є оптимальними для дитини, але оскільки освоєння світу соціальних стосунків дитиною відбувається в грі, то одним із завдань психолого-педагогічного впливу може бути створення умов і (якщо це необхідно) організація сюжетно-рольової гри з використанням сімейних сюжетів, у яких можна моделювати різні типи сім'ї (повна-неповна) і кількість дітей у сім'ї. Дитина, що грає в гру типу "Дочки-матері", одержує досвід взаємодії в різних сімейних позиціях, дитячих і дорослих, і досвід емоційного реагування в різноманітних сімейних ситуаціях, які можуть навіть не виникати в її реальній сім'ї, наприклад у силу її малодітності або відсутності тата в родині.

Інший досвід, що дитина може одержати в грі, це взаємодія з дитиною й первинне знайомство з операціями по догляду за маленькою дитиною (сповивання, годівля, особливий спосіб тримання на руках). У такій грі дитина одержує особливий тактильний досвід, учить обережно й дбайливо обходитися з лялькою-дитиною, програє особливу інтонацію при розмові з дитиною. Таку гру, на наш погляд, корисно включати не тільки для дівчаток, але й для хлопчиків, тому що в реальному житті чоловіки теж здійснюють догляд за дітьми й часто роблять це не менш уміло, ніж жінки.

Старші дошкільники й молодші школярі із задоволенням займаються малюванням. Малювання сім'ї й наступне обговорення емоцій, що виникли в ході заняття, можна використовувати для відреагування почуттів, пов'язаних із сімейними стосунками, і для кращого усвідомлення дитиною себе й своїх

бажань. Можна використовувати різні способи малювання сім'ї: малюнок сім'ї, малюнок сім'ї у вигляді символів або тварин, малюнок ідеальної сім'ї, малюнок майбутньої сім'ї, портрети окремих членів сім'ї, малюнок сім'ї з якої-небудь казки.

Дошкільний вік часто називають "віком казок". Казка - це доступний дитині спосіб передачі знань про людину, його відносин із навколишніми, це виховна система, відповідна духовній природі людини. Більшість російських народних казок демонструють середньодітну модель родин сім'ї ("І було в царя три сини...") і різні взаємини в сім'ї. Тема взаємин у сім'ї проявляється в різних варіантах у кожній другій казці. Це природно, тому що сім'ї - найбільша цінність поза залежністю від віку. Різноманітні казки можна використовувати для аналізу, розповідання, твору, виготовлення ляльок, драматизації, малювання, гри, медитації й т.п.

У підлітковому віці (переважає розвиток когнітивного компонента) найважливішою метою психолого-педагогічної роботи з формування репродуктивних установок повинно стати знайомство дітей з реальною життєдіяльністю сім'ї різної структури. Особлива роль у створенні позитивного образу середньодітної сім'ї тут належить засобам масової інформації.

Розвиваючу роботу можна проводити у вигляді групової гри, спрямованої на дослідження дитячо-батьківських стосунків (наприклад, "Царство-держава"), тому що для підлітків необхідно, з одного боку, спілкування з однолітками, а з іншого боку - рухова активність. Гра проводиться в такий спосіб: клас ділиться на 3 групи: тата, мами, діти. Кожній групі видається аркуш ватману. Аркуші можуть бути склеєні в процесі або наприкінці гри, але тільки після облаштуваності кожної держави окремо. Психолог може внести пропозиції про об'єднання держав, але рішення приймають самі діти. У ході облаштування держав учасникам пропонується:

- побудувати державу з урахуванням того, що там живуть саме мами (тата/діти): що подобається мамам (татам/дітям), що цікаво саме їм, як може виглядати держава мам (тат/дітей);

- перелічити особливості й достоїнства своєї держави, а потім звернути увагу дітей на особливості й достоїнства іншої держави, перелічити, що в них подобається, що не подобається, що здається незрозумілим.

Підлітки можуть брати участь у різних заходах і брати на себе дорослі функції, опікуватися молодшими дітьми, що буде стимулювати почуття дорослості, що з'явилося в підлітковому віці.

У ранній юності корисно проводити розвиваючу роботу по формуванню і розвитку цілепокладання, умінню правильно планувати життєві події. Старшокласники дуже стурбовані своїми життєвими планами, з одного боку, а з іншого зазнають значних труднощів у визначенні своїх життєвих цілей і перспектив. Життєві плани, устремління формуються стихійно протягом усього дитинства через присвоєння ціннісних орієнтації батьків, засвоєння загальнокультурних соціальних норм. До юнацького віку людина здобуває власну здатність будувати життєву перспективу, замислюється над тим, ким і яким хотілося б бути в майбутньому. Найчастіше ці плани пов'язані із прагненням до досягнення успіху, з конкретними подіями. Діти ж у цій шкалі цінностей не мають ваги. Тому важливо, щоб старшокласники змогли усвідомити, для чого їм дійсно необхідне досягнення тих або інших цілей, у чому їхній екзистенціальний зміст. Прагнення до успіху або накопичення матеріальних благ, в остаточному підсумку, потрібне для задоволення базових потреб у любові, визнанні й самоактуалізації, але досягнення цих цілей не завжди в результаті задовольняє ці потреби. У той час як у народженні й вихованні дітей людина одержує задоволення саме цих базових потреб. Кращою формою роботи в цьому випадку є тренінгові групові заняття.

У старших класах потрібно прояснити ціннісні орієнтації учнів, улаштувати обговорення із приводу сімейних цінностей. Юнаки в ході диспутів зіштовхуються з різними думками про наслідки тієї або іншої репродуктивної поведінки.

Таким чином, включаючи дітей у різноманітну ігрову й навчальну діяльність, у процес спілкування із приводу ролі народження дітей для людини,

ми можемо впливати на процес формування репродуктивних установок необхідних для суспільства й оптимальних для самої людини.

Комплексна програма розвитку у дівчат сімейної й материнської спрямованості (Н.В. Нозікова) (5).

Актуальність проблем формування сімейної й материнської спрямованості особистості обумовлена зміною традиційних соціально-психологічних і економічних умов у суспільстві. Культурна модель сучасного євро-американського суспільства характеризується розширенням соціально-комфортного простору особистості не обмеженого рамками сім'ї, зміною розвитку сімейних і батьківських форм поведінки. Тенденція збільшення суспільного запиту на соціально-психологічний розвиток особистості підлітків, підготовку до сімейного життя й материнства відзначається в роботах М.М. Кашапова, Н.В. Ключової, В.В. Козлова, В.В. Новікова, Г.Г. Філіппової, Е.Г. Ейдемільера, В.В. Юстіцкіса й ін.

У дослідженні Н.В. Нозікової установлені динамічні процеси формування мотиваційних структур, що визначають сімейно-орієнтовану й материнську спрямованість в онтогенезі, залежно від особистісних якостей, віку й умов розвитку дівчат. Було встановлено, що процес формування адекватного материнства пов'язаний з такими якостями як, екстраверсія, стабільний нейротизм, рівень інтелекту, соціальна зрілість й домінуюче прагнення до створення своєї сім'ї. Високий рейтинг сімейної мотивації може стати основою як для прогнозу успішної реалізації подружніх і батьківських функцій, так і для характеристики особистісних якостей.

Результати дослідження Н.В. Нозікової свідчать про необхідність проведення програм психотерапії, психолого-педагогічної корекції й особистісного розвитку в підлітковому віці з метою створення мотиваційних основ успішної сімейно-орієнтованої спрямованості, яку можна вважати головною метою соціально-психологічного розвитку для дівчат (особливо важливою є застосування цієї програми для дівчат із соціально неблагополучних

сімей і, для дівчат що виховуються в установах інтернатного типу й дитячих будинках.

Н.В. Нозікова на підставі результатів дослідження розробила комплексну програму розвитку сімейної й материнської спрямованості за допомогою особистісного розвитку, що включає два блоки.

Перший блок - програма й методичні рекомендації учбово-практичного курсу "Психологія материнства й сімейної спрямованості особистості" для студентів, що навчаються за фахом "Психологія" і "Соціальна робота".

Другий блок "Програма розвитку особистості, сімейно-орієнтованої і материнської спрямованості в підлітковому і юнацькому віці".

Навчально-практичний курс «Психологія материнства та сімейної спрямованості особистості»

Учбово-практичний курс включає два розділи.

Лекційний курс "Психологічні основи формування материнської й сімейно-орієнтованої спрямованості особистості" (20 годин).

Курс лекцій: "Психологічні основи формування материнської й сімейно-орієнтованої спрямованості особистості" (20 годин).

1. Поняття материнства в природно-гуманітарних науках. (2 години).
2. Теорія об'єктних відносин і еґо-психологія про закономірності розвитку базових детермінант особистості. (4 години).
3. Спрямованість і її мотивація в структурі особистості. (2 години).
4. Сімейна й материнська спрямованість у структурі особистості. (6 годин).
5. Динаміка сімейної й материнської спрямованості в підлітковому і юнацькому віці. (2 години).
6. Материнська й сімейна спрямованість у юнацькому віці залежно від психологічних характеристик особистості. (2 години).
7. Особливості сімейної й материнської спрямованості дівчат, що виховуються в суспільних установах. (2 години).

Практикум по діагностиці й методам психолого-педагогічної корекції материнської й сімейної спрямованості особистості. (10 годин).

Також в навчальних закладах активно використовуються наступні методики формування параметрів та складових репродуктивної поведінки молоді:

- Програма психотерапевтичних занять по підготовці до пологів неповнолітніх вагітних «Маленька мама» В.В. Волкової (6);
- Програма усвідомлення гендерних установок студентами «12 кроків» О.І. Болдирєвої (7)

Великим досвідом роботи практичних психологів і соціальних педагогів із формування навичок збереження репродуктивного здоров'я молоді характеризується **Херсонська область**.

Так, навчально-методичний центр професійно-технічної освіти у Херсонській області представляє напрацювання практичних психологів (соціальних педагогів) ПТНЗ:

- Мірошниченко Л.М., практичний психолог ДНЗ «Каховський професійний лицей сфери послуг». Виховна програма із збереження репродуктивного здоров'я учнів;
- Бережна О.С., практичний психолог ПТУ №6. Програма «Формування навичок захисту і збереження репродуктивного здоров'я учнівської молоді»;
- Усенко А.І., практичний психолог ПТУ №27 м. Генічеська. «Формування навичок захисту і збереження репродуктивного здоров'я учнівської та студентської молоді»;
- Слатвінська В.М., практичний психолог ДНЗ «Херсонське вище професійне комерційне училище». Година спілкування в групах I курсу Репродуктивне здоров'я молоді: фактори впливу і ризику, захисту і збереження здоров'я;

- Верещак І.М., практичний психолог Цюрупинського професійного ліцею. Програма Формування навичок захисту та збереження репродуктивного здоров'я учнівської молоді;

Для прикладу наведемо досвід роботи Мірошниченко Л.М., практичного психолога ДНЗ «Каховський професійний ліцей сфери послуг».

Сьогодні наше суспільство переживає різноманітні перетворення у всіх сферах свого існування. Перехід до ринкової економіки, зміни у суспільних процесах, породили цілу низку негативних явищ; вади у духовному, психічному особистісному та інтелектуальному розвитку. Учнівська молодь є найбільш соціально дезадаптованими, як наслідок це виражається в різних формах девіантної та протиправної поведінки, розвитку у молодіжному середовищі саморуйнівної поведінки: наркоманії, алкоголізму, хвороб, що передаються статевим шляхом, інфікування на ВІЛ/СНІД, туберкульоз тощо. Актуальними є проблеми бродяжництва, безпритульності, девальвації моральних цінностей, незаконних видів дитячої праці та падіння репродуктивного здоров'я майбутніх батьків.

В ліцеї навчається більшість дівчат, є багато неповнолітніх, які в більшості приїзять із районів (сільської місцевості). Адаптація проходить зазвичай складно. Під час діагностики виявляється дуже висока тривожність, яку деякі учні долають дуже складно.

В перші дні перебування учнів у ліцеї та гуртожитку починаються з таких основних завдань:

- адаптація до нових умов навчання та проживання в гуртожитку;
- організація превентивного виховання учнів;
- формування здорового способу життя;
- вироблення особистої життєвої позиції в сучасних умовах.

В процесі адаптації проводяться знайомства в кожній груп: тренінг «Я і моє майбутнє».

Дуже велика увага відводиться індивідуальному консультуванню з учнями, бесідам. Обов'язково розмова з батьками: «Анкета для батьків». При потребі – індивідуальні консультації для виявлення причин дезадаптації та негативної поведінки учнів.

Характерною рисою підлітків є їх прагнення бути чи принаймні вважатися дорослими. З цією метою вони часто наслідують не найкращі взірці навколишньої дійсності: сексуальне експериментування, паління, уживання наркотиків та спиртних напоїв. Часто приклади такої поведінки беруть із ЗМІ та мережі Інтернету, вважаючи все побачене проявом дорослості. Не завжди збігається уявлення і вимоги до статевої поведінки у суспільстві, окремо взятій сім'ї та групі ровесників. Така неоднорідність догм спричинює різноманітні відхилення у поведінці підлітка (система вчинків чи окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим та моральним нормам).

Наприклад: загальноприйнятою думкою дівчинка не повинна палити, уживати брутальні слова, мати надто відверті, татуювання. З погляду суспільства це вважається відхиленням від норми. З боку її найближчого оточення – це вияв дорослості, самостійності, обов'язкова умова перебування в групі. Тому, підлітки губляться в орієнтирах і нерідко виходять за рамки розумного, самостійно вирішуючи проблеми дозволеного і недозволеного. А особливо у 14-15 років та ще й далеко від родини, де ніхто не буде «контролювати» і «вказувати».

Превентивне виховання є пріоритетним у ліцеї. Основною метою якого є профілактика ВІЛ/СНІДу, хвороб, що передаються статевим шляхом, тютюнопаління, наркоманії, алкоголізму та формування навичок безпечної поведінки.

Для реалізації використовуються різноманітні методи.

Проводиться щороку «Тиждень психології», різноманітні лекції та працює «Пошта довіри», де діти можуть поділитися своїми негараздами, та висловлювати свою думку.

Організуються зустрічі зі спеціалістами центральної районної лікарні: лікар-гінеколог, нарколог. Зазвичай учні залишаються зі спеціалістами наодинці (без педпрацівників) і в них виникає дуже багато різноманітних запитань.

Репродуктивне здоров'я – це частина здоров'я взагалі. І одним із напрямків є орієнтування на здоровий спосіб життя.

Лікарі пропонують говорити з учнями про шкоду так званих «малих» вензахворювань (крім СНІДу, сифілісу, гонореї, трихоманозу), які становлять коло захворювань, що передаються статевим шляхом. Такі захворювання перебігають безсимптомно і при зміні партнерів нагромаджуються, складають «букет» по 3-4 в однієї людини. Лікування їх неефективне, тому вони особливо поширені. Більше того дівчата повинні знати, що ці хвороби шкідливо впливають на здоров'я їхніх майбутніх дітей, у яких може розвинути пнеумонія, ураження очей, шкіри, печінки, центральної нервової системи. При безладному статевому житті шанси захворіти наближаються до 100 %.

В кожній групі обов'язково проводяться виховані години та години психолога на різноманітну тематику: це і психофізіологічні особливості розвитку підлітків; гендерна поведінка; культура зовнішнього вигляду; коло друзів (субкультури); уявлення про власну сім'ю і свою роль в ній; статеві злочини і закони. Велика увага акцентується на шкідливих звичках та їх вплив на здоров'я підлітків та їхніх майбутніх дітей. Дівчата, які смалять цигарки є нічим іншим, як жертвами моди. Вони повинні знати про моральну відповідальність за своє здоров'я і майбутнє своєї дитини. Дівчина, яка не готова до створення сім'ї, утримання і виховання дитини, не має морального права завагітніти, але якщо це стається, рекомендуємо вчасно звернутися до лікаря, який враховуючи стан здоров'я підкаже найкращий вихід із ситуації. Проводяться також індивідуальні консультації психолога з учнями та їх батьками, враховуючи їх особисті проблеми та проблеми в родині.

Ще одне завдання, яке вирішується в стінах ліцею – це вироблення особистої життєвої позиції, та знаходження себе в соціумі, як знайти роботу і не потрапити в халепу.

Проводиться роз'яснювальна, консультативна робота, тренінг «Моє життя – мій вибір». І як завершальна частина проводиться семінар-тренінг «Працевлаштування. Як вберегтися від небезпеки?» (додаток 1). Завданнями цього семінару є формування навичок працевлаштування, та як не потрапити в пастку шахраїв, що займаються торгівлею людьми. Що теж впливає на розвиток та здоров'я підлітків.

Висновок, який доноситься до підлітків про те, що сексуальна близькість з іншою людиною – не гра і не ритуал переходу в дорослість і керувати власною сексуальністю можуть тільки сильні й розсудливі люди, здатні взяти на себе відповідальність.

Районний і міський досвід формування і збереження репродуктивного здоров'я учнівської і студентської молоді представлений доробками наступних практичних психологів і соціальних педагогів:

- Бондаренко Ірина Дмитрівна, соціальний педагог Горностаївської ЗОШ №1 I-III ступенів імені Героя Радянського Союзу Цвіка Степана Степановича Горностаївської районної ради Херсонської області. Тренінг «Репродуктивне здоров'я молоді: фактори впливу і ризику»;
- Пасічник Людмила Іванівна, психолог Горностаївської загальноосвітньої школи №1 I-III ст. смт. Горностаївка Херсонської області;
- Симачинська Л.І., соціальний педагог Цюрупинської гімназії. Тренінг «Здоров'я та здоровий спосіб життя»;
- Халілова Л.Р., практичний психолог Генічеського р-ну Херсонської області. Інтегрований урок «Репродуктивне здоров'я молоді»;
- Недосека Оксана Володимирівна, практичний психолог Нижньоторгаївської ЗОШ I-III ступенів, Херсонська область, Нижньосіроозький район;
- Білоус І.О., психолог Нижньосіроозької ЗОШ I-III ст. «Психологічний аспект проблеми ранньої сексуалізації підлітків»;

- О.В. Щербина, практичний психолог Білозерської загальноосвітньої школи I-III ступенів №1 імені О.Я. Печерського Білозерської районної ради Херсонської області. «Формування навичок захисту репродуктивного здоров'я учнівської молоді»;
- Лящук Н.В., Херсонська область, Цюрупинський район, с. Абрикосівка
Урок-тренінг У 9 класі. Тема: Репродуктивне здоров'я молоді. Фактори впливу наркотичних речовин на репродуктивну систему підлітків і молоді;
- Герус М.В., соціальний педагог Виноградівської ЗОШ I-III ст. ім. Героя Радянського Союзу О.М.Соценка. Практичне заняття: «Здоров'я – це життя!»
- Даценко Л.С., Подо – Калинівської ЗОШ I-III ст. Тренінгові заняття з підвищення порозуміння з самим собою та оточуючими;
- Довгий А.М., Цюрупинський р-н, с. Ювілейне. Тренінгове заняття «Знати, щоб жити»;
- Гуртова А.Е., соціальний педагог с. Щасливе. Тренінг «Правила безпечної поведінки»;
- Оськіна Л.В., практичний психолог Великокопанівської загальноосвітньої школи I-III ступенів. Тренінг «Формування навичок захисту і збереження репродуктивного здоров'я учнівської та студентської молоді»;
- Перевозчікова О.М., практичний психолог Раденської ЗОШ I-III ст. Тренінгове заняття «Формування статевої моралі учнівської молоді»;
- Забавська Т.В. соціальний педагог Великокопанівської загальноосвітньої школи I – III ступенів. Тренінг «Формування навичок захисту і збереження репродуктивного здоров'я учнівської та студентської молоді»;
- Кисиличак Т.В., методист районного методичного кабінету відділу освіти Білозерської РДА Херсонської області. «Формування здорового способу життя – один з пріоритетів виховної роботи серед учнів ЗНЗ»;
- Омелянчук І.Г., практичний психолог, Жукова С.В., соціальний педагог Іванівського професійного аграрного ліцею. Тренінг «Формування навичок захисту і збереження репродуктивного здоров'я учнівської молоді».

Література:

1. Дорослішай на здоров'я : навч.-метод. посіб. / Н. О. Лещук, Ж. В. Савич, О. А. Голоцван. — К., 2012. — 214 с.
2. Васильченко О.М. Діагностика та корекція репродуктивної поведінки особистості: навчально-методичне видання – К.:2012.- 96 с.
3. Родштейн М.Н. Гендерно-ролевая идентичность как фактор репродуктивной установки женщин: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.05. - Самара, 2006.- 222 с.
4. Пальцева Т.В. Психологические условия становления и развития репродуктивных установок в детско-юношеском возрасте (от 5 до 18 лет) : дис. канд. психол. наук: 19.00.07, Москва, 2006. - 156 с.
5. Нозикова Н.В. Материнская и семейно-ориентированная направленность девушек 15-22 лет: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.05. - Хабаровск, 2005. - 188 с.
6. Волкова В.В. Психологические особенности отношения к материнству матерей-подростков: дис. канд. психол. наук – Петропавловск-Камчатский, 2005. – 243 с.
7. Болдырева О.И. Влияние гендерных установок на выбор студентами модели семьи: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.05. - Курск, 2006. - 184 с.

І.І. Ткачук,
науковий співробітник
Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи
НАПН України

1.4 Підготовка старшокласників до професійного самовизначення у роботі практичного психолога

Постановка проблеми у загальному вигляді. Тенденції сучасних глобальних соціально-економічних перетворень і пов'язані з ними зміни у сучасному ринку праці вимагають нових підходів до побудови системи професійної орієнтації, завданням якої стає підготовка молоді не тільки до вибору професії, досягненню успіху у обраній професійній діяльності, але й формування передумов для здатності швидко адаптуватися до динамічного виробництва, легко переходити від одного виду праці до іншого, спрямованості на безперервне самовдосконалення впродовж життя.

Аналіз досліджень і публікацій

Питання побудови і функціонування системи професійної орієнтації учнівської молоді отримали висвітлення в працях Л. Божович Л. Голомшток, Л. Йовайши, Є. Климова, А. Маркової, О. Мельника, Л. Мітіної, Є. Павлютенкова, М. Пряжнікова, В. Сидоренка, В. Синявського, М. Тиценка, О. Федоришина, С. Чистякової, Б. Янцура та ін., які визначили методологічні підходи, мету, завдання, зміст цього процесу та засоби його реалізації.

Нормативною базою для вирішення проблеми активізації підготовки учнівської молоді до професійно-трудової діяльності в Україні є: Закон України “Про освіту”; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджена Указом Президента України від 25.06.2013 №344; Положення

про організацію професійної орієнтації населення (затверджено наказом Міністерства праці України, Міністерства освіти України та Міністерства соціального захисту населення України №27/169/79 від 31.05.1995 р., із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства праці та соціальної політики №375/692 від 10.10.2006); Концепція державної системи професійної орієнтації населення (затверджено постановою Кабінету Міністрів України №842 від 17 вересня 2008 р.); Положення про освітній округ (затверджено постановою Кабінету Міністрів України №777 від 27 серпня 2010 р.); Нова редакції Концепції профільного навчання у старшій школі (затверджена наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №854 від 11 вересня 2009 р.); Основні орієнтири виховання учнів 1-11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України (затверджені наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1243 від 31 жовтня 2011 р.) та інші законодавчі, нормативні і методичні документи з питань професійної орієнтації молоді, яка навчається.

Відповідно до означених вище нормативних документів старша школа повинна не тільки забезпечувати предметну підготовку, а й створити сприятливі умови для формування готовності старшокласників до професійного самовизначення, відповідно до інтересів, бажань і можливостей особистості, сприяти формуванню індивідуальної освітньої траєкторії школярів, орієнтувати на усвідомлений та відповідальний вибір майбутньої професії.

Формулювання мети. Метою статті є визначення змісту і пріоритетних напрямів роботи практичних психологів з підготовки до професійного самовизначення старшокласників.

Виклад основного матеріалу. У радянській і пострадянській психології і педагогіці накопичений багатий досвід дослідження проблеми професійного самовизначення. Методологічні основи психологічного підходу до проблеми самовизначення людини були закладені С. Рубінштейном. Згадана проблема розглядалася ним у контексті проблеми детермінації в межах сформульованого ним принципу – зовнішні причини діють, переломлюючись через внутрішні умови. У цьому контексті самовизначення виступає як самодетермінація, на

відміну від зовнішньої детермінації; в понятті самовизначення, таким чином, виражається активна природа “внутрішніх умов”, вірність собі, а не одностороннє підпорядкування зовнішньому.

У роботах К. Абульханової-Славської професійне самовизначення розглядається в нерозривному зв'язку з вибором життєвого шляху, життєвим самовизначенням. До позиції К. Абульханової-Славської близька концепція професійного розвитку Л. Мітіної. Концепція розроблена в руслі особистісно-розвивального підходу, основою такої позиції є ставлення до особистісного та професійного розвитку як до взаємодоповнюючих процесів, які поперемінно є один для одного то засобом, то результатом розвитку у різні періоди життя.

Згідно даної концепції, самовизначення розглядається як одна з трьох основних стадій самопроекування професійного розвитку особистості таких як: самовизначення, самовираження і самореалізація. Професійний розвиток розуміється Л. Мітіною як зростання, становлення, інтеграція і реалізація у професійній праці професійно значущих особистісних якостей та здібностей, професійних знань і умінь, але головне, як активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового його устрою і способу життєдіяльності - творчої самореалізації в професії.

Як провідний чинник при цьому розглядається внутрішнє середовище особистості, її активність. Процес професійного розвитку тим самим стає процесом конструювання людиною своєї суб'єктності. Суб'єктність, в свою чергу, обумовлена високим рівнем розвитку інтегральних особистісних характеристик: спрямованості, компетентності, гнучкості.

Викладені теоретичні положення дозволили дослідниці зробити висновок про доцільність переходу технологій професійного самовизначення і професійної освіти від навчання, спрямованого переважно на знання - вміння - навички в їх класичному розумінні, до розвитку особистісних характеристик майбутнього професіонала, які у все більшій мірі виступають в ролі безпосередніх показників професійної зрілості людини, її професійного розвитку. Запропонована нею технологія, яка спрямована на розвиток

характеристик конкурентоспроможної особистості припускає перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної й поведінкової структур особистості, у результаті чого зовнішня детермінація життєдіяльності змінюється на внутрішню.

Культурно-історичну сутність проблеми професійного самовизначення у своїх роботах розкрив М. Пряжніков, підкреслюючи нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини в інших важливих сферах життя, він наголошує: “сутністю професійного самовизначення є самостійне й усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи й всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації” [9].

Узагальнюючи проведений дослідниками аналіз професійного становлення особистості, Е. Зеєр виділив такі основні складові цього процесу:

1) професійне самовизначення це вибіркоче ставлення індивіда до світу професій у цілому й до конкретної обраної професії;

2) ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх особливостей і вимог професійної діяльності й соціально-економічних умов.

3) професійне самовизначення здійснюється впродовж всього професійного життя (особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самостверджується в професії);

4) актуалізація професійного самовизначення особистості ініціюється різного роду подіями, такими як закінчення загальноосвітньої школи, професійного навчального закладу, підвищення кваліфікації, зміна місця проживання, атестація, звільнення з роботи й ін.;

5) професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації й самоактуалізації [1].

Аналізуючи потенційні можливості самореалізації особистості, М. Пряжніков виділяє сім типів її самовизначення:

- 1) самовизначення в конкретній трудовій функції;
- 2) самовизначення на конкретному трудовому місці;
- 3) самовизначення на рівні конкретної спеціальності;
- 4) самовизначення в конкретній професії;

5) життєве самовизначення, до якого крім професійної діяльності належать навчання, дозвілля, змушене безробіття й ін. (по суті, мова йде про вибір способу життя людини);

б) особистісне самовизначення, розглянуте як вищий прояв життєвого самовизначення, коли людина стає господарем ситуації й всього свого життя. Особистість у цьому випадку немов би піднімає себе і над професією, і над соціальними ролями й стереотипами. Можна сказати, що особистісне самовизначення – це знаходження самобутнього образу “Я”, постійний розвиток цього образу і затвердження його серед оточуючих людей;

7) самовизначення особистості в культурі (як вищий прояв особистісного самовизначення). Тут обов’язково виявляється внутрішня активність, спрямована на “продовження себе в інших людях”, що певним чином дозволяє говорити про соціальне безсмертя людини. Вищий тип самовизначення проявляється в значному внеску особистості в розвиток культури, що розуміється в самому широкому значенні (виробництво, мистецтво, наука, релігія та ін.).

У кожному із представлених вище типів самовизначення автор умовно виділяє п’ять рівнів самореалізації людини (критерій виділення рівнів – внутрішнє прийняття людиною даної діяльності й ступінь творчого ставлення до неї):

- 1) агресивне неприйняття виконуваної діяльності (деструктивний рівень);
- 2) прагнення мирно уникнути даної діяльності;
- 3) виконання даної діяльності за зразком, за шаблоном, за інструкцією (пасивний рівень);

4) прагнення вдосконалити, зробити по-своєму окремі елементи виконуваної роботи;

5) прагнення збагатити, удосконалити виконувану діяльність загалом (творчий рівень).

Автор психологічної концепції професіоналізму А. Маркова виділяє наступні ознаки, етапи будь-якого самовизначення:

– встановлення людиною своїх власних особливостей, рис, якостей, можливостей, здібностей;

– вибір людиною критеріїв, норм оцінювання себе, “планки” для себе, точки відліку, координат на основі системи ідеалів, цінностей (що треба для соціуму, чого від мене чекають, що із цих вимог соціуму я приймаю для себе);

– визначення вже існуючих якостей, що відповідають необхідним нормам, прийняття або неприйняття себе (чи відповідаю я на сьогоднішній день цим нормам, що я можу зробити сьогодні, яка сьогодні моя особистість і ін.);

– передбачення своїх завтрашніх потенційних якостей, що відповідають необхідним нормам, прийняття або неприйняття себе як відповідного нормам у ситуації завтрашнього дня (що я можу зробити завтра, яким я можу стати завтра як особистість, як професіонал);

– побудова своїх цілей, завдань, планів (близьких, середньо віддалених, віддалених) для розвитку в себе необхідних якостей, для прийняття себе (чого я хочу і як я маю намір діяти);

– перегляд людиною застосованих критеріїв і оцінок, оскільки змінюються цінності, менталітети в суспільстві, а сама вона вибирає різні з них на різних етапах свого розвитку;

– пересамовизначення в процесі якого людина заново приймає або не приймає себе. Непрямим свідченням триваючого процесу самовизначення (і пересамовизначення, зміни цінностей) людини є зовнішні зміни, які людина здійснює у своєму житті – змінює професію, коло знайомих, спосіб життя, релігійні переконання й ін. [2].

Професійне самовизначення, за А Марковою, це визначення людиною себе щодо вироблених у суспільстві (і прийнятих даною людиною) критеріїв професіоналізму. Одна людина вважає критерієм професіоналізму просто

приналежність до професії або одержання фахової освіти, відповідно й себе оцінює з цих позицій. Інша обирає критерієм професіоналізму індивідуальний творчий внесок у свою професію, збагачення своєї особистості засобами професії, відповідно по іншому з цієї високої “планки” себе самовизначає й далі самореалізує. Динаміка професійного самовизначення складається із зміни ставлення до себе й зміни критеріїв цього ставлення.

Запропонований О. Мельником принцип активного професійного орієнтування учнів розширює розуміння сутності професійного самовизначення особистості, він розкриває значущість і незавершеність його прикінцевого процесу – самовдосконалення, акцентуючи увагу на його нескінченності і домінуванні. В основі сутності принципу активного професійного орієнтування особистості лежить перехід від зовнішнього контролю й об’єктивно заданих норм, правил і приписів до особистісної та професійної самовимогливості [3].

Отже, саме як активний суб’єкт професійного орієнтування особистість здатна здійснювати свідомі дії і вчинки, робити самостійний вибір, планувати свою діяльність (ставити цілі, визначати напрями, способи і засоби їх досягнення) і рухатися до визначеної мети. Характерними й у значній мірі обов’язковими якостями суб’єкта такої самодіяльності, на думку О. Мельника, мають бути самовимогливість, ініціативність, наполегливість, стійкість, відповідальність, домінування інтернальності над екстернальністю і самодостатність. Саме завдяки таким особливостям суб’єктної активності особистість в змозі спрямувати свою профорієнтаційну діяльність на перетворення зовнішнього об’єктивного світу (ситуації професійного самовизначення) у відповідності з сформованими намірами та планами і на самого себе, зосередитися на процесах цілеспрямованого саморозвитку. Окреслені напрями активності є взаємообумовленими і взаємопов’язаними формами профорієнтаційної самодіяльності учня: зовнішньою – активність в об’єктивно заданому соціальному середовищі, використання його потенцій, визначення пріоритетів, залучення допоміжних і виключення несуттєвих факторів; внутрішньою – самопізнання, самооцінка, самовдосконалення й

саморозвиток професійно-важливих якостей до рівня заданих професійною спільнотою норм, правил і приписів [3].

Таким чином змістом роботи практичного психолога з підготовки старшокласників до професійного самовизначення, на наш погляд, має бути: виховання в учнів ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості у досягненні майбутнього професійного успіху; активізацію процесів самопізнання, самооцінки та актуалізацію потреби у самовдосконаленні; формування системи знань учнів про зміст та структуру світу професій, сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці та, специфіку профільного навчання як першого кроку до оволодіння обраною професією (для 8-9 класів), стратегію і тактику реалізації визначених напрямів власного кар'єрного зростання у майбутньому; ознайомлення учнів із способами і прийомами прийняття обґрунтованих рішень про вибір майбутнього профілю навчання (для 8-9 класів) майбутньої професії, забезпечення їх практичним досвідом пошуку необхідної інформації для розробки або ж удосконалення індивідуальної освітньої траєкторії та стратегії професійного зростання у майбутньому.

Основними напрямками профорієнтаційної роботи практичних психологів з учнями старших класів на даному етапі є такі: професійне інформування, професійне виховання, професійне консультування, психологічний супровід професійного самовизначення.

Треба зазначити, що нові дослідження у галузі професійного самовизначення особистості й формування її як суб'єкта майбутньої професійної праці досить повільно втілюється у профорієнтаційну практику. Основними проблемами на шляху втілення в життя зазначених профорієнтаційних підходів, на думку М. Пряжнікова і О. Пряжнікової [8] є:

– нерозуміння значної частини науковців і практиків необхідності зміщувати акценти в профорієнтаційній роботі з діагностики та інформування на виховну складову профорієнтації - спеціально організовані спільні зі школярами

обговорення проблем самовизначення;

- неготовність багатьох фахівців розглядати професійне самовизначення в контексті життєвого та особистісного самовизначення;

- брак часу на практичну профорієнтацію, особливо на індивідуальну роботу з учнем в процесі навчання в освітній установі (проведення профорієнтаційної роботи на базі інших структур, цю проблему вирішити не можуть оскільки в школі набагато більше можливостей для повноцінної системної допомоги школяреві, що самовизначається);

- відсутність мотивації педагогів та шкільних психологів до проведення профорієнтаційної роботи;

- інформаційно-методична невідповідність і психологічна неготовність педагогів і психологів розглядати більш складні і реальні “простори” самовизначення (перспективи соціально-економічного розвитку суспільства; творчі і нетворчі варіанти професійного планування; можливі перспективи розвитку самої людини в залежності від професійних і життєвих виборів і т. ін.), ніж традиційний світ професій і варіанти подальшої професійної освіти [8].

Одним з можливих засобів вирішення зазначених проблем, на нашу думку, є координація зусиль фахівців, що ставлять своєю метою допомогу учневі в усвідомленому професійному виборі, яка до речі згідно чинного Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається покладається на практичних психологів закладів освіти. Це завдання може бути вирішено завдяки введенню у навчально-виховний процес курсу профорієнтаційного спрямування, зміст якого має слугувати системою основою для реалізації сукупності організаційно-педагогічних умов спільної діяльності суб'єктів профорієнтаційної роботи у середній загальноосвітній школі. Такі курси, “Людина і світ професій” (9, 17, 35, 70 год.) для учнів 8–9-х класів [5, 6].і “Побудова кар'єри” (9, 17, 35, 70 год.) для учнів 10-11-х класів [7, 8], які мають гриф Міністерства освіти і науки України та впроваджуються у загальноосвітніх навчальних закладах з 2009 р.

Розширюють спектр застосування вже існуючих програм ще дві програми “Моя майбутня професія: правила вибору” (52 год.) [курс за вибором для учнів 9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (52 год.)] і “Моя майбутня професія: шлях до успіху” [курс за вибором для учнів 10 (11)-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (52 год.)] автори: Панок В., Мельник О., Морін О., Гуцан Л., Ткачук І.. Програми увійшли у навчально-методичний посібник “Збірник програм з викладання факультативних курсів, курсів за вибором та спецкурсів для застосування в роботі працівників психологічної служби загальноосвітніх навчальних закладів”, який також отримав гриф Міністерства освіти і науки України.

Мета курсів реалізується у процесі вирішення комплексу навчальних і виховних завдань: виховання в учнів ставлення до себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості у досягненні майбутнього професійного успіху; активізація процесів самопізнання, самооцінки та актуалізація потреби у самовдосконаленні; формування системи знань учнів про зміст та структуру світу професій, сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці, стратегію і тактику реалізації визначених напрямів власного кар’єрного зростання у майбутньому; ознайомлення учнів із способами і прийомами прийняття обґрунтованих рішень про вибір майбутньої професії, забезпечення їх практичним досвідом пошуку необхідної інформації для розробки або ж удосконалення стратегії професійного зростання у майбутньому.

Результатом реалізації змісту курсу “Моя майбутня професія: правила вибору” є підготовка учнів 9-х класів до вибору профілю навчання в старшій школі, курсу “Моя майбутня професія: шлях до успіху” є готовність учнів випускних класів до професійного самовизначення. Змістовно рух до такого результату є процесом узгодження учнем знань про світ професій і їх вимоги до людини (Образ “Я - у світі професій”) зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами (образ “Я”). Проміжною ланкою між вимогами обраної професії і можливостями учня є його самодіяльність (власні емоційно-

вольові зусилля вихованця) у напрямі зрівноважування об'єктивних вимог майбутнього професійного середовища (об'єктивно задана потреба обрати майбутню професію у випускному класі) та суб'єктивних факторів (майбутні професійні домагання) оволодіння в майбутньому бажаною професією. Результатом такого процесу є вибір майбутньої професії. До того ж вибір профілю навчання, професійного навчального закладу для продовження освіти й оволодіння бажаною професією є першим кроком у реалізації професійної кар'єри.

Висновок. Сучасними дослідниками проблем шкільної профорієнтації професійне самовизначення розуміється не як єдиний акт вибору професії, а як тривалий процес розвитку особистості, що передбачає внутрішню активність людини у формуванні перспективи особистісного професійного становлення, проектуванні стратегії руху до професії, тобто передбачає наявність такої стратегічної характеристики особистості, як її суб'єктність.

Змістом роботи практичного психолога з підготовки старшокласників до професійного самовизначення, має бути: виховання в учнів ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості у досягненні майбутнього професійного успіху; активізацію процесів самопізнання, самооцінки та актуалізацію потреби у самовдосконаленні; формування системи знань учнів про зміст та структуру світу професій, сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці та, специфіку профільного навчання як першого кроку до оволодіння обраною професією (для 8-9 класів), стратегію і тактику реалізації визначених напрямів власного кар'єрного зростання у майбутньому; ознайомлення учнів із способами і прийомами прийняття обґрунтованих рішень про вибір майбутнього профілю навчання (для 8-9 класів) майбутньої професії, забезпечення їх практичним досвідом пошуку необхідної інформації для розробки або ж удосконалення індивідуальної освітньої траєкторії та стратегії професійного зростання у майбутньому.

Ефективним засобом, який забезпечує вирішення широкого кола завдань, пов'язаних з самовизначенням старшокласників у освітньому та професійному просторі, вибудовуванням разом з учнем його індивідуальної освітньої та професійної траєкторії є введення у навчально-виховний процес курсу профорієнтаційного спрямування, зміст якого має слугувати системоутвірною основою для реалізації сукупності організаційно-педагогічних умов спільної діяльності суб'єктів профорієнтаційної роботи у середній загальноосвітній школі.

Література:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие [для студентов вузов] / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 194 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К Маркова. – М., 1996. – 308 с.
3. Мельник О. В. Принцип активного професійного орієнтування учнів / О. В. Мельник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць / [ред. колег. О. В Сухомлинська, І. Д. Бех та ін.]. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2009 – Вип. 13. – Кн. 2 – С. 299 – 308.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів “Людина і світ професій” [для 8–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів] (70 год.) / [І. Д. Бех (науковий консультант), О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, І. І. Ткачук, О. В. Скалько, С. М. Дятленко, М. Л Шабдінов] // Трудове навчання. – К. : Вид. “Шкільний світ”, 2010. – №5 (29). – С. 1 – 15.
5. Програма “Людина і світ професій” [для 9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів] (9 год.) / О. В. Мельник, І. І. Ткачук // Трудова підготовка в закладах освіти, 2009. – № 10. – С. 34 – 40. н
6. Побудова кар'єри: Програма для 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (70 год.) / Бех І.Д. (Науковий консультант), Мельник О.В.,

Гуцан Л.А., Дятленко С.М., Морін О.Л., Ткачук І.І., Скалько О.В., Шабдінов М.Л. // Трудова підготовка в закладах освіти, 2008. – №3 (55). – С. 45 – 56.

7. Програма “Побудова кар’єри” [для 11-х (12) класів загальноосвітніх навчальних закладів] (35 год.) / О. В. Мельник, І. І. Ткачук // Трудова підготовка в закладах освіти, 2010. – № 3. – С. 30 – 39.

8. Пряжникова Е. Ю. Размышления о профессиональном самоопределении молодёжи / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников // Весник практической психологии образования. – 2007. – №3. – С. 42 – 45.

9. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 256 с.

Н.В. Лунченко,
науковий співробітник
Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи
НАПН України

1.5 Підвищення ефективності управлінської діяльності керівника районної (міської) психологічної служби

Психологічна служба є частиною системи освіти, тому її основні завдання і функції повинні виходити з місії системи освіти. Задекларовані у статті 6 Закону України «Про освіту» принципи гуманістичного характеру освіти, пріоритету загальнолюдських духовних цінностей, життя та здоров'я людини, свободи розвитку особистості та адаптивності системи освіти до рівня і особливостей розвитку особистості повинні бути організаційно забезпечені системою освіти. Відповідно, місія психологічної служби полягає у забезпеченні розвиваючого характеру освіти, тобто психолого-педагогічних умов для успішного вирішення завдань навчання та розвитку.

Пріоритетні напрями психологічного забезпечення освіти як система заходів, спрямованих на вирішення актуальних завдань освіти засобами та методами фахівців психологічної служби, включає:

✓ інтеграцію структурних підрозділів психологічної служби, організацій, установ, громадських об'єднань, які здійснюють свою діяльність у сфері психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронажу освіти, в цілісну багаторівневу систему надання психологічної та соціально-педагогічної допомоги;

✓ соціально-психологічне проектування, моніторинг та експертиза умов та результатів навчальної діяльності у зв'язку переходом на новий Державний стандарт початкової та загальної середньої освіти;

✓ удосконалення програм професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників з метою підвищення рівня їхньої психологічної культури й психологічної компетентності;

✓ уведення «години психолога» та факультативів психологічного спрямування у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів та форм власності;

✓ активну участь працівників психологічної служби процесі залучення дітей з особливими освітніми потребами до дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів;

✓ активізацію превентивних заходів щодо різних форм узалежнень, соціально небезпечних ігор, фізичного насилля та агресивної поведінки в соціальних мережах;

✓ розробка та запровадження психологічних програм і проєктів, спрямованих на профілактику асоціальних явищ (алкоголізму, наркоманії, соціального сирітства, насилля тощо), труднощів у адаптації, навчання і виховання, порушень в поведінці.

Реформування освітньої галузі в Україні зумовило необхідність модернізації управління системою освітою, в тому числі й психологічної служби, спрямування її діяльності на забезпечення й всебічне поліпшення якості послуг, які надають працівники психологічної служби, впровадження технологій систематичного оцінювання та прогнозування розвитку усіх структур психологічної служби.

Управління психологічною службою системи освіти в Україні має свої особливості та специфіку. По-перше, це пов'язано з розгалуженою мережею органів управління різних рівнів, по-друге, з особливостями взаємодії структурних підрозділів психологічної служби та чисельністю працівників.

Оскільки психологічна служба системи освіти є організацією, що покликана виконувати специфічні завдання, то вона поєднує в собі як загальні, так і спеціальні ознаки організаційної структури. На думку дослідників (Л. Е. Орбан-Лембрик, О. А. Урбановича та ін.) поняття «організаційна структура» має бути пов'язане із загальним завданням організації функціонування системи, спрямованим на досягнення поставлених перед нею цілей [3;9].

Відповідно до Положення про психологічну службу системи освіти України основною метою діяльності психологічної служби є психологічне забезпечення та підвищення ефективності педагогічного процесу, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя усіх його учасників: вихованців, учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Слід зазначити, що існує досить широкий діапазон визначень організаційної структури – від вузького розуміння її як певної кількості виокремлених у системі управління підрозділів із заданими відносинами субординації до широкого, яке включає до розгляду всі усталені зв'язки та відносини в організації, що впливають на діяльність окремих людей та груп, розподіл функцій, відповідальності, повноважень, систему прийняття рішень, документообігу тощо.

Істотними ознаками організаційної структури психологічної служби є:

- ✓ управлінська субординація;
- ✓ складність служби як організації.

Нечисельна організація має, як правило, одного керівника. У даному випадку ми можемо навести приклад районної психологічної служби, яку очолює методист з психологічної служби районного (міського) методичного кабінету. При збільшенні чисельності організації та розширенні її функцій виникає необхідність у збільшенні кількості керівників, які очолюють різні підрозділи. При цьому встановлюється певна субординація, тобто система службового підпорядкування одних керівників, разом з їх підрозділами, іншим керівникам, що займають більш високий статус у ієрархічній шкалі посад.

Існує три основних типи диференціації, які притаманні психологічній службі.

По-перше, психологічна служба є вертикально складна, виходячи з кількості різних управлінських рівнів. Разом зі збільшенням кількості ступенів між вищим і нижчим організаційним рівнями зростають потенційні можливості для перекручування інформації у процесі її передавання. Виникають також труднощі під час координації рішень управлінського персоналу.

По-друге, психологічна служба є горизонтально складна, оскільки має різні відділи та спеціалізовані підрозділи. Збільшення різних професійних завдань, які потребують спеціальних знань та вмінь у межах організації, її кількості, масштабу діяльності, зумовлює її ускладнення. Відповідно стають більш складними завдання координації та інтеграції дій різних підрозділів.

Вертикальна і горизонтальна диференціації взаємопов'язані. Відповідна вертикальна складність може бути наслідком збільшення горизонтальної диференціації. У міру того, як робота ділиться на окремі компоненти, дедалі більше необхідна координація.

По-третє, складність психологічної служби зумовлена її просторовою диференціацією. Що більша відстань, то вагоміші труднощі в комунікації, координації, контролі. Та чи та географічна розкиданість підрозділів психологічної служби впливає відповідним чином на ступінь її складності.

Професійна діяльність керівника психологічної служби є багатоаспектною: управлінською, науково-методичною, дослідницькою, виховною та власне фаховою – діяльність в якості практичного психолога чи соціального педагога. Саме тому професійну діяльність керівника психологічної служби доцільно характеризувати в єдності управлінського, науково-методичного та професійно-фахового компонентів.

Н.Л.Коломінський вважає за доцільне здійснення системно-структурного аналізу управлінської діяльності керівника на основі врахування трирівневої будови функцій управління: цільових, соціально-психологічних і оперативних. Дослідник акцентує увагу на тому, що специфічним для системи освіти є те, що

психологічні функції розглядаються не ізольовано від загальноуправлінських, «адже у реальній управлінській праці, як відомо, психологічні аспекти є іманентно притаманними і плануванню (виробленню й прийняттю управлінських рішень), і організації, і контролю» [2].

Управлінська діяльність керівника психологічної служби системи освіти має інформаційну природу, оскільки інформація – основний предмет діяльності керівника. Інформаційне забезпечення систем управління – це поєднання усієї інформації, що використовуються, специфічних засобів і методів її опрацювання, а також діяльності фахівців з її ефективного удосконалення й використання.

На практиці інформаційне забезпечення охоплює систему руху і перетворення інформації, включаючи класифікаційні переліки всіх даних, методи їх кодування, зберігання та передачі.

Інформаційне обслуговування повинно базуватися на вивченні потреб керівника психологічної служби в інформації, шляхом аналізу його функцій, змісту і характеру управлінських рішень, що приймаються. Для визначення потреб у необхідних даних треба враховувати можливі нестандартні ситуації, коли необхідно не тільки приймати рішення, а й правильно поставити завдання підлеглим.

Нині управління психологічною службою системи освіти потребує переходу до інтегрованих систем обробки даних (ІСОД). ІСОД ґрунтується на двох важливих методологічних передумовах.

По-перше, її створення передбачає відокремлення творчих процесів розробки управлінських рішень від технічних операцій реалізації інформаційного забезпечення, централізацію виконання їх у спеціальному підрозділі апарату управління. По-друге, організація ІСОД пов'язана з введенням суворо встановленої, науково обґрунтованої технології створення інформаційного забезпечення управління соціально-економічними процесами.

Найважливішими відмінностями інтегрованих систем обробки даних від інших інформаційних систем є:

- ✓ організація єдиного потоку даних між суб'єктом і об'єктом управління;
- ✓ побудова єдиної централізованої бази умовно-постійних даних, які обслуговують усі ланки управління психологічної служби;
- ✓ розробка та впровадження чіткого технологічного процесу виконання процедур перетворення та зберігання даних, формування проміжних документів;
- ✓ реалізація технологічного процесу обробки даних спеціалізованим підрозділом;
- ✓ концентрація творчих операцій, пов'язаних із здійсненням аналітичних робіт та прийняттям рішень, у лінійних та функціональних підрозділах управляючої системи.

Удосконалення процесів накопичення, зберігання, обробки та передавання інформації є запорукою підвищення ефективності управлінської діяльності керівника психологічної служби системи освіти.

Управлінська інформація, щоб бути цілеспрямованою, продуктивною, повинна відповідати певним вимогам. Практика управління психологічною службою системи освіти, спроби її теоретичного узагальнення виробили вимоги.

Управлінська інформація має бути:

- ✓ вірогідною, тобто реально відбивати факти події і ситуацію в галузях, сферах державного будівництва, суспільного життя;
- ✓ актуальною – відповідати реаліям сьогодення;
- ✓ достатньою – досить повно, глибоко і всебічно висвітлювати питання, що розглядаються;
- ✓ автентичною – виражатися в зрозумілій формі, лексично відповідати сучасним моделям державної мови;
- ✓ вчасною – оперативно попереджати виникнення труднощів, пов'язаних з тими або іншими процесами управління (ще до появи таких, а не після виникнення проблем).

Але, навіть відповідаючи вище згаданим вимогам, інформація не може набути статусу управлінської. Для цього вона має бути подана у відповідній формі – наказу, розпорядження, інструкції тощо, і оскільки вона зв'язана з державним управлінням, – виходити з певних організаційно-правових джерел – державних органів, наділених відповідною компетенцією. Акт управління містить конкретний комплекс організуючих, регулюючих та керуючих впливів, які спрямовано на переведення відповідного явища, процесу, відношення у новий стан, необхідний для здійснення управління.

Документ як складний матеріальний об'єкт за певними ознаками розглядається у вигляді системи, що може залежно від семантики, цільового призначення тощо групуватися на підсистеми. Поділ системи документів як сукупності на класи, підкласи і є класифікацією документів [8].

Організаційно-розпорядчі документи умовно можна поділити на такі підкласи:

- ✓ організаційні (положення, інструкції, правила, статuti тощо);
- ✓ розпорядчі (постанови, рішення, розпорядження, накази тощо);
- ✓ довідково-інформаційні (довідки, протоколи, акти, пояснювальні та службові записки, службові листи, відгуки, плани роботи, телефонограми, звіти тощо);
- ✓ з кадрових питань (заяви, накази по особовому складу, характеристики тощо);
- ✓ особові офіційні (пропозиції, скарги, заяви, автобіографії, доручення тощо).

Як зазначає О.І.Зюзько, основними соціально-психологічними вимогами до розпоряджень, наявних у компетенції управління освіти регіону є:

1. Кожне розпорядження повинно бути об'єктивно необхідним.
2. Перед видачею розпоряджень слід вивчати практичні можливості його виконання, забезпеченість юридично-правових основ. Не можна давати наказів, рішень, розпоряджень, якщо немає впевненості, що воно буде виконане.

3. Видаючи розпорядження, обов'язково слід порадитись з виконавцями про шляхи і можливості виконання.

4. Після видачі розпорядження необхідно забезпечити умови його виконання.

5. Доручення повинні розвивати ініціативу, самостійність та враховувати індивідуальні особливості.

6. Виданим розпорядження слід зацікавити виконавців, виробити в них переконання в необхідності та значущості цих рішень. Виконання розпорядження повинно мати особистісно-значущу цінність.

7. Кількість доручень повинна бути обмежена [1, с.190].

На сьогодні у сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі з питань менеджменту та психології управління існує багато підходів щодо визначення змісту поняття «ефективність управлінської діяльності».

Зокрема, Н.М.Островерхова та Л.І.Даниленко стверджують, що складність визначення ефективності управління «полягає в розробці критеріїв, параметрів, методики оцінювання управлінської діяльності та її впливу на кінцевий результат» [4, с. 4]. Н.Л.Коломінський зазначає важливість комплексної оцінки даного поняття, пов'язуючи ефективність управління із такими важливими аспектами діяльності як «діагностика професійної майстерності; змістова характеристика результатів управлінської діяльності та шляхи її вимірювання; співвідношення змісту і процесу впровадження досягнень науки та практики в працю управлінців-професіоналів; ... вимірювання безпосередніх і опосередкованих результатів праці» [2, с. 235].

Заслуговує на увагу підхід, запропонований А.О.Чемерисом, який описує модель дієвості як провідного показника ефективності діяльності та включає такі поняття:

1. Групова соціальна компетенція – здатність організацій мобілізувати на вирішення внутрішніх проблем (держави, регіону, громади) всі ресурси, досягати виконання соціальних цілей.

2. Групова фахова компетенція, під якою розуміють набір фахових знань персоналу організацій, необхідних для вирішення соціально-економічних, політичних, екологічних, культурологічних, правових та інших проблем у межах поставлених перед організацією цілей.

3. Групова методична компетенція – знання керівництвом і персоналом організації наукових методів управління, сучасних технологій прийняття і реалізації управлінських рішень, володіння найрізноманітнішими допоміжними засобами для вирішення проблем.

4. Зовнішнє середовище – система природних, економічних, соціальних, правових, екологічних, культурологічних та інших чинників, що впливають на організацію, і на які організація не має готових рішень або суттєвих впливів.

5. Внутрішнє середовище організації – традиції, цілі, мікроклімат, ціннісні орієнтири, рівень організованості, ресурси, система мотивацій[10].

О.А.Урбанович пропонує такі три рівні психолого-управлінського аналізу:

1. Психологічні аспекти діяльності керівника (психологічні особливості управлінської праці, її специфіка в різних сферах діяльності; психологічний аналіз особистості керівника, психологічні вимоги до особистісних якостей керівника; психологічні аспекти прийняття управлінських рішень; індивідуальний стиль керування керівника і проблеми його корекції).

2. Психологічні аспекти діяльності організації як суб'єкта й об'єкта керування (можливості використання психологічних факторів для вирішення управлінських задач; закономірності формування сприятливого соціально-психологічного клімату; закономірності формування оптимальних міжособистісних стосунків, проблема психологічної сумісності; формальна і неформальна структури організації; мотивація членів організації; ціннісні орієнтації в організації, управління процесом їхнього формування).

3. Психологічні аспекти взаємодії керівника з членами організації (проблеми створення і функціонування оптимальної системи комунікації в процесі взаємодії; проблеми управлінського спілкування; оптимізація взаємин

«керівник-підлеглий»; інформованість як фактор підвищення ефективного керування [9].

О.М. Сироватко зазначає, що прийняття принципу спільної діяльності в якості важливішого інтегратора діяльності психологічної служби визначає певні вимоги до вивчення її ефективності. Ефективність повинна досліджуватися в контексті конкретної змістовної діяльності та реальних відношень, які складаються на кожному етапі розвитку діяльності керівника.

Вимога продуктивності – центральна в розумінні оцінки параметрів діяльності працівника психологічної служби. Продуктивність можна визначити як системне поняття: у процесі перетворення навколишньої дійсності на виході утвориться певний продукт діяльності.

Особливо важливим є вимір якості і врахування інтересів суб'єктів освітньої взаємодії, іншими словами, продуктивність – це ще і надання якісних психологічних послуг, очікуваних клієнтами, що виключає вузьке тлумачення терміна, як одержання певного освітнього продукту. Усе це призвело до того, що поняття продуктивності складається з двох компонентів – продуктивності й ефективності.

Продуктивність і ефективність розглядають у якості двох із трьох вимірів організаційної діяльності працівника психологічної служби:

- ✓ ефективність (якою мірою діяльність спеціаліста відповідає потребам системи освіти, навчального закладу, клієнта тощо);
- ✓ продуктивність (наскільки продуктивно використовуються наявні ресурси, рівень задоволеності спільною діяльністю);
- ✓ здатність до зміни (якою мірою фахівець готовий до особистісних і професійних змін) [7].

Заслуговує на увагу розроблена співробітниками Рівненського обласного центру практичної психології і соціальної роботи Програма вивчення ефективності діяльності психологічних служб загальноосвітніх навчальних закладів, освітніх округів та районних (міських) методичних кабінетів (центрів).

Актуальність розробки програми. На сьогодні система освіти в Україні перебуває на етапі якісного реформування. Зміни стосуються насамперед змісту освіти, її спрямованості, загальної парадигми. Одним із важливих напрямків успішного функціонування навчального закладу є психологізація навчально-виховного процесу. Психологічний супровід освітнього процесу здійснює психологічна служба. До складу психологічної служби району (міста) входять: керівник (завідувач центру практичних психології і соціальної роботи та/чи методист, що відповідає за психологічну службу), практичні психологи і соціальні педагоги. У своїй діяльності вони керуються Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Законом України "Про освіту", Концепцією розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року, Положенням про психологічну службу системи освіти України та іншими нормативними документами, що регламентують реформування системи освіти в Україні у цілому та психологічної служби зокрема.

З метою вивчення особливостей функціонування психологічних служб, виявлення переваг та недоліків у роботі її працівників, посилення контролю, підвищення ефективності роботи та формування рейтингу психологічних служб області розроблено Програму вивчення ефективності діяльності психологічних служб загальноосвітніх навчальних закладів, освітніх округів та районних (міських) методичних кабінетів (центрів).

Мета Програми: визначення рівня ефективності та моніторинг діяльності психологічних служб району (міста) на основі розроблених критеріїв; формування їх рейтингу успішності.

Завдання Програми:

- запровадити технології вивчення ефективності діяльності психологічної служби району (міста);
- розробити та апробувати критерії оцінки ефективності діяльності психологічної служби району (міста);

- визначити компоненти, що формують рейтинг успішності психологічної служби району (міста);
- забезпечити стимулювання професійної самосвідомості та відповідальності працівників психологічної служби;
- сприяти формуванню професійних знань, умінь та навичок керівників психологічних служб районів (міст).

Програма містить:

1. Пам'ятку та алгоритм вивчення діяльності психологічної служби району (міста).
2. Рейтинг ефективності організації діяльності керівниками психологічних служб районів (міст).
3. Алгоритм вивчення ефективності функціонування психологічної служби загальноосвітнього навчального закладу.
4. Алгоритм вивчення ефективності роботи соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу.
5. Розроблені критерії оцінювання за визначеними компонентами.

Для розв'язання поставлених завдань будуть використані наступні методи:

- вивчення результатів діяльності психологічних служб районів (міст);
- аналіз результатів участі керівників психологічних служб районів (міст) у системі методичної роботи;
- спостереження, опитування, анкетування;
- експертна оцінка;
- вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду.

Об'єкт вивчення: технології та критерії оцінки ефективності психологічних служб району (міста), освітніх округів та загальноосвітніх навчальних закладів.

Предмет вивчення містить нормативно-правовий компонент, контрольно-аналітичний компонент, організаційно-методичний компонент, професійний компонент, виконавський компонент і матеріально-технічний компонент.

Основні напрямки реалізації Програми

1. Під час проведення щорічного моніторингу ефективності функціонування психологічних служб району (міста).

2. Під час надання методичної допомоги та вивчення досвіду діяльності психологічних служб районів (міст).

3. Під час розробки моделі діяльності психологічної служби району (міста) та визначення структури методичної роботи.

Очікувані результати реалізації Програми:

- підвищення рівня фахової підготовки та ефективності психологічного супроводу навчально-виховного процесу системи освіти області,

- створення позитивного іміджу психологічної служби серед педагогічних працівників,

- створення та запровадження моделі фахової компетентності методиста з психологічної служби та моделювання ефективності психологічного супроводу освітнього процесу.

Керівником експертної групи обласного рівня, який здійснює експертну діяльність під час надання методичної допомоги та вивчення досвіду роботи психологічних служб районів (міст), є завідувач обласного центру практичної психології і соціальної роботи. До складу експертної групи входять працівники (методисти) обласного центру практичної психології і соціальної роботи, які щорічно визначають рейтинг ефективності організації діяльності керівниками психологічної служби (методистами) на місцях (у районах, містах) та здійснюють моніторинг їхньої діяльності.

Вивчення ефективності діяльності роботи психологічних служб загальноосвітніх навчальних закладів (практичних психологів і соціальних педагогів) здійснюють керівники районних (міських) психологічних служб (методисти чи особи, які забезпечують методичний супровід) [6].

На кінець 2012-2013 навчального року організаційний та методичний супровід діяльності психологічної служби системи освіти України здійснює 27 організаційних структур: 19 обласних, Київський і Севастопольські міських центри практичної психології і соціальної роботи, навчально-методичний

кабінет психологічної служби Кримського республіканського ІППО, кабінет практичної психології і соціальної роботи Львівського ОІППО, центр психології та соціології освіти Запорізького ОІППО, лабораторія практичної психології і соціальної роботи Миколаївського ОІППО, лабораторія практичної психології і соціальної роботи кафедри педагогіки і психології Тернопільського ОКІППО, науково-методична лабораторія практичної психології і соціальної роботи науково-методичного відділу розвитку дитини Херсонської академії неперервної освіти.

Із 27-ми перерахованих структур – 18 центрів, 2 навчально-методичні кабінети та 3 лабораторії входять до складу закладів післядипломної педагогічної освіти, Дніпропетровський центр входить до складу Дніпропетровського обласного методичного психолого-медико-педагогічного центру, Донецький обласний підпорядкований, як і Вінницький та Сумський центри, управлінню (департаменту) освіти і науки обласної державної адміністрації (таблиця 1).

У вище зазначених центрах (кабінетах) психологічної служби системи освіти у 2012-2013 навчальному році працювали 113 фахівців. Найбільше співробітників у Полтавському, Чернігівському та Донецькому (9-7 осіб), Дніпропетровському, Рівненському та Сумському (6-5 осіб) центрах (кабінетах) психологічної служби системи освіти. У переважній більшості областей до штату центру, окрім завідувача (директора), входять 2-3 методисти.

Регіональні центри (кабінети) психологічної служби системи освіти мають структурні підрозділи. Так, Вінницький обласний центр практичної психології і соціальної роботи має два відділи: відділ практичної психології і соціальної роботи та відділ психолого-медико-педагогічної консультації на постійно діючій основі. На базі Дніпропетровського обласного навчально-методичного центру практичної психології і соціальної роботи діє консультативно-тренінговий відділ. Рівненський обласний центр практичної психології і соціальної роботи створив експертну групу з вивчення досвіду роботи

працівників психологічної служби, які атестуються; експертну комісію; етичну комісію; раду з питань практичної психології і соціальної роботи.

Таблиця 1

Узагальнена інформація про працівників Кримського республіканського, обласних, Київського та Севастопольського міських центрів психологічної служби системи освіти у 2012-2013 навчальному році

№ п/п	Регіон	Підпорядкованість			Штат			Кваліфікаційний рівень				Освітній рівень			
		Управління/ департамент	ОПШО	Інше	посади	осіб	ставок	спеціаліст	спеціаліст II категорії	спеціаліст I категорії	спеціаліст вищої категорії	вища базова	курси кваліфікації	бакалавр	інша освіта
1.	АР Крим		1		завідуюча кабінетом, 2 методисти	3	3		1		2	3			
2.	Вінницька	1			директор центру, заступник директора, 2 методисти	4	4				4	4			
3.	Волинська		1		завідувач центру, 2 методисти	3	3		1		2	1	2		
4.	Дніпропетровська			1	завідуючий центром, 4 методисти	5	4,5		1	2	2	5			
5.	Донецька	1			директор центру, 6 практичних психологів, секретар-друкарка	7	9		2	2	3	2	5		
6.	Житомирська		1		завідувач центру, 2 методисти, оператор	3	3		3			3			
7.	Закарпатська		1		завідувач центру, 2 методисти	3	3	1		1	1	3			

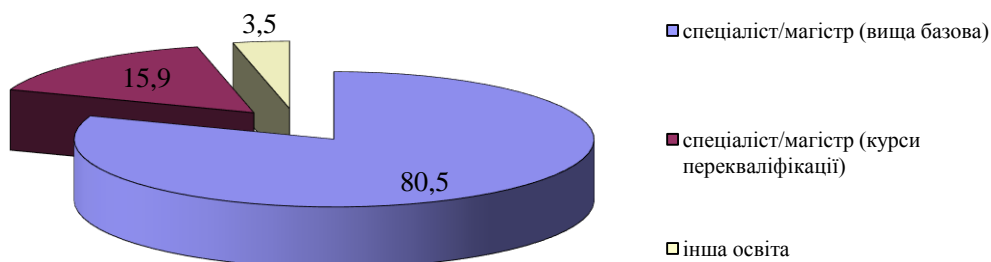
8.	Запорізька		1	завідувач центру, 3 методисти, старший лаборант	4	4	1			3	2	1		1
9.	Івано-Франківська		1	директор центру, методист, 2 методисти-практичні психологи	4	4	1	1	1	1	3	1		
10.	Київська		1	завідуюча центром, 2 методисти	3	3		2		1	3			
11.	Кіровоградська		1	завідувач центру, методист	2	2	1			1	2			
12.	Луганська		1	завідувач центру, 3 методисти	4	3,75	1			3	4			
13.	Львівська		1	завідувач кабінетом-центром, 3 методисти	4	4	2			2	1	2		1
14.	Миколаївська		1	завідувач лабораторією, методист, практичний психолог	3	3	1		2		3			
15.	Одеська		1	завідувач центру, 3 методисти	4	3,2	2		1	1	4			
16.	Полтавська		1	завідувач центру, 6 методистів	9	4	3	4	2		9			
17.	Рівненська		1	завідувач центру, 5 методистів, лаборант	6	6	1	2		3	5	1		
18.	Сумська	1		завідуюча центром, 4 методисти	5	5	1	1	1	2	1	3		1
19.	Тернопільська		1	завідуюча лабораторією, 3 методисти	4	4			2	2	4			
20.	Харківська		1	завідуюча центром, 2 методисти, оператор	4	5	2			2	3			1
21.	Херсонська		1	завідувач лабораторії, методист	2	2		1		1	2			
22.	Хмельницька		1	завідувач центру, 3 методисти	4	4	1			3	3	1		
23.	Черкаська		1	завідувач центру, 2 методисти	3	3	1			2	2	1		

24.	Чернівецька		1		завідувач центру, 2 методиста-психолога	3	4	2			1	2	1		
25.	Чернігівська		1		директор центру, заступник директора, 6 методистів	8	8	1	3	1	3	8			
26.	м. Київ		1		завідувач центру, 2 психологи, соціальний педагог	4	7			1	3	4			
27.	м. Севастополь		1		завідуюча центром, 4 методисти	5	5			1	4	5			
Всього		3	23	1		113	113,5	22	22	17	52	91	18	0	4

Аналіз освітнього рівня працівників регіональних центрів (кабінетів) психологічної служби системи освіти засвідчую, що 80,5% фахівців мають вищу базову освіту, 15,9% – пройшли курси перекваліфікації та 3,5% – не мають відповідної фахової освіти (гістограма 1). Значно гірша ситуація з кваліфікаційним рівнем співробітників центрів (кабінетів) психологічної служби системи освіти. Адже, менше половини (47%) фахівців мають кваліфікаційну категорію «спеціаліст вищої категорії», по 20% – мають кваліфікаційні категорії «спеціаліст» та «спеціаліст другої категорії» та 15% – кваліфікаційну категорію «спеціаліст першої категорії» (гістограма 2).

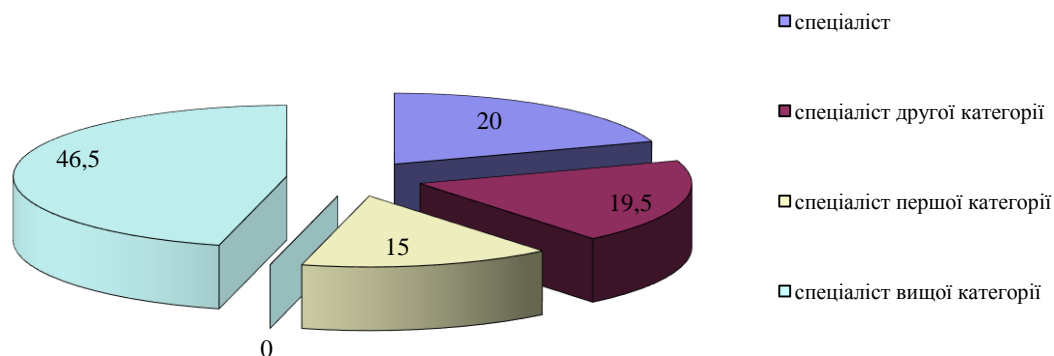
Гістограма 1

**Освітній рівень працівників регіональних центрів (кабінетів)
психологічної служби в 2012-2013 н.р.**



Гістограма 2

**Кваліфікаційний рівень працівників регіональних центрів
(кабінетів) психологічної служби в 2012-2013 н.р.**



На основі всебічного аналізу було розроблено Орієнтовні штати навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти

До складу навчально-методичного кабінету (центру) мають входити:

- директор (завідувач) кабінету (центру);
- заступник директора (завідувача) – за потреби;
- завідувач та консультанти психолого-медико-педагогічної консультації – у разі включення ПМПК до складу Центру;
- методист - фахівець з питань підвищення кваліфікації та атестації працівників психологічної служби;
- методист - фахівець з питань діяльності психологічної служби у дошкільних та позашкільних навчальних закладах;
- методист - фахівець з питань психологічного супроводу навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах;
- методист - фахівець з питань психологічного супроводу навчально-виховного процесу у спеціальних і спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах;
- методист - фахівець з питань діяльності психологічної служби в ПТНЗ, МНВК, ВНЗ;
- методист - фахівець з питань соціально-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу у навчальних закладах;
- методист - фахівець з питань організації діяльності психологічної служби та науково-психологічної експертизи педагогічних інновацій;
- секретар (лаборант).

У разі створення в структурі Центру відділу корекційно-розвиткової роботи до його штату включаються: практичні психологи, соціальні педагоги, логопеди, реабілітологи, дефектологи.

З метою підвищення ефективності управління психологічною службою системи освіти, зокрема, її керівною ланкою, нами було розроблено Порядок

призначення на посаду та звільнення з посади директорів (завідувачів) навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських, районних (міських) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти, методистів з психологічної служби районних (міських) методичних кабінетів:

1. Цей порядок відповідно до Положення про психологічну службу системи освіти України (наказ Міністерства освіти України від 03.05.99 № 127 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 02.07.2009 № 616) зареєстровано в Міністерстві юстиції України 23.07.2009 за № 687/16703) визначає процедуру призначення на посаду та звільнення з посади директорів (завідувачів) навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських, районних (міських) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти, методистів з психологічної служби районних (міських) методичних кабінетів.

2. Питання про призначення на посаду або звільнення з посади директорів (завідувачів) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти, методистів з психологічної служби районних (міських) методичних кабінетів порушується керівником органу управління освітою за наявності вакансії або обґрунтованих підстав для звільнення з посади.

3. Керівник органу управління освітою відповідного рівня звертається з листом до:

- Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи, у разі призначення директора (завідувача) навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти;

- навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласного, Київського або Севастопольського міського навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти, у разі призначення директора (завідуючого) районного (міського) навчально-

методичного кабінету (центру) психологічної служби системи освіти або методиста з психологічної служби районного (міського) методичного кабінету.

4. У листі-пропозиції щодо призначення кандидатури на посаду директора (завідувача) навчально-методичного кабінету (центру) психологічної служби системи освіти, методиста з психологічної служби районного (міського) методичного кабінету зазначається: прізвище, ім'я, по батькові, дата народження кандидата на посаду, займана посада, посада, на яку пропонується призначити цю кандидатуру.

До листа додаються: завірена копія трудової книжки; завірені копії дипломів про вищу освіту; копії свідоцтв про підвищення кваліфікації; завірена копія листка з обліку кадрів; характеристика де зазначаються рівень фахової та професійної підготовки, відомості про перебування в кадровому резерві, ділові та особисті якості і відомості про кандидата на посаду.

5. У листі-пропозиції щодо звільнення директора (завідувача) навчально-методичного кабінету (центру) психологічної служби системи освіти, методиста з психологічної служби районного (міського) методичного кабінету обґрунтовується причина звільнення.

6. Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи проводиться співбесіда з кандидатом на посаду директора (завідувача) навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласного, Київського і Севастопольського міських навчально-методичних кабінетів (центрів). Висновки про наслідки співбесіди заносяться до картки погодження кандидатури на посаду, зразок якої додається.

7. У навчально-методичному кабінеті (центрі) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київському і Севастопольському міських навчально-методичних кабінетах (центрах) психологічної служби системи освіти проводяться співбесіди з кандидатами на посади директорів (завідувачів) районних (міських) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти, методистів з психологічної служби районних (міських)

методичних кабінетів. Висновки про наслідки співбесіди заносяться до картки погодження кандидатури на посаду, зразок якої додається.

8. За результатами співбесіди та вивчення документів відповідний навчально-методичний кабінет (центр) надає заявнику мотивовану відповідь у десятиденний термін.

9. У разі негативної відповіді по пропонованій кандидатурі на зазначені у цьому Порядку посади орган управління освітою має запропонувати іншу кандидатуру.

10. У разі позитивної відповіді орган управління освітою видає відповідний наказ із формулюванням: «призначити директором (завідувачем) кабінету (центру) (П.І.П) та покласти на нього (неї) обов'язки керівника психологічною службою системи освіти області (району, міста)». Як правило, з кандидатом на посаду укладається строкова трудова угода (контракт) на термін від одного до п'яти років. Продовження угоди на новий термін відбувається за результатами атестації працівника.

11. Процедура погодження звільнення керівника навчально-методичного центру, методиста з психологічної служби районного (міського) методичного кабінету наступна:

- орган управління освітою звертається за погодженням листом, де чітко вказується причина звільнення;

- навчально-методичний кабінет (центр), до повноважень якого входить це питання, проводить співбесіду з кандидатом на звільнення;

- у десятиденний термін надає за належністю свій висновок;

- у разі позитивного рішення відповідного центру орган управління освітою звільняє працівника;

- у разі негативного рішення, яке має бути мотивованим, процедура звільнення не відбувається.

У разі звільнення працівника за власним бажанням копія його заяви разом із супровідним листом направляється до науково-методичного кабінету (центру) який давав згоду на прийняття його на роботу.

12. Висновки щодо призначення на посаду або звільнення з посади директора (завідувача) навчально-методичного кабінету (центру) психологічної служби системи освіти, методиста з психологічної служби районного (міського) методичного кабінету не пізніше 14 днів з дня порушення даного питання надсилаються органу управління освітою і додаються до особової справи працівника за місцем роботи.

Орган управління освітою у 10-денний термін з дня отримання висновку видає в установленому порядку наказ про призначення на посаду або звільнення з посади директора (завідувача) навчально-методичного кабінету (центру) психологічної служби системи освіти, методиста з психологічної служби районного (міського) методичного кабінету.

Психологічна служба системи освіти як служба не може ефективно функціонувати на рівні окремого навчального закладу, міста і навіть регіону. Психологічна служба системи освіти – це багаторівнева структура з єдиною вертикаллю управління, що має свої підрозділи та представництва (психологічні служби навчальних закладів, методичні об'єднання тощо) на різних управлінських рівнях.

Література:

1. Зюзько О.І. Соціально-психологічні особливості управління освітою на регіональному рівні // Актуальні проблеми психології. Том I. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2002. - №4. – С.189-194.
2. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект):[Монографія]. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: «Плай», 2001. – 695 с.
4. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. – К.: Школяр, 1995. – 302 с.

5. Панок В.Г. Психологічна служба: Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів. – Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с.
6. Програма вивчення ефективності діяльності психологічних служб загальноосвітніх навчальних закладів, освітніх округів та районних (міських) методичних кабінетів (центрів). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.center-psycholog.org.ua/docs/Programa%20efektyvnost.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Сироватко О.М. Організація моніторингу результативності регіональної психологічної служби в рамках особистісно-компетентнісного підходу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/syrovatko.pdf>. – Загол. з екрану
8. Сучасні вимоги до складання і оформлювання документів / Упоряд. Б.С.Мехед, О.О.Ємець. – Чернігів, 2007. – 51с.
9. Урбанович А.А. Психологія управління. - Мн.: Харвест, 2003. – 192 с.
10. Чемерис А.О. Теоретичне обґрунтування групової дієвої компетенції органів державного управління та місцевого самоврядування// Актуальні проблеми державного управління: Збірник наук. праць УАДУ при Президентіві України (Львівський філіал)/ За заг. ред. А.О.Чемериса. – Львів: ЛФ УАДУ Кальварія, 2000. – Вип. 4. – С. 8-22

В.Д. Острова
науковий співробітник
Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи
НАПН України

1.6 Становлення та розвиток психологічної служби ВНЗ III-VI рівнів акредитації: аналіз наявних тенденцій

Створення психологічної служби ВНЗ III-VI рівнів акредитації є нагальною соціальною потребою, психологічна служба ВНЗ III-VI рівнів акредитації має стати невід'ємною частиною психологічної служби системи освіти України. Вирішення цього питання дозволить забезпечити безперервність необхідного психологічного супроводу на протязі всього періоду навчання - від дошкільного віку до одержання вищої освіти і вступу до дорослого життя.

За законом України "Про вищу освіту": студент (слухач) - особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів [4].

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що при відсутності єдиної думки щодо повного визначення поняття «студентство», більшість дослідників – психологів та соціологів - виокремлюють наступні критерії, за якими розглядають студентську молодь як окрему соціально-демографічну групу:

- об'єктивність існування;
- певна чисельність;
- статева структура;
- вікова структура;
- територіальний розподіл;
- суспільне положення;

- соціальні функції;
- соціальна роль і соціальний статус;
- особлива фаза (стадія) соціалізації (студентські роки);
- цілісність і самостійність по відношенню до інших соціальних груп;
- особливі умови життя, праці та побуту;
- соціально-психологічні особливості;
- системи цінностей.

При наявності відмінностей як у соціальному походженні, так і у матеріальних можливостях, студентство є пов'язаним навчанням як видом спільної діяльності і утворює в цьому сенсі певну соціально-професійну групу. Навчальна діяльність у поєднанні з територіальним згуртуванням породжує в студентства певну спільність інтересів, групову самосвідомість, специфічну субкультуру і спосіб життя, що доповнюється і посилюється віковою однорідністю, якої не мають інші соціально-професійні групи. Об'єктивації і закріпленню соціально-психологічної спільності студентства сприяє діяльність цілого ряду політичних, культурно-просвітницьких, спортивних і побутових студентських організацій.

Студентство не займає самостійного місця у системі виробництва - студентський статус є тимчасовим. Суспільний стан студентства і його специфічні проблеми визначаються характером суспільного устрою і конкретизуються залежно від рівня соціально-економічного і культурного розвитку країни, включаючи і національні особливості системи вищої освіти.

Вважається [7], що студентів, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси:

- вищий освітній рівень;
- велике прагнення до знань;
- висока соціальна активність;
- досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості.

Студентський період життя людини відносять до різних вікових періодів - пізньої юності, молодості або ранньої дорослості - у залежності від критеріїв вікової періодизації, яких дотримується автор.

Щодо визначення вікових показників студентства: індивідуальні показники можуть варіювати дуже широко (від 14 до 82 років), але при цьому можна виокремити стандартний (17-22 роки) та нестандартний (студенти молодшого або старшого віку) періоди студентського віку [7].

В Україні відповідно до законодавства існує можливість при наявності середньої освіти здобувати вищу освіту протягом життя, але найчастіше навчання у вищому навчальному закладі припадає на віковий період 17-24 роки, який далі називатимемо студентським віком.

Більшість дослідників розглядає процес психічного розвитку як динамічний процес якісних і кількісних змін, у ході якого виникають нові психічні новоутворення на основі і за допомогою диференціації вже існуючих структур. У концепції "необмеженого розвитку" (Б.Г.Ананьєв [1], Л.І.Анциферова [2], І.С. Кон [5] та ін.), розвиток являє собою еволюційно-інволюційний поступальний рух, який не припиняється до кінця життя людини. Таким чином, якщо психічний розвиток триває протягом усього її життя і його показниками є психічні новоутворення та особливості, специфічні для кожного вікового періоду (що знайшло відбиття в численних періодизаціях дитячого розвитку), то студентському віку як соціально-психологічній віковій категорії, що характеризується інтенсивним розвитком усієї структури особистості, також властиві певні психічні новоутворення і психічні особливості.

До новоутворень юності І.С.Кон відносить розвиток самостійного логічного мислення, образної пам'яті, індивідуального стилю розумової діяльності, інтерес до наукового пошуку. Найважливішим новоутворенням цього періоду є розвиток самопізнання, а виникнення установки по відношенню до самого себе. Вона містить пізнавальний елемент (відкриття свого «Я»), понятійний елемент (уявлення про свою індивідуальність, якості і сутність) і оцінно-вольовий елемент (самооцінка, самоповага). Розвиток рефлексії, тобто

самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями і думками обумовлює критичну переоцінку цінностей, які склалися раніше, і сенсу життя – можливо, їх зміна і подальший розвиток. Сенс життя – це найважливіше новоутворення юності. І.С.Кон відзначає, що саме в цей період проблема сенсу життя стає глобально всеохоплюючою з урахуванням ближньої і далекої перспективи [5].

Традиційно виокремлюють такі основні досягнення, новоутворення юнацького віку, закінчення якого припадає на молодші курси навчання у ВНЗ:

- засвоєння чоловічої або жіночої ролі, підготовка до сімейного життя, шлюб;
- формування соціальної відповідальності і готовності опанувати нові соціальні ролі;
- «примірювання» різноманітних соціальних ролей і набуття особистісної ідентичності;
- становлення інтелектуальної системи і її подальший розвиток, пов'язаний із залученням до соціуму, теоретизування, ідеалізація, здатність розрізняти протиріччя в словах, діях, вчинках;
- розвиток рефлексії;
- прагнення до самореалізації і індивідуалізації.

Основним завданням студентського віку як окремого вікового періоду можна вважати досягнення особистістю індивідуально-психологічної та соціальної зрілості.

Найважливішими атрибутами індивідуально-психологічної зрілості особистості студента є:

- **здатність до** самостійного прогнозування власної **поведінки** в будь-яких життєвих ситуаціях на **основі розвиненої** спроможності добувати потрібну інформацію й аналізувати її відносно цілей, пов'язаних з вирішенням конкретних і нестандартних ситуацій у всіх сферах життєдіяльності;

- **здатність до** самообілізації щодо виконання власного рішення про дію всупереч різним обставинам і внутрішньому соціально не мотивованому бажанню його припинити;
- **здатність до** самостійного контролю ходу виконання власних дій і їх результатів;
- **здатність до** прояву оцінної рефлексії на основі сформованої самосвідомості й об'єктивної неупередженої оцінки своїх думок, дій, вчинків;
- **здатність** «робити висновки» із власної поведінки в різних ситуаціях, підвищення якості прогнозування, виконання запланованого та об'єктивності оцінок;
- **здатність до** емоційно-адекватної реакції на різні ситуації власної поведінки [8].

Зрілість психічного розвитку служить надійною основою для розвитку соціально зрілої поведінки особистості та становлення особистості як професіонала.

У якості критеріїв соціальної зрілості випускників ВНЗ можна розглядати:

- соціально-психологічну адаптованість до сучасних соціальних і економічних умов життєдіяльності,
- наявність чітко визначених і адекватних соціальній дійсності життєвих планів щодо професійної діяльності і професійного зростання як на найближчий час, так і у подальшій перспективі,
- визначеність стратегій шлюбної поведінки,
- високу комунікативну компетентність і наявність гармонійних стосунків з найближчим оточенням,
- розвиток адаптаційного потенціалу як високого рівня пристосування наявних і латентних можливостей особистості до нових або мінливих умов соціальної взаємодії.

На навчання студентів у вищих навчальних закладах і їх соціально-психологічну адаптацію впливає багато факторів: матеріальне становище; стан здоров'я; вік ; сімейний стан; рівень підготовки до вступу у ВНЗ; володіння

навичками самоорганізації, планування й контролю своєї діяльності (насамперед навчальної); мотиви вибору ВНЗ; адекватність уявлень про специфіку вузівського навчання; форма навчання (очна, вечірня, заочна, дистанційна та ін.); наявність плати за навчання і її обсяг; особливості організації навчального процесу у ВНЗ; матеріальна база ВНЗ; рівень кваліфікації викладачів; престижність ВНЗ, та, нарешті, індивідуальні психологічні особливості студентів.

Становлення і розвиток особистості студентів в сучасних соціально-економічних умовах мають певні особливості, до яких належать: затримка соціального становлення, проблема свободи і усвідомленості особистісного і професійного вибору; перебудова в структурі й динаміці мотивів вибору професії, у системі життєвих цінностей, криза безперспективності і нереалізованості тощо. Також у сучасній соціальній дійсності можна відмітити наступні тенденції [6]: по-перше, це поява нового розподілу на ринку праці - на дипломованих і кваліфікованих працівників. Традиційний взаємозв'язок соціального статусу й рівня диплому нерідко розпадається. Рацедавці надають перевагу кваліфікації, і цілком можна припустити, що залежність заробітної плати від диплому в майбутньому буде зменшуватися. Сучасні темпи розвитку виробництва й терміни підготовки кадрів настільки не відповідають один одному, що більшість випускників коледжів, університетів при найманні на роботу змушені проходити перепідготовку. Тобто вартість підготовки фахівця значно збільшується. Гнучкі технології і створені на їх базі виробництва розвиваються дуже швидко, тому процес перекваліфікації стає майже нескінченним.

По-друге, якщо раніше виробнича сфера і економіка на невідповідність між результатами освіти й попитом на ринку праці реагували безробіттям, то тепер до неї додалася ще одна проблема - при величезній кількості непрацевлаштованих (аплікантів) наявність нестачі кадрів необхідної кваліфікації (висококваліфікованих фахівців) і необхідності їхньої підготовки.

Зазначені тенденції значно ускладнюють соціально-психологічну адаптацію молоді.

Тому особливо актуальною є проблема пошуку найбільш ефективних форм і методів роботи зі студентською молоддю, які б відповідали як потребам суспільства, так і конкретним особливостям особистості сучасного студента.

Існує декілька основних протиріч, які утруднюють вирішення даної проблеми:

- між потребами розвитку окремої особистості студента і умовами масової вищої школи;
- між зростаючими вимогами до професійної підготовки майбутніх спеціалістів і формами, методами та технологіями навчання, які не забезпечують необхідного рівня розвитку професійних якостей у випускників ВНЗ;
- між потребою студентів підготуватися до вимог сучасного ринку праці і тими реальними можливостями, які надає їм ринок праці у мінливих соціально-економічних умовах.

Ці протиріччя можуть бути вирішені засобами психологічної і педагогічної науки і практики, шляхом психологічної підтримки забезпечення педагогічних новацій і якісного удосконалення методів освіти, виховання і розвитку особистості на змістовному, структурному і технологічному рівнях.

Необхідно систематизувати фактори, які визначають процес соціальної і психологічної адаптації студентів, визначити напрямки і зміст психологічного супроводу, розробити програми психологічного супроводу студентської молоді протягом навчання у ВНЗ з метою захисту психічного та соціального здоров'я молоді.

Вирішенню цих проблем сприятиме створення психологічної служби ВНЗ, яка здійснюватиме психолого-педагогічну підтримку становлення й розвитку особистості студента, плануватиме свою роботу з урахуванням нових соціально-економічних реалій, сучасних тенденцій розвитку вищої освіти, закордонного й вітчизняного досвіду функціонування психологічних служб у ВНЗ, а також власних досліджень і розробок.

Науковими передумовами створення й розвитку психологічної служби ВНЗ мають стати фундаментальні положення закордонної й вітчизняної психології й педагогіки про закономірності психічного розвитку і становлення особистості людини в онтогенезі.

Діяльність психологічної служби ВНЗ, що спрямована на психолого-педагогічну підтримку становлення і розвиток особистості студента, буде ефективною за наступних умов:

- психологічна служба ВНЗ має розглядатися саме як невід'ємна частина освітньо-виховного процесу у ВНЗ;
- забезпечуватимуться інтеграція і координація діяльності психологічної служби з основними суб'єктами навчально-виховного середовища закладу освіти;
- буде розроблена цілісна модель психолого-педагогічної підтримки становлення й розвитку особистості студента;
- будуть виявлені психолого-педагогічні умови діяльності психологічної служби ВНЗ, що сприяють становленню і розвитку особистості студента на різних етапах освітньо-виховного процесу.

Особлива увага має приділятися підбору та створенню найбільш ефективних форм і методів індивідуальної та групової роботи психологічної служби вузу зі студентами і викладачами (психопрофілактичні і психогігієнічні, діагностичні, консультаційні, розвиваючі й корекційні методики), спрямовані на саморозвиток, самоактуалізацію і самореалізацію особистості, що сприятиме процесу соціально-психологічної адаптації студентської молоді.

З метою виявлення особливостей та проблем соціально-психологічної адаптації сучасної студентської молоді, а також вивчення наявності і специфіки потреб у психологічному супроводі нами було організовано всеукраїнське дослідження. Ми поставили наступні завдання дослідження:

1. Дослідити найбільш актуальні проблеми сучасної студентської молоді як можливі фактори соціальної дезадаптації.

2. Дослідити наявність потреби у психологічному супроводі у сучасній студентській молоді та ступінь її усвідомленості.
3. Виявити поширеність негативних соціальних явищ у студентському середовищі та їх склад.
4. Визначити найбільш бажані форми і методи роботи зі студентами при здійсненні психологічного супроводу.

Загальна кількість досліджуваних – 242 особи – студенти 1-5 курсів ВНЗ III-IV рівнів акредитації. На першому етапі дослідження у якості найбільш адекватного метода було застосоване анкетування. Завдання виконувалося анонімно, респонденти вказували назву ВНЗ, курс, вік і стать. За кожним респондентом закріплювався особистий номер, що дає можливість співставляти і аналізувати результати анкетування.

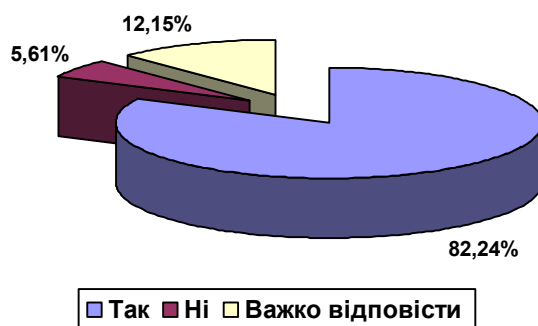
Обробка результатів анкетування дала досить показові, як на нас, результати. Одним з пунктів анкети є запитання «Чи вважаєте Ви за потрібне створення психологічної служби у ВНЗ?». Результати наведені в Діаграмі 1.

Таким чином, можна зазначити усвідомленість більшістю респондентів потреби у одержанні професійної психологічної допомоги і наявність певної впевненості в тому, що при створенні психологічної служби така допомога їм надаватиметься.

Респонденти, які не визначилися щодо створення служби, скоріше мають сумніви стосовно її ефективності та дієвості, а не створення як такого. 5,61% опитаних дали негативну відповідь на поставлене запитання.

Діаграма 1.

Необхідність створення психологічної служби у ВНЗ.



Дані надано у вигляді рангів.

На наш погляд, саме ці студенти мають особистісні проблеми: при відсутності внутрішньоособистісного або міжособистісного конфліктів, досить гармонійній соціальній взаємодії молода людина не стане категорично відмовлятися від ідеї існування такої структури – якщо зараз немає усвідомленої потреби у одержанні психологічної допомоги, така потреба може виникнути у майбутньому, або бути наявною у одногрупників. Зазначене негативне ставлення може бути проявом захисних реакцій або пов'язаним з негативним досвідом одержання психологічної допомоги.

У Діаграмі 2 надані результати відповідей на запитання щодо власних і найбільш типових студентських проблем.

Можна зауважити, що респонденти схильні вважати, що для їх студентського оточення перераховані проблеми є більш актуальними, ніж для них самих. Але при цьому відсутні відмінності у баченні наявності та значущості проблем («для мене це проблема, а для інших – ні» або навпаки), тобто респонденти вважають себе типовими сучасними студентами зі всіма типовими проблемами.

Виключенням є дві проблеми, які респонденти вважають більш актуальними для себе, ніж для інших: організаційний аспект навчання (самоконтроль, навантаження, розклад, самостійні заняття, робота в бібліотеці

тощо) та стан здоров'я. По актуальності ці проблеми посідають відповідно друге і четверте місця у рейтингу.

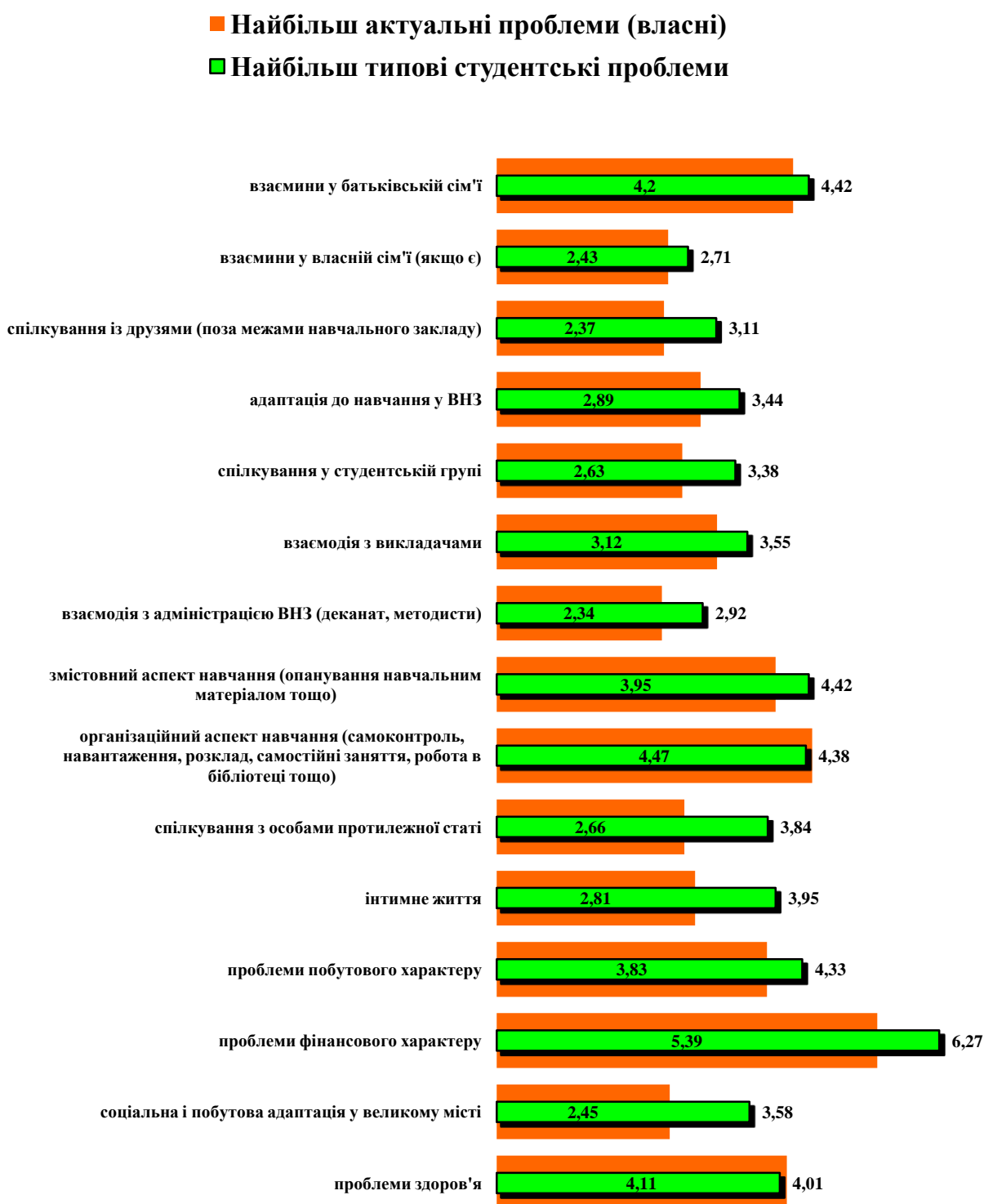
Проблема організаційного аспекту навчання, безумовно, є пов'язаною з індивідуальним стилем навчальної діяльності студента, але при цьому можна підкреслити її «універсальність». Відмінності по актуальності між чоловіками і жінками є незначними (у жінок показники нижчі), при розгляді у динаміці можна зазначити, що на першому курсі вона посідає перше місце серед перерахованих проблем, і зберігає свою актуальність протягом всього навчання у ВНЗ. На молодших курсах труднощі виникають у зв'язку з адаптацією до умов навчання у ВНЗ, на старших – у зв'язку з мотиваційною невизначеністю і дефіцитом часу. При цьому змістовний аспект навчання (опанування навчальним матеріалом тощо – п'яте місце) є менш актуальною проблемою протягом всього навчання у ВНЗ (тобто, не так важко зрозуміти і запам'ятати, як знайти на це час і спосіб).

Таким чином, можна зробити висновок, що інформаційна і консультативна психологічна допомога щодо самоорганізації навчальної діяльності сприятиме як підвищенню якості навчального процесу, так і соціально-психологічній адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ.

Найвищі показники по актуальності студентських проблем, - проблеми фінансового стану студентів (перше місце; пов'язаною з нею є також проблеми побутового характеру – шосте місце). Актуальність проблеми пояснюється як об'єктивними факторами – розмір стипендій, вартість навчання на платних відділеннях ВНЗ, вартість проживання у великому місті, так і суб'єктивними факторами – зростаючими матеріальними потребами, прагненням відповідати певним критеріям молодіжної субкультури (мобільні телефони, ноутбуки, одяг, розваги тощо.) Треба зазначити, що досить велика частина студентів намагається самостійно заробляти, але досить нечасто місце роботи і службові обов'язки під час навчання є відповідними майбутній професії і додають необхідний досвід.

Діаграма 2.

Наявність проблем у студентів.



Дані надано у вигляді рангів.

По закінченню ВНЗ випускник знаходить (якщо знаходить) те місце роботи, яке він реально може зайняти, і дуже часто воно не відповідає не тільки

одержаній спеціальності, а і досвіду роботи, якій він отримав під час навчання у ВНЗ.

Типовою є ситуація, коли студент витрачає велику кількість часу на роботу, яка не задовольняє або невідповідним чином задовольняє матеріальні потреби і не сприяє професійному зростанню, і при цьому виникає формальне ставлення до навчання – не здобуття знань, а виконання формальних вимог викладачів і адміністрації ВНЗ. Така ситуація супроводжується великим фізичним навантаженням і психологічним напруженням, веде до стресових станів, а в результаті призводить до зменшення конкурентоспроможності майбутнього випускника на ринку праці. При усіх реальних соціальних труднощах, одним з основних факторів, які визначають подібну поведінку, є недостатній розвиток метаутворення і самоконтролю, мотиваційна невизначеність, невміння визначати пріоритетні напрямки діяльності: необхідною є психологічна допомога у побудові як більш чіткої мотиваційної ієрархії, так і життєвих стратегій в цілому.

Проблема взаємин у батьківській сім'ї і проблема взаємодії з викладачами посідають, відповідно, третє і сьоме місця по актуальності. Сприйняття і розуміння студентами взаємин з батьками і взаємодії з викладачами як актуальної проблеми (без розгляду кожної окремої ситуації і урахування індивідуальних особливостей) частково може пояснюватися прагненням студентів до цілковитої самостійності у прийнятті і виконанні рішень, тобто бажаної автономії у поведінці, з одного боку, і фінансової залежності та статусної нерівності з іншого. Ситуації необхідного контролю з боку «дорослих» можуть сприйматися студентами як обмеження власної свободи, загрози можливостям особистісного пошуку та самореалізації. Однією з вікових особливостей студентського віку є категоричність у оцінюванні оточуючої соціальної дійсності, що додає інтенсивності емоційній низці при переживанні подібних ситуацій. Розвиток комунікативної компетентності студентів, одним з елементів якої є прагнення до розуміння мотивів поведінки партнерів по спілкуванню, сприятиме зменшенню актуальності зазначених проблем.

Проблеми спілкування з однолітками сприймаються респондентами як найменш актуальні: спілкування у студентській групі – одинадцяте місце, взаємини у власній сім'ї (якщо є) – тринадцяте місце, спілкування із друзями (поза межами навчального закладу) – чотирнадцяте місце. Це може обумовлюватися відносною рівністю соціальних позицій і статусів, спільними інтересами, а також постійним розширенням кола спілкування при навчанні у ВНЗ. Але треба підкреслити, що це не виключає існування міжособистісних конфліктів у студентському середовищі, перебіг і вирішення яких є особистісно значущими у цьому віковому періоді.

Окремим пунктом анкети є запитання щодо способів вирішення зазначених проблем.

Як свідчать результати опитування, здебільшого респонденти намагаються розв'язувати проблеми, що виникають як у навчальному процесі, так і у соціальній взаємодії, самостійно (перше місце). Порівняно з періодом навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, студенти мають більш широкі можливості для виявлення соціальної самостійності. Експериментування з різними формами поведінки на відміну від підліткового віку відбувається з позиції «доросла людина» і має на меті досягнення певного результату.

Друге місце посідає відповідь «звертаюсь по допомогу до друзів» - причиною є наявність подібного досвіду вирішення проблем та емоційна близькість. На третьому місці – «звертаюсь по допомогу до батьків» - попри всі намагання відчувати себе повністю самостійною і незалежною особистістю, деякі проблеми сучасні студенти самостійно вирішити не можуть. У відповідях на це запитання ймовірні також прояви інфантилізму, що складає окрему дуже важливу, на наш погляд, проблему особистісного розвитку молодшої людини.

Привертає увагу низька готовність студентів звертатися по допомогу до кураторів груп та адміністрації ВНЗ. Треба зазначити, що особливості організації навчально-виховного процесу у більшості ВНЗ є такими, що інститут кураторства майже втратив своє значення і функції, студенти не сподіваються на

допомогу, а куратор не має можливості одержати висококваліфіковану інформаційну та консультативну підтримку у разі необхідності.

Незначною також є кількість звернень до професійних психологів по допомогу у вирішенні проблем. Причинами є відсутність інформації: куди саме звертатися, як відбувається взаємодія, та фінансова неспроможність більшості студентів оплачувати послуги фахівців.

У Діаграмі 3 надані результати відповідей на запитання щодо поширеності асоціальних явищ у студентському середовищі.

За результатами опитування стає очевидною необхідність спеціальної профілактичної роботи щодо регулярного вживання студентською молоддю слабоалкогольних і міцних алкогольних напоїв. За умов широкої доступності алкогольних напоїв, їх вживання стає елементом молодіжної субкультури, одним з засобів полегшити вступ до комунікації, засобом проведення часу, розглядається як необхідність для зняття емоційної напруги і відволікання від вирішення проблем.

Варто особливо підкреслити розповсюдженість Інтернет-залежності серед студентської молоді (внесення Інтернет-залежності в перелік асоціальних явищ у студентському середовищі було ініційоване самими студентами під час апробації методики з обґрунтуванням, що це явище є дуже розповсюдженим – що і підтвердили результати анкетування).

Інтернет дає дуже широкі можливості у інформаційному і комунікативному аспектах, що відповідає багатьом потребам студентів. Пошук необхідної інформації в Інтернеті для розв'язання навчальних і особистісних проблем як один з засобів їх вирішення зазначався значною частиною опитаних, використання можливостей Інтернету для одержання додаткового навчального матеріалу важко переоцінити, при наявності певних інтересів і захоплень пошук партнерів по спілкуванню та однодумців спрощується у величезній мірі – перелік можливостей Інтернету майже нескінченний, і студенти активно і повсякчасно ці можливості використовують.

Діаграма 4.

Поширеність асоціальних явищ у студентському середовищі.



Дані надано у вигляді рангів.

Але надмірне захоплення Інтернетом може мати негативні наслідки.

Як зазначає О.Є. Войскунський, виникнення Інтернет-аддикції не підкоряється закономірностям формування залежностей, визначеним на підставі спостережень за курцями, наркоманами, алкоголіками або патологічними

гравцями: якщо для формування традиційних видів залежностей потрібні роки, то для Інтернет- залежності цей термін різко скорочується: за даними досліджень, 25% аддиктів набули залежність протягом півріччя після початку роботи в Інтернеті , 58% - протягом другого півріччя, а 17% - незабаром по закінченні року. Крім того, якщо довгочасні наслідки залежності від алкоголю або наркотиків є добре вивченими, то стосовно Інтернет- залежності відсутня можливість довгочасного спостереження [3].

Слід зазначити, що Інтернет-залежність має стати і є об'єктом спеціальних досліджень, але можна підкреслити два очевидних моменти. По-перше, кількість часу, витраченого на Інтернет, сама по собі стає серйозним дезадаптаційним фактором – виникає дефіцит часу для навчання, занять спортом, спілкування, вирішення побутових проблем тощо. По-друге, певні особливості спілкування у багатьох соціальних мережах дозволяють модифікувати та розвивати стосунки з будь-якої заявленої позиції та статусу, будь-якої інтелектуальної, емоційної та моральної спрямованості, при цьому на відміну від реальних стосунків, діяти анонімно, відмовлятися від будь-якої відповідальності, переривати і відновлювати їх будь-коли. Тобто, виникає загроза викривлення картини соціальної дійсності, недостатнього отримання реального соціального досвіду, проблем у подальшому пристосуванні до соціального середовища.

Слід зазначити, що результати нашого дослідження не дають можливості диференціювати захоплення Інтернетом та Інтернет-залежність, але згідно до одержаних даних, широка розповсюдженість зазначеного явища у студентському середовищі потребує профілактичної та корекційної роботи, яку мають виконувати спеціально підготовлені фахівці.

Окремим пунктом анкети було прохання надати власні рекомендації щодо створення психологічної служби ВНЗ. Запитання було сформульоване як відкрите з метою не обмежувати висловлення власних уявлень щодо створення і функціонування психологічної служби. Відповідь на запитання не була обов'язковою (респонденти мали змогу не заповнювати окремі пункти анкети), але 43% респондентів надали досить розгорнуті відповіді, у яких змістовне

наповнення і емоційне забарвлення свідчать про глибоку зацікавленість і небайдужість до даної проблеми.

Рекомендації, надані студентами щодо створення психологічної служби ВНЗ, можна узагальнити як 3 окремі групи питань.

1. Створення Служби.
 - 1.1. Служба має бути створена
 - 1.2. Служба повинна розпочати свою роботу якнайшвидше.
 - 1.3. Служба має бути реально діючою системою («дійсно працювати», «існувати і діяти, а не бути формально, тільки на папері»...)
2. Принципи діяльності служби.
 - 2.1. Служба має бути доступною для кожного студента у разі необхідності.
 - 2.2. Дуже важливим є гарантована анонімність у разі звернення.
 - 2.3. Ефективність роботи Служби.
 - 2.4. Кадровий склад Служби – висококваліфіковані, досвідчені фахівці.
3. Окремі напрямки роботи Служби.
 - 3.1. Проведення певних психодіагностичних заходів з метою покращення психологічного клімату у студентському середовищі.
 - 3.2. Психологічна просвіта: надання необхідної інформації за запитом.
 - 3.3. Робота зі стресовими і постстресовими станами тощо.
 - 3.4. Для студентів відповідних спеціальностей (психологи, соціальні педагоги, соціологи, соціальні працівники) – можливість здобуття власного досвіду роботи, стажування.

Найбільш бажаними формами роботи фахівців психологічної служби зі студентами, на думку опитаних, є індивідуальні (консультації) та інтерактивні (тренінги, ділові ігри, практикуми), що свідчить про прагнення і готовність здобувати не тільки інформацію, але і практичні вміння. Лекції та семінари, як більш звичні форми роботи, не викликають такої зацікавленості, як вищезазначені форми, але теж є прийнятними для більшості опитаних.

Таким чином, за результатами дослідження можна зробити наступні висновки:

1. Процес соціально-психологічної адаптації сучасної студентської молоді значно утруднюється наявністю двох груп чинників:

- соціальні і економічні;
- особистісні.

2. У студентів існує потреба у одержанні зовнішньої допомоги: соціальної, економічної, інформаційної, психологічної.

3. Виявлена усвідомлена готовність студентів звертатися по психологічну допомогу до спеціалізованих служб. Такою службою має стати психологічна служба ВНЗ.

4. Одним з основних напрямків роботи психологічної служби ВНЗ має стати профілактика алкоголізму, Інтернет-залежності та психологічного насильства.

5. Найбільш бажаними для студентів є такі форми роботи зі психологами: індивідуальні (консультації) і групові інтерактивні (тренінги, ділові ігри).

На виконання наказу Міністерства освіти і науки України від 30.12.2009 року №1248 «Про покращання соціально-педагогічного і психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах III-VI рівнів акредитації» Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи були зібрані і проаналізовані звіти вищих навчальних закладів України за 2009-2012 навчальні роки щодо наявності та стану психологічної служби у вказаних закладах.

У 2009-2010 навчальному році інформацію за наданим зразком подали 53 ВНЗ, у 2010-2011- 41 ВНЗ, у 2011-2012 -30 ВНЗ, у 2012-2013 - 27 ВНЗ. Хоча кількість інформації не дозволяє скласти цілісну картину існування та розвитку психологічної служби у ВНЗ III-IV рівнів акредитації та виявити певні

закономірності, але дозволяє визначити та проаналізувати наявні тенденції у названих процесах.

Статус психологічної служби у ВНЗ.

Аналіз наданої інформації дозволяє зробити висновок, що *єдиної, чітко визначеної структурно-функціональної організації психологічної служби у ВНЗ на даний час не існує*. За результатами звітів психологічні служби існують у таких організаційних формах: окрема посада практичного психолога, Центр, Лабораторія, Кабінет, Психологічна служба, Підрозділ ВНЗ, Відділення психологічного забезпечення, Сектор, «Група практичної психології», «Служба», «Консультація», «Відділ» тощо.

Згідно наданої інформації працівники психологічної служби ВНЗ обіймають посади практичного психолога, методиста психологічної служби, керівника психологічної служби, соціального педагога. Але необхідно зазначити, що досі *не існує визначеного переліку посад фахівців психологічної служби*.

Джерела фінансування психологічної служби:

2009-2010 навчальний рік - у 70% фінансування здійснюється за кошти ВНЗ, у 7% - за кошти Держбюджету та відомчих міністерств, у 23% фінансування взагалі відсутнє;

2010-2011 навчальний рік - у 75% фінансування здійснюється за кошти ВНЗ, у 12% - за кошти Держбюджету та відомчих міністерств, у 13% фінансування взагалі відсутнє;

2011-2012 навчальний рік - у 85% фінансування здійснюється за кошти ВНЗ, у 6% - за кошти Держбюджету та відомчих міністерств, у 9% фінансування взагалі відсутнє.

2012-2013 навчальний рік - у 84% фінансування здійснюється за кошти ВНЗ, у 8% - за кошти Держбюджету та відомчих міністерств, у 8% фінансування взагалі відсутнє.

Показовим є співвідношення кількості штатних ставок працівників служби та кількості працівників служби на безоплатній основі (волонтерів) (Таблиця 1):

Таблиця 1.

	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
штатні працівники	26%	35%	36%	34%
волонтери	74%	65%	64%	66%

У 2012-2013 навчальному році в середньому у зазначених ВНЗ на одну ставку практичного психолога припадає 2405 студентів очної форми навчання та 327 науково-педагогічних та педагогічних працівників, що унеможлиблює здійснення психологічного супроводу усіх учасників навчально-виховного процесу на високому рівні.

Таким чином, у більшості закладів задоволення нагальних потреб у психологічному забезпеченні навчально-виховного процесу здійснюється науково-педагогічними та педагогічними працівниками *за відсутності належного фінансування та матеріально-технічного забезпечення – на волонтерських засадах, дана тенденція за наявності незначних зрушень зберігається.* Фактором надання психологічних послуг на волонтерських засадах є нагальна потреба учасників навчально-виховного процесу у одержанні цих послуг.

З усіх учасників навчально-виховного процесу найбільша потреба у психологічних послугах є наявною у студентів (Таблиці 2.1, 2.2):

Таблиця 2.1. Ініціатори звернень до психологічної служби ВНЗ.

Цільові групи	Кількість звернень протягом навчального року			
	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Студенти	82,10	79,21	74,54	73,59
Викладачі	6,14	7,54	8,42	8,33
Куратори студентських груп	4,54	5,27	7,76	6,15
Вихователі	1,08	1,24	2,24	1,2%

Адміністрація ВНЗ	4,51	5,29	3,84	4,80
Громадські організації ВНЗ	0,53	0,43	1,02	1,56
Сторонні організації	1,11	1,02	2,19	4,33

Таблиця 2.2. Звернення студентів до психологічної служби ВНЗ.

Цільові групи	Кількість звернень протягом навчального року			
	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Студенти 1 курс	82,10	79,21	74,54	73,59
Студенти 2 курс	6,14	7,54	8,42	8,33
Студенти 3 курс	4,54	5,27	7,76	6,15
Студенти 4 курс	1,08	1,24	2,24	1,2%
Студенти 5 курс	4,51	5,29	3,84	4,80
Студенти 6 курс	0,53	0,43	1,02	1,56

Необхідно зазначити, що потреба у взаємодії з працівниками психологічної служби є особливо актуальною для студентів молодших (I-II) курсів, що пояснюється цілою низкою соціально-психологічних факторів. В період навчання на старших курсах актуальність потреби дещо знижується, але залишається досить високою.

З власної ініціативи до психологічної служби досить часто звертаються також викладачі, куратори студентських груп та адміністрація ВНЗ. Значна кількість звернень адміністрації ВНЗ до фахівців психологічної служби і тематика цих звернень свідчать про те, що керівництво вищих навчальних закладів розглядає психологічну службу як структуру, тісна співпраця з якою сприяє оптимізації навчально-виховного процесу.

Звернення сторонніх організацій, їх загальна кількість і різноманітність (обласні центри практичної психології і соціальної роботи, обласні центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, органи державної влади, ЗМІ,

заклади охорони здоров'я, громадські, релігійні організації та об'єднання, центри зайнятості населення, окремі бізнес-компанії, художні та творчі об'єднання) свідчить про те, що психологічна служба ВНЗ має великі потенційні можливості до співпраці з усіма суб'єктами суспільства з метою всебічного розвитку особистості студентів. Окремо необхідно підкреслити збільшення звернень до практичних психологів батьків студентів та абітурієнтів, що свідчить про усвідомлення всіма учасниками навчально-виховного процесу важливості та необхідності психологічного супроводу.

Аналіз інформації зі звітів свідчить про те, що на теперішній час у психологічних службах ВНЗ майже відсутні ставки соціальних педагогів. Частково функції соціальних педагогів виконують практичні психологи, але треба підкреслити, що соціально-педагогічний супровід навчально-виховного процесу здійснюється не в повному обсязі – лише окремі види робіт з обмеженою кількістю студентів, за відсутності методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Працівники психологічних служб здійснюють виступи на засіданнях керівних органів ВНЗ з питань діяльності психологічної служби (ректорати, вчені ради); розроблюють розпорядчі документи ВНЗ (проекти наказів, розпоряджень, інструкцій).

Методична робота є спрямованою переважним чином на студентів: проведення навчальних семінарів досить широко застосовується. У порівнянні з організацією і проведенням методичних нарад та навчальних семінарів для викладачів і кураторів студентських груп рівень застосування тих самих форм методичної роботи для вихователів є суттєво нижчим.

Основними проблемами для студентів, необхідність вирішення яких ініціює звернення до фахівців, є:

- особливості міжособистісної комунікації з ровесниками;
- адаптація до навчання і до нового колективу;
- міжособистісні стосунки у студентському колективі;

особисті (інтимні) взаємини;
взаємини з батьками;
організація власної навчальної діяльності.

Наявна тенденція зростання кількості звернень студентів з приводу Інтернет-залежності.

На відміну від викладачів та кураторів студентських груп, для яких на першому місці знаходяться методичні проблеми і проблеми педагогічної майстерності, найбільш актуальною проблемою для вихователів є конфлікти з окремими студентами або групами. Також актуальними для науково-педагогічного та педагогічного складу ВНЗ є особисті проблеми, які певним чином можуть пов'язуватися з професійним вигоранням.

Основними напрямками соціально-психологічних досліджень (скринінгів, моніторингів), які здійснюють працівники психологічної служби, є наступні:

1. соціально-психологічна адаптація студентів до умов навчання у ВНЗ;
2. соціально-психологічний клімат у колективах ВНЗ;
3. вивчення ціннісно-орієнтаційної сфери студентів;
4. дослідження мотиваційної і професійної спрямованості студентів;
5. оптимізація взаємодії викладацького складу та студентів.

Майже відсутні дослідження щодо побутових умов студентів, схильності студентів до вживання алкоголю і наркотиків, розповсюдження Інтернет-залежності, різних видів насильства тощо.

На основі результатів досліджень відбувається надання індивідуальних і групових науково-методичних рекомендацій, організація науково-практичних конференцій, написання наукових матеріалів.

ВИСНОВКИ.

Аналіз одержаної інформації дозволив констатувати, що ряд виокремлених нагальних проблем у розвитку психологічної служби ВНЗ III-VI рівнів акредитації не змінився у 2011-2012 навчальному році порівняно з 2009-2010 та 2010-2011 роками. Подальший розвиток психологічної служби у ВНЗ III VI рівнів акредитації продовжує потребувати наступної допомоги:

- 1) **організаційно-нормативної** – документального визначення організаційної і функціональної структури психологічної служби, статусу її працівників (відповідність назв посад до переліку педагогічних і науково-педагогічних працівників згідно з чинним законодавством, тижневе навантаження, норми витрат часу на основні види діяльності, форми звітності, тривалість щорічної відпустки, атестація тощо);
- 2) **фінансової** – визначення і забезпечення джерел фінансування та матеріально-технічного забезпечення діяльності психологічної служби;
- 3) **науково-методичної** – надання науково-методичних рекомендацій щодо форм, методів та змісту діяльності практичних психологів та соціальних педагогів;
- 4) **інформаційної** – обмін передовим досвідом та інноваційними технологіями, організація науково-практичних конференцій та семінарів.

Література:

1. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания //Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 9-102.
2. Анцыферова Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности "техники" её бытия // Психологический журнал - 1993. - №2 - С. 3-16.
3. Войскунский А.Е. Психологические исследования феномена интернет-аддикции. 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС. - С. 251-253.
4. Закон України "Про вищу освіту" №2984-III, із змінами від 12 березня 2009 р
5. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

6. Лаврухина Е.А Социальные спрос и заказ в образовании. //Гражданское общество как политический феномен. Доклады конгресса. Екатеринбург,1999, С.87-107

7. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів.-К.: ТОВ «Філ-студія», 2006.- 320 с.

8. Сухобская, Г. С. Понятие “зрелость социально-психологического развития человека” в контексте андрагогики [Текст] / Г. С. Сухобская // Новые знания. – М., 2002. – № 4. – С. 17-20.

Н.В. Сосновенко,
науковий співробітник
Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи
НАПН України

1.7 Методи управлінського впливу на соціально-психологічний клімат у загальноосвітньому навчальному закладі

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що навіть попри майже 100-річну історію вивчення, в науці існують суттєві розбіжності в розумінні змісту та структури соціально-психологічного клімату педагогічного колективу. Адже відомо, що колектив – це щось більше, ніж просте логічне впорядкування працівників, які виконують взаємозв'язані задачі. Організація є також і соціальною системою, де взаємодіють окремі особи, формальні і неформальні групи. І від соціально-психологічного клімату, від настрою кожного працівника залежить як продуктивність праці так і здоров'я працівників. Таким чином, "організм" організації необхідно забезпечити механізмом, який би сприяв постійній регенерації загублених цілей, задач і функцій, визначав би все нові і нові очікування працівників.

Психологічний словник наступним чином визначає соціально-психологічний клімат: (від грец. klima (klimatos) – нахил) – це якісна сторона міжособистісних відносин, які проявляються у вигляді сукупності психологічних умов, що сприяють чи перешкоджають продуктивній спільній діяльності і всебічному розвитку особистості в групі. Це відносно стійкий психічний настрій колективу, який знаходить різнобічні форми прояву у всій його життєдіяльності. Він виявляється у таких групових ефектах, як настрій і думка колективу, індивідуальне самопочуття й оцінка умов життя та роботи особистості в колективі.

В найбільш загальному вигляді під соціально-психологічним кліматом розуміється «набір характеристик», які описують організацію, і які: а) диференціюють одну організацію від інших; б) є досить стійкими в часі; в) впливають на поведінку людей в організації.

Коли мова йде про структуру соціально-психологічного клімату колективу, то, як правило, розглядається який-небудь один аспект. Так як психологічний клімат багатогранне явище, яке має різноманітні вияви, розглядаються різні підходи до класифікації його структурних елементів.

В роботі розглядаються наступні структурні елементи соціально-психологічного клімату педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу:

1. ставлення членів колективу до виконання професійно-рольових функцій, що емпірично може виявлятися в мірі педагогічної майстерності, наявності мотивації професійного вдосконалення;
2. ставлення до колег по роботі і керівництва загальноосвітнього навчального закладу, що впливає на характер, зміст і інтенсивність стосунків із ними (ділових і міжособистісних);
3. ставлення працівника до світу в цілому, що визначає його світогляд, рівень соціальної активності;
4. ставлення до самого себе, що проявляється в його «Я-концепції».

Так, Л.М. Карамушка оптимальний соціально-психологічний клімат у закладах освіти характеризує певними суб'єктивними ознаками, які розкривають його внутрішню суть: довіра і висока вимогливість членів колективу; доброзичливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки при обговоренні питань, що стосуються всього колективу; відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення; чуйність, але водночас вимогливість керівника до кожного члена колективу; достатня поінформованість усіх про основні завдання колективу та стан їх виконання; можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі; створення в колективі умов для активної

професійної та творчої діяльності, самореалізації, самоствердження та саморозвитку кожного працівника; задоволення роботою (її змістом, оплатою, організацією праці) та належністю саме до цього колективу; взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях; прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним його членом; уболівання за честь колективу, бажання зробити посильний внесок в його дальший розвиток.

Неоптимальний соціально-психологічний клімат в освітніх колективах характеризується прямо протилежними ознаками. Члени таких колективів байдуже ставляться один до одного і до колективу в цілому, не вболівають за стан справ, «відпрацьовуючи» необхідні години і не виявляючи інтересу до того, що їх безпосередньо стосується. Іншими словами можна стверджувати, що за неоптимального психологічного клімату колектив і кожен працівник існують ніби ізольовано один від одного, вони наче «розведені» в часі і просторі.

Кожен із зазначених видів клімату має характерні ознаки – як суб'єктивного (внутрішнього), так і об'єктивного (зовнішнього) характеру.

В процесі свого розвитку трудові колективи проходять через ряд послідовних етапів (стадій).

Таблиця 1.

Етапи розвитку колективу

I етап	Формування колективу
II етап	Становлення колективу
III етап	Зрілість колективу
IV етап	Старіння колективу

1. *Формування (зародження) колективу.* Для стадії формування трудового колективу є характерними: наявність групи малопов'язаних між собою людей, відсутність соціального контролю, традицій.

На даному етапі формуються усі види відносин, норми поведінки, правила регулювання внутрішньокolleктивних зв'язків, зміцнюються усі види дисципліни, затверджується певний стиль роботи. Формальний характер

колективу визначає авторитарний стиль керівництва. Для такого колективу є характерною централізація управління в руках керівника, що ставить перед підлеглими конкретні задачі, детально регламентує і жорстко контролює їхнє виконання. На даній стадії розвитку трудового колективу переважають організаційно-розпорядницькі методи управління.

2. Становлення колективу. На етапі становлення трудового колективу формується актив, що поєднує більшість членів колективу, починають складатися традиції, громадська думка, яка спрямована на підтримку вимог керівника більшістю робітників. Як наслідок, рішення все частіше приймаються колегіально, стиль керівника стає більш демократичним. Задача керівника на даному етапі полягає в тому, щоб, спираючись на актив колективу, визначити позиції, цілі і мотиви діяльності кожного члена трудового колективу. Це дозволить йому обрати найбільш ефективні методи впливу на мотиви поведінки людей, активізувати і залучити до участі в управлінні усіх членів колективу.

3. Зрілість колективу. Трудовий колектив на стадії зрілості має усі ознаки і виконує усі функції, які властиві трудовому колективу. Основні регулятори поведінки людей на даному етапі – взаємна вимогливість, соціальний контроль. Для даного етапу є характерними: демократичний стиль керівництва, колегіальне прийняття рішень, переважне застосування соціально-психологічних методів впливу.

Даній стадії розвитку трудового колективу притаманні високі економічні показники діяльності підприємства, найбільш повний збіг особистих інтересів з інтересами колективу, сприятливий морально-психологічний клімат.

4. Старіння колективу. На стадії старіння колектив перестає розвиватися, втрачає здатність до адаптації, соціальний контроль набуває консервативного характеру і визначає статику колективу. На даному етапі роль керівника полягає у підтримці колективу в стані відкритості, поповненні колективу новими членами, орієнтуванні персоналу на інновації, що забезпечать виживання колективу, його адаптацію до оточення, що змінюється.

Слід зазначити, що питання критеріїв і показників соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі залишається ще не вирішеним і є досить дискусійним. Разом з тим, це є надзвичайно актуальним з огляду на необхідність розробки і вдосконалення методів діагностики соціально-психологічного клімату.

Отже, показники (індикатори) соціально-психологічного клімату колективу повинні не лише відповідати властивостям даного феномена, диференціювати його серед низки інших, але й мають бути доступними для їх виокремлення і аналізу за допомогою певної системи діагностичних процедур. Мірилом же оцінки соціально-психологічного клімату є його критерії.

Інколи соціально-психологічний клімат характеризується за показниками продуктивності праці і дисципліни групи. Так, наприклад, серед показників оптимального соціально-психологічного клімату виокремлюють:

- а) високі результати діяльності установ середньої освіти (організаторської, педагогічної, науково-методичної);
- б) міцна трудова дисципліна;
- в) низька плинність кадрів;
- г) відсутність напруженості, конфліктності у колективі (як між «рядовими» членами колективу, так і між керівником та підлеглими).

Отже, технологія створення оптимального соціально-психологічного клімату повинна ґрунтуватися на врахуванні функціонально-цільових, структурно-організаційних, соціально-психологічних особливостей педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу, а також індивідуально-психологічних і професійно-ділових характеристик його членів.

Фактори впливу на соціально-психологічний клімат

Досліджуючи соціально-психологічний клімат та методи управлінського впливу потрібно розглянути фактори, що впливають на цей клімат. Виділивши фактори, ми зможемо впливати на них і таким чином регулювати їх прояв. Умовно можна розділити на фактори макросередовища і мікросередовища.

Фактори впливу, як «елемент, функція організованих систем різноманітної природи (біологічних, соціальних, технічних), яке забезпечують збереження певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію програми, цілі діяльності» [20, с.156] передбачає як врахування особливостей системи і її окремих елементів, так і обмін інформацією між компонентами соціальної системи, яка дозволяє суб'єкту управління мати уявлення про стан системи в кожен даний момент часу, про досягнення (чи недосягнення) визначеної цілі задля впливу на систему і забезпечення виконання управлінських рішень.

Педагогічний колектив, як і будь-яка соціальна група, має свою офіційну (ділову) та неофіційну (соціально-психологічну) структуру. В офіційній структурі, яка обумовлена штатним розкладом, можна виділити ділові групи, які виконують більш менш однакові функції. Це групи: керівників загальноосвітнього навчального закладу (директор, заступники директора з навчально-виховної роботи) і вчителів; членів методичних об'єднань, логопеда і психолога. Водночас на основі особистих симпатій і антипатій формуються мікрогрупи, члени яких виявляють певний ступінь «єдності думок, дій, позицій в умовах спільної праці та в позаурочний час» [4].

Дослідники відзначають складність формування педагогічного колективу, так як «перш за все члени педагогічного колективу – це дорослі люди з усталеною системою цінностей і норм, настанов і стереотипів, оцінок і самооцінок, нажаль, не завжди адекватних їх можливостям» [1, с.62]. Життєдіяльність педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу включає в себе організацію навчально–виховного процесу і забезпечення для цього належних матеріально-технічних, навчально-методичних, індивідуально-особистісних і соціально-психологічних умов. Цим зумовлюються, зокрема, і фактори впливу на соціально-психологічний клімат.

Під чинниками (факторами) соціально-психологічного клімату здебільшого розуміють «всі зовнішні і внутрішні умови, які впливають на формування групових відносин і їх відображення в загальному груповому настрої» [7, с.7]. Однак через складність природи і структури зазначеного

феномена соціально-психологічного явища нерідко виступають і як форми прояву соціально-психологічного клімату, і як фактори, що його визначають, і, нарешті, як наслідки того чи іншого його стану.

Нерозв'язаність проблеми детермінації соціально-психологічного клімату в колективі можна пояснити тим, що тривалий час у вітчизняній науці соціально-психологічні явища намагалися пояснювати, зазвичай, ідеологічними постулатами, а не науково обґрунтованими закономірностями. Слід враховувати низку чинників, які становлять собою систему умов, засобів і факторів впливу на соціально-психологічний клімат загальноосвітнього навчального закладу.

Традиційно фактори, які визначають зміст та становлення соціально-психологічного клімату в колективі, об'єднуються в дві групи. Першу групу становлять фактори макросередовища, а другу групу – фактори мікросередовища [8]. Фактори макросередовища – це фактори, які зв'язані з особливостями розвитку того соціуму, в якому функціонує конкретний колектив. Фактори ж мікросередовища мають відношення до матеріальних і духовних процесів, що відбуваються в самому колективі. Так, Л.М. Карамушка, серед факторів, які впливають на формування психологічного клімату в установах середньої освіти, виокремлює:

- фактори макросередовища;
- фактори мікросередовища.

Під макросередовищем розуміється соціальний простір, оточення, в межах якого знаходиться і здійснює свою діяльність та чи інша організація, особливості суспільно-економічного укладу країни, а конкретніше – специфіка даного етапу розвитку, що відповідним чином виявляється в діяльності. Особливо важливими умовами є загальне економічне зростання, інфляція та рівень безробіття. Від того, яка партія чи який уряд прийдуть до влади, досить часто залежать питання, які торкаються заробітної плати, соціальних пільг. Особливості розвитку суспільства в конкретний історичний період; статус середньої освіти в суспільстві; особливості діяльності та стилю керівництва керівних органів управління (обласних, міських, районних управлінь (відділів) освіти); соціально-

психологічних особливостей територіального району, в якому функціонує освітня установа; характер впливу вторинних колективів закладів середньої освіти на первинні колективи. Ці і інші фактори макросередовища мають певний вплив на всі сторони життєдіяльності організації в сучасних умовах.

Під факторами мікросередовища підприємства, організації – це «поле» щоденної діяльності людей, ті конкретні матеріальні і духовні умови, в яких вони працюють; особливості матеріально-економічних, технологічних та організаційно-управлінських умов праці в освітньому колективі; особливості формальної структури в колективі та співвідношення з неформальною структурою; стиль керівництва керівника закладу освіти; психологічна сумісність членів колективу; психологічна культура керівників та працівників освітньої установи [8].

Які ж обставини, умови щоденної життєдіяльності формують світогляд і настрої, соціально-психологічний клімат колективу? Можна виділити безліч впливів. Перш за все відмітимо фактори матеріально-речового середовища. це і характер трудових операцій, які виконуються, стан обладнання, якість сировини. Значення мають також особливості організації праці: змінність, ритмічність, ступінь взаємозаміни робітників. Впливають також санітарно-гігієнічні умови праці – температура, вологість, освітленість, шум, вібрація.

Рациональна організація трудового процесу з врахуванням можливостей організму людини, забезпечення нормальних умов праці і відпочинку впливають позитивно на психічний стан кожного робітника і колектив в цілому. І навпаки, недосконалі технології, неритмічність праці, недостатність свіжого повітря, шум, невідповідна температура в приміщенні – фактори матеріально-речового середовища негативно впливають на клімат. Тому удосконалення соціально-психологічного клімату полягає в оптимізації вказаних вище факторів. Це завдання можна вирішити на основі розробок спеціалістів з гігієни і фізіології праці, ергономіки і інженерної психології.

Іншу, не менш важливу групу факторів – групові явища і процеси, які виявляються на рівні первинної робочої групи. Ці фактори заслуговують уваги в

зв'язку з тим, що вони є наслідком соціально-психологічного відображення людського мікросередовища. Будемо називати ці фактори соціально-психологічними.

Почнемо з такого фактора, як характер офіційних організаційних зв'язків між членами первинної групи. Ці зв'язки закріплені в формальній структурі даного підрозділу. Можливі відмінності між типами такої структури можна показати на основі «моделей спільної діяльності» що виділені Л.І. Уманським.

Хоч даний перелік і не є повністю вичерпним, однак заслуговує на увагу спроба реалізації системного підходу до розгляду складного соціально-психологічного феномена і особливостей його прояву в умовах закладу освіти. Схожого підходу дотримувався і Б.Д. Паригін, який виділяв глобальні фактори макросередовища (систему соціальних відносин, суспільно-економічних формації в цілому; соціальні і соціально-психологічні тенденції сучасної науково-технічної революції) і локальні фактори мікросередовища (культура праці і управління в даній соціальній організації; культура міжособистісних людських взаємин і спілкування) [14].

Г.С. Скомаровський розглядає структуру соціальної детермінації соціально-психологічного клімату у вигляді трьох рівнів:

1. загальний – рівень суспільства як цілісної системи;
2. рівень особливий – колектив (мікросередовище);
3. рівень одиничний – внутрішній світ людини [15].

Такий методологічний підхід до дослідження соціально-психологічного клімату первинного трудового колективу дає змогу говорити не лише про зовнішні фактори середовища (макро- і мікросередовища), а й про внутрішні (особистісні) чинники його формування, суб'єктивним відображенням його у свідомості індивіда.

Як відомо, сучасна гуманістична психологія одним із найважливіших психологічних утворень особистості, її ядром розглядає «Я - концепцію» особистості, яка визначається як складна динамічна система уявлень людини про саму себе [2]. Цей психологічний феномен розглядається у результативному і

процесуальному аспектах, тобто як наслідок і умову перебігу взаємин індивіда з оточуючими людьми. Отже, особливості «Я-концепції» членів колективу впливають на взаємини їх із колегами, взаємини працівників з безпосереднім керівництвом, систему внутрішньо групових стосунків взагалі, а тому можуть розглядатися, (молочко) одним з особистісних чинників становлення соціально-психологічного клімату. Практика засвідчує, що недооцінка керівником загальноосвітнього навчального закладу ролі та особливостей «Я-концепції» педагога призводить до суттєвих збивань у функціонуванні підсистеми, оскільки не забезпечується соціально-психологічна умова актуалізації творчого потенціалу наставника, стимулювання його професійно-особистісного зростання. Так, наприклад, в дослідженнях В.І. Юрченка показано, соціально-психологічний клімат залежить від педагогічної техніки педагога, яка значною мірою визначається особливостями «Я-концепції».

«Я-концепція – передумова і наслідок соціальної взаємодії, визначається соціальним досвідом» [19, с.53]. Отож можна вважати, що вона може бути і одним із чинників і результатом взаємодії члена колективу з колегами і безпосередньо керівництвом, а отже і чинником соціально-психологічного клімату в колективі загальноосвітнього навчального закладу. Від стану «внутрішнього», «духовно-психологічного клімату», міри задоволеності собою, своїм «Я» залежить відображення індивідом зон умов середовища, економічних і ергономічних умов своєї праці, своїм членством в даній соціальній спільності. Як зазначають Н.Г. Вересова, А.А. Русалинова, «в основі формування клімату лежить механізм подвійного відображення: в емоційному настрої колективу в інтегральному вигляді відображає система групових відношень, яка включає в себе:

- характер взаємин «по вертикалі» між керівником і підлеглим;
- характер взаємин «по горизонталі» між членами колективу, які займають однакові соціальні позиції в структурі управління організацією;
- ставлення групи до праці;
- загальна задоволеність всім комплектом факторів» [3, с.6-7].

Також можна додати ставлення індивіда до самого себе, яке зазнає трансформації під впливом групових відношень, зокрема соціальної оцінки результатів свого внеску у загальну колективну діяльність, наслідків його праці. Це особливо важливо для педагогів, «соціально-професійний досвід якого актуалізується через функціонування підсистеми навчально-виховного закладу», а однією з особливостей педагогічної діяльності якого є «суспільно-культурна зумовленість її мети та об'єктивна потреба громадсько-державного контролю її результатів» [18, с.96]. Через це одним із чинників самопочуття окремого педагога, емоційного настрою педагогічного колективу в цілому є сама педагогічна діяльність і її оцінка, громадсько-державний контроль за нею, (на який впливає) який безпосередньо здійснюється насамперед керівником закладу освіти. Саме діяльність, її зміст і особливості дослідники розглядають одним із чинників соціально-психологічного клімату в колективі. Так, Б.Н. Лебедев, поділяючи фактори впливу на соціально-психологічний клімат колективу на об'єктивні і суб'єктивні виокремлює:

- характер і зміст діяльності;
- організація і умови діяльності;
- мотивація діяльності;
- матеріальне і моральне стимулювання.

В умовах відсутності належних матеріально-економічних стимулів, катастрофічного зниження соціальної престижності педагогічної праці; її «безоплатний» характер, морально-духовний стан окремих працівників, як і соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі в цілому далеко не завжди є мажорним, що негативно впливає на ставлення до роботи, виконання своїх професійних обов'язків і, зрештою, суттєво впливає на якість і ефективність навчально-виховного процесу. Рівень мотивації діяльності працівників загальноосвітніх навчальних закладів можна розглядати, [11] як наслідком, так і умовою створення соціально-психологічного клімату в колективі. З одного боку, доброзичлива атмосфера, дружні стосунки, їх емоційна насиченість співпраця однодумців, значною мірою можуть компенсувати

відсутність належних умов праці, достатньої матеріальної винагороди за її результат.

Можна зазначити, що саме оптимальний соціально-психологічний клімат може бути дієвим мотиваційним чинником, адже він становить необхідну соціально-психологічну умову, передумову для задоволення таких фундаментальних потреб індивіда як соціальної потреби (потреби в причетності, любові), потреби у повазі (вони забезпечують визнання, самоповагу і повагу інших, належну самооцінку досягнень, компетентності, статусу, престижу); потреби у самовираженні, тобто у реалізації своїх потенційних можливостей (потреби у творчості, створенні нового, оригінального; у реалізації себе як професіонала, як особистість) [12].

Водночас, із рівнем задоволення нагальних потреб індивіда залежить його самопочуття. Звичайно, і в нинішніх складних економічних умовах, коли первинні потреби реалізуються лише частково (фізіологічні потреби, потреба в безпеці та захисті), все ж для творчих неординарних педагогів домінуючою залишається потреба в професійній самореалізації, належності до професійної групи колег-одномумців, потреба в належній соціальній оцінці творчих пошукувань і поваги до себе за результати праці. Якщо ж не задовольняються поряд із первинними потребами (що зумовлюється об'єктивними умовами нинішньої соціально-економічної ситуації) і вторинні як наслідок неоптимального соціально-психологічного клімату в колективі, управлінської некомпетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, то це може породжувати у членів колективу такі емоційні стани як фрустрація, депресія, емоційна нестабільність і тривожність за своє майбутнє. Наслідком цього може бути прояв апатії до професійних обов'язків і членів колективу, підвищеній конфліктності. Все це негативно впливає на загальний психологічний клімат у колективі: негативні переживання одного з його членів «індукуються» на інших і поступово починають визначати загальну емоційну атмосферу.

Виникнення фрустрації у зв'язку з неможливістю реалізації кимсь із членів колективу власних мотивів (цілей) та ще й необхідності при цьому підкорятися

зовнішнім вимогам з боку керівника може призводити до своєрідних захисних реакцій. Внаслідок цього, ті, хто продовжує безумовно виконувати висунуті вимоги, як і сам керівник починають сприйматися індивідом в якості «агресивного середовища», із яким пов'язані його негативні переживання.

Соціально-психологічний клімат не просто формується і коригується в діяльності. «Кожен вид діяльності виховного колективу (навчання, праця, спілкування) має свої, властиві йому особливості впливу на психологічну атмосферу» [18, с.94]. Також можна вважати, що і кожен різновид діяльності членів колективу загальноосвітнього навчального закладу своєрідно впливає на зміст і структуру внутрішньо-групових відношень і визначає особливості в колективі. Через вдосконалення діяльності членів колективу загальноосвітнього навчального закладу, підвищення її ефективності можна впливати на соціально-психологічного клімату. «Активна, різноманітна і ефективна діяльність колективу є обов'язковою соціально-психологічною умовою його життя, оптимального стану його соціально-психологічного клімату». Однак при цьому важлива ще і свідома активність членів колективу, «спрямована на формування, підтримку і регулювання здорової соціально-психологічної атмосфери колективу» [17, с.40].

Ця активність, на думку Б.Д. Паригіна, може розвиватися як одночасно, так і послідовно в декількох напрямках:

- підвищена активність членів колективу в створенні найбільш сприятливої соціально-психологічної атмосфери спільної діяльності;
- організована і цілеспрямована робота керівництва первинного колективу і організації в цілому, яка спрямована на оптимізацію клімату на основі накопиченого досвіду;
- поєднання практичного досвіду із сучасними досягненнями соціально-психологічної науки.

Для того, щоб проявляти таку активність, необхідна достатня мотивація у членів колективу. Проте формування соціально-психологічного клімату відбувається на різних рівнях усвідомлення цього явища членами педагогічного

колективу. Важливу роль при цьому відіграє психологічна готовність членів педагогічного колективу до співпраці з колегами, новими формами педагогічної діяльності, які б задовольняли вимоги оптимізації соціально-психологічного клімату.

Серед інших факторів управлінського впливу на соціально-психологічний клімат загальноосвітнього навчального закладу дослідниками виокремлюються такі чинники серед яких величина і склад колективу (груп). Щодо складу колективу, то «найбільш оптимальним є різнорідний, із осіб різного віку і статі, різного рівня освіти і кваліфікації» [5, с.53]. При цьому, на думку А.С. Макаренка, особливо відповідально слід підходити до комплектації кадрами колективу, зважаючи на низку важливих умов і факторів:

- тривалість педагогічного колективу;
- середній термін перебування одного вчителя в ньому;
- розумне співвідношення між кількістю досвідчених і молодих педагогів;
- останні з яких обов'язково мають бути так як це породжує особливу «містерію педагогіки».

Н.Л. Коломінський намічає такі напрямки оптимізації мікроклімату в колективі загальноосвітнього навчального закладу:

- діагностування соціально-психологічного клімату;
- удосконалення добору, розміщення, комплектування колективу з урахуванням соціально-психологічної, психофізіологічної сумісності людей;
- удосконалення організації праці, оптимізації інформаційного і ділового обміну;
- постановка перед колективом привабливої суспільно-корисної мети, досягнення якої потребує напруженої творчої праці;
- гнучке регулювання взаємин у колективі, усунення протиріччя між діловими та особистісними стосунками в системі взаємин;
- удосконалення матеріальної бази установи та умов праці і життя колективу;

– удосконалення стилю керівництва та вимог до суспільства; вдосконалення форм управління;

– здійснення заходів щодо забезпечення і підтримки психологічного здоров'я, оптимістичного настрою у всіх членів колективу, від чого певною мірою залежить задоволеність колективом почуття захищеності [9].

Як бачимо, створення соціально-психологічного клімату розглядається перш за все як одна з управлінських функцій, а керівник закладу освіти за своїми діловими і особистісними властивостями, постає і як суб'єкт, і як чинник його створення. Фактори впливу на соціально-психологічний клімат розглядаються як «спосіб цілеспрямованого впливу на ті чи інші сторони психічної життєдіяльності колективу, який призводить до зміни змісту і структури соціально-психологічного клімату в бажаному і передбаченому напрямку, що відображає об'єктивну тенденцію соціального розвитку колективу» [6, с.12].

Значне місце в формуванні соціально-психологічного клімату посідають методи управління. *Адміністративні методи управління* – це організаційні дії:

- штатний розклад;
- статут організації;
- положення про підрозділи;
- колективний договір;
- посадові інструкції;
- правила трудового розпорядку;
- організація робочого місця;
- оргструктура управління;
- розпорядливі дії: накази; цільове планування; розпорядження; нормування праці; вказівки; координація робіт; інструктаж; контроль виконання; повчання);

- матеріальна відповідальність і стягнення: відповідальність за затримку трудової книжки; добровільне відшкодування збитку підприємству; утримання із зарплати; депреміювання; повна матеріальна відповідальність; колективна матеріальна відповідальність;

- дисциплінарна відповідальність і стягнення: зауваження; догана; строга догана; пониження на посаді; звільнення;
- адміністративна відповідальність: попередження; штраф; відшкодувальне вилучення предметів; адміністративний арешт; виправні роботи.

До *економічних методів управління* відносять:

- господарський розрахунок: самостійність; самоокуповування; самофінансування; економічні нормативи; фундації стимулювання;
- оплата праці: посадовий оклад для службовців; тарифна ставка для робітників; додаткова зарплата; винагорода; премія з прибутку; матеріальна допомога;
- робоча сила: ринок трудових ресурсів; попит; пропозиція; вартість робочої сили; зайнятість і безробіття;
- форми власності: державна; регіональна; муніципальна; приватна; суспільна; інтелектуальна.

Соціологічні методи грають важливу роль в управлінні персоналом, вони дозволяють встановити призначення і місце співробітників в колективі, виявити лідерів і забезпечити їх підтримку, зв'язати мотивацію людей з кінцевими результатами виробництва, забезпечити ефективні комунікації і рішення конфліктів в колективі.

Існує певна класифікація елементів соціологічних методів:

- соціальний аналіз у колективі;
- соціальне планування (цілі, критерії, методи, нормативи, результати);
- соціальний розвиток колективу.

Соціальне планування забезпечує постановку соціальних ідей і критеріїв, розробку соціальних нормативів і планових показників, досягнення кінцевих соціальних результатів

Психологічні методи управління грають дуже важливу роль в роботі з персоналом, оскільки направлені на конкретну особу робітника або службовця і, як правило, строго персоніфіковані і індивідуальні. Головною їх особливістю є

звернення до внутрішнього світу людини, його особи, інтелекту, відчуттів, образів і поведінки з тим, щоб направити внутрішній потенціал людини на рішення конкретних задач підприємства. Психологічне планування (цілі, критерії, методи, нормативи, результати) складає новий напрям в роботі з персоналом по формуванню ефективного психологічного стану колективу підприємства.

В нашій роботі ми також розглядаємо позитивну і негативну дію соціально-психологічних методів.

Соціально-психологічні методи є найтоншим інструментом дії на соціальні групи людей і особу людини. Мистецтво управління людьми полягає в дозованому і диференційованому вживанні тих або інших прийомів з перерахованих вище.

Тому важливо знати і прогнозувати дії соціально-психологічних методів на роботу персоналу позитивний і негативний метод дії наведено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Позитивний і негативний метод дії

<i>Позитивний метод дії</i>	<i>Негативний метод дії</i>
1. Формування морального кодексу взаєностосунків співробітників: – розробка філософії організації, що регламентує внутрішньо фірмові правил взаєностосунків; – чітке проходження філософії організації на всіх рівнях управління і у всіх підрозділах; забезпечення відповідності	1. Вживання розмитого морального кодексу, заснованого на подвійній моралі: – відсутність філософії організації, орієнтація тільки на формальні взаєностосунки співробітників; порушення суспільних і внутрішньо фірмових норм поведінки на догоду особистим інтересам лідерів і

Продовження табл. 1.1.

<i>Позитивний метод дії</i>	<i>Негативний метод дії</i>
державної і внутрішньо фірмової кадрової політики;	керівників;

<ul style="list-style-type: none"> – розвиток корпоративної культури і партнерських взаємовідносин співробітників; – реалізація принципів патерналізму: співробітники фірми утворюють одну велику сім'ю («один за всіх і все за одного»). 	<ul style="list-style-type: none"> – домінування внутрішньо фірмової кадрової політики над державною, релігійними нормами поведінки і суспільно мораллю; – ігнорування корпоративної культури і підтримка групових інтересів підрозділів; – реалізація принципів індивідуалізму, особистих інтересів і заохочення тільки кращих членів колективу.
<p>2. Ефективні соціальні методи дії:</p> <ul style="list-style-type: none"> – постійне проведення соціологічного анкетування в колективі про стан клімату і ролі керівників; – проведення інтерв'ювання особистого нагляду в колективі, орієнтація на демократичний стиль керівництва; – використання соціальних експериментів, передуючих кардинальним змінам в колективі; – планування соціального розвитку колективу на основі забезпечення зростання життєвого рівня і соціальних нормативів; – підтримка змагання і ініціативності співробітників, накопичених традицій 	<p>2. Неefективні соціальні методи дії:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ігнорування соціологічного анкетування і підтримка неформальних методів збору інформації; – підтримка формальних правил взаємовідносин і створення бар'єрів в ланці керівник – підлеглий; – ігнорування соціальних експериментів, проведення радикальних змін без підготовки і інформування колег; – «скидання» проблем соціального розвитку колективу на міські власті і інфраструктуру сервісу; – орієнтація на ринкову конкуренцію, ігнорування змагання і ініціативності співробітників.

<p>3. Раціональні психологічні методи дії на колектив:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формування хорошого психологічного клімату в колективі на основі чіткого дотримання прав людини і психологічних методів дослідження; – ефективне використання психологічних методів мотивації: навіювання, переконання, 	<p>3. Неефективні психологічні методи дії:</p> <ul style="list-style-type: none"> – створення нервозності і психологічного дискомфорту в колективі, ігнорування прав людини і психологічних методів; – неефективне використання психологічних методів мотивації і орієнтація на командування, примушення і покарання;
---	---

Продовження табл. 1.1.

<i>Позитивний метод дії</i>	<i>Негативний метод дії</i>
<ul style="list-style-type: none"> – наслідування, залучення, спонука; – проведення психологічного тестування співробітників і організації індивідуальної роботи з ними з урахуванням типу особи, темпераменту; – проведення психологічних консультацій для співробітників; – проведення психологічних тренінгів 	<ul style="list-style-type: none"> – відсутність або епізодичне тестування співробітників і робота з ними без урахування властивостей особи; – звільнення соціальних психологів або ігнорування їх ролі в колективі; спроба деяких керівників самим проводити тестування; – ігнорування психологічних тренінгів або проведення їх тільки для вищого керівництва.

Особливо актуальною постає проблема методів управлінського впливу на соціально-психологічний клімат загальноосвітнього навчального закладу з огляду на значимість для педагога його настрою, емоційного стану, а також колективного характеру процесу педагогічної праці. «Організаційно-управлінські фактори виступають як один із «епіцентрів» емоційного життя

педагогічного колективу» [16, с.11]. Серед факторів управлінського впливу (шляхів оптимізації) соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дослідники вказують такі:

- підвищення психолого-педагогічної культури всіх педагогів (постійно діючи семінари, мета яких вдосконалення професійних знань і досягнень науки в практику);

- створення обстановки творчості, відсутність жорсткої регламентації педагогічної праці, довіра до педагога, а також вироблення єдиних педагогічних позицій у колективі, зміцнення традицій і введення нових, моральне стимулювання діяльності; підвищення культури спілкування керівників з підлеглими;

- соціально-психологічний тренінг: навчання педагогів соціально-психологічному орієнтуванню, заняття надмірної чутливості до деяких психотравмуючих конфліктних ситуацій;

- запровадження психологічної служби, створення кабінетів психологічного розвантаження [13].

Одним із чинників поліпшення мікроклімату в колективі є зниження рівня конфліктності в ньому. Сам характер протікання і розв'язання конфліктних ситуацій може бути прямим відображенням особливостей соціально-психологічного клімату в колективі. Через це причини деструктивних конфліктів можна розглядати і як наслідок несприятливого соціально-психологічного клімату в колективі і як один із можливих його чинників (причин).

Український психолог Н.Л. Коломінський розробив схему, яка наведена на рис. 2.1. де враховано основні чинники, що зумовлюють задоволеність людей виконуваною роботою.

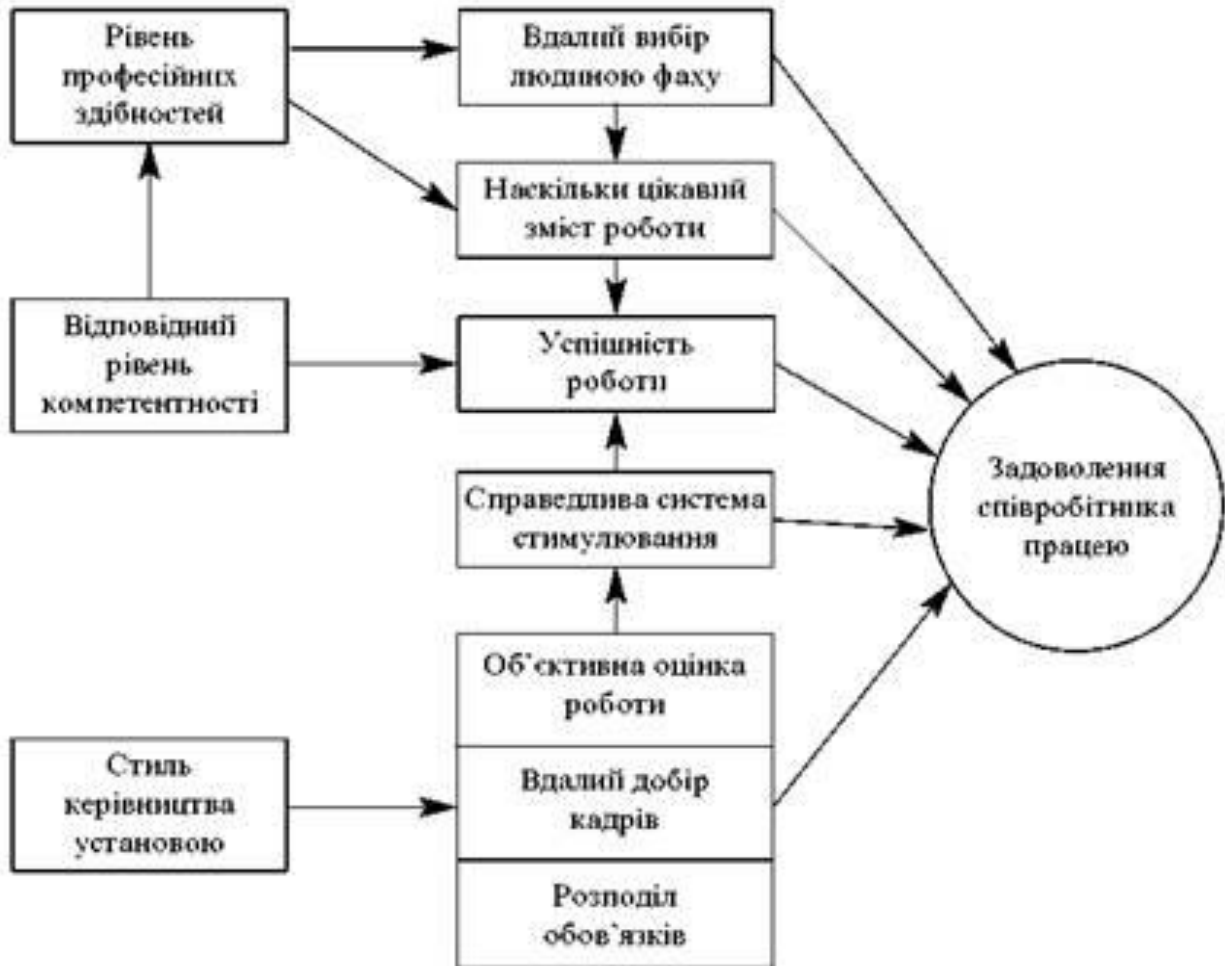


Рис. 2.1. Основні чинники, що зумовлюють задоволеність людей виконуваною роботою.

Також взаємний вплив різних компонентів. Така схема цікава для керівника, бо допомагає запобігати конфліктності в колективі [10, с.200]. Схема ілюструє не тільки основні джерела, фактори задоволеності роботою, а й опосередкованість впливу різних компонентів.

Отже, при розгляді соціально-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу слід враховувати, що дане явище детерміноване соціальними, соціально-психологічними і педагогічними чинниками, вплив яких відбувається за загальносистемними механізмами з врахуванням специфіки даної професійної спільноти.

Важливим аспектом діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу є створення оптимального соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі. Він повинен впливати на сукупність всіх факторів, які

обумовлюють цей процес. Під чинниками (факторами) соціально-психологічного клімату здебільшого розуміють «всі зовнішні і внутрішні умови, які впливають на формування групових відносин і їх відображення в загальному груповому настрої» [9, с.77]. Сам стан психологічного клімату можна розглядати як один із найбільш інтегрованих показників ефективності управлінської діяльності директора по згуртуванню педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу на розв'язання всіх завдань педагогічної діяльності.

Отже, проаналізувавши наукові джерела, ми з'ясували, що соціально-психологічний клімат являє собою інтегральне утворення, яке виникає в результаті накопичення деякого комплексу різнорідних характеристик групового стану, які не зводяться до одної сумарної ознаки, але утворюють у сукупності визначений тип клімату. Звідси виходить, що інтегральна характеристика соціально-психологічного стану колективу не може бути вивчена безпосередньо, тому його необхідно вивчати опосередковано, через прояви в окремих аспектах життєдіяльності групи. Також слід зазначити, що питання критеріїв і показників соціально-психологічного клімату в колективі залишається ще не вирішеним і є досить дискусійним. Разом з тим, це є надзвичайно актуальним з огляду на необхідність розробки і вдосконалення методів діагностики соціально-психологічного клімату.

Методи управлінського впливу ґрунтуються на таких індивідуальних і групових властивостях людей, як почуття обов'язку, відповідальності, дисципліни та розуміння можливості адміністративного покарання. Характерними особливостями методів управлінського впливу є:

- вплив на об'єкт управління;
- обов'язковий характер виконання вказівок, розпоряджень, постанов та інших адміністративних рішень органів управління для підпорядкованих об'єктів;
- визначена відповідальність за невиконання вказівок та розпоряджень.

Таким чином в найбільш загальному вигляді під соціально-психологічним кліматом розуміється «набір характеристик», які описують організацію, і які:

- диференціюють одну організацію від інших;
- є досить стійкими в часі;
- впливають на поведінку людей в організації.

Залежно від прийнятої за основу моделі організації і від того, що є фокусом аналізу – організація, особистість або ж їх взаємодія. Також зазначили, що в процесі свого розвитку трудові колективи проходять через ряд послідовних етапів (стадій):

- етап формування колективу;
- етап становлення колективу;
- етап зрілості колективу;
- етап старіння колективу.

При розгляді соціально-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу слід враховувати, що дане явище детерміноване соціальними, соціально-психологічними і педагогічними чинниками, вплив яких відбувається за загальносистемними механізмами з врахуванням специфіки даної професійної спільноти.

Важливим аспектом діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу є створення оптимального соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі. Він повинен впливати на сукупність всіх факторів, які обумовлюють цей процес. Під чинниками (факторами) соціально-психологічного клімату здебільшого розуміють всі зовнішні і внутрішні умови, які впливають на формування групових відносин і їх відображення в загальному груповому настрої. Сам стан психологічного клімату можна розглядати як один із найбільш інтегрованих показників ефективності управлінської діяльності директора по згуртуванню педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу на розв'язання всіх завдань педагогічної діяльності.

Методи управлінського впливу ґрунтуються на таких індивідуальних і групових властивостях людей, як почуття обов'язку, відповідальності,

дисципліни та розуміння можливості адміністративного покарання.

Характерними особливостями методів управлінського впливу є:

- вплив на об'єкт управління;
- обов'язковий характер виконання вказівок, розпоряджень, постанов та інших адміністративних рішень органів управління для підпорядкованих об'єктів;
- визначена відповідальність за невиконання вказівок та розпоряджень.

Визнаючи клімат цілісним станом колективу, ми не можемо виміряти його будь-яким одним показником, тому вивчаємо його за окремими складовими. Також слід зазначити, що питання критеріїв і показників соціально-психологічного клімату в колективі залишається ще не вирішеним і є досить дискусійним. Разом з тим, це є надзвичайно актуальним з огляду на необхідність розробки і вдосконалення методів діагностики соціально-психологічного клімату.

Література:

1. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: Пер.с англ.– М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
3. Вересова Н.Г., Русалинова А.А. Производственная практика по изучению образа жизни и социально-психологического климата в трудовом коллективе. – Л.: ЛГУ, 1990. – 40 с.
4. Виноградова Г.А. Нравственно-психологический климат в педагогическом коллективе как фактор становления мастерства учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / СПб. гос. ун-т. – СПб, 1992. –16 с.
5. Журавлев А.А. Роль системного подхода в исследовании психологии трудового коллектива // Психологический журнал. – 1988. – №6, т. 9. – С. 53-64.

6. Загрузина Т.А. Позиция руководителя и социально-психологический климат трудового коллектива: Автореф. дис. ... к. филос. наук: 09.00.09 / ЛГУ. – Л., 1983. – 16 с.
7. Засурцева О.П. Факторы оптимизации социально-психологического климата. Автореф. дис. ... к. псих. наук: 19.00.05 / МГУ. – М., 1982. – 19 с.
8. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: – Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997.– 180 с.
9. Коломінський Н.Л. Проблеми оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі // Освіта і управління. – 1999. – №2. – С. 75-86.
10. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). – К.: МАУП, 2000. – 279 с.
11. Молочко М.В. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 52-53.
12. Обозов Н.Н., Щекин Г.И. Психология работы с людьми. – К.: МАУП, 1990. – 219 с.
13. Остряков В.В. Управление психологическим климатом в коллективе // Управление социальными процессами в социалистическом обществе. – М.: Мысль, 1979. – С. 67-69.
14. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат трудового коллектива. Пути и методы изучения. – Л.: Наука, 1981. – 192 с.
15. Скомаровский Г.С. Методологические проблемы исследования социально-психологического климата первичного трудового коллектива: Автореф. дис. ... к. филос. наук: 09.00.01 / Моск. ун-т. – М., 1982. – 18 с.
16. Чебунин А.И. Управление социально-психологическим климатом в трудовом коллективе. – К.: Знание, 1981. – 14 с.
17. Шакуров Р.Х. Психологічний клімат в учительському колективі.– К.: Знання, 1974. – 48 с.
18. Шубина Л.С. Особенности управления психологическим климатом в педагогическом коллективе // Формирование нравственно-психологического

климата в колективі: Сб. научн. труд. / Отв. ред. И.Е. Шварц. – Пермь: ПГПИ, 1985. – С. 94-102.

19. Юрченко В.І. Соціально-психологічна функція керівника школи: зміцнення «Я-концепції» вчителя // Освіта і управління. – 1998. – №2, т.2. – С. 51-58.

І.Ю. Гобод,
науковий співробітник
Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи
НАПН України

1.8 Розвиток психологічної культури педагогів в діяльності практичного психолога загальноосвітнього навчального закладу

Відповідно законів України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», до функціональних обов'язків педагогічних працівників відноситься не лише здійснення навчально-виховного процесу, а й формування умов для всебічного розвитку особистості дитини.

Сьогодення ставить нові вимоги до шкільної освіти та до кожного учителя особисто. Проведення різноманітних форм роботи з психологічної просвіти вчителів загальноосвітнього навчального закладу, сприяють збагаченню інтересів, духовних і професійних потреб педагогічних кадрів. Такі форми роботи також сприяють удосконаленню знаній вчителів, єдності поглядів, вимог і дій педагогічних колективів щодо важливих проблем розвитку учнів всіх вікових категорій. Сучасний вчитель має орієнтуватись на індивідуальний підхід до навчання та виховання, в цьому сприятиме розвиток психологічної культури педагогічних працівників.

Розглянемо поняття психологічної культури докладніше.

Як наукове поняття психологічна культура стала розглядатися у 70-х роках ХХ століття в роботах російських дослідників (Л.С.Колмогорова, А.Б.Орлова, О.І.Моткова). Поняття „психологічна культура” не увійшло в жоден із вітчизняних психологічних словників до кінця ХХ століття. Цим доводиться недостатність уваги науковців у цій галузі знань, і особливо в сфері освіти і виховання.

Сучасні дослідження І.Я.Зязюна, О.В.Проскури, В.А.Семиченко, В.В.Рибалки, Г.О.Балла, Е.О.Помиткіна та ін. дозволяють визначити поняття

психологічної культури, як цілісне, системне утворення у структурі особистості, яке є невід'ємним від особистісного і професійного розвитку. Поняття психологічної культури визначається, як центральна складова загальної культури особистості – це цілісна, імперативна її властивість, що базується на усвідомленні особистістю своєї цінності у суспільстві та у власній самооцінці, яка розвивається в процесі пізнання, засвоєння, зберігання, володіння, творення і використання нею психологічних знань, умінь, навичок, що мають пріоритетне значення в ієрархії усіх існуючих культурних і природних, духовних і матеріальних цінностей.

На думку дослідників, професійно-психологічна культура особистості визначається сукупністю об'єктивних та суб'єктивних критеріїв, із яких системоформуючим виступає ціннісне відношення до Іншої людини («друго-домінантність»). Це засіб звернення до людини, розуміння її внутрішнього «діалогу», включення та участь в ньому, що потребує певних схем мислення та комунікативних навичок [1].

У своєму дослідженні В.В.Рибалка зазначив, що в ієрархічному плані психологічна культура включає і підпорядковує всі види засвоєння психологічного знання, що може бути представлено у наступній схемі.

Психологічна поінформованість - психологічна обізнаність - психологічна освіченість - психологічна компетентність - психологічна майстерність - психологічне мистецтво - психологічна культура [8].

На думку Н.В.Чепелевої, система організації підготовки педагога до практичної діяльності включає три рівні: світоглядний, який має на меті формування професійної свідомості майбутніх спеціалістів; професійний – спрямований на оволодіння необхідною системою знань, технологією практичної діяльності педагога, формування його психологічної культури; особистісний, метою якого – формування професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації [1].

Психологічна культура педагога передбачає високий рівень професійних знань, а найважливішими складовими психологічної культури є культура мислення, спілкування та саморегуляція.

Наше дослідження присвячене вивченню емоційної саморегуляції, як однієї із важливих психологічних складових формування психологічної культури особистості педагогічного працівника.

Фахівці визначають, що психологічна культура вчителя немислима без культури почуттів, без емоційно-вольової сфери його особистості. Остання передбачає здатність любити, свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії і поведінку. Створювати позитивний емоційний настрій та сприятливий психологічний клімат при навчально-виховному процесі, розуміти прояви емоцій, почуттів учнів.

При вивченні різних аспектів педагогічної та навчальної діяльності майбутніх вчителів феномен саморегуляції розглядається як важлива складова професійно-педагогічної компетентності та як значущий фактор успішності учбової й педагогічної діяльності.

Розглянемо поняття саморегуляції докладніше, саморегуляція (від лат. налагоджувати) – це доцільне, відповідне умовам що змінюються встановлення рівноваги між середовищем та організмом. Людина – в значному сенсі саморегулююча система. Це визначається в тому, що кожен індивід має фізіологічні та психологічні механізми пристосування до умов життя та діяльності, що змінюються, це вміння керувати собою. Мобілізація сил та досвіду, змінення напрямку та змісту своєї активності. Недовільне пристосування до середовища (реакція на підвищення та зниження температури, змінення частоти дихання тощо) – це рівень відносин людини до дійсності, що проходить. Інший, більше складний рівень саморегуляції є саморегуляція поведінки за допомогою неусвідомлюваних у даному випадку установ, навичок, звичок, досвіду. Третій, більш високий рівень – свідомо зміна свого стану, підтримка та посилення активності, регулювання своїх дій у відповідності з метою та обставинами.

Саморегуляцію особистості розглядають як процес ініціації, підтримки та управління різними видами і формами зовнішньої та внутрішньої активності, спрямованої на досягнення поставленої суб'єктом мети [8].

До формування вміння саморегулювання відносяться:

- 1) вміння усвідомлювати особливості своїх реакцій;
- 2) формування вміння керувати своєю мімікою;
- 3) самовиховання емоційних і вольових станів і якостей;
- 4) вміння керувати темпами своїх психічних процесів [4].

С.Д. Максименко, визначає існування трьох послідовних етапів становлення саморегуляції поведінки в системі інтеграції особистості: 1) базальна емоційна саморегуляція; 2) вольова саморегуляція; 3) смислова, ціннісна саморегуляція. Попередні види емоційної саморегуляції не зникають у процесі становлення наступного, вони його доповнюють та продовжують існувати. На думку автора:

«У певному сенсі правильно буде говорити про те, що перевага відповідних механізмів саморегуляції поведінки необхідно визначати як показник рівня розвитку інтегративних процесів особистості» [3, с. 48-49].

Базальна емоційна саморегуляція забезпечується неусвідомлюваними механізмами, які працюють незалежно від бажання людини, сутністю їх роботи виступає забезпеченість психологічно комфортного та стабільного стану внутрішнього світу. Вольова та смислова саморегуляція відносяться до свідомого рівня.

Відповідно В.К. Гаврилькевич, емоційна саморегуляція є частним випадком психічної саморегуляції особистості та містить два основних рівня: 1) неусвідомлюваний та 2) свідомий.

Перший неусвідомлювальний рівень емоційної саморегуляції забезпечується механізмами психологічного захисту, які діють на рівні підсвідомості та спрямовани на те, щоб захистити свідомість від неприємних, травмуючи переживаній, які пов'язані з внутрішніми та зовнішніми конфліктами, станами тривоги та дискомфорту. Ця особлива форма перероблення інформації, яка

травмує, система стабілізації особистості, проявляється в усуненні чи зведенні до мінімуму негативних емоцій (стан тривоги). Даний рівень емоційної саморегуляції має наступні механізми: «отрицание», «вытеснение», «подавление», «изоляция», «проекция», «регрессия», «обесценивание», «интеллектуализация», «рационализация», «сублимация» та інше.

Другий рівень – свідомо вольова емоційна саморегуляція. Вона спрямована на досягнення комфортного емоційного стану за допомогою вольового зусилля. Сюди відноситься вольовий контроль зовнішніх проявів емоційних переживань (психомоторних та вегетативних).

Свідомо вольова саморегуляція базується на двох основних засадах: розумово-дійовій, яка має директивний характер, та смисловій, емпатійно-розуміючій засаді, що має не директивний характер. Отже, у своєму дослідженні автор визначає три рівні емоційної саморегуляції особистості: 1) несвідомо емоційна саморегуляція; 2) свідомо вольова емоційна саморегуляція; 3) свідомо смислова емоційна саморегуляція. Дані рівні є онтогенетичними етапами становлення системи механізмів емоційної саморегуляції особистості. Домінування того чи іншого рівня можна розглядати як показник розвитку емоційно-інтегративних функцій свідомості людини.

Більшість методів та методик емоційної саморегуляції, що описано в літературі, на думку автора, відносяться саме до неусвідомлювального рівня, наприклад: сугестивні методи (аутотренінг та інші види самонавіювання та самогіпнозу), вправи на дихання, переключення уваги та відволікання від неприємних переживань, активізація приємних спогадів, психотехніки на підставі візуалізації, емоційна розрядка через фізичну активність, працю, вольовий вплив безпосередньо на почуття – тиснення чи їх активізація, від відтворення емоцій через крик, сміх, плач (катарсис) тощо.

На цьому рівні емоційної саморегуляції свідоме вольове зусилля спрямоване не на вирішення потребносно-мотиваційного конфлікту, який лежить в основі емоційного дискомфорту, а на трансформацію його суб'єктивних та об'єктивних проявів. Тому, по своїй сутності механізми цього рівня являються

симптоматичними, а не етіологічними, оскільки в результаті їх дії не прибираються причини емоційного дискомфорту. Ця особливість є загальною для свідомої вольової та несвідомої емоційної саморегуляції. Суттєва різниця між цими рівнями є в тому, що перший існує на свідомому рівні, інший на підсвідомому. Але визначеної межі між цими двома рівнями не має, тому що вольові регулятивні дії, які спочатку здійснюються за участю свідомості, автоматизуються, можуть переходити на підсвідомий рівень здійснення.

Третій рівень – свідомо смислова (ціннісна) емоційна саморегуляція – це якісно новий спосіб вирішення проблеми емоційного дискомфорту. Такий рівень емоційної саморегуляції спрямований на усунення його глибинних причин – на вирішення внутрішнього потребносно-мотиваційного конфлікту, що стає досяжним шляхом усвідомлення та переосмислення особистих потреб та цінностей та породження нових життєвих змістів. Найвищим аспектом змістової саморегуляції є саморегуляція на рівні екзистанційних потреб та змістів.

На думку В.К. Гаврилькевич, для існування емоційної саморегуляції на смисловому рівні необхідно вміння чітко мислити, розпізнавати та описувати за допомогою слів найбільш тонкі відтінки своїх емоційних переживань, усвідомлювати власні потреби, які стоять за почуттями та емоціями, знаходити сенс навіть у неприємних переживаннях та складних життєвих обставинах. Ці перераховані вміння відносяться до компетенції особливої інтегративної розумової діяльності, яка інтенсивно науково досліджується та отримала назву «емоційний інтелект (емоційна розумність)». До основних функцій емоційного інтелекту відносяться: емоційне усвідомлення, довільне керування особистими емоціями, здібність до самомотивації, емпатію та розуміння емоційних переживань інших людей та керування емоційними станами інших людей.

Дана модель емоційної саморегуляції, яка складається із трьох ієрархічних рівнів (підсвідомого, свідомого вольового та свідомого смислового), механізми яких формуються послідовно у процесі філогенезу та онтогенезу людини, дозволяє охопити та систематизувати описані методи та методики практичної реалізації емоційної саморегуляції [12].

Зазвичай, педагогічна діяльність полягає у високому емоційному напруженні, яке може впливати на ефективність діяльності як позитивно (стимулююче), так і негативно (гальмує). На думку фахівців, найбільш загальними властивостями всіх об'єктів емоційної саморегуляції вчителя є негативні переживання та пов'язані з ними почуття душевного дискомфорту, що заважає професійній педагогічній діяльності.

Педагогічна діяльність належить до складних видів творчої діяльності, та ситуації емоційного перевантаження, які пов'язані з високим рівнем афективної напруженості можуть дезорганізувати її. Результатом психологічного стресу, зумовленого професійною діяльністю є емоційне та фізичне напруження, високий рівень тривоги, стан неспокою та невпевненості у собі. Проявами професійного стресу можуть бути емоційні та когнітивні реакції у вигляді звинувачення інших людей, роздратованості, образи, ігнорування своєї особистої ролі у появленні певних життєвих проблем [2].

На думку фахівців, тривожність є центральним елементом у механізмі формування психологічного стресу. Тривожність, як емоція стресу, призводить до адаптивних реакцій індивіда, активізує пошук вихода із «небезпечної» ситуації.

Повторювання ситуацій професійних стресів може призвести до виснаження нервової системи педагогів, емоційних зривів, нервово-психічних захворювань. Тому розумові дії в процесі саморегуляції мають бути спрямовані на заспокоєння цих емоційних переживань, на формування, емоційної стабільності. Прийоми саморегулювання емоційним станом покликані допомогти людині керувати своїм настроєм, впливати на нього.

Р. Лазарус, визначає, що стрес та його подолання – це дві сторони однієї медалі, а подолання стресу – центральна проблема психічного здоров'я та професійної адаптації [7].

Отже, емоційна саморегуляція полягає в системі розумових дій, спрямованих або на активізацію емоційних процесів, або на їх гальмування, стабілізацію. Об'єктами емоційної саморегуляції вчителя є: емоційні реакції (гнів,

дратування, обурення, страх); стан настрою (депресія, апатія, понижений настрій, засмучення).

І.М. Матійків зазначає, що у сучасних зарубіжних і вітчизняних психологічних теоріях емоція визначається як особливий тип знання. Відповідно до цього підходу впроваджується поняття «емоційний інтелект» (EQ). Поняття EQ як особливого типу інтелекту, що пов'язаний з сприйманням емоційної інформації, запропанували Дж.Мейер і П. Селовей. Запропанована ними модель містить такі когнітивні здібності: розпізнавати власні емоції та інших людей, використовувати емоції для підвищення ефективності розумової діяльності, управління ними.

Д.Гоулман додав до виокремлених Дж. Мейером і П. Селовеєм когнітивних здібностей ще й особистісні характеристики. Автор доводить, що найбільш ефективні в своїй діяльності ті люди, які поєднують розум і почуття.

На думку І.М. Матійкіна, незважаючи на різні визначення поняття EQ, змістовою характеристикою, яка об'єднує зазначені теорії, є сукупність ментальних здібностей до розуміння та управління власними емоціями та емоціями інших людей.

Посилаючись на теорію Р.Бака, автор зазначає, що одночасно з вже існуючим поняттям емоційного інтелекту, Р. Бак запровадив у галузь психології поняття емоційної компетентності як здібності діяти згідно з внутрішнім середовищем власних почуттів і бажань.

У своєму дослідженні І.М. Матвійків розглядає емоційну компетентність як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями: власними та інших людей, адекватно до ситуації і умов, що змінюються.

Поліпшити якість професійної підготовки можливо за умови використання надбаних знань з практичної психології, зокрема тренінгових технологій [4].

На нашу думку, здатність особистості вчителя до емоційної саморегуляції сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

Розвиваючи вміння педагогічного працівника регулювати своїми емоціями, працюємо над формуванням таких ознак професійної усталеності, як-от: відсутність емоційного напруження, страху перед учнями, вміння регулювати свій

емоційний стан, впевненість в собі як фахівці, вміння приймати правильні рішення у нестандартних ситуаціях.

Відповідно Л.Г.Яновської, перший спосіб впливу на емоції – це зміна міміки, напруження м'язів, рухів. Другий спосіб – повне зосередження на процесі будь-якої діяльності, а не на результатах, зовнішніх об'єктах або власних емоціях, поліпшує її якість, покращує пам'ять, мислення. Третій спосіб саморегуляції – управління своєю уявою, образне самонавіювання. Керуючи образами, які ми уявляємо, ми впливаємо на свої думки, настрій, бажання, потреби. Керувати уявою означає не боротися з образами, що виникають, а спостерігати їх немовби збоку, емоційно відокремившись від ситуації, яку ми уявляємо, аналізуючи їх причини, функції, механізми. Самоконтроль можливий тільки завдяки осмисленню, прогнозуванню, уявленню наслідків своїх дій.

Відповідно О.М. Леонтьєву, емоційну регуляцію треба розглядати як силу, що узгоджує загальну спрямованість і динаміку поведінки з особистісним змістом [10].

Треба зазначити, що емоційна саморегуляція – це не подавлення негативних образів, а зміна їх на такі, що стимулюють до корисних справ, до конструктивного вирішення певних проблем.

Метою нашого дослідження є виявлення психологічних особливостей емоційної саморегуляції вчителя в його професійній діяльності.

Основні завдання:

- 1) дослідити психологічні особливості емоційної саморегуляції вчителя у його професійній діяльності;
- 2) дослідити вплив педагогічного стажу та наявності класного керівництва на емоційну саморегуляцію педагогічного працівника;
- 3) визначити особистісні детермінанти емоційної саморегуляції вчителя.

Для проведення дослідження, нами було обрано батарею психологічних тестових методик до яких увійшли наступні: М. Снайдер «Діагностика оцінки самоконтролю у спілкуванні», І.М. Юсупов «Діагностика рівня емпатії»; В.В.Бойко

«Діагностика рівня емоційного вигорання». Розглянемо зазначені методики докладніше.

За допомогою методики М. Снайдера «Діагностика самоконтролю у спілкуванні» визначається рівень емоційного комунікативного контролю.

<i>Рівень емоційного контролю</i>	<i>Діапазон балів</i>
Низький комунікативний контроль	0-3
Середній комунікативний контроль	4-6
Високий комунікативний контроль	7-10

Відповідно М.Снайдеру, респонденти, які мають показники низького емоційного комунікативного контролю відкриті співрозмовникові, не завжди вміють управляти своїми емоційними проявами та при спілкуванні можуть бути сприйняті, як надто нав'язливі.

Респонденти, які мають середній комунікативний контроль достатньо щирі при спілкуванні, але не стримані у своїх емоційних проявах.

Люди з високим комунікативним контролем постійно слідкують за своїми емоційними проявами, добре орієнтуються, де і як себе поводити. Вміють управляти своїми емоційними проявами. Разом з тим мають значні труднощі з спонтанним самовиразом, намагаються запобігти проблемних ситуацій, які важко прогнозувати [13].

Методика «Діагностика рівня емпатії» за І.М. Юсуповим допомагає виявити рівень емпатійних тенденцій особистості.

<i>Рівень</i>	<i>Діапазон балів</i>
Дуже високий	82-90
Високий	63-81
Середній	37-62
Низький	12-36
Дуже низький	5-11

Відповідно І.М. Юсупову, показники дуже високого рівня емпатійності можуть означати, що респондент при спілкуванні дуже тонко відчуває настрій співрозмовника, який ще не встиг сказати жодного слова. При такому відношенні та поглядах на життя людина є близькою до невротичного зриву.

Високий рівень емпатійності може бути показником того, що респондент є чуттєвою натурою, зі справжнім зацікавленням відноситься до співрозмовника. Здатний емоційно відгукатись, швидко встановлює контакт з співрозмовником. Зазвичай, таких людей оточуючі цінують за душевні якості. Надає перевагу роботі з партнерами, ніж самому. Має необхідність у постійному схваленні своїх дій оточуючими. Але таку людину легко вивести із стану рівноваги.

Нормальний рівень емпатії, зазвичай, має більшість людей. Респонденти, які отримали відповідно показникам даний рівень, при міжособистісних стосунках уважно ставляться до співрозмовника, намагаються зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при виразі почуттів достатньо стримані та це може завадити повноцінному сприйманні людей.

Низький рівень емпатії. Респонденти, які мають низький рівень емпатії мають ускладнення у встановленні контактів з іншими людьми, незручно почувають себе у великій компанії. Віддають перевагу усамітненим заняттям конкретними справами, а не роботі з людьми. Зазвичай, у таких людей небагато друзів, а тих, які є вони цінують більше за ділові якості та ясний розум, ніж за чуйність.

Дуже низький рівень емпатії. Вказує, що емпатійні тенденції особистості не розвинуті. У діяльності зайва концентрація на себе. Така людина з іронією ставиться до сентиментальних проявів.

Методика діагностування рівня емоційного вигорання В.В. Бойко складена для дослідження психологічного феномена такого як «синдром емоційного вигорання», що виникає у людини у процесі виконання різних видів діяльності, які пов'язані з тривалим впливом ряду несприятливих стрес-факторів.

На думку автора, емоційне вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного чи часткового виключення

емоцій у відповідь на вибіркові психотравмуючі впливи. «Вигорання» є частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині економно використовувати енергетичні ресурси. У той же час, можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли «вигорання» негативно впливає на виконання професійної діяльності та відносинах з партнерами [13].

Стимульний матеріал тестової методики складається із 84 тверджень, до яких респондент має виразити своє відношення у вигляді однозначних відповідей «так» чи «ні». Методика дозволяє визначити 3 фази розвитку стресу: «напруження», «резистенція», «виснаження».

До кожної із вказаних фаз визначені основні симптоми «вигорання», також розроблена методика кількісного визначення ступеня їх вираження. В.В. Бойко описує фази розвитку стресу наступними симптомами.

До фази стресу **«напруження»** належать симптоми:

- ✓ переживання психотравмуючих обставин;
- ✓ незадоволення собою;
- ✓ «загнаність у клітку»;
- ✓ тривога та депресія.

Фаза стресу «резистенція»:

- ✓ неадекватне емоційно вибіркове реагування;
- ✓ емоційно-нравствена дезорієнтація;
- ✓ поширення сфери економії емоцій;
- ✓ редукція професійних обов'язків.

Фаза «виснаження»:

- ✓ емоційний дефіцит;
- ✓ емоційне відхилення;
- ✓ особистісне відхилення (деперсоналізація);
- ✓ психосоматичні та психовегативні порушення.

Згідно В.В. Бойко запропонована методика дає детальну картину синдрому «емоційне вигорання». Спочатку необхідно звернути увагу на

окремі симптоми. Показник вираження кожного симптому знаходиться у межах від 0 до 30 балів:

- 9 та менше балів – симптом не склався;
- 10-15 балів – симптом складається;
- 16-20 балів – симптом складений;
- 20 та більше балів – симптоми з такими показниками є домінуючими у фазі чи у всьому синдромі емоційного вигорання.

Подальша інтерпретація результатів опитування – осмислення показників фаз розвитку стресу – «напруження»; «резистенція» та «виснаження». Кожна із них оцінка можлива у межах від 0 до 120 балів.

По кількісним показникам правомірно судити тільки про те, наскільки кожна фаза є сформованою, яка фаза стресу сформувалась тою чи іншою мірою:

- 36 та менше балів – фаза не сформувалась;
- 37-60 балів – фаза у стадії формування;
- 61 та більше балів – фаза сформувалася.

У психодіагностичному висновку визначаються наступні питання:

- які симптоми є домінуючими;
- якими симптомами, що склались та домінують супроводжено «виснаження»;
- чи пояснюється «виснаження» (якщо воно виявлено) факторами професійної діяльності, що увійшли до симптоматики вигорання, чи суб'єктивними факторами; який симптом (які симптоми) більш за все негативно впливають на стан особистості;
- в яких напрямках треба впливати на обставини у професійному колективі, щоб знизити нервові напруження;
- які ознаки та аспекти поведінки самої особистості необхідно корегувати, щоб емоційне «вигорання» не наносило їй шкоди особисто, у професійної діяльності та партнерам по взаємодії.

Дослідження було проведено у загальноосвітньому навчальному закладі м. Києва серед педагогічних працівників. До основних критеріїв проведення дослідження ми обрали: педагогічний стаж респондента та наявність у нього класного керівництва. Дані критерії, на нашу думку, можуть оказувати вплив на емоційно-вольову сферу педагогічного працівника.

Нами було опитано 50 осіб вчителів з різним педагогічним стажем роботи. При обробці результатів дослідження, нами було визначено наступні основні групи респондентів відповідно до їх педагогічного стажу роботи.

До першої групи нами було віднесено респонденти, які мають педстаж до 1 року; до другої – від 1 до 10 років; 3 група – від 10 до 20 років; 4 група – від 20 до 30 років; 5 група – педагогічний стаж від 35 до 50 років.

Отримані показники по відповідям респондентів представлено у наступних таблицях (т. №1, т. №2, т.№ 3, т. № 4; т. №5).

Таблиця № 1. Показники респондентів, педагогічний стаж яких до одного року.

№ респондента	Стаж роботи	Наявність класного керівництва	Рівень емоційного самоконтролю у спілкуванні	Показник обстежуваного	Рівень емпатії	Показник обстежуваного	Наявність симптомів, фази емоційного вигорання	Показник обстежуваного
1.	6 міс.	-	низький	3	Високий	76	фаза «резистенція» у ст. формування	6
2.	2 міс.	-	середній	5	Дуже високий	94	Ф. «напруження» у ст. формування	9
3.	3 міс.	-	середній	4	Дуже високий	95	Ф. «резистенція» у ст. формування.	5

По результатам дослідження можна зробити висновок, що респонденти педагогічний стаж, яких менше одного року мають високий та дуже високий рівень вираження емоційної емпатії при низькому та середньому рівні емоційного

самоконтролю при спілкуванні. Відповідно І.М. Юсупову, дуже високий рівень емпатії може свідчити, що психологічний стан людини близький до невротичного зриву.

Результати дослідження емоційного стану вчителів показав, що респонденти мають показники емоційного вигорання по формуванню фаз «резистенція», «напруження». Відповідно В.В. Бойко, синдром емоційного вигорання по фазі «напруження» може бути свідченням того, що у людини поступово пригнічуються власні емоції, зникає гострота почуттів та переживань.

Формування фази «резистенція» може означати, що у людини змінюється відношення до взаємодії з іншими людьми – з'являється стан роздратування по відношенню до інших, психіка людини починає підсвідомо діяти у такому режимі, коли пригнічуються фактори, які стали для особистості стресогенними: співчуття, емпатія, тощо. Може з'явитись бажання віддалитись від оточуючих (чим подалі люди, тим краще) [13].

Таблиця №2. Показники респондентів, педагогічний стаж яких від одного до десяти років.

№ респондента	Стаж роботи	Наявність класного керівництва	Рівень емоційного самоконтролю у спілкуванні	Показник обстежуваного	Рівень емпатії	Показник обстежуваного	Наявність симптому, фази емоційного вигорання	Показник обстежуваного
1	1 рік	+	низький	3	Дуже високий	85	Ф. «напруження», домінуючий симптом: переживання психотравмуючих обставин у т. ф	1
2	1 рік	-	високий	7	Дуже високий	9 0	Ф. «напруження», домінуючий симптом: переживання психотравмуючих	5

							обставин	
3	1 рік	-	середній	6	Дуже високий	90	Ф. «Емоц. виснаження» у ст. формування; домінуючий симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення»	7
4	2 роки	-	низький	2	високий	75	-	
5	2 роки	-	висок. ком. контроль	7	високий	80	-	
6	5 років	+	Середній	5	Високий	63	-	
7	7 років	+	середній ком. контроль	6	Дуже високий	80	Ф. «Напруження» у ст. формування, симптом що домінує по даній фазі «переживання психотравмуючих обставин»	9
8	8 років	+	Середній комунікативний контроль	4	високий	60	-	
9	9 років	+	середній рівень	6	Дуже високий	84	Ф. «Напруження» У ст. формування, симптом що домінує по даній фазі «переживання психотравмуючих обставин»	8
10.	9 років	-	середній рівень	5	Високий	78	Виявлено Ф. «Напруження», симптом, що домінує по даній	3

							фазі «тривога та депресія»	
1.	19 років	+	високий	7	середній	60	Ф. «Напруження» у ст. формування, симптом, що домінує по даній фазі «переживання психотравмуючих обставин»	0
2.	110	+	середній	6	високий	81	-	

Аналіз отриманих показників показав, що 25% респондентів має емоційне вигорання по фазі «напруження» та 25% респондентів показали ознаки формування зазначеної фази. У більшості визначено симптом, що домінує по фазі «напруження» - «переживання психотравмуючих обставин».

8% респондентів має сформовану фазу емоційного вигорання «виснаження» по симптому «психосоматичні та психовегетативні порушення».

У 42% респондентів симптомів емоційного вигорання не було визначено

Таблиця №3. Показники респондентів, педстаж яких від десяти до двадцяти років.

№ респондента	Стаж роботи	Наявність класного керівництва	Рівень емоційного самоконтролю у спілкуванні	Показник обстежуваного	Рівень емпатії	Показник обстежуваного	Наявність симптому, фази емоційного вигорання	Показник обстежуваного
1.	10	+	середній	5	високий рівень	71	Симптом, який домінує по ф. емоц. вигорання – переживання психотравмую-	0

							чих ситуацій (по ф. «напруження	
2.	11	-	середній	4	дуже високий рівень	8	Формується фаза емоц. вигорання «резистенція», симптом, що домінує по даній фазі «неадекватне вибіркове реагування»	5
3.	12	-	низький	3	високий рівень	71	Виявлено симптом «редукція професійних обов'язків», що домінує по фазі «резистенція». Фаза емоційного вигорання не сформована	0
4.	13	+	Середній рівень	6	Високий рівень	81	Виявлено симптом «особистісне відхилення», який домінує по фазі «напруження» (ф. емоційного вигорання не сформована)	1
5.	13	+	Низький комунікативний контроль	3	Середній рівень	43	Фаза емоц. вигорання «Напруження» в стадії формування», симптом, що домінує по даній фазі «переживання психотравмуючих ситуацій»	8
6.	15	+	низький	3	Дуже високий рівень	94	Виявлено симптом «переживання психотравмуючих обставин», який	7

							домінує по фазі «напруження»	
7.	15	+	Низький комунікативний контроль	3	Середній рівень	37	Фаза емоц. вигорання «резистенція» у стадії формування», симптом, що домінує по данній фазі «поширення сфери економії емоцій»	4
8.	16	-	Високий комунікативний контроль	7	Дуже високий рівень	88	Фаза емоц. вигорання «Напруження» в стадії формування», симптом, що домінує по данній фазі «переживання психотравмуючих ситуацій»	2
9.	17	+	Високий комунікативний контроль	7	Високий рівень	63	Виявлено симптом «переживання психотравмуючих обставин», який домінує по фазі «напруження»	8
10.	19	-	низький	1	Високий рівень	77	Сформувалась ф. емоційного вигорання «резистенція»	7
11.	20	+	низький	3	Високий рівень	75		5

По результатах дослідження, було визначено, що респонденти педагогічний стаж яких складає від 10 – 20 років мають наступні показники. У 33% респондентів з педагогічним стажем: 10,13,15,17 років виявлено симптом «переживання психотравмуючих ситуацій», що домінує по фазі емоційного вигорання - «напруження». Дані респонденти мають високий та дуже високий рівень по шкалі

«емоційна емпатія» та низький, середній рівень по шкалі «емоційного самоконтролю при спілкуванні».

8% респондентів показали симптом «особистісне відхилення (деперсоналізація)», що домінує по фазі емоційного вигорання «напруження».

У 8% фаза «резистенція» сформована, виявлено високий рівень емоційної емпатії при низькому рівні емоційного самоконтролю у спілкуванні (педагогічний стаж 19 років, без класного керівництва).

8% респондентів показали фазу «резистенція» у стадії формування (педагогічний стаж 11 років, не мають обов'язків класного керівника).

8% - ознаки симптому «редукція професійних обов'язків» по фазі емоційного вигорання «резистенція», при низькому рівні емоційного самоконтролю та середньому рівні емпатії педагогічний стаж респондентів дорівнює 12 років.

У 9% - симптом «розширення сфери економії емоцій» по фазі «резистенція», при визначенні низького рівня емоційного самоконтролю у спілкуванні та середнього рівня емпатії. Педагогічний стаж даних респондентів складає 15 років, виконують функції класних керівників.

Таблиця №4. Показники респондентів, педагогічний стаж яких від двадцяти до тридцяти років

№ респондента	Стаж роботи	Наявність класного керівництва	Рівень емоційного самоконтролю у спілкуванні	Показник обстежуваного	Рівень емпатії	Показник обстежуваного	Наявність симптому	Показник обстежуваного
1.	20	-	Низький рівень	2	Дуже високий рівень	92	Фаза емоційного вигорання «резистенція» у стадії формування	0
2.	20	-	Середній рівень	4	Високий рівень емпатії	7 8	Сформувалась фаза емоційного вигорання «резистенція», симптом, що	2

							домінує по данній фазі – «поширення сфери економічних емоцій»	
3.	21	+	Середній рівень	4	Низький рівень	35	Фаза «резистенція» сформована	1
4.	22	+	Високий рівень	7	Високий рівень	63	Фаза емоційного вигорання «Напруження» в стадії формування, симптом, що домінує по данній фазі «переживання психотравмуючих ситуацій»	0
5.	23	-	низький	3	Дуже високий рівень	90	сформована фаза емоційного вигорання «напруження»	6
6.	23	+	середній	6	високий	63	Фаза «резистенція» у стадії формування	3
7.	25	+	середній	4	Середній рівень	57	-	
8.	26	+	середній	4	Середній	47	Фаза «напруження» у ст. формування, симптом, що домінує «переживання психотравмуючих ситуацій»	
9.	26	+	середній	4	високий	81	-	
10.	27	-	середній	4	високий	72	Фаза емоційного вигорання «резистенція» сформована	5
11.	28	+	середній	5	високий	63	-	
12.	28	+	середній	5	Дуже високий	83	-	

13.	29	+	Середній	6	середній	40	Фаза емоційного вигорання «резистенція» у стадії формування (симптом, що превалює по данній фазі «економія емоцій»	5
14	30	-	середній	6	Дуже високий	95	Виявлена фаза емоційного вигорання «Напруження», симптом, що домінує по даній фазі «тривога та депресія»	5
15.	30	-	середній	6	Дуже високий	88	Виявлена фаза «напруження», яка формується, симптом, що домінує по данній фазі «незадоволення собою»	7
16.	30	+	середній	6	Середній рівень емпатії	57	Виявлено фаза емоційного вигорання «напруження в стадії формування, симптом, превалює по данній фазі «переживання психотравмуючих обставин».	0
17.	30	+	Низький	1	Високий рівень емпатії	75	Виявлено формування фази емоційного вигорання «резистенція», симптом, що домінує по даній фазі «редукція	0

							професійних обов'язків»	
18.	30	-	середній	6	Дуже високий рівень	99	Фаза «напруження» у стадії формування, симптом, який домінує по данній фазі «тривога та депресія»	0
19	30	+	середній	5	Дуже високий рівень	88	Даний респондент має показники сформування емоційного вигорання по ф. «резистенція», симптом, що домінує по данній фазі «розширення сфери економії емоцій».	9
20.	30	-	низький	3	Середній рівень	42	має показники сформування емоційного вигорання по ф. «резистенція», симптом, що домінує по данній фазі «розширення сфери економії емоцій».	1

Респонденти педагогічний стаж, яких дорівнює 20, 27, 30 років (20%) мають показники емоційного вигорання по фазі «резистенція». У 20% респондентів фаза емоційного вигорання «резистенція» у стадії формування – педагогічний стаж складає 20,29,30 років.

10% респондентів мають показники емоційного вигорання по фазі «напруження» - з педагогічним стажем 22, 23, 30 років.

У 25% фаза «напруження у стадії формування (респонденти, педагогічний стаж яких 22,26,30 років). До виявлених симптомів, що домінують по даній фазі у

зазначених респондентів відносяться: «переживання психотравмуючих обставин», «незадоволення собою.

У 20% респондентів не було виявлено симптомів емоційного вигорання.

Таблиця №5. Показники респондентів, педстаж яких від тридцяти п'яти до п'ятидесяти років.

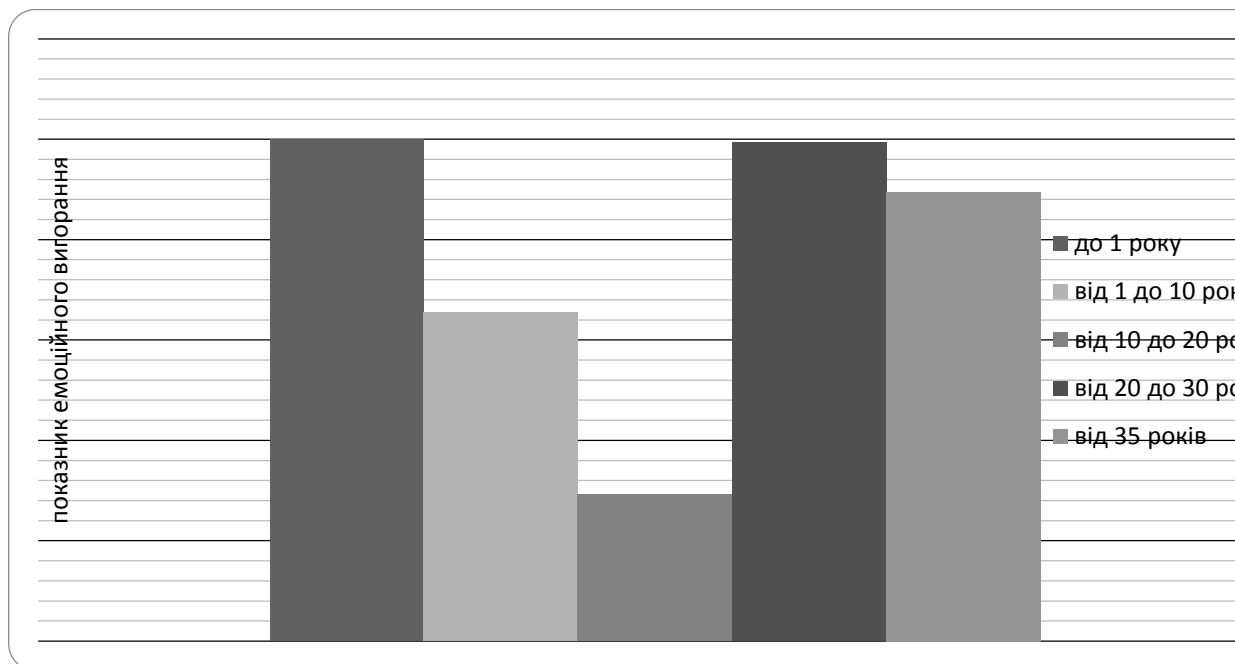
№ респондента	Стаж роботи	Наявність класного керівництва	Рівень емоційного самоконтролю у спілкуванні	Показник обстежуваного	Рівень емпатії	Показник обстежуваного	Наявність симптому	Показник обстежуваного
1.	35	-	середній	5	Високий рівень	62	Респондент має показники сформованості емоційного вигорання по фазі «напруження»	5
2.	40	+	низький	3	середній	6 1	Сформувалась фаза емоційного вигорання «резистенція»	3
3.	51	-	низький	3	високий	90	Визначено симптоми емоційного вигорання: «переживання психотравмуючих обставин», «психосоматичні, психовегетативні порушення», які домінують по фазі емоційного вигорання «виснаження»	2
4.	53	-	середній	6	середній	60	Сформувалась фаза емоційного	1

							вигорання «виснаження»	
--	--	--	--	--	--	--	---------------------------	--

Як можна побачити по результатам дослідження у даній групі респондентів з педагогічним стажем від 35-53 років, визначаються ознаки емоційного вигорання по наступним фазам.

- ✓ 25% мають показники сформованої фази «напруження»;
- ✓ 25% - сформована фаза «резистенція»;
- ✓ 25% - визначено два симптоми, що домінують по фазі «виснаження», а саме: «переживання психотравмуючих обставин», «психосоматичні та психовегетативні порушення».
- ✓ 25% - показали сформовану фазу емоційного вигорання «виснаження».

Ступінь вираження емоційного вигорання у педагогічних працівників відповідно до педагогічного стажу показує наступна гістограма (мал. 1).



Відповідно гістограмі, найбільше вираження емоційного вигорання виявлено у педпрацівників, чий стаж складає кілька місяців (до одного року) та у респондентів, чий педагогічний стаж нараховує від 20 до 30 років. Також до «проблемної групи» нами відносимо респондентів з педагогічним стажем

від 35 років. Найнижчі показники вираження емоційного вигорання виявлено у респондентів з педстажем від 10 до 20 років.

Висновки.

Однією з основних функцій психологічної служби загальноосвітнього навчального закладу є збереження психологічного здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу.

На думку дослідників, емоційне вигорання достатньо поширене явище, що проявляється найчастіше у людей, які працюють у соціальній сфері (лікарі, вчителі, вихователі, консультанти, рятувальники, тощо) тобто виникнення емоційного виснаження пов'язане саме з взаємодією «людина-людина».

Термін «вигорання» було введено у 1974 р. Американським психіатром Х.Дж. Фрейденбергом для характеристики стану здорових людей, які часто знаходяться в інтенсивному емоційному спілкуванні з клієнтом при наданні професійної допомоги. Вигорання погіршується (але не визначається) будь-якими іншими негативними обставинами: недолішок визнання оточуючих, погані умови праці, перевтомлення, т. ін..

Відповідно Х.Дж. Фрейденбергу, клінічно емоційне вигорання є станом предхвороби, та відноситься до стресів, що пов'язані зі складностями підтримки нормального образу життя [13].

По результатам дослідження, нами визначено групи педагогічних працівників, які потребують психологічного супроводу, а саме - допомоги у формуванні навичок емоційної саморегуляції, що сприятиме подоланню проявів емоційного виснаження та подальшого розвитку емоційної компетентності педагогів.

До визначених груп респондентів належать молоді педпрацівники, які тільки починають свою педагогічну діяльність (педстаж до одного року) та досвідчені педагоги, більшість яких має класне керівництво: педагогічний стаж складає від 20-30, педагоги зі стажем роботи 35-50 років.

На думку фахівців, формування емоційної компетенції педагогічних працівників може бути розглянуто з точки зору співвідношення зовнішніх

умов (середовище, діяльність, процес навчання та виховання) і внутрішніх чинників (емоційні властивості, життєва позиція, компетентність у часі, тип мислення, суб'єктивність контролю, комунікативний потенціал, соціальна чуйність, мотивація досягнень, асертивність поведінки тощо). Всі зазначені психологічні чинники можуть бути досліджені та враховані при роботі практичних психологів у напрямку розвитку емоційної саморегуляції педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.

Найбільш ефективно оволодіння навичками та вміннями емоційної саморегуляції діяльності вчителів реалізується шляхом: а) розвитку педагогічної техніки; б) психологічного тренінгу зі складання ситуації успіху; в) аутогенного тренування.

Педагогічна техніка – це володіння психофізичним апаратом. Це система значної кількості вмінь, які дозволяють вчителю володіти своїм тілом (пантоміміка), голосом, мімікою, лексикою.

Другим кроком щодо реалізації умови оволодіння навичками та вміннями емоційної саморегуляції діяльності педагогічних працівників є психологічний тренінг зі складання ситуації успіху. Ситуація успіху – це проживання суб'єктом своїх особистісних досягнень в контексті історії його персональної життєдіяльності. Вона завжди суб'єктивна, результат зусиль розцінюється тільки в зіставленні із результатами вчорашніх зусиль, з позиції завтрашніх перспектив особистості [13].

На нашу думку, зазначені методи роботи сприятимуть розвитку емоційно-вольової сфери педагогів, покращенню взаємодії у системах «вчитель-учень», «вчитель-батьки учнів», «вчитель-колеги по роботі», «вчитель-адміністрація».

Література:

1. Актуальні проблеми психології. Том X. Частина 1. – К.: Главник, 2007.

2. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / Науч. – исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. Пед. Наук. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
3. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
4. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник/автор І.М. Матійків – К.: Педагогічна думка, 2012. - 112 с.
5. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби: Навчально-методичний посібник; в 2 т./ за ред. В.Г. Панка, І.І. Цушка. К.: 2005.
6. Педагогічна майстерність: Підручник/ І.А. Зязюн, Л.В. Карамушка, І.Ф. Кривоніс та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: 2008.
7. Психодіагностика і психокорекція/Под ред. А.А. Александрова. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Психологический словарь / Под ред. П.Гуревич – Олма Медиа Групп; ОЛМА – ПРЕСС Образование, 2007 ISBN: 978-5-373-00614-9
9. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2005. 280 с.
10. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: Навч.-метод. Посіб. – Чернівці: «Технодрук», 2009. – 228 с.
11. Робота психолога з педколективом /Упоряд. Т.Гончаренко. – 2-ге вид., стереотипне. – К.: Вид. Дім «Шкіл.світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 120 с.
12. www.rusnauka.com/3_ANRR_2009/Psihologia/35153/da.htm (Гаврилькевич В.К. Методи та методики дослідження емоційної саморегуляції)

Ю.А. Луценко,
науковий співробітник
Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи
НАПН України

1.9 Впровадження інноваційних технологій психологічної роботи з дітьми з девіантною і делінквентною поведінкою

Девіантна поведінка як соціальна проблема.

Сучасна дитина. Якими якостями вона володіє, які мотиви визначають її поведінку, які цінності слугують орієнтирами у вибудовуванні життєвого шляху? Конфлікт поколінь - явище, що супроводжує людство на всіх етапах еволюційного розвитку. Вивчаючи історію психології пересвідчуємося, що старше покоління як правило залишається невдоволеним тими пріоритетами, якими живе молодь, уподобаннями й інтересами, моделями спілкування. Не виключення і теперішні часи, коли старші люди говорять про невихованість, байдужість, жорстокість, агресивність більшості дітей і підлітків. Невже психологічно вона настільки регресувала і деградувала, що моральні норми і правила для неї це порожня формальність? Навряд чи це правдиве твердження. Тоді у чому ж істинні причини прояву агресивної, жорстокої, девіантної (протиправної) поведінки серед дітей та підлітків, яким чином необхідно організувати навчально-виховний процес, щоб знизити рівень їх прояву?

Аналізуючи ситуацію щодо поширення явищ, жорстокості, насилля, правопорушень та злочинів в учнівському середовищі громадські організації вказують на невтішну статистику. Таку ж статистику надають і органи держаної влади, зокрема кримінальна міліція у справах дітей, служба у справах дітей. Розмірковуючи над закономірностями негативної динаміки правопорушень серед дітей, хочеться робити акценти не на статистиці проявів злочинів і правопорушень, а на істинних причинах та суспільних процесах, які провокують такі випадки, а також на пошуках дієвих механізмів профілактики та превенції.

Однак, для формування уявлення про масштаби поширення правопорушень серед дітей в Україні важливо проаналізувати динаміку показників. Упродовж 2012 року неповнолітніми або за їх участю скоєно 14 238 злочинів. Стосовно дітей учинено 9 677 злочинів, у тому числі 2 885 - тяжких та особливо тяжких. Щодня підлітки в Україні вчиняють понад 100 злочинів, у тому числі одне вбивство або злочин із заподіянням тяжких тілесних ушкоджень, одне зґвалтування, два-три розбійні напади, вісім пограбувань, сімдесят крадіжок приватного та державного майна.

Від протиправних діянь потерпіло 10 590 дітей, у тому числі 2 961 малолітня дитина (до 14 років) Особливістю криміногенної ситуації в підлітковому середовищі є зміна її структури в бік зростання корисливих злочинів. Найпоширенішими злочинами залишаються крадіжки, тобто майнові злочини (майже 66%). Значною мірою на стан оперативної ситуації впливає незайнятість населення та трудова міграція.

На кінець 2012 року у підрозділах кримінальної міліції у справах дітей органів внутрішніх справ України перебуває 14 тисяч 213 дітей, з них 1 тисяча дівчат. Стільки ж утримується дітей, яким не виповнилося 11 років, а також 1 тисяча 557 підлітків віком від 11 до 14 років, 5 тисяч 665 дітей віком від 14 до 16 років та 6 тисяч 814 - від 16 до 18 років.

За статистичними даними на сьогодні злочинність неповнолітніх має таку структуру: злочини, пов'язані з наркотиками - 2,8%; хуліганство - 6,2%; крадіжки - 70,5 %; злочини проти життя та здоров'я - 2,1 %; інше - 9,4 %.

За даними ГПУ, кожен другий школяр в Україні має досвід тютюнопаління та вживання пива, кожен третій пробував горілку, четвертий - наркотичні речовини. За офіційною статистикою, 89 дітей вживають наркотики ін'єкційно, насправді їх набагато більше [11].

Таким чином дитяча злочинність змінюється не лише у кількісних характеристиках, змінюється також склад і особливості прояву делінквентностей, все більше дівчат скоюють правопорушення і злочини, а самі випадки стають більше жорстокими, агресивними, насильницькими. Така

динаміка властива не лише для України, на думку міжнародного експерта з прав дітей та ювенального права Стена Мувеза – її можна розглядати як загальносвітову тенденцію. Чому ж не дивлячись на значні витрати коштів, наукові і методичні розробки з організації профілактичної і превентивної роботи з правопорушниками у кожній країні, світові показники щодо прояву девіантної поведінки гіршають з року в рік?

На наш погляд соціальна політика, включаючи навіть розвинуті європейські країни, і до сьогодні не має ефективних моделей превенції негативних проявів поведінки у неповнолітніх. Основні заходи, які вживаються державою з окресленого питання зводяться виключно до системи реагування. Часто, таке реагування нагадує оперативне втручання під час якого видаляється недієздатний орган, одночасно роблячи організм ослабленим та напівфункціональним. Спроба локалізації неповнолітніх правопорушників запроваджувалася в різні історичні часи, однак на думку А.Г.Токарева в'язниця залишається в'язницею якій притаманні всі негативні сторони тюремної обстановки, які негативним чином впливають на характер і моральність засуджених [1, с. 48-55]. Це підтверджується і думкою міжнародного експерта Стена Мувеза, який наголошує, що жодна в'язниця не зробила людину кращою, ніж вона була до того, як туди потрапила. Експерт визначає головне завдання у діяльності всіх ключових служб і органів у справах дітей як відновлення втраченого зв'язку між дитиною і соціумом. На його думку, головна проблема неповнолітніх, які опинилися у конфлікті із законом, є втрата або розірвання зв'язку з батьками, друзями, нормами суспільної моралі. Власне термін „делінквентність” походить від двох слів „de” і „link”, що буквально означає перерваний зв'язок.

Психологічні складові девіантної поведінки.

Не менше значення мають знання про психологічні особливості дитини, які могли стати чинниками формування девіантної поведінки. Прояв девіантної поведінки та способи її подолання і профілактики виступили предметом низки зарубіжних і вітчизняних досліджень. Особливої уваги заслуговують

дослідження таких вчених, як: Ю.М. Антоняна, Т.С. Барила, В.І. Барка, І.П. Бошкатової, Ф.Г. Бурчака, В.М. Бурдіна, А.Я. Гришка, Г.О. Душейка, Д.А. Корецького, Н.Ю. Максимової, П.П. Михайленка, Л.А. Мороз, Л.І. Мороз, В.М. Оржехівської, В.В. Сташиса, В.Я. Тація, С.І. Яковенка та інших.

Кожен з дослідників пропонує власну класифікацію типів девіантної і делінквентної поведінки, визначає поняття виходячи із суб'єктивного бачення проблеми. Нами опрацьовано основні класифікації неповнолітніх щодо прояву девіантної поведінки. Цікавим є підхід Д. Фельдштейна, який виділяє п'ять груп підлітків, поведінка яких відхиляється від норми. Першій притаманний стійкий комплекс суспільно-негативних, аморальних та примітивних потреб. У підлітків цієї групи спостерігається викривлення уявлень про дружбу, сміливість, відсутнє почуття сорому. Вони також цинічні, грубі, агресивні, нестримані, егоїстичні. Друга група відрізняється індивідуалізмом та домінуванням над слабшими. Їх характеризує імпульсивність, нестійкість, різка зміна настроїв, хитрість, недовіра до людей. Третя відрізняється хитрістю, брехливістю, пристосовницьким способом життя, апатією до суспільно важливих подій. Четверту групу складають підлітки зі слабо деформованими потребами. Їм притаманна легка навіюваність, емоційна нестійкість, невпевненість у собі. До п'ятої належать підлітки, які випадково стали на шлях правопорушень. Вони трудолюбиві, але через недостатність вольових зусиль часто піддаються впливу мікросередовища. На думку вченого, зазначені групи характеризуються споживацьким ставленням до життя, безвідповідальністю, афективними проявами в поведінці, агресивністю та бездіяльністю [13].

Ми визначаємо девіантну поведінку як таку, що відхиляється від встановлених моральних чи соціальних норм, правил. У свою чергу делінквенту поведінку ми розглядаємо як вид девіантної поведінки, який полягає у порушенні юридичних норм і законів. Делінквентна поведінка, відповідно до юридичних визначень, включає такі дії як пограбування, напад, нанесення шкоди власності, вживання наркотиків та інші подібні злочини, тобто дії за які передбачена адміністративна або кримінальна відповідальність. Делінквентність також

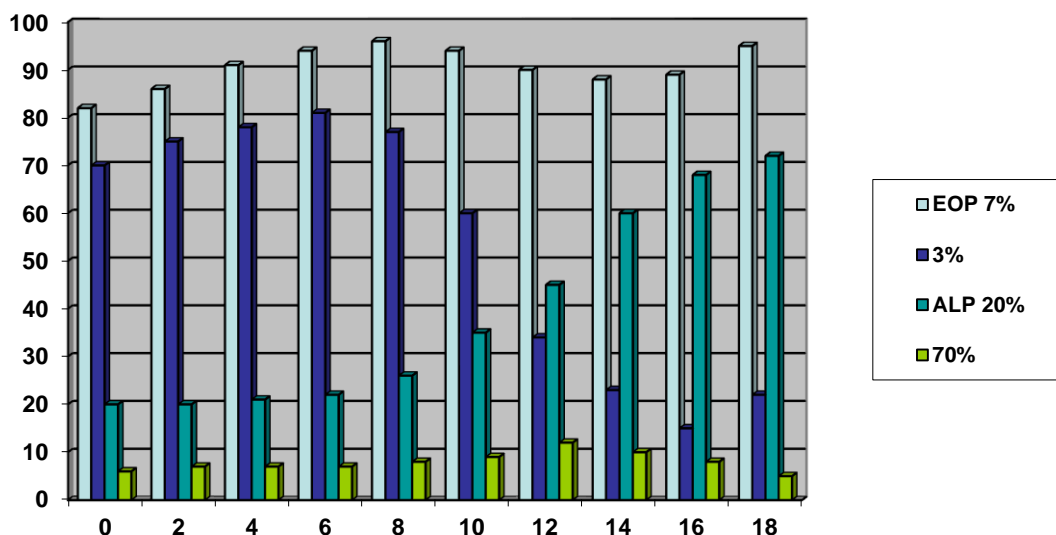
включає дії, відомі як статусні правопорушення – порушення певних соціальних правил. Приклади типових статусних правопорушень включають вживання алкоголю, паління та прогули. Незважаючи на те, що делінквентність технічно визначається як окрема дія із порушення закону, дослідники виявили, що окрема делінквентна поведінка молоді із достатньою частотою та жорстокістю становить паттерн поведінки, який можна діагностувати і який стає помітним навіть у ранньому віці. Дійсно, ще у 1950-х роках важливе дослідження таких експертів, як Вільяма Маккорда та Джоан Маккорд, почало ідентифікувати фактори, які допомогли пояснити ранній паттерн (шаблон поведінки) прояву девіантної і делінквентної поведінки. Дане дослідження наводить суворе батьківське виховання дітей у якості головного діючого фактора у розвитку цього паттерну.

Рання встановлена делінквентність.

Багато експертів вивчали ранній встановлений паттерн (РВП) тому, що такі молоді люди, за дослідженнями, вступають на "еволюційну доріжку" до підліткової антисоціальної та делінквентної поведінки, демонструючи агресію та інші види проблемної поведінки, ще у дошкільний період та продовжуючи паттерн антисоціальної поведінки у дорослому віці. Діти переміщуються по цій доріжці, демонструючи прогрес у таких видах поведінки: напади гніву, бійки у дошкільному віці; бійки у початковій школі та ігнорування вимог дорослих; прогулювання шкільних занять, вживання наркотиків, паління та крадіжки у магазинах; скоєння злочинів у підлітковому віці. Ця група складає між 5% - 7% від загальної кількості делінквентних підлітків. Існують також дві інші важливі характерні ознаки РВП молоді: їх делінквентні вчинки мають тенденцію до того, щоб бути вчиненими з проявами жорстокості. Такі підлітки, ймовірно, будуть антисоціальними у всіх сферах свого життя.

На наведеній нижче діаграмі відображено результати дослідження Террі Моффітт. Вісь Х – вік, У – кількість дітей з різними проявами у поведінці, зокрема 70% дітей практично не виявляють девіантної/делінквентної поведінки, близько 3% проявляють вказану поведінку в дошкільному і молодшому

шкільному віці і під впливом психокорекційних вправ "вирівнюються". 20% навпаки, починають проявляти асоціальну або протиправну поведінку лише з початком пубертатну, і лише 7%, як було вказано раніше, проявляють стійкий паттерн.



Сьогоднішні знання про витоки делінквентності не є вичерпними, однак значний об'єм інформації був накопичений і систематизований, починаючи з минулого сторіччя. У доповнення до визначення чітких паттернів делінквентної поведінки, дослідники зробили важливі відкриття стосовно факторів, що можуть привести дитину на доріжку делінквентної поведінки. Далі проходить дискусія стосовно типів факторів, які були пов'язані із делінквентністю у різних періодах розвитку. Це ті передумови, які у разі наявності, збільшують ризик втягування у делінквентність, але які не можна ніколи розглядати у якості прямих її причин. Дослідження часто виявляють, що РВП девіантної поведінки властивий для дітей із середовища бідності, позначеного високими рівнями нестабільності та соціального розшарування. Суттєвим є те, що такі фактори не є єдиними, які впливають на розвиток делінквентності. Скоріше, такі впливи, які бідність та розмиті сімейні цінності мають тенденцію наносити відбиток на процес піклування про дітей, роблячи їх потужними факторами ризику. Батьки у такому життєвому середовищі володіють меншою кількістю ресурсів та соціальної підтримки, ніж ті, які потребуються для оптимального виховання і розвитку

дітей. Отже, вони з більшою ймовірністю будуть емоційно недоступними та використовуватимуть суперечливі, суворі та іноді образливі дисциплінарні стратегії. Через свої обмежені ресурси, батьки у таких ситуаціях схильні забезпечувати неадекватний контроль над своїми дітьми, таким чином надаючи їм великі можливості для активного життя із проявами делінквентної поведінки. Саме такі відомості часто виявляються у біографічних даних РВП делінквентної молоді.

Експерти звернулися до процесів регулювання емоцій для того, щоб пояснити, чому ранні батьківські помилки у виховання пов'язуються із РВП делінквентною поведінкою. Вони звернули увагу на те, що, починаючи із перших років життя, діти залежать виключно від тих, хто про них піклується, щоб допомогти їм регулювати свої емоції та залишатися організованими перед новими ситуаціями. В оптимальних моделях піклування діти вільні у дослідженні свого середовища та переживанні широкого діапазону емоцій, тому що вони впевнені, що люди, які про них піклуються, будуть поруч у часи дистресу. Коли у батьків існують серйозні проблеми щодо збереження психічного здоров'я, такі як депресія, або відсутній належний рівень соціальної підтримки, вони мають меншу кількість ресурсів, які можна виділити для їх батьківського піклування. Без адекватної батьківської підтримки у такому середовищі з більшою ймовірністю у дітей розвинуться навички які не дозволять адекватно справлятися із дезорганізуючими емоціями. Замість цього, такі діти будуть поводитися агресивно та імпульсивно.

Результати досліджень вказують, що як тільки будь-який паттерн агресивної, зухвалої чи імпульсивної поведінки був встановлений, він стійко опирається всім спробам його змінити. Через численні повторення з часом моделі дезадаптованої поведінки стають звичними та типовими для будь-якої ситуації. Більше того, певні процеси "поганого циклу" починають брати над дитиною контроль. Наприклад, дітей, які показують високі рівні агресії та іншої антисоціальної поведінки, із більшою ймовірністю будуть цуратися однолітки. Одночасно вони будуть отримувати негативну оцінку від вчителів, що, у свою

чергу, призводить до прояву ще більшої агресії. По мірі того, як ці діти навчаються в школі, вони відсторонюються від занять на деякий час та/або зовсім виключаються із навчального процесу, починають не справлятися із заняттями у школі та, кінець кінцем, розвивають конфронтуючі відносини із шкільною системою в цілому. На час, коли вони йдуть до середньої школи, такі діти мали достатній "стаж" прояву делінквентності і у підлітковому віці швидко знаходять однолітків, які зміцнюють їхні способи поведінки. По суті, одне із найбільших відкриттів це те, що делінквентні діти досить залежні і скоюють більшість із своїх правопорушень у компанії делінквентних однолітків.

Закономірним є припущення, що інші негативні фактори формування делінквентності також пов'язані із перебуванням дитини в сім'ї. Зокрема стратегії дисципліни, які затверджують владу як єдину модель встановлення міжособистісних стосунків, будуть також провокувати прояв агресивної поведінки. Визначна праця Джеральда Паттерсона у 1982 році показала, що батьки РВП молоді схильні до використання стратегій виховання, для яких характерна ескалація конфлікту, що також зміцнює агресивні типи поведінки [2].

Делінквентність, обмежена підлітковим віком.

У 1993 році Террі Моффітт показав, що молодь, при просуванні до підліткової делінквентності та антисоціальної поведінки, йде не по одній, а мінімум по двох чітких доріжках розвитку. Контрастуючим із РВП групою було те, що Моффітт назвав терміном «обмежена підлітковим віком (ОПВ) делінквентність». Як зазначає сама назва, такі молоді люди не показують жодних помітних проявів проблемної поведінки до підліткового віку, коли вони починають втягуватися у високі рівні делінквентної та іншої антисоціальної поведінки, схожої на РВП групу. ОПВ молодь, однак, припиняє свою делінквентну поведінку наприкінці підліткового періоду, і багато хто із цих молодих людей повністю припиняє проявляти таку поведінку в середині третього десятку років свого життя. Незважаючи на те, що паттерн поведінки ОПВ молоді часто не можна відрізнити від паттерну РВП групи, ОПВ делінквентні вчинки із більшою ймовірністю будуть статусними

правопорушеннями, ніж насильницькими злочинами. Разом з тим, делінквентна поведінка ОПВ молоді має тенденцію до того, щоб бути обмеженою певними контекстами, такими як соціальна сфера однолітків.

Делінквентна поведінка, обмежена підлітковим віком, - це цікавий феномен, тому що вона йде по зовсім іншій доріжці розвитку. Такі молоді люди мають тенденцію до того, що вони (1) виходили із відносно стабільного середовища; (2) показували нормальні рівні академічних досягнень та соціальної компетенції; та (3) не переживали жорстоке поводження в дитинстві. Експерти виявили, що це – розумним чином урівноважені молоді люди, які мотивовані на те, щоб затвердити свою незалежність, проявляючи поведінку, яку вони вважають за "дорослу", наприклад, таку як вживання алкоголю чи паління. Так як ОПВ делінквентна поведінка у більшості випадків нівелюється до настання повноліття, деякі експерти замислились над проблемою: чи можна вважати її нормальною частиною підліткового "експериментування"? Тим не менш, через свою ризиковану природу, цей феномен поведінки не повинен бути відкинутим як нешкідливий, беручи до уваги наслідки які він може викликати, такі як вагітність, кримінальне переслідування або залежність від алкогольних, наркотичних речовин. [2. с. 103-107]

Делінквентність: причини, наслідки та шляхи подолання.

Вивчення контингенту вихованців "закритих" закладів дає право стверджувати, що більшість з них мають вади у психофізичному розвитку, виховувалися у маргінальному середовищі і мають сформовані асоціальні моделі поведінки. Крім цього, за результатами проведеного дослідження серед неповнолітніх правопорушників у США, було встановлено кореляцію між початком формування, прояву асоціальної поведінки і стратегією спрямованого психолого-педагогічного впливу. Так, дослідники відмічають, що у разі "раннього" прояву асоціальної поведінки необхідно впливати безпосередньо на особистість дитини (характер, установки, переконання, мотиви та ін.). У випадку ж "пізнього" початку (коли асоціальна поведінка проявляється після 14 років) акцент має бути зроблено на оточенні дитини, а тому працювати необхідно

менше з дитиною, а більше з дорослими і однолітками, котрі її оточують (з виступу Йохана Ван Шайка, ювенального психолога Королівства Нідерланди під час проведення другого професійного тренінгу для працівників системи ювенальної юстиції "Запровадження системи ювенальної юстиції в Україні: модельні суди і педагогічний аспект", 2008 рік, АР Крим). Таким чином, знання психологічних причин асоціальної поведінки виступає фундаментом вибудовування індивідуальної роботи з неповнолітнім правопорушником.

Одним з показників ефективності діяльності системи ювенальної юстиції в цілому, та її окремих суб'єктів зокрема, вважається кількість повторних злочинів. Офіційна статистика свідчить, що в Україні серед дітей, котрі перебували у закладах соціальної реабілітації системи освіти такий показник становить 13%, а серед вихованців спеціальних виховних установ для неповнолітніх Департаменту з питань виконання покарань – не більше 18%. Для порівняння такий показник у Королівстві Нідерланди варіює від 50% до 65%, однак, ця різниця зумовлена не лише відмінністю у підходах щодо формування статистичних даних, а й організацією самої системи покарань, яка перш за все спрямована на мінімальний термін ув'язнення дітей і застосовується виключно як крайня міра впливу (перший раз призначається покарання до 2-ох років, однак неповнолітнього можуть випустити вже через пів року під супровід офіцера служби пробації. Максимальний термін поміщення дитини до виправної установи в Голандії становить 6 років, в Україні – 15 років).

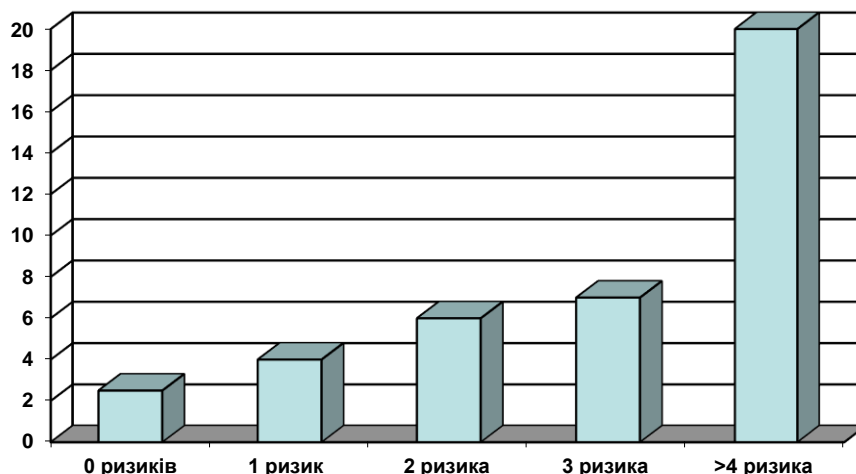
Вивчаючи питання рецидивної дитячої злочинності ми виявили ряд індикаторів, серед яких:

- серед осіб, які скоюють повторні злочини хлопчиків більше ніж дівчат;
- чим молодша дитина на момент скоєння злочину, тим вищій ризик повтору;
- чим більше дитина скоїла правопорушень, тим вищій ризик;
- наявність елемента насилля підвищує ризики.

Виявлено закономірність: стійка агресивна поведінка в ранньому віці, як правило, переростає в делінквентну. Делінквентність, в свою чергу, має тенденцію до кульмінації в юності та ранній зрілості. Чим більше виявлено

факторів ризику, тим більша ймовірність прояву насилля в майбутньому, тим гірший прогноз на виправлення дитини.

На діаграмі нижче представлена кореляція між накопиченням факторів ризику і віком дитини.



ДО КАТЕГОРІЙ РИЗИКУ ВІДНОСЯТЬ:

- a. Низьку мотивацію до навчання в школі;
- b. Прояв делінквентності до 10 років;
- c. Жорстокість до людей;
- d. Депресивний настрій;
- e. Родину, яка перебуває під соціальним супроводом;
- f. Постійний і неадекватний тиск за сторони батьків;
- g. Несприятливе оточення;
- h. Психологічну агресію.

Таким чином, організовуючи профілактичну і корекційну роботу з дітьми, схильними до прояву девіантної, делінквентної поведінки, необхідно обрати відповідні стимулюючі фактори. Такі фактори асоціюються з буфером, який гальмує делінквентність або руйнує "ризик" негативного впливу на дитину. Необхідно враховувати ранній стимулюючий принцип – чим простіше стимулюючі фактори, тим більша ймовірність змінити поведінку.

Інноваційні технології у роботі з девіантними і делінквентними дітьми.

У кожному навчальному закладі є учні, які проявляють девіантну поведінку перешкоджаючи нормальному навчанню інших дітей. Такі діти не подобаються вчителям, іншим учням, батькам класу і стають вигнанцями. Часто у педагогічному колективі такій дитині прикріплюють «ярлик» і ніякі зміни в особистості чи поведінці не вплинуть на прийняття дитини в колектив. Будь-яка шкільна перевірка обов'язково вивчає список учнів, які стоять на внутрішкільному облікові та систему роботи з ними. Але ніхто не цікавиться, які наслідки цієї роботи, скільки дітей було знято з обліку і скільки випадків закріплення девіантної поведінки як основної форми поводження дитини вдома чи у школі. Основне навантаження по роботі з дітьми групи ризику припадає на спеціалістів психологічної служби. Що ж робити практичному психологу, соціальному педагогу у випадку запиту відносно такого учня?

Перш за все, необхідно володіти знаннями щодо можливих причин формування девіантної поведінки і у залежності від цього будувати план корекції поведінки конкретної дитини. Як вказувалося раніше, важливою інформацією є початок прояву такої поведінки, на кого вона спрямована, у якому середовищі дитина не проявляє девіантну поведінку, хто з оточуючих провокує прояв такої поведінки. Практичні психологи дошкільних навчальних закладів говорять про те, що вже у дошкільному віці можна спрогнозувати прояви девіантної поведінки. Це сприяє ранній інтервенції в умовах садочку, а потім початкової школи. В умовах середньої ланки важливо з'ясувати рівень моральності у сім'ї та власне дитини, рівень розвитку емпатії, оскільки існує кореляція між її сформованістю та ймовірністю прояву делінквентностей. Практичний психолог самостійно не зможе організувати належну роботу щодо корекції девіантної поведінки, у такому випадку необхідно створити мультидисциплінарну команду до складу якої увійдуть: класний керівник, соціальний педагог, медичний працівник, представник кримінальної міліції у справах дітей і обов'язково – батьки [9]. Без цього останнього за списком, але найважливішого компоненту

передбачити ефективність і результативність роботи просто не можливо. Батьки приймають безпосередню участь у розробці і реалізації плану корекції, його коригуванню тощо. В рамках реалізації проекту «Створення передумов для реформування закладів соціальної реабілітації для неповнолітніх правопорушників, котрі не досягли віку кримінальної відповідальності в Україні» експертами, членами робочої групи було розроблено Індивідуальний план розвитку вихованця школи соціальної реабілітації [8]. Вказаний документ пройшов апробацію на базі 3-х пілотних шкіл. В ході апробації були враховані і внесені зміни в його структуру, окремі пункти. Важливим елементом складання такого плану є етап його підписання власне дитиною і її батьками. Працівники закладів для дітей правопорушників Королівства Нідерланди давно використовують такий механізм, який, на думку психологів, дозволяє сформувати відповідний рівень відповідальності за процес і результат корекційної роботи. Особливим досягненням організації експериментальної роботи на базі вказаних закладів була розробка та апробація корекційних програм по подоланню агресивної поведінки у дітей, формуванню соціальних навичок тощо. Значна увага була приділена підвищенню фахової компетентності педагогічних працівників через проведення низки тренінгових занять. За відгуками учасників отримані навички допомогли в організації взаємодії і вплинули на загальний мікроклімат у навчальному закладі.

Іншою дієвою формою реагування на ситуацію прояву девіантної поведінки в умовах школи є програми примирення.

Програми примирення як інструменти формування безпечного середовища в умовах навчального закладу.

Викривлена інформація, яка подається окремими НГО, представниками релігійних конфесій, окремих політичних партій щодо запровадження в Україні системи ювенальної юстиції, призвела до формування хибного уявлення у громадян щодо даної системи. Більше того, серед педагогічних працівників багато таких, які не зрозумівши головну мету, принципи і функції ювенальної юстиції говорять про її шкідливість для збереження інституту сім'ї, батьківства

в цілому. Окремі програми, наприклад програми примирення або відновного правосуддя, є самостійною процедурою роботи з девіантною дитиною і покликані відновити стосунки між жертвою і правопорушником, поновивши їх інтереси, статуси. Кінцева мета таких програм - створення безпечної громади у якій кожен приймає відповідальність за власні дії, усвідомлює їх наслідки, разом з тим програми спрямовані на посилення ролі громади у питаннях створення безпечного середовища. Низка реалізованих проектів (2006-2011 р.р.) довела значимість й загальну ефективність таких програм. Зокрема у Білій Церкві проведено більше 170 медіацій у справах, де однією зі сторін виступають діти. Відсоток скоєння повторних правопорушень чи злочинів мізерний (1 випадок на 100 медіацій), хоча загальна цифра рецидиву серед дітей становить близько 19%.

Вказані програми використовуються у якості дієвого інструменту побудови безконфліктного середовища в умовах навчального закладу, формування цінностей колективу. Позитивний досвід впровадження програм примирення на базі навчальних закладів маємо на Вінниччині, Одещині тощо. Так у навчальних закладах Жмеринки з 2006 року активно розбудовуються Шкільні центри примирення на базі яких проводяться медіації, кола цінностей тощо. На базі вказаних центрів проходили навчання учні, вчителі, психологи. Через 3 роки діяльності потреба проводити медіації відпала, оскільки всі діти пройшли навчання і уміло розпізнавали ознаки конфлікту, шукали адекватні способи реагування і вирішення суперечок. Водночас виникла потреба по проведенню кіл цінностей, які допомагають сформувати дитячий колектив, сприяють формуванню ціннісних орієнтації. Насьогодні на базі навчальних закладів м. Жмеринки проходять навчання медіатори з усієї України, проводяться фестивалі, конкурси тощо.

Нажаль така практика і на сьогодні залишається фрагментарною і не системною. Не дивлячись на підтримку програм примирення Міністерством освіти і науки України "Про затвердження Плану заходів Міністерства щодо профілактики правопорушень серед дітей та учнівської молоді на період до 2015 року" від 03.08.12 №888, представники місцевих органів освіти, не розуміючи

загальну користь й ефективність вказаних програм, часто чинять опір щодо їх впровадження. Маємо кілька прецедентних випадків, коли шкільні служби порозуміння були закриті, а навчання медіаторів не проводиться вже кілька років. Така політика місцевих чиновників сприяє зростанню показника вчинення правопорушень, злочинів в учнівському середовищі і негативно відображається на мікрокліматі у конкретному навчальному закладі, а отже системі освіти в цілому.

Однак, на нашу думку впровадження медіацій серед ровесників є ефективним способом зменшення кількості конфліктів та налагодження позитивної і безпечної атмосфери у навчальному закладі. Як вказують розробники програми з підготовки медіаторів Р.Коваль та А.Горова, на території СНД діють кілька освітніх програм, спрямованих на розвиток у школярів навичок розв'язання конфліктів ненасильницьким шляхом. Одна з них — програма «Медіація однолітків»: школярі - медіатори проводять зустрічі з однолітками, між якими виник конфлікт, і допомагають їм залагодити суперечку з урахуванням інтересів всіх сторін. Таким чином, медіація однолітків покладає відповідальність за розв'язання конфліктів на самих учнів. Школярі мають багато переваг перед досвідченими спеціалістами під час розв'язання конфліктів, що виникають між однолітками.

По-перше, коли учні мають можливість допомагати розв'язувати конфлікти між своїми однолітками, зменшується ризик виникнення непорозумінь між поколіннями, адже завжди існує проблема, що старші нав'язуватимуть молодшим своє бачення та способи розв'язання певних проблемних ситуацій. У свою чергу, учні-медіатори постійно спілкуються зі своїми ровесниками і знають, що може стати причиною конфлікту, що переживають сторони конфлікту. Крім того, атмосфера стосунків довіри та взаємного розуміння між представниками одного покоління встановлюється набагато швидше, ніж між представниками різних вікових груп.

По-друге, всі люди, залежно від вікових особливостей, мають різне бачення та підходи до розв'язання конфліктів. У випадках, коли над

розв'язанням конфлікту працюватимуть однолітки, до уваги братиметься думка кожного. На жаль, коли до розв'язання проблемної ситуації беруться представники різних вікових когорт, старші часто нехтують думкою молодших, вважаючи, що останнім бракує досвіду.

По-третє, ровесники більше довіряють одне одному, насамперед тому, що не відчують у своєму колі різниці у владі. Під час медіації контроль над ситуацією рівноцінно належить як сторонам конфлікту, так і медіатору. Медіатори-школярі працюють за принципом «рівний — рівному», який є дуже ефективним завдяки тому, що стосунки будуються як суб'єктно-суб'єктні.

По-четверте, ровесники в ролі медіаторів викликають у сторін конфлікту повагу та шанобливе ставлення. Спостерігаючи за врівноваженою та впевненою поведінкою медіаторів, сторони конфлікту налаштовуються на позитивне сприйняття ситуації та серйозний підхід до її розв'язання.

По-п'яте, той факт, що школярі у вирішенні конфліктної ситуації не стикаються з авторитетом дорослих, а отримують допомогу-від ровесників, налаштовує їх на прийняття таких послуг та надання згоди на співпрацю. Дуже позитивно сприймається також те, що під час, здається, простої розмови зі своїми ровесниками конфлікт часто знаходить розв'язання [15; с. 3-15].

Усі наведені аргументи свідчать на користь упровадження медіації однолітків у навчальних закладах. Безумовно, це позитивно впливатиме на загальну атмосферу стосунків у школі. Окремі відгуки та експертне бачення програм примирення поміщено у додатку 2.

Медіація серед ровесників є однією з програм, які реалізуються на базі Шкільної служби порозуміння або служба розв'язання конфліктів.

Шкільні служби порозуміння.

Шкільна служба порозуміння чи шкільна служба розв'язання конфліктів – це команда підготовлених старшокласників-посередників (медіаторів), які допомагають одноліткам вийти з конфлікту мирним шляхом. Вони використовують у роботі відновні практики – медіацію однолітків, коло прийняття рішень, працюють над формуванням безпечної атмосфери в

навчальному закладі. Цю роботу організовує координатор, зазвичай – психолог або соціальний педагог, який пройшов підготовку, здобув знання й набув навичок зі створення і керування службою. Діяльність шкільної служби порозуміння базується на принципах відновного підходу. В розв’язанні конфлікту вбачають потенціал для особистісного росту й розвитку стосунків. Учасники інциденту активно залучаються до процесу обговорення і самостійно приймають рішення щодо подальших дій. Медіатор при цьому не є суддею або радником, а лише допомагає порозумітися і дійти згоди.

Діяльність ШСП базується на **принципах відновного підходу**, який передбачає:

- Повагу до особистості, віру в її здатність вирішувати конфлікти у найкращий для себе спосіб - учасники конфлікту активно залучені до процесу обговорення та самостійно приймають рішення щодо подальших дій; тому медіатор - це не суддя, не радник, а "той, хто допомагає спілкуватися".
- Відповідальність у стосунках та по відношенню до інших - процес переговорів побудовано таким чином, щоб учасники конфлікту мали можливість зрозуміти один одного, усвідомити власні вчинки та наслідки, до яких вони призводять, тобто власну відповідальність. Атмосфера довіри і поваги сприяє тому, що учасники конфлікту охочіше беруть на себе зобов'язання щодо виправлення ситуації або відновлення стосунків.
- Віру в кожену особистість та її здатність змінюватися - вирішення конфлікту за участю медіатора побудовано як процес переговорів партнерів, а не суперників, що сприяє засвоєнню учнями іншої конструктивної моделі розв'язання конфліктів, яку вони можуть використовувати в майбутньому.

Як створити Шкільну службу порозуміння?

Кроки створення ШСП:

1. Прийняття шкільною адміністрацією рішення про створення ШСП. Підставами для прийняття такого рішення, зокрема, можуть бути: напруга, велика кількість конфліктів тощо. Крім того, ключовим фактором є готовність шкільної адміністрації сприяти процесу впровадження та функціонування ШСП,

а саме: делегування повноважень щодо вирішення конфліктів школярам; розуміння і згода адміністрації та педагогічного колективу навчального закладу дотримуватися принципів відновного підходу в питаннях шкільної дисципліни, виділення та обладнання приміщення для ШСП.

2. Інформування педагогічного колективу про впровадження ШСП. Вибір координатора програми серед педагогічного колективу навчального закладу відповідно до наступних критеріїв: бажання координувати діяльність ШСП, авторитет серед учнів та вчителів, наявність вільного часу тощо.

3. Інформування учнів 8-11 класів про впровадження ШСП. Анкетування учнів та відбір потенційних кандидатів для проходження навчання відповідно до наступних критеріїв: авторитет серед учнів та педагогів, бажання бути медіатором, участь у позашкільній роботі тощо.

4. Проведення співбесід із потенційними кандидатами, відбір учасників тренінгу "Базові навички медіатора ШСП" згідно з такими критеріями: розвинені комунікативні навички, співробітницький підхід у ситуації конфлікту, безоціночність тощо.

5. Підготовка команди (координатора та школярів-медіаторів) для роботи в ШСП, проведення тренінгу "Базові навички медіатора ШСП".

6. Інформування учнів, педагогів та адміністрації школи про діяльність ШСП, представлення механізму передачі справ/звернення для їх розгляду за допомогою процедури медіації та процедури кола.

7. Проведення медіацій та кіл серед однолітків учнями-медіаторами та координатором служби (у випадку складних конфліктних ситуацій).

8. Підготовка нових медіаторів із числа учнів, які пройшли відбір згідно зі згаданими вище критеріями та внутрішнє навчання (організоване координатором служби за допомогою практикуючих школярів-медіаторів) принаймні один раз на рік для забезпечення неперервності функціонування ШСП.

9. Підвищення ефективності діяльності ШСП шляхом проведення зовнішніх супервізій та внутрішніх тематичних дискусій, що мають на меті аналіз напрацьованого досвіду.

За останні роки впровадження програми примирення довели свою значимість, дієвість та ефективність в умовах навчального закладу. Свідченням цього є зростаюча мережа Шкільних служб порозуміння (Шкільних служб розв'язання конфліктів) та кількість дітей, які проходять навчання, а також зростаюча увага зі сторони Міністерства освіти і науки України щодо впровадження програм примирення як механізму формування безпечного середовища. Не поодинокі випадки організації навчання дітей і педагогів в умовах літнього відпочинку на базі пришкільних таборів або наметових містечок. Одним з досягнень щодо впровадження програм примирення на базі навчальних закладів є випадки, коли медіатори з числа підготовлених учнів шкіл продовжили навчання на базі ВНЗ за спеціальністю «Медіатор».

Література

1. Бартол К. Психологія кримінального поведіння. СПб.: пройм-ЕВРОЗНАК, 2004.- 352с.
2. Запровадження системи ювенальної юстиції в Україні: педагогічний аспект і ювенальні суди. Посібник для тренерів. – К.:Видавничий дім «Калита», - 2007. – С.103-107
3. Лист МОН №1/9-623 від 13.09.10 року «Щодо подолання злочинності серед неповнолітніх та організації профілактичної роботи». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.osvita.ua/legislation/other/8993>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Лютий В.П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки: Навч.посіб. – К.: Академія праці і соціальних відносин, 200. – 50с.
5. Максимова Н.Ю. Психологічні аспекти роботи з неповнолітніми, які знаходяться в місцях позбавлення волі // Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають в місцях позбавлення волі / за ред. Синьова В.М.- К., 2003 – 33-40

6. Освітні моделі та технології соціального педагога : навчально-методичний посібник / [Гайдар М.В., Іванова І.В., Козак Н.Г., та ін.] за ред. Я.В.Сухенко. – Полтава : ОІППО, 2012. – 228 с.
7. Пащенко В.М. Особливості злочинності неповнолітніх// Проблеми протидії злочинності неповнолітніх: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (20-21 квітня 2006 року) / За заг. ред. д.ю.н., проф. В.П. Петкова, к.ю.н. Цимбалюка М.М. - Кіровоград: Кіровоградський юридичний інститут ХНУВС, 2006.-150с.
8. Психолого-педагогічна робота в закладах соціальної реабілітації (методичний посібник) / за аг. Ред.. Ю.А.Луценка, Є.Б.Павлової, В.Г.Панка. – К:Видавець Надтока О.Ф., 2011. – 310 с.
9. Регіональна модель профілактики підліткової злочинності: досвід упровадження. За матеріалами практичної роботи в громадах України. К.:Український центр порозуміння., - 2009.- 80с.
10. Стан дотримання та захисту прав дитини в Україні: Спеціальна доповідь Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини. До 20-річчя ратифікації Україною Конвенції ООН про права дитини. – К., 2010. – 230 с.
11. Стан та структура злочинності в Україні. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://mvs.gov.ua/mvs>.
12. Суспільні практики та законодавство у сфері правопорушень неповнолітніх – К: «К.І.С», 2011. – 184 с.
13. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: избр. психол. труды / Д. И. Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 368 с.
14. Червоненко Г.О. Актуальні питання протидії злочинності неповнолітніх.//Протидія злочинності неповнолітніх: досвід та сучасні проблеми: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (22-23 квітня 2010 року).- Кіровоград: Кіровоградський юридичний інститут ХНУВС, 2010.- 214с.

15. Шкільна служба розв'язання конфліктів: досвід упровадження. Посібник. — К.: Видавець Захаренко В.О., 2009. — 168 с.

Додаток 1

Словник термінів

Відновне правосуддя – підхід у реагуванні на злочини, який базується на принципах усунення завданої потерпілому емоційної, матеріальної та фізичної шкоди та прийнятті правопорушником відповідальності за скоєне.

Відновний підхід – підхід до вирішення конфліктів, який базується на повазі до особистості, вірі в її здатність вирішувати конфлікти у найкращий для себе спосіб. Учасники конфлікту активно залучені до процесу обговорення та самостійно приймають рішення щодо подальших дій; тому медіатор – це не суддя, не порадник, а «той, хто допомагає спілкуватися»;

Відповідальність у стосунках – процес переговорів побудовано таким чином, щоб учасники конфлікту мали можливість зрозуміти одне одного, усвідомити власні вчинки та наслідки, до яких вони призводять, тобто власну відповідальність.

Девіантна поведінка (*відхильна поведінка*) — поведінка індивіда або групи, яка не відповідає загальноприйнятим нормам, внаслідок чого відбувається порушення цих норм.

Проблема девіантної поведінки та її корекції завжди була важливою у педагогіці, психології, кримінології, але останнім часом вона набуває масового характеру.

Делінквентна поведінка – вид девіантної поведінки, сукупність протиправних вчинків та злочинів, які не відповідають формально зафіксованим юридичним нормам.

Кола правосуддя – одна з програм відновного правосуддя, яка передбачає участь у процедурі вирішення кримінального конфлікту представників громади,

у якій було скоєно злочин чи правопорушення (наприклад, жителів селища, представників навчального закладу тощо).

Медіація – метод розв’язання конфліктів із залученням посередника, який допомагає сторонам налагодити процес комунікації та аналізу конфліктної ситуації таким чином, щоб вони самі могли виявити та вибрати той варіант вирішення конфлікту, який задовольнив би потреби та інтереси всіх учасників. Медіація ґрунтується на принципах добровільної участі сторін, конфіденційності, нейтральності медіатора та відповідальності сторін за виконання прийнятого рішення.

Медіація в кримінальних справах – добровільний і конфіденційний процес, у результаті якого потерпілий та правопорушник мають можливість за участі медіатора примиритися.

Програми відновного правосуддя – процедури, за допомогою яких принципи відновного правосуддя застосовуються під час вирішення кримінальних ситуацій. Серед програм відновного правосуддя, зокрема, розрізняють медіацію в кримінальних справах, кола правосуддя та сімейні конференції.

Сімейні конференції – одна з програм відновного правосуддя, під час якої до процесу обговорення долучаються, крім потерпілого та правопорушника, також члени родини правопорушника. Мета їхньої участі – допомогти правопорушнику розробити план його реабілітації та підтримувати його під час реалізації цього плану. Зазвичай сімейні конференції застосовуються у випадках, коли правопорушення було вчинене неповнолітньою особою.

Центр відновного правосуддя в громаді – структура (організація), яка впроваджує відновний підхід у процес розв’язання кримінальних чи соціальних конфліктів, активно залучаючи для цього ресурси громади.

Шкільна служба порозуміння(ШСП) – це команда підготовлених старшокласників-посередників (медіаторів), які допомагають своїм ровесникам розв’язувати конфлікти мирним шляхом, використовуючи в роботі відновні практики: медіацію однолітків, коло прийняття рішень тощо, і працюють над формуванням безпечної атмосфери в навчальному закладі. Роботу ШСП

організовує координатор, зазвичай психолог або соціальний педагог, який пройшов підготовку і володіє знаннями та навичками з організації та управління ШСП.

Ювенальна юстиція (лат. *juvenālis* — юнацький; лат. *Jūstitia* — правосуддя) — [правова](#) основа західної моделі системи установ і організацій, що здійснюють [правосуддя](#) у справах про [правопорушення](#), скоєні неповнолітніми.

Додаток 2

Ситуації успіху в реалізації програм примирення

«Щодо медіації, то я напевно оберу одну із тих, де нам було важче саме морально. До координатора поступила інформація, що одна з учениць шостого класу вже три тижні не відвідує школу. Координатор зателефонувала додому цій дівчинці, вияснилося, що причина у конфлікті в класі. Тому наш координатор запропонувала дівчинці прийти у школу та взяти участь у медіації. Вона довго не погоджувалася, але все ж прийшла.

Ситуація полягала в наступному: в день коли дівчинки не було в школі і вона подзвонила до подруги і запитала, що цікавого у класі, то почула відповідь: "Чому ти сюди дзвониш? Тебе вже похоронили". Виявилось, що на парту, за якою вона сидить, насипали землі, написали рік народження і рік смерті. Після цього дівчинка 3 тижні не ходить в школу - у неї депресія, вона просить маму перевести її в іншу школу, але мама не погоджується.

Ми проводили дві медіації. Спочатку з тими дівчатами, які по телефону їй це сказали. Коли ми почали говорити, то вискочили плітки і конфлікти, які раніше були. Дуже важко було - вони всі плакали, задача медіаторів була - не заплакати самим. Але дівчата помирилися. Потім ми проводили медіацію з хлопчиком, який зробив "могілу". Вияснилося, що у нього такі жарти. І якби дівчата нічого тоді не сказали, то такого конфлікту не було б.

В результаті дівчинка ходить до школи, весела, бере участь у всіх конкурсах, я знаю точно, тому що проводжу кола в цьому класі. Після медіацій ми дізналися,

що у дівчинки були конфлікти з хлопцями. Ми проводили кола тільки з хлопцями і результати вже є».

Юлія Ліхоліт, медіатор (м. Жмеринка)

СПРАВА ПРО РОЖЕВУ КУРТКУ

Ольга Войтенко, координатор Центру відновних практик (Біла Церква), медіатор у кримінальних справах показує годинник.

— Цей прилад символізує контроль за власним життям. На годиннику можна перевести стрілки назад, однак не можна повернути час. Хоча медіація і не звільняє учасників кримінального конфлікту від судового розгляду справи, але дає можливість позбутися безпорадності і повернути віру у власні сили, — розмірковує Ольга. — А ще я хочу показати ручку. Вона теж є символом, шансом, який можна використати, виразити емоції та бачення ситуації. І замість слів «ворожнеча», «образа», «безпорадність» написати «мир», «примирення». З досвіду знаю, що учасники кримінального конфлікту потребують такого шансу.

Справа про крадіжку: «П'ятнадцятирічна дівчина, назвемо її Катя, взяла із шкільної роздягальні куртку своєї однокласниці Аліни. Батьки дівчаток товаришували, і мати Каті не могла зрозуміти вчинок дочки, адже виховувала її, навчаючи жити чесно. На зустріч із медіатором і потерпілою Катя йшла і як мантру повторювала те, в чому провинилася і статтю свого обвинувачення. Але вона не усвідомлювала, що цей вчинок зіпсував її стосунки з матір'ю, однокласницею— зашкодив конкретним людям та їх цінностям. До медіації Катя була безсилою і безпорадною. Під час зустрічі вона попросила вибачення в Аліни. Найбільше здивувало Катине пояснення, чому вона взяла саме цю куртку, адже у роздягальні були значно кращі й дорожчі речі. Коментар дівчини був таким: «Не можу точно сказати, чому взяла і про що думала. Але я чітко пам'ятаю, що куртка була рожевою. Я її принесла додому, поміряла, а потім поклала на ліжко і просто дивилася». Справа в тому, що Катя виховувалася у багатодітній, малозабезпеченій родині, і з'ясувалося, що в неї рожевих речей... досі не було ніколи».

— Звісно, не можна сказати, що це виправдовує вчинок дівчинки. Однак варто зауважити, що в кожному разі треба враховувати особистість дитини, її мотиви, цінності, інтереси і потреби. Якщо брати до уваги тільки факти, то в цій історії йдеться лише про крадіжку, — зазначає Ольга Войтенко. — Більшість медіацій, що ми провели в кримінальних справах, а їх з 2006 року — 78, стосуються саме майна та власності. Ці справи є дуже різними, за кожною з них — чиясь помилка. На жаль, нині досить типовим є ставлення до власності як до чогось легкодосяжного — варто лише простягти руку.

А.І. Тінякова
науковий співробітник
Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи
НАПН України

1.10 Методичне забезпечення діяльності практичного психолога щодо розвитку учнівського колективу старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах

У сучасній школі активно застосовуються групові форми навчання. Це обумовлено їх реальними можливостями щодо підвищення результативності й ефективності навчання та професійної підготовки, позитивним впливом на особистісний розвиток людини, її соціалізацію та професійне становлення. Сучасні науковці пов'язують ефективність групової навчальної діяльності не стільки з результативністю, скільки з соціально-психологічними показниками класного колективу. Слід відмітити, що в залежності від віку учнів виступають різні педагогічні цілі групової навчальної діяльності. В старшому шкільному віці особливого значення набуває оволодіння вміннями та навичками колективної діяльності, що має велике значення для ефективної підготовки до роботи в трудовому колективі. [5, с.8].

Питання розвитку групи супроводжує більшість розвідок, предметом котрих постала є мала група. Класичними є дослідження зарубіжних вчених М. Йенсена, Д. Лівайна, Є. Мабрі, Р. Морленд, Б. Такмен, Л. Хоффмана та Р. Штейна, які пропонують авторські моделі розвитку групи в пошуках оптимального відображення динаміки соціально-психологічних процесів, що відбуваються протягом життєдіяльності групи. Вітчизняні вчені також обирали розвиток колективу як предмет дослідження (Г. М. Андрєєва, А. Л. Журавльов, А. С. Макаренко, А. В. Петровський, Л. І. Уманський, Т. С. Яценко та ін.)

У нашій роботі ми, рухаючись у традиціях вітчизняної психології, будемо ґрунтуватися на діяльнісному підході (сукупність теоретико-методологічних і конкретно-емпіричних досліджень, в яких психіка та свідомість, їх формування та розвиток вивчаються в різних формах предметної діяльності суб'єкта [6, с.133]). Дана парадигма домінувала в період розвитку психологічної думки весь радянський період розвитку вітчизняної психології і залишається однією з провідних у пострадянський. Узагальнюючи досвід, накопичений у вітчизняній соціальній та педагогічній психології, а також спираючись на власні результати проведених досліджень, школа вчених під керівництвом А.В. Петровського застосувала принцип діяльнісного опосередкування для пояснення детермінації міжособистісних процесів у групах змістом, метою і цінностями здійснюваної діяльності, запропонувавши, таким чином, стратометрическую концепцію інтрагрупової активності колективу (А.І. Донцов, Р.С. Немов, А.В. Петровський, В.В. Шпалінський, Є.В. Щедрина), яка представляє для нас значний інтерес.

Колектив (від лат. *collectives* - збірний) у поданні московської школи соціальної психології - це група, об'єднаних спільними цілями і завданнями людей, що досягла в процесі соціально цінної спільної діяльності високого рівня розвитку [11, с.166]. Рівень групового розвитку, в свою чергу, визначається як характеристика сформованості міжособистісних відносин, що виражається в групоутворення. Рівень групового розвитку в рамках даної теорії враховує поєднання двох чинників: ступеня опосередкованості міжособистісних відносин змістом (цілями, цінностями, організацією) спільної діяльності і соціального характеру цих цілей і цінностей (відповідних суспільно-історичного процесу або процесові, що перешкоджає йому) [3, с.417]. Таким чином, розвиток групи описується як рух у своєрідному континуумі, позитивним і негативним полюсами якого є, відповідно, колектив (високі позитивні показники за обома критеріями), корпорація (високий позитивний показник за першим і високий негативний показник по другому критеріями); в центральній точці розташовується так звана дифузна група (спільність, у якій практично відсутній спільна діяльність) [10, с.164-167]. На наш погляд, даний підхід лише намічає

схематично психологічні процеси групи, залишаючи без уваги можливі етапи на шляху становлення колективу, і не характеризує міжособистісні стосунки її членів якісно, що дало нам можливість на основі стратометричної концепції інтрагрупової активності А. В. Петровського [9;10], а також беручи до уваги роботи послідовників даної школи та альтернативні підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників групової динаміки, виокремити основні чинники, що визначають міжособистісні відносини в малій групі, і намітити основні можливі вектори розвитку групи.

Стратометрична концепція інтаргрупової активності найбільш повно відображена у колективній монографії «Психологічна теорія колективу» [10], де автори висвітлюють такі основні соціально-психологічні показники колективу: згуртованість, яка ототожнюється з ціннісно-орієнтаційний єдністю, і референтність. Однак, незважаючи на виділення і дослідження вищезгаданих показників, автори не приймають їх за основу групової динаміки, хоча визнають важливість як якісної характеристики міжособистісних відносин у групі. Подальші розробки стратометричної концепції були направлені на усунення даного недоліку. Наприклад, український психолог В. Г. Панок [7; 8] пропонує в якості основних критеріїв розвитку класного колективу старшокласників і ступеня сформованості колективістських взаємовідносин виділяти соціометрическую згуртованість, ціннісно-орієнтаційної єдності і групову референтність. Результати дослідження були відображені за допомогою координатно-соціограмного методу на системі координат, де по осі абсцис відкладено значення згуртованості, а по осі ординат - ціннісно-орієнтаційної єдності. Результати емпіричних досліджень дозволили не тільки визначити рівень розвитку групи, адже автор позначає вектор, по якому рухається учнівський колектив. Інтерпретація ж отриманих в ході дослідження даних визначає резерви класного колективу, які можуть бути використані педагогічним працівником у своїй роботі зі шкільним класом. Результати емпіричного дослідження групової референтності були представлені окремо.

Розвиваючи ідеї В. Г. Панка, ми вважаємо можливим виділити три основні чинники розвитку групи: згуртованість, референтність і ціннісні орієнтації групи. Розглянемо кожен з цих факторів більш докладно.

Як зазначають Р. Л. Кричевський та Є. М. Дубовська на основі аналізу літератури, існує три підходи до вивчення згуртованості: згуртованість як ціннісно-орієнтаційної єдності і згуртованість як міжособистісна атракція, згуртованість як мотивація групового членства [3, с.146-157]. На наш погляд, мотивація групового членства є однією з характеристик других соціально-психологічного феномена – референтності групи (основна умова для можливості оперування даними поняттям – збіг групи членства і референтної групи).

На теоретичному етапі соціально-психологічного дослідження в рамках стратометричної концепції інтрагрупової активності згуртованість розглядається як ціннісно-орієнтаційна єдність. Однак, на емпіричному етапі індекс згуртованості розраховується як сума чисел персональних взаємозв'язків у групі за кількістю членів, які мають взаємність, при цьому вказується, що хоча згуртованість і не зводиться до показників даного індексу, але може бути охарактеризувати його величинами [2, с.77]. Таким чином, згуртованість формально розглядається як ціннісно-орієнтаційної єдності, але по суті - як міжособистісна атракція. Для побудови нашої моделі розвитку групи будемо розглядати групову згуртованість як міжособистісну атракцію.

Однак, міжособистісні відносини в групі не завжди характеризуються тільки позитивними взаємовідносинами, що дозволяє нам говорити про важливість виділення протилежного полюса їх розвитку - негативних взаємин (конфліктність) і центральної точки даного континууму (роз'єднаність групи). Роз'єднана група в нашому розумінні - це група людей, міжособистісні відносини якої характеризується індиферентним або невизначеним відношенням один до одного, а конфліктна, відповідно, - група, в міжособистісних відносинах якій переважає негативний взаємозв'язок.

Наступний показник групового розвитку - групова референтність. Референтні групи (від лат. Referens - повідомляє) - соціальна група, по

відношення до якої індивід відчуває свою приналежність, з якою себе ідентифікує. Вона є для нього джерелом соціальних норм, ціннісних орієнтацій, еталоном для оцінки себе і оточуючих [4, с.214]. Виділяють позитивні і негативні референтні групи. З позитивними референтними групами індивід себе ідентифікує, порівнює. Негативні ж викликають у нього неприязнь. Групи ж, які не викликають у індивіда ні негативних, ні позитивних емоцій ми назвемо індіферентними, а ті у відношенні до яких індивід не визначився - референтно-невизначені.

І заключним критерієм, з виділених нами вище, є ціннісні орієнтації групи, які є сукупністю ціннісних орієнтацій всіх членів групи. Ціннісні орієнтації особистості (від франц. Orientation - установка) - спосіб диференціації об'єктів індивіда за їх значимістю. Ціннісні орієнтації формуються при засвоєнні соціального досвіду й виявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших проявах особистості [4, с.441].

Ціннісні орієнтації членів групи можуть збігатися. Цей феномен у вітчизняній соціальній психології називають ціннісно-орієнтаційної єдності. Ціннісно-орієнтаційної єдності - це термін, введений у вітчизняну соціальну психологію А. В. Петровським і означає, що відносини між членами групи носять опосередковані спільною діяльністю характер, вираженням чого є збіг для членів групи орієнтацій на соціальні цінності спільної діяльності [4, с.365]. Показником ціннісно-орієнтаційної єдності служить частота збігів позицій членів групи щодо значущих для неї об'єктів оцінювання (В. В. Шпалінській).

Подальші дослідження ціннісно-орієнтаційної єдності [1; 3] запропонували виділення трьох рівнів ціннісно-орієнтаційної єдності: третій (базується переважно на емоційних контактах членів групи), другий (збіг цінностей, пов'язаних з процесом спільної діяльності), перший (єдність цілей групової діяльності) [13, с. 603]. Цілком логічно припустити, що в групі у членів групи ціннісні орієнтації можуть не тільки збігатися, але й не збігатися і навіть суперечити один одному, тому, на наш погляд, є логічним для позначення цих

феноменів ввести в науковий обіг поняття «ціннісно-орієнтаційної розбіжності» і «ціннісно-орієнтаційний антагонізм».

Під ціннісно-орієнтаційний розбіжністю ми розуміємо відносини між членами групи, які носять опосередкований спільною діяльністю характер, вираженням чого є розбіжність для членів групи орієнтацій на соціальні цінності, яке не взаємовиключають одне одного, але й не збігаються, а ціннісно-орієнтаційний антагонізмом ми в свою чергу трактуємо такі відносини, вираженням яких є ціннісні орієнтації членів групи, які суперечать один одному, взаємовиключають, «конфліктують».

Таким чином, використовуваний в стратометричній концепції термін «ціннісно-орієнтаційної єдності» не відображає всієї повноти ціннісних орієнтацій групи, а лише одну з її сторін, тому, на наш погляд, більш точним буде вживання поняття ціннісний орієнтації групи.

Побудувавши модель розвитку групи в тривимірному просторі, який визначається трьома факторами розвитку групи, ми отримуємо необхідні загальні орієнтири для розуміння міжособистісної взаємодії членів групи, суб'єктів групової діяльності (рис. 1), де вісь абсцис - значення соціометричної згуртованості, вісь ординат - значення ціннісних орієнтацій групи, вісь аплікату - значення групової референтності.

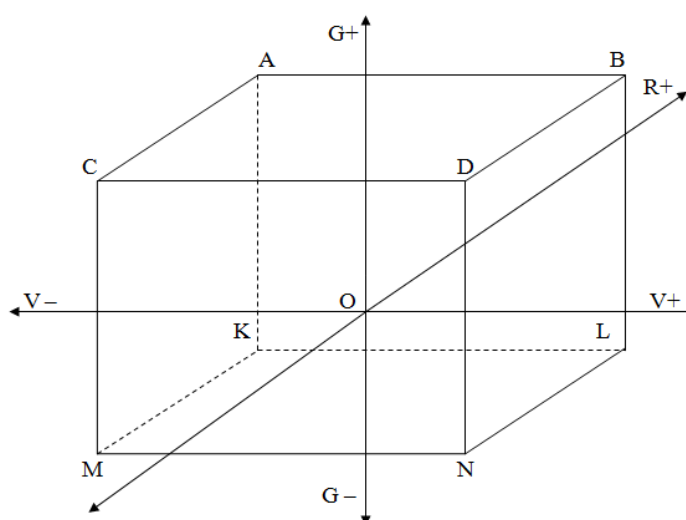


Рис. 1 трьохфакторна модель розвитку малої групи

Примітка:

1. G - групова згуртованість;
2. R – групова референтність;
3. V – індекс ціннісно-орієнтаційної єдності

Таким чином, в рамках стратометричної концепції інтрагрупової активності на основі теоретичних розробок вітчизняних і зарубіжних дослідників нам випала можливість виділити основні фактори розвитку малої групи: соціометрична згуртованість, групова референтність і ціннісні орієнтації групи. Подальші перспективи розробки трьохфакторної моделі нам бачаться в можливих моделях шляхів розвитку групи.

Виходячи із запропонованої нами моделі в момент появи групи рівень її розвитку буде відповідати точці O, тобто показники ціннісних орієнтацій групи, груповий референтності і соціометричної згуртованості будуть дорівнювати 0. У процесі взаємодії членів група вибере один з векторів свого розвитку і буде тяжіти до однієї з вершин представленого нами куба, утворюючи таким чином вектори OA, OB, OC, OD, OK, OL, OM, ON.

Якщо група у своєму розвитку обрала вектор OA, то це означає, що їй притаманні такі показники: груповий референтності (0; 1), соціометричної згуртованості (0; 1), а ціннісні орієнтації (-1; 0). Отже, в групі міжособистісні відносини пофарбовані позитивними емоціями, проте ефективність групової навчальної діяльності знижується через відсутність загальних групових норм. Висока ймовірність конформного поведінки в групі

Якщо група у своєму розвитку обрала вектор OB, то це означає, що їй притаманні такі показники: референтності (0; 1), соціометричної згуртованості (0; 1), а ціннісні орієнтації (0; 1). Отже, ми можемо говорити про те, що група прагне до такої стадії розвитку, яка в рамках стратометричної концепції Інтрагрупова активності колективу, відповідає стадії колективу у вузькому розумінні цього поняття у вітчизняній психології.

Якщо група у своєму розвитку обрала вектор ОС, то це означає, що їй притаманні такі показники: груповий референтності (-1; 0), соціометричної згуртованості (0; 1), а ціннісні орієнтації (-1; 0).

Якщо група у своєму розвитку обрала вектор OD, то це означає, що їй притаманні такі показники: груповий референтності (-1; 0), соціометричної згуртованості (0; 1), а ціннісні орієнтації (0; 1).

Якщо група у своєму розвитку обрала вектор ОК, то це означає, що їй притаманні такі показники: груповий референтності (0; 1), соціометричної згуртованості (-1; 0), а ціннісні орієнтації (-1; 0). Група вибрала корпоративний напрямок групового розвитку (А В. Петровський). Міжособистісні відносини характеризуються наявністю соціальної макро- і мікросередовища, які були сформовані на попередніх етапах. Ефективність групової навчальної діяльності ускладнюється за рахунок відмінності норм, звичок, цінностей, установок, однак діяльність групи є важливою для більшості її членів.

Якщо група у своєму розвитку обрала вектор OL, то це означає, що їй притаманні такі показники: груповий референтності (0; 1), соціометричної згуртованості (-1; 0), а ціннісні орієнтації (0; 1). Учня-індивіда приваблює взаємодію з іншими членами групи, адже за рахунок неї він задовольняє свої соціальні потреби: престиж, влада, приналежність до спільноти, повагу та ін.

Якщо група у своєму розвитку обрала вектор OM, то це означає, що їй притаманні такі показники: груповий референтності (-1; 0), соціометричної згуртованості (-1; 0), а ціннісні орієнтації (-1; 0).

Якщо група у своєму розвитку обрала вектор ON, то це означає, що їй притаманні такі показники: груповий референтності (-1; 0), соціометричної згуртованості (-1; 0), а ціннісні орієнтації (0; 1). Формально позитивний напрям групового розвитку, що характеризується спільністю цінностей норм, установок, які були придбані в результаті позитивного досвіду спільної діяльності, проте емоційний компонент міжособистісних відносин носить негативний характер. На думку В. Г. Панка такий етап розвитку є найменш стійким [7].

Досвід спільної діяльності та спілкування членів групи викликає швидкі зміни групових ознак.

Аналіз наукової психологічної літератури показав, що ефективними для роботи зі старшокласниками є застосування елементів арт-терапії, символ драми, психологічного театру, Playback-театру тощо. Серед багатьох методів формування групової єдності ми обрали метод соціально-психологічного тренінгу (СПТ) позаяк він є одним із найбільш продуктивних психотерапевтичних та гуманістичних технологій, адже розглядається як сукупність методів розвитку комунікативних якостей та рефлексивних здатностей, вмінь аналізувати поведінку свою та членів групи, соціальні ситуації та себе в них, вміння адекватно сприймати себе та оточуючих. [12]

Під соціально-психологічним тренінгом ми розуміємо процесуальну інтеграцію чуттєвого досвіду з когнітивною діяльністю в організованому груповому просторі. Тренінг вигідно відрізняється від семінару наявністю більш ефективного сприйняття інформації через емоційний досвід «тут-і-тепер» і від гри, змагання через наявність систематичного аналізу/синтезу отриманого досвіду. В тренінгу ми інтегруємо чуттєвий досвід та когніції в єдине ціле. Треба зауважити, що це з'єднання відбувається обов'язково в груповому просторі, тобто виявляється важливішою поведінка групи в цілому, аніж кожного її члена за для відслідковування групової динаміки. СПТ має свої стадії проведення, серед яких виділяються:

1. Попереднє інтерв'ю проводиться за для підготовки ведучого СПТ.
2. Збір оберненого зв'язку після початку тренінгу за для уточнення та узгодження індивідуальних очікувань, цілей та завдань у групі очікування цілі та завдання. Обернений зв'язок фіксується на дошці у формі «сонечка» де кожен «промінь» складається з декількох типових індивідуальних запитів. Така форма є наглядною, конкретизує та класифікує цілі та завдання групи, інтегрує групу вже на початковому етапі.
3. На першому етапі ведучому СПТ, після проговорення та дискусії відносно групових правил, доцільно використовувати т.з. «криголами» технічні

прийоми у формі завдань за для деформалізації атмосфери та створення почуття захищеності, розуміння та первинно-чуттєвої єдності в групі. Закладається основа для саморозкриття кожного члена групи та відкритості впливу почуття «ми». Якщо попередні етапи пройдені вдало — група на цьому етапі стає тривожною й конфліктною та гіперзалежна від ведучого, деякі учасники СПТ бачать у ньому абсолютного носія знань, деякі повністю дискваліфікують. Доброзичливе та нейтральне ставлення до кожного учасника дозволить прийняти та виконувати основні правила: свобода сказати «ні» (можливість стимуляції, але не примушення), присутність (відповідальність за згоду брати участь в СПТ), організація (перерви, користування мобільними та ін.).

4. На третьому етапі, етапі, відбувається формування аналітичних навичок по відношенню до змісту та сутності інгрупових процесів, зміна ролей та масок у групі з поступовим виснаженням неаутентичної поведінки.

5. Четвертий, перехідний, етап характеризується розгорнутою ситуацією групового конфлікту: відкрита конфронтація, виснаження конфлікту та вихід з нього деструктивний або конструктивний (для цього ведучий СПТ надає обернений зв'язок, делегує відповідальність, стимулює автентичність).

6. П'ятий, продуктивний, етап характеризується можливістю самостійної роботи, наявності членів групи, які здатні до узагальнювання та рефлексії групових процесів, високим суб'єктивним рівнем безпеки та комфорту; група починає усвідомлювати себе як одне ціле, приймати індивідуальність та дбайливо ставитись до кожного, встановлюються нові норми та правила за принципом самоорганізації та оберненого зв'язку без участі ведучого СПТ. Конфліктні ситуації можуть лишитися ще з минулого етапу, але вирішення їх більш швидке та продуктивне через минулий позитивний досвід виходу конфліктної ситуації, наявність аутентичних ролей та конструктивних інтенцій кожного з учасників конфлікту.

7. Заключний, результуючий або інтегруючий етап включає в себе поглиблену процедуру оберненого зв'язку, узагальнення досвіду, який було

отримано, порівняння початкових цілей із отриманими результатом, наміри о практичному впровадженні отриманого досвіду.

Програма тренінгових занять була розроблена спеціально для учнів 9-х класів, позаяк саме в цей період відбувається переорієнтація з дорослих на ровесників, формуються неформальні гетерогенні (за статтю) угруповання, що створює сенситивність у розвиткові шкільного класу у напрямку колективу.

В основі розробленої нами програми тренінгових завдань лежить запропонована нами модель розвитку групи, в основі якої були нами покладені принцип діяльнісного опосередкування психічного (Б. Г. Ананьєв, А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.); принцип єдності соціальних та психологічних факторів в динаміці групових процесів (Г. М. Андрєєва, А. І. Донцов, Р. Л. Кричевський, Л. А. Петровська, А. А. Свенцицький та ін.); положення про провідну роль спільної діяльності та спілкування у розвиткові групи як цілісності (І. П. Волков, Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обозов, Ю. Л. Ханін та ін.); положення про єдність як детермінанти групової згуртованості (Р. Л. Кричевський, Е. Н. Дубовський, В. В. Шпалінський, Л. І. Уманський та ін.).

Розроблена програма базувалась на трьохфакторній моделі розвитку малої групи яка була представлена нами раніше. Ця модель розроблена в межах стратометричної концепції інтрагрупової активності колективу і визначає соціометричну згуртованість, соціометричну референтність групи та ціннісні орієнтації групи.

Програма тренінгових занять була розроблена на основі аналізу наукової, методичної літератури та практичної роботи. В процесі практичної роботи були виокремлені нами процедури, які мають найбільш ефективний вплив на виокремлені нами фактори розвитку колективу. Доцільність проведення комплексу процедур обумовлено особливостями групової динаміки та задачами, що вирішуються групою кожного етапу.

Мета тренінгових занять — розвиток навчальної групи шляхом формування в учнів соціальної компетентності.

Завдання:

1. Формування психолого-педагогічних умов для підвищення рівня розвитку навчальної групи.
2. Актуалізація процесу особистісного самовизначення, що включає в себе отримання знань про себе як про суб'єкта міжособистісної взаємодії.
3. Оволодіння основними техніками встановлювати дружні, емоційно-позитивні взаємовідносини з оточуючими.
4. Формування та закріплення групової ідентичності. Усвідомлення переваг командної роботи.
5. Підвищення якості використання колективного інтелекту. Оптимізація міжособистісних відносин у колективі.
6. Напрацювання та прийняття групових норм.
7. Підвищення ефективності прийняття рішень у команді. Відпрацювання навиків прийняття спільного рішення проблеми.

Програма складається із 10 взаємопов'язаних тренінгових занять. Кожне заняття триває 90 хвилин з перервою у 10 хвилин. Заняття проводяться двічі на тиждень.

Програма тренінгу включає три групи вправ, які були виокремлені у відповідності до їх впливу на певну сферу групового розвитку.

В реальному процесу міжособистісної взаємодії групова згуртованість, ціннісно-орієнтаційна єдність та групова референтність тісно пов'язані між собою, зумовлюють один одного, що визначило структуру програми. Особливість останньої полягала у значному акценті на груповій динаміці при розподіленні тренінгових занять на модулі. При розробці тренінгових занять ми впроваджували три види трені нових вправ (за Л. М. Карамушкою [12])

До першої групи відносяться тренінгові вправи, що спрямовані на формування групової згуртованості. Вони спрямовані на зняття емоційної напруги, розвивати співробітництво та взаємодопомогу у спільній діяльності.

До другої групи були віднесені тренінгові вправи, які спрямовані на формування єдності учасників у сфері ціннісних орієнтацій, які спрямовані

послабити або змінити стереотипи мислення; узгодженість уявлень членів групи про цілі та задачі спільної діяльності.

До третьої групи були віднесені тренінгові вправи, які були спрямовані на формування групової референтності. Вони були призначені на підвищення значущості учнівського колективу як групи членства, формування почуття «Ми».

Форми організації занять та методи навчання включали: групову роботу, тренінг командо утворення, комунікативний тренінг, мозковий штурм, бесіди, дискусії, аналіз ситуацій.

За результатами роботи ми з'ясували доцільність поєднання різноманітних форм групової роботи. Це пов'язано з багатомірністю інтересів старшокласників, тенденцією до змін видів активності та пошуку тих із них, які більше відповідатимуть індивідуальним особливостям.

Таблиця 1

Програма тренінгових занять щодо розвитку учнівського колективу

День тренінгу	Мета	Вправа	Час
День 1	Знайомство з тренером, визначення цілей та правил тренінгу	Вступне слово тренера	
		«Ім'я та якість»	
		«Пікнік»	5
		Правила групи	0
		«Олівці»	0
		«Групове гудіння»	0
		Шерінг	5
День 2	Подолання опору учасників тренінгу	Вступне слово тренера	
		«Мені подобається»	
		«Катастрофа у пустелі»	0
		«Виверження вулкану»	
		Шерінг	5

День 3	Визначення учасниками змін, які б вони хотіли бачити у своєму класному колективі	Вступне слово тренера	
		«Привітатися носами»	
		«Веселий рух»	0
		«Чарівна пляшка»	0
		«Апчхи»	
		«Атоми та молекули»	
		Шерінг	5
День 4	Зниження емоційної напруги для розвитку групової згуртованості	Вступне слово тренера	
		«Посмішка»	
		«Плутанина»	0
		«Надхмарний замок»	5
		«Мій вклад у команду»	5
		«Почуття ліктя»	
		Шерінг	5
День 5	Формування міжособистісної симпатії	Вступне слово тренера	
		«Чарівна штучка»	0
		«Сіли-встали»	5
		«Здорово вдається»	8
		«Компліменти»	
		Шерінг	5
День 6	Формування навичок прийняття спільного рішення	Вступне слово тренера	
		«Якості ефективної команди»	4
		«Прислів'я»	8
		«Секрет Джовані»	5
		«Повороти»	
		Шерінг	5

День 7	Формування міжособистісної довіри	Вступне слово тренера	
		«Малюємо разом»	5
		Скульптура «Недовіра-Довіра»	5
		«Паровозики»	
		«Сліпий і поводитир»	5
		«Тростинка на вітрі»	0
		Шерінг	5
День 8	Формування групової ідентичності	Вступне слово тренера	
		«Панно»	5
		«Пошук схожості»	0
		«Дух групи»	5
		Шерінг	5
День 9	Формування ціннісно-орієнтаційної єдності групи	Вступне слово тренера	
		«Визначення кордонів»	2
		«Катастрофа на Місяці»	0
		Шерінг	5
День 10	Підведення підсумків тренінгу	Вступне слово тренера	
		Колаж «Моя група»	6
		«Подарунок друзям»	2
		Притча «Подяка»	7
		«Обійми»	
		Шерінг	5

Після тренінгу необхідно проводити так званий «командний супровід» — підтримка оберненого зв'язку між ведучим СПТ та учасниками тренінгу по сортувальній матриці (пропонуємо таблицю зворотнього зв'язку):

Таблиця 1

Оцінка результативності СПТ колективоутворення в старшій школі

	Бали	Досліджувані фактори	Бали	
Невизначеність, незгода		Цілі		Ясність, яка підтримується всіма.
Байдужість, безучасність		Турбота		Активна участь у вирішенні завдань
Недовіра, закритість, гостра критика		Довіра		Довіра, вільний вираз емоцій
Ігнорування або приховування		Конфлікти		Визнання та відкрите обговорення
Переслідування особистих цілей, ігнорування незгодних		Прийняття рішення		Розуміння точок зору інших, спільне прийняття рішень
Залежність групи від однієї людини		Лідерство		Окреме, спільне
Жорсткий розподіл ролей		Рольова структура		Гнучка, ротация ролей
Ригідність, стереотипність		Креативність		Пластичність, спонтанність, уява, інновації
Через лідера групи, ігнорування один одного, викривлена, невчасна.		Комунікація		Відкрита, точна, спрямована на розуміння, заохочується

Таким чином, соціально-психологічний супровід є однією з основних умов формування вмінь та навичок групової навчальної діяльності у старшокласників. Розвиток колективу сприятиме ефективності застосування даної форми організації навчально-виховного процесу. Робота у групі

характеризується динамічністю, комплексністю, розвитком внутрішньо особистісних можливостей учнів.

Соціально-психологічний тренінг є одним із методів розвитку групової навчальної діяльності учнів. При проведенні тренінгу командоутворення особливого значення набуває роль ведучого та учнівського колективу, підбір методів і форм організації групового процесу. Зворотній зв'язок та аналіз результатів допоможе психологу-практику та педагогу організувати групову навчальну діяльність з урахуванням міжособистісних відносин.

Література:

1. Андреева Г. М. Психология социального познания // Галина Михайловна Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 303 с.
2. Волков, И. П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях / Игорь Павлович Волков. Л. : Издательство Ленинградского университета, 1970 — 88 с.
3. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы: Учеб. пособие малой группы / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. — М. : Аспект Пресс, 2009. — 318 с.
4. Крысько, В. Г. Словарь-справочник по социальной психологии. - СПб: Питер, 2003. - 416 с.
5. Маргулис Е.Д. Коллективная деятельность учащихся. Проблемы обучения: [Учеб-метод. пособие]. - К.:Выща шк., 1990. - 135 с.
6. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003 — 672 с .
7. Панок, В. Г. Влияние классного коллектива на социальную активность личности старшеклассник: автореф. дис. На соискание научн. Степени канд. Психол. Наук: спецо19.00.05 «Социальная психология» / Виталий Григорьевич Панок. — К., 1989. — 20 с.
8. Панок, В. Г. Влияние классного коллектива на социальную активность личности старшеклассник: автореф. дис. На соискание научн.

Степени канд. Психол. Наук: спецю19.00.05 «Социальная психология» / Виталий Григорьевич Панок. — К., 1989. —

9. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / Артур Владимирович Петровский. — М. : Политиздат, 1982.

10. Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1979. — 240 с.

11. Психологический словарь [Текст] / В. В. Абраменкова, В. С. Авансеев, Н. С. Агамова; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - 2-е изд, испр. и доп. - М.: Политиздат, - 494 с.

12. Технології роботи організаційних психологів [Навчальний посібник] [Текст] / За наук. Ред. Л.М. Карамушки. — К.: Фірма «ІНКОС», 2005.- 366 с.

13. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию / Владимир Александрович Янчук. — Мн. : Издательство: Асар, 2005. — 768 с.

Розділ 2.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПМПК СИСТЕМИ ОСВІТИ

А.Г. Обухівська,
кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник
Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи
НАПН України,
завідувач Центральною ПМПК

2.1 Психолого-медико-педагогічні консультації: структура, функції, організаційні моделі, перспективи розвитку

В психологічній службі системи освіти і науки України особлива роль належить психолого-медико-педагогічним консультаціям (далі – консультації), відомим за аббревіатурою ПМПК. Вони є державними методичними установами, що покликані вирішувати питання розвитку, навчання, виховання і здобуття освіти дітей віком до 18 років, які мають різноманітні вади психофізичного розвитку, у тому числі з інвалідністю, та здійснювати фахову підтримку їхніх батьків (осіб, які їх замінюють).

Історичний розвиток: від «комісій» до «консультацій».

Названі консультації виникли на протигагу історично застарілих і відчужених новою державною ідеологією соціальної політики «медико-педагогічних комісій». Останні функціонували на громадських засадах і діяли до 1993 року. Відповідно до наказу Міністерства освіти України від 13.05.1993 р.

№ 134, зареєстрованим в Міністерстві юстиції України від 02.06.1993 р. за № 61 "Про затвердження Положення про зональну та центральну психолого-медико-педагогічні консультації" відбулася трансформація тогочасних обласних та республіканської медико-педагогічних комісій в постійно діючі зональні та центральну психолого-медико-педагогічні консультації.

За останні десятиліття психолого-медико-педагогічних консультації пройшли складний шлях, зазнали кардинальних перетворень, змінили принципи і концептуальні засади, перебувають у розвитку і змістом своєї діяльності різко відрізняються від своїх попередників - комісій.

Охарактеризуємо чинники, що забезпечили істотні зміни в діяльності сучасних психолого-медико-педагогічних консультацій.

1. Визначальним чинником історичних перемін в діяльності ПМПК стали зміни в філософії ставлення держави до дітей з вадами психофізичного розвитку на основі гуманізму, передових ідей соціальної інклюзії та демократичних підходів в організації освітнього процесу для таких дітей, дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення їх права на освіту, рівного доступу до якісної освіти в єдиному загальноосвітньому просторі шляхом забезпечення безбар'єрного доступу, застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності, що відповідають змісту Конвенції ООН про права інвалідів та Факультативного протоколу до неї (Закон України № 1767-VI від 16.12.2009). Провідним лейтмотивом змін у ставленні до таких дітей є наміри якнайраніше дійти до кожної дитини і максимально допомогти їй самій та її родині, забезпечити рівні права у доступі до освіти відповідно до міжнародних та вітчизняних правових документів, зокрема "Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів".

2. Перехід до організації діяльності на постійно діючій основі передбачає державне фінансування, відповідне нормативно-правове оформлення (наказ органу управління освітою про створення), постійний кадровий склад штатних працівників (консультантів) з визначеними посадовими обов'язками, повний

робочий день, протягом календарного року, приміщення з належним матеріально-технічним забезпеченням. Завдяки такій організації функціонування психолого-медико-педагогічні консультації створюються умови для вирішення першочергових завдань: активного виявлення дітей з особливими освітніми потребами, встановлення контакту з їхніми сім'ями, збору даних про кількості таких дітей в регіоні, визначення їхніх освітніх потреб та забезпечення необхідною допомогою.

3. Психолого-медико-педагогічні консультації мають особливий склад фахівців, які називаються консультантами. Це, насамперед, дефектологи (корекційні педагоги) різних спеціальностей, а саме, логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, олігофренопедагог; лікарі (психіатр і невролог), психологи. Завдяки такому кадровому складу психолого-медико-педагогічні консультації спроможні здійснювати консультування населення в широкому діапазоні, допомагаючи вирішувати психологічні, медичні і педагогічні проблеми дітей. Тут також можуть знайти вирішення окремі проблеми батьків, питання сімейного виховання тощо. Фахівці консультації зорієнтовані на батьків, яких ще, консультацій потребує їхня дитина, назвуть конкретні адреси, будуть провідниками у з'ясуванні багатьох важливих питань, допомагаючи усунути перешкоди в реалізації потенціалу можливостей до розвитку і особистісного зростання їхніх дітей.

4. Одним із найважливіших чинників забезпечення якісних змін в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій є створення мережі районних (міських) консультацій. Районні (міські) консультації – це максимально наближені до місць проживання дітей з особливими освітніми потребами та з інвалідністю осередки фахової підтримки і організації корекційно-розвиткової та реабілітаційної допомоги. Вони стали головним фактором реформування діяльності сучасних психолого-медико-педагогічних консультацій, перетворення їх в установи системи освіти з багатьма функціями. Саме завдяки районним (міським) консультаціям здійснюється повнота виявлення і обліку дітей особливими освітніми потребами в регіоні, досягається

необхідний рівень надання освітніх послуг, створюються умови для поліпшення якості психолого-педагогічного вивчення, проводиться корекційно-розвивальна робота, забезпечується психолого-педагогічний супровід дітей з важкими та складними порушеннями розвитку вдома, інформаційно-консультативна робота з батьками, впровадження інтегрованих/інклюзивних форм навчання.

5. Велике значення для реформування психолого-медико-педагогічних консультацій мало функціонування Центральної консультації. Вчасна розробка проектів нормативно-правових актів, регламентацій, методичних рекомендацій, пропозицій забезпечила позитивні зміни щодо викорінення дискримінуючих дій в функціонуванні ПМПК, впровадження наукових засад і принципів в їх діяльності та нового іміджу як осередку надання різнобічної допомоги населенню.

Структура психолого-медико-педагогічних консультацій, відмінності в функціонуванні

Психолого-медико-педагогічні консультації мають розгалужену мережу. Станом на сьогодні їх налічується вже 618. Вони діють в кожній області України, в Автономній Республіці Крим, у містах Київ та Севастополь, в районах і мають відповідні назви: обласна, республіканська, міська, районна (міська зі статусом районної). Це так звані регіональні ПМПК. Створюються вони при управліннях (відділах) освіти відповідних місцевих державних адміністрацій. Обласні, республіканська і Київська та Севастопольська міські це консультації обласного рівня, в діяльності за основними завданнями вони близькі, водночас мають відмінності. Зокрема, республіканська (Автономна Республіка Крим), обласні та Київська і Севастопольська міські за своїми функціями рівнозначні. Це осередки консультативно-інформаційної, діагностико-корекційної допомоги всім дітям, які мають проблеми розвитку, труднощі у засвоєнні знань і формуванні особистості на вказаних територіях. Домінуючими завданнями їх діяльності є виявлення, облік таких дітей, діагностичне вивчення їхніх проблем, з'ясування причини, яка порушила перебіг нормального розвитку, і визначення психолого-

педагогічних рекомендацій щодо типу програми, за якою повинне відбуватися подальше корекційне навчання дитини, умови його здійснення, наприклад, удома, в спеціальному дошкільному закладі, в школі, в будинку-інтернаті, навчально-реабілітаційному центрі тощо. Особливістю нинішнього етапу функціонування вказаних психолого-медико-педагогічних консультацій є створення, організація, науково-методичне забезпечення діяльності районних (міських) ПМПК.

Районні (міські) консультації – є службами відповідних відділів освіти, які, насамперед, є відповідальними за активне, якомога раннє виявлення дітей з порушеннями розвитку і налагодження для них необхідної педагогічної і навіть медичної допомоги. Продуктивність їх функціонування значною мірою залежить від того, наскільки повно вони забезпечені фахівцями, передбаченими Положенням. Першочерговим завданням розгортання діяльності районних (міських) ПМПК є встановлення щільної взаємодії між ними та тими фахівцями району (міста), які можуть забезпечити таке виявлення. Це дільничні лікарі-педіатри, дитячі неврологи, психіатри, клінічні логопеди, дефектологи усіх спеціальностей, учителі початкових класів, практичні психологи та медичні працівники загальноосвітніх дошкільних та шкільних навчальних закладів. Консолідуючи зусилля названих фахівців працівники районних ПМПК беруть на облік усіх дітей “групи ризику”, які проживають на території району, визначають несприятливі чинники їхнього психофізичного розвитку, встановлюють контакти з батьками, намічають форми допомоги, відслідковують динаміку психічного розвитку дитини, у міру потреби забезпечують соціально-педагогічний патронаж сім’ї.

Завданням районних ПМПК являється також організація попереднього збору даних про стан здоров’я та розвитку дитини з метою направлення її у разі потреби на діагностичне обстеження. Районним ПМПК надається право здійснювати психолого-педагогічне вивчення дітей з сенсорними вадами, порушеннями опорно-рухового апарату, мовлення, вираженою (помірною, тяжкою, глибокою) розумовою відсталістю, які є підтвержені відповідними

медичними діагнозами. Таке засідання може відбуватися за умови участі у ньому представника від психолого-медико-педагогічної консультації, якій районна ПМПК підпорядкована. Працівники районних (міських) ПМПК беруть участь у розробці пропозицій щодо розвитку мережі спеціальних навчальних закладів для дітей дошкільного і шкільного віку, у підготовці аналітичної звітності.

До структури регіональних консультацій відносяться також шкільні психолого-медико-педагогічні комісії (скорочено – шкільні комісії), що функціонують в загальноосвітніх спеціальних школах (школах-інтернатах). Завдання шкільних комісій визначаються особливостями контингенту учнів спеціальної школи, зокрема дітей: з порушеннями зору (сліпі і зі зниженим зором), слуху (глухі і зі зниженим слухом), інтелекту (затримкою психічного розвитку і розумовою відсталістю), моторики (дитячим церебральним паралічем та важкими наслідками поліомієліту), мовлення, з психоневрологічними захворюваннями. Зміст роботи шкільних комісій істотно доповнює діяльність районних (міських) консультацій. Члени шкільної комісії здійснюють моніторинг динаміки розвитку та навчальної діяльності контингенту учнів відповідного навчального закладу, на практиці підтверджують правильність чи неправильність висновків консультації. Вони аналізують ефективність навчання вихованців школи; встановлюють відповідність програми цієї школи можливостям окремих дітей; розробляють стратегії індивідуального підходу та індивідуальні програми навчання; визначають для учнів школи адекватні профілі трудової підготовки; готують на дітей, які потребують переведення в іншу спеціальну школу, документи на розгляд тій ПМПК, якій шкільна комісія безпосередньо підпорядкована.

Отже роль шкільної комісії у визначенні долі дитини вирішальна. Саме школа має повне право і обов'язок на порушення питання про перегляд раніше зроблених консультацією рекомендацій. Найчастіше це стосується оцінки можливостей розумового розвитку дитини, здатності її оволодівати знаннями за “вищою” (наприклад, за програмою звичайної загальноосвітньої школи) чи “нижчою” програмою (наприклад, за програмою школи для розумово відсталих

дітей). Особливо виваженим має бути рішення шкільної комісії при визначенні методів навчання дітей з порушеннями слуху IV ступеня, який є межовим між туговухістю та глухотою. Батьки таких дітей нерідко прагнуть навчати їх у школі для дітей зі зниженим слухом. У такому разі рекомендації шкільної комісії мають бути підкріплені аналізом навчальних досягнень дитини у відповідності до педагогічних цілей та стандартів навчання названих типів шкіл.

Головною структурою серед психолого-медико-педагогічних консультацій є Центральна, яка підпорядковується Міністерству освіти і науки України. Провідними завданнями Центральної ПМПК є координація та організація діяльності регіональних ПМПК відповідно до вимог чинного Положення щодо змісту їх діяльності, розробка пропозицій щодо нормативно-правового врегулювання діяльності консультантів ПМПК.

Одним із завдань Центральної консультації є арбітражний розгляд щомісяця особливо складних у діагностичному плані чи соціально конфліктних справ дітей, які надходять із областей України. Тут батьки мають можливість перевірити точність висновків щодо стратегії розвитку їхньої дитини. Крім цього завданнями Центральної консультації є постійний моніторинг діяльності підпорядкованих їй обласних та районних (міських) консультацій. На основі звітності обласних консультацій здійснюється узагальнення даних про кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку, види порушень та їх домінування у різних регіонах країни, висвітлюють головні тенденції та форми задоволення їхніх освітніх потреб у розрізі областей. Такі дані щорічно публікуються Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи у довідковому виданні "Психологічна служба та психолого-медико-педагогічних консультацій системи освіти України (показники розвитку а підсумками ... навчального року)".

Діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій регулюється нормативно-правовими актами, що діють у сфері освіти, та власним Положенням. Нині чинним є Положення у новій редакції "Про внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим),

обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації", затвердженій Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук України від 23.06.2011 № 623/61, зареєстрованим у Міністерстві юстиції 06.12.2011 за № 1407/20145).

Нормативно-правові зміни в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій

Оновлення нормативно-правових засад функціонування психолого-медико-педагогічних консультацій створює сприятливі умови для розгортання їх діяльності у відповідності до передових ідей і позицій, які відповідають сучасній державній політиці підтримки дітей з вадами психофізичного розвитку, у тому числі – з інвалідністю, та концепції соціальної інклюзії, що активно впроваджуються в системі освіти України.

Унесені зміни кардинально змінюють саму концепцію існування таких консультацій. Зміст їх діяльності позбувається будь яких дискримінуючих моментів. Вони неухильно перетворюються на постійно діючі багатофункціональні установи системи освіти, осередками консультаційної, інформаційної, навчально-методичної допомоги для усіх дітей, які її потребують, безпосередньо в місцях їхнього проживання на правах рівності і захисту їхніх інтересів.

Мета унесених змін - закріпити в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій ідеї і позиції, які відповідають сучасній державній політиці підтримки дітей з вадами фізичного та розумового розвитку, у тому числі з інвалідністю та концепції соціальної інклюзії, що впроваджується в системі освіти України.

Унесенням в зміст чинного Положення нових регламентацій досягнуто таких результатів:

- законодавчо врегульовано комплекс питань, пов'язаних з повноваженнями психолого-медико-педагогічних консультацій у наданні

допомоги дітям з вадами психофізичного розвитку та тим, які мають ознаки ризику виникнення труднощів пізнавальної діяльності і поведінки, у тому числі - з інвалідністю. Це конкретизовано в наступних нововведеннях:

консультації віднесено до установ освіти методичного спрямування;

визначено субординацію і розмежовано завдання та напрямки діяльності обласних та районних (міських) консультацій;

розроблено механізми взаємодії консультацій із спеціалістами органів управління освітою, соціального захисту населення, охорони здоров'я, служб у справах дітей;

розроблена послідовність дій психолого-медико-педагогічних консультацій у разі, коли їх висновки щодо програми і методів навчання і виховання дитини не збігаються з медичним діагнозом (п.4.6, розділ IV);

- *закріплено* в діяльності консультацій принципи, ідеї, позиції, які відповідають сучасній державній політиці підтримки дітей з вадами психофізичного розвитку та концепції соціальної інклюзії, що впроваджується в системі освіти України. У зв'язку з цим:

у тексті Положення вжиті лексичні засоби, які відповідають змісту Конвенції ООН про права інвалідів та Факультативного протоколу до неї (Закон України № 1767-VI від 16.12.2009),

уведені нові напрямки роботи а) сприяння впровадженню інтегрованого та інклюзивного навчання; б) підтримка сімей, які виховують дитину з тяжким чи складним порушенням; в) складання Індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (Розділ I, п.1.2 – 1-1.1);

передбачено заходи щодо захисту персональних даних дітей, які пройшли психолого-педагогічне вивчення в консультації (п.1.4, розділ 1;п.4.2, розділ IV).

- *унормовано механізми реалізації (захисту)* прав на здобуття освіти дітей з вадами психофізичного розвитку, підтримки та надання допомоги їхнім родинам завдяки унесенню статей, що наголошують на:

добровільності звертання батьків в консультацію за допомогою,

рекомендаційному характері висновків та рекомендацій,

виборі батьками місця здобуття освіти для своєї дитини, формулюванні висновку та рекомендацій (щодо труднощів розвитку дитини, здатності до засвоєння знань і визначення належних засобів розвитку і навчання) у контексті психолого-педагогічної термінології, а не медичного діагнозу (додаток 3, нова форма Витягу);

відстороненості консультацій від функції направлення дітей в навчальні заклади;

- *визначено* вимоги до організації і матеріально-технічного оснащення діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій (розділ VI); до належного кількісного і якісного кадрового забезпечення (п.3.1, 3.2, розділ III).

Функції та напрямки діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій

Діяльність сучасних психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК) передбачає широкий діапазон функцій і напрямків, які кардинально змінюють зміст їх функціонування в системі освіти України. Зокрема, функціями консультацій є: консультаційна, методична, психолого-педагогічна, корекційно-розвивальна, прогностична, профілактична, інформаційно-аналітична, просвітницька. Вони реалізуються в таких напрямках практичної роботи консультантів як виявлення та облік дітей з порушеннями психофізичного розвитку, організація якомога ранньої допомоги для них; психолого-педагогічне вивчення; консультування різних груп населення; індивідуально-корекційна робота; створення банків даних про кількості дітей з вадами психофізичного розвитку за різними видами порушень.

Згідно нової редакції Положення в діяльність консультацій уведено нові напрямки роботи (1). Це : а) складання Індивідуальної програми дитини з інвалідністю; б) патронаж сімей, які виховують дитину з тяжким чи складним порушенням; в) сприяння впровадженню інтегрованого та інклюзивного навчання.

Завдяки названим функціям, напрямкам роботи та постійній формі діяльності формується новий імідж психолого-медико-педагогічних

консультацій на противагу медико-педагогічним комісіям 20-го століття, що відійшли в минуле. Консультації стають осередками консультаційної, інформаційної, навчально-методичної допомоги у вирішенні широкого кола питань, пов'язаних з їх розвитком, навчанням і соціально-педагогічною реабілітацією дітей з вадами розвитку безпосередньо в місцях їхнього проживання; спрямовані на підтримку дітей зазначеної категорії та їхніх батьків, захист права на здобуття ними якісної освіти. Девізом їх діяльності є: кожній дитині рівні можливості у реалізації освітніх потреб. У підтримці таких дітей провідним мотивом є максимальна реалізація індивідуального потенціалу розвитку кожної дитини та її соціальна інтеграція.

Зупинимось на характеристиці змісту зазначених функцій.

1. Консультаційна. Передбачає надання фахівцями консультацій різнопланових за змістом роз'яснень та порад, пов'язаних з розвитком, навчанням та вихованням дітей, які мають певні труднощі пізнавальної діяльності та поведінки або вади фізичного та (або) розумового розвитку. Консультації адресується різним категоріям споживачів послуг психолого-медико-педагогічних консультацій. Серед них, насамперед, є батьки дітей (або особи, які їх замінюють), які мають труднощі або вади психофізичного розвитку; педагогічні працівники, вихованцями чи учнями котрих є названі діти; спеціалісти органів управління освітою, які відповідальні за реалізацію державної політики у сфері освіти таких дітей; працівники служб у справах дітей-сиріт та мало захищених груп населення.

Консультування це процес, який передбачає послідовні і взаємопов'язані етапи:

- вивчення проблеми (конкретних скарг, труднощів) пов'язаних з труднощами психічного розвитку дітей, особливостей пізнавальної діяльності, взаємодії, спілкування, засвоєння знань, формування умінь та навичок, поведінки;

- аналіз причин їх виникнення, означення специфічних ускладнень, їх роль у виникненні негативних індивідуальних проявів – змісту проблеми, скарги тощо;

- надання інформації та методичних порад (рекомендацій): **а) для батьків** - психолого-педагогічного змісту щодо стимуляції розвитку в умовах сім'ї, використання сильних сторін розвитку дитини і ослаблення негативних, стратегії застосування виховних впливів (родинного виховання), організації необхідного корекційно-розвивального середовища, ознайомлення з прийомами і методами корекційної роботи для тих батьків, які прагнуть самостійно допомагати своїй дитині; **б) для педагогічних працівників** - пояснення стану дитини, її труднощів, стану функціонування когнітивних функцій, необхідність врахування в навчальному процесі індивідуальних особливостей засвоєння знань, означення особливих освітніх потреб, належних пристосувань, рекомендації щодо складання індивідуального навчального плану, змісту та методів навчання; **в) для представників органів управління освітою** – на основі оперативно-аналітичних даних про кількості дітей, які пройшли обстеження в ПМПК – розкриття реального стану охоплення освітніми послугами дітей з вадами розвитку дошкільного і шкільного виду, рівня задоволення освітніх потреб і різноманітність їх форм в конкретному регіоні, кількість дітей, які не охоплені освітніми послугами, аналіз причин перебування дітей вдома в умовах ізоляції. Це створює умови для гнучкого реагування для створення додаткових умов для навчання (наприклад, придбання шкільних автобусів, організація інклюзивного навчання), розширення мережі спеціальних навчальних закладів, їх перепрофілювання тощо; **г) службам у справах дітей** потреба у таких консультаціях виникає у зв'язку з необхідністю оцінки впливу несприятливих психотрамуючих факторів (сирітство, мікросоціальне неблагополуччя, педагогічна занедбаність, явища деривації і гіпоопіки тощо) на психічний розвиток дитини і розробки стратегії подолання її соціально-педагогічної дезадаптації..

2. Методична. Методична робота фахівців психолого-медико-педагогічних консультацій щільно пов'язана з основною – консультаційною функцією і стосується постановки першочергових педагогічних цілей та провідних завдань, розкриття технологій корекційної роботи, застосування адекватних методів і прийомів при різних видах порушень психічного розвитку у дітей. Вона передбачає надання зразків занять для батьків і педагогів, які хочуть навчати таких дітей, рекомендацій щодо необхідної методичної літератури для самопідготовки. Крім цього аспектом методичної роботи в обласних і районних (міських) консультаціях є робота з молодими спеціалістами-консультантами в оволодінні специфікою діяльності консультацій (ведення документації, протоколу психолого-педагогічного вивчення, формулювання висновку та рекомендацій, застосування діагностичного інструментарію), членів шкільних комісій, команд психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності дітей з особливими потребами, які навчаються в інклюзивних умовах, в індивідуальній формі навчання.

3. Психолого-педагогічна. Включає власне психолого-педагогічне вивчення дитини у технології діагностико-навчального підходу. Форма його здійснення – ігрова. Зміст – виконання різноманітних за змістом і складністю завдань в залежності від віку дитини.. Предметом його є навчуваність дитини тобто її здатність до контакту, взаємодії з дорослим, навички саморегуляції, виконання елементарних практичних дій на основі сумісних дій, наслідування, наочних зразків, вербальних інструкцій, самостійного виконання завдань; адекватність поведінки, здатність до зосередження, працездатність, стійкість і впорядкованість когнітивних процесів, зокрема стан мовленнєвого і розумового розвитку, стан сформованості знань, умінь і навичок згідно вікових норм. Фіксуються сильні сторони дитини за названими параметрами.

4. Прогностична функція пов'язана з психолого-педагогічним вивченням дитини, передбаченням потенціалу її розвитку, з доббором адекватного змісту та методів навчання, шляхів соціально-трудової реалізації; плануванням підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів за спеціальністю "Корекційна освіта (за

нозологіями)" відповідно до потреб регіону. Результатом такого вивчення є з'ясування актуального рівня розвитку з визначенням сильних сторін розвитку та оцінка потенційних можливостей дитини до розвитку і навчання на основі встановлених особливостей навчуваності. Окремий аспект прогностичної функції ПМПК пов'язаний з впровадженням інклюзивних/інтегрованих форм навчання, що потребує інформації про кількості дітей з особливими освітніми потребами, котрі прийдуть здобувати освіту на початок навчального року.

5. Корекційно-розвиткова. В діяльності кожного консультанта передбачені індивідуальні корекційні заняття з дітьми та членами сім'ї у разі потреби. Такі заняття не замінюють навчальний заклад і надаються переважно тим дітям, які виявляються поза освітніми послугами. Вони можуть проводитися з різною метою: подолання мовленнєвого порушення, поглибленого педагогічного вивчення поведінкових та регулятивних функцій та інших проблем дитини, інтелектуальних можливостей при аутизмі та добору для них ефективних методів і прийомів корекційно-розвиткової роботи. Окремою темою таких занять є навчання батьків, які хочуть долучитися до корекційної роботи з своєю дитиною.

6. Інформаційно-аналітична. Функція спрямована на:

а) детальне інформування батьків щодо існуючих у місцях їх проживання форм задоволення особливих освітніх потреб, умов його здійснення і обсягу і якості освітніх послуг. Мета його – допомогти батькам зробити свідомий вибір місця і форми навчання для їхньої дитини. Крім цього передбачаються поінформування батьків, яких ще додаткових послуг може отримати їхня дитина, наприклад, у позашкільній освіті, в реабілітаційних центрах, до яких медичних працівників необхідно звернутися з профілактичною метою, щоб не пропустити хвороби, погіршення стану тощо;

б) інформування органів управління освітою про кількості дітей з вадами в розвитку за видами порушень в регіоні, визначення існуючих тенденцій, аналіз доступності та рівня забезпечення здобуття освіти такими дітьми, надання обґрунтованих пропозицій для змін.

7. Профілактична функція реалізується у якомога ранньому виявленні дітей з вадами розвитку та групи ризику і забезпеченні психолого-педагогічного супроводу їхнього розвитку і виховання, своєчасному включенні їх в корекційну роботу, що є превентивними заходами своєчасного подолання, або, принаймні, ослаблення недоліків розвитку, а також попередження виникнення вторинних ускладнень ушкодженого розвитку і підготовки дитини до навчання в інклюзивних умовах в загальноосвітній школі, уникнення виникнення "синдрому хронічної неуспішності", специфічних труднощів формування шкільних навичок, шкільної дезадаптації. Одним з критеріїв високої оцінки діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій є активне виявлення дітей з вадами психофізичного розвитку саме дошкільного віку і забезпечення їм якомога ранньої корекційної допомоги. Адже якісна дошкільна підтримка таких дітей є запорукою успішності їх навчання в інклюзивних умовах .

8. Просвітницька функція – це поширення знань з корекційної педагогіки серед населення регіону, повідомлення через пресу, радіо, телебачення, наукові публікації інформації про визначальне значення корекційно-розвивальної роботи для реалізації потенційних можливостей дітей з вадами розвитку, формування оптимістичної позиції щодо можливостей соціально-трудової реабілітації дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю в соціумі за умови своєчасного виявлення.

Здійснюється така функція завдяки активній участі консультантів ПМПК в різних заходах (конференціях, семінарах, круглих стола); через читання лекцій, виступи в навчальних закладах (педагогічних нарадах, батьківських зборах), в масових засобах інформації, інтерв'ю, статтям в газетах, розробці методичних рекомендацій, співпрацю з громадськими організаціями.

Актуальним напрямком діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій усіх рівнів є участь у запровадженні інтегрованих та інклюзивних форм здобуття освіти дітьми з порушеннями в розвитку, яка законодавчо закріплена у низці нормативно-правових актів (1, 2, 3). Крім визначення навчальної програми, методів та інших заходів фахівці консультацій у разі

потреби мають допомагати педагогам в розробці індивідуальної програми навчання та складанні Індивідуального навчального плану(ІНП) для дитини, яка навчається в індивідуальній чи інклюзивній формі.

Видами діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій у контексті сприяння впровадженню інклюзивного навчання є наступні:

1) виявлення, облік дітей і аналіз даних про їх кількості та домінування за видами порушень у розвитку; 2) психолого-педагогічне вивчення; 3) консультування педагогів та інших ; 4) фаховий супровід навчання дитини; 5) участь у складанні Індивідуального навчального плану (ІНП); 6) складання індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю; 7) створення фонду навчально-методичних посібників, програм тощо; 8) участь у тематичних семінарах, психотренінгах, круглих столах, моніторингових дослідженнях.

Так, виявлення дітей та обґрунтовані дані про їх кількість мають істотне значення насамперед для початку організації інклюзивного навчання в певному регіоні, визначення навчальних закладів, які виявлять ініціативу щодо запровадження інклюзивного навчання. У такому разі органам управління освітою та адміністрації школи важливо мати максимально точну інформацію про своєрідність психофізичних порушень у дітей, які стануть учнями їхнього навчального закладу, для здійснення необхідних підготовчих заходів, пов'язаних із забезпеченням безбар'єрного доступу, методичного і технічного оснащення навчального процесу таких дітей відповідно до їхніх потреб, без яких неможлива якісна освіта (5).

Говорячи про виявлення дітей з порушеннями психофізичного розвитку **особливий акцент** психолого-медико-педагогічні консультації ставлять на значенні раннього виявлення дітей з порушеннями в розвитку. Основна цінність його полягає в організації для них своєчасної фахової допомоги, яка є визначальною в пропедевтиці і профілактиці виникнення вторинних порушень у пізнавальній та особистісній сфері дітей з особливими освітніми потребами. Саме завдяки ранньому педагогічному втручання створюються оптимальні умови для навчання таких дітей в єдиному загальноосвітньому просторі.

Під час психолого-педагогічному вивчення з'ясовуються індивідуальні особливості розвитку дитини, її специфічні труднощі засвоєння знань, збережені функції, сильні сторони. Ці показники навчально-пізнавальної діяльності дитини в стислому, формалізованому вигляді подаються в психолого-педагогічному висновку в протоколі діагностичного засідання, витяг з якого стає підставою для організації відповідної педагогічної стратегії. Без їх врахування в навчальному процесі не відбувається подолання деформацій в психічному розвитку, більше того – має місце штучне стримування розвитку і зростання відхилень у ньому, завдяки чому потенціал розвитку такої дитини повною мірою не реалізується. Результати психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини стають підставою для з'ясування особливостей навчуваності дитини, визначення першочергових педагогічних завдань, корекційних цілей і засобів, які співвідносяться з типом адекватної навчальної програми. На основі такого вивчення встановлюється кількість гранично допустимого тижневого навчального навантаження (в годинах) для корекційно-розвиткових занять, які проводяться відповідними вчителями-дефектологами (у тому числі - логопедами) та практичними психологами, необхідність у супроводі асистента.

Важливе значення в навчанні дітей з особливими освітніми потребами має усвідомлення їхніх проблем педагогами, які будуть його здійснювати. У цьому плані в особі консультанта ПМПК відповідної спеціалізації педагог може знайти для себе помічника, який надасть необхідні пояснення стану дитини, розкриє провідні напрямки корекційно-розвивальної роботи, ефективні корекційні засоби, допоможе методичними порадами, науково-методичною літературою тощо. За необхідності консультант може стати членом команди супроводу навчальної діяльності конкретної дитини, брати участь у розробці індивідуальної програми, складання індивідуального навчального плану на основі визначеної психолого-медико-педагогічною консультацією програмою. У зв'язку з цим одним із способів сприяння впровадженню таких форм навчання є створення в консультаціях наочно-методичного фонду на паперових і електронних носіях, який складається з навчальних програм, наочно-методичних матеріалів,

навчально-методичних посібників, наукових розробок, технічних пристроїв тощо, необхідних для задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами.

Відповідно до пункту 7 «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» зарахування дітей з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється в установленому порядку відповідно до висновку психолого-медико-педагогічної консультації (2). Висновок, який в новій редакції Положення визначено як психолого-педагогічний, є документом, який в компактній (стислій) формі розкриває психолого-педагогічну картину проблем дитини, на основі оцінки здатності до засвоєння знань визначає навчальну програму і методи навчання і виховання, вказує на провідні напрямки корекційно-педагогічного впливу (1, 5).

Це пов'язано, по перше, з тим, що консультації є, насамперед, установами освіти, тому закономірно в своїй діяльності ставлять освітні цілі і завдання. При цьому медичні дані лікарів для фахівців консультацій дуже важливі, вони є одним з орієнтирів в проблемах дитини, допомагають глибше розуміти специфіку і механізми порушеного розвитку, прогнозувати його динаміку, визначати системи корекційно-розвивального впливу. Названі параметри являють собою психолого-педагогічний аспект проблем і тому потребують організації адекватних суто педагогічних та психологічних заходів. Для педагогів висновок консультації з точним означенням проблем дитини в психолого-педагогічних поняттях є ключовим для побудови і реалізації ними педагогічної стратегії, вибору і застосування адекватних педагогічних технологій.

По-друге, формулювання висновку з психолого-педагогічним змістом важливе з огляду на утвердження в діяльності консультацій нових концептуальних засад у контексті передових ідей соціальної інклюзії. Цей факт засвідчує перехід від медичної до соціальної моделі розуміння неповносправності (інвалідності). Раніше під час обстеження дитини фокус вивчення утримувався на оцінці проблем медичного змісту: стану її здоров'я,

(тобто особливостях ушкоджень, хвороби) і породжених ними психофізичних обмеженнях, недоліках і неспроможностях. Нині увага зосереджується на визначенні сильних сторін дитини, збережених здатностей функціонування, взаємодії, контакту, спілкування, доступних способів засвоєння знань. Зміст висновків та рекомендації консультації ставлять вимоги перед суспільством і спонукають його до створення належних умов і використання засобів для найкращого задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами.

Умови функціонування сучасних психолого-медико-педагогічних консультацій

Для виконання своїх завдань у повному обсязі консультації повинні мати сприятливі умови. Такими умовами є наступне:

- 1) форма здійснення діяльності (на постійній основі, на громадських засадах);
- 2) належне кадрове забезпечення (кількісний і якісний склад фахівців);
- 3) відповідна матеріально-технічна база;
- 4) розгорнутість мережі районних (міських) консультацій;
- 5) особливості організаційної моделі функціонування (статус) консультації.

Коротко розглянемо важливість названих параметрів для ефективності діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій.

Відповідно до чинного Положення **єдиною формою здійснення діяльності** психолого-медико-педагогічних консультацій усіх рівнів визначено постійно діюча основа як установ системи освіти з повним робочим днем. Незважаючи на це і досі трапляються випадки організації районних консультацій на громадських засадах. Це застаріла і недопустима на сьогодні практика, негативний слід "медико-педагогічних комісій", яка не відповідає сучасним уявленням про функціонування консультацій.

Належне кадрове забезпечення передбачає визначений склад фахівців та відповідний освітній рівень. Про це зазначається в Положенні, що регулює діяльність консультацій. Відповідно до нього працівниками психолого-медико-

педагогічних консультацій є висококваліфіковані фахівці різних спеціальностей, які називаються консультантами. Серед них обов'язковими є :

- учителі дефектологи: логопеди, сурдопедагоги, тифлопедагоги, олігофренопедагоги;
- практичні психологи: з проблем поведінки та оцінки інтелектуального розвитку;
- лікарі: дитячі психіатри, неврологи.

Необхідність у складі консультації фахівців названих спеціальностей зумовлюється змістом діяльності і об'єктом її спрямування. Спектр порушень психофізичного розвитку у дітей широкий. Ці порушення виявляються в різних сферах психічної діяльності дитини (сенсорній, моторній, психічній). Кожний вид порушень має свою специфічну феноменологію (причини виникнення, прояви і способи попередження і подолання негативних наслідків відхилень психічного розвитку). Фахова консультативно-роз'яснювальна робота можлива завдяки знанням особливостей та специфічних труднощів розвитку дитини з конкретним видом порушень. У зв'язку з цим зазначений склад консультантів має бути представлений у кожній консультації. Відсутність одного з них неминуче обмежуватиме повноцінність надання послуг для користувачів консультації.

Наявність відповідної матеріально-технічної бази є одним з ключових чинників, що забезпечують повноцінність функціонування психолого-медико-педагогічної консультації. Насамперед це передбачає забезпечення консультації приміщенням відповідно до санітарних норм, доступним для дітей з інвалідністю різних категорій, обладнаного відповідно до специфіки професійної діяльності: прийому батьків, оформлення документації, проведення індивідуальних консультацій із забезпеченням конфіденційності, засідань, групових та індивідуальних корекційно-розвиткових занять тощо.

Розгорнутість мережі районних (міських) консультацій.

Варто особливо відзначити винятково позитивне значення створення районних (міських) психолого-медико-педагогічних консультацій, роль яких визначальна

у посиленні якості підтримки дітей з порушеннями в розвитку в регіонах. В тих областях, в яких створена мережа ПМПК районно-міського рівня помітно збільшилась кількість виявлених дітей з порушеннями в розвитку. Крім цього спостерігається істотне поліпшення підготовки дитини до діагностичного обстеження, оформлення "Картки стану здоров'я та розвитку дитини", в якій відображаються дані попереднього вивчення її різними фахівцями і без якої психолого-педагогічне вивчення ПМПК неможливе. Завдяки діяльності районних ПМПК стало можливим дотримання однієї з істотних вимог – обстеження на одному діагностичному засіданні до 12 дітей. Все це позитивно позначилось на якості експертної оцінки розвитку дитини і консультування батьків, результатом якого є різке зменшення кількості помилкових рішень та скарг батьків. З кожним роком стрімко зростає кількість індивідуально-корекційних занять проведених консультантами ПМПК, які нерідко є єдиною формою забезпечення корекційної роботи для дітей, які проживають у віддалених від обласних центрів місцевостях. Крім цього завдяки районним (міським) ПМПК став можливим супровід сімей, які виховують дитину-інваліда з тяжкими порушеннями. Консультанти цих ПМПК встановлюють продуктивний контакт з такими сім'ями, практикують відвідування, телефонні консультування, психокорекційну підтримку сім'ї, допомагають в одержанні необхідних послуг.

Саме завдяки районним (міським) консультаціям в багатьох областях намітилась стійка тенденція збільшення виявлення дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Нині ця тенденція характерна переважній більшості областей. При цьому для 16 із 27 областей характерним є рівень виявлення від 50 до 95 відсотків, в той час, коли районні ПМПК лише почали створюватися, виявлення дітей з порушеннями в розвитку дошкільного віку не сягало й третини. Активізацію виявлення дітей з порушеннями в розвитку раннього та дошкільного віку і підняття його рівня психолого-медико-педагогічні консультації ставлять провідним завданням своєї діяльності і на найближчі роки. Як вже зазначалось раніше, необхідність у цьому зумовлена

вагомістю результатів ранньої корекційної роботи для подолання недоліків розвитку. Рано розпізнані і вчасно включені в кваліфіковану корекційну роботу порушення розвитку багатьох дітей можуть бути настільки скориговані, що дозволяють більшості дітей, які їх мали, розпочати навчання разом з однолітками у звичайній школі за місцем проживання, оминувши спеціальну. Найбільше це стосується дітей з відносно легкими вадами мовленнєвого розвитку, зі зниженим зором, слухом, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату без порушень інтелекту. У зв'язку з цим створення достатньої мережі спеціальних дошкільних навчальних закладів або спеціальних груп для дітей раннього та дошкільного віку із названими видами порушень в розвитку є перспективним напрямком забезпечення інклюзивної освіти і, відповідно, зменшення потреби в спеціальних школах-інтернатах.

Завдяки діяльності районних (міських) консультацій стало можливим проведення індивідуальних корекційних занять, які надаються не лише для дітей з метою виправлення недоліків розвитку, але й так званих навчально-демонстраційних занять для їхніх батьків та педагогів інклюзивних класів (груп) загальноосвітніх навчальних закладів. Якщо раніше такі заняття в ПМПК зовсім не проводилися, то протягом 2012-2013 навчального року їх проведено 114.673.

Велика роль районних (міських) консультації у впровадженні інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. З цією метою в них активно розпочато створення фонду наочно-методичного забезпечення інклюзивного навчання: спеціальних програм, підручників, науково-методичної літератури, спеціальних пристроїв тощо. У разі потреби педагоги, які навчають дітей з порушеннями в розвитку, можуть ознайомитись в ПМПК з різними видами спеціальних програм, підручниками, із спеціальною літературою про труднощі дітей з різними видами порушень у розвитку, з Державним стандартом початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та передбаченими ним Базовими навчальними планами, отримати допомогу у розробці індивідуальної навчальної програми.

Організаційні моделі функціонування названих консультації у процесі їх розвитку склалися різні. Ефективність їх визначається здатністю створювати сприятливі умови для здійснення діяльності у відповідності до Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації, затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України 07.07.2004 № 569/38 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук України від 23.06.2011 № 623/61) і залежить від повноти забезпечення розглянутих вище параметрів.

Нині відомі 6 організаційних **моделей** функціонування психолого-медико-педагогічних консультацій обласного та районного рівня. Зокрема:

- юридична особа (18 із 27 обласних та 3 районних);
- інтегрована установа із статусом юридичної особи у структурі багатофункціонального комунального загальноосвітнього навчально-реабілітаційного закладу, що здійснює консультативні, методичні, навчальні, лікувальні функції, психолого-педагогічну та медичну реабілітацію, включає в себе як структурний підрозділ обласний центр практичної психології (лише одна в м. Дніпропетровську);
- підрозділ управління (відділу) освіти і науки (5 обласних і більшість районних (міських) консультацій);
- структурний підрозділ Інституту післядипломної педагогічної освіти, методичного кабінету; характерне подвійне підпорядкування (дирекції Інституту та управлінню освіти і науки) – 2 обласні ПМПК і одна третина районних (міських) консультацій;
- у складі центру практичної психології на умовах партнерської взаємодії (з правами юридичної особи та під спільною назвою обласний Центр практичної психології, або іншою назвою) – 2 обласні ;

- районна (у районах міста Львова) психолого-медико-педагогічна консультація під назвою "Центр ранньої допомоги", у структурі якої є служба ранньої допомоги дітям раннього віку.

Далі подаємо аналіз кожної з існуючих організаційних моделей функціонування психолого-медико-педагогічних консультацій.

Модель 1 (юридична особа). Самостійна комунальна установа із статусом юридичної особи. Створюється на підставі рішення обласної державної адміністрації. Найпоширеніша модель серед загальної кількості обласних консультацій. Переваги названої форми організації діяльності визначаються наявністю приміщення та його облаштування, кількісною та якісною достатністю кадрового забезпечення, професійна діяльність не обтяжена сторонніми обов'язками, не передбаченими Положенням про діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій. Отже, така модель з самого початку передбачає створення відповідних умов для здійснення професійної діяльності у повному обсязі. Перспективи її розвитку в Україні – сприятливі.

Модель 2 (інтегрована). Установа із статусом юридичної особи у структурі багатofункціонального комунального загальноосвітнього навчально-реабілітаційного закладу, що здійснює консультативні, методичні, навчальні, лікувальні функції, психолого-педагогічну та медичну реабілітацію, включає в себе як структурний підрозділ обласний центр практичної психології. Підстава – рішення обласної ради. Створення такої моделі потребує значного фінансового забезпечення. Така форма організації консультації характерна лише для однієї обласної консультації, яка створена в місті Дніпропетровську. Вона є доцільною і досить продуктивною як головна координувально-методична установа для надання різноманітних послуг населенню у великих за територією областях, але за умови наявності розгалуженої мережі районних (міських) консультацій. Відсутність останніх і локалізація професійної допомоги у територіально віддаленому від місця проживання дитини єдиному центрі виступають серйозним бар'єром у доступі до професійної підтримки більшості дітей з

порушеннями в розвитку такого регіону. Перспективи розвитку обмежені у зв'язку з складним економічним станом у державі.

Модель 3 (ризиків). Психолого-педико-педагогічна консультація функціонує як підрозділ управління освіти і науки. Створюється на основі наказу органу управління освіти і науки. Друга за поширеністю організаційна модель функціонування консультацій. Діяльність її є дуже залежною від ряду чинників, зокрема: від ставлення органів системи освіти до діяльності ПМПК, розуміння її ролі, від фінансового стану області і пов'язаними з цим можливостями створення сприятливих умов для розгортання її діяльності у повному обсязі.

В цьому переконує практика їх функціонування. Так, діяльність не всіх існуючих обласних консультацій з такою моделлю функціонування відповідає вимогам Положення і є продуктивною. Причинами цього є: а) відсутність відповідного приміщення та його оснащення, б) недостатність кадрового складу (кількісна і якісна (освітній рівень) його недостатність, залучення до роботи необхідних фахівців на громадських засадах; в) недостатня кількість районних (міських) консультацій. Консультації, в яких не створені необхідні умови, змушені працювати в режимі "комісій" тобто:

- виконують переважно одну - діагностичну функцію;
- основною формою діяльності мають виїзні засідання в районах і містах області,
- збирають великі черги батьків і дітей для обстеження (за одне засідання розглядають від 30 до 60 справ дітей, що є неприпустимим, порушується визначена норма – не більше 12 дітей за один робочий день (Лист МОН України № 1/9-414 від 09.08.2005 р);
- психолого-педагогічне вивчення дитини є вкрай короткотривалим, порушується процедура його здійснення, базується не на власному обстеженні дитини фахівцями консультації, а на основі наданих документів;
- не надається достатня увага батькам, не проводиться консультативно-роз'яснювальна робота з ними (із скарг батьків) під час діагностичного обстеження;

- не проводяться корекційно-розвиткові заняття.

Як свідчить практика, крім визначених параметрів незадовільного функціонування ПМПК за моделлю 3, виконання посадових обов'язків консультантів ускладнюється додатковими завданнями завдяки використанню їх органами управління освітою як працівників управління.

Отже, Модель 3 створює умови ризику обмеження обсягу функціонування консультації та повернення її до застарілих засад. При цьому ПМПК як відділ управління освіти і науки розглядається обласною державною адміністрацією як неправомірне розширення штатів. З позицій законодавства може оцінюватись як незаконне утворення.

Модель 4 (подвійного підпорядкування). Стосується консультацій, що є Структурним підрозділом Інституту післядипломної педагогічної освіти або районного методичного кабінету. За основними параметрами ця модель схожа з Моделлю 3 з усіма властивими їй ризиками. Крім названого особливістю функціонування цієї Консультації є обтяження подвійним підпорядкуванням: з одного боку управлінню освіти і науки, з іншого - адміністрації Інституту. В таких умовах уповільнюється і процесуально ускладнюється узгодження та вирішення різноманітних питань адміністративно-організаційного та розпорядчого характеру.

Модель 5 (партнерської взаємодії). Консультація у складі центру практичної психології на правах юридичної особи (під спільною назвою обласний Центр практичної психології). Це новітня модель установи, що представляє спільне функціонування двох рівноцінних установ-партнерів (на одній території), які в здійсненні професійної діяльності мають схожі функції. До них відносяться: консультування, діагностика, профілактика, стимуляція і корекція психічного розвитку, психологічна допомога, психолого-педагогічний супровід тощо). Названі види діяльності спрямовані на один і той же об'єкт – дитину, предметом докладання професійної майстерності при цьому виступає психічний розвиток. Модель перспективна.

Названа модель практично реалізована в одній області. Проте така модель організації функціонування ще не отримала достатнього теоретичного обґрунтування та апробації практикою. Аналіз стихійного досвіду її функціонування висвітлив недоліки, зумовлені порушенням паритетності у взаємовідносинах, дотриманні рівності партнерів у взаємодії на принципах рівноправного розгляду чи розв'язування усіх виробничих питань, що стосуються професійних завдань та інтересів обох сторін.

Модель 5 з огляду на фінансово-економічний стан освіти може бути економічно вигідною завдяки використанню спільної матеріальної бази, адміністративного і обслуговувального персоналу, взаємовикористання та взаємодоповнення кадрів на основі суміщення професійних обов'язків. Проте для впровадження в практику ця модель потребує наукової розробки нового проекту Статуту (Положення), в якому мають бути визначені механізми партнерської взаємодії суміжних структур із збереженнями властивої для них своєрідності діяльності (цілей, напрямків, завдань).

Серед консультацій районного (міського) рівня існують наступні організаційні моделі їх функціонування :

Модель 1. Самостійна комунальна установа із статусом юридичної особи. Одиничний випадок (м. Дрогобич) і з позицій законодавства неправомірний, оскільки районна (міська) консультація може створюватись відділами освіти районних, районних у містах Києві та Севастополі державних адміністрацій як структурні підрозділи відділів чи методичного кабінету (відповідно до пункту 12 Типового положення про відділ освіти районної, районної у мм. Києві та Севастополі державної адміністрації, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 11 березня 1999 р. № 347). Модель продуктивна, проте не може рекомендуватись для розвитку мережі районних (міських) консультацій, скільки не передбачена Положенням про районний (міський) відділ освіти районних (міських) державних адміністрацій.

Модель 2. Підрозділ відділу освіти районної (міської) державної адміністрації. Одна з найбільш поширених моделей організації функціонування

серед районних (міських) консультацій. Найбільш прийнятною виявилась у практиці організації саме міських (районного рівня) консультацій (наприклад у містах Кіровоград, Євпаторія, Кам'янець-Подільський, Полтава, Кривий Ріг, Артемівськ тощо). На жаль більшість районних (міських) відділів освіти, як засновники районних (міських) консультацій, не дотримуються умов їх створення. Так у багатьох з них немає приміщення, далеко не завжди є завідувач, який працює на постійно діючій основі, консультанти не мають належної освіти, часто до роботи в них запрошуються не фахівці (без відповідної освіти), у тому числі й на посаду завідувача. Відсутність спеціальних знань у керівника консультації призводить до прийняття хибних рішень (висновку та рекомендацій), виникнення непорозумінь з батьками. Більшість консультантів беруть участь в роботі районної консультації на волонтерських засадах як помічники в організації діагностичних засідань, відповідальності за зміст роботи не несуть.

За умови створення належних умов функціонування і використання фахівців, передбачених штатним розписом, на постійній основі та із забезпеченням їм оплати праці (доплата, ставка, частина ставки за сумісництвом, погодинна оплата праці) модель 2 є ефективною організацією функціонування районних (міських) консультацій.

Модель 3. У структурі районного (міського) методичного кабінету. Близька до моделі 2. Досить поширена в практиці. Ефективність діяльності залежить від створення належних умов для функціонування. Аналіз існуючого досвіду їх функціонування виявляє, що міські консультації, створені за моделлю 3, мають дещо кращі умови, ніж районні. Останні, як правило представлені лише одним фахівцем (найчастіше без відповідної освіти) з певним видом оплати праці (за сумісництвом, доплата, погодинна оплата), який називається завідувачем консультації і за основним місцем роботи є методистом районного методичного кабінету із суміщенням посадових обов'язків, яких вимагає посада консультанта ПМПК.

Модель 4. У системі психологічної служби. За такої моделі робота консультації організовується в різних варіантах:

4.1) у структурі районного центру практичної психології на основі суміщення функцій психологів Центру з функціями консультанта ПМПК та частковим залученням до роботи в них відсутніх фахівців. При цьому, завідувачем є психолог без спеціальної освіти, у складі консультації відсутні дефектологи (за нозологіями) – обов'язкові спеціалісти, без яких така установа не може існувати;

4.2) завідувачем є психолог, який працює на постійній основі (на повну ставку чи на умовах сумісництва), фахівці дефектологи залучаються на умовах погодинної плати праці та на громадських засадах;

4.3) об'єднання на спільній території служб, які надають психологічну, корекційно-розвиткову, допомогу дітям: центр практичної психології, районну консультацію логопедичний пункт, заклади позашкільної освіти на постійно діючій основі при збереженні професійної автономії. Усі три структури безпосередньо підпорядковані відділу освіти, мають різних кураторів; фінансові питання вирішує фінансовий відділ органу освіти.

Модель 4.3 найбільш продуктивна. Зберігає паритетність автономію служб.

Модель 5. Районна (міська) консультація, структурним підрозділом якої є Центр ранньої допомоги дітям. Новітня організаційна модель функціонування районних (міських) консультацій з посиленням спрямуванням на виявлення і надання реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, починаючи з 2-х місяців. Виникла у Львівській області з ініціативи органів управління освітою, розроблено і затверджено відповідне Положення. Має важливе суспільне значення, привертає увагу до ранньої реабілітації порушеного розвитку і створює умови для реалізації потреб населення у такій допомозі.

Таким чином, на основі аналізу факторів, що забезпечують продуктивність здійснення діяльності психолого-медико-педагогічними консультаціями

обласного та районного рівня, та ефективність організаційних моделей їх функціонування можна зробити висновок, що неналежне вирішення пов'язаних з цим питань:

а) обмежує діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій, унеможлиблює їх функціонування у відповідності до чинного Положення;

б) перешкоджає проведенню державної політики у сфері підтримки дітей з особливими потребами освітніми потребами за забезпеченню їхніх прав на доступ та здобуття якісної освіти у руслі Конвенції про права інвалідів в регіоні;

в) шкодить іміджу сучасних психолого-медико-педагогічних консультацій, породжує негативне ставлення в суспільстві до них, формує несправедливе уявлення про їх дискримінуючу роль, а не як осередок допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку (консультативної, інформаційної, розв'язкової) та їхнім родинам.

Перспективи розвитку психолого-медико-педагогічних консультацій

Пріоритетні напрямки розвитку психолого-медико-педагогічних консультацій з 2013 по 2017 роки:

- закріплення в діяльності ПМПК змін відповідно до нової редакції чинного Положення;
- розвиток мережі постійно діючих районних (міських) консультацій;
- поліпшення рівня їх матеріально-технічного забезпечення;
- пошук шляхів виявлення дітей раннього віку та організація допомоги їхнім батькам;
- (контроль за призначенням) призначення на посаду завідувачів психолого-медико-педагогічних консультацій на конкурсній основі з дотриманням вимог щодо відповідності освітнього рівня;
- постійне підвищення професійної компетентності консультантів;
- забезпечення постійно діючих консультацій повноцінним кадровим складом;

- моніторинг досвіду функціонування районної (міської) консультації у складі районного методичного кабінету, розробка об'єднаної моделі функціонування районної (міської) консультації та районного центру психологічної служби;

- активне сприяння забезпеченню доступності, гнучкості, різноманітності і здобутті освіти дітей з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю, створенню належних умов для здобуття ними якісної освіти; розгортанню мережі спеціальних та інклюзивних груп та класів в загальноосвітніх навчальних закладах.

Особливі акценти в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій ставляться на:

- впровадженні в практику функціонування консультацій нових регламентацій чинного Положення про психолого-медико-педагогічні консультації, викорінення дискримінуючих компонентів ;

- вдосконаленні формулювання змісту психолого-педагогічних висновків та рекомендацій;

- підвищенні якості психолого-педагогічного вивчення та оцінки психічного розвитку дітей;

- підвищення фахової компетентності консультантів усіх спеціальностей, пошук шляхів розширення можливостей підвищення кваліфікації

Проблемні питання в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій:

- відсутність або створення неповноцінних районних (міських) консультацій;

- неефективність функціонування районної (міської) консультації у складі Центру психологічної служби,

- призначення завідувачів ПМПК без належної освіти та фахових знань .

Неналежне вирішення названих проблем :

а) обмежує діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій, унеможлиблює їх функціонування у відповідності до чинного Положення;

б) перешкоджає проведенню державної політики у сфері підтримки дітей з особливими освітніми потребами в регіоні та забезпеченню їхніх прав на доступ та здобуття освіти у руслі Конвенції про права інвалідів;

в) шкодить іміджу психолого-медико-педагогічних консультацій, породжує негативне ставлення в суспільстві до них, формує несправедливе уявлення про їх дискримінуючу роль, а не як осередок допомоги (інформації, консультування, з'ясування особливостей розвитку дитини).

Література:

1. Положення у новій редакції "Про внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації", затвердженій Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук України від **23.06.2011 № 623/61**, зареєстрованим у Міністерстві юстиції 06.12.2011 за № 1407/20145).

2. Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації, затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України 07.07.2004 № 569/38 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук України від 23.06.2011 № 623/61)

3. Обухівська А.Г. Нові нормативно-правові засади в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій /А.Г.Обухівська //Зб. наукових праць «НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П.Драгоманова». Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - №21. С.395-399. (0,5)

4. Обухівська А.Г.«Професійне вдосконалення консультантів ПМПК».1.4,

Розділ 1 «Професійний розвиток фахівця психологічної служби системи освіти». Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК/ авт.кол. за ред. Панка В.Г., Гаркавенко З.О. - Електрон. дані. – Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. - 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.

5. Обухівська А.Г. Показники розвитку психолого-медико-педагогічних консультацій на кінець 2012-2013 навчального року. Розділ П. довідкового видання "Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумками 2011-2012 навчального року)" / [Лунченко Н.В., Обухівська А.Г., Панок В.Г. та ін.]. – К.: Ніка-Центр, 2012. 63 с. Стор. 38-65. (1 др. арк.) ISBN 978-966-521-592-5 УДК 159.9. ББК 88.8:74.00я2. (1 др.арк).

Т.Д. Ілляшенко,
кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник
Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи
НАПН України

2.2 Проблема девіантної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічної консультації (Попередження, виявлення та шляхи корекційної допомоги)

Проблема поведінкових відхилень (девіантної поведінки) у дітей з особливими освітніми потребами завжди гостро усвідомлювалася у практиці психолого-медико-педагогічних консультацій, проте як предмет спеціального вивчення у нашій країні ставиться вперше. Можливість постановки такої проблеми та її розв'язання з'являється сьогодні, коли функції консультацій і їх роль у допомозі дітям з особливими освітніми потребами значно розширилися і наповнилися новим змістом. Справді, протягом багатьох десятиліть медико-педагогічні комісії, які діяли на громадських засадах і порівняно недавно набули статусу психолого-медико-педагогічних консультацій як окремих установ, мали єдину функцію – обґрунтування та розподіл дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку по відповідних спеціальних навчальних закладах. Тому завжди виникало питання про створення спеціальних шкіл з медичним супроводом для дітей з хворобливо зумовленими розладами поведінки. Зрозуміло, що сьогодні така постановка питання є не актуальною, насамперед через відмову від сегрегації дітей з особливими освітніми потребами та перехід до їх інтеграції у процесі навчання і входження у широке суспільне життя. Окрім того обмеження девіантної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами

тільки вираженими хворобливо зумовленими її розладами є дуже звуженим поглядом на цю проблему як і звуження ролі самих консультацій у різнобічній допомозі дітям, що їх відвідують, їхнім батькам та школі.

Суттєвим гальмом у розширенні функціональних можливостей консультацій була їх мала чисельність: одна консультація на область чи, як виняток, на велике місто, практично була спроможна тільки на короткотривале обстеження дитини та визначення школи і програми для її навчання.

Великим зрушенням у створенні умов для багатфункціональної і повноцінної діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій стало розширення їх мережі. Крім обласних консультацій сьогодні уже діють численні районні консультації, підпорядковані обласним. Чисельність консультацій та їх кадрове зміцнення продовжує зростати і це дає можливість виявлення та надання своєчасної корекційної допомоги дедалі більшій кількості дітей, які її потребують. Методичне забезпечення діяльності консультацій, фахове зростання консультантів, узагальнення тенденцій динаміки різних психофізичних порушень серед дитячого населення країни здійснює Центральна психолого-медико-педагогічна консультація. Усе це дозволяє виявляти актуальні проблеми у роботі консультацій та практично їх розв'язувати, а отже, й розширювати функції консультацій, які закріплені у нещодавно прийнятому новому Положенні про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації. Цим Положенням уведено в штат консультації психолога-консультанта з девіантної поведінки. Такий крок є актуальним і своєчасним, оскільки за даними статистичного звіту *щороку звертається до консультацій понад півтори тисячі дітей з первинними порушеннями поведінки, тобто такими, які стали безпосереднім приводом відвідання консультації.*

Набагато частіше ті чи інші порушення поведінки супроводжують розлади навчальної діяльності, які й стають заявленою причиною звернення до консультації. У таких випадках проблемна поведінка дитини може бути самостійним супутнім порушенням розладів навчання або їх наслідком, пов'язаним з іншими порушеннями психофізичного розвитку, проте на ній не наголошується. Тому предметом уваги

консультації залишається заявлена проблема – з'ясування причин неуспішного навчання дитини, а супутні чи причиново пов'язані з труднощами навчання поведінкові розлади залишаються поза увагою. Отже, проблемна поведінка у багатьох випадках (можливо й у більшості) не фіксується під час звернення з дитиною до консультації і може бути виявлена тільки у результаті ретельного вивчення і самої дитини, й інформації про неї з різних джерел: супровідних документів, бесід з батьками, педагогічними працівниками. Усе це дає підстави вважати, що *серед дітей з особливими освітніми потребами таких, що мають проблемну поведінку, набагато більше, ніж наведено у статистичних звітах*. Подальший розвиток діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій конче потребує поряд з вивченням навчально-пізнавальної діяльності дитини вивчення особливостей її поведінки, які відіграють надзвичайно важливу роль у визначенні необхідних корекційних заходів. Вивчення поведінкових розладів зробить повнішим бачення проблем дитини і ефективнішим їх розв'язання.

Введення у штат консультації посади психолога-консультанта з девіантною поведінкою є першим кроком у забезпеченні вивчення девіантної поведінки дітей з особливими потребами. Проте для ефективної діяльності цього фахівця необхідна розробка не тільки науково-методичного забезпечення, але й змін в усталених і на сьогодні уже не достатньо ефективних формах роботи. Не менш важливим є розв'язання ряду організаційних питань, спрямованих на налагодження чіткої взаємодії консультацій з навчальними закладами, органами управління освітою, батьками, громадськими організаціями. Адже вивчаючи дитину і даючи певні рекомендації щодо допомоги їй у навчанні і розвитку, консультація адресує їх співучасникам корекційно-педагогічного процесу і повинна мати з ними постійний зворотній зв'язок.

Ставлячи за мету у міру можливого заповнювати прогалину у науково-методичному забезпеченні допомоги ПМПК дітям з девіантною поведінкою, далі зупинимося на окресленні специфіки девіацій у поведінці дітей, які відвідують психолого-медико-педагогічну консультацію, на методичних питаннях вивчення дітей з девіантною поведінкою та взаємодії консультації, сім'ї і школи у корекції

їхньої поведінки. Саме цим питанням було присвячене дослідження, яке здійснювалося на базі Центральної та Київської міської психолого-медико-педагогічних консультацій протягом кількох років.

Науково-теоретичні засади вивчення специфіки девіантної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами

Коли мова йде про вивчення проявів і корекції девіантної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами, слушно мати на увазі іншу, точнішу їх назву – «діти з психофізичними порушеннями». Саме цей фактор надає своєрідності психологічним механізмам виникнення відхилень у поведінці таких дітей і їх проявам. .

Знайомство зі світовим досвідом досліджень причин девіантної поведінки дітей і підлітків дозволяє зробити висновок, що *діти з психофізичними порушеннями розвитку в цілому є групою ризику щодо формування у них тих чи інших поведінкових порушень.* Справді, будь-яке порушення у діяльності головного мозку ускладнює адаптаційні процеси і якщо цей факт не є фатальним у виникненні різних відхилень у поведінці, то принаймні він ставить високі вимоги до сім'ї, школи і соціального оточення в цілому щодо їх попередження.

Численними дослідженнями, у тому числі й вітчизняними, встановлено взаємозв'язок між різними порушеннями у діяльності головного мозку та виникненням девіантної поведінки. Одним із таких порушень є недостатність самоконтролю як «виконавчої» функції головного мозку, зокрема його лобних ділянок, «відповідальних» за підтримання і концентрацію уваги, формування цілей, здатності передбачати й планувати, програмувати та ініціювати цілеспрямовану послідовність поведінки, а також гальмувати неефективну, неадекватну й імпульсивну поведінку. Саме таке порушення лежить в основі гіперактивного розладу з дефіцитом уваги, вивчення і корекція якого сьогодні є надзвичайно актуальним.

Встановлено також взаємозв'язок між труднощами оволодіння мовленням і асоціальною поведінкою. Так О.Р. Лурія і Є.Д. Хомська розробили комплексну теорію значення нормального мовлення для здійснення самоконтролю поведінки. На думку О.Р. Лурії нормальна мовно-слухова пам'ять і здатність до абстрактних вербальних

умовиводів необхідні для розвитку самоконтролю і вони впливають на успішність соціалізації, починаючи з ранньої взаємодії між батьками і дитиною. Ці положення підтримані багатьма зарубіжними дослідниками. Зокрема, звернено увагу на те, що брак мовленнєвих навичок у дитини може перешкоджати розвитку здатності визначати вчасне сприйняття емоцій, які виражають інші. Цей недолік обмежує варіанти реагування дитини у загрозованих чи неоднозначних ситуаціях, спонукаючи до швидких фізичних реакцій, а не до трудніших для неї вербальних. Таким чином, там, де вербальні методи комунікації ускладнені, підвищується імовірність, що у трудних ситуаціях дитина реагуватиме фізичними діями, а не намагатиметься обговорити вихід із ситуації.

Названі порушення функціонування мозку, які можуть виступати факторами виникнення девіантної поведінки, є порівняно легкими і часто не діагностуються, а зумовлені ними негативні прояви поведінки розглядаються як недоліки виховання. Зрозуміло, що діагностичні помилки не дозволяють вжити ефективних корекційних заходів. Водночас існує цілий ряд хворобливих порушень емоційно-вольової сфери, які мають клінічні визначення і є предметом як медичного, так і педагогічного втручання. Ці порушення становлять серйозну проблему щодо соціальної адаптації таких дітей, а пізніше і дорослих.

Відхилення у поведінці, прямо пов'язані з особливими недоліками функціонування центральної нервової системи, можна визначати як первинні (відповідно до поняття первинного дефекту, запровадженого Л.С. Виготським). Це має принципове значення для розуміння змісту порушень поведінки і тактики лікувально-педагогічного впливу на її корекцію. Інакше кажучи, у таких випадках поведінкові розлади є вихідною проблемою розвитку дитини і з самого початку стають об'єктом корекції. Звичайно, і такі розлади за недостатніх чи неадекватних виховних заходів можуть ускладнюватися вторинними розладами, прямо не пов'язаними з хворобливими порушеннями функціонування мозку (за Л.С. Виготським – вторинний дефект).

Попри те, що діти з первинними поведінковими розладами є надзвичайно складними у педагогічному процесі та подальшій соціальній адаптації і потребують пошуків

ефективних способів інтеграції їх у суспільство, вони все-таки становлять значно меншу частину порівняно з тими дітьми з особливими освітніми потребами, які мають *вторинні поведінкові порушення*.

*Особливістю цієї категорії дітей є те, що їхні психофізичні порушення прямо не зумовлюють розладів поведінки, проте ускладнюють процес навчання, спілкування і соціальної адаптації в цілому. Такі ускладнення терплять діти з будь-якими психофізичними вадами: з сенсорними порушеннями, з порушеннями опорно-рухового апарату, пізнавальної сфери різної складності, починаючи з розумової відсталості і закінчуючи недоліками окремих пізнавальних функцій, що перешкоджають успішному формуванню шкільних навичок. Тому *девіації поведінки в усіх цих дітей залежать від педагогічних і соціальних факторів, які не дозволяють їм реалізувати свої особливі потреби*.*

Ще одним питанням, яке потребує обговорення, є зміст поведінкових розладів у дітей з особливими освітніми потребами та віднесення їх до категорії девіантної поведінки.

Змістове наповнення поняття девіантної поведінки є досить складним і воно досі обговорюється фахівцями з цього питання. Однак у переважній більшості випадків девіантну поведінку розуміють як таку, що спрямована проти загальноприйнятих соціальних норм і тому завдає шкоди навколишнім. З таким розумінням девіантної поведінки пов'язане поняття соціальної дезадаптації. За визначенням Н.Ю.Максимової дезадаптацією є «небажання визнавати або невміння виконувати вимоги соціального середовища, а також реалізовувати свою індивідуальність у конкретних соціальних умовах». Проявами соціальної дезадаптації, зокрема у дітей є: постійна неуспішність у навчанні, виражена неуспішність у життєво важливих сферах спілкування, порушення моральних і навіть правових норм, ізоляція від оточення у поєднанні з ворожим ставленням до нього (8, ст. 19-20). Отже, й у визначенні дезадаптації перевага надається опозиційній до суспільства поведінці. *Тимчасом у дітей з особливими освітніми потребами поряд з активною опозиційною поведінкою як проявом соціальної дезадаптації часто трапляються такі її форми, які характеризуються пасивними реакціями. У таких випадках на тлі тієї ж такої постійної неуспішності*

навчання, розладів спілкування і відгородженості від оточення дитина проявляє не ворожість, а є жертвою. Таким дітям властивий страх і невпевненість в усіх значущих сферах діяльності аж до повної відмови від неї. Часто такі стани призводять до невротичних проявів і поряд із педагогічними заходами потребують відповідного медичного втручання. У зарубіжному досвіді, де девіантна поведінка з метою уникнення жорсткого і дискримінуючого визначення частіше називається проблемною, виокремлюють «інтерналізовану» - спрямовану на себе і «екстерналізовану» – спрямовану на навколишніх.

Саме виокремлення первинних і вторинних факторів відхилень у поведінці дітей з особливими освітніми потребами та екстернальну чи інтернальну їх спрямованість було покладено в основу вивчення випадків девіантної поведінки у дітей цієї категорії.

Аналіз досвіду вивчення дітей з девіантною поведінкою у психолого-медико-педагогічній консультації.

Вивчаючи типові прояви девіантної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами, ми водночас ставили за мету проаналізувати соціальні і педагогічні чинники, що в одних випадках поглиблюють біологічно зумовлені поведінкові розлади, а в інших стають причиною їх виникнення як вторинних, та у міру можливого окреслити напрямки їх попередження чи пом'якшення.

Під час вивчення відхилень у поведінці дітей з особливими освітніми потребами, ми давали собі звіт у тому, що межа між означеною категорією дітей та всіма іншими, більш чи менш виражені поведінкові девіації яких не розглядаються як пов'язані з психофізичними порушеннями, є досить розмитою. Справді, часто до ПМПК приходять діти, у яких психофізичні порушення не виявляються, а їхні стійкі труднощі у навчанні та поведінці зумовлені несприятливими соціальними та педагогічними факторами. Натомість у дітей підліткового віку і старших, яких розглядають як здорових правопорушників, можуть залишатися невиявленими у більш ранньому дитинстві різні порушення психофізичного розвитку чи межові стани, первинні у довгому ланцюгу взаємообумовлених причин формування соціальної дезадаптації. На користь цього свідчить той факт, що серед підлітків, які

здійснили правопорушення, за даними Н.Ю.Максимової, 80% мають акцентуації характеру, в той час як серед загальної кількості школярів акцентуантів близько 40%. Отже, не кориговані акцентуації протягом навчання і розвитку дитини у дошкільному і молодшому шкільному віці обертаються серйозними розладами соціальної адаптації, коли діти досягають підліткового віку.

Тільки детальний психолого-медико-педагогічний аналіз історії розвитку дитини, умов її навчання і виховання дозволяє з'ясувати дійсні причини, що зумовлюють ті чи інші порушення її поведінки. Саме на таких методичних засадах побудована робота психолого-медико-педагогічної консультації.

Первинні поведінкові порушення.

Розлади поведінки у таких дітей *біологічно зумовлені*. За ними стоять спадкові фактори, органічне ураження центральної нервової системи. Як уже зазначалося, таких розладів менше порівняно із вторинними, проте вони становлять не тільки педагогічну, але й соціальну проблему і потребують тривалих комплексних медичних і педагогічних заходів та спільних зусиль сім'ї і школи.

Зазвичай для *первинних поведінкових розладів характерні ранні прояви, у ранньому і дошкільному віці*. Саме тоді вони потребують активного медичного і педагогічного втручання. *Не достатня корекція призводить до дуже швидкого нашарування вторинних негативних проявів поведінки дитини*. Сьогодні психолого-медико-педагогічна консультація у переважній більшості випадків має справу саме з такими ускладненими порушеннями поведінки цієї категорії дітей.

Найчастіше доводиться констатувати *гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ)* різного ступеню тяжкості і з великим розмаїттям симптомів, що проявляється і в заявлених скаргах. Здебільшого це надмірна рухливість, імпульсивність, що призводить до порушення дисципліни в класі і не дає змоги дитині успішно навчатися. Значно рідше на перший план виступають скарги на уперте ухиляння дитини від виконання завдань та заняття сторонніми справами на уроці і вдома, нездатність послідовно діяти та доводити справу до завершення. Зазвичай на зауваження у зв'язку з «неорганізованістю» такі діти відповідають роздратуванням, а то й агресією.

Спільним у всіх цих дітей є те, що у них не сформовані процеси саморегуляції, які організують і контролюють поведінку. Це пов'язано з особливостями функціонування лобних ділянок кори головного мозку, зумовленими генетичними факторами чи органічним ураженням центральної нервової системи. Отже, в основі порушення поведінки дитини є об'єктивні біологічні причини, а не просто погане виховання. Проте саме наполегливим і послідовним вихованням можна попередити багато негативних наслідків гіперактивного розладу і допомогти дитині розвиватися повноцінно.

Кожен віковий період має свої типові прояви гіперактивного розладу. Так, у дошкільному віці дітям взагалі властива підвищена рухливість, безпосередність, а здатність стримуватися, довільно зосереджувати увагу ще тільки розвивається. Проте і в цьому віці дитина з гіперактивним розладом відрізняється від своїх ровесників. Насамперед, вона таки справді надто фізично рухлива, до того ж ця рухливість не достатньо цілеспрямована, непродуктивна. З такою дитиною важко взаємодіяти. Крім того, їй властиві бурхливі емоційні реакції в усіх тих випадках, коли вона стикається з протидією її бажанням. Є труднощі й у взаєминах з ровесниками: дитина не вміє дотримуватися правил у грі, дезорганізує її, а часто виступає заводієм раптових бійок, кусає дітей чи ще якимось немотивовано кривдить.

Найбільше гіперактивний розлад дає себе взнаки з початком шкільного навчання дитини, коли її поведінка підпорядковується численним і досить жорстким правилам, виконувати які вона ніяк не може. Переважно в цей час розлад і діагностується.

Якщо у молодшому шкільному віці поведінку і навчання дитини з гіперактивним розладом не вдається впорядкувати, то через безкінечні психологічні травми, пов'язані зі шкільною неуспішністю, порушенням стосунків з ровесниками і дорослими починають нашаровуватися деформації особистості. Поступово проблеми зростають. У підлітковому віці на перший план виступає уже не рухова гіперактивність, а розлади соціальної адаптації, девіантна поведінка, зумовлена некритичністю, легковажністю, схильністю підпадати під чужий негативний

вплив. Основою усіх цих негараздів є той самий неповноцінний самоконтроль поведінки, який не зазнав коригуючого педагогічного впливу.

Розглянемо характерний випадок.

Артур К. 13 років, учень сьомого класу.

З метою отримання індивідуального навчання консультацію відвідує втретє. Вперше на індивідуальне навчання був переведений у п'ятому класі. Виховується мамою, батько помер.

Медичний діагноз: соціалізований розлад поведінки на тлі акцентуації нестійкого типу.

Зі слів мами, дуже вразливий, у дошкільному віці був гіперактивним: надмірно рухливим, бився. Зараз, на думку мами, прояви гіперактивності зменшились. Об'єктивно ж вони у несприятливих педагогічних і соціальних умовах зазнали ускладнень і трансформацій, властивих гіперактивному розладу у підлітковому віці.

У школі не виявляв інтересу до навчання, завдання виконував тільки в умовах посиленої індивідуальної уваги до нього. Через погану поведінку на уроці приходив у клас із мамою. Кілька разів переводився в інші школи. У п'ятому класі було поставлене питання про переведення хлопця на індивідуальне навчання.

На час останнього обстеження у консультації: інтелектуальний розвиток відповідає віковій нормі, обсяг обізнаності досить високий. Не хоче вчитися, проводить час на вулиці, спілкується зі старшими дітьми із неблагополучних сімей, часто не ночує вдома, уночі сидить за комп'ютером, удень спить. Були випадки дрібних крадіжок, погроз ножем. Хоче працювати і мати гроші. Пробирав роздавати листівки, а на зароблені гроші хотів купити куртку. Проте втримати гроші не може – одразу витрачає на дрібниці.

Хлопець втретє отримав рекомендацію індивідуального навчання протягом наступного року, хоча воно дедалі більше стає формальним і, залишаючи багато можливостей для невпорядкованого проведення часу, сприяє подальшій соціальній дезадаптації.

Історія Артура – чи не класичний приклад формування негативних рис особистості і поведінки дитини з гіперактивним розладом, яка не отримала необхідної

їй психолого-педагогічної допомоги, а навпаки, жила у несприятливому соціальному середовищі.

Починається з того, що дитина з гіперактивним розладом своєю поведінкою втомлює дорослих, викликає роздратування, а значить – окрики, негативні оцінки і бажання уникнути спілкування. Встановлено, що матері гіперактивних дітей спілкуються зі своїми дітьми менше, ніж середньо статистичні, натомість вони більше вживають репресивних заходів щодо дитини. Дитина сприймає це як погане ставлення до себе, як доказ того, що її не люблять. Почуття відкинутості, самотності підсилюється негативним ставленням педагога і однокласників, які у початковій школі у своїх оцінках дуже залежні від оцінок педагога. У нашому випадку запрошення на уроки мами хлопчика свідчило про те, що педагог був неспроможний упоратися з ним. У цій ситуації виклик мами на уроки тільки підкреслював конфронтацію з ним дорослих. У відповідь – демонстрація непокори з боку дитини і задоволення потреби у визнанні і прихильності в іншому середовищі – на вулиці в оточенні ровесників і старших з уже сформованими асоціальними схильностями.

Показова деталь з характеристики Артура щодо його навчання: « Потребує посиленої уваги на уроці. Тільки в умовах підвищеної уваги до нього може виконати завдання». Справді, дитина з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги може виконувати завдання тільки з допомогою когось іншого, хто може взяти на себе керівництво її діяльністю, адже у неї самої не сформована здатність до саморегуляції. Неспроможність працювати на уроці і вороже ставлення навколишніх приводить до того, що дитина випадає з навчального процесу. Залишається єдиний «вихід» - індивідуальне навчання. З наведеного прикладу формування негативних рис особистості і соціальної дезадаптації у дитини з гіперактивним розладом видно, які можливості допомоги їй було втрачено через нерозуміння її стану.

У наведеному прикладі несприятливого розвитку особистості дитини добре простежуються вікові зміни відхилень у поведінці, які беруть початок у типових проявах гіперактивного розладу у дошкільному і молодшому шкільному віці та далі трансформуються у особистісні зміни, які розглядаються уже як поведінковий розлад

на тлі акцентуації нестійкого типу. Отже, не коригований ГРДУ несе багато загроз щодо подальшої дезадаптації дитини, викривлень формування її особистості.

Хоча у переважній більшості випадків діти з гіперактивним розладом мають нормальний інтелектуальний розвиток, часто цей розлад поєднується із затримкою психічного розвитку особливо церебрально-органічного генезу і є ознаками емоційно-вольової незрілості дитини. Вона проявляється реакціями, які за своєю бурхливістю здебільшого є неадекватними обставинам, що викликають фрустрацію.

Дуже складними є випадки поєднання труднощів у навчанні та поведінкових розладів, зумовлених органічним ураженням центральної нервової системи (психіатри у таких випадках вживають поняття «психоорганічний синдром»). У таких випадках дуже швидко виникають особистісні ускладнення, пов'язані з хронічною неуспішністю, шкільна, а далі і соціальна дезадаптація. На основі органічних уражень мозку та вторинних нашарувань поведінкових розладів часто виникають акцентуації характеру, особливо збудливого типу, що з раннього дитинства проявляється в труднощах регуляції поведінки загальноприйнятими нормами і агресивності. Проаналізуємо один із таких випадків.

Ігор Г., 12 років, учень п'ятого класу загальноосвітньої школи. Медичний діагноз: психоорганічний синдром, затримка психічного розвитку.

До консультації хлопець прийшов з мамою у зв'язку з неуспішністю навчання і ускладненнями поведінки, які проявляються у нападах агресії. У такі моменти хлопець б'є однокласників, руйнує їхні ігри. Спалахнувши люттю, не розрізняє, хто перед ним: педагог чи однокласник. У спокійному стані поступливий, готовий виконати будь-яке доручення. Під час навчання протягом усіх років терпить нездоланні труднощі.

У процесі психологічного обстеження виявляється надзвичайна ригідність психічних процесів: дуже важко переключається з хибного шляху розв'язання завдання на продуктивніший, не одразу може скористатися допомогою, працює дуже повільно. Знань не має навіть за третій клас. Працюючи з психологом, спілкується приязно, урівноважений.

У процесі обговорення стану Ігоря було зроблене припущення, що напади агресивної поведінки у нього великою мірою є протестними, пов'язаними з положенням поганого учня, з постійними негативними оцінками з боку педагогів і однокласників. Разом з тим спалахи люті у поєднанні з ригідністю психічної діяльності дають підстави вважати, що протестні реакції виникають на тлі акцентуації особистості збудливого типу. Хлопцеві було рекомендовано навчання за програмою для дітей із затримкою психічного розвитку з урахуванням рівня шкільних знань в індивідуальній роботі. Наголошено на важливості для формування його особистості переживання успіху, схвалення, позитивного сприйняття класним колективом і педагогами.

Особливу категорію складають діти, що мають тяжкі клінічні розлади поведінки, які дуже обмежують їхні можливості перебування у дитячому колективі. Такі діти постійно спостерігаються лікарем-психіатром і отримують медикаментозне лікування. Інтелектуальний розвиток у них буває різним, дуже часто – нормальним, хоча й обтяженим вторинною затримкою формування шкільних навичок та системи знань і уявлень про навколишній світ, що зумовлено великими труднощами спрямування їхніх інтелектуальних можливостей на продуктивну діяльність саме через первинні поведінкові порушення.

Навчання і соціальна адаптація таких дітей є надзвичайно складним педагогічним завданням і в кожному окремому випадку потребує виваженого підходу, щоб не втратити можливостей позитивної динаміки в розвитку дитини. Велике значення має ранній початок медичного втручання та сприятлива педагогічна тактика сім'ї. І все-таки часто стан дитини не дозволяє одразу включити її у навчальний процес у дошкільному навчальному закладі та школі. Тоді виправданим залишається рекомендація індивідуального навчання, ефективність якого великою мірою залежить від уміння педагога побудувати позитивні стосунки з дитиною та враховувати її об'єктивно зумовлені проблеми у поведінці. Разом з тим такі діти дуже потребують вироблення навичок спілкування у колективі, взаємодії з ровесниками та дорослими. Тому дуже важливо поступово вводити їх у дитячий колектив, дозовано поєднуючи індивідуальне навчання з відвіданням окремих уроків у класі. Отже, такі діти

потребують тривалого спостереження динаміки їхнього навчання і розвитку та постійної взаємодії психолого-медико-педагогічної консультації і навчального закладу для вчасного реагування на позитивні зміни у психічному стані дитини та відповідної зміни педагогічної тактики. Досвід показує, що в умовах адекватного педагогічного впливу стан таких дітей може поступово поліпшуватися і вони більшою чи меншою мірою набувають здатності адаптуватися у соціальному середовищі. Проблеми психічного розвитку, навчання та соціальної адаптації цієї групи дітей яскраво ілюструє історія хлопчика, який спостерігається Центральною психолого-медико-педагогічною консультацією кілька років.

Богдан С., 11 років, навчається індивідуально за програмою для дітей із затримкою психічного розвитку, переведений до четвертого класу.

Медичний діагноз: органічний розлад особистості. Затримка психічного розвитку на тлі психоорганічного синдрому та соціально-педагогічної занедбаності.

З історії розвитку: тяжкі пологи. Народився з дуже низькими показниками оцінки стану новонароджених, протягом трьох місяців перебував у лікарні на реабілітації. Розвивався повільно, мовлення з'явилося на четвертому році життя. З раннього дитинства характерні прояви розладу поведінки – постійні афективні спалахи у відповідь на найменшу стимуляцію до цілеспрямованих дій: падав на підлогу, плакав, кричав. Спроби адаптувати у дошкільному навчальному закладі успіху не дали.

Після досягнення шкільного віку були неуспішні спроби навчання у класі. Невдовзі переведений на індивідуальне навчання, яке теж дуже обтяжується постійними афективними спалахами, відмовою працювати, нездатністю зосередитися під час виконання завдань. Часто змінювалися педагоги.

На час першого відвідання Центральної психолого-медико-педагогічної консультації мати покинула сім'ю і хлопчик виховується батьком. Батько дбайливий, уміє налагодити контакт з сином, дуже прагне включити його у навчання в дитячому колективі. З цією метою він і звернувся до Центральної ПМПК.

У педагогічній характеристиці, даній дитині педагогом, який працював з нею індивідуально, визначаються значні труднощі організації її цілеспрямованої діяльності.

Проте учень засвоїв програму першого класу для дітей із затримкою психічного розвитку і переведений до другого класу.

У консультації налагодити контакт з Богданом було дуже важко. Хлопчик перебував у афективному стані: плакав, гнівно відмовлявся виконувати ігрові завдання, погрожував вистрибнути у вікно. Поступово з участю батька його вдалося трохи врівноважити. Протягом дуже нетривалих моментів взаємодії з психологом вдалося з'ясувати, що рівень пізнавальної діяльності хлопця цілком достатній для навчання за програмою для дітей із затримкою психічного розвитку, хоча і нерівномірний, знання про навколишнє уривчасті, несистематизовані. Мовлення, як для дитини, що почала розмовляти на четвертому році життя, сформоване непогано: відзначено загальний недорозвиток мовлення третього рівня.

Батько запевняв, що у звичних умовах спілкування поведінка Богдана значно врівноваженіша.

Консультацією було прийнято рішення спробувати навчати дитину у класі, хоча батька попереджено про можливу невдачу.

Невдовзі відбулося повторне відвідання консультації через категоричну заяву педагога про неможливість працювати з класом за присутності Богдана.

В результаті йому було знов рекомендовано індивідуальне навчання, яке продовжилося до закінчення третього класу. Батько увесь час підтримував зв'язок з консультацією. У кінці третього року навчання хлопчик знов був обстежений у консультації. І хоча спілкування з ним щохвилини загрожувало перерватися афективною реакцією навіть з незначного приводу, все-таки у його поведінці були помітні позитивні зрушення. Характерна деталь: помітивши дуже старанне намагання психолога уникати ситуацій, які дратують Богдана, він раптом вигукнув: «Чого ви мене жалієте?!», що свідчило про тонке і адекватне розуміння ситуації і позитивно характеризувало розвиток його особистості та інтелекту.

Зі слів батька, хлопець спілкується з ним цілком нормально, виконує доручення, ходить у магазин за дрібними покупками. Педагогом відзначене достатнє засвоєння програми третього класу та переведення до четвертого. Знов постало питання про навчання Богдана разом з класом.

Цього разу консультацією була обрана інша тактика: спроба поступово підготувати хлопця до взаємодії у колективі. Для цього за сприяння соціальної служби у справах дітей він був направлений на відпочинок у дитячий табір біля моря, далеко від батька, з яким можна було спілкуватися тільки з допомогою телефону.

Перші кілька днів Богдан просив батька забрати його додому, але батько переконав його залишитися. Далі вихователька з дитячого табору характеризувала його поведінку як цілком задовільну. Хлопець виконував розпорядок дня, товаришував з іншими дітьми. Було помітно, що йому подобається бути у колективі. Двічі траплялися порушення правил (наприклад, самовільно після купання пішов до табору), після чого він дуже щиро просив пробачення. Зі слів батька, відпочинком син задоволений.

У наступному навчальному році за згодою педагога індивідуальне навчання Богдана буде поєднуватися з відвіданням занять у класі

Отже, ми розглянули поведінкові розлади у дітей, які виступають провідним фактором звернення до консультації і можуть розглядатися як первинні. Звичайно, це ніякою мірою не виключає наявності супутніх розладів, зокрема розладів пізнавальної діяльності, сенсорних та інших порушень, а також вторинних, які виникають в умовах дії негативних соціально-педагогічних факторів і виявляються у процесі обстеження дитини.

Вторинні поведінкові розлади.

Другу, значно численнішу, групу становлять діти із вторинними розладами поведінки. У багатьох випадках ці розлади є похідними від різних порушень пізнавальної діяльності, сенсорних порушень, вад опорно-рухового апарату дітей, які виховувалися у несприятливому мікросоціальному середовищі і не отримали необхідної корекційно-педагогічної допомоги. Оскільки вторинні поведінкові розлади пов'язані із несприятливими соціально-педагогічними умовами навчання і виховання дитини, вони розвиваються поступово. Характерна ознака дітей із вторинними поведінковими розладами є пізні звернення до консультації. За окремими винятками такі звернення бувають після закінчення початкового навчання, рідше – ще пізніше, коли дитина перебуває у п'ятому, а то й шостому класі. Фактично виявляється незасвоєною програма початкового навчання. Такі діти після чотирьох і

більше років навчання у школі часто не можуть зрозуміти змісту прочитаного коротенького оповідання через дуже низьку техніку читання, не можуть розв'язати задачу і виконати прості арифметичні дії у межах програми другого класу. У багатьох дітей не відповідає віку і рівень сформованості мисленнєвих дій та операцій, обсяг знань та уявлень про навколишній світ. Тому дитячі психіатри, висновок яких є обов'язковим для відвідання психолого-медико-педагогічної консультації, часом констатують у них зниження інтелекту.

У психолого-педагогічних характеристиках таких дітей відзначається відсутність інтересу до навчання, небажання відвідувати школу, конфліктність у стосунках з однокласниками і педагогами, агресивність. Стає очевидним, що *звернення до консультації зумовлюється саме розладами поведінки учня, які роблять його перебування у школі дедалі нестерпнішим.*

Справді, поки дитина не заважає педагогові на уроці і не створює проблем у класному колективі, з її труднощами у навчанні, зумовленими різними причинами, миряться і батьки, і школа. Коли ж погіршується її поведінка, школа починає шукати шляхи до психолого-медико-педагогічної консультації з надією позбутися такої дитини у класі. Отже, *за офіційним зверненням до консультації через тривале неуспішне навчання дитини приховується дійсний мотив звернення – її погана поведінка.*

У таких випадках поведінкові проблеми часто і батьками, і педагогами не пов'язуються з навчальними проблемами та іншими негативними факторами, що сприяють викривленому формуванню особистості дитини з особливими освітніми потребами.

Серед таких *вторинних поведінкових розладів чи не найпоширенішими є прояви агресії, взагалі – розлади спілкування, випадання з дитячого колективу і навчального закладу.* Такі розлади часто зумовлюються станами, відомими в літературі (О.Л. Венгер) як уникання невдачі, синдром хронічної неуспішності та відмова від діяльності у молодшому шкільному віці і як їх продовження і поглиблення у підлітковому віці – тотальний регрес і психологічна інкапсуляція, коли пасивна

реакція на неуспішність навчання поширюється на усі види діяльності, спілкування (2). В усіх цих станах *спільна першопричина, а саме – неуспішність навчання, фізичні, сенсорні недоліки та ставлення до них оточення, що веде до усвідомлення дитиною своєї меншовартості і розвитку захисних реакцій*.

У психолого-педагогічних характеристиках таких дітей відзначається відсутність інтересу до навчання, небажання відвідувати школу, конфліктність у стосунках з однокласниками і педагогами, агресивність.

Під час обстеження у психолого-медико-педагогічній консультації у частини дітей виявляється затримка психічного розвитку через соціально-педагогічну занедбаність з раннього дитинства. Часто їхні батьки неспроможні забезпечити їм необхідного виховання і розвитку. Очевидно, що ці діти приходять до школи не готовими до навчання і, не отримуючи ніякої спеціальної корекційної допомоги, так і не можуть включитися у навчальний процес та дедалі більше занедбуються.

Не менш часто у дітей виявляється порушення окремих пізнавальних функцій, здебільшого – мовлення, і це позбавляє дитину можливості успішно навчатися з усіма негативними наслідками, які вже згадувались.

Наприклад, Данило Р., 11 років, учень п'ятого класу загальноосвітньої школи. Питання про відвідання психолого-медико-педагогічної консультації порушено шкільним логопедом. Психіатром підтверджено порушення розвитку мовлення.

У психолого-педагогічній характеристиці зазначено, що навчається хлопець неохоче. Йому властиві негативні емоції й імпульсивність. У конфліктних ситуаціях себе слабо контролює. Високий рівень агресії, як фізичної, так і вербальної. Щодо навчальних досягнень, то вони оцінюються як середнього і достатнього рівня. Зокрема з рідної мови має оцінку 8 балів.

Незважаючи на формально задовільні успіхи з мови, під час обстеження у консультації логопед запропонував хлопцеві написати під диктовку два речення. Виявилась досить виражена дизграфія. Подальше обстеження показало, що учневі важко побудувати висловлювання, хоча зміст зображеного на малюнку він розуміє добре. Отже, у підлітка серйозні логопедичні проблеми, через які він не міг успішно

навчатися. І так продовжувалося протягом п'яти років. За цей час він набув не тільки усіх зазначених у характеристиці негативних рис особистості, а й високої тривожності, яка яскраво проявлялася під час обстеження у консультації. Очевидно, що не все гаразд із самооцінкою і самоприйняттям. Звідси й агресивний самозахист.

Частина дітей на нездоланні для них навчальні проблеми реагує пасивно. Здебільшого це діти фізично і психічно тендітні, не здатні на активний протест у дискомфортних обставинах. Натомість вони стають дедалі пасивнішими, боязкішими, вкрай невпевненими, а часом і починають хворіти. Саме хвороба дитини, через яку вона дедалі частіше не може відвідувати школу, стає приводом вернутися до психолого-медико-педагогічної консультації.

Наприклад, Оля Д., 11 років, учениця п'ятого класу загальноосвітньої школи. Медичний діагноз: легкий когнітивний розлад на тлі соматичної ослабленості.

Батьки дівчинки звернулися до консультації зі скаргою на те, що у неї уже протягом року постійно підвищена температура. Особливо вона підвищується у зв'язку з контрольною роботою.

У психолого-педагогічній характеристиці дівчинки відзначено, що вона позитивно ставиться до школи, відкрита контактам, проте виявляє високу тривожність щодо школи й міжособистісних стосунків, має знижену самооцінку. Педагог характеризує її як старанну. Проте їй важко розв'язувати задачі. Під час виконання завдань з мови потрібні додаткові пояснення. Завдання з праці та малювання виконує з елементами творчості. Дівчинка добра, чемна. Навчальні досягнення оцінені як середні і достатні.

Під час обстеження у консультації дівчинка настільки була скута страхом і невпевненістю, що говорила ледь чутно, не могла виконувати найпростіші завдання. Щоправда читала задовільно. Під час письма під диктовку логопед виявив елементи дизграфії, що далі підтвердилося неспроможністю зробити звуковий аналіз слова.

Отже, знов виявлена логопедична проблема, яка перешкодила дитині успішно навчатися. Особливо прикрим було те, що дівчинка відвідувала логопедичний дошкільний навчальний заклад, але коли настав час іти до школи, батьки вирішили,

що проблеми уже позаду, і віддали її на загальних засадах у загальноосвітню школу, де логопед не звернув уваги на неподолані мовленнєві недоліки дитини. Не зрозуміла і позиція батьків, інтелігентних і турботливих, які дозволили дитині страждати протягом п'яти років, дійти до неврозу, і не вжили ніяких заходів раніше.

Виявлені типові вторинні розлади поведінки (ширше сказати – особистісні розлади) підтверджують тезу про те, що усі діти з особливими освітніми потребами, а не тільки ті, у кого виявляються первинні порушення поведінки, є групою ризику щодо деформацій у розвитку особистості і розладів соціальної адаптації. Відтак заходи щодо попередження і корекції особистісних девіацій у цієї категорії дітей набуває виключно важливого значення.

Взаємодія ПМПК з навчальним закладом та сім'єю у корекції поведінкових розладів дитини.

Здійснене перше пошукове дослідження девіантної поведінки у дітей, що відвідують психолого-медико-педагогічну консультацію, показало, що переважна більшість їх має поведінкові проблеми, пов'язані з різними факторами. Значно рідше трапляються біологічно зумовлені (органічні ураження центральної нервової системи, генетичні фактори) розлади поведінки, які мають тенденцію до швидкого нашарування вторинних, соціально обумовлених розладів. Набагато частіше порушення поведінки у дітей з особливими освітніми потребами виникають як вторинні у результаті травмивного впливу неадекватних умов соціального середовища, зокрема умов навчання і виховання. Негативний вплив середовища на формування особистості дитини, яка має ті чи інші труднощі у навчанні та спілкуванні через різні психофізичні порушення, призводить до дизгармонійного формування її особистості, а відтак і порушень поведінки, які в одних випадках спрямовані на навколишнє оточення у вигляді агресії, протиправних дій тощо, в інших – порушують спілкування і будь-яку продуктивну діяльність через надмірну пасивність, астенію аж до хворобливих проявів. Тому допомога дітям з особливими освітніми потребами у розвитку і соціальній адаптації не може обмежуватися тільки

задоволенням освітніх потреб, а торкається попередження чи корекції деформацій особистості у цілому.

Зрозуміло, що різнобічне психолого-педагогічне вивчення пізнавальної діяльності та розвитку особистості дитини не можна здійснити в умовах одноразового, часто короткотривалого обстеження, яке поки що є нормою функціонування психолого-медико-педагогічних консультацій.

Вивчення факторів, що зумовлюють відхилення у поведінці дитини, та рекомендації щодо їх усунення є функціональним обов'язком психолога з девіантної поведінки. Він повинен обстежувати дітей, у яких фіксуються поведінкові проблеми, у консультації в окремий час та додавати свої висновки до загальних результатів вивчення стану дитини.

Психолог з девіантної поведінки повинен володіти рядом методик вивчення особистості дитини (самооцінки, рівня домагань, особистісної тривожності, акцентуацій характеру тощо), соціальної пристосованості, міжособистісних стосунків у сім'ї, в середовищі ровесників, зокрема – класному колективі. Відповідні методичні матеріали повинні бути у консультації.

Наслідком підсумкового обговорення виявлених психологічних особливостей дитини та факторів, що їх зумовлюють, є складання рекомендацій для оптимальних умов її навчання і розвитку. Розширені висновки та рекомендації консультації крім висновків про актуальний інтелектуальний розвиток і його потенційні можливості, які виявляються у навчуваності, про мовленнєвий розвиток, стан окремих психічних функцій та про рівень навчальних досягнень, повинні містити інформацію про риси особистості дитини, які зумовлюють ризики у її подальшому навчанні та соціальній адаптації. Тільки за таких умов можлива побудова індивідуального плану подальшої різнобічної педагогічної роботи з нею не залежно від того, яка форма навчання буде обрана батьками: загальноосвітня школа на умовах інклюзії, спеціальний клас чи спеціальна школа.

Розширення функцій психолого-медико-педагогічних консультацій та збільшення можливостей поглибленого і різнобічного вивчення дітей, що її відвідують, водночас загострює потребу комплексного підходу в організації допомоги дітям з особливими

освітніми потребами, взаємодії системи, у якій реалізується співпраця між психолого-медико-педагогічною консультацією, управлінням освітою, навчальним закладом, сім'єю.

Консультація у цій взаємодії займає визначне місце, оскільки, саме вона здійснює ґрунтовний аналіз взаємопов'язаних факторів, що спричинюють порушення навчальної діяльності дитини і поведінки та формування її особистості в цілому, дає рекомендації щодо їх корекції. Разом з тим *ефективність її роботи можлива за умови, що зроблені та передані навчальному закладі і сім'ї висновки і рекомендації будуть виконуватися, а управління освітою забезпечить варіативність умов навчання дитини та зробить реальним вибір батьків. Без такої взаємодії робота консультації втрачає сенс, оскільки виявлені особливі потреби дитини не знаходять умов для реалізації.*

Яскравим свідченням цьому є поширене сьогодні індивідуальне навчання дітей з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги. Усвідомлюючи його неефективність, а часто і шкоду, консультація змушена все-таки його рекомендувати, оскільки школа у більшості випадків категорично відмовляється працювати з такою дитиною у класі, а батьки не розуміють стану дитини і не беруть участі у його корекції. Без партнерської взаємодії з сім'єю упорядкувати поведінку і навчальну діяльність дитини з названим розладом справді важко.

Світова практика корекції гіперактивного розладу у дітей довела, що освіта батьків та залучення їх до свідомої і компетентної допомоги дитині є першочерговим завданням фахівців, на розв'язання якого потрібно спрямовувати усі зусилля.

Розуміння природи гіперактивного розладу є основою для вироблення педагогічної тактики у його корекції. Вона полягає, по-перше, у виробленні чіткої системи узгоджених між батьками і педагогом вимог до дитини, які вона здатна виконувати, та неухильне їх дотримання, по-друге, у дозуванні завдань за обсягом і необхідною тривалістю їх виконання, у допомозі дитині зосереджувати увагу під час їх виконання, по-третє, у створенні позитивної мотивації виконання завдань і вимог дорослих через систему винагород і покарань, по-четверте, встановлення приязних і довірливих стосунків між дитиною та дорослими – батьками і педагогами, без чого не може бути

дієвим жоден із названих заходів. Разом же вони тренують регуляторні механізми у поведінці дитини. Усе це впливає із засад *поведінкової терапії*, яка визнається *головним засобом корекції гіперактивного розладу*.

Відкидання школою дитини, поведінка якої не вкладається у загальноприйняті норми, здебільшого зумовлене відсутністю не тільки у батьків, а й у педагогів, уявлень про причини її «нестандартної» поведінки та про способи вплинути на її корекцію. Саме педагогічною неосвіченістю зумовлюються взаємні звинувачення та запекла боротьба між батьками і педагогами навіть у тих випадках, коли є реальна можливість допомогти дитині, налагодивши конструктивну взаємодію між сім'єю і школою.

Тимчасом наша консультативна практика переконує, що попри неспроможність багатьох сімей через різні особистісні, соціальні, економічні проблеми виховувати своїх дітей, все-таки є чимало батьків, які залишаючись наодинці з проблемною дитиною, виявляють велику зацікавленість у спілкуванні з фахівцем і отриманні знань про причини розладів у її поведінці та необхідні корекційні заходи. Не менше потребують кваліфікованої консультації з цих питань і педагоги.

Провідним осередком освітньої роботи серед батьків і педагогів щодо дітей з порушеннями психофізичного розвитку повинна стати психолого-медико-педагогічна консультація. Ця важлива її функція, зафіксована у недавно прийнятому Положенні, ще тільки починає реалізуватися. На перешкоді їй стоїть багаторічна практика медико-педагогічних комісій, яка у батьків асоціювалася з трагічною для них перспективою отримати дискримінаційний ярлик для дитини та віддати її до школи-інтернату, віддаленого від домівки. Тому сьгоднішні консультації часто викликають острах і недовіру у батьків. Подолати їх може тільки наполеглива практика реальної допомоги батькам у розумінні проблем дитини і, що не менш важливо, сприяння усвідомленню ними власної ролі у вирішенні її долі на основі компетентного вибору форми навчання та участі у реалізації навчально-виховних заходів.

Освітня робота консультації може здійснюватися у різних формах: у лекціях серед батьків і педагогів, у тематичних семінарах для батьків, в індивідуальному їх

консультуванні. *Показником успішного виконання консультацією освітньої функції є свідоме прийняття батьками висновків про стан дитини і рекомендацій щодо допомоги їй та готовність стати партнерами педагогів, а не супротивниками.*

Другим важливим джерелом консультативної допомоги педагогам і батькам є практичний психолог системи освіти. Ефективною формою роботи з батьками є організація групових занять з батьками, наприклад, з питань гіперактивного розладу, адже у школі є далеко не одна дитина з цією проблемою. Освітня робота шкільного психолога серед батьків і педагогів у співпраці з психолого-медико-педагогічною консультацією допоможе організувати вчасну допомогу дітям з особливими освітніми потребами. *Така робота є набагато ефективнішою, ніж намагання психолога наодинці здійснювати корекційні заняття з дитиною.*

Тимчасом, як показує досвід, сьогодні практичні психологи освіти у багатьох випадках самі не достатньо володіють знаннями з питань психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими потребами. Налагодження співпраці навчального закладу, насамперед у особі практичного психолога, з психолого-медико-педагогічною консультацією реалізується не задовільно навіть з такого уже усталеного питання, як надання консультації психолого-педагогічної характеристики дитини.

Для вивчення дитини у психолого-медико-педагогічній консультації супровідні документи відіграють важливу роль. Особливо значущою є шкільна психолого-педагогічна характеристика, у якій чітко відображається причина звернення до консультації.

Психолого-педагогічна характеристика становить основу для визначення параметрів подальшого вивчення дитини у консультації. Ці відомості доповнюються висновками дитячого психоневролога щодо медичних аспектів (якщо такі виявлені) порушення її інтелекту та поведінки, які, як правило, є у документах, представлених на консультацію.

Зауважимо, що сьогодні психолого-педагогічні характеристики, які супроводжують дитину до консультації, часто складаються довільно і досить поверхово, без достатнього висвітлення психологічних особливостей дитини, які становлять інтерес для подальшого її вивчення. Не рідкісні випадки, коли

характеристики складаються недбало і некваліфіковано і обмежуються простим переліком негативних проявів дитини на кшталт: «...неуважний, нестаранний, володіє учбовим матеріалом на середньому рівні. Потребує постійного контролю, не виявляє зацікавленості до навчання, піддається чужому впливу, схильний до протиправної поведінки». Зазначимо, що характеристика дана дев'ятилітній дитині, у якої психіатром констатовано гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Усі перераховані негативні прояви поведінки учня цілком вкладаються у встановлений діагноз, але попри те, що дана характеристика демонструє повну відсутність уявлення педагога і шкільного психолога про причини поганого навчання і поведінки дитини, відсутні і будь-які відомості про ті педагогічні заходи, які давали хоч тимчасовий позитивний ефект. Усе це свідчить про відсутність спроб вивчити дитину та допомогти їй, а також про те, що психолого-педагогічній характеристиці не надається серйозного значення. Це підтверджується наведеними далі записами, якими обмежується шкільний психолог: «Сприйняття і спостережливість дитини розвинені на задовільному рівні. Рівень розвитку репродуктивного мислення переважає над творчим. Швидкість і критичність мислення розвинені посередньо». Звісно, така характеристика ніяк не допомагає з'ясувати реальні проблеми пізнавальної діяльності дитини.

Замість психолого-педагогічної характеристики можна зустріти і такі записи психолога: «Проведена методика «Оцінка рівня шкільної тривожності Філіпса» Результат: тривожність 36 %, що означає в межах норми. Від батьків запиту на індивідуальну роботу не надходило. Інша робота з дитиною не проводилась». Тимчасом батьки, погоджуючись відвідати психолого-медико-педагогічну консультацію, безумовно, погодяться і на збір необхідних для цього документів, в тому числі і психолого-педагогічної характеристики. Усе це дозволяє говорити про те, що принаймні частина психологів закладів освіти не тільки недбало ставиться до вивчення дітей, які йдуть на обстеження у консультацію, але й не вміє цього робити.

Повинно стати неухильним правилом вивчення практичним психологом навчального закладу кожної дитини, якій рекомендовано обстеження у психолого-медико-педагогічній консультації, та його участь у складанні психолого-педагогічної

характеристики. Очевидно, буде доцільним уніфікувати ряд аспектів вивчення дитини, що обов'язково у ній висвітлюються. Такими є:

- 1) відомості про загальну обізнаність (оволодіння сенсорними еталонами: уявлення про величину, форму, колір; елементарні просторові уявлення: далі, ближче, вгорі, внизу, позаду, попереду, за, над, поряд; елементарні уявлення про кількість: багато, мало, порівну, однаково, більше, менше; знання та уявлення про предмети і явища навколишнього світу, відповідні віку дитини);
- 2) Сформованість мисленнєвих дій та операцій (уміння бачити різні ознаки предметів, здатність встановлювати схожість і відмінність, вміння групувати предмети за спільною ознакою, вміння робити висновки, вміння виявляти зв'язки і залежності між предметами та явищами);
- 3) Навчуваність (швидкість засвоєння та використання нового досвіду). Цей показник є надзвичайно важливим для характеристики пізнавальних можливостей дітей, які з різних причин мають не достатню обізнаність, обмежені знання та уявлення про навколишнє. Ознаки навчуваності виявляються у поліпшенні результатів виконання аналогічного чи навіть того самого завдання після попереднього його виконання з допомогою дорослого;
- 4) Здатність до співпраці з педагогом (взагалі – з дорослим) і ровесниками: уміння слухати завдання, здатність діяти відповідно до отриманої інструкції, здатність ставити запитання, звертатися для уточнення завдання, отримання допомоги. Ця здатність великою мірою зумовлена розвитком довільної регуляції, без якої не можливе прийняття інструкції та послідовне її виконання, орієнтуючись на правила;
- 5) Працездатність (здатність зосереджувати увагу, тривалість продуктивної діяльності, ознаки втоми). Стан здоров'я (можливі пропуски занять через хворобу);
- 6) Система емоційних ставлень (ставлення до успіхів і невдач, зокрема – у навчанні, самооцінка і самоприйняття, стосунки з педагогом, у дитячому колективі, у сім'ї).

- 7) Вжиті заходи для поліпшення навчальної діяльності і поведінки дитини, умови, у яких вдається домогтися позитивних зрушень у її навчанні і поведінці. Якщо йдеться про порушення поведінки дитини, важливо вказати умови, у яких вони проявляються.

Дуже важливим аспектом взаємодії психолого-медико-педагогічної консультації зі шкільною психологічною службою і батьками є своєчасне виявлення дітей з труднощами навчання і поведінки. Як показало вивчення девіантної поведінки у дітей, що відвідують консультацію, первинні поведінкові розлади виявляються з приходом дитини до навчального закладу, де вона довго не затримується. Тимчасом у переважній більшості дітей девіації поведінки виникають як вторинні через розлади навчальної діяльності у неадекватних умовах. При цьому часто потерпають діти з порівняно легкими порушеннями психофізичного розвитку, такими, що розпізнаються тільки фахівцями і не привертають уваги навіть педагога. Показником неблагополуччя дитини є її неуспішне навчання. Неприпустимо, щоб воно тривало протягом кількох років, не викликаючи занепокоєння у батьків і педагога та уваги з боку шкільного психолога. Втрачені у початковій школі можливості адаптації дитини призводять до таких негативних змін у її особистості, перед якими пізніше школа і сім'я виявляються безсилими.

Наше багаторічне вивчення молодших школярів з труднощами в навчанні і дітей-відвідувачів психолого-медико-педагогічної консультації дозволяє пересвідчитись, що школа сьогодні дуже поблажливо ставиться до не успішного навчання дітей, оцінюючи із року в рік їхні навчальні досягнення у 4-6 балів, поки не з'являться ознаки девіантної поведінки.

Наслідки цієї тенденції яскраво постають у психолого-медико-педагогічній консультації, до якої, на жаль, звертаються переважно тоді, коли проблеми дитини вкрай загострюються, і коли уже втрачено кращі можливості допомогти їй.

Попередити тривале невстигання дітей без виявлення його причин значною мірою може загострення уваги психологічної служби системи освіти на вивченні проблемних дітей у дошкільному навчальному закладі та на початку шкільного навчання, удосконалення взаємодії працівників психологічної служби дошкільних та

загальноосвітніх навчальних закладів з метою здійснення ефективного ступеневого психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронажу. Зокрема, пильної уваги шкільного психолога та взаємодії з педагогом і логопедом, а також з батьками, потребують першокласники, особливо ті, що прийшли до школи із спеціальних дошкільних закладів. Проблема особливих освітніх потреб дитини повинна бути розв'язаною не пізніше, ніж протягом першого року навчання у школі.

Раннє виявлення дітей з порушеннями поведінки, як і в цілому виявлення та облік дітей з психофізичними порушеннями, насамперед, через взаємодію з навчальними закладами і батьками, є важливою функцією і самої психолого-медико-педагогічної консультації. Це нова її функція, реалізація якої стала можливою завдяки створенню міських і районних консультацій, а не тільки обласних, що зробило незрівнянно густішою їх мережу.

Збільшення кількості районних консультацій та методичне їх зміцнення дозволить не тільки вчасно виявляти дітей, які потребують корекційної допомоги, та формувати у батьків компетентне ставлення до вирішення проблем своєї дитини, але й розвантажити потік дітей, що приходять на обстеження, та приділяти більше уваги кожній дитині, а також взаємодіяти з навчальним закладом щодо її виховання, навчання і розвитку.

Література:

1. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. - М.: Изд. МГУ, 1990. - 136 с.
2. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1 / Венгер А.Л. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.
3. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 2 / Венгер А.Л. – М.: Генезис, 2001. – 128 с.
4. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников./ Венгер А.Л., Цукерман Г.А. – М.: изд. Владос-Пресс, 2003. – 160 с.

5. З досвіду роботи психолого-медико-педагогічних консультацій України. Посібник. / Упорядники: А.Г. Обухівська, Т.Д. Ілляшенко. / Кам'янець-Подільський; ПП Мошак М.І., 2008. – 208 с.
6. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. Посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві; пер. з англ.. Тетяна Клекота]. – К.: - СПД – ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.
7. Леонгард К. Акцентуированные личности / Леонгард Карл [пер. с нем. В. Лещинская]. – Киев; Вища школа. Головное изд-во, 1981 – 392 с.
8. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки: навч. посібник / Н.Ю. Максимова. – К.: Либідь, 2011. – 520 с.
9. Олег Романчук. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Практичне керівництво./ Романчук Олег – Львів: Видання навчально-реабілітаційного центру «Джерело», 2008. – 323 с.
10. 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»).
11. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Видання друге, перероблене і доповнене./ Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006 -36 с.: Дидактичний матеріал: комплект А і Б (45арк.)
12. Стадненко.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Психологічна готовність до навчання дітей шестилітнього віку.Методика діагностики та корекційно-розвиткові заняття./Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська - Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006 – 52 с.: + картки (14 с.).

Т.В. Жук,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи
НАПН України

2.3 Організація соціально-реабілітаційної допомоги дітям з помірною розумовою відсталістю як один з напрямків діяльності психолого-медико-педагогічної консультації

Діти з помірною розумовою відсталістю у нашому суспільстві є тією категорією дітей з особливими освітніми потребами, яка найменше охоплена сучасними методами навчання і соціальної адаптації. Таке становище цих дітей зумовлено тим, що протягом багатьох десятиліть вони вважалися «ненавчуваними» тобто неспроможними засвоювати ценову програму навчання та набувати професійних навичок, достатніх для трудової зайнятості. Зрозуміло, що, виходячи із прагматичної доцільності витрат на навчання цих дітей, держава реалізувала свої інтереси, а не інтереси окремої особистості з обмеженими можливостями. За таких обставин на долю дітей з помірною розумовою відсталістю випадали тільки догляд і медичне обслуговування. Тривалий час існували дві протилежні форми утримання таких дітей: у сім'ї, де їх виховання і розвиток повністю залежали від умінь і можливостей батьків, або передача дитини під опіку й утримання держави у спеціальних будинках-інтернатах. Це майже повністю позбавляло сім'ю будь-якого спілкування з дитиною і фактично було відмовою від неї. Звичайно, переважна більшість дітей залишалася у сім'ї без усякого методично організованого педагогічного втручання. Визнаючи таке становище осіб з помірною розумовою відсталістю неприйнятним сьогодні, наше суспільство ще не забезпечило міцної альтернативи йому, проте відбувається активний пошук її і на цьому шляху зроблені суттєві кроки.

Реформування підходів до соціальної адаптації дітей цієї категорії відбувається на тлі широкого вивчення зарубіжного досвіду та оцінки вітчизняних досягнень у галузі спеціальної психології і педагогіки та практичного їх втілення.

Розвинені західні країни послідовно реалізували різні моделі організації допомоги дітям із значними інтелектуальними вадами, поступово рухаючись від ізоляції їх до сучасних засад інтеграції.

Найперша, медична модель, передбачала головним чином підхід до осіб з помірною розумовою відсталістю як до хворих, які потребують лікування і догляду. У той час було досить поширене ізольоване утримання людей з такими вадами у спеціальних закладах. Свого часу практикувалися окремі поселення переважно у сільській місцевості, де разом із людьми з помірною розумовою відсталістю проживали фахівці, що опікувалися ними та організовували доступну працю. Це наближало людей з обмеженнями до здорового суспільного життя. Наступним кроком було впровадження психологічної моделі, яка з шістдесятих років минулого століття почала переважати у розвинених країнах. З'явилась посада клінічного психолога зі своїми методами діагностики і терапії. Багато уваги стали приділяти розвитковому навчанню та психотерапевтичним засобам корекції поведінки, які потіснили вживання стимулюючих і заспокійливих медикаментів.

З кінця минулого століття активно розвивається і впроваджується соціальна модель, яка внесла суттєві зміни у суспільне положення осіб з розумовою недостатністю. Тепер їх розглядають не як душевнохворих зі знизженими здібностями, а як певну соціальну групу зі своїми життєвими потребами, суспільними запитами та правами. Провідним фахівцем став соціальний працівник. Звісно, ця модель не відкидає необхідної медичної допомоги, яка є частиною комплексної реабілітації осіб з помірною розумовою відсталістю.

Визначальною ознакою цієї моделі є подолання ізоляції означеної категорії людей у спеціальних закладах і поселеннях та максимальне включення їх у

соціум на їхніх власних умовах і потребах. Діти здебільшого виховуються у родині, яка отримує допомогу від суспільства у вигляді різних соціальних послуг. Ця модель ставлення суспільства до осіб згаданої категорії набуває світового визнання і поширення. Сьогодні вона і в нашому суспільстві визнана такою, що потребує впровадження, отже, перебудови ставлення суспільства до осіб з помірною розумовою відсталістю, яке складалося протягом тривалого часу.

Вітчизняний досвід щодо соціалізації дітей цієї категорії певною мірою є суперечливим. З одного боку, він ґрунтується на значних досягненнях вітчизняної спеціальної психології і педагогіки та високій кваліфікації педагогічних корекційних працівників. З другого, організація допомоги цій категорії дітей дуже відстає від світової практики й досі, маючи ознаки медичної, почасти – психологічно орієнтованої моделі, будується на ізоляції дітей у спеціальних будинках-інтернатах так званого другого профілю (окремо для хлопчиків і дівчаток), підпорядкованих системі соціального захисту населення, а не системі освіти.

Суттєвим недоліком цієї моделі соціалізації дітей з помірною розумовою відсталістю є те, що вони змушені довго перебувати поза сім'єю. Проблемою будинків-інтернатів для дітей цієї категорії є госпіталізм, пов'язаний з емоційною депривацією. Емоційний дефіцит, якого зазнають діти, відірвані від сім'ї в інтернатних умовах, дається взнаки в дорослому віці. Тривале емоційне пригнічення знижує і пізнавальні можливості, негативно позначаючись на навчанні та загальному розумовому розвитку дитини. Якщо йдеться про дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями, то їхні втрати через емоційну депривацію можуть виявитися фатальними.

Ще один негативний наслідок перебування дітей в інтернатному закладі стосується батьків. Це – втрата батьківської компетентності, коли, віддавши дитину до державного закладу, сім'я починає жити своїм життям, часто відмовляє закладу в допомозі і дедалі рідше бачить дитину.

Зрозуміло, що переважна більшість батьків залишає дітей у сім'ї, і таким чином вони опиняються поза всякою кваліфікованою педагогічно допомогою. Результати проведеного нами опитування батьків, які відвідували Центральну психолого-медико-педагогічну консультацію, показали, що тільки третина дітей з діагнозом «помірна розумова відсталість» потрапляє до відповідного інтернатного закладу. Це переважно діти із малозабезпечених сімей, батьки яких мусять бути вільними від догляду за дитиною, щоб заробляти засоби для існування. Такі сім'ї часто є неповними, діти виховуються самими матерями. Також утриманцями інтернатів є діти, батьки яких позбавлені батьківських прав, ведуть асоціальний спосіб життя.

Щодо програми, за якою працюють згадані будинки-інтернати, то у ній можна виокремити три етапи роботи з дитиною, які мають конкретні завдання, і підпорядковані одній меті – сформувати у дітей соціально орієнтовану та соціально контрольовану поведінку, тобто таку, коли дитина на основі засвоєних певних норм поведінки у закладі у подальшому користується ними не лише у межах дитячого будинку, але й переносить накопичений досвід в різні життєві ситуації.

На першому етапі навчання дітей (від 4-5 до 8 років) ставиться завдання оволодіння санітарно-гігієнічними навичками, розвитку моторики, координації рухів. Одночасно здійснюється робота з розвитку мовлення, інших пізнавальних процесів. Разом з тим через досить глибокий недорозвиток мовлення цих дітей виховання норм поведінки доступне їм більше шляхом наслідування, і менше – шляхом словесних вказівок.

Соціально-побутові навички краще формуються у них через багаторазове спостереження реальних життєвих ситуацій, участі в них, повторення та імітації набутих навичок під час предметно-практичної, предметно-маніпулятивної діяльності. Усе це створює ґрунт для формування соціальної поведінки на наступних етапах корекційно-виховної роботи.

На другому етапі (8-16 років) у дітей продовжують закріплення навичок самообслуговування, особистої гігієни. На цьому етапі роботи велика увага

приділяється навчанню їх господарсько-побутової праці. Трудова підготовка має велике значення для формування позитивних особистісних якостей дітей із значним відставанням у інтелектуальному розвитку. Наголосимо, що переважна більшість моральних понять недоступна цим дітям. Однак у процесі трудової діяльності у них виробляються такі позитивні якості як звичка працювати, робити трудове зусилля, вміння працювати в колективі, спілкуватися, що дуже важливо для подальшої соціальної адаптації.

На цьому етапі дітей навчають елементарного рахунку, письма, читання. Проте це навчання не може бути самоціллю і не може займати провідного місця у пристосуванні дітей з помірною розумовою відсталістю до життя, оскільки досвід показує, що навіть навчившись читати і писати, ці діти дуже мало використовують набуте вміння у практичній діяльності. Отже, центральною ланкою у системі навчання і розвитку дітей цієї категорії є заняття, які готують їх до самообслуговування, праці, до інтегрованого життя в суспільстві.

На третьому етапі навчально-виховної роботи (16-18 років) основним завданням є закріплення трудових навичок, розширення запасу знань і уявлень про найближче оточення, на підготовку, у міру можливого, до відносно самостійного життя. Робота з соціально-побутової орієнтації у цей час здійснюється у кількох напрямках: удосконалюються навички самообслуговування та господарчо-побутової праці, продовжується широка трудова підготовка, багато уваги приділяється закріпленню правил поведінки в громадських місцях, закладах побутового обслуговування, прищеплюються навички користування громадським транспортом. Підлітків знайомлять з елементарними відомостями правового змісту, навчають та закріплюють вміння користуватися грошима.

Важливою складовою ефективності навчально-виховного процесу є методи навчання. Корекція психічного розвитку з помірною розумовою відсталістю можлива за умови застосування таких методів навчання і виховання, які характерні для роботи з дітьми раннього та дошкільного віку. Звідси провідною для них діяльністю є оволодіння предметним світом, навколишнім

середовищем. І формується воно методами, що застосовуються у ранньому і дошкільному дитинстві. Ігрова форма є домінуючою. Метод використання емоцій, які є відносно збереженими у цих дітей, слугує для зосередження уваги, підвищення інтересу до занять, активізації пізнавальних потреб. Метод наслідування є найприйнятнішим для роботи з цією категорією дітей і повинен посідати чільне місце. Предметно-дієве навчання, організація діяльності дітей з конкретними предметами – одна з домінуючих форм роботи. Важливо наголосити, що ознайомлення з предметним світом супроводжується мовленням, але мовлення ні в якому разі не передує практичним діям і не заміняє їх. Метод поступового ускладнення самостійних дій полягає у переході від наслідувальних дій за зразком до дій за словесною інструкцією. Важливим методом роботи є багаторазове повторення матеріалу із включенням його до змісту різних навчальних занять. І, нарешті, визначне місце роботи з дітьми займає індивідуалізація навантаження.

Отже, в нашій країні історично склалася науково обґрунтована система навчання, виховання і соціальної адаптації дітей зі значними інтелектуальними вадами. Разом з тим вона має такі якості, які не відповідають сьогodнішнім вимогам соціально орієнтованих засад роботи з дітьми.

Найважливішим недоліком усталеної системи є те, що спеціальна програма побудована на основі неодмінного еталону – загальноосвітньої програми з її установкою на засвоєння дітьми знань, основ наук. Спеціальна програма трансформується із врахуванням пізнавальних можливостей дітей з помірною розумовою відсталістю, проте не виправдано багато місця відводиться для оволодіння елементарними загальноосвітніми знаннями: читанням, письмом, рахунком і недооцінюється роль господарсько-побутової праці і здобуттю широких соціальних навичок. Невиправданим є заучування незрозумілого дітям з помірною розумовою відсталістю словесного матеріалу, некоректним є читання текстів та метод питань-відповідей без опори на наочний матеріал, на реальні адекватні уявлення про прочитане. Ця важка і мало продуктивна робота

не озброює дітей уміннями і навичками, які вони могли б використати у практичній діяльності.

Ще одним недоліком навчання цих дітей є надмірна його уніфікація. Тимчасом порушення розвитку у дітей з помірною розумовою відсталістю відзначається значною варіативністю, яка зумовлює у кожному окремому випадку особливі форми педагогічної роботи.

І, нарешті скажемо, що ефективному використанню програми навчання і розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю перешкоджає ізолюваність їх у спеціальному закладі.

Сьогодні традиційні підходи до утримання і соціальної адаптації дітей з помірною розумовою відсталістю перебувають у стані реформування. Вихідною вимогою часу є забезпечення соціальної підтримки сім'ї, яка виховує дитину зі значною інтелектуальною вадою. Це, насамперед, забезпечення кожній дитині, яка проживає у сім'ї, кваліфікованої і послідовної корекційно-розвиткової роботи з метою її соціальної адаптації. Постійне відвідання дитиною спеціального навчального закладу справляє благотворний вплив не тільки на саму дитину, але й упорядковує життя сім'ї, особливо матері, яка досі, не погоджуючись віддати дитину до дитбудинку, цілодобово займається нею, не маючи змоги задовольнити свою потребу у праці за фахом, відпочинку, спілкуванні і часто психічно виснажується та потребує соціальної і психологічної реабілітації. Гострота цієї проблеми проявилася у тому, що зміни у системі допомоги дітям з помірною розумовою відсталістю почалися саме з батьківського руху.

Об'єднуючись у недержавні громадські організації, батьки у співпраці з фахівцями почали створювати різноманітні реабілітаційні групи та центри для своїх дітей. Крім організації для дітей корекційно-розвиткових заходів, такі об'єднання є надзвичайно цінними для батьків, які знаходять спілкування й емоційну підтримку людей з подібними проблемами, що справляє благотворний вплив на сім'ю.

Поступово, зміцнюючись матеріально, концептуально і методично, об'єднання, що скоріше нагадували клуби, перетворюються на справжні реабілітаційні центри, які надають широкий спектр послуг: навчання, розвиток, медичну і соціальну реабілітацію дітей та психологічну підтримку батьків.

Порівняно з державними установами системи соціального захисту населення, названі заклади є значно меншими, мобільнішими, завдяки чому вони мають змогу швидше реагувати на будь-які зміни свого контингенту, враховувати потреби та запити кожного вихованця.

Реабілітаційні центри, часто створені зусиллями батьків, нарешті дають змогу використати батьківський потенціал для розвитку і соціальної адаптації дітей, оскільки найактивніші з них готові до співпраці з фахівцями різного профілю.

Суттєвим недоліком реабілітаційних центрів, створених на громадських засадах батьківськими об'єднаннями, є слабкість методичної бази. Батьки часто схильні переоцінювати можливості розвитку і соціальної адаптації дитини. Вони роблять установку на самостійне життя, отримання освіти, що у навчанні і вихованні призводить до зміщення акцентів із ретельного прищеплення доступних дітям соціально-трудова навичок на намагання навчати їх незрозумілого й складного матеріалу та плекати не реальні плани щодо майбутнього дитини і нехтувати цілком досяжними цілями. Саме тому методичне забезпечення реабілітаційних центрів для дітей з помірною розумовою відсталістю повинне передбачати і освітньо-реабілітаційну роботу з батьками.

Реабілітаційні центри і кількісно, і якісно швидко розвиваються. Найперспективніші з них мають державну підтримку. У деяких центрах уже працює штат мультидисциплінарних фахівців: педагоги-дефектологи, психологи, соціальні, медичні працівники, інструктори з лікувальної фізкультури й фахівці з фізичної реабілітації, так звані трудові терапевти. Вони спільно з батьками розробляють індивідуальні програми розвитку, фізичної і соціальної реабілітації кожного вихованця.

Останнім часом створюються державні реабілітаційні центри. Усі разом вони становлять єдину систему, яка повинна охопити реабілітацією усіх дітей, які її потребують. Дуже важливою умовою їх ефективності є наближеність до місця проживання дітей, щоб вихованці могли відвідувати їх як заклади денного перебування, не відриваючись від повноцінного спілкування з батьками. Разом з тим деякі центри практикують створення груп цілодобового перебування дітей з віддалених місць проживання чи у зв'язку з різними проблемами, що тимчасово виникають у сім'ях.

Слабкість методичної бази реабілітаційних центрів сьогодні перешкоджає їм стати тими осередками, які викликають довіру у батьків. Для розв'язання цього питання актуальним є об'єднання зусиль Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я та Міністерства соціальної політики України для вироблення програми методичного забезпечення реабілітаційних центрів з різних напрямків роботи.

Особливо актуальними є програми раннього втручання для дітей від народження до 3-х років та після шкільної освіти людей з помірною розумовою відсталістю. Остання спрямована на підтримку навичок соціальної поведінки, здобутих у шкільному віці, оскільки через знижені адаптаційні можливості молодих людей цієї категорії вони дуже швидко втрачаються. Функціонування таких програм робить допомогу людям із значним зниженням інтелекту системною, такою, що супроводить їх на всіх етапах життєвого шляху.

Отже реабілітаційні центри, швидко розвиваючись, на нашу думку, могли б стати основною формою організації розвитку і соціальної адаптації дітей з помірною розумовою відсталістю. Разом з тим, з набуттям чинності Положення про навчання цих дітей розгортається створення спеціальних класів для них у школах для дітей з розумовою відсталістю, де досі навчалися тільки діти з легкою розумовою відсталістю. У разі необхідності такі класи можуть створюватися і при загальноосвітній школі. Крім того, за неможливості навчання у спеціальному класі чи реабілітаційному центрі діти з помірною розумовою

відсталістю можуть навчатися індивідуально за спеціальною програмою у спеціальній чи загальноосвітній масовій школі.

З огляду на специфічність освітніх потреб дітей з помірною розумовою відсталістю навчання їх у спеціальних класах потребує застереження від захоплення класно-урочними заняттями. Насправді спеціальні класи для дітей з помірною розумовою відсталістю та робота в них потребує іншого простору, можливостей практичної діяльності. Тому для груп дітей з помірною розумовою відсталістю у спеціальній школі потрібні такі самі умови, що й у реабілітаційному центрі, які забезпечували б їм широке знайомство з довкіллям, здобуття навичок самообслуговування, побутової праці, поведінки у найближчому соціальному оточенні. З огляду на своєрідні потреби дітей цієї категорії в освіті варто критично оцінювати ефективність інклюзивного навчання їх у загальноосвітньому класі, принаймні сьогодні, коли повноцінна інклюзія ще ні кадрово, ні матеріально не забезпечена. Тимчасом рівень пізнавальних можливостей цих дітей, зокрема, мовлення, робить програму загальноосвітньої школи неприйнятною для них, насамперед тому, що вона не містить того матеріалу, який складає основу спеціальної програми. Загальноосвітня програма і програма для дітей з помірною розумовою відсталістю – це дві різні програми, складені з огляду на особливості освітніх потреб різних категорій дітей. Їх навчання потребує різних умов і методів педагогічної роботи. Зазначимо, що організація навчання і соціальної адаптації дітей з помірною розумовою відсталістю потребує іншого простору, ніж класна кімната. Отже, не залежно від того, відвідує дитина з помірною розумовою відсталістю реабілітаційний центр чи спеціальний клас у школі для розумово відсталих дітей, вона повинна отримувати повноцінну соціальну адаптацію відповідну до її потреб.

Визнання права дітей з помірною розумовою відсталістю на задоволення освітніх потреб активізувало пошуки ефективних способів реалізації їхніх потенційних можливостей розвитку, навчання і соціальної адаптації. Метою навчання визнається не стільки когнітивний розвиток, скільки соціальний. У

зв'язку з цим орієнтація на традиційне здобуття знань (так зване знаннєве навчання) втрачає свої провідні позиції. Натомість на перший план висувається не механічне засвоєння знань, а набуття умінь, знань, способів практичної діяльності, що сприяє підготовці дітей до відносно самостійного життя. Провідного значення набуває індивідуалізація навчання на компетентнісній основі. Метою навчання є формування таких освітніх компетенцій, як ціннісно-орієнтаційна, особистісна, комунікативна. Зокрема, ціннісно-комунікативна компетенція передбачає формування відносно стійких ставлень і ціннісних уявлень, необхідних для життєдіяльності. Особистісна компетенція забезпечує фізичний, моральний розвиток, оволодіння уміннями, знаннями, способами практичної діяльності, які дозволяють реалізувати особистісні якості. Комунікативна компетенція включає уміння користуватися засобами спілкування для взаємодії з іншими людьми та під час виконання різних соціальних ролей. Цілеспрямоване оволодіння цими компетенціями потребує тривалого часу і повинно починатися якомога раніше. Зміст, способи, прийоми, темп навчання обирається відповідно до індивідуальних можливостей, здібностей і потреб учнів. Це забезпечує відпрацювання способів діяльності не тільки в умовах класу, але й в умовах сім'ї, готовності діяти в життєво важливих ситуаціях.

Побудова навчання дітей з помірною розумовою відсталістю на згаданих засадах передбачає всебічне вивчення дитини, зокрема виявлення провідних сенсорних систем (аудіальної, візуальної, кінестетичної) як основи для індивідуалізації навчання. Здійснені останнім часом дослідження показали, що продуктивність оволодіння способами діяльності цих дітей значно підвищується під час застосування дотикового підкріплення, найдієвішою формою допомоги є наочно-дієва. Визначення провідних сенсорних систем показало, що у половини дітей такою є кінестетична.

Разом з тим актуальний розвиток і його потенційні можливості у дітей з помірною розумовою відсталістю мають суттєві відмінності. Для подальшої роботи з дитиною дуже важливо визначити найбільш збережені можливості

розвитку та способи їх актуалізації, що дозволить будувати індивідуально спрямовану навчально-розвиткову роботу з кожною дитиною у навчально-реабілітаційному закладі.

Основним осередком вивчення дитини є психолого-медико-педагогічна консультація. У зв'язку із суттєвими трансформаціями, які переживає сьогодні консультація, змінюється і зміст, і обсяг висновків та рекомендацій щодо навчання і виховання дитини. Тривалий час медико-педагогічні комісії, а пізніше і психолого-медико-педагогічні консультації, головним чином обмежувалися коротким діагнозом, переважно медичним, відповідно зашифрованим. У результаті з консультації виходив середньостатистичний представник дітей з помірною розумовою відсталістю без зафіксованих будь-яких індивідуальних ознак. Такий висновок нічого не говорив про конкретну дитину, крім віднесення її до загальної категорії дітей з помірною розумовою відсталістю. Тимчасом відмінності між цими дітьми досить значні і для побудови продуктивної індивідуально спрямованої педагогічної роботи не враховувати їх не можна.

Сьогодні вимоги до вивчення дитини у психолого-медико-педагогічній консультації принципово інші. Насамперед, дитина приходить до консультації з уже встановленим медичним діагнозом, змінювати який консультація не має компетенції. Основною її функцією є психолого-педагогічне вивчення дитини та надання рекомендацій щодо її навчання і соціальної адаптації. Отже передбачається індивідуальне вивчення дитини у межах встановленого діагнозу. Таке вивчення є ширшим і ґрунтовнішим, ніж проста констатація нозології.

Під час вивчення у психолого-медико-педагогічній консультації дитини з помірною розумовою відсталістю для складання висновку, суттєвого для побудови подальшої педагогічної роботи з нею, з'ясовується широкий ряд питань, що дозволяє скласти уявлення про окрему індивідуальність. Такими є:

1. Умови сімейного виховання і здатність батьків цілеспрямовано і свідомо працювати над розвитком дитини, сприяти її адаптації у найближчому оточенні. Здатність дитини до елементарного самообслуговування та уміння попросити про задоволення найсуттєвіших життєвих потреб. Важливо з'ясувати, які були

спеціально організовані заходи щодо цілеспрямованої роботи над розвитком дитини (індивідуальна робота з педагогом-дефектологом, відвідання спеціального навчально-реабілітаційного закладу)ю Такі відомості дають змогу оцінити зміст і ефективність вжитих педагогічних заходів для прищеплення дитині наявних у неї умінь і навичок, дають певні припущення про її навчуваність, що далі буде підтверджуватися у процесі виконання діагностичних завдань.

2. Особливості мовлення. Чи є слово сигналом до дії. Рівень розуміння мовлення, а також рівень сформованості мовлення дитини. Розуміння логіко-граматичних конструкцій. Який об'єм вербальних інструкцій доступний сприйняттю та розумінню: односходинковий - «Дай», «Дивись» і т.д.; двосходинковий – «Закрий двері», «Принеси м'яч» і т.д. Чи потребує усна інструкція жестового супроводу. Наявність фразового мовлення. Співвідношення пасивного і активного словникового запасу. Володіння мовленням: здатність елементарного висловлювання (прості прохання і відповіді на прості запитання.). Розуміння зверненого мовлення для виконання елементарних прохань, інструкцій. Фіксується, у якому віці дитина почала користуватися мовленням, під впливом яких заходів. Наявність нецілеспрямованого мовлення.

3. Стан уваги: чи можна привернути увагу до певних об'єктів, справ. Як довго дитина може утримувати увагу, чи можна переключити увагу. Здатність зосереджувати та утримувати увагу є показником багатьох суттєвих для характеристики психічного розвитку дитини особливостей. Насамперед, зосередження уваги свідчить про здатність до певної диференціації об'єктів сприймання, а отже можливість на цій основі формування вибіркової ставлення до них, а далі – закріплення інтересу. Крім того, тривалість зосередження уваги є показником працездатності дитини, що є суттєвим для побудови індивідуальної роботи з нею. Нарешті, здатність зосереджувати увагу є основою для встановлення взаємодії з дорослим, без якої ніяка корекційно-розвиткова робота була б неможлива.

4. Сприйняття. Здатність користуватися сенсорними еталонами: ідентифікація кольору, форми, розміру (знаходження відповідного за зразком і за назвою). Впізнавання зображень на малюнку знайомих предметів. Співвідносні дії: здатність скласти конічну пірамідку, пірамідку з різних за кольором кілець.

5. Мислення: знання назв та призначення предметів з найближчого оточення. Розуміння змісту зображених на малюнку дій. Розуміння родинних зв'язків: мама, тато, дід, бабуся, брат, сестра і т. ін.

6. Пізнавальні інтереси: яким предметам, діям надає перевагу. Чи є улюблені іграшки, заняття, до яких легко спонукати дитину.

7. Емоційно-вольова сфера. Переважний настрій. Чи є почуття страху, радості, здивування, здатність співчувати. Адекватність емоційних реакцій: чи не буває немотивованого сміху, плачу, крику, страху тощо; чи не виявляє агресії щодо дітей, дорослих, тварин, аутоагресії; спалахи гніву, роздратування, їх адекватність, можливості та способи припинити їх. Емоційна реакція на похвалу, зауваження. Здатність утримуватися від недозволених дій.

8. Особистість: ставлення до рідних, однолітків. Дотримання правил поведінки. Наявність чи відсутність девіантних проявів поведінки, руйнівних дій.

9. Розвиток моторики: вміння одягатися, роздягатися, маніпулювати предметами різної величини, ходьба, біг.

Значна частина цих відомостей отримується з документації та у процесі бесіди з батьками. Проте найважливіші особливості психічного розвитку дитини з'ясовуються під час психолого-педагогічного обстеження її безпосередньо у консультації.

Важливим показником рівня розвитку дитини та умовою успішності в навчанні є її здатність взаємодіяти з дорослим та характер цієї взаємодії. Одні діти здатні тільки до спільних дій з дорослим, інші – до здійснення дій за наслідуванням. Здатність дитини діяти самостійно, особливо за словесною інструкцією, завжди дає підставу вважати її розвиток вищим, ніж помірна

розумова відсталість. У таких випадках доцільно рекомендувати пробне навчання за складнішою програмою і в залежності від результатів її засвоєння ставити питання про перегляд попереднього діагнозу.

Однією з найважливіших характеристик діяльності дитини є прийняття нею допомоги з боку дорослого. Більшості дітей з помірною розумовою відсталістю потрібна допомога у вигляді демонстрації зразка виконання завдання, підкріплена доступним поясненням. Отже, спостереження за характером взаємодії дитини з дорослим пронизує увесь процес її діагностичного вивчення, бо цей показник є основою для побудови індивідуально спрямованої педагогічної роботи з нею.

Результатом вивчення дитини у консультації є складання психолого-педагогічного висновку і рекомендацій. У висновку відображаються індивідуальні психологічні особливості дитини з помірною розумовою відсталістю відповідно до наведеного вище переліку. Особливо важливою складовою висновку є виявлені найбільш ефективні умови співпраці дитини з дорослим та реалізації таким чином її навчуваності, що дає підстави для прогнозу подальшого розвитку та соціальної реабілітації.

Психолого-педагогічний висновок є підставою для обґрунтування рекомендацій щодо побудови індивідуально спрямованого навчання дитини на основі спеціальної програми для дітей згаданої категорії. Рекомендації передбачають гнучкість використання базової програми з можливістю ускладнення чи спрощення завдань залежно від успішності просування дитини у навчанні і з дотриманням провідної ідеї – формування її соціальної компетентності.

Висновок і рекомендації психолого-медико-педагогічної консультації є документом, який стає основою для побудови індивідуально спрямованого навчання дитини у різних умовах його організації: у реабілітаційному центрі, спеціальному класі чи на засадах індивідуального навчання у загальноосвітньому навчальному закладі. Усі ці форми навчання дітей з помірною розумовою відсталістю поки що різною мірою забезпечені фахівцями-

дефектологами. Особливо проблемним щодо цього є індивідуальне навчання у сільській місцевості. У таких випадках психолого-медико-педагогічна консультація стає єдиним осередком надання кваліфікованої допомоги як педагогові, так і батькам щодо організації педагогічної роботи з дитиною. Не применшуючи ролі батьківської участі у розвитку і соціально-побутовій адаптації дитини не залежно від форм її навчання, зазначимо, що за умови індивідуального навчання використання батьківського виховного потенціалу може стати вирішальним у його успішності. Тому підвищення батьківської педагогічної компетентності є дуже важливим завданням. У його розв'язанні важливу роль можуть відіграти районні психолого-медико-педагогічні консультації, кадрові і відповідно методичні можливості яких будуть поступово зміцнюватися. На базі цих консультацій можна організувати різні форми освітньої і консультативної допомоги батькам і педагогам. Таким чином психолого-медико-педагогічні консультації усіх рівнів стають багатофункціональними учасниками організації соціальної реабілітації дітей з помірно розумовою відсталістю.

Анотації російською та англійською мовами

1. Научные редакторы: Панок В.Г., доктор психологических наук, Цушко И.И., кандидат философских наук

2. Название книги: «Организация и научно-методическое обеспечение деятельности психологической службы и ПМПК»

3. Место работы авторов: Украинский научно-методический центр практической психологии и социальной работы

4. Аннотация:

Пособие «Организация и научно-методическое обеспечение деятельности психологической службы и ПМПК» подготовлено на выполнение НИР «Организационно-методическое обеспечение деятельности психологической службы и психолого-медико-педагогических консультаций системы образования» (государственный регистрационный номер № 0111U000082), срок исполнения 01.01.2011 – 31.12.2013. Тематически пособие отвечает Направлению 15 (Практическая психология) и Техническому заданию исследования. Объем издания – 14,2 печатных листа.

Научная актуальность тематики, что отображается в тексте пособия, связана с разработкой и практической апробацией инновационных моделей организации и методического обеспечения деятельности психологической службы и психолого-медико-педагогических консультаций системы образования. Практическая значимость НИР vyplывает из необходимости реализации «Плана мероприятий развития психологической службы на период до 2017 года» (приказ МОН Украины от 06.08.2013 р. №1106), изменений и дополнений к «Положению о психологической службе» (приказ МОН Украины от 02.07.2009 р. №616) и ряда других нормативных документов.

Пособие состоит из двух разделов. Первый посвящен научно-методическому обеспечению деятельности психологической службы системы образования Украины, второй - научно-методическому обеспечению деятельности ПМПК.

Для педагогических работников, преподавателей, практических психологов, социальных педагогов общеобразовательных, профессионально-технических и высших учебных учреждений, студентов по перечисленным специальностям.

1. Science editor: Panok Vitaliyy, Director, Doctor of Psychological Sciences, Tsushko Ivan, senior scientific researcher, Ph.D. in Philosophy

2. Title of the book: "Organization and Research Methodical Supporting of the Psychological Service and PMPC activities"

3. Place of the work of author: Ukrainian Science-Methodological Centre of Applied Psychology and Social Work

4. Resume:

The manual "Organization and Research Methodical Supporting of the Psychological Service and PMPC activities" is prepared to accomplish the SRW "Organizational and Methodical Supporting of Psychological Services and Psychological Medical Pedagogical Counseling of Education System Activities" (state registration number #0111U000082), turnaround time is 01.01.2011 - 31.12.2013 . Thematically the manual agrees with a Line of research 15 (Applied Psychology) and Study request. Casting-off is 14.00 printed sides.

The scientific rationale of the subject that is covered in the text of the manual concerned with the development and practical testing of innovative models of organizational and methodical supporting of psychological services and psychological medical pedagogical counseling of education system activities. The practical implications of SRW is implicated by the must to fulfill "The plan of measures for the development of psychological services for the period until 2017 " (Order # 1106 of the Ministry of Education and Science of Ukraine from June 08, 2013) , amendments to the "Regulations on the psychological service " (Order #616 of the Ministry of Education of Ukraine from July 02, 2009) and a number of other regulations.

The manual consists of two sections. The first one is devoted to scientific and methodical supporting of psychological service of educational system of Ukraine, another one is devoted to scientific and methodical support of the PMPC.

To teachers, lecturers, applied psychologists, social workers of secondary, vocational and higher education institutions, students of these professions.

Електронне видання комбінованого
використання на CD-ROM

Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК/ за наук. ред. В.Г. Панка та І.І. Цушка. – Електрон. дані. – Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. - 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.

Один електронний оптичний диск (CD-ROM).
Об'єм даних 779 КБ. Тираж 300 пр. Зам. 13-05.
Обліково-видавничих аркушів – 14,25

Видавець і виготовлювач:

Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи,
01032, м. Київ, бульвар Т. Шевченка, 27-а, тел/факс 252-70-11,
e-mail: UCAP@ukr.net

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої справи ДК №4537 від 07.05.2013