

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України



ГЛАДЧЕНКО ІРИНА ВІКТОРІВНА
ВИСОЦЬКА АЛЛА МИХАЙЛІВНА
СУПРУН МИКОЛА ОЛЕКСІЙОВИЧ

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ

Київ 2020

УДК 376-056.2

Рецензенти:

Кульбіда С.В. – доктор педагогічних наук, професор головний науковий співробітник відділу жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Руденко Л.М. – доктор психологічних наук, професор завідувача кафедрою спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова

Гладченко І.В., Висоцька А.М., Супрун М.О. Соціалізація осіб з психофізичними порушеннями / Навчальний посібник за наукової редакції професора М. О. Супруна – К.: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 214 с.

У навчально-методичному посібнику представлено авторський підхід стосовно розуміння проблем соціалізації та індивідуалізації осіб з психофізичними порушеннями та сутнісні характеристики процесу їхнього соціального розвитку; узагальнено результати досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів з проблем соціального розвитку та формування особистості з психофізичними порушеннями шляхом формування соціально-адаптивних умінь і навичок, життєвої і здоров'язберігаючих компетенцій; розглянуто умови, що сприяють соціалізації осіб, а також окремі причини соціальної дезадаптації; розкрито зв'язок процесу соціалізації, освітнього простору та соціокультурної ситуації, а також соціалізуючу функцію корекційно-освітнього простору як чинника соціального розвитку та становлення особистості учня з особливостями інтелектуального розвитку в умовах спеціальної установи; представлено способи організації та компоненти корекційно-освітнього середовища, в залежності від типу зв'язків і відносин, що становлять його структуру.

Розглядаються питання підвищення якості освіти, розширення можливостей навчання і виховання осіб з психофізичними порушеннями та сприяння поліпшенню результатів діяльності педагогічних колективів освітніх установ.

Адресовано науковцям, учителям, вихователям, психологам закладів спеціальної освіти, працівникам соціальної служби, студентам факультетів корекційної педагогіки і психології педагогічних університетів, аспірантам, всім, хто цікавиться проблемами соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

ЗМІСТ
ЗМІСТ

ВСТУП	6
Розділ I. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ З ОБМЕЖЕНИМИ РОЗУМОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	8
1.1. Сутність процесу соціалізації особистості (<i>Ірина Гладченко</i>)	8
1.2. Сутність понять «компетентість» та «компетенція» (<i>Ірина Гладченко</i>)	16
1.3. Основні характеристики механізмів процесу ранньої соціалізації (<i>Ірина Гладченко</i>)	20
1.4. Із історії виникнення та розвитку корекційного навчання дітей з порушеннями інтелекту – основи їхньої соціалізації (<i>Микола Супрун</i>)	25
1.5. Нормативно-правове забезпечення освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку (<i>Микола Супрун</i>)	46
Розділ II. РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ІЗ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	51
2.1. Соціалізація учня спеціального закладу освіти як головна ідея його корекційного навчально-виховного процесу (<i>Микола Супрун</i>)	51
2.2. Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального	65

закладу освіти (*Микола Супрун*)

2.3. Корекційно-освітній простір як фактор соціалізації особистості 72
учня з ППР (*Ірина Гладченко*)

2.4. Учнівське самоврядування в загальній та спеціальній педагогіці 80
(*Микола Супрун*)

Розділ III. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ШКОЛЯРІВ З ОБМЕЖЕНИМИ 97
РОЗУМОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У ПРОЦЕСІ
ВИХОВАННЯ (*Алла Висоцька*)

3.1. Особливості виховання дітей із порушеннями психофізичного 97
розвитку.

3.2. Оптимізація процесу соціальної адаптації та інтеграції в 109
соціум дітей з особливостями психофізичного розвитку.

3.3. Методичне забезпечення процесу виховання школярів з 123
обмеженими розумовими можливостями.

3.3.1. Організація виховного процесу в групі. 123

3.3.2. Методика проведення корекційно-виховних занять 139

3.3.3. Методика корекційно-виховної роботи з формування 140
особистісних якостей учнів

Розділ IV. РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ 150
ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ
(*Микола Супрун*)

4.1. Із історії класифікації засуджених підлітків із з порушеннями 150
інтелекту

4.2. Проблема навчання та виховання підлітків із порушеннями інтелекту в умовах виховної колонії (історико-педагогічний аспект)	165
4.3. Реалізація принципу ступеневості у підготовці курсантів закладів освіти пенітенціарного профілю із засудженими підлітками	173
ДОДАТКИ	181
Використання логічних блок-структур (ЛБС) у корекційно-виховному процесі спеціальної школи (<i>Микола Супрун</i>)	181
Тьюторство в аспекті ефективності корекційно-абілітаційної роботи з дітьми, що мають значну інтелектуальну та сенсомоторну недостатність (<i>Ірина Гладченко</i>)	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	204

ВСТУП

Розвиток демократичної держави та формування нових соціально освітніх орієнтирів українського суспільства потребують адекватних змін в усіх сферах навчально-виховної роботи всіх типів закладів освіти. Орієнтація освітньої галузі на переважне засвоєння системи знань, що була традиційною й виправданою в умовах СРСР, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, що вимагає виховання максимально самостійних, і суспільно активних членів демократичного суспільства, здатних відповідати на виклики часу, бути компетентними в різних життєвих ситуаціях, мати відповідний потенціал для вирішення різноманітних життєвих питань. Система освіти країни покликана відповідати за вирішення питань соціалізації кожної особистості, є поряд із сім'єю пріоритетним соціальним інститутом, що еволюційним шляхом забезпечує умови для формування соціальної компетентної кожної людини.

Реформування всіх галузей освіти в Україні, що відбувається на тлі неоднозначних соціально-економічних і суспільно-політичних змін, вимагає нових підходів до проблеми оновлення її змісту та удосконалення засобів, форм та методів навчання. В умовах спеціальних закладів освіти важливу роль у соціалізації учня відіграє система позакласної роботи із широким спектром впливу на становлення людини-особистості. Саме позакласна робота у тісному зв'язку із навчальним процесом повинна забезпечити формування світогляду учнів, їхньої громадянської свідомості, патріотизму, загальнолюдських і національних цінностей.

На думку О.Ф. Трухана «... в основу цих перетворень має бути покладена зміна поглядів на учнів як суб'єктів навчання та виховання: від орієнтації на «суб'єкт, який пізнає» до спрямування навчально-виховного процесу на «суб'єкт, який інтерпретує» та не стільки відкриває світ, скільки

створює його завдяки власним умінням інтерпретувати та практично реалізовувати опрацьовану й засвоєну інформацію» [1, с. 3].

Отже, соціалізації як процесу формування в учнів знань про життя загалом і практичних умінь та навичок адаптуватися до нього загалом, в сучасній українській спеціальній школі належить провідна роль. Перед дефектологами-практиками традиційно постає завдання створення таких методичних умов, за яких використання можливостей та навчального ресурсу шкільного корекційно-виховного процесу було б найбільш ефективним. Тому дослідження проблеми соціалізації школярів із особливими потребами є актуальним як з точки зору сучасної наукової думки, так і освітньої практики.

Однак аналіз стану вирішення проблеми соціалізації дитини із обмеженими розумовими можливостями у практиці загальноосвітніх спеціальних шкіл України свідчить, що така робота є недостатньо системною. Соціалізуючий потенціал закладів освіти і суспільства загалом на сьогодні використовується далеко не в повній мірі. За цим криються об'єктивні і суб'єктивні чинники, розкриттю сутності яких і буде присвячене дане дослідження.

1. Трухан О. Ф. Формування в учнів 6-7 класів вмінь працювати з підручником у процесі навчання історії : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / Трухан Олександр Феодосійович. – Київ, 2012. – 250 с..

Розділ I. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ З ОБМЕЖЕНИМИ РОЗУМОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Сутність процесу соціалізації особистості

Проблема соціалізації особистості не може бути повністю розкрита без глибокого осмислення теоретичної її суті та статусу, функції, процесу її становлення та розвитку. Першим кроком у вирішенні цієї проблеми має бути виявлення психолого-педагогічного співвідношення основних загальнонаукових принципів – детермінізму, розвитку, системності – з основними онтологічними одиницями феномену, що досліджується. Для того, щоб вирішити це завдання стосовно нашого дослідження, необхідно визначити загальні, найбільш широкі поняття, в рамках яких можлива не лише філософська, але й конкретно наукова психолого-педагогічна інтерпретація цього феномена.

До теоретичних проблем, розв'язання яких має принципове значення для виховання підростаючого покоління суверенної України, належить насамперед проблема з'ясування суті соціалізації особистості як цілісної системи.

Соціалізація – поняття не нове. Воно було введене в науковий обіг соціальними психологами ще наприкінці дев'ятнадцятого століття з метою відображення процесів включення особи до системи соціальних цінностей під час виховання, навчання, праці. В наш час соціалізація, як ніяке інше поняття, відображає сутність суспільного прогресу в цілому, становлення нового суспільства та особистості в ньому зокрема.

Існують різні погляди (філософів, соціологів, психологів, педагогів) стосовно процесу соціалізації. Їх наявність зумовлена різними підходами щодо розуміння можливостей, потреб та інтересів людини і суспільства.

Соціалізація розглядається як система, що має загальний, національний, філософський, соціологічний, політичний, психологічний та інші напрямки, які в сукупності формують людину як соціальну істоту з її світоглядом, розумінням свого призначення в суспільному житті.

У сучасній науковій літературі виявлено спроби різнобічного тлумачення цього поняття, але одностайного пояснення сутності його змісту ми не знаходимо. Зміст поняття «соціалізація», на нашу думку, багатогранний та неоднозначний.

Так, соціологи поняття «соціалізація» трактують як процес формування основних параметрів людської особистості (свідомості, почуттів, здібностей і т.д.) під час виховання та навчання, засвоєння соціальних ролей, в результаті чого людина перетворюється у члена сучасного їй суспільства, успадковуючи історичний досвід.

З часом, поняття *соціалізація* було стихійно перенесене із категоріального апарату соціальної психології та соціології в систему понять інших наук. При цьому воно піддалося різноманітним змістовим модифікаціям як з тенденцією до розширення, так і до редукування тлумачення, з виділенням акцентів у відповідності з існуючими парадигмами та методологічними установками.

Функціонування різних тлумачень цього поняття в теоретичному плані є свідченням широкого інтересу науки до вивчення сутності соціалізації, багатопланових аспектів цього процесу та напрямів його дослідження.

Філософи в поняття «соціалізація» вкладають більш широкий зміст – становлення людини соціальною істотою в процесі філогенезу. Філософський аспект соціалізації особистості передбачає усвідомлення філософської сутності виховання, виходячи із визнаної суспільством філософії людини і культури.

Термін «соціалізація» у вітчизняній психології почав застосовуватись наприкінці 60-х, на початку 70-х років двадцятого століття, насамперед, як

об'єкт критичного аналізу з позицій марксистської методології, оскільки пріоритет у первинному виділенні цього поняття та у його наступній теоретичній розробці належить американським соціальним психологам.

Дослідження проблеми соціалізації знаходить своє відображення у працях західних психологічних шкіл, що розвивали традиції психоаналітичної орієнтації, біхевіоризму, когнітивізму, символічного інтеракціонізму. Загальним об'єднуючим початком для всіх цих досліджень став інтерес щодо процесів соціального становлення особистості. Ми не висували перед собою завдання систематизованого аналізу вищезазначених досліджень, однак слід зазначити, що завдяки їх авторам був напрацьований специфічний понятійний апарат, теоретичні підходи та моделі експериментального вивчення соціалізації, які досить активно використовуються не лише за кордоном, а й у нашій країні.

Так, починаючи з 60-х років ХХ ст. опубліковано значну кількість вітчизняних праць з дослідження проблеми соціалізації: Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андрєєва, І.С. Кон, Б.Ф. Ломов, М.П. Лукашевич, В.С. Мерлін, А.В. Мудрик, Б.Д. Паригін, А.В. Петровський та ін.

Зокрема, Б.Д. Паригін визначає соціалізацію як багатогранний процес, що включає в себе як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда до соціального середовища та передбачає: соціальне визнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як предметний світ речей, так і сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав, обов'язків; активну перебудову як природного, так і соціального навколишнього світу; зміну та якісне перетворення самої людини, її всебічний, гармонійний розвиток.

Погляд І.С. Кона на соціалізацію відрізняє, по-перше, виділення в її процесі стихійного і організованого (виховання) компонентів, і, по-друге, незмінне акцентування активної позиції людини в ході соціалізації. Розглядаючи дитинство і як особливу субкультуру суспільства, і як елемент

людської культури в цілому, автор трактує соціалізацію дітей як спосіб існування і трансмісії культури. Соціалізація визначається І.С. Коном як сукупність всіх соціальних та психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює систему знань, норм, цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноцінного члена суспільства. Вона включає в себе не тільки усвідомлені, контрольовані, цілеспрямовані дії (виховання), але і стихійні, спонтанні процеси, які так чи інакше впливають на формування особистості. У такому визначенні, на наш погляд, найбільш чіткому та коректному, окрім вже відомих характеристик, додаються вказівки на деякі механізми процесу соціалізації, на роль специфіки, неповторності індивідуальних рис, конкретної соціальної ситуації розвитку, що є, на думку автора, досить важливим щодо правильного розуміння закономірностей становлення особистості.

Г.М. Андрєєва визначає соціалізацію як двобічний процес: з одного боку, це засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого – процес активного діяльності, активного включення в соціальне середовище. Зміст процесу соціалізації – процес становлення особистості, який починається з перших хвилин життя людини та відбувається у трьох сферах: діяльності, спілкування, самосвідомості.

Запропонована А.В. Петровським концепція соціалізації об'єднує дві моделі, перша з них описує фази розвитку особистості при входженні в нову референтну групу, а друга – періоди вікового розвитку особистості. Автор підкреслює, що в більшості випадків перехід на новий етап розвитку особистості не визначається внутрішніми психологічними закономірностями (вони лише забезпечують готовність до цього переходу), а детермінований ззовні соціальними чинниками. Отже, розвиток особистості, її соціалізація – це закономірна зміна фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції. На стадії адаптації, яка зазвичай збігається з періодом дитинства, людина виступає як

об'єкт суспільних відносин, на який спрямована величезна кількість зусиль батьків, вихователів, вчителів та інших людей, що оточують дитину і знаходяться в тій чи іншій мірі близькості до неї. На цій стадії відбувається оволодіння деякими знаковими системами, створеними людством, елементарними нормами і правилами поведінки, соціальними ролями; засвоєння простих форм діяльності. Людина, власне, навчається бути особистістю. Дитина, що не пройшла стадію адаптації і не засвоїла основ соціального життя, не може бути навченою цього згодом. Стадія адаптації в процесі соціалізації є дуже важливою, оскільки сензитивні періоди дитинства не зворотні. Існуюча концепція відкриває шляхи осмислення та співвідношення не лише детермінант розвитку особистості, а й можливої затримки та припинення розвитку особистості, її адаптації або індивідуалізації, які набувають в окремих випадках патологічного характеру.

Соціалізація відноситься до тих процесів, завдяки яким люди навчаються жити разом та ефективно взаємодіяти один з одним. Соціалізація передбачає активну участь самої людини в опануванні культури людських стосунків, певних соціальних норм, ролей і функцій, набутті умінь і навичок, необхідних для їх успішної реалізації. Визначальну роль у процесі соціалізації має суспільне виховання, яке розпочинається ще в сім'ї, або в умовах, що її замінюють, та продовжується в дошкільній школі, а потім і в стінах школи.

До основних джерел соціалізації науковці відносять:

- передачу культури через сімейний та інші інститути, і перш за все, через систему освіти, навчання і виховання;
- первісний досвід, пов'язаний з періодом раннього дитинства, з формуванням основних психічних функцій та елементарних форм суспільної поведінки;
- взаємний вплив людей у процесі спілкування та сумісної діяльності;

- процеси саморегуляції, які полягають у поступовій заміні зовнішнього контролю індивідуальної поведінки внутрішнім самоконтролем.

Таким чином, основними інститутами соціалізації є сім'я (умови, що її замінюють), дошкільні заклади, школа, трудові та інші колективи.

Соціалізація людей в будь-якому суспільстві відбувається в різних умовах. А.В. Мудрик зазначає, що для умов соціалізації характерна наявність тих чи інших численних небезпек, факторів ризику, що негативно впливають на розвиток людини. Тому об'єктивно з'являються цілі категорії людей, що стають або можуть стати жертвами несприятливих умов соціалізації.

Не заглиблюючись до філософських та соціологічних аспектів проблеми, розглянемо найбільш важливі її компоненти із загальнопсихологічних, соціально-психологічних та психолого-педагогічних позицій, які є найбільш адекватними для вирішення означених нами завдань.

В структурі загальнопсихологічного підходу до соціалізації виокремлюється коло питань, що пов'язані зі значенням конституціональних, психобіологічних факторів розвитку, з вивченням механізмів детермінації, що не може розглядатися поза контексту проблеми співвідношення біологічного та соціального в генезисі становлення особистості. В її розробці вітчизняна психологія має глибокі традиції та значні досягнення, які отримали визнання світової психологічної спільноти. Ці традиції пов'язані, перш за все, з іменами Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, О.В. Запорожця, Б.В. Зейгарника, О.М. Леонтєва, О.О. Леонтєва, О.Р. Лурії, А.В. Петровського, С.Л. Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна та багатьох інших, що плідно розвивали наукові погляди в галузях загальної, спеціальної, вікової та педагогічної, медичної та соціальної психології.

Зокрема, Л.С. Виготський послідовно виступав проти абсолютизації як «внутрішніх», так і «зовнішніх» факторів розвитку, розглядаючи їх у діалектичній взаємодії та єдності. Цей принцип чітко сформульований ним у

понятті «соціальна ситуація розвитку», тобто «то особое сочетание процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода и новые, качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу». А класична теза: «всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка, как категория интрапсихическая» розкриває сутність базового механізму соціалізації.

Одним із головних завдань допоміжної школи-інтернату для дітей з порушенням інтелектом на сучасному етапі – є підготовка їх до самостійного життя, до посильної діяльності та участі в суспільному житті. Успішне вирішення цього дозволить не тільки допомогти розумово відсталим самовизначитися у житті, але й домогтися певної компенсації їх розумових недоліків та тих якісно негативних особливостей, які формуються в умовах довготривалої депривації.

Навчально-виховний процес, що здійснюється в допоміжній школі-інтернаті для сиріт готує вихованців до роботи на виробництві та сприяє розвитку їх особистості.

Вивчення психолого-педагогічної літератури показало, що в олігофренопедагогіці проведено широке коло досліджень, в яких порушуються питання соціальної адаптації розумово відсталих. Це дослідження в галузі трудової адаптації та профорієнтації, побутової орієнтації, соціальної інтеграції, підготовки учнів до самостійного життя. Автори підкреслюють, що успішність випускників допоміжних шкіл визначається наявністю сформованості у підлітків певних особистісних, соціально-психологічних, моральних якостей, а також певних адекватно сформованих життєвих орієнтацій як в професійній, так і в непрофесійній

сферах, вмінь та навичок спілкування.

Аналіз спеціальної літератури показав, що в теорії та практиці олігофренопедагогіки склався великий досвід професійно-трудового навчання учнів, підготовки випускників допоміжних шкіл до самостійної трудової діяльності.

Отже, дослідники пропонують різні визначення, застосовують власну сукупність понять та термінів відносно проблеми соціалізації розумово відсталих. Мова йде переважно про питання соціальної, соціально-трудової, побутової, соціально-психологічної адаптації розумово відсталих підлітків та випускників допоміжних шкіл. Автори вказують на фактори, що впливають на рівень адаптації, обговорюють причини її недостатнього рівня, пропонують шляхи та засоби вдосконалення цього процесу.

З літературних джерел відомо, що рівень адаптації розумово відсталої дитини залежить від якісної своєрідності структури дефекту, від типу та структури дефекту при розумовій відсталості, від характеру загального психофізичного розвитку.

На думку деяких авторів, процес адаптації розумово відсталих дітей значною мірою залежить від того, як дитина орієнтується в різних ситуаціях, контролює свою діяльність, погоджує її з потребами колективу.

Великого значення при цьому набуває характер соціального оточення, соціальних відносин, а також наявність сформованих соціально значущих якостей особистості (колективізм, вміння спілкуватися з однолітками та дорослими)

1.2. Сутність понять «компетентність» та «компетенція»

Останнім часом особливо актуальними є питання ефективності соціалізації людини, а в контексті досліджень процесу соціалізації досить поширеним стало поняття «життєва компетентність».

Термін *життєва компетентність* дещо відрізняється від звичних понять *життєвий досвід*, *життєва обізнаність* своєю цілеспрямованістю на досягнення життєвого успіху на основі накопичення певних знань та їх застосування у житті. Саме тому поняття «життєва компетентність» значно ширше, об'ємніше, бо передбачає спроможність особистості набувати знання, перетворювати їх на уміння та адекватно діяти.

Концепція *компетентності* останнім часом стає популярною в Європейській педагогіці. В її основі лежить ідея виховання (в широкому значенні) компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність [295]. Лише тоді система освіти може вважатися ефективною. Незважаючи на те, що термін *компетентність* досить часто зустрічається в соціальній та психолого-педагогічній літературі, по суті він не є однозначним (рис. 1.1).

Так В. Циба зазначає, що поняття життєвої компетентності особистості досить важливе для теоретичної та практичної педагогіки, яка значною мірою спирається на моделі та механізми соціалізації особистості, перетворення її на суб'єкта творчої діяльності.

Українськими вченими життєва компетентність розглядається як складне інтегроване утворення, що поєднує в собі знання, уміння та навички, життєвий досвід, життєві досягнення особистості; характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності знань та відповідного практичного досвіду; допомагає людині оптимізувати

свій життєвий шлях, планувати власну діяльність.

Основні підходи до визначення сутності життєвої компетентності особистості		
Соціальний	Психологічний	Педагогічний
Визначає життєву компетентність як умову, необхідну для дотримання особистістю існуючих у суспільстві норм, правил та цінностей	Визначає життєву компетентність як розвинену здатність до самореалізації найважливіших фізичних, психічних та духовних якостей	Визначає життєву компетентність як духовно-практичний досвід, який може бути успішно засвоєний особистістю у процесі ранньої соціальної та корекційної роботи

Рис. 1.1 Основні підходи до визначення сутності життєвої компетентності особистості

Крім цього, компетентність – це ситуативна категорія, тому що виражається в готовності до здійснення будь-якої діяльності в конкретних життєвих ситуаціях. Зовнішня дійсність структурується відповідно до внутрішньої, а внутрішня, у свою чергу, відтворює вплив навколишнього середовища.

Компетенція у перекладі з латини *competentia* означає коло питань, в яких людина досить добре орієнтується, володіє пізнанням та досвідом. Компетентна у певній галузі людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй робити обґрунтовані судження щодо цієї галузі та ефективно діяти в її межах.

З метою розділення загального та індивідуального необхідно

розрізняти поняття *компетенція* та *компетентність*, що досить часто використовуються як синоніми.

Компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що характерні певному колу предметів і процесів та необхідні для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них.

Компетентність – оволодіння людиною відповідною компетенцією або компетенціями на основі особистісного відношення до неї або них та предмету діяльності.

Компетентність та компетенція – поняття взаємообумовлені. В ідеальному варіанті розвитку – підвищення рівня компетентності призводить до розширення сфери компетенції, та навпаки, розширення сфери компетенції зумовлює необхідність підвищення рівня компетентності.

Існуючий на сьогодні компетентнісний підхід до навчання розглядає компетенцію як здатність дитини адекватно реагувати у відповідь на зовнішнє спонукання під час взаємодії з іншими людьми. За ступенем та характером реалізації цієї здатності можливо робити висновок щодо успішності навчального процесу.

Перелік базових життєвих компетенцій визначається нами на основі провідних ліній розвитку, що відображають динаміку психосоціального розвитку та ранньої соціалізації дитини. За визначенням Е.Л. Фрухт «провідне» – це те, що отримує найбільшого розвитку на певному віковому етапі та є необхідним для подальшого розвитку дитини. У кожному віковому періоді виділяються три рівні розвитку: те, що розвивається зараз, те, що розвивалося раніше і створювало передумови для розвитку, і те, що тільки з'являється. Знання залежності розвитку подальшого від попереднього створює основу для психолого-педагогічного вивчення дитини та розробки системи корекційно-абілітаційного навчання. Саме тому ми у своєму дослідженні основний акцент робимо на понятті «життєві компетенції».

В нашому дослідженні термін *життєва компетенція* відносно розумово відсталих дітей означає спеціально набуті знання та соціально-адаптаційні вміння в поєднанні з певними психосоціальними особливостями та якостями дитини, її особистісними здібностями, життєвим досвідом та вмінням їх адекватно застосовувати відповідно до ситуації.

Та сама соціально-психологічна ситуація, що повинна в природних умовах стимулювати потребу до розвитку життєвих компетенцій як складових чинників соціалізації, нажаль, в умовах депривації збуджує протилежне йому поняття «виживання», що несе в собі зміст пасивного пристосування до умов життя та зниження рівня соціальної активності.

Життєва компетенція виявляється у сфері соціальних стосунків (взаємодії, взаємовідносин, міжособистісного спілкування). В онтогенезі першоосновою життєвої компетентності є процес соціалізації дитини в певному суспільстві. Ще Д.Б. Ельконін виділив дві форми дитячого розвитку. До першої він відніс засвоєння предметних знань та навичок предметних дій та діяльності, формування психічних властивостей та здібностей, пов'язаних з цим навчанням і розвитком. До другої – засвоєння дитиною соціальних відносин, ставлення, засобів діяльності, норм, мотивів, оцінок, форм поведінки, що схвалюються суспільством. Саме це і створює зміст процесу ранньої соціалізації дитини.

Розвиток життєвих компетенцій передбачає, по-перше, сприятливу психологічну основу, яку складає своєрідний набір психосоціальних особливостей особистості, по-друге, обов'язкове окреслення мети досягнення компетентності, по-третє, поступове, планомірне набуття необхідних знань щодо соціально-психологічних особливостей людської поведінки у взаємодії та взаємовідносинах, які створюють певні соціальні ситуації, закономірності їх розвитку та шляхи розв'язання проблем буття.

Певний перелік соціально-психологічних якостей створює в кожній людині, зокрема, і у дитини з розумовою відсталістю, своєрідний профіль

особистості, який буде неодмінно зумовлювати індивідуальну неповторність світосприймання та відповідну поведінку, що в свою чергу може ускладнювати або ж полегшувати процес ранньої соціалізації та визначати її специфічність. Щодо особливостей формування та розвитку життєвих компетенцій у дитини з інтелектуальною недостатністю, то ці процеси можуть відбуватися лише на основі компенсаторних можливостей організму дитини, за рахунок стимулювання необхідних соціально-адаптаційних навичок, а також, внаслідок спеціально організованого корекційно-абілітаційного середовища, під час якого відбувається навчання та виховання.

1.3. Основні характеристики механізмів процесу ранньої соціалізації

В основі найбільш цілісної теоретичної концепції розвитку аномальної дитини, розробленої Л.С. Виготським, лежать, перш за все, уявлення про особливості соціального становлення (соціалізації) такої дитини, тобто в центрі уваги знаходяться проблеми розвитку її особистості як системного утворення, яке формується протягом всього життя. Більшість положень цієї концепції можуть бути інтерпретовані саме з позицій особистісного підходу до діагностики розвитку. В своїй роботі «Проблема віку» він зазначає: «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью, прежде всего, социальной. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и путь, следуя по которому ребёнок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из

действительности, как основного источника развития, тот путь, по которому социальное развитие становится индивидуальным». Таке розуміння ролі віку є найбільш значущим для встановлення закономірностей розвитку дитини, її динамічних та функціональних характеристик. Саме знання специфіки відносин між дитиною та середовищем в конкретний віковий період забезпечить розпізнавання та прогнозування можливих відхилень в розвитку.

Зокрема поняття «соціальна ситуація розвитку» розкриває складний механізм не лише психічного, а й особистісного розвитку дитини та включає в себе активний характер її взаємодії з навколишнім середовищем, результатом якої є виникнення якісно нових психологічних утворень особистості, в тому числі і життєвих компетенцій.

Оцінюючи науковий внесок Л.С. Виготського в дитячу психологію, О.В. Запорожець та Б.Г. Величковський у передмові до книги Т. Бауера «Психическое развитие младенца» підкреслювали, що він зазначив «пути преодоления характерного для традиционных направлений психологии двухфакторного подхода к пониманию детерминации развития психики ребёнка...впервые показал, что специфические человеческие нормы психической жизни не могут быть выведены из одиночного или комбинированного действия факторов наследственности и среды, и что психическое развитие ребёнка происходит в процессе его чувственной предметной деятельности, осуществляемой совместно с другими людьми». Автори відмічають, що дослідження Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна показали, що «решающую роль в психическом развитии играет активное усвоение ребёнком социального опыта, которое происходит в процессе общения с окружающими людьми и выполнения совместной с ними деятельности», та «отношение ребёнка к предметному миру всегда и особенно в младенчестве опосредовано его отношениями со взрослыми».

У наведених цитатах необхідно підкреслити наступні моменти, що мають принципове значення: процес соціалізації звершується на основі

постійної трансформації зовнішніх впливів через внутрішні умови, в ролі яких виступають якості індивіда: спадкові, вроджені передумови, які притаманні людині як природній істоті (тілесна конституція, тип вищої нервової діяльності, особливості первинної ефективності, темпераменту та ін.), що мають відносно автономне значення лише в ранньому періоді новонародженості. В подальшому вони вже меншою мірою проявляються у «чистому» вигляді, але все ще визначають індивідуально-психологічний портрет дитини та існують вже як трансформовані новоутворення. Коли мова йде про етапи розвитку, де вже наявна особистість, то, відповідно, в якості такої слугує цілісна особистість, якій притаманні індивідуально неповторні риси, серед яких – психічна активність, яка забезпечує процес саморозвитку.

Наступний суттєвий момент полягає у тому, що кожен віковий етап розвитку дитини визначає певну специфіку умов та завершується появою якісно нових психологічних утворень. Сутність цієї специфіки відображена в уявленнях про *сензитивні періоди* розвитку – періоди найбільш сприятливі для формування певних психічних якостей та функцій, що також пов'язані з поняттям *провідна діяльність*.

І нарешті, засвоєння соціального досвіду дитиною опосередковується спілкуванням та сумісною діяльністю з іншими людьми. Тому саме при вивченні процесу соціалізації в ранньому дитячому віці, особливо в умовах аномального розвитку, необхідність врахування зазначених положень є очевидною. На основі аналітичного огляду літературних даних розкривається методологічна значущість та продуктивність діяльнісного підходу вітчизняної психології, розкриваються загальні та специфічні особливості дітей першого року життя в залежності від впливу несприятливих соціально-психологічних факторів ризику.

Практично всіма дослідниками підкреслюється значна роль повноцінного спілкування (взаємодії) дитини-немовляти з дорослим. Спілкування в першому півріччі життя розглядається психологами в якості

провідної діяльності, визначається як ситуативно-особистісне та таке, що спонукається потребою дитини в доброзичливому ставленні з боку дорослого (М.І. Лісіна, С.Ю. Мещерякова, О.О. Смірнова, Л.М. Царегородцева, Е. Еріксон, Дж. Боулбі та ін.). Під час цієї вихідної форми спілкування вперше формується пізнавальна діяльність та предметні дії, емоційні та когнітивні процеси, соціальна активність (О.О. Катаєва, М.І. Лісіна, А.І. Сорокіна, О.А. Стребелева). Психологічне значення першого півріччя життя полягає в підготовці до наступного етапу розвитку під час якого в якості провідної стає предметно-маніпулятивна діяльність, а спілкування відіграє обслуговуючу роль.

З точки зору класичних канонів вікової періодизації, яка базується на теоретичних поглядах О.М. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна, така схема є бездоганною. Приблизно з другого півріччя дитина починає опановувати предметно-маніпулятивну діяльність, але залишається досить тривалий час потреба в емоційно насичених контактах та доброзичливій увазі з боку дорослого.

Слід згадати про інтерпретацію ролі періоду немовляти в концепції Е. Еріксона, де значна увага надається формуванню несвідомого почуття «базової довіри» до навколишнього, яке виникає як результат батьківської турботи та любові. Відсутність базової довіри до світу породжує страх, агресивність, недовіру до інших людей, до самого себе, небажання пізнавати нове, навчатися та розглядається як найперший, найважчий наслідок материнської депривації що досить складно компенсувати.

Не менш важлива в цьому відношенні точка зору англійського психіатра Дж. Боулбі, на думку якого, основним результатом взаємодії матері та дитини періоду немовляти є поява у дитини «емоційної прихильності», що слугує основою здорового емоційного та соціального розвитку в наступні роки: «в младенце заложены определённые формы поведения, способные заставить окружающих находиться рядом с ним и заботиться о нём. Это

гуление, улыбка, ползание по направлению к взрослому человеку. С точки зрения эволюции, эти формы поведения носят адаптивный характер, так как обеспечивают ребёнку заботу, необходимую для выживания». За Дж. Боулбі, прихильність немовляти виявляється у трьох феноменах:

1. мати або інший об'єкт прихильності краще, ніж будь-яка інша людина, може заспокоїти дитину;
2. дитина під час гри надає перевагу об'єкту прихильності, а коли вона відчуває розпач та образу – саме у нього шукає втіху;
3. в присутності об'єкту прихильності дитина відчуває себе впевненою, спокійною.

Прихильність формується по відношенню до людини, яка найбільш відгукується на потреби дитини, причому це не обов'язково може бути людина, що постійно доглядає за дитиною та проводить з нею більшість часу. Якщо ця людина пасивна, не звертає увагу на сигнали з боку дитини, то прихильність може не сформуватися. У малюка скоріш може сформуватися прихильність до тієї людини, яку він бачить рідко, але яка обов'язково відгукується на всі його сигнали та спілкується з ним.

Тому основним механізмом соціалізації на цьому віковому етапі є формування прихильності до близьких людей на основі емоційної взаємодії.

Потреба у позитивних емоціях, що має чітке домінування в періоді немовляти, продовжує відігравати важливу роль в процесі розвитку особистості і на більш пізніх його етапах, а незадоволення цієї потреби призводить до відчуження дитини від інших людей (Д.М. Ісаєв, Р.Ж. Мухамедрахімов, В.С. Мухіна).

1.4. Із історії виникнення та розвитку корекційного навчання дітей з порушеннями інтелекту – основи їхньої соціалізації

Україна – європейська демократична держава, сутнісним завданням якої є створення належних умов для самореалізації своїх громадян. Люди з особливими потребами, в силу обмежених можливостей для належної соціалізації, потребують всебічної уваги з боку соціальних інститутів суспільства. Вся історія людства є підтвердженням того, що саме за рівнем ставлення до своїх найменш соціально захищених громадян можна стверджувати про рівень розвитку цивілізованості держави, і суспільства загалом. Принагідно буде зазначити, що вся історія Православ'я пройнята турботливим ставленням до особливих людей – «юродивих». Вони завжди знаходили затишок у монастирях, братія яких проявляла особливу увагу до їхньої скривдженої долі. Саме в монастирях, зокрема в Києво-Печерській Свято-Успенській Лаврі, починаючи із XI ст. було започаткована опіка дітей із особливостями фізичного та психічного розвитку.

Конституція України, Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), а також ратифіковані Верховною Радою України міжнародні нормативно-правові акти, зокрема, Загальна декларація прав людини, Конвенція ООН «Про права дитини», «Стандартні правила для інвалідів» та ін., спрямовані на створення правових, соціально-економічних та матеріально-технічних умов для інтеграції у суспільство дорослих і дітей з особливостями фізичного та розумового розвитку. Їх соціалізація є важливою проблемою, оскільки такі особи найбільше потерпають від соціальної незахищеності.

Національна освіта в умовах сьогодення переживає період реформування. Це висуває нові завдання та вимоги до усіх її ланок. В основу сучасного виховання і навчання учнів закладів освіти різних типів покладено принцип дитиноцентризму, що ґрунтується на дотриманні істинних

загальнолюдських цінностей. Варто зазначити, що в наш час поряд зі всебічним удосконаленням навчально-виховного процесу масових загальноосвітніх закладів освіти певні якісні зрушення відбуваються і в навчанні та вихованні розумово відсталих дітей, серед яких особливого значення набуває проблема корекції та компенсації порушених функцій. Олігофренопедагогіка та олігофренопсихологія (В.І. Бондар, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.) розглядають корекцію як складову цілісної системи навчально-виховного процесу допоміжної школи. Насьогодні допоміжна школа повинна забезпечити кожному учню умови для комплексного психолого-педагогічного впливу, що розвивають його компенсаторний потенціал. Постановка і вирішення нагальних проблем допоміжного навчання з точки зору його корекційної спрямованості потребують творчого переосмислення всієї сучасної системи з урахуванням тенденцій корекційного навчання учнів з особливостями розумового розвитку, що склалися протягом досліджуваного історичного періоду, з метою впровадження у педагогічну практику кращих здобутків і надбань.

Вітчизняна спеціальна педагогіка та спеціальна психологія кінця ХХ – початку ХХІ ст. трактують сутність корекційного навчання як педагогічний процес, що ставить за мету не тільки засвоєння певної суми знань і вироблення відповідних умінь та навичок, а й виправлення недоліків розвитку дитини.

В українській та зарубіжній спеціальній педагогіці проведено значну кількість психолого-педагогічних досліджень із питань корекційного навчання та виховання дітей-олігофренів на різних етапах розвитку олігофренопедагогіки (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, Л.С. Виготський, О.М. Граборов, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, Л.В. Занков, Х.С. Замський, В.Ю. Карвяліс, М.П. Козленко, Н.Л. Коломінський, В.І. Лубовський, О.Р. Лурія, С.П. Миронова, С.Л. Мирський, Г.М. Мерсіянова, Ж.І. Намазбаєва, Б.І. Пінський, В.М. Синьов, К.М. Турчинська, О.П. Хохліна,

Ж.І. Шиф та ін.). У їхніх працях досліджено і проаналізовано різноманітні психологічні, дидактичні та виховні аспекти олігофренопедагогіки.

Українські і російські вчені (В.І. Бондар, Х.С. Замський, Л.К. Одинченко, К.М. Турчинська та ін.) започаткували вивчення історії цієї галузі дефектології. Однак проблема розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.), як окреме цілісне історико-педагогічне явище, не була предметом дослідження. Разом із тим аналіз теоретичної та практичної спадщини зазначеного періоду свідчить, що в системі спеціальної освіти накопичився значний теоретико-практичний потенціал, реалізація якого в сучасних умовах сприятиме подальшому розвитку корекційного навчання учнів. Саме тому ми у своєму дослідженні прагнули всебічно й послідовно встановити зв'язок між минулим і сучасним етапами її розвитку, насамперед шляхом розгляду актуальних питань сьогодення у ракурсі історичного досвіду, зважаючи на те, що поєднання педагогічної ретроспективи з її перспективою – важливий засіб у реформуванні вітчизняної допоміжної школи.

У сучасних умовах реформування спеціальної освіти історія олігофренопедагогіки має всіляко сприяти педагогічній практиці у подоланні конкретних форм суперечностей між загальноосвітньою (інформаційною) і прикладною функціями цієї галузі знань. Це вимагає від учених-фахівців перегляду традиційних історико-хронологічних принципів вивчення педагогіки в історичній площині, оскільки ця галузь знань не може бути простим доповненням загальної історії.

Хронологічні межі нашого дослідження охоплюють другу половину ХІХ – першу половину ХХ ст. За висхідну межу взято початок другої половини ХІХ ст., оскільки у цей період було зроблено перші кроки в організації допоміжного навчання та сформовано окремі погляди на зміст і форми корекційної роботи, основу яких становили концепції Е. Сегена, М. Монтесорі, О. Декролі, Ж. Демора та ранні ідеї О.М. Граборова,

В.П. Кащенко, К.К. Грачової, М.П. Постовської. Верхня межа дослідження зумовлена тим, що в середині ХХ ст. під впливом досліджень про розвивальне значення процесу навчання (Л.С. Виготський, Л.В. Занков, Г.М. Дульнев, О.М. Граборов та ін.) було обґрунтовано новий принцип корекційної роботи. Основною ідеєю його є те, що виправлення порушень пізнавальної діяльності у розумово відсталих дітей не виділяється в окремі заняття, а здійснюється в усіх площинах навчально-виховного процесу.

Насамперед нами були розроблені теоретико-методологічні основи проведення історико-педагогічного наукового пошуку.

Дослідження ґрунтується на утвердженні провідної ролі корекційного навчання учнів допоміжної школи у процесі розвитку їхньої особистості. Витоки, становлення та подальший розвиток корекційного навчання розумово відсталих дітей (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) розглядаються у загальному теоретико-практичному контексті розвитку всієї вітчизняної дидактики.

Аналіз корекційного навчання учнів допоміжних шкіл буде повним тільки за умови його розгляду у трьох площинах: *теоретико-методологічній, методичній та організаційній*.

Періодизація розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл протягом другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. – результат не лише аналізу та систематизування джерел дослідження відповідно до його об'єкта, предмета і завдань, але й осмислення того, що таке періодизація в історико-педагогічній науці як процедурна дефініція.

Періодизація теорії та практики корекційного навчання розумово відсталих дітей пов'язана із загальною періодизацією розвитку спеціальної педагогіки, але, що є цілком природним, має і своє коло специфічних особливостей становлення та розвитку допоміжного навчання. Принцип періодизації, з позицій методології сучасної історико-педагогічної науки, має

певну різнобічність, відображає принципові зрушення у головних напрямках розвитку науки та практики. До них належать: загальна концепція історичного процесу, пов'язана з нею дослідницька проблематика, нові прийоми дослідження, залучення нових джерел, суттєві зміни в організації наукової праці тощо.

У дослідженні до основних чинників розвитку олігофренодидактики віднесено зміни у проблематиці досліджень; зміни у практиці роботи допоміжних шкіл у галузі корекційного навчання; розширення джерельної бази олігофренопедагогіки як науки та окремих досліджень корекційного навчання; зміни в методологічних підходах та конкретних методах наукових досліджень у їхній динаміці; напрями і концепції в розвитку предмета, завдань історії спеціальної педагогіки як науки тощо.

Історико-педагогічне дослідження розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл України (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) дало змогу в основу нашого наукового пошуку покласти *періодизацію*, згідно з методологічними засадами якої корекційне навчання розумово відсталих учнів має такі періоди: *перший* (друга половина ХІХ ст. – перша половина 20 рр. ХХ ст.) – становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку; *другий* (друга половина 20-х рр. – середина 30-х рр. ХХ ст.) – формування нових тенденцій у корекційному навчанні учнів допоміжної школи; *третій* (середина 30-х рр. – середина ХХ ст.) – розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки на основі перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання й утвердження його нової методології.

Кожен із перелічених періодів містить відповідні етапи, що розкривають суттєві відмінності в підходах до розробки теоретичних і практичних засад корекційного навчання учнів допоміжної школи.

У визначених історичних межах нами було розкрито становлення *теоретичних* основ корекційного навчання учнів допоміжної школи.

Друга половина XIX – початок XX ст. для дефектології і, зокрема, для олігофренопедагогіки характеризувався започаткуванням становлення її як науки. Цей процес мав на собі відбиток епохи і здійснювався у складних соціально-економічних та політичних умовах.

Зазначений час характеризувався накопиченням вітчизняного наукового потенціалу в галузі олігофренопедагогіки, а також впливом на неї світової дефектологічної думки. Наукові та науково-методичні праці Ж. Демора, О. Декролі, Б. Менеля, їхніх попередників І. Гугенбюля, Є. Сегена, Ж. Ітара та інших учених сформуваали методологічні засади розуміння природи розумової відсталості.

Вагомий методологічний вплив на розвиток теорії олігофренопедагогіки наприкінці XIX – початок XX ст. мали суміжні з нею науки, зокрема, медико-природничі, результати досліджень яких друкувалися у цілій низці наукових та науково-методичних видань. Особливе місце у цьому процесі належало В.М. Бехтереву, І.П. Павлову, І.О. Сікорському та ін. Положення про пластичність вищої нервової діяльності, її компенсаторних можливостей при її органічних поразках створило природничі методологічні засади для розвитку корекційного допоміжного навчання.

Напередодні подій 1917 року розпочали свою плідну діяльність К.К. Грачова, О.М. Граборов, В.П. Кащенко та інші вчені, які стали основоположниками сучасної вітчизняної олігофренопедагогіки.

Соціально-політичні потрясіння, викликані переворотом, мали значний вплив на розвиток дефектологічної науки. Відбулися зміни у розумінні методології науки про розумово відсталу дитину – вона стає на позиції виключно матеріалістичної філософії.

З 1923 року в найбільших містах України (Київ, Катеринослав (Дніпропетровськ), Одеса, Харків) були створені лікарсько-педагогічні кабінети. Їхню роботу у Києві очолив А.В. Владимирський, у Катеринославі – І.П. Левінсон, в Одесі – М.М. Тарасевич, а в Харкові – І.П. Аплер та ін. Ці

первинні осередки педагогічної науки і практики здійснювали вивчення питань нервово-психічної гігієни дитинства; вивчення всіх категорій дефективних дітей; надавали лікарсько-педагогічну консультацію педагогам спеціальних закладів освіти; розробляли систему методів та форм навчання і виховання аномальних дітей; проводили постійну підготовку кадрів дефектологів та педологів.

Створення у 1925 році Експериментального дефектологічного інституту (м. Москва) дало змогу радянським вченим на чолі з Л.С. Виготським розпочати класичні наукові дослідження в різних галузях спеціальної педагогіки. Відкриття з ініціативи І.П.Соколянського у 1930 році в Харкові Інституту фізичної дефективності, що згодом став Інститутом дефектології, стало вагомим імпульсом для розвитку допоміжного корекційного навчання.

Незважаючи на недостатню роль державного чинника у забезпеченні поступального розвитку допоміжного навчання, дефектологічна громадськість нашої держави зробила вагомий внесок у розробку його теоретичних та організаційно-методичних засад.

Проведення у 20-х роках цілої серії всесоюзних і республіканських наукових форумів дало можливість консолідувати зусилля вітчизняної науково-педагогічної спільноти на розробку теоретико-практичних завдань олігофренопедагогіки та інших галузей дефектології. Центральне місце серед цих наукових зібрань належить II з'їзду соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН), що проходив 1924 року. Зазначений з'їзд розглянув низку принципових питань, що мали у подальшому вирішальне значення для розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи.

Наприкінці 20-х років у дефектологічній науці спостерігається поступове зміщення методологічних аспектів у питаннях організації та здійснення корекційного навчання. Домінантним стає не вивчення індивідуальних розумових можливостей дитини і побудова на цій основі

відповідного корекційно-педагогічного процесу, а вивчення середовища дитини та ролі колективу у становленні особистості учня.

Не дивлячись на те, що ще, починаючи з перших років ХХ ст., позитивне значення для розвитку дефектологічної думки мала педологія – комплексна дитинознавча наука, в кінці 20-х – першій половині 30-х років її вплив на дефектологію був досить неоднозначним. Насамперед мало місце некоректне ототожнення понять “важковиховувана дитина» із “розумово відстала дитина». Це спричинило неправомірне комплектування спеціальних шкіл різного типу учнями із близькими станами. Поява 4 липня 1936 року постанови ЦК ВКП(б) “Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» стала наслідком суперечливої діяльності педологічної служби СРСР. Поряд із засудженням дійсних помилок і застосування педологічних методів у практику діяльності допоміжних шкіл, зокрема, тестування дітей, дана постанова безпідставно перекреслювала істинні здобутки вітчизняних учених. Помітну роль у розробці теорії педології відіграли українські вчені О.С. Залужний, Г.С. Костюк, Д.Ф. Ніколенко та ін. У їхніх наукових працях піддавалися гострій критиці механістичні теорії взаємозв’язку особистості із середовищем, що набули широкого поширення серед педологів напередодні появи зазначеного документа. Не дивлячись на значні методологічні помилки, тогочасна спеціальна педагогіка і психологія всіляко сприяли реалізації ідеї цілісного вивчення психіки аномальної дитини. У подальшому це стало запорукою утвердження у практиці діяльності допоміжної школи принципів індивідуального та диференційованого підходу.

Наприкінці 30-х – початку 40-х років вітчизняна дефектологія сформувалася як теоретична концепція корекційно-виховного процесу спеціальної школи. Цьому сприяло утвердження двох науково-методичних центрів – Науково-дослідного інституту дефектології (НДІД) і Центрального науково-методичного кабінету спеціальних шкіл НКО УРСР. Головними завданнями дефектологічної науки того часу стало вирішення питань

науково-методичного забезпечення діяльності спеціальних шкіл різного типу.

У 1941 – 1945 роках розвиток дефектологічної науки ускладнювався соціально-політичними умовами, викликаними Великою Вітчизняною війною. Особлива роль у подальшому утвердженні спеціального навчання належить Науково-дослідному інституту дефектології АПН РРФСР, що не припиняв своєї діяльності і під час війни. Дослідження вчених цього Інституту сприяли більш швидкому відродженню діяльності закладів освіти для аномальних дітей різних категорій у післявоєнні роки.

Після звільнення окупованих земель від нацистських загарбників відбулося відновлення діяльності НДІ дефектології в м. Києві. Це був єдиний в УРСР науковий центр, який проводив дефектологічні дослідження, а також був потужним для того часу методичним осередком для спеціальних шкіл України. Очолив роботу цього наукового закладу М.М. Грищенко. НДІД спільно із педагогічними колективами допоміжних шкіл республіки розпочав розробку корекційно-виховного процесу спеціальних шкіл різного типу.

Особлива роль у подальшому утвердженні теоретичних засад корекційного навчання розумово відсталих дітей належить О.М. Граборову, Л.В. Занкову та В.П. Кащенко. Ними була підготовлена ціла серія наукових та науково-методичних публікацій, що стали фундаментальними для подальшого дослідження основ олігофренодидактики.

Незважаючи на суттєві суперечності теоретичних досліджень у галузі олігофренодидактики на середину ХХ ст. були сформовані теоретичні основи корекційного навчання розумово відсталих дітей. Це стало можливим завдяки розвитку біології та медицини, що заклали основи науково-природничого бачення розумової відсталості. Розвиток прогресивних основ філософії сприяв розробці гуманістичних методологічних засад дефектології, основу яких дедалі більше становив людиноцентризм. Визначальне значення для теорії навчання учнів допоміжних шкіл мало й розгортання

психологічних досліджень, оскільки вони сприяли виваженості у питаннях діагностики учнів як на етапі добору на навчання, так і в процесі його здійснення. Це всіляко сприяло розвитку теорії навчання учнів таких шкіл. Свідченням цього стали практичні досягнення допоміжної школи у втіленні прогресивних ідей змісту та організаційно-методичних засад тогочасного корекційно-виховного процесу.

Вивчення *змісту* навчання розумово відсталих учнів у допоміжних школах України дало можливість розкрито сутність змістового наповнення корекційного навчання учнів шкіл зазначеного типу у вказані періоди їхнього розвитку.

Вітчизняне корекційне навчання розумово відсталих дітей пройшло тривалий шлях свого становлення. Витоки організованого педагогічного навчального процесу аномальних дітей знаходяться ще в середині XIX ст. У той час вітчизняні та зарубіжні дефектологи здійснювали лише перші кроки у започаткуванні організаційно-методичного та змістового наповнення навчання дітей зазначеної категорії. Розпочинаючи у перші роки XX ст. систематичне вивчення дітей із вадами інтелекту, О.С. Грибоєдов, Є.В. Гер'є, В.П. Кащенко, Г.І. Россолімо, І.О. Сікорський, М.В. Чехов, О.Б. Фельцман та їхні послідовники проаналізували й узагальнили кращі зразки зарубіжного і вітчизняного досвіду організації та здійснення корекційно-виховного процесу спеціалізованих закладів освіти. Завдяки цьому ними були розроблені перші орієнтовні підходи до формування змісту навчання аномальних дітей.

Соціально-політична ситуація, що склалася після подій 1917 року безпосередньо вплинула на розробку змісту навчання закладів освіти всіх типів й, безумовно, спеціальних, оскільки в умовах нового соціального замовлення держави на підготовку своїх майбутніх дорослих громадян офіційно було задекларовано, що метою виховання і навчання розумово відсталих має бути формування соціально корисних членів трудових

колективів. Реалізація цього завдання була можливою лише за умови розробки та впровадження у повсякденну практику діяльності допоміжних шкіл нової нормативної бази. Комплексні програми Державної вченої ради (ДВР), що стали запроваджуватися у допоміжних школах України знайшли своє поступове поширення у середині 20-х років, головною метою вони визначили формування активності дитини – запоруки становлення колективізму. Ці програми не були спеціально розроблені для допоміжної школи, а адаптувалися до її педагогічних умов на засадах спеціального підходу і відповідного розподілу змісту матеріалу та його обсягу.

Значного поширення у той час набуває психічна ортопедія. Головним завданням навчальної дисципліни був визначений розвиток зовнішніх відчуттів, що потребувало від педагогів застосування специфічних вправ – як розрізнених по всьому курсу викладання, так і сконцентрованих на окремих спеціальних уроках. Психічна ортопедія охоплювала систему вправ, що мали на меті розвиток довільної уваги, спостережливості, чіткості рухів корпусу та рук, волі й самоконтролю. Особливе місце відводилося завданням, у ході виконання яких розвивався зір, слух, смак тощо.

Особлива роль у розробці методологічних засад теорії та практики корекційного навчання, зокрема його змісту, належала Л.С. Виготському, який оновлення змісту навчання учнів допоміжної школи вважав вагомим фактором корекції вад інтелектуального розвитку.

1932 року був запроваджений семирічний термін навчання учнів допоміжної школи. Новий навчальний план містив два центри: перший – 1 – 5 класи, другий – 6 – 7 класи. На початку 30-х років учні та педагогіки починають відстоювати ідею перегляду місця та ролі комплексного навчання у масовій і спеціальній загальноосвітніх школах. З метою відмови від комплексного навчання 1934 року в Радянському Союзі приймаються «Вказівки до програм для допоміжних шкіл». У цьому ж році був прийнятий спеціальний план із позакласної роботи допоміжної школи, який суттєво

зміцнював її корекційно-виховні можливості, оскільки відбувалася узгодженість між навчальною та позакласною роботою. Методичною знахідкою стало те, що навчальний план мав два варіанти: перший – для легкого ступеня розумової відсталості, другий – для середнього та важкого ступеня.

Навчання учнів допоміжних шкіл у першій половині 30-х років характеризувалося значним зростанням досліджень науковців і педагогів-практиків у сфері розробки його змісту. Не зважаючи на це, науково-методичне забезпечення допоміжних шкіл мало серйозні упущення, що передусім проявлялись у тенденціях необґрунтованого наближення змісту навчальних програм допоміжної школи до аналогічних документів масової загальноосвітньої школи. Вирішення питань науково-методичного забезпечення діяльності допоміжних закладів освіти дедалі більше потрапляло в поле зору політичного керівництва СРСР. Підтвердженням цього стала постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» (1936 р.). Зокрема, було чітко наголошено на поверненні допоміжній школі її специфіки. Постанова зобов'язувала допоміжну школу переглянути склад учнів на основі науково виваженого добору. Науково-методичне забезпечення навчального процесу мало бути приведене у відповідність із її завданнями.

Наприкінці 30-х років були розроблені нові програми допоміжної школи, спрямовані на систематичне засвоєння дисциплін, що стало можливим після повної відмови від комплексного навчання. За обсягом навчальні програми стали наближатися до подібних програм початкових класів масової загальноосвітньої школи.

Зміни знайшли своє відображення і в навчальному плані допоміжної школи. Він був спрямований на подальше виконання специфічних завдань допоміжної школи – дати учням поряд із загальноосвітньою базовою відповідну професійно-трудова підготовку. Окрім того, незаперечним

фактом стало й те, що предметну систему викладання, відновлену на початку 30-х років, було визнано цілком обґрунтованою для корекційного допоміжного навчання. Загальноосвітні навчальні дисципліни зайняли належне місце. У навчальному плані було відображено головне завдання допоміжної школи – дати учням знання в обсязі початкових класів масової загальноосвітньої школи.

Серед найсуттєвіших недоліків цих навчальних програм і навчального плану слід зазначити їхню цілковиту орієнтацію на зміст аналогічних документів початкових класів масової загальноосвітньої школи. Вони не могли всебічно враховувати особливості здійснення корекційної роботи в усіх ланках корекційно-виховного процесу закладів освіти зазначеного типу.

Дефектологи орієнтували свої дослідження на виділення спеціальних пропедевтичних занять із кожної навчальної дисципліни, передусім спрямованих на розуміння елементарних понять та на підготовку до навчання. Особливу увагу при розробці навчальних програм науковці звертали на встановлення тісного зв'язку теорії та практики як базового принципу їх побудови. Навчальні плани та програми для допоміжних шкіл за обсягом певною мірою стали відповідати навчальним програмам початкової масової загальноосвітньої школи. Разом із тим, стосовно структури побудови, розподілу навчального матеріалу за роками навчання, певної завершеності вони мали суттєві розбіжності.

Велика Вітчизняна війна затримала розвиток спеціальної освіти, але всупереч соціальній скруті, після звільнення окупованих земель стали запроваджуватися нові навчальні плани і програми допоміжної школи. У них була значно посилена професійна спрямованість: збільшено час на професійно-трудове навчання і позанавчальні години. Зазначені документи значно повніше від попередніх враховували пізнавальні можливості розумово відсталих дітей. Посилення уваги до трудового навчання учнів було пов'язане не тільки з потребами війни та ліквідації її руйнівних

наслідків, а й з посиленням корекційно-розвивальної спрямованості навчання учнів допоміжної школи. У перші повоєнні роки в УРСР були запроваджені нові навчальні програми допоміжної школи. Ці головні документи, на противагу попереднім навчальним програмам 1938 та 1943 років, чіткіше й повніше враховували специфічні корекційно-розвивальні завдання закладів освіти зазначеного типу. Завдяки тісній співпраці вчених-дефектологів і вчителів допоміжних шкіл кінця 40-х – початку 50-х років ХХ ст. кожна з навчальних дисциплін стала набувати певних, притаманних тільки їй рис. Головною метою змісту всіх без винятку дисциплін було визначене корекційне спрямування навчального матеріалу, зорієнтоване на подолання психічних та фізичних вад розвитку учнів.

Вивчення питань *організації та методики* корекційного навчання учнів допоміжних шкіл в Україні містить аналіз організаційно-методичних засад допоміжного навчання у зазначені періоди його розвитку.

Розробка основ організаційно-методичного забезпечення навчання розумово відсталих дітей була започаткована ще у перших роках другої половини ХІХ ст., коли прогресивна громадськість і наукова спільнота стали звертати увагу на дітей із різними порушеннями психічного та фізичного розвитку. У перші роки ХХ ст. розпочалося систематичне навчання розумово відсталих дітей. Біля його витоків були О.С. Грибоєдов, Є.В. Гер'є, В.П. Кащенко, Г.І. Россолімо, І.О. Сікорський, М.В. Чехов, О.Б. Фельцман та їхні послідовники. Ними було проаналізовано і впроваджено кращі зразки зарубіжного (Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, Б. Менель та ін.) і вітчизняного досвіду організації та здійснення навчального процесу допоміжних закладів освіти. В цей час були започатковані організаційні засади навчання аномальних дітей, що базувалися на поступовому відході від опікунських функцій, на пошуку ефективних форм, методів, засобів спеціального корекційного впливу на дитину з вадами інтелекту.

Ідея створення у Києві закладу освіти, в якому могли б навчатися й одночасно лікуватися розумово відсталі діти, була висловлена І.О. Сікорським ще 1882 року на Четвертому міжнародному конгресі гігієни, що відбувся у Женеві. Ця пропозиція вченого отримала палке схвалення наукової спільноти, але реально втілити її в життя вдалося аж у 1904 році дочкам І.О. Сікорського – Ользі та Олені.

Діяльність Лікарсько-педагогічного інституту базувалася на педагогічних та психолого-медичних принципах тогочасного бачення проблеми соціалізації аномальної дитини. Статут Інституту зобов'язував його персонал терміном від шести тижнів до шести місяців проводити ретельну діагностику психофізичного розвитку дитини. Такий принцип добору кандидатів на навчання давав оптимальні можливості для педагогів у питаннях раціонального вибору форм, засобів та методів корекційно-виховної роботи. Прогресивним кроком Інституту стали і створені при ньому безплатні постійні консультації з питань догляду та виховання розумово відсталих дітей. На думку І.О. Сікорського, подібні консультації виконували функції педагогічних амбулаторій із новими можливостями вивчення дитини на більш широкому матеріалі, ніж той, що містився у стінах Інституту.

Цілком доцільним, із точки зору вченого та його послідовників, було б започаткування в Інституті підготовки персоналу для аналогічних закладів освіти. Подібна діяльність, за твердженням І.О. Сікорського, цілком сприяла би поширенню у суспільстві прогресивних ідей стосовно виховання дітей та догляду за ними у перші роки життя відповідно до завдань їхнього розумового розвитку. Прогресивними були погляди Сікорських і щодо значущості сімейного оточення для виховання дитини, саме тому одним із найпріоритетніших завдань свого колективу вони вважали створення сімейних умов – важливого елементу корекційно-виховної роботи. У своїй діяльності Лікарсько-педагогічний інститут користувався трьома головними напрямками: сімейним початком, наукою та педагогічним досвідом.

Революція і складні післяреволюційні державотворчі процеси того періоду мали радикальний вплив на всі сфери людського життя й, зокрема, на освітню. З метою налагодження роботи освітніх установ 2 листопада 1922 року Президія ВУЦВК затверджує «Кодекс законів про народну освіту в УСРР», згідно з яким заклади для аномальних дітей були охоплені єдиною системою народної освіти. «Тимчасове положення про заклади для дітей-правопорушників і дефективного дитинства», затверджене постановою колегії Наркомосу України від 6 вересня 1922 року стало першим нормативно-правовим актом, який регламентував діяльність спеціальних закладів освіти. Відповідно до цього документу спеціальні заклади освіти мали здійснювати соціальне виховання своїх учнів. Добір до них рекомендувалося проходити тільки через ретельне всебічне медичне та психолого-педагогічне вивчення у колекторах та в лікарсько-педагогічних кабінетах. Залежно від розумового розвитку дітей дитячі будинки поділялися на два типи – основний та допоміжний. Згідно із зазначеним положенням допоміжні школи приймали дітей трьох категорій: із відставанням у розумовому розвитку через соціальні причини, з легким ступенем розумового розвитку та глибоко розумово відсталих. Наповнюваність навчальних закладів була незначною – до тридцяти учнів. Їхній віковий спектр був доволі широкий – від 4 до 18 років. Педагогічні осередки дитбудинків мали приділяти значну увагу трудовому та фізичному вихованню дітей як на уроках, так і в позакласний час. Першочергове місце у навчальних планах допоміжних дитячих будинків займала психічна ортопедія.

Реалізації на практиці цих вкрай необхідних соціально-педагогічних завдань завадила соціальна скрута держави. Згідно звіту лікарсько-педагогічної ради НКО України на початку 1923 року з 8 мільйонів 400 тисяч дітей 5% мали вади фізичного і психічного розвитку, але тільки 2128 перебували у 57 навчально-виховних закладах. У 1923-24 навчальному році

ця цифра зменшилася до 1433 дітей. Неузгодженість дій між центральними та місцевими органами влади, зокрема, прийняття «Плану згортання закладів НКО» (1922 р.), призвела до того, що на 1 січня 1924 року в республіці працювало всього 11 допоміжних навчальних закладів. Враховуючи труднощі які випали мережі допоміжних закладів освіти, НКО України в 1924 році дозволяє відкриття приватних закладів освіти для розумово відсталих дітей та організацію приватних індивідуально-групових занять і учнями (до трьох осіб).

Важлива роль в утвердженні основ спеціальної освіти розумово відсталих дітей належала різноманітним науковим зібранням, особливе місце серед яких займав II Всеросійський з'їзд СПОН (1924 р.), який став тим науково-практичним форумом, що окреслив цілі, завдання та основні принципи нової системи освіти аномальних дітей.

Комплексні програми ДВР, що стали запроваджуватися у допоміжних школах України в середині 20-х років, головною метою визначили формування активності дитини – основи становлення колективізму як тогочасного соціального замовлення. Ці програми спеціально не розроблялися для допоміжної школи, а були адаптованими до її педагогічних умов.

З метою подальшого вдосконалення діяльності спеціальних шкіл керівництво СРСР та УСРР ухвалює ряд постанов, спрямованих на покращення стану справ у них. У вересні 1927 року виходить постанова РНК РРФСР «Про заходи для посилення роботи із виховання і навчання розумово відсталих, глухонімих, сліпих дітей та підлітків». 2 серпня 1928 року виходить «Положення про допоміжну школу і допоміжні групи для розумово відсталих дітей». Постанови ЦК ВКП(б) «Про введення загального обов'язкового початкового навчання» (1930), «Про початкову та середню школу» (1932), «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (1933.), ряд інших директивних документів багато в чому визначали

весь подальший розвиток допоміжного навчання. Створювалася належна правова база розвитку допоміжного навчання. Зокрема, всі діти, які в силу особливостей свого розумового розвитку не могли засвоїти навчальну програму масової загальноосвітньої школи, мали тепер навчатися у спеціальній школі. Підтвердженням цього стало значне розширення мережі допоміжних шкіл.

Наказ НКО УСРР (квітень 1932 р.) регламентував семирічний термін навчання розумово відсталих дітей замість п'ятирічного, що діяв протягом декількох років. Навчальний план охоплював два центри: перший – 1 – 5 класи, передбачав опанування програми першого ступеня масової школи, другий – 6-7 класи, був зорієнтований на підготовку до навчання випускника у ФЗУ. Наказом рекомендувалося відійти від комплексного навчання. Незважаючи на те, що цей документ був спрямований на піднесення рівня навчання учнів допоміжної школи, на практиці він сприяв нівелюванню її специфіки, оскільки засвоєння дисциплін не враховувало особливості пізнавальної діяльності її учнів.

Перехід допоміжної школи на політехнічні засади, що відбувся у відповідності з рішеннями I Всеукраїнського з'їзду з питань політехнічної освіти (жовтень 1930 р.) теж виявився досить поспішним, оскільки політехнічна освіта здійснювалася протягом семи років навчання, а професійна мала бути забезпечена ФЗУ. Педагогічна практика виявила, що зміст навчальних програм є недосяжним для оволодіння учнями допоміжної школи, а методи його розкриття (розповідь, бесіда, демонстрація, кіноуроки) теж виявилися неефективними.

Значними організаційними перешкодами в опанувань знаннями виявилися і необґрунтовані збільшення навчального часу порівняно з 1929 роком: у 1 класі із 24 до 32 годин, а в 7 класі із 36 до 50 годин. Тим часом кількість годин на трудове (політехнічне) навчання було зменшено майже удвоє: у 6-7 класах їх стало лише 8. Недостатній рівень розвитку шкільної

матеріально-технічної бази (майстерні, виробниче обладнання, будівельні майданчики тощо) теж суттєво загальмував процес переходу допоміжної школи на засади політехнізму.

До позитивних ознак скасування комплексного навчання передусім доцільно віднести те, що теоретичні пошуки у сфері педагогічної думки суттєво збагатили педагогічну практику як масової, так і допоміжної загальноосвітніх шкіл. Зокрема, важливим надбанням того часу стало повернення до подальшої розробки класно-урочної системи, що передбачала широкі зв'язки з позакласною роботою, в основу якої було покладено учнівське самоврядування. Значний поштовх дістала і практична реалізація питань, пов'язаних із організацією та проведенням самостійної роботи учнів, що передбачала виважене поєднання широкого спектру колективних та індивідуальних форм. Суттєві зрушення відбулися і в розробці теорії методів навчання. Так, цілком обґрунтованим стало використання різних груп методів навчання (словесних, наочних, практичних) у ході уроків та в позакласний час.

Прийняття у 1934 році нового навчального плану стало ще однією спробою реорганізувати навчальний процес допоміжної школи. Позитивним тут стало те, що було суттєво зменшено загальне навантаження у 1-2 класах до 22 годин, а в 6 – 7 до 30 годин. Кількість годин на трудове навчання у 5-7 класах зменшилася з 8 до 4. Прирівнювання допоміжного навчання до опанування неповної середньої освіти зумовило появу тенденцій невиправданого впровадження різноманітних дисциплін, засвоєння яких у запропонованому навчальними програмами обсязі виконати було неможливо.

У липні 1936 року виходить постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів», реалізація завдань якої зумовила суттєві зміни в організаційно-методичному забезпеченні діяльності допоміжної школи. Сприяв цьому і наказ республіканського НКО «Про практичні заходи щодо поліпшення навчальної і виховної роботи у спеціальних школах для

розумово відсталих дітей і важковиховуваних», що вийшов у вересні того ж року. Допоміжне навчання було суттєво реорганізоване. Допоміжна школа отримала нову структуру – єдину семирічну. У відповідності із уточненими завданнями вона одночасно із загальноосвітньою підготовкою виконувала специфічні завдання: корекцію особливостей розвитку, зміцнення здоров'я лікувально-педагогічними засобами, професійно-трудова підготовка. З метою реалізації положень зазначеної постанови у 1937 – 1938 навчальному році виходять нові програми і навчальний план допоміжної школи, спрямовані на подальше виконання окреслених специфічних завдань допоміжної школи. Загальноосвітні дисципліни зайняли належне місце. У навчальному плані було відображено головне завдання допоміжної школи – дати учням знання в обсязі початкових класів масової загальноосвітньої школи.

Кінець 30-х – початок 40-х років для системи допоміжного навчання знаменував практично повне завершення формування його організаційно-методичного забезпечення, що ґрунтувалося на дотриманні важливих для того часу теоретичних засад. Найбільш характерною ознакою подальшого становлення допоміжних шкіл стало визначення НКО України максимального комплектування допоміжної школи (до 200 учнів), а наповнюваність класів мала бути не більше 16 дітей. Із 1940 – 1941 навчального року стали вводити у допоміжних школах подовжений шкільний день, що сприяло більш повній реалізації педагогічних можливостей для здійснення широкого комплексу корекційно-розвивальних впливів на розумово відсталу дитину. Цього ж року були внесені незначні зміни до навчального плану таких шкіл, згідно з яким професійно-трудове навчання запроваджувалося із 3 класу.

Реалізації ідей корекційного навчання розумово відсталих дітей сприяла підготовки педагогів-дефектологів на дефектологічному факультеті Київського педагогічного інституту, на дефектологічному відділі при Харківській медшколі, а також на річних курсах при НДІ дефектології. Вчені

здійснювали різнопланову розробку науково-методичного забезпечення навчального процесу допоміжної школи.

Позитивною ознакою розвитку спеціальної педагогіки зазначеного періоду варто вважати вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду. Однак поряд із досягненнями в розвитку корекційного допоміжного навчання зазначеного періоду виявилися і негативні тенденції, що надалі позначилися на постановці навчально-виховного процесу у допоміжних школах. Насамперед це надмірне використання словесних методів і пов'язане з цим переважне засвоєння готових знань. Необґрунтованим стало зменшення годин на фізичну культуру у старших класах. Такі соціально важливі навчальні дисципліни, як «Домоводство» і «Кулінарія», були вилучені з навчальних планів. Поряд із великими можливостями, закладеними у класно-урочній системі, стала спостерігатися тенденція до універсалізації цієї організаційної форми, що на практиці її абсолютизувало. Це об'єктивно призводило надалі до шаблону і формалізму в шкільній практиці.

Повоєнний розвиток допоміжної школи (1946-й – початок 50-х рр. ХХ ст.) знаменувався здійсненням цілої низки заходів організаційного та процесуального порядку, обґрунтуванням нової структури, змісту загальноосвітньої і трудової підготовки учнів допоміжної школи, розширенням їм лікарської, педагогічної та соціальної допомоги, посиленням уваги до наукових досліджень у галузі теорії і практики виховання й навчання розумово відсталих дітей та суміжних наук – патофізіології ВНД, клініки олігофренії, спеціальної психології. На цьому етапі було підготовлено низку оригінальних підручників для учнів допоміжних шкіл, методичних рекомендацій дефектологам стосовно вдосконалення різноманітних аспектів теоретичної та практичної складових корекційного навчання дітей зазначеної категорії.

Зазначимо, що у зазначені періоди навчання розумово відсталих дітей було започатковане навчання учнів із особливостями слуху та зору [].

1.5. Нормативно-правове забезпечення освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку

Діти з порушеннями психофізичного розвитку, як і всі інші діти, мають право на освіту. Це право надається дітям Конституцією України та конкретизується Законами України «Про освіту» (1991 р.), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2006 р.) та іншими нормативно-правовими актами.

Дошкільні навчальні заклади (ДНЗ) компенсуючого та комбінованого типу – традиційні навчальні заклади для дітей з порушеннями психофізичного розвитку дошкільного віку. У своїй діяльності вони керуються Положенням про дошкільний навчальний заклад, затвердженим постановою КМУ № 305 від 12.03.2003.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку віком від народження до 4 років, які залишилися без піклування батьків, або знаходяться у несприятливих умовах виховання (тяжкі матеріально-побутові умови, хвороба годувальника, відбування ним покарання або перебування під вартою тощо) можуть отримувати освітні послуги в будинках дитини, які у своїй діяльності керуються Типовим положення про будинок дитини, затвердженим наказом МОЗ України № 123 від 18.05.98.

Інноваційними ДНЗ для дітей з порушеннями психофізичного розвитку є центри розвитку дитини – ДНЗ системи освіти, в яких здійснюються корекція розвитку й оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома (Положення про центр розвитку дитини затверджено постановою КМУ № 1124 від 5.10.2009).

Діти з порушеннями психофізичного розвитку шкільного віку можуть здобувати освіту в спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах) – ЗНЗ системи освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку (Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку затверджено наказом МОН України № 852 від 15.09.2008) та інклюзивних школах.

Для надання дітям індивідуальної корекційної допомоги та добору відповідних програм навчання у кожній спеціальній школі (школі-інтернаті) створюються шкільні психолого-медико-педагогічні комісії, діяльність яких регулюється наказом МОН України від 20.08.96 № 278 «Про затвердження Положення про шкільну психолого-медико-педагогічну комісію».

Нормативно-правову основу інклюзивного навчання становлять Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, затверджене наказом МОН України від 09.12.2010 № 1224; Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затверджений розпорядженням КМУ від 15.08.2011 № 872; інструктивні листи МОНмолодьспорту України: від 02.04.2012 № 1/9-245 «Щодо одержання документа про освіту учнями з особливими потребами загальноосвітніх навчальних закладах», від 18.05.12 № 1/9-384 «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», від 26.07.2012 № 1/9-529 «Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання», від 25.09.12 № 1/9-675 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя».

Наповнюваність груп і класів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку визначається наказом МОН України від 20.02.2002 № 128 «Про затвердження Нормативів наповнюваності груп дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу, класів спеціальних

загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), груп подовженого дня і виховних груп загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів та Порядку поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах».

Однією з форм організації навчально-виховного процесу в ЗНЗ усіх типів і форм власності є індивідуальне навчання, яке здійснюється згідно з Положенням про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом МОН України від 20.12.2002 № 732.

Діти зі складними вадами розвитку віком від 4 до 18 років, які потребують стороннього догляду, побутового і медичного обслуговування, можуть отримувати освітні та реабілітаційні послуги в дитячих будинках-інтернатах (Типове положення про дитячий будинок-інтернат затверджено наказом МПСП України від 02.04.2008 № 173). Також діти зі складними вадами розвитку, які себе не обслуговують і відповідно до індивідуальної програми реабілітації потребують індивідуального догляду та супроводу, але здатні перебувати у дитячому колективі згідно з рекомендованим лікарями режимом, можуть отримувати освітні послуги у навчально-реабілітаційних центрах – ЗНЗ, що діють на підставі Положення, затвердженого наказом МОНмолодьспорту України від 16.08.2012 № 920.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку, яким встановлено інвалідність, можуть отримувати короткотривалі (не більше 6 місяців один раз на рік) послуги з педагогічної реабілітації в закладах Міністерства праці та соціальної політики України: центрах соціальної реабілітації дітей-інвалідів (Типове Положення про центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів затверджено наказом МПСП України від 13.02.2007 № 48), реабілітаційних установах змішаного типу для інвалідів і дітей-інвалідів з розумовою відсталістю (Типове Положення про реабілітаційну установу змішаного типу для інвалідів і дітей-інвалідів з розумовою відсталістю

затверджено наказом МПСП України від 23.07.2007 № 392) та реабілітаційних установах змішаного типу для інвалідів і дітей-інвалідів (Типове Положення про реабілітаційну установу змішаного типу для інвалідів і дітей-інвалідів затверджено наказом МПСП України від 26.05.2009 № 196). Педагогічна реабілітація в зазначених закладах передбачає розвиток в дітей слухового та зорового сприймання, мовлення і комунікативної діяльності, творчих здібностей; корекцію пізнавальної діяльності; формування навичок просторового та соціально-побутового орієнтування; формування компенсаційних способів діяльності; фізичний розвиток.

Зарахування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до ДНЗ та ЗНЗ системи освіти здійснюється відповідно до висновку психолого-медико-педагогічних консультацій, діяльність яких регулюється Положенням про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації, затвердженим спільним наказом МОН України й АПН України від 07.07.2004 № 569/38. Зарахування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до реабілітаційних установ системи органів праці та соціального захисту населення здійснюється відповідно до Індивідуальної програми реабілітації, що розробляється лікарсько-консультативними комісіями лікувально-профілактичних закладів за місцем проживання дитини.

Випускники спеціальних та інклюзивних шкіл можуть продовжити навчання у центрах професійної реабілітації інвалідів (Типове Положення про центр професійної реабілітації інвалідів затверджено наказом МПСП України від 09.10.2006 № 372); спеціальних навчальних закладах інтернатного типу, призначених для професійної, медичної, фізичної та соціальної реабілітації молодих інвалідів віком від 15 років (Харківський обліково-економічний технікум імені Ф. Г. Ананченка, Кам'янець-Подільський планово-економічний технікум, Житомирське вище професійно-

технічне училище, Луганське професійно-технічне училище, Самбірське професійно-технічне училище); професійно-технічних навчальних закладах загального типу; вищих навчальних закладах. На підставі наказу МОН від 27.06.2008 № 587, дев'ять ВНЗ України: Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (м. Київ), Донбаський інститут техніки та менеджменту Міжнародного науково-технічного університету, Кримський гуманітарний університет (м. Ялта), Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Національна металургійна академія України (м. Дніпро), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ), Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса), Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Харківський національний університет радіоелектроніки стали учасниками експерименту щодо організації інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

Розділ II. РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ІЗ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

2.1. Соціалізація учня спеціального закладу освіти як головна ідея його корекційного навчально-виховного процесу

Розвиток демократичної держави та формування нових соціально освітніх орієнтирів українського суспільства потребують адекватних змін в усіх сферах навчально-виховної роботи всіх типів закладів освіти. Орієнтація освітньої галузі на переважне засвоєння системи знань, що була традиційною й виправданою в умовах СРСР, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, що вимагає виховання максимально самостійних, і суспільно активних членів демократичного суспільства, здатних відповідати на виклики часу, бути компетентними в різних життєвих ситуаціях, мати відповідний потенціал для вирішення різноманітних життєвих питань. Система освіти країни покликана відповідати за вирішення питань соціалізації кожної особистості. Освітня галузь поряд із сім'єю є пріоритетним соціальним інститутом, що еволюційним шляхом забезпечує умови для формування соціальної компетентної кожної людини.

Реформування всіх галузей освіти в Україні, що відбувається на тлі неоднозначних соціально-економічних і суспільно-політичних змін, вимагає нових підходів до проблеми оновлення її змісту та удосконалення засобів, форм та методів виховання й навчання учнівства. В умовах спеціальних закладів освіти важливу роль у соціалізації учня відіграє система позакласної роботи із широким спектром впливу на становлення людини-особистості. Саме позакласна робота у тісному зв'язку із навчальним процесом повинна забезпечити формування світогляду учнів, їхньої громадянської свідомості, патріотизму, загальнолюдських і національних цінностей.

Отже, соціалізації як процесу формування в учнів знань про життя загалом і практичних умінь та навичок адаптуватися до нього загалом, в сучасній українській спеціальній школі належить провідна роль. Перед дефектологами-практиками традиційно постає завдання створення таких організаційно-методичних умов, за яких використання можливостей та навчального ресурсу шкільного корекційно-виховного процесу було б найбільш ефективним. Тому дослідження проблеми соціалізації школярів із особливими потребами є актуальним як з точки зору сучасної наукової думки, так і освітньої практики.

Однак аналіз стану вирішення проблеми соціалізації дитини із обмеженими розумовими можливостями у практиці загальноосвітніх спеціальних шкіл України свідчить, що така робота є недостатньо системною. Соціалізуючий потенціал закладів освіти і суспільства загалом на сьогодні використовується далеко не в повній мірі. За цим криються об'єктивні і суб'єктивні чинники, розкриттю сутності яких і буде присвячене дослідження соціалізації дитини із особливостями інтелектуального розвитку.

Сьогодні переважна частина населення нашої країни проживає в умовах економічної, політичної, соціальної та духовної кризи, що охопила всі вікові верстви. Особливо болісно вона позначилась на найбільш незахищеному, а також стратегічно важливому для майбутнього країни прошарку населення – підлітках. Оскільки підлітковий вік – це найбільш складний період розвитку та становлення особистості, коли в дитини формуються моральні цінності, переконання, іде активний пошук свого місця як серед ровесників, так і в дорослому житті, в професійній діяльності, це вік, коли прагнення бути дорослим не підкріплюється достатнім життєвим досвідом, і тому ризик виникнення різного роду відхилень як в поведінці, так і в навчанні підлітків надзвичайно великий. Викликає тривогу той факт, що кількість дітей віком 13–14 років, які не можуть адаптуватися до умов

соціального середовища постійно зростає і за свідченням педагогів становить до 28–35% від загальної кількості школярів. Це дезадаптовані підлітки, які в силу різних причин не можуть адаптуватися до умов проживання в сім'ї, навчання в школі, що порушує взаємодію з вчителями та ровесниками та унеможлиблює їх адекватне шкільне навчання. Дана категорія дітей потребує невідкладної психологічної, педагогічної та соціальної допомоги. Тому що саме вони, як правило поповнюють ряди неповнолітніх бродяг (щороку 12 тисяч дітей потрапляють до притулків за бродяжництво), неповнолітніх злочинців (злочинність серед учнів за 2010 рік зросла на 24,3% порівняно з попереднім – 2009 роком, із них 30% злочинів здійснюється рецидивно підлітками, які ніде не навчалися і не працювали). Серед неповнолітніх наркоманів вік першої спроби ін'єкційних наркотиків зменшився до 13-15 років, кількість нових ВІЛ-інфікованих серед споживачів наркотиків в віці 15-19 років зросла майже втричі. У даній категорії дітей яскраво виражені шкідливі звички. Переважно всі вони палять. Загрозливим є той факт, що 40% підлітків періодично вживають алкоголь, серед алкозалежних українців чверть складають молодь, 76% підлітків мають досвід вживання слабоалкогольних напоїв, 22% підлітків або кожний п'ятий вживають їх щодня, найпопулярнішим слабоалкогольним напоєм є пиво, вживання якого за останні три роки зросло майже вдвічі. За даними Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я Україна стала лідером з-поміж 41 країни за кількістю підлітків, які вживають алкоголь [5].

Можна з впевненістю стверджувати, що ситуація, котра склалася, є сумним свідченням того, що значна частина дітей залишаються поза увагою суспільства, вони змушені вирішувати свої проблеми тими способами, які вважають вірними і легкодоступними, що, як правило, не співпадає з загальноприйнятими нормами моралі і закону. Саме вищевказані факти говорять про те, що суспільство стоїть на грані втрати соціального контролю над процесом становлення підростаючого покоління, а значить, майбутнього

потенціалу народу. Ситуація ускладнюється тим, що традиційні інститути соціалізації підлітків такі як загальноосвітня школа та позашкільні заклади, сім'я значно втратили свої функції, їх вплив на підростаюче покоління значний, проте сьогодні він не є головним і достатнім. Поряд з цим, суттєво посилюється вплив на свідомість підлітка засобів масової інформації, особливо телебачення, інтернету, котрі пропагують і рекламують куріння, вживання спиртних напоїв, легкодоступну мораль зі своїми законами де “все дозволено», а сучасні герої кіно, телепередач, розважальних програм є носіями цих звичок. Все це відбувається на фоні складних матеріальних умов, в яких сьогодні перебувають більшість сімей нашої країни, коли батьки, в зв'язку з занятістю, не в силах приділити елементарної повсякденної уваги дитині, допомогти в вирішенні проблем, неспроможні забезпечити дитині змістовне, культурне і цікаве дозвілля в протидію тому, що пропагують телеекранні “супер-герої». Саме тому проблема дезадаптації старших підлітків є однією з найбільш серйозних соціальних проблем, яка вимагає негайного продуктивного вирішення як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Враховуючи те, що підлітки з особливими потребами є найбільш соціально вразливими в усіх відношеннях, то дослідження означених питань становить для нас першочергове завдання.

В першу чергу визначимося з поняттям “дезадаптація», оскільки без цього неможливо буде осмислити категорію “соціалізація» в усіх його методологічних вимірах. Деадаптація – процес протилежний явищу соціальної адаптації (соціальне пристосування індивіда до умов навколишнього середовища), суть якого виявляється у невідповідності соціопсихологічного і психофізіологічного статусу людини вимогам ситуації життєдіяльності, що не дозволяє їй адаптуватися до умов середовища.

Деадаптовані підлітки – це діти віком від 10 до 15 років, які внаслідок дії різноманітних складних соціальних умов, обставин життя і індивідуального розвитку не можуть адаптуватися до умов середовища

життєдіяльності (навчального закладу, сім'ї, групи ровесників), в результаті чого неспроможні виконувати свої соціальної ролі, що проявляється в порушення взаємодії із середовищем, в не сформованості комунікативної культури, в неадекватній самооцінці, в високому рівні тривожності, в негативному відношенні до навчання і школи взагалі, в порушенні емоційно-мотиваційної спрямованості [7].

Процес дезадаптації підлітків має складний комплексний характер, а тому розглядаючи причини його виникнення і розвитку, ми маємо враховувати єдність біологічних, психологічних та соціальних чинників. До біологічних чинників, що спричиняють дезадаптацію, відносяться: інвалідність, відставання в фізичному розвитку, хронічні захворювання (за даними державної медичної статистики відсоток здорових дітей даної вікової категорії не перевищує 3-5%). Погіршення стану здоров'я підлітка пов'язано з фізіологічними змінами, що відбуваються в його організмі, а саме з процесом статевого дозрівання та особливостями функціонування організму на фоні нейрогормональної перебудови, що стає причиною їх невірноваженості, вразливості, роздратованості, а іноді і агресивності. Змінюється м'язово-скелетна система, порушуються пропорції тіла, ріст хребта випереджає ріст м'язів, виникає невідповідність розвитку серця, маси тіла і судинної системи, що призводить до порушень роботи серця, швидкої стомлюваності, у підлітків втрачається гармонія в рухах, важко стає володіти власним тілом. Всі ці зміни негативно впливають на самооцінку підлітка, знижують його адаптаційні можливості, стійкість до негативної дії чинників оточуючого середовища. Стан психічного здоров'я сучасних підлітків характеризується різким погіршенням. Збільшується кількість маскованих форм депресивних невротичних розладів із різними формами девіантної поведінки (у 80% підлітків із невротичними розладами спостерігається девіантна поведінка). Психічні непсихотичні розлади реєструються у третини підлітків, що у два з половиною рази вище ніж десять років тому [2].

Працездатність учнів в підлітковому віці знижується на 60%, якість роботи на 10%, збільшується кількість помилок при виконанні навчальних завдань, що значно впливає на рівень навчальних досягнень [2]. Фізіологічні зміни в організмі підлітка, призводять до численних емоційних порушень: як правило, вони бурхливо сприймають незначні зауваження, діють наперекір, дуже образливі, не завжди швидко реагують на звернення, байдужі до оцінки дорослих, для них характерні часті перепади настрою тощо. Саме це значною мірою спричинює проблеми непорозуміння в референтному колі спілкування дитини.

Досліджуючи причини дезадаптації підлітків, ми маємо враховувати їх індивідуальні психологічні особливості, оскільки, маючи певні вікові проблеми не всі підлітки стають соціально дезадаптованими. До психологічних чинників дезадаптації відносяться індивідуальні особливості уваги, пам'яті, інтелекту, деформація мотиваційної сфери особистості, акцентуації характеру, несформованість способів соціально прийнятної поведінки. Дезадаптуючу ситуацію створюють наслідки психологічних травм, стресів.

Дезадаптацію в підлітковому віці значно ускладнює і посилює педагогічна занедбаність дитини у більш ранньому віці. Під педагогічною занедбаністю дитини ми розуміємо відхилення від норм у поведінці та навчальній діяльності психічно і фізично здорової дитини, зумовлені недоліками виховання. Для педагогічно занедбаних дітей характерні відставання від ровесників в навчанні та інших видах інтелектуальної діяльності внаслідок нерозвиненості пам'яті, мислення, уяви, вольових якостей, самооцінки, збіднення діапазону інтересів. Педагогічна занедбаність, виникаючи в початковій школі, як правило, в підлітковому віці переростає в важковиховуваність, і іноді і соціальну занедбаність, яка характеризується глибоким відчуженням від школи і сім'ї, асоціальною поведінкою.

Досить актуальною є думка Н.Ю. Максимової, стосовно того, що спричинити дезадаптацію може незадоволення базових провідних потреб підлітків. До таких потреб вона відносить потребу в позитивній оцінці дорослих, в спілкуванні з ровесниками, в прагненні зайняти позитивне положення в системі міжособистісних відносин колективу класу. Невдалі спроби їх задоволення створюють психотравмуючу ситуацію, якщо даним підліткам не надати вчасно психологічну допомогу, то вони будуть неспроможні задовольнити інші життєво важливі соціальні потреби, такі як потребу в позитивній оцінці авторитетних для них дорослих (оскільки наслідком негативної оцінки педагога є негативна оцінка батьків); потребу в самоствердженні (так як низька успішність асоціюється з недостатнім рівнем розвитку здібностей, інтелекту); потребу в спілкуванні (оскільки в підлітковому віці думка вчителя багато в чому визначає думку однокласників, а низька успішність учня не сприяє покращенню його міжособистісних відносин в колективі класу).

Особливості перебігу підліткового віку безпосередньо залежать від конкретних соціальних обставин життя підлітка. Тому соціальні причини, в переважній більшості випадків, переплітаючись з психологічними та біологічними, а отже, є провідними в процесі виникнення підліткової дезадаптації. Кризові соціальні і соціально-економічні умови функціонування суспільства, для якого характерні різке класове розшарування; безробіття; злиденне існування значної частини населення; криміналізація суспільства; втрата престижу освіти; культ грошей і насилля; неможливість соціально сприйнятливим способом зайняти гідне місце в суспільстві, що налаштовує дітей із малозабезпечених сімей на безперспективність власного майбутнього; порушення прав дитини; негативний вплив засобів масової інформації стали суттєвими соціальними чинниками, котрі спричинюють дезадаптацію підлітків, впливаючи як на них

безпосередньо, так і на життєдіяльність сім'ї і школи та всіх інших соціальних інституцій суспільства.

Серед соціальних причин дезадаптації підлітків в першу чергу ми маємо виділити сімейні причини, оскільки саме в сім'ї закладаються основи формування дитини як особистості. Закономірно, що вплив на дітей в сім'ї здійснюється як шляхом виховання, так і самою атмосферою, яка панує в ній. Цілком не випадково, на думку багатьох вчених, сучасний інститут сім'ї зазнає все проникаючої кризи. Причин даного явища багато, проте однією із головних є різке зубожіння значної частини населення, коли за межею бідності залишилась значна частина населення країни, люди змушені дбати про елементарне виживання. Саме в таких сім'ях ризик дезадаптації значний, тому що в малозабезпечених сім'ях діти позбавлені повноцінного харчування, не мають належного одягу та взуття, житлових умов, через це їхні можливості вкрай обмежені: вони не спроможні задовольнити елементарні потреби в розвитку здібностей і організованому відпочинку (спортивні секції, гуртки), їм важко самоствердитись сприйнятливим способом в групі ровесників, як правило, у таких дітей страждає самооцінка. Пошук елементарного заробітку, ненормований робочий день дорослих спричинили те, що діти зі своїми проблемами, негараздами залишились поза увагою батьків, які прагнуть задовольнити потреби дітей хоча б в одязі і харчуванні. Така ситуація викликає у підлітка відчуття тривожності, приниження людської гідності, своєї неповноцінності. Прагнучи виправити ситуацію, діти починають ранню трудову діяльність, і потреба в навчанні реально витісняється потребою в економічній діяльності. Принагідно зазначимо, що механізми працевлаштування підлітків в нашій країні не відпрацьовані, діти незахищені в трудових відносинах, а тому часто потерпають від експлуатації, що не може не позначитись на їх адаптації до соціуму світу дорослих. Самостійна трудова діяльність підлітка, як правило, здійснюється в комерційній сфері і, здобуваючи заробіток, дитина

переконається в таких негативних реаліях сьогодення: рівень інтелекту не впливає на рівень зарплати, чесна праця не є мірилом гідного заробітку, виживає той, у кого гордянка затьмарила розум. В переважній більшості це знищує мотивацію до навчання, прагнення до поглиблення рівня знань, формує негативне ставлення до школи. Саме тому це спричинює відхід учня від навчання у сферу елементарного виживання.

За статистичними даними Українського інституту соціальних досліджень кожна п'ята дитина в Україні народжується поза шлюбом, значно збільшилась кількість розлучень, що призвело до зростання в Україні кількості неповних сімей. Так за статистичними даними: 2 мільйони 200 тисяч родин в Україні неповні, майже кожна п'ята дитина із загального числа дитячого населення проживає в такій сім'ї, 93,5 відсотки дітей з неповних сімей не мають батька, майже 3 відсотки не мають матері, решта проживають у родинних без обох батьків.

Саме в таких сім'ях дезадаптуєчим фактором являється відсутність позитивного орієнтуру дорослого, як зразка моделі поведінки, відчуття захищеності та турботи і любові до дитини. Компенсаторний пошук означеного втраченого життєвого вектору підліток здійснює в групі ровесників. Зрозуміло, що цей шлях далеко не завжди виявляється прийнятним як для його сьогодення, а тим паче, для завтрашнього дня. Психотравмуючу ситуацію створює поява в сім'ї іншої людини (вітчима, мачухи, зведених братів чи сестер). В такій ситуації підліток відчуває себе другорядним, непотрібним. Саме відсутність уваги, байдужість до його життя скривлює його думку про себе, спричинює формуванню неадекватної самооцінки, недовіри до дорослих, породжує труднощі в родинному спілкуванні. В результаті мотивація до навчання і праці, загалом до свого майбутнього стає досить низькою.

Діти-сироти є особливою категорією дезадаптованих підлітків. Згідно статистики, кожен рік від 7 до 10 тисяч дітей втрачають батьків внаслідок

позбавлення їхніх батьків батьківських прав. На сьогодні лише 6-7 відсотків від загальної кількості дітей-сиріт можна вважати повними сиротами, решта – це діти, які стали сиротами за живих батьків, яких позбавлено батьківських прав, які перебувають у місцях позбавлення волі, недієздатні або перебувають на лікуванні, відмовилися від дітей у пологових будинках тощо. Це так звані соціальні сироти – найбільш вразлива категорія дезадаптованих підлітків. Насамперед вони не відчують елементарної турботи про себе, психологічно і соціально не захищені. Їм важко орієнтуватися в навколишньому світі, оскільки в них виникають труднощі у формуванні системи цінностей, вони відчують явний дефіцит спілкування. Тому наслідки передбачувані: за неофіційною статистикою, до 70 відсотків хлопчиків на час закінчення шкіл-інтернатів вже залучені до криміналу, кожен третій випускник потрапляє до місць позбавлення волі, кожен п'ятий поповнює лави осіб без постійного місця проживання.

Значний ризик дезадаптації мають діти із сімей «заробітчани» (близько 200 тисяч дітей проживають в Україні без батьків внаслідок їх трудової міграції). Близько семи мільйонів українців покинули країну в пошуках пристойного заробітку. У більшості випадків вихованням дітей займаються люди похилого віку, які не в змозі забезпечити повноцінне виховання в силу вікових особливостей.

Наступну категорію складають неблагополучні сім'ї, в яких проживають 169 тисяч дітей. Психотравмуючим фактором є педагогічна неспроможність батьків, їх аморальна поведінка, грубощі, насилля, жорстокість, які панують в сім'ї. Нерідко саме в сім'ї підлітки залучаються до кримінального життя, засвоюють асоціальні форми поведінки, оскільки інших зразків співжиття людей вони не знають, що і ускладнює їх адаптацію в соціумі. Ці діти не доглянуті, в них не сформовані гігієнічні навички, вміння спілкуватися, ціннісні орієнтації, вони важко вступають в взаємодію з однокласниками та вчителями.

На думку І.Д. Зверєвої, ризик дезадаптації зберігається в зовні благонадійних сім'ях, якщо в них панує:

- авторитаризм, коли батьки нав'язують свою думку і волю дитині, не в змозі прийняти думку дитини, вимагають абсолютного підкорення, що породжує у підлітка нервозність, невпевненість в собі, низьку самооцінку;

- неприйняття дитини, що проявляється в недовірі до дитини, яку не поважають, принижують і вважають не пристосованою до життя, її не люблять і навіть ненавидять. Це породжує дезорієнтацію в життєвих цілях та в загальнолюдських цінностях.

- бажання відгородити підлітка від всіх неприємностей, задовольнити всі його бажання, як правило, дитину посилено контролюють, породжуючи цим невпевненість підлітка в своїх діях, високий рівень тривожності.

- ставлення до дитини, як до кумира, генія. Батьки приносять себе в жертву дитині, а будь-яке її бажання виконується негайно. Це приводить до формування егоїзму, всюдозволеності, неправомірно завищеної самооцінки.

Підсумовуючи вищесказане, конкретизуємо головні чинники, що пов'язані з сім'єю дитини і призводять до її дезадаптації:

- безпосереднє залучення дитини до кримінальної діяльності, виховання її в дусі асоціальних цінностей;

- жорстоке поводження з дитиною, вчинення щодо неї насильницьких дій, жорсткі методи виховання;

- недостатня увага з боку батьків до дитини, її виховання, задоволення її потреб, нехтування її інтересами;

- відсутність у сім'ї матеріальних умов для повноцінного розвитку, життєдіяльності та виховання дитини;

- доручення виховання дитини педагогічно некомпетентним особам (наприклад старшим дітям), а також особам, що мають обмежені

можливості щодо педагогічного впливу на дитину (особам похилого віку, сусідам, знайомим тощо);

- перенесення дорослими на дитину агресії, спричиненої якимись іншими проблемами;
- залучення дитини до конфліктів між батьками, конкуренція між ними через дитину, атмосфера емоційного напруження, взаємної неприязні;
- неадекватний стиль виховання та порушення педагогічної позиції батьків у благополучних сім'ях (гіперпротекція, гіпопротекція, емоційне нехтування дитиною тощо);
- неприйняття вікових змін у дитині в підлітковому віці – неврахування батьками вікових потреб підлітка, висування вимог до його поведінки та використання прийомів виховання, що не відповідають підлітковому віку.

Беззаперечно, що провідною діяльністю в підлітковому віці є суспільно-корисна діяльність та спілкування, проте по суті своїй підліток залишається учнем, тому навчання в житті підлітка відіграє важливу роль. А шкільні соціальні причини є наступним чинником, який впливає на дезадаптацію підлітків. Слід відмітити, що в сучасних умовах школа значно втратила свою виховну функцію, на думку багатьох (особливо молодих) педагогів, основним її завданням є навчальна діяльність, а функцію виховання педагоги “перепоручають» батькам. Безумовно, в школі проводяться виховні заходи, проте більшість з них проводяться формально, або, працюючи на авторитет школи, показово. Як правило, щоб захід був показовим, залучаються до участі в його проведенні кращі учні школи, а “важкі» залишаються в кращому випадку простими спостерігачами. Не будучи спроможним в силу інтелектуальних та інших причин добре навчатись, не реалізувавши себе в позакласній роботі, не маючи авторитету серед вчителів і, як наслідок, однокласників, підліток шукає інших сфер самоствердження, в інших видах діяльності, які призводять до дезадаптації.

Тому до основних шкільних чинників, що сприяють дезадаптації підлітків, відносяться: незадовільна організація навчального та виховного процесу; відсутність індивідуального особистісного підходу до учнів; несприятливий психологічний клімат в школі; впровадження новітніх технологій навчання, які не відповідають віковим та інтелектуальним можливостям дитини; непрофесіоналізм педагогів; відсутність індивідуального підходу до кожної дитини; руйнація системи позакласної роботи в школі; відсутність зв'язку між педагогами і батьками та ін. На думку І. Петрюка, організація навчального процесу впливає на дезадаптацію учнів за тих умов, якщо вона не передбачає взаємодії школярів, що ускладнює у них прояв особистісних якостей і приводить до неправомірного підвищення ролі успішності в оцінці однокласників.

На жаль, сучасна школа вирішити проблеми дезадаптованих підлітків неспроможна, а тому до «впливу» на них залучаються інші структури (підрозділи кримінальної міліції у справах дітей, соціальні й психологічні служби та інші інституції), котрі діють розрізнено, не систематично, а тому неспроможні суттєво допомогти школі.

Враховуючи вищесказане, можемо зробити висновок, що причини дезадаптації підлітків пов'язані як з статевовіковими, індивідуально-психологічними особливостями, характерними лише для підлітків (швидкий, нерівномірний розвиток організму, що породжує нервозність, посилює збудливість, швидку втому), незадоволеність базових, провідних потреб (у самоповазі, самоствердженні в навчанні, в позитивній оцінці дорослих, в спілкуванні з ровесниками, в прагненні зайняти позитивне положення в системі міжособистісних відносин колективу класу), так і з іншими особистісними психологічними причинами (деформації мотиваційної сфери особистості, не сформованості способів соціально прийнятної поведінки, відставанні в психологічному розвитку, індивідуальних особливостях інтелектуального розвитку тощо); особистісними соматичними (хронічними

захворюваннями, інвалідністю, відставанням в фізичному розвитку); соціальними, які не пов'язані з навчанням (порушенням прав дитини, залученням до протиправних дій, матеріальною і педагогічною неспроможністю сім'ї, негативному впливі ЗМІ, тощо); соціальними шкільними (несприятливим психологічним кліматом та низьким соціальним статусом в класі, низьким професійним рівнем педагогів, недоліками в організації корекційного навчально-виховного процесу, тощо).

Звернення до досвіду масових загальноосвітніх закладів освіти в питаннях вирішення проблем соціалізації учнів засвідчує її нагальну актуальність в теоретичному і практичному вимірах. Розробка методологічних та практичних питань означених проблем в умовах спеціальної школи потребує якісно нового переосмислення вітчизняного та світового досвіду, чому і буде присвячений наш подальший науковий пошук.

2.2. Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального закладу освіти

Як сьогодні пам'ятаю той день, коли мені, вчорашньому студенту-дефектологу, директор допоміжної школи-інтернату сказав: – “Ну що ж, у вас є прекрасна перспектива років через п'ять-шість стати вчителем. А поки що, як це не прикро, і чи бажаєте ви цього, чи не бажаєте, а вам доведеться попрацювати вихователем. Забудьте факультетські теорії, а пам'ятайте одне – учительську посаду треба заслужити через виховательську роботу ...».

Залишу без коментарів ці настанови “учителя учителів», скажу лише одне, що вже через багато років, коли ми з відомим вченим-дефектологом В.В. Кобильченком обговорювали проблему формування особистості вихователя школи-інтернату, то Вадим Володимирович, назвав його “педагогом другого сорту». Згодом він написав ґрунтовну статтю із однойменною назвою (Радянська освіта, 1990, №46), котра широко обговорювалася в педагогічних колах колишнього СРСР.

Спеціальні школи здійснюють виховання та освіту аномальних дітей, підготовку їх до життя в соціумі. Високо оцінюючи здійснення цієї високої соціальної місії, як це не прикро, потрібно визнати, що результати роботи частини спеціальних шкіл, не відповідають запитам сьогодення. Значна кількість випускників має досить низький рівень загальної вихованості, обмежені знання, слабкі практичні уміння, недостатню підготовленість до самостійного дорослого життя, до виробничої праці в трудовому колективі.

Досвід кращих колективів спеціальних свідчить про те, що успішне розв'язання завдань школи безпосередньо залежить від науково виваженої організації навчально-виховного процесу, від творчої наснаги кожного педагога. Високий рівень фахової майстерності, досконале володіння методикою викладання навчальної дисципліни, володіння широким спектром

прийомів організації корекційно-виховного процесу становлять невід'ємну частину професійного портрета дефектолога. І, звичайно, крім цих професійних рис, кожному із нас, педагогів, повинна бути притаманна щира любов до дітей. Як влучно підмітив з цього приводу В.О. Сухомлинський – «... не бійтеся бути ласкавими». Для школи-інтернату, а тим більше для дітей-сиріт, Доброта і Ласка – це не т. з. «сюсюкання» і не всепрощення, це – Людність! Володар педагогічного диплому тільки тоді стає Вихователем, коли він бачить у людині позитивного у десять, чи навіть у сто разів більше, ніж вад і недоліків.

В.О. Сухомлинський підкреслював, що без глибокого знання душі дитини, особливостей мислення і сприймання оточуючого світу неможливе навчання й виховання, немає педагогічної культури. Тільки тому педагогу, який розуміє дитячу душу, учні відкриють себе. Він завжди підкреслював своїм колегам, що якщо ви хочете бути авторитетом для своїх вихованців, то ви нічого не повинні робити в присутності дитини такого, в чому б ви не хотіли, щоб вона копіювала вас. Вершину педагогічної мудрості педагога В.О. Сухомлинський вбачав насамперед в тому, щоб дитина розуміла вчителя з півслова, щоб сприймала всі відтінки його голосу. Крім того Василь Олександрович підкреслював, що вихователь повинен бути добрим, а не «добреньким». Цього правила він дотримувався все життя і радив робити це колегам.

Крім справжньої любові до дітей, вчений високо цінував в учителя скромність, винахідливість, життєрадісність, чуйність і сердечну турботу про людину. Геніальний наш попередник в своїх працях фактично окреслив модель творчої особистості педагога, що і зараз має бути орієнтиром для молоді людини, яка обирає педагогічну стежку.

І чи не повинні слугувати девізом для кожного сучасного педагога слова Ж.-Ж. Руссо: «... любіть дитинство, будьте уважніші до ігор і забав, до його масового інстинкту. Хто з нас не шкодував про той час, коли посмішка

не сходить з вуст, коли душа тішиться світом. Дайте дитинству дозріти». Дійсно, природа бажає, щоб діти залишалися дітьми, доки не стануть дорослими. Якщо силоміць порушувати споконвічний усталений порядок, то ми втратимо спадковість поколінь. У дитинстві свої, властиві йому способи бачити, думати і відчувати оточуючий світ. Немає нічого безглуздішого, як замінити їх на угоду нашим дорослим бажанням. І як можна не погодитись із думкою Ж.-Ж. Руссо про те, що «... вам ніколи не вдасться виплекати мудреців, якщо будете вбивати в дітях пустунів».

Відчути в собі вічний поклик дитинства – ось чи не найвище покликання і справжній талант педагога. Жити інтересами дітей і водночас підноситись над ними досвідом і знаннями.

Чи не найгострішим питанням для спеціальних шкіл-інтернатів є проблема адаптації випускників в суспільство дорослих. Незважаючи на всі економічні і соціальні негаразди кожен педагог повинен пам'ятати, що входження дитини в утаємничений світ дорослого життя значною мірою буде залежати і від нього. Так, Г. Песталоцці з цього приводу зазначав: – «... година народження дитини є першою годиною її навчання». Жити в суспільстві – це значить сприймати його радощі і болі. Не потрібно оберегати дитину від незгод і труднощів, від невеселих сторін людського життя. Нехай діти знають, що в житті людини усяк буває. Горе дорослих, що входить у серце дитини не руйнує його, а навпаки, – воно стає ніжнішим і добрішим.

Особливого загострення в новітній історії нашої держави набули питання соціалізації випускників спеціальних шкіл-інтернатів для дітей-сиріт. Скільки трагедій трапляється по закінченню школи, коли ми вихованця з теплої оранжереї, якими власне є ці заклади освіти, кидаємо у стрімкий вир життя, як у холодну воду. Як же тут не бути різним рецидивам! Розумію, наскільки це складне соціально-економічне питання і воно потребує всебічного осмислення. Лише один нюанс означеної проблеми. Так, у нас на різних рівнях говорять про те, що сотні сільських шкіл закриті, чи напівпусти.

В той же час ми тримаємо без продуманої зайнятості сотні дітей-сиріт в міських школах-інтернатах, забуваючи при цьому, що в сільській школі вони б навчилися не тільки працювати, а й одержали б змістовне трудове, а точніше – загальнолюдське виховання і мали б реальну професію хлібороба. Нині ж ці діти опановують різноманітні робітничі професії, що не користуються попитом в сучасних умовах ринку праці, на застарілому обладнанні, а це, як говорять, нічого не дає ні розуму, ні серцю. Ближче до природи мають бути такі діти, бо природа – найкращий лікар!

Особливого значення необхідно надавати налагодженню стосунків з батьками та опікунами своїх вихованців. Це сумні парадоксальні реалії нашої дійсності: в учнів школи-інтернату для сиріт є батьки! До речі, окремі з них непогано почуваються, приводять до школи по декілька “своїх» дітей, вимагаючи до них батьківської ласки. Знаходяться навіть такі, які погрожують педагогам скаржитись на нечуйне ставлення до “їхніх» діток. Як не прикро зізнавати це, але на сьогодні сирітські інтернати при живих батьках – одна із ознак морального занепаду суспільства. Разом із тим, якими б сумними реаліями не були сім’ї учнів як в сирітських, так і в звичайних спеціальних школах-інтернатах, незважаючи ні на що, дефектологам необхідно проводити регулярну і копітку корекційну роботу із батьками. І найрадіснішим може стати те, коли через певний час хтось із батьків починає по-іншому дивитись на себе, на подружжя, на майбутнє сина чи доньки. Хоча, безумовно, неможливо примусити батька чи матір піклуватись про дитину, а тим більше її полюбити.

На наше переконання, основною характеристикою ставлення вихователя до вихованця має бути гуманність, котра на думку М.Й. Боришевського включає такі аспекти як “... загальна позитивна внутрішня установка вчителя на сприймання дитини, прагнення розуміти її потреби, інтереси, постійне сприяння розвитку як того що, становить основу її загальнолюдської сутності, так і того, що визначає її своєрідність,

неповторність, тобто того, завдяки чому дитина стає індивідуальністю» [2, с. 3]. Звичайно, при цьому слід пам'ятати, що повага до дитини аж ніяк не обмежується одним лише шанобливим ставленням до неї, котра переважно проявляється у зовнішніх формах поведінки дефектолога. Недопустимість роздратованості, вибуховості, спокійний тон вимог, доброзичливі інтонації у спілкуванні, висока мовленнєва культура педагога у взаєминах із вихованцем – хоч і конче потрібні, проте не визначальні характеристики його гуманного ставлення до своїх вихованців. Серцевинна, абсолютно необхідна умова, без якої неможлива гуманізація всіх сторін шкільного життя, – це чесність, щирість, рівноправність, недопустимість фальші в повсякденному житті з боку наставника. Педагог не має морального права вимагати від вихованців того, чим не володіє сам. Тільки істинно інтелігентна, вільна людина, якою якраз і має бути вихователь спеціальної школи-інтернат, здатна виховувати волю і мораль дітей.

Поважаючи себе педагог повинен завжди пам'ятати, що школа – це лабораторія вічних пошуків, як вічний той ідеал, який дає імпульс людській думці, стимулює її і веде по шляху досягнень, якому немає кінця у вічному розвитку. Кожен із нас, педагогів і психологів, повинен бути за своєю природою експериментатором, і ми не можемо і не повинні розуміти тих своїх колег, які бідкаються на те, що, мовляв, наступив повний крах у вихованні, що нібито зараз немає ідеалу до якого варто прагнути. Ні, – це не так! Дійсно, багато що із минулого не витримало випробування часом, але є і вічні істини, як дуже чітко зазначив академік О.В.Киричук: «Виховання – це формування соціально-активної особистості, яка в житті керується загальнолюдськими цінностями». До яких в першу чергу відносять: Життя, Свободу, Гідність, Справедливість.

Окрім того ми завжди повинні пам'ятати, що подальше вдосконалення всіх систем виховання не мислимо без формування внутрішньої свободи людини, а саме без гуманізації всього життя кожного колективу, що

передбачає не тільки розвиток інтелекту, а і здійснює суттєвий вплив на формування гуманного ставлення до інших людей, суспільства, держави, природи. Бо кожна особистість, крім того, щоб стати в якійсь сфері дійсно професіоналом, повинна бути (про що ми зараз незрозуміло з яких причин сором'язливо замовчуємо) ще і гідним громадянином своєї Вітчизни. Адже саме в наші дні, як це не гірко, а саме таких понять як Честь, Совість, Терпимість всім нам не вистачає!

Невже і ці святі для кожної порядної людини істини стали кон'юнктурними? Ні, – вони вічні і залишаються до тих пір, поки наша планета Земля зможе витримати на собі людину, в якій одночасно злилися дві сторони: творення і руйнування.

Постійно звертаючись до творчого доробку В.О. Сухомлинського завжди дивуєшся його вмінню лаконічно і напрочуд чітко підмічати саму суть того чи іншого педагогічного явища. Це ж саме Василь Олександрович Сухомлинський назвав виховання людинознавством. На його думку “... без знання дитини – її розумового розвитку, мислення, інтересів, захоплень, здібностей, нахилів – немає виховання».

Для педагога і психолога ці слова є завжди актуальними, оскільки, психолог чи педагог який не знає духовного світу людини, її інтелектуальних і психологічних можливостей – не просто педагогічний пасив, а небезпечний руйнівник, який своїми непродуманими діями (чи бездіяльністю) може звести нанівець працю цілого колективу.

Не випадково Януш Корчак нагадував, що педагог повинен піднятися до духовного світу дитини, а не опуститися до нього. Ми наводимо для прикладу ці слова великого польського гуманіста, оскільки часом серед соціальних педагогів, а то і серед студентів, простежується така тривожна тенденція: “ мовляв, навіщо мені тягнутись до чогось нового і передового, я ж працюю тільки із “соціальним дном », а для нього моїх знань вистачить».

Ні, на щастя, це не так, бо виважено оцінюючи учнівський контингент спеціальних шкіл-інтернатів різного типу, корекційні педагоги і психологи в передусім повинні відзначити його різноманітність. Реакція наших вихованців на оточуючий світ буде багато в чому подібна на реакцію всіх інших людей. А саме, – хоч і буде своєрідною, але і по-своєму точною.

Особливо доречним тут буде згадати, що виховання – це не *усунення* недоліків, а *зміцнення* всього позитивного. Тому вся педагогічна робота повинна бути спрямована на стимуляцію у вихованця енергії його думки, оптимістичної впевненості в своїх силах, почуття власної гідності. Психологи та інші фахівці повинні прищепити людям, з якими вони працюють, розуміння того, що людина – трудівник у сфері думки.

Кожен із нас, педагогів і психологів повинен пам'ятати про філософську цінність особистості, про її неповторну індивідуальність.

Педагогіка розглядає виховання як двосторонній процес діяльності педагога і вихованця. Вихованець – активний творчий учасник всієї діяльності, спрямованої на її духовний і фізичний розвиток. В.О. Сухомлинський неодноразово говорив про необхідність вчити людину *самовихованню*, що найбільш повно буде сприяти саморозвитку особистості.

В основі виховання, як і кожного іншого соціального явища лежать певні закономірності. Наші вищенаведені попередні роздуми з цієї проблеми свідчать про значну методологічну складність проблеми вивчення, розвитку закономірностей виховного процесу.

Аналізуючи творчий доробок провідних фахівців в галузі виховання (Ю.К. Бабанський, І.Д. Бех, В.М. Галузинський, М.Б. Євтух, В.М. Синьов та ін.) потрібно зазначити, що сучасна педагогічна наука містить ґрунтовні оригінальні підходи до вивчення проблеми виявлення закономірностей у вихованні людини.

Саме поняття “загальні закономірності » включає в себе наявність зв'язку між найбільш важливими компонентами певного виховного процесу

(цілі і завдання, зміст, організація діяльності вихованця, результат виховання). Поняття «часткова закономірність» визначає зв'язок між окремими компонентами системи.

Виховний процес є домінуючою частиною всього педагогічного процесу, тому він підпорядковується загальними педагогічним закономірностям, що базуються на ще більш всеохоплюючих філософських закономірностях – *розвитку* та *формуванні*. Врахування означених методологічних орієнтирів буде сприяти більшій виваженості в процесі підготовки сучасних дефектологічних кадрів загалом і вихователів спеціальних шкіл-інтернатів, зокрема.

2.3. Корекційно-освітній простір як фактор соціалізації особистості учня з ППР

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти однією з найактуальніших вбачається проблема підвищення ефективності корекційного навчально-виховного процесу, важливою складовою якого є досягнення успішної соціалізації в сучасному суспільстві особистості з порушеннями психофізичного розвитку. Досі дієві моделі життєдіяльності дітей та молоді з порушеннями психофізичного розвитку, що забезпечували певний успіх в адаптації та соціальному становленні, наразі, здебільшого, потребують оновлення та інновацій у відповідності до сучасних соціально-економічних вимог та суспільного запиту.

Розбудова демократичного устрою в Україні, приєднання її до міжнародного співтовариства дали змогу ратифікувати Конвенцію ООН про права дитини, Всесвітню декларацію про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку та низки інших міжнародних актів. Україна долучилася до світового досвіду соціалізації дітей

з обмеженими можливостями здоров'я і, як суверенна держава, взяла на себе зобов'язання щодо реалізації на практиці їх конституційних прав.

Складний процес розбудови сучасної української освіти неможливий без урахування вже напрацьованого вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду. Як свідчить аналіз літератури з цього питання, його вирішення не було остаточно завершеним і за радянських часів, хоча за цей час було напрацьовано багато цінного теоретичного матеріалу, набуто оригінального досвіду. Зокрема, у дослідженнях вітчизняних вчених (О. Агавелян, В. Бондар, А. Висоцька, Л. Дробот, Г. Дульнєв, В. Карвяліс, Я. Краваліс, А. Кузнецов, Т. Лазаренко, Г. Мерсіянова, О. Разуван, А. Раку, В. Синьов, М. Супрун, С. Тарасюк І. Татьянчикова, К. Турчинська, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.) значна увага приділялась переважно соціалізації випускників допоміжних шкіл шляхом соціально- професійної та соціально- побутової адаптації, і, в зв'язку з цим, порушувалися питання психологічної, соціальної та практичної підготовки учнів до самостійної праці, з'ясовувалися причини недостатнього рівня адаптованості старшокласників в умовах виробництва, пропонувалися заходи щодо вдосконалення виховних і корекційних можливостей існуючої системи організації професійно- трудового навчання.

Успішне розв'язання сучасних завдань у галузі корекційної педагогіки та психології передбачає глибоке вивчення та творче використання прогресивної психолого-педагогічної спадщини минулого. Аналіз літератури дав змогу з'ясувати, що в олігофренопедагогіці проведено широке коло досліджень, в яких порушуються питання соціальної адаптації розумово відсталих. Це дослідження в галузі трудової адаптації та профорієнтації (О. Агавелян, В. Бондар, А. Висоцька, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Мирський, К. Туринська та ін.); побутової орієнтації (Л. Дробот, О. Разуван), гендерної соціалізації (М. Мельниченко), соціальної інтеграції, підготовки учнів до самостійного життя, профілактики девіантної поведінки (С. Конопляста, В.

Липа, Н. Павлова, В. Синьов, М. Супрун, А. Раку та ін.).

Автори підкреслюють, що успішність випускників допоміжних шкіл визначається наявністю сформованості у підлітків певних особистісних, соціально-психологічних, моральних якостей, а також певних адекватно сформованих життєвих орієнтацій як в професійній, так і у непрофесійній сферах (В. Татяничкова), вмінь та навичок спілкування. В літературних джерелах з проблеми дослідження йдеться про питання соціальної, соціально-трудової, побутової, соціально-психологічної адаптації розумово відсталих підлітків та випускників допоміжних шкіл. Є також матеріали з формування життєвих компетенцій у дітей з розумовою відсталістю дошкільного віку (Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, І. Гладченко, Н. Макарчук, Г. Мерсіянова, Г. Міненко, О. Мякушко, С. Трикоз, О. Чеботарьова) [8], ранньої соціалізації шляхом формування соціально-адаптивних навичок (І. Гладченко).

Інтеграційний етап розвитку корекційної освіти сьогодення відображає цінності нового, властивого інноваційним умовам, сенсу корекційної освіти, відзеркалює кращі традиції вітчизняної освіти та дефектології. Сучасний соціальний запит на активну, відповідальну, морально стійку, соціально адаптовану особистість висуває нові вимоги щодо системи корекційного, навчально-виховного та соціалізуючого процесу у спеціальному (корекційному) загальноосвітньому навчальному закладі. Це спонукає вчителя до всебічного аналізу практики своєї роботи, оцінки існуючої системи викладання, творчого переосмислення та впровадження наукових доробок і досвіду колег, пошуку нових педагогічних, корекційно-виховних, освітніх технологій. Наукові розвідки з трудового навчання доповнюють основні наукові положення олігофренопедагогіки щодо навчальної діяльності розумово відсталих школярів сучасними дослідженнями стосовно особливостей опанування учнями знаннями та практичними вміннями, а також конкретизують корекційно-розвивальну спрямованість змісту трудового навчання і процесу оцінювання навчальних досягнень.

На сьогодні стратегія розвитку спеціального (корекційного) освітнього закладу (спеціальної школи-інтернату) спрямована на максимальний корекційний розвиток, якісну освіту учнів, вихованців з порушеннями психофізичного розвитку, що забезпечить становлення ключових компетенцій у випускника та гарантуватиме йому можливість працевлаштування, самореалізації в умовах ринку, а саме, в умовах сукупності суб'єктів, що зацікавлені у майбутньому дитини та формують свої освітні запити щодо корекційної освіти (сама дитина, батьки, суспільство, майбутні роботодавці, держава, світова спільнота). Саме ця цінність спрямована на безумовне збереження позитивних досягнень у забезпеченні високого рівня корекції, розвитку та соціалізації учнів.

Соціалізація – процес складний та суперечливий. Водночас він значною мірою залежить від того, до якого соціального середовища потрапляє людина. Саме тому особливої ролі у процесі формування особистості набуває шкільний корекційно-освітній простір. Від умов, що створені у корекційно-освітньому просторі, та від змістовного наповнення останнього залежить успішність соціалізації дитини. Так, у своєму дослідженні М. Каталіна зазначає, що основними характерними ознаками шкільного освітнього середовища є: відкритість, цілісність, гнучкість, інтегративність, насиченість, структурованість, мультикультурність, розвиток, скерованість. Успішне функціонування корекційно-освітнього простору на сьогодні забезпечується завдяки як внутрішнім ресурсам установи, так і активному використанню можливостей соціокультурного оточення.

Отож, освітнє середовище, з одного боку, зберігає свою унікальність, з іншого - постійно змістовно збагачується за рахунок включення зовнішніх соціокультурних утворень. Гнучкість сприяє швидкій трансформації структури та змісту освітнього середовища у відповідності до потреб суб'єктів; інтегративність забезпечує формування особистості завдяки підсиленню елементів середовища; мультикультурність сприяє включенню

різних культурних утворень до єдиного освітнього простору школи; насиченість середовища характеризується культурним змістом та власним ресурсним потенціалом; організація освітнього середовища, певним чином програмує його структуру; розвиток обумовлюється відкритістю та готовністю середовища до розширення; скерованість оцінюється завдяки долученню усіх суб'єктів освітнього процесу до управління [7].

Існує стійкий зв'язок між станом корекційно-освітнього простору та характером соціалізації особистості школяра. Цей взаємообумовлений зв'язок реалізується шляхом прийняття й освоєння норм – регуляторів суспільного життя, перетворення соціального досвіду у власні цінності, прийняття норм культури як розвитку у людини здатності до вибору. Перераховані компоненти детермінують різні рівні соціалізації особистості - від прийняття норм суспільства до усвідомленого проектування моделі особистісного життєвого шляху, відповідно до власних цінностей та ідеалів.

Розглядаючи корекційно-освітній простір як фактор соціалізації особистості учня, слід зазначити, що власне соціалізуючий сенс існування навчального закладу детермінується диференціацією відносин суб'єктів, а саме:

- стосовно учнів, вихованців з порушеннями психофізичного розвитку та їх батьків (опікунів) – заклад зберігає підвищений рівень корекційної освіти, що спрямований на корекцію первинного та вторинного дефектів, саморозвиток особистості школяра, адаптацію та соціалізацію учнів;
- стосовно суспільства – розробка (на основі інтеграції освітніх та соціальних потреб суб'єктів) моделі випускника закладу (сукупності особистісних характеристик випускника – повноправного Громадянина із сформованим усвідомленням необхідності трудової діяльності) та її якісної реалізації в процесі корекційно-освітньої діяльності;
- стосовно системи освіти – розробка інноваційної моделі діяльності спеціального (корекційного) навчального закладу за наступними

напрямами: індивідуально-диференційований підхід у визначенні цілей та змісту корекційної освіти; навчання за індивідуальними освітніми маршрутами; розширення системи додаткової освіти учнів, вихованців з порушеннями психофізичного розвитку; впровадження інноваційних технологій навчання, корекційного впливу та засобів взаємодії усіх суб'єктів процесу навчання; підвищення якості роботи корекційного педагога шляхом створення умов для професійної самореалізації, соціальної захищеності та підвищення кваліфікації педагогічного колективу.

Гармонійне поєднання професійної компетентності педагога з урахуванням конкретного контингенту дітей, особливостей регіональних, культурних та етнічних умов, у яких знаходиться установа, *надають* соціалізуючому процесу навчання виховного характеру та забезпечують максимальну корекційну і практичну спрямованість освітньої діяльності учнів; *сприяють* доступності змісту освіти для кожного учня з урахуванням його вікових та індивідуальних можливостей; *забезпечують* якість реалізації корекційно-освітніх та виховних програм. У свою чергу, корекційні освітньо-виховні програми, як правило, формуються, реалізуються і, за необхідності, коригуються на основі діагностичного аналізу, з урахуванням вираженості дефекту, збереженості інтелектуального потенціалу дітей, їхніх зацікавлень та схильностей, а також психофізичного здоров'я учнів. В основу зазначених програм закладено наступні принципи:

- диференційованого системного підходу до учнів, що включає відповідний набір варіантів та сприяє практичному забезпеченню задоволення особливих освітніх потреб;
- індивідуалізації, що вбачає індивідуальний корекційний супровід дитини;
- універсальності;
- розширення навчального плану до поглибленого змісту «Трудової підготовки».

Ефективному вирішенню завдань максимального корекційного впливу на стимулювання розумових процесів у учнів, вихованців з розумовою відсталістю, формування у них навичок рефлексії, самостійної пошукової діяльності, використання пошуково-проблемних методик, організацію індивідуальних і групових форм роботи сприяє впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику корекційної та навчально-виховної роботи.

Врахування процесу розвитку технологій від частково-методичних – до педагогічних – до освітніх обумовлює рух педагогічних колективів спеціальних закладів у напрямку поступового освоєння останніх. Це, в свою чергу, результативно позначається на методах навчання, а саме – їх відповідності вимогам максимальної корекційно-розвиваючої спрямованості в системі комплексної психолого-педагогічної допомоги учням в подоланні та корекції первинного дефекту. Застосування спеціальних педагогічних технологій дозволяє перевести особистість на більш високий рівень соціалізації. Водночас корекційно-освітній простір, у свою чергу, ефективно впливає на створення індивідуальних соціалізуючих траєкторій розвитку розумово відсталих учнів.

Отже, провідними технологіями, що досить широко використовуються у соціалізуючому корекційно-виховному процесі є:

- особистісно-орієнтоване навчання;
- диференціація за рівнями;
- комунікативно-орієнтована технологія;
- ігрова технологія;
- пошуково-дослідний режим навчання;
- програмоване навчання;
- здоров'язберезувальні технології з елементами адаптивної фізкультури;
- міждисциплінарна інтеграція;

- навчання у співпраці, методики самооцінки;
- методики розвитку творчих здібностей;
- групові способи навчання;
- колективний спосіб навчання;
- методи самостійної роботи;
- індивідуалізоване навчання;
- дидактичні ігри;
- комп'ютерні та Internet-технології;
- організаційно-діяльнісні ігри.

Слід зазначити, що провідна функція закладу, як інституту соціалізації, полягає у спрямуванні діяльності колективу на створення освітньо-виховного простору для успішного здійснення соціалізації, корекції, саморозвитку, самореалізації та життєвого самовизначення усіх суб'єктів навчання. Водночас освітнє соціалізуюче середовище передбачає:

- соціальну адаптацію;
- доступну освіту та виховання;
- корекцію та компенсацію порушень розвитку;
- доступну трудову підготовку;
- загальний та фізичний розвиток учнів у відповідності до їх стану, пізнавальних можливостей.

Забезпечення позитивної динаміки розвитку закладів як відкритої корекційно-освітньої системи, підсилення їх соціалізуючої функції сприяє підвищенню рівня соціальної адаптації та соціалізації розумово відсталих учнів, а також підвищенню ефективності формування в учнів професійних знань та практичних умінь, уможлиблює об'єктивне оцінювання вчителем стану навчальних досягнень учнів та розвиток їх професійних якостей.

2.4. Учні́вське самоврядування в загальній та спеціальній педагогіці

Одним із головних напрямків діяльності як масової, так і спеціальної школи в нинішніх умовах розвитку суспільства є підвищення активності і самодіяльності учнів в діяльності учнівського самоврядування.

Самоврядування - це справа сьогодення, а не тільки завтрашнього дня. Воно проявляється на всіх рівнях і в усіх сферах політичного, економічного і духовного життя суспільства, і не може обмежитись лише загальним, формальним охопленням абстрактних народних мас. Не може тому, що в період становлення істинно демократичної і правової держави потрібен не просто кількісний ріст тих же "широких верст населення" в житті суспільства. Потрібен зовсім новий якісний рівень активності кожної окремо взятої особистості, так як із активності кожного складається справжня активність всіх.

Сутність соціального замовлення суспільства допоміжній школі на сучасному етапі полягає у вихованні особистості котра володіє не тільки певною сумою знань, вмінь і навиків, але і практично готової включитися в самоврядувальну діяльність своїх робітничих колективів і суспільства в цілому.

Висунення на перший план цього розділу у дослідження обумовлено тим, що належне усвідомлення тієї чи іншої системи знань, подій розпочинається саме з аналізу їх потенційної основи.

В даному разі використовується її змістовий аспект як система поглядів на ті чи інші явища, процеси, спосіб розуміння, трактовка певних явищ, подій.

У відповідності з цим даний підрозділ дослідження присвячений висвітленню поглядів і суджень дослідників з приводу таких питань: суть поняття "учнівське самоврядування"; його обсяг; соціальне і педагогічне

значення учнівського самоврядування, його структура і функції, трактовки різних авторів особливостей і можливостей запровадження учнівського самоврядування в допоміжних школах, його зміст; форми й методи педагогічного керівництва ним. Особлива увага звертається на висвітлення можливостей запровадження самоврядування в умовах допоміжних шкіл.

Насамперед зупинимося на визначенні предмету дослідження. На основі узагальнення думок і поглядів різних авторів педагогічних публікацій є всі підстави для формулювання такої дефініції.

Учнівське самоврядування - це складова частина виховного процесу школи, що проявляється в спеціально організованій діяльності учнів по забезпеченню активної, побудованої на засадах виборності, самодіяльності та ініціативи, добровільності їх участі учнів в організації управління своєю власною діяльністю. Воно спрямоване на забезпечення продуктивної навчальної і трудової діяльності та участі в позакласно-виховних заходах.

На відміну від урочної роботи, яка суворо регулюється вчителем, діяльність учнів в різних структурах самоврядування, має добровільний характер і базується на засадах самодіяльності та ініціативності дітей.

Управління життєдіяльністю учнівського колективу здійснюється виборними органами і спрямовується на задоволення духовних, культурних, соціальних та інших потреб вихованців. Саме у такій діяльності виявляються здібності учнів, створюються умови для прояву активності, ініціативності, спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях учнівського колективу.

У самоврядувальній діяльності учнів формуються навички й практичні організаторські уміння, важливі й для постановки завдань, і для пошуку шляхів їх розв'язання, більш помітними стають зрушення виховного плану, що відбуваються в свідомості учнів, їх діяльності і спілкуванні.

Як відмічається в Концепції загальноосвітньої національної школи України, «... демократизація управління школою передбачає створення дійової і ефективної системи учнівського самоврядування».

Практика запровадження учнівського самоврядування в масових школах має давню історію. Ще на початку ХХ століття передова педагогічна громадськість робила спроби організувати життя дітей на самоврядувальній основі. Перш за все, це стосується організації діяльності колоній, клубів, "денних притулків", які застосовувались в більшості випадків приватними особами для дітей-сиріт. У зв'язку з цим варто згадати діяльність таких учених-педагогів, як С.Т.Шацький, В.П.Кащенко, Г.І.Россолімо, І.Г.Йорданський, Д.І.Петров, А.У.Зеленко та ін. Досвід цих педагогів-новаторів був побудований на основі включення своїх вихованців в різні види діяльності (праця, дозвілля), крім навчального процесу, організованими і керованими самими учнями.

У навчальному закладі, який очолював С.Т.Шацький були закладені перші основи самоврядування, що передбачали внутрішню єдність педагогів і дітей, практикувалось подолання розбіжностей в їхній діяльності, нейтралізація аморальних сил в дитячому середовищі так званого «батьорого ниття» була підпорядкована суворому ритму життя і наповнена розумним змістом - працею, самообслуговуванням, грою, театром, музикою і спортом. Органи самоврядування обирались на загальних зборах – «сходках»; видавався шкільний журнал «Наша жизнь». Особливо цінним для спеціальної педагогіки було те, що С.Т. Шацький прагнув опиратись в своїй діяльності на трудове виховання учнів, яке теж було побудоване на засадах дитячого самоврядування. Однак вузьким місцем його досвіду була недостатня увага до вивчення питань, пов'язаних із вивченням готовності вихованців до громадської роботи.

Особливо широкого практичного розповсюдження учнівське самоврядування набуло в повсякденній життєдіяльності навчально-виховних закладів у 20-30-х рр. Саме на цей час припадає педагогічна діяльність А.С.Макаренка, досвід якого був покладений в основу розвитку теорії і практики учнівського самоврядування і став значним вкладом у вітчизняну

педагогіку. Він розглядав учнівське самоврядування як домінуючу складову частину всього набору педагогічних засобів організації життя шкільного колективу, вперше теоретично обґрунтував перевірену на практиці пряму залежність рівня самостійності учнів, активності їх роботи в органах самоврядування від якості педагогічного керівництва. Вчений-педагог розробив практичні основи формування дитячого колективу, побудованого на засадах дитячої самодіяльності, взаємовиручки і взаємно-відповідальності. А.С. Макаренко стверджував, що лише активна участь вихованця у самоврядуванні допоможе йому набутти таких рис особистості, як організованість, наполегливість, повага до товаришів, до колективу. В учнівському самоврядуванні він вбачав дійовий засіб підготовки підростаючого покоління до життя, праці та участі у суспільних справах. Ці його здобутки не загубили актуальності у наш час.

Різні аспекти розвитку дитячого самоврядування досліджувались також Л.К. Балясною, Л.Ю. Гордіним, Б.С. Кобзарем, В.М. Коротовим, Т.І. Конніковою, Т.М. Мальковською, Л.І. Новіковою, В.О. Сухомлинським, Ю.Т. Сокольниковим та іншими представниками психолого - педагогічної науки. Зокрема, Б.С. Кобзар в учнівському самоврядуванні вбачає один із дійових шляхів формування активності учня. В ряді досліджень (А.Т. Куракін, В.О. Кутцев та ін.) учнівське самоврядування розглядається не тільки як принцип чи форма організації колективного життя дітей і підлітків, а й як педагогічний інструмент впливу на особистість учня. Дослідження цих авторів цінні ще і тим, що, розкриваючи механізм становлення і розвитку учнівського самоврядування, вони розглядають його як діалектичний процес: поступовий перехід від керованої педагогами організації всієї життєдіяльності дитячого колективу до самостійного здійснення окремих функцій дітьми й нарешті, до повного самоврядування, розумного здійснюваної діяльності підлітків, яка включає в себе постановку мети, планування, вибір способів реалізації плану, організацію обліку і контролю в

колективі. Таким чином, простежується динаміка процесу становлення самоврядування: якщо спочатку учні виступали в ролі помічників дорослих, то з часом вони вже стають повноправними учасниками цього процесу. Таким чином функції самоврядування не тільки розширюються, але і якісно змінюються, адже кожна з них виступає одночасно і в ролі організатора, і в ролі виконавця, що позитивно впливає на їх розвиток.

В ряді праць О.І. Антипова, В.М. Оржеховська, В.М. Коротов, Н.Г. Протасова, розглядаються функції учнівського самоврядування, підкреслюється що воно одночасно виступає і як принцип виховання, і як його метод, а також спосіб життя дитячого колективу. Як принцип воно забезпечує:

- виховання у школярів правильної, життєво-активної позиції
- здійснює підготовку учнів до самоврядувальної діяльності як в шкільному, так з часом й в робітничому середовищі (отже і в суспільстві і в цілому);
- виробляє в учнів певні організаторські навички;
- розвиває у них ініціативу та комплекс моральних рис (відповідальність, колективізм, принциповість і т.д.).

Як метод виховання учнівське самоврядування залучає учнів до свідомої і систематичної участі в самоврядувальній діяльності шкільного учнівського колективу; через посередництво органів учнівського самоврядування здійснює управління всім дитячим колективом.

Як спосіб життя учнівського колективу школи, який розглядається вищезгаданими авторами як інтегроване поняття, що включає в себе всі складові компоненти функціонування і розвитку, діяльності і взаємодії вихованців і педагогів, учнівське самоврядування забезпечує нормальну життєдіяльність всього шкільного колективу; найбільш повне включення учнів в управління справами школи; дотримання демократичних і гуманістичних засад в управлінні шкільним колективом; передачу ряду

організаторських функції дітям; відповідальне і поважне ставлення старшокласників як «шефів» до учнів молодшого шкільного віку.

Через участь у вирішенні справ своєї школи, учні поступово усвідомлюють свою причетність до справ всього суспільства.

В цих судженнях вищезазначених авторів учнівське самоврядування розглядається як багатогранне педагогічне явище, що забезпечує позитивний виховний вплив лише у тому випадку, коли всі три його функції (принцип, метод, спосіб життя) будуть єдині, забезпечуючи цим самим повне включення учнів в життя свого шкільного колективу і суспільства в цілому, «Отже, ... підхід до визначення змісту, ролі і функцій учнівського самоврядування мав свою логіку розвитку, яка виражена формулою "від принципу через метод до способу життя». На жаль, вказані автори не звертають увагу на вивчення готовності дітей до громадської роботи.

Дуже цінними для нас є положення сучасної філософської та соціологічної літератури Д.М. Андріїєв, В.Г. Афанасьєв, І.С. Кон, Т.С. Смирнов, Г.Н. Філонов та ін., в якій проблема шкільного самоврядування, зокрема управлінська діяльність, трактується як свідомо цілеспрямована діяльність, яка є обов'язковою умовою підготовки особистості до саморегуляції своєї роботи і поведінки у суспільстві. Як стверджує ряд авторів (Л.І. Божович, А.В. Зосимовський, І.С. Зосимовський, І.С. Кон, Д.В. Петровський та ін.), у сумісній діяльності школярів у колективі росте їх соціальна активність, формуються міжособові стосунки, почуття дружби, взаємної вимогливості, згуртованості, організованості і довір'я.

Для спеціальної педагогіки значний інтерес становлять рекомендації, висловлені у працях Є.Г. Костяшкіна, З.А.Малькової, Л.М.Уманського, М.І.Ізосімова, Г.М.Логутенка та ін. Зокрема, заслуговує на увагу позиція вчених в тому, що дитяча самоорганізація не може обмежуватися лише навчальною та культурно-масовою роботою, а повинна розгалужуватися на трудову суспільно-корисну діяльність, самообслуговуючу працю, охоплювати

різноманітне громадське життя учнівського колективу. Значну практичну цінність становлять дослідження, присвячені пошукам педагогічних шляхів удосконалення педагогічного керівництва органами учнівського самоврядування (М.І.Ізосімов, М.І.Приходько, В.Г.Чугаєвський та ін.), розвитку форм співробітництва педагогів-наставників і учнів у системі самоврядування.

Питання самоврядувальної діяльності розумово відсталих дітей не були предметом спеціальних досліджень, хоча в працях ряду вчених – дефектологів і педагогів-практиків вони знайшли часткове розв'язання у зв'язку з вивченням можливостей самостійної діяльності учнів у навчанні, праці, грі (дослідження Л.С.Виготського, Г.М.Дульнева, І.Г.Єременка, В.М.Синьова, В.М. Мачіхіної, Т.І. Пороцької, М.А.Арнольдова та ін. Разом з тим положення, рекомендації і висновки, адресовані вчителям масових шкіл, стосуються, і спеціальних шкіл, оскільки головна мета їх єдина - підготовка учнів до активної трудової діяльності.

Коротко зупинилося на трактовці цього складного виховного процесу в працях педагогів - дефектологів.

Так, С.М. Гуторов основні завдання дитячої самоорганізації вбачав у виробленні в учнів самостійності, прищепленні їм організаторських і колективістських навичок, наголошуючи при цьому, що «не можна прищепити відсталим організаційних навичок на об'єктах, далеких від дитячих уподобань і мало знайомих дітям». Ці положення є цінним і для нас, оскільки воно виступає в ролі компенсаційного засобу вироблення в учнів навичок самоврядування на знайомій і близькій їм ситуації. Інший автор М.А. Арнольдов підкреслює організуючу і спрямовуючу функцію діяльності учнівського колективу. Він наголошує, що учкомун належить провідна роль у забезпеченні оптимальних умов для корекції недостатності в розвитку таких якостей школярів, як почуття особистої відповідальності за загальну справу, розуміння інтересів колективу, вимогливість до себе і до своїх товаришів. Ці

положення є цінними для нас тим, що допомагають зрозуміти специфіку керівної та розвивальної ролі учнівського комітету допоміжної школи.

Слід зазначити, що в школах даного типу особлива увага звертається на самоорганізацію учнів безпосередньо в трудовій діяльності на базі суспільно-корисної праці дітей. Зокрема, вже в резолюції другого з'їзду соціально-правової охорони неповнолітніх [1924 р.] справедливо відзначалося, що «Виховання в наших будинках будується на трудовій основі. Штати найманого персоналу скорочуються до мінімуму. В ідеалі - повне самообслуговування дітей, домоводство без найманої прислуги». На практиці це призвело до того, ще учнівське самоврядування вводилося лише в сферу трудової діяльності вихованців і розглядалось як умова залучення дітей до громадського життя. Насправді втрачалась ідея самодіяльності, все зводилось лише до пасивної участі в самообслуговуючій праці. Завдання виховання активної особистості, яка здатна проявити себе в інших сферах позакласної діяльності, практично не ставилось. Однак в подальшому в розробленій Л.С. Виготським теорії соціальної компенсації дефекту одним із першочергових завдань спеціальної педагогіки вважається виховання із аномальних осіб соціально активних індивідів шляхом органічного поєднання педагогіки дефективного дитинства й принципів та методів загального соціального виховання, виведення допоміжної школи із замкнутого кола, зв'язок життя аномальних дітей із учнівським рухом їх ровесників із масової школи. На це звертав увагу і О.М. Граборов, підкреслюючи, що «Коли діти з сімей мають хоча б однобічний і перекручений зв'язок, то діти наших дитячих будинків здебільшого ізольовані від життя, і зв'язок їхній з оточенням виявляється хіба що в тому, що на дитячих святах бувають присутні шефи із військової частини».

Л.С.Виготський як і О.М.Граборов закликали практикантів до переходу від словесного виховання, що породжує бідність зв'язків, однобічність знань, обмеженість творчих можливостей дітей, до спеціально організованої

діяльності, заснованої на принципах дитячої самоорганізації. «Дитяче самоврядування, підкреслював О.М.Граборов, це лабораторія, де куються нові форми життя, де раціоналізується праця, виховується майбутній громадянин - суспільник. Тут у процесі колективного життя учень повинен виробити в собі основні громадські реакції, остаточно надати форму своєму суспільному становленню». Саме в колективній діяльності, підкреслював він, закладені можливості для подолання негативних «вторинних» наслідків основного дефекту і формування позитивних, соціально важливих рис особистості розумово відсталого дитини.

Таким чином, вже в середині 20 років нашого століття були сформовані загальні принципи побудови дитячого самоврядування в умовах допоміжної школи, які стали підставою подальших пошуків і теоретичного обґрунтування нових підходів до питання виховання розумово відсталих дітей.

За найпростішу форму дитячого самоврядування О.М.Граборов вважав організовану в класі «артіль». За цією моделлю кожний клас поділявся на три частини, кожна третина являла собою «артіль», яка брала на себе певну галузь громадсько-корисної праці, приміром, прикрашання класу, догляд за чистотою й порядком, відповідальність за навчальні підручники та матеріали. Три «артільні» старости становили класний виконком. Виконкоми паралельних класів об'єднувались у класні ради, а класні ради – в шкільну, яка вважалась найвищим виконавчим органом дитячого самоврядування.

Разом з тим, досвід допоміжних шкіл переконливо свідчив, що саме по собі включення вихованців у самоврядування мало що давало для розвитку всіх позитивних якостей особистості. За рівнем інтелектуального розвитку можливості багатьох дітей не відповідали вимогам, які природно виникали у процесі самодіяльності учнів, що призводило до формалізму в навчально-виховній роботі. Він настійливо закликав організаторів дитячого самоврядування враховувати особливості пізнавальної діяльності таких дітей.

Зокрема О.М.Граборов підкреслював, «що розумово відсталий може розвиватися лише відносно, передбачливість у нього розвинена мало, він погано оперує з часом: що невростенія - це неврози перевтоми, що гістерик на все здатен, аби бути у центрі уваги. Все це підводні скелі, що їх педагог повинен обминати в процесі роботи, коли організується дитяче самоврядування в спеціальній школі». Цим самим обґрунтовувалась необхідність індивідуального і типологічного підходу до учнів не тільки при навчанні, але й в процесі організації шкільного самоврядування.

Продовжуючи традиції О.М.Граборова, Л.С.Виготського І.В. Занков закликав більш рішуче залучати розумово відсталих дітей до різноманітних видів позакласної роботи, до творчого використання тих із них, що використовуються в практиці масової школи. «Розумово відстала дитина, підкреслював він, перш за все дитина, а потім вже розумово відстала, тому для неї дійсні загальні закони розвитку». В той же час Л.В. Занков, як і його попередники, стверджував, хоча і не зовсім чітко, що при організації самоврядування необхідно враховувати своєрідність розвитку таких дітей, їх інтереси, індивідуальні особливості. «Не слід забувати, підкреслював він, що кожна дитина має індивідуальну історію, свої переживання, характерні для неї особливості як для окремої особистості». Ця вимога не втратила актуальності й на сьогодні.

Безперечно, розроблені положення сприяли посиленню суспільного виховання учнів допоміжної школи через розвиток дитячого самоврядування. Так, зокрема, при багатьох допоміжних школах почали створюватись на добровільних засадах самодіяльні учнівські артілі по ремонту підручників та посібників, шкільного інвентаря, навчального обладнання; укладалися угоди із виробництвами і кооперативами. Завдяки вжитим заходам розширилась сфера зайнятості дітей корисною працею, випробувалися нові форми організації дитячого оточення, самоврядування впроваджувалося в позакласну громадську роботу і побут учнів. При такому підході до питання

дитяча самоорганізація виступала і як засіб соціального виховання, і як одне із головних завдань виховання аномальних дітей. Як відзначав О.М.Граборов, «Діти нашої школи не лише себе обслуговують, тобто виконують план, згори їм поданий, але й самоврядуються, тобто беруть найактивнішу участь у творчому процесі, розбудовуючи власне життя. Вводячи самоврядування в школі, ми привчаємо дитину орієнтуватися в усій багатогранності явищ і виробляємо найвідповідальніші до цих умов форми організації».

Таким чином, головною оптимістичною рисою поглядів Л.С. Виготського, О.М. Граборова, Л.В. Занкова та інших дефектологів того часу на проблему нашого дослідження є те, що в теорії спеціальної педагогіки були розроблені механізми використання потенційних можливостей відносно посилення інтенсивності участі аномальних дітей в широкій громадсько-корисній діяльності, яка успішно виправдовувалась практикою.

Разом з тим, учителі допоміжної школи відчували гостру потребу в конкретних рекомендаціях стосовно педагогічних шляхів та специфічних умов і засобів більш широкого використання різноманітних форм, нових моделей учнівського самоврядування з метою подолання вад розвитку особистості розумово відсталих дітей, розширення сфер спілкування, колективістичних стосунків між ними.

В той же час, як свідчить аналіз опублікованих у той період статей і методичних посібників, їх автори зосередили свою увагу, головним чином, на описі основних форм дитячої самоорганізації і висвітленні досвіду роботи допоміжних шкіл в цьому напрямку. Крім загального визначення значимості соціального виховання у підготовці розумово відсталих дітей до самостійного життя, вчені-дефектологи далі не йшли. Вважалось, що в умовах різноманітного шкільного життя розумово відстала дитина зможе самостійно проявити свої здібності, що у неї спонтанно будуть розвиватись такі риси, як активність, самостійність, впевненість, вміння самоорганізуватися і т.п. Між тим ознайомлення з результатами обстеження цих шкіл показало, що ступінь

активності, самостійності, організаторських здібностей в дитячій самоорганізації ї надмірно низький, що потрібні спеціальні методичні прийоми, дидактичні шляхи реалізації можливостей коригуючого виховання на основі більш кваліфікованого врахування особливостей їх пізнавальної діяльності.

Спираючись на оптимістичні передбачення того, що труднощі в організації виконання розумово відсталими дітьми тієї чи іншої діяльності можуть суттєво коригуватися за рахунок раціоналізації в постановці завдань, використання адекватних способів інструктажу, здійснення дійових способів контролю і оцінки, була проведена серія соціолого-психологічного вивчення особливостей включення таких дітей в широкі соціальні стосунки (Н.Л. Коломинський, Л.І. Драгавичене, В.А. Вярнен та ін.). В цих дослідженнях розумово відстала дитина вивчалася у взаємозв'язку з оточуючим її середовищем. Вже перші дослідження показали що, не зважаючи на відсутність в учнів молодших класів допоміжної школи реально відчуття свого становища в учнівському колективі все ж під впливом спеціально організованої виховної роботи у них виникають, а надалі стають все більш стійкими перші уявлення дітей про своє місце в колективі ровесників, формується більш чітка його оцінка, створюються ділові й особисті відносини, які в старшому віці трансформуються в міжособистісні стосунки.

Було також встановлено, що, не дивлячись на те, що міжособистісні стосунки в учнів допоміжної школи розвиваються за загальними психологічними закономірностями, все ж структура і динаміка їх протікання досить своєрідна. Для пізнання їх необхідно знати мотиви, за якими діти віддають перевагу тим чи іншим ровесникам, місце кожного учня в колективі, враховуючи, наскільки воно стійке, стабільне, усвідомлене (І.Г. Еременко, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко та ін.).

Було також виявлено, що особистісні взаємовідносини розумово

відсталих школярів формуються не тільки за загальними закономірностями розумового розвитку дитини, але і безпосередньо пов'язані із структурою їх дефекту. Так, в дослідженнях Н.Л. Коломинського, О.С.Белкіна, М.М.Буфетова констатується, що діти, які посідають більш чільне місце в системі міжособистісних стосунків, відносяться до групи олігофренів неускладненої форми. В той же час для учнів, які посідають неблагополучне становище в колективі, характерні значні порушення нейродинаміки основних нервово-психічних процесів - збудження і гальмування: їх сили, рухомості, взаємозв'язку. Найбільш негативне ставлення в групі ровесників зафіксовано стосовно дітей із психопатоподібною поведінкою. В групу психічно ізольованих віднесені діти-епілептики, не дивлячись на те, що окремі з них мають відносно високий рівень розумового розвитку.

Стало очевидним, що, включаючи розумово відсталих дітей різного віку в структури шкільного самоврядування, педагогу необхідно не тільки знати індивідуальні і типологічні особливості розвитку дітей різних груп, а й враховувати їх при виборі характеру доручень, при визначенні мір стимулювання самоврядувальної діяльності, прийомів корекційного впливу на ті сторони особистості, які є порушеними або недорозвинутими.

Особливо вагомими в цьому аспекті були дослідження І.Г. Єременка. Вивчаючи закономірності та специфічні особливості формування дитячого колективу у допоміжній школі, автор прийшов до однозначного висновку, що становлення й розвиток дитячого колективу у ній відбувається за тими ж принципами, як і в масовій загальноосвітній школі, що колективістичні стосунки у допоміжній школі формуються поетапно.

Перший етап характеризується тим, що педагог вирішує виховне завдання одноосібно. Учні при цьому заюшають нейтральну позицію, зосереджуючи увагу на своїй поведінці, дитячий колектив є лише об'єктом виховання.

На другому етапі у частини вихованців відбувається перебудова із

пасивної на активну соціальну позицію, що має відповідний виховний вплив на інших школярів. Педагог у вирішенні виховних завдань стає не самотнім, як раніше, а має можливість спиратися на дитячий актив. Відбувається інтенсифікація процесу перетворення міжособистісних стосунків у внутрішньо колективістські. Однак останні ще не займають домінуючого положення, оскільки творцями їх є лише невелика частина колективу.

І лише на третьому етапі, хоча і зберігається керівна роль педагога, все ж переважна більшість учнів, за невеликим виключенням, займає активну позицію у виховному процесі: панівне положення набувають внутрішньо колективістські відносини. Зв'язки між окремими дітьми міцніють, що приводить до створення такої спільності людей, якою в самодіяльній колективі. Створюються сприятливі умови для педагогічного впливу на окремих осіб засобами колективу. На цьому етапі найбільш повно розкриваються функції колективу в сфері самоврядування.

Специфічною особливістю становлення і розвитку дитячого колективу і органів його самоврядування в допоміжній школі є те, що продовжує І.Г.Єременко, що протягом довгого часу розмово відсталі у своїх стосунках не виправдано затримуються на першому етапі. «Роль вчителів і учнів у вихованні, що характерна для першого етапу, чітко проявляється навіть з переходом учнів до п'ятого класу. Останній, третій етап, утверджується переважно у випускному класі, хоча риси його нечітко виражені».

Очевидно, цим можна пояснити, що і в старших класах більшість підлітків не займає достатньо активної позиції у виховному процесі, продовжує діяти за вказівкою педагогів. Будь-яка спроба проявити самостійність, як правило, призводить до негативних реакцій. Панівне положення, як вказує І.Г.Єременко, займає другий етап, характерним для якого є продовження виховної ролі педагогів та співдружності педагогів з учнями, що набуває провідного значення. Разом з тим, визначаючи основні шляхи розвитку самоврядувальної діяльності розумово відсталих дітей, автор

не торкається конкретних шляхів впровадження самоврядування в практику роботи допоміжної школи, не розкриває значення вивчення готовності аномального учня до участі у самоврядуванні.

На недостатнє використання самоврядування дітей допоміжної школи у виховному плані в свій час вказувала Т.Й. Пороцька. Вона звертала увагу педагогів-практиків на те, що переважна більшість старшокласників отримувала доручення від піонерської організації, що в шкільній практиці забутий раніше набутий досвід самоорганізації учнівського життя. Що ж стосується учнів молодших класів, то вони, на думку автора, взагалі не брали участі в громадському житті своїх колективів.

Проте, не дивлячись на вищевказані недоліки, в 60-70-ті роки поступово відроджувалися традиції допоміжної школи стосовно учнівського самоврядування. Підтвердженням тому в ряд публікацій, розміщених на сторінках журналу „Дефектологія” (М.А. Арнольдов, Г.Т.Побожеєв, К.А. Михальський, Ю.К.Зубрилін та ін.). В них наводилися переконливі аргументи, які доводили важливість самоврядування в умовах спеціальної школи для виховання в учнів позитивних рис особистості.

Кінець 70-х - початок 80-х років характеризується якісно новим підходом до проблеми учнівського самоврядування. Значною мірою цьому сприяло і прийняття в 1978 р. Міністерством освіти „Положення про учнівський комітет школи”. В практиці та в педагогічній теорії відбувається переоцінка місця і ролі учнівських самоврядувальних структур (Л.Ю.Гордін, М.І. Приходько, В.Г.Чугаєвський, В.М.Ященко та ін.). Небайдужою до даної проблеми виявилася і педагогічна преса того часу. Так, зокрема, журнал „Советская педагогика” спеціально організував наукову дискусію з питань учнівського самоврядування, журнал «Воспитание школьников» ввів постійну рубрику: «Активізувати діяльність учнівського самоврядування». Чимало публікацій у педагогічних виданнях присвячувалися висвітленню шкільного досвіду з даної проблеми. Не залишились байдужими до проблеми

шкільного самоврядування і дефектологі. На допомогу практикам був підготовлений ряд робіт наукового та методичного характеру (І. Г. Єременко, М.А. Арнольдов, В.Ф. Мачихина, К.А. Михальський, Ю.К. Зубрилін та ін.), в яких висловлювались важливі питання стосовно розвитку учнівського колективу у допоміжних школах.

Шляхи формування колективістських стосунків в навчально-трудої групі та активної ролі у цьому процесі розумово відсталих школярів розкриваються у дисертаційному дослідженні В.В. Коркунова, в якому, як і в дисертаційних роботах Аслаєвої та В.І. Шиші певна увага приділялась висвітленню ролі громадських організацій у формуванні соціально важливих рис особистості школяра.

В окремих працях В.І.Бондаря, І.Г. Єременка, В.В. Коркунова підносилися питання, пов'язані з діяльністю самоврядувальних структур допоміжної школи в організації соціально корисної продуктивної праці. В них переконливо показано, що організована за участю учнівського активу трудова діяльність благотворно позначається не лише на результатах їх праці, а й, що дуже важливо, підвищує активність і самостійність дітей на всіх етапах її виконання - при плануванні, в процесі виготовлення виробів, при підведенні підсумків роботи тощо.

Таким чином, підводячи підсумки розробки проблеми учнівського самоврядування в теорії загальної та спеціальної педагогіки, слід зробити висновок про те, що будь-яка діяльність розглядається як джерело розвитку окремої особистості, так і колективу загалом. Будь-яка діяльність, маючи єдність компонентів і своєрідність змісту, становить собою об'єктивний фактор формування колективу. Це - і ділова основа спілкування, і джерело активності, самодіяльності, і засіб розвитку творчих можливостей, і шлях до досягнення загальної мети. Якщо ж ця діяльність організована активом - найбільш організованою його частішою, уповноваженою колективом відповідати за організацію спільної справи, за загальний порядок життя, або

кожним членом колективу, здатним не лише до виконавської, але і спроможним піднятися в міру розвитку колективної самосвідомості до рівня самостійної оцінки подій, що відбуваються у колективі, то більш помітними стають зрушення, що відбуваються в мотивах, поведінці, практичній діяльності кожного члену колективу.

Саме тому учнівське самоврядування як найважливіший компонент виховного процесу спрямовується на досягнення соціальної мети виховання, на залучення учнів до громадських норм поведінки, сприяє нагромадженню необхідного для самостійного життя досвіду діяльності і спілкування.

Як видно з аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури, в олігофренопедагогіці є певний науково-методичий доробок з теми нашого дослідження, хоча, як відзначалось, спеціальних експериментальних робіт практично не проводилось. Особливо насторожує те, що спеціальна педагогіка не володіє науково-виваженим і перевіреною практикою арсеналом педагогічних засобів по налагодженню самоврядувальної діяльності учнів, що на наш погляд, в головну умовою оптимізації діяльності дітей в громадських структурах, ї ось саме тому, предметом свого дослідження ми обрали педагогічні умови, які підвищують ефективність учнівського самоврядування в допоміжній школі.

Розділ III. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ШКОЛЯРІВ З ОБМЕЖЕНИМИ РОЗУМОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ

(Алла Висоцька)

3.1. Особливості виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку

Однією з необхідних складових соціалізації людини є виховання як процес планомірного створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини. Адже, як писав свого часу давньогрецький філософ Платон, "ніхто не стає гарною людиною випадково". Виховання, перш за все, забезпечує загальний розвиток особистості, на базі якого формується індивідуальність. Створення умов для цілеспрямованого систематичного формування та розвитку дитини як суб'єкта діяльності, як особистості та індивідуальності, і є, на наш погляд, тим суттєвим, що надає вихованню гуманістичного характеру.

Питання ефективної організації процесу виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку завжди були і залишаються в центрі уваги науковців (А.С.Белкін, М.М.Буфетов, Л.С.Виготський, В.В.Воронкова, О.І.Дьячков, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, М.І.Земцова, С.О.Зиков, В.О.Липа, В.Ф.Мачихіна, В.М.Синьов та ін.). Проте, як свідчать наші дослідження, низка проблем, з якими стикаються сьогодні педагоги, до певної міри обумовлені також нехтуванням закономірностей процесу виховання.

Виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку ґрунтується на основних закономірностях виховання дітей із типовим розвитком. Однак, при цьому має свою специфіку, оскільки корекційна педагогіка виходить із розуміння виховання як процесу компенсації та корекції аномального розвитку особистості.

У чому ж полягають основні особливості виховного процесу? Розглянемо його специфіку та якісну своєрідність, спираючись на аналіз загальної та спеціальної педагогічної літератури, а також на результати власних досліджень.

Виховання – це багатофакторний процес, що триває усе життя і в якому дитина є не лише об'єктом, а й суб'єктом виховання. Виховання – це діяльність, спрямована в майбутнє, яка значною мірою залежить від організаторських здібностей вихователя. Педагог забезпечує організацію цілеспрямованого корекційно-виховного впливу на особистість учнів з метою формування необхідних якостей, у поєднанні з організацією повсякденного життя та діяльності вихованців відповідно до наявного у них розладу і вторинних порушень. Ось чому у своїй діяльності він повинен керуватися необхідністю здійснення індивідуального та диференційованого підходу у вихованні, повною мірою реалізуючи корекційний потенціал виховного впливу на особистість дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Виховання – багатофакторний процес.

Перш за все, слід мати на увазі, що процес виховання – це багатофакторний процес, адже він здійснюється не тільки в школі, але й у сім'ї, в позашкільних закладах тощо. Серед багатьох виховних факторів вирізняють дві основні групи: *об'єктивні* (генетична спадковість і стан здоров'я; соціальна і культурна приналежність сім'ї; обставини біографії; культурна традиція, професійний і соціальний статус; особливості країни та історичної епохи) та *суб'єктивні* (психічні особливості; світогляд; ціннісні орієнтації; внутрішні потреби й інтереси як вихователя, так і вихованця; система відносин із соціумом; організовані виховні впливи на людину з боку окремих людей, груп, об'єднань і всього співтовариства).

Водночас зауважимо, що серйозний вплив на формування свідомості й поведінки учнів, на розвиток їхніх почуттів здійснюють природне

середовище, дитячі та молодіжні організації, повсякденна і професійна діяльність, література та мистецтво, інтернет, радіо й телебачення, кіно і театр тощо.

Така багатофакторність процесу виховання дозволяє розширити сфери виховних впливів, використовувати різні можливості для формування особистості. Водночас це значно ускладнює виховний процес, адже, піддаючись великій кількості різноманітних впливів, вихованці накопичують не лише позитивний досвід.

Виховний вплив на особистість не обмежується шкільним або сімейним вихованням. Успіх виховання залежить від впливу багатьох життєвих факторів та умов, які потрібно вивчати і враховувати.

Виховання – довготривалий процес.

Виховання починається задовго до вступу дитини до школи і продовжується усе життя. Людина накопичує і вдосконалює свій трудовий, моральний досвід, розширює та поглиблює свої знання, оволодіває новими цінностями. Відбувається процес самовиховання та перевиховання. Однак, саме шкільні роки - це час найбільш інтенсивного розвитку особистості, формування характеру й поведінки. Завдяки пластичності й сприйнятливості центральної нервової системи школяра створюються умови для успішного формування та розвитку особистості. Тому саме у цей період здійснюється спеціально організований виховний вплив. Водночас довготривалість процесу виховання зумовлює неможливість виявлення його результатів одразу.

Необхідним є зважений підхід до оцінювання результатів виховної роботи та вибір відповідних критеріїв і показників.

Виховання має ступінчастий характер.

Розкриваючи особливості процесу виховання, слід, мабуть, вказати й на те, що він має ступінчастий характер. Якщо спочатку діти оволодівають початковими уявленнями про правила поведінки (в сім'ї, в школі тощо), у них формуються найпростіші навички поведінки, то надалі, на основі цих початкових уявлень про норми поведінки, у школярів формуються відповідні поняття, виробляються вміння здійснити правильний вчинок. Вібувається розвиток почуттів. Створюється основа для подальшого формування переконань, стійких звичок поведінки, збагачення почуттів та відповідних мотивів. Звісно, такий поділ на етапи є досить умовним, між ними немає чіткої межі. Однак, слід зазначити, що ступені процесу виховання не завжди співпадають із віковими періодами розвитку школярів. Водночас рівень розвитку учнів одного й того ж віку нерідко буває різним, адже у кожного з них свій особливий життєвий шлях.

Вивчення життєвого досвіду школяра, його уявлень, навичок та звичок поведінки, життєвих цінностей тощо допоможе з'ясувати, на який саме елемент виховання слід звернути увагу.

Виховання – концентричний процес.

Особливістю процесу виховання є також концентризм у змісті виховної роботи, адже до одних і тих же якостей особистості доводиться повертатися неодноразово. Але це не просто повторення, а повторення з подальшим поширенням та поглибленням, відповідно до вікових і психофізичних особливостей учнів та рівня їхньої вихованості.

Безумовно, на тому чи іншому етапі виховання у центрі уваги вихователя опиняються різні якості особистості. Наприклад, якщо у молодших класах більше уваги приділяється вихованню дисциплінованості, то в середніх і старших класах – вихованню почуття відповідальності і т.д. Однак усі ці якості формуються і розвиваються одночасно з іншими, для них

неможливо встановити певну черговість. Усі якості особистості формуються та виявляються одночасно. Виховуючи одну з якостей особистості, вихователь так чи інакше впливає на інші. Програма виховання є, зазвичай, орієнтовною, оскільки у вихованні можна визначити лише приблизні, орієнтовні терміни формування у школярів необхідних особистісних якостей.

Мета виховної роботи – не проведення виховних заходів, а реалізація процесу формування особистості кожного учня з його, насамперед, позитивними, сильними, і вже потім – із негативними, слабкими сторонами.

Виховання – двосторонній процес.

Процес виховання - це двосторонній та активний процес, і його не можна обмежувати лише педагогічним впливом на вихованців, сприймаючи при цьому вихованця лише як об'єкт виховання, забуваючи про один із принципів виховання – здатність його (вихованця) до саморозвитку, в зв'язку з чим дитина виступає і як суб'єкт виховання. Вона завжди бере участь у своєму власному розвитку. До того ж форми цієї участі різні (О.І.Кочетов, 1992):

- пристосування до вимог старших, колективу;
- орієнтація на особистість батьків, вихователів, сильного ровесника;
- наслідування як слідування позитивному або негативному прикладу;
- самовиховання як найбільш активна форма участі у вихованні.

Тому виховання, що переходить у самовиховання - це основний показник якості навчально-виховного процесу, а також готовності самої особистості до самостворення, самотворчості.

В найбільш загальному вигляді самовиховання – це усвідомлений, керований самою особистістю розвиток, в якому, в інтересах суспільства і самої особистості, планомірно формуються якості, властивості, сили і

здібності людини. Відтак можна сказати, що самовиховання – це, до певної міри, процес максимального усвідомлення особистістю себе, свого місця в навколишньому світі, і своєї поведінки в ньому. Одночасно це і вольовий процес, в якому регулюється весь спосіб життя.

Самовиховання завжди, так чи інакше, пов'язане з вихованням, виступає як його продовження, розвиток, поглиблення, суб'єктивне відбиття в свідомості особистості як суб'єкта виховного процесу.

Самовиховання завжди пов'язане з провідною діяльністю дітей. У ній, через неї воно здійснюється, саме тому, наприклад, у дошкільників і молодших школярів у самовихованні так багато важить гра та ігрові моменти. У молодших підлітків, у зв'язку з посиленням розвитком моторики, значну роль відіграють практичні вправи, тренування. У старших підлітків значною є роль емоційного і вольового компонентів, у зв'язку з бурхливими переживаннями, емоціями, почуттями та необхідністю керувати собою в складних ситуаціях. Починаючи зі старшого шкільного віку, самовиховання виступає, переважно, у формі підготовки себе до професії, до праці в суспільстві і тісно пов'язане із взаємостосунками в колективі, практичною діяльністю, самоосвітою, професійним становленням. Тому самовиховання – це не тільки результат виховання, але й умова його ефективності.

Теорія і практика виховання свідчать, що позитивні наслідки досягаються за умови, коли учні стають активними учасниками формування соціальних відносин у колективі, коли основою життя дитячого колективу є не просте виконання учнями завдань і доручень, визначених вихователем, а безпосередня їхня практична діяльність, яка ґрунтується на ініціативі й самодіяльності. Важливо, щоб зростала активність і творча роль кожної особи, щоб у позакласній роботі створювалось більше можливостей для виявлення цієї активності.

Виховний процес досягає своєї мети лише за умови органічного поєднання цілеспрямованого педагогічного

впливу на особистість із організацією життя та діяльності вихованців.

Виховання – значною мірою організаторська робота.

Особливість процесу виховання полягає також і в тому, що значне місце в ньому посідає організаторська робота з дитячим колективом. Ефективність її багато в чому залежить від координації виховних зусиль усіх учасників виховного процесу, від створення гармонійних стосунків в учнівському колективі, від характеру спілкування учнів з дорослими та своїми ровесниками, від залучення батьків та громадськості до виховання дітей.

Виховання в спеціальних закладах освіти будується на основі організації різноманітної та посиленої для школярів діяльності. При цьому воно не обмежується процесом опанування навчальних предметів, а продовжується в умовах колективної та індивідуальної діяльності, проведення позакласних заходів тощо. При цьому організаторська робота є дуже важливим і невід'ємним елементом процесу виховання.

*Виховна робота є перш за все робота організатора
(А.С.Макаренко)*

Виховання – це діяльність, спрямована в майбутнє.

При розкритті завдань і змісту виховання важливо враховувати не тільки потреби сьогодення, але й перспективи суспільного розвитку. Слід пам'ятати, що сьогоденні школярі увійдуть в життя за нових суспільних умов. Тому процес виховання потрібно будувати відповідно до завдань і потреб не тільки сьогодення, але й завтрашнього дня, з урахуванням основних тенденцій розвитку суспільства. Отож, процес виховання – це діяльність, спрямована в майбутнє. Відповідно, результати його є

малопомітними для зовнішнього сприймання. У вихованні дуже складно за короткий термін виявити, яких особистісних якостей, звичок набули учні.

Перевірити й оцінити результати виховання значно складніше, ніж у навчанні. Для цього потрібні тривалі спостереження за поведінкою учнів у різних обставинах і ситуаціях.

Виховання – корекційно спрямований процес.

Психофізичні вади розвитку дітей зумовлюють необхідність вирішувати специфічні завдання. Виникає необхідність організувати життя, діяльність і лікування учнів у відповідності з наявним у них розладом і вторинними порушеннями. Особливості дітей із порушеннями психофізичного розвитку розглядаються вітчизняними дефектологами в динаміці, у зв'язку з причинами їх виникнення, їхнім впливом на формування особистості, в залежності від умов життя та розвитку дитини.

Так, раціональна побудова системи виховання дітей можлива лише за умови правильного розуміння структури розладу, тобто у тому випадку, коли вивчено не тільки основні порушення, але й усі подальші відхилення, зумовлені первинним дефектом.

У процесі корекційно-виховної роботи необхідно брати до уваги всі позитивні сторони особистості дитини і враховувати всі можливі компенсаторні механізми. Адже пластичність нервової системи дитини, її пристосувальні можливості дуже великі. Слід пам'ятати, що за сприятливих для дитини умов можна досягнути значних результатів: у процесі навчання й виховання розвивається психіка та особистість дитини, формуються вміння працювати й жити в колективі.

Всі особистісні зміни: замкненість, відчуженість, некритичність, деспотичність, надмірна вимогливість до інших, або невпевненість у своїх силах, нерішучість, боязкість – усе це результат неправильної реакції на

розлад, що виявляється при неправильному ставленні до дітей з боку оточуючих. Ці відхилення є найбільш віддаленими від первинного розладу, тому легше долаються. Однак це можливо лише за умови правильно організованого життя, діяльності дітей, правильного ставлення до них з боку дорослих та дітей, що їх оточують.

Відхилення в розвитку особистості, що є своєрідною реакцією на розлад, піддаються вихованню. При цьому виховний вплив, спрямований на їх подолання, дає найбільший ефект за умови врахування причин, що викликали ці відхилення, а також умов попереднього розвитку дитини.

Ідеальним результатом виховання вважається такий моральний розвиток особистості, при якому збігаються рівні розвитку моральної свідомості і моральної поведінки, коли вчинки, лінія поведінки учнів співпадають з їхніми поглядами, свідомістю, переконаннями. Однак домогтися єдності свідомості й поведінки, навіть у процесі виховання школярів, що розвиваються нормально, буває досить складно. Ще більш складним є це завдання, коли йдеться про дітей з обмеженими психофізичними можливостями, тому що розрив між свідомістю і моральною поведінкою у них є дуже значним. Саме тому корекційні зусилля повинні бути спрямовані на подолання дисоціації в розвитку свідомості, поведінки, характеру й почуттів у школярів. Особливу увагу слід звертати на подолання «розриву, розходження між словом і ділом; намірами, бажанням і фактичними вчинками; між розумом та емоційними проявами».

Недостатніми є лише такі кінцеві результати корекційної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, як досягнення певної скомпенсованості порушень слуху, зору, мовлення чи інтелекту. Необхідно посилити вплив корекційної роботи на моральний розвиток учнів, на формування у них суспільної свідомості.

Індивідуальний підхід у вихованні.

Процесу виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку притаманним є здійснення індивідуального підходу. Такий підхід передбачає передусім вивчення взаємовідносин між особистістю та колективом, з'ясування тієї позиції, яку займає вихованець стосовно інших членів колективу. Педагог повинен враховувати рівень розвитку мовлення та рівень розвитку особистості (ставлення до себе, до інших, до праці, до своїх обов'язків). Використовуючи всі доступні засоби спілкування, він має забезпечити таке ставлення колективу до кожного з його членів, при якому найкраще долаються відхилення, обумовлені наявним розладом у кожного. Таким чином, індивідуальний підхід завжди передбачає роботу з колективом, у якому перебуває дитина.

Необхідною умовою правильної організації виховного процесу в спеціальному освітньому закладі є врахування своєрідності психічного розвитку учнів на кожному з вікових етапів. Водночас це не означає пасивного пристосування методів і форм виховної роботи до наявних у школяра, на даний момент, можливостей.

Щоб керувати процесом становлення особистості учня, цілеспрямовано проектувати цю особистість, виховання повинно йти попереду психічного розвитку, вести його за собою.

Диференційований підхід у вихованні.

Виховний процес щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку будується також на основі принципу диференційованого підходу. Такий підхід зорфентовано на врахування пізнавальних можливостей і особистісних характеристик вихованців, їхніх типологічних відмінностей за певними показниками. Виховний вплив на такі групи школярів здійснюється в різному темпі та на різному рівні складності моральних понять, що

засвоюються ними. Таким чином, специфічним у розв'язанні виховних завдань є диференційованість у рівні розв'язання тих чи інших завдань стосовно різних категорій учнів, за умови загальної ідейної спрямованості цієї роботи.

Корекційно-виховна робота має передбачати не тільки формування в учнів певних рис, схвалених суспільством у вигляді норм, цінностей, ідеалів. Важливо, щоб вони виявились у реальних діях, вчинках школярів, у їхній поведінці.

Вітчизняна корекційна педагогіка виходить із оптимістичного погляду на можливість всебічного розвитку дітей. Практика підтверджує правильність такого підходу. Особливо помітними результати є тоді, коли цей оптимістичний погляд і віра у власні можливості виховуються в самих дітях. Водночас проголошується необхідність поєднувати вимогливість із повагою до слабких сторін дитини, не допускаючи при цьому скидки на дефект, не дозволяючи щонайменших відступів від правил та вимог колективу.

З наступним розвитком дитини вимоги до неї підвищуються. Отже, виховний процес повинен здійснюватися не шляхом зниження вимог і пристосування до розладу, а шляхом послідовного розвитку дитини, її систематичного навчання.

Весь зміст виховної роботи з дітьми, які мають ті чи інші порушення психофізичного розвитку, полягає в турботі про належну підготовку вихованців до життя. Особливо важливо морально загартувати учнів. А це, в свою чергу, досягається забезпеченням тісного зв'язку шкільного виховання з життям.

Отже, в процесі виховання доводиться мати справу з особистістю, з її формуванням. Розуміння особистості дитини пов'язане з необхідністю

з'ясування її ставлення до праці, до суспільства та суспільних подій, до учіння, до освіти, до себе (своїх можливостей), до членів свого колективу (до своєї праці в колективі). Звідси виникає необхідність детального й повсякденного вивчення особистості, визначення найбільш ефективних прийомів виховання певних груп дітей і кожної з них зокрема.

3.2. Оптимізація процесу соціальної адаптації та інтеграції в соціум дітей з особливостями психофізичного розвитку

На сьогодні стратегічним напрямком спеціальної освіти лишається забезпечення умов, які сприяли б реалізації особливих освітніх потреб дітей із порушеннями психофізичного розвитку, та підготовка їх до самостійного, незалежного дорослого життя. Відтак однією з провідних на сьогодні лишається проблема соціалізації та соціальної адаптації випускників (у тому числі спеціальних освітніх закладів), інтеграція їх у суспільство. Вивчення різних аспектів даної проблеми, науковий аналіз об'єктивних даних щодо ступеня соціальної мобільності випускників у сімейному, трудовому та суспільному житті дозволяє з'ясувати ті процеси у виховній діяльності сім'ї та школи, які ослаблюють, або, навпаки, підвищують ефективність підготовки учнів до життя та праці. Врахування та аналіз з'ясованих особливостей і тенденцій дозволяє науково обґрунтувати найбільш оптимальні напрямки, форми і методи, які підвищили б ефективність впливу на ці соціально та педагогічно значущі процеси.

Перед освітніми закладами стоїть завдання підготувати своїх випускників до самостійного життя, адже саме школа є одним із основних інститутів соціалізації особистості. Саме на цьому етапі школа має створити необхідні умови для розвитку дитини, засвоєння нею системи знань, норм і цінностей, соціальних зв'язків та відносин, соціального досвіду, суспільно схвалених форм поведінки, необхідних їй для нормального життя в суспільстві та інтеграції в систему суспільних відносин.

Дослідження розвитку особистості дітей з інтелектуальною недостатністю засвідчує, що даний процес відзначається своєрідністю, значними ускладненнями та відхиленнями від норми (В.І.Бондар, Л.С.Виготський, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, Л.В.Занков, Н.Л.Коломинський, В.І.Лубовський, С.Я.Рубінштнейн, В.М.Синьов та ін.). Недорозвиток вищих

культурних потреб обумовлює своєрідність мотиваційної сфери дітей. Внаслідок недорозвитку мотиваційної сфери виникають труднощі при формуванні потреб та інтересів, які, за умови їх усвідомлення, виявляються у формі мотивів поведінки. Властива таким дітям слабкість регулюючої функції мислення часто обумовлює їхню некритичність стосовно своїх і чужих дій і вчинків. Інтелектуальна недостатність суттєво впливає на стан емоційно-вольової сфери дитини, веде до порушень соціальної поведінки.

Шкільні роки є надзвичайно важливою ланкою процесу соціалізації зростаючої особистості, адже шкільне середовище як складно організована система дає змогу вирішувати не лише навчальні, але й низку соціально-психологічних завдань (залучення дітей до системи певних норм і цінностей, формування у них відповідних навичок і вмінь, розвиток і примноження контактів з іншими людьми в умовах спільної діяльності, збагачення суспільним досвідом тощо). Водночас аномальний характер психофізичного розвитку вносить значну своєрідність у процес становлення такої дитини як особистості, а негативні соціальні наслідки дефекту є значною перешкодою на шляху її повноцінної соціалізації.

При визначенні принципів виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку вітчизняна наука виходить із розуміння виховання як корекційно-розвивального процесу (Л.Виготський, О.Белкін, Г.Дульнев, О.Дьячков, Н.Коломинський та ін.). Йдеться про необхідність формування особистості, підготовленої до життя, посильної участі в суспільно корисній праці; особистості, здатної до успішної адаптації до умов і стилю життя суспільства, в якому вона перебуває.

Дослідники в галузі корекційної педагогіки (як вітчизняні, так і зарубіжні), відзначаючи надзвичайну актуальність проблеми соціалізації та соціальної адаптації молоді з обмеженими психофізичними можливостями, разом з тим роблять висновок про те, що рівень підготовленості випускників загальноосвітніх закладів до самостійного життя та праці є недостатнім

(О.Агавелян, В.Бондар, М.Буфетов, А.Висоцька, В.Карвяліс, П.Новіков, П.Павлова, О.Разувай, А.Раку, В.Синьов, Л.Шипіцина та ін.). Це обумовлено низкою об'єктивних причин. Однією з найсуттєвіших, в умовах становлення ринкової економіки та значного безробіття, є втрата чіткої та відпрацьованої системи працевлаштування випускників, зокрема, спеціальних закладів освіти, яка існувала раніше. Відтак зростають вимоги до особи випускника, котрий має бути конкурентноздатним на ринку праці. Ось чому в багатьох дослідженнях останнього часу наголошується на необхідності переосмислення теорії й практики виховання в плані підготовки молодого покоління до життя в соціумі з максимальним урахуванням суспільних реалій; вдосконалення процесу виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку у системі спеціальних закладів; забезпечення умов для їхньої максимальної психологічної та соціально-трудової адаптації.

Зважаючи на недостатній рівень підготовленості випускників до життя, актуальним на сьогодні є вивчення досвіду роботи спеціальних закладів освіти щодо підготовки випускників до самостійного життя та праці, оновлення змісту виховання та визначення поведінки школяра як об'єкта процесу виховання, окреслення основних напрямків корекційно-виховної роботи, спрямованої на оптимізацію процесу соціалізації розумово відсталих школярів.

Водночас вивчення досвіду спеціальних загальноосвітніх шкіл України свідчить про те, що підлітки, які починають самостійне життя та працю, стикаються зі значними труднощами в процесі адаптації (зокрема, і виробничої), пов'язаними з необхідністю оволодівати новими видами діяльності; адаптуватися до нового колективу; обумовленими невмінням орієнтуватися у формальній організації (підприємства, установи тощо); труднощами у спілкуванні з людьми (вміння орієнтуватися на партнера, більш точне його сприймання, ведення діалогу тощо); поводитися, особливо в нових та конфліктних ситуаціях тощо.

Із досвіду власних досліджень проблеми адаптації (зокрема, і виробничої) випускників спеціальних загальноосвітніх закладів, що проводилися протягом багатьох років, проявами недостатньої життєвої компетентності осіб даної категорії можемо відзначити, зокрема, такі: невміння застосовувати набуті знання та навички; недостатній рівень самостійності; домінування споживацьких інтересів; низький рівень комунікативності; нерозуміння наслідків вчинків (як власних, так і чужих) та їх суспільного значення; некритичне ставлення до власної поведінки; недостатній рівень сформованості навичок самоконтролю власної поведінки; низький рівень сформованості позитивних звичок соціальної поведінки; вузька варіативність поведінки; неадекватна самооцінка, недостатній рівень самосвідомості та ін.

Безумовно, аномальний характер психофізичного розвитку вносить значну своєрідність у процес становлення дитини як особистості. Відхилення в розвитку особистості, залежно від розладу, виявляються по-різному: діти недосить конкретно розуміють мотиви діяльності; мають досить обмежені знання про вимоги колективу при наявності достатнього практичного вміння їх виконувати; не вміють співвідносити свої наміри, бажання, вчинки, із загальними цілями, завданнями та вимогами; недосить критично оцінюють власні та чужі вчинки; таким дітям важко здійснювати операції узагальнення, абстрагування. Процес формування у них моральних уявлень, понять та відповідних моральних якостей є досить непростим, спостерігається також деяка ізольованість дитини від дитячого колективу. У одних дітей виявляються зарозумілість, переоцінювання власних сил, можливостей, умінь і свого місця в колективі, у інших – надмірна несміливість, сором'язливість, недооцінювання власних сил.

Це особливо залежить від браку спілкування, контактів з людьми, зумовленого розладом у ранньому віці того чи іншого аналізатора, первинним або вторинним недорозвиненням мовлення, мислення, і, врешті-

решт, недоліками виховання, що не забезпечує компенсацію цих порушень. Такі риси можуть бути наслідком неправильного ставлення оточуючих людей і самої дитини до розладу; недооцінювання або переоцінювання можливостей дитини; неправильного педагогічного підходу.

Дослідження підтвердило, що труднощі у вихованні дітей, зумовлені інтелектуальною недостатністю, посилюються через суттєві недоліки в організації виховного процесу, який не забезпечує належних умов для повноцінної соціалізації підлітків. Серед основних причин недостатньої ефективності корекційно-виховної роботи школи, поряд із багатьма іншими нами визначено, зокрема, такі:

- недостатня чіткість і конкретність у визначенні педагогами виховних цілей, ототожнення їх зі змістом навчання чи власною діяльністю;
- відсутність основних орієнтирів виховання, програми з чітко окресленим змістом корекційно-виховної роботи;
- погляд на планування виховної роботи як на планування виховних заходів, а не процесу формування особистості конкретного учня;
- перетворення виховних заходів у самоціль діяльності вихователя, що, в свою чергу, зумовлює деформацію як змісту, так і послідовності виховних дій, призводить до зміни критеріїв контролю за процесом виховання та оцінки його ефективності;
- недостатнє розуміння вихователями сутності проблеми формування особистості школяра, перебігу процесів соціалізації та соціальної адаптації, можливостей впливу на них;
- планування виховної роботи школи за відсутності комплексного підходу до формування особистості школяра, що обумовлено, зокрема, недостатнім розумінням педагогами сутності даного процесу та відповідних механізмів корекційно-виховного впливу; механізму оцінювання стану та рівня вихованості школярів;

- невміння (а часом і небажання) з'ясувати причини певних труднощів у виховній роботі з учнями різного віку, а, відтак, неможливість допомоги їм у вирішенні конфліктних ситуацій;

- переважання у практиці роботи шкіл суб'єктивних оцінок поведінки учнів з боку педагога; нерозуміння справжніх мотивів дій і вчинків учнів, надмірна узагальненість оцінок, відсутність необхідної послідовності та розгорнутої аргументації при оцінюванні;

- недостатнє застосування педагогами спеціальних прийомів аналізу конфліктних або суперечливих ситуацій та вчинків школярів, відповідно, не завжди методично правильне застосування засобів виховного впливу;

- не завжди вміла організація педагогами способів власної поведінки та діяльності, поведінки учнів та різноманітного впливу на них.

- оцінювання особистості учня за відсутності достатньої інформації про нього, без розуміння справжніх мотивів його вчинків і дій, з використанням переважно суб'єктивних вражень про дитину та її поведінку, з опорою лише на власний досвід та інтуїцію.

Ось чому, розглядаючи виховання як головну, внутрішню сутність освіти, вважаємо, що воно повинно забезпечити систематичний і цілеспрямований вплив на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему стосунків дитини з метою всебічного розвитку її особистості, підготовки її до виробничої, суспільної та культурної діяльності. Власне, виховання має на меті допомогти кожній підростаючій особистості досягти найвищого щабелю в розвитку біологічної та психологічної адаптації – соціалізації. Педагог повинен розуміти, що адаптація є складним соціально зумовленим явищем, для якого характерна діалектично суперечлива єдність трьох рівнів адаптивної поведінки людини: біологічного, психологічного та соціального при визначальній ролі станнього. Адаптація є складовим елементом механізму соціалізації, що відбувається як сукупність адаптацій до

різноманітних життєвих ситуацій, під час яких накопичується соціальний досвід, засвоюються відповідні норми та цінності.

Вартою уваги, на наш погляд, є теза про те, що процес соціалізації умовно можна представити як сукупність чотирьох складових. По-перше, це стихійна соціалізація, яка відбувається у взаємодії та під впливом об'єктивних обставин життя суспільства. Зміст, характер і результати її визначаються соціально-економічними та соціокультурними реаліями. По-друге, – відносно керована соціалізація, що відбувається тоді, коли держава вдається до певних заходів (економічних, законодавчих, організаційних), які об'єктивно впливають на зміну можливостей і характеру розвитку, на життєвий шлях тих чи інших вікових та (або) соціально-професійних груп населення (визначаючи обов'язковий мінімум освіти, вік і термін служби в армії, вік виходу на пенсію тощо). По-третє, – відносно соціально контрольована соціалізація (виховання) – це планомірне створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини. І, нарешті, по-четверте, – самостійна зміна людини як більш-менш свідомий процес самовдосконалення, саморозвитку або саморуйнування, у відповідності з індивідуальними ресурсами, а також відповідно або всупереч об'єктивним умовам життя. Отож, педагогічна сутність соціалізації проявляється через виховання, яке розглядається як процес цілеспрямованої та свідомо контрольованої соціалізації.

І саме сьогодні, в процесі реформування системи спеціальної освіти, нагальною видається проблема координації зусиль усіх інституцій з метою забезпечення успішного процесу соціалізації дітей із порушеннями розвитку. При цьому слід неодмінно пам'ятати, що для розвитку особистості школяра необхідно забезпечити відповідні умови. Аналіз психологічної літератури свідчить, що коли особистість входить у будь-яку нову, відносно стабільну, соціальну спільноту, то, за сприятливих обставин, вона проходить три фази свого становлення в ній.

Перша фаза – адаптація – передбачає засвоєння діючих норм і цінностей, та оволодіння відповідними засобами та формами діяльності. Тим самим відбувається, до деякої міри, уподібнення індивіда іншим членам цієї спільноти.

У другій фазі (індивідуалізації) спостерігається протиріччя між необхідністю бути таким, як усі і прагненням учня до максимальної персоналізації.

Третя фаза (інтеграція) визначається протиріччям між прагненням індивіда бути ідеально представленим своїми особливостями та відмінностями в колективі та потребою спільноти прийняти, схвалити і культивувати лише ті його особливості, які сприяють її вдосконаленню, і тим самим розвитку його самого як особистості.

В тому випадку, якщо протиріччя не вдається усунути, настає процес дезінтеграції і, як наслідок, - або ізоляція учня, або витіснення його з колективу, або деградація з поверненням на більш ранні стадії його розвитку як особистості.

Коли школяреві не вдається подолати труднощі адаптаційного періоду, у нього виникають якості залежності, несміливості, невпевненості. Якщо на другій фазі свого розвитку учень, демонструючи референтній для нього групі особистісні якості, що характеризують його індивідуальність, не зустрічає взаєморозуміння, то це може сприяти формуванню у нього негативізму, підозрілості, агресивності. В той же час, за умови успішного перебігу фази інтеграції у колективі (спільноті), школяреві стають притаманними гуманність, довіра, справедливість, вимогливість до себе та до інших тощо.

У зв'язку з тим, що ситуація адаптації, індивідуалізації, інтеграції, при послідовному або паралельному входженні учня в різні групи, багаторазово відтворюється, відповідні особистісні новоутворення закріплюються, складається стала структура особистості з притаманними їй рисами характеру і відповідним стилем поведінки.

Ось чому одним із найголовніших завдань школи має стати допомога учням у подоланні неадекватних установок і стереотипів поведінки, у набутті ними певних навичок соціальної поведінки. Це допоможе їм почуватися впевненіше серед малознайомих і незнайомих людей, швидше призвичаїтися після закінчення школи до нового соціального оточення, до його вимог.

Виходячи із психологічного визначення соціальної адаптації як інтегративного показника стану людини, що відбиває її можливості виконувати певні біосоціальні функції, розкриємо зміст цих функцій в плані формування відповідних умінь у школярів. Такими є:

- адекватне сприймання навколишнього світу і власного організму;
- адекватна система стосунків і спілкування з оточуючими;
- здатність до праці, навчання, організації дозвілля і відпочинку;
- здатність до самообслуговування та взаємообслуговування в сім'ї та колективі;
- адаптивність поведінки у відповідності з рольовими очікуваннями інших.

Соціальна адаптація в умовах порушеного розвитку виступає надзвичайно важливим механізмом як соціалізації, так і інтеграції. Відтак проблема соціалізації дітей з порушеннями в розвитку розглядається у спеціальній психології в контексті підвищення якості соціальної адаптації. В педагогічному аспекті передбачається залучення в процес навчання дітей з обмеженими можливостями усіх видів соціальної адаптації: побутової, психологічної, педагогічної, трудової; навчання спілкуванню, міжособистісної взаємодії, організації дозвілля (Л.Аксьонова, О.Защиринська, Т.Зикова, Є.Хотєєва, та ін.). Важливою умовою, що визначає якість соціалізації та соціального життя дитини з порушеннями в розвитку, є рівень засвоєння нею комунікативних та поведінкових навичок, стереотипів поведінки (Н.Назарова).

Для розкриття механізму формування соціальної поведінки принципове значення для нас має положення про єдність діяльності та особистості [11], яка виявляється у трьох групах психічних явищ: навичках, уміннях і вчинках.

При цьому навички розуміємо як дії, що виконуються за умови часткової автоматизації елементів, що їх складають. Завдяки утворенню навичок, свідомість звільняється від необхідності контролювати процес виконання окремих складових дії і переключається на його цілі та умови виконання. Уміння розглядаємо як здатність виконувати певну діяльність або дії в нових умовах, яка утворилась на основі раніше набутих знань і навичок. В уміннях навички (як засвоєні дії) стають властивостями особистості та її здатністю до нових дій.

Звички, як і навички, - це частково автоматизовані дії. Проте, на відміну від навичок, вони не тільки створюють можливість виконання тієї чи іншої дії, а й забезпечують сам факт її здійснення. Головною ознакою появи звички вважається не ступінь оволодіння дією, що характеризує навички та вміння, а виникнення нового мотиву виконання цієї дії (сам процес виконання її стає потребою).

Формування позитивних звичок соціальної поведінки розглядаємо як один із важливих чинників корекції порушених структурних компонентів особистості аномальної дитини.

Вивчення досвіду роботи спеціальних загальноосвітніх закладів, а також аналіз літературних джерел дозволили нам дійти висновку, що в процесі підготовки учнів до роботи в майбутньому, яка здійснюється школою, не враховується наявність різних видів виробничої адаптації. З поля зору педагогів випадає така важлива ланка, як процес первинної виробничої адаптації підлітків, а саме, такі її види, як адаптація до формальної організації виробництва та соціально-психологічна адаптація. Водночас результати педагогічного експерименту, проведеного нами, свідчать про те, що в умовах спеціально організованого виховання та навчання, за умови

використання відповідних методів та прийомів роботи, учні можуть досягти необхідного рівня підготовленості до самостійної діяльності.

Суттєвим при цьому є дотримання єдності та узгодженості педагогічних впливів на вихованця з боку усіх суб'єктів виховання, а також дотримання послідовності в корекційно-виховній роботі. Корекційно-виховний процес не повинен замикатися в традиційній парі «вихователь – вихованець», а також у стінах школи. Розглядаючи виховання як головну, внутрішню сутність освіти, вважаємо, що воно повинно забезпечити систематичний і цілеспрямований вплив на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему стосунків дитини з метою всебічного розвитку її особистості, підготовки її до виробничої, суспільної та культурної діяльності.

Результати наших експериментальних досліджень дали підстави для визначення педагогічних умов удосконалення корекційно-виховного процесу, а також основних принципів, якими повинен керуватися у своїй діяльності вихователь, відповідно до яких обирати стратегію й тактику позакласної виховної роботи з метою оптимізації процесу соціалізації школярів з інтелектуальною недостатністю.

Розуміння соціальної природи розвитку особистості.

Розглядаючи виховання як головну, внутрішню сутність і навчання, і освіти, вважаємо, що воно повинно забезпечити умови для розвитку особистості як процесу і результату активного входження в нове для неї соціокультурне середовище і, зокрема, проходження трьох фаз становлення в ньому як особистості (адаптації, індивідуалізації, інтеграції). Виховання повинно забезпечити систематичний і цілеспрямований вплив на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему стосунків дитини з метою всебічного розвитку її особистості, підготовки її до виробничої, суспільної та культурної діяльності. Педагог повинен розуміти, що адаптація є складним соціально зумовленим явищем, для якого характерна діалектично суперечлива єдність трьох рівнів адаптивної поведінки людини (відповідно до різних аспектів

адаптації як соціального явища): біологічного, психологічного та соціального при визначальній ролі останнього; що адаптація є складовим елементом механізму соціалізації, який відбувається як сукупність адаптацій до різноманітних життєвих ситуацій, під час яких накопичується соціальний досвід, засвоюються відповідні норми та цінності.

Розуміння активної ролі особистості в процесі соціалізації.

В процесі виховання необхідно брати до уваги розуміння сутності соціалізації не лише як процесу засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище (систему соціальних зв'язків), а і як процесу активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного залучення до соціального середовища. Таким чином, дитина не просто повинна засвоювати соціальний досвід, але й перетворювати його у власні цінності, установки, орієнтації. І надзвичайно важливим при цьому є те, що момент перетворення соціального досвіду передбачає не просто його пасивне прийняття, а й активність індивіда в застосуванні такого досвіду [1].

Розуміння соціалізації як процесу становлення особистості.

З точки зору психології виокремлюються три сфери, в яких, власне, і здійснюється становлення особистості: діяльність, спілкування, самосвідомість. Протягом усього процесу соціалізації (протягом життя) індивід оволодіває новими видами діяльності. При цьому його можливості як суб'єкта діяльності постійно розширюються. Сфера спілкування в контексті соціалізації розглядається з боку її розширення (примноження контактів з іншими людьми) та поглиблення (перехід від монологічного спілкування до діалогічного, набуття вміння орієнтуватися на партнера, більш точне його сприймання). Розвиток самосвідомості особистості означає становлення в людині образу його "Я".

Таким чином, процес соціалізації потрібно розуміти як поступове розширення сфери спілкування та діяльності індивіда, як процес

саморегуляції і становлення самосвідомості й активної життєвої позиції особистості.

Розуміння специфіки розвитку особистості школяра з розумовою відсталістю.

Розглядаючи соціалізацію як "процес вrostання в людську культуру", Л.С.Виготський підкреслював, що на відміну від дітей, що розвиваються нормально, діти з розумовою відсталістю не оволодівають ні специфічною дитячою діяльністю, ні соціальними формами поведінки. І за умови спонтанного розвитку опиняються на надзвичайно низькому рівні [4]. Ось чому необхідною є організація цілеспрямованого впливу на розвиток особистості школяра. Педагогічні впливи мають бути спрямовані, зокрема, на розвиток комунікативних можливостей та навичок; формування соціальної поведінки; підтримання та розширення соціальних взаємодій; допомогу в оволодінні соціальними ролями; залучення в ігрові, учбові та робочі групи; забезпечення професійного залучення в трудове життя і доведення до свідомості його користі.

Водночас слід пам'ятати про те, що соціалізація відбувається як у процесі стихійної взаємодії людини з довкіллям і стихійного впливу на неї різноманітних обставин життя, так і у відносно керованому державою процесі впливу на ті чи інші категорії людей, а також в процесі цілеспрямованого створення умов для розвитку людини, тобто виховання. Окрім того, в процесі соціалізації людиною здійснюється саморозвиток, самовиховання. Відтак можна вважати, що розвиток - це загальний процес становлення людини; соціалізація - розвиток, обумовлений конкретними соціальними умовами; виховання - відносно соціально контрольований процес розвитку людини в ході її соціалізації.

Окреслені загальні положення, безумовно, не вичерпують того широкого кола завдань, які необхідно розв'язувати вихователю щодня,

водночас усі вони повинні бути покладені в основу продуманої системи корекційних впливів на учнів, розраховану на тривалий час, і таку, яка б впливала на особистість школяра в цілому. Суттєвим при цьому є дотримання єдності та узгодженості педагогічних впливів на вихованця з боку усіх суб'єктів виховання, а також дотримання послідовності в корекційно-виховній роботі.

3.3. Методичне забезпечення процесу виховання школярів з обмеженими розумовими можливостями

3.3.1. Організація виховного процесу в групі

Виховний процес у спеціальному освітньому закладі є частиною загального процесу формування особистості, котрий поєднує як навчання та виховання у школі, так і виховання у сім'ї, а також вплив соціального оточення дитини. З точки зору педагогіки, процес виховання – це свідомо організована взаємодія педагогів і вихованців, організація і стимулювання активної діяльності вихованців щодо оволодіння ними соціальним і духовним досвідом та відповідними цінностями (І.Ф.Харламов). Даний підхід зорієнтовано на активну діяльність школяра, який вважається не лише об'єктом, але й суб'єктом виховання. Йдеться про особистісно-діяльнісний підхід до виховання, прийнятий на сьогодні у вітчизняній теорії та про необхідність уникати розуміння виховання як одностороннього впливу на особистість.

В процесі організації позакласної виховної роботи слід спиратися на розуміння особистості розумово відсталого дитини з урахуванням закономірностей її психічного розвитку, доцільності проектування віддалених цілей і результатів виховання та розвитку з відповідним змістовим, технологічним і матеріальним забезпеченням. **Цільовими орієнтаціями** процесу формування особистості школяра (із урахуванням запропонованих Г.К.Селевко можна визначити такі:

- допомога дитині у подоланні соціально-педагогічних труднощів, вікових криз тощо;
- корекція відхилень у розвитку та поведінці;
- створення позитивної Я-концепції;
- формування адекватної самооцінки;

- розвиток інтелектуальної сфери;
- розвиток емоційно-вольової сфери;
- розвиток виконавської (поведінкової) діяльності;
- формування та закріплення позитивних моральних основ особистості дитини;
- адаптація в колективі ровесників, залучення дитини в соціальні та внутріколективні стосунки;
- соціальна реабілітація дитини;
- залучення дитини до соціально значущої і трудової діяльності.

При цьому слід пам'ятати, що виховний процес досягає своєї мети лише за умови органічного поєднання цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість із організацією життя та діяльності вихованців.

Мета виховної роботи – реалізація процесу формування особистості кожного учня з його, насамперед, позитивними, сильними, і вже потім – із негативними, слабкими сторонами. Як свідчить практика, перетворення виховних заходів у самоціль діяльності вихователя зумовлює деформацію як змісту, так і послідовності виховних дій, призводить до зміни критеріїв контролю за процесом виховання та оцінки його ефективності.

Процес виховання полягає в соціальній взаємодії педагога і вихованця та реалізується шляхом організації діяльності дітей. Результат дій педагога виявляється у якісних зрушеннях у свідомості та поведінці школяра. Сучасну концепцію виховання можна охарактеризувати поняттями: взаємодія, співробітництво, виховні відносини, педагогічна ситуація, соціальна ситуація розвитку. Відтак виховувати – це означає організовувати змістовне життя і розвивальну діяльність дітей спільно з дорослими.

Питання ефективної організації процесу виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку завжди були і лишаються в центрі уваги науковців (А.Белкін, М.Буфетов, Л.Виготський, О.Дьячков, Г.Дульнев, І.Єременко, М.Земцова, В.Мачихіна та ін.). Визначаються основні принципи, завдання, форми і методи виховання, виокремлюються основні напрямки виховної роботи (моральне, трудове, фізичне, естетичне та ін.), даються рекомендації щодо організації роботи з учнівським колективом тощо. Процес виховання у допоміжній школі здійснюється за спільними з масовою школою напрямками. При цьому враховується, що будь-яке виховне заняття чи захід повинні мати корекційну спрямованість і сприяти здійсненню коригуючого впливу на особистість учня.

Основний закон виховання стверджує: виховувати – означає організовувати діяльність дітей. Адже людина розвивається, і лише у процесі спільної діяльності з іншими людьми і в ході спілкування з ними у неї формуються життєво необхідні навички, цінності, почуття. Тому педагог, для досягнення виховних цілей, повинен уміти організовувати різноманітну діяльність учнів.

Усі види позаурочної діяльності, які можливі у школі (пізнавальна, громадська, естетична, трудова, діяльність дозвілля тощо), тісно пов'язані зі змістом навчання та виховання і мають на меті досягнення відповідних навчальних та виховних цілей. Так, наприклад, **пізнавальна діяльність** слугує розвитку пізнавальних інтересів, накопиченню знань, формуванню розумових здібностей тощо. Організовується вона в таких формах позаурочної роботи, як повідомлення, розповіді, уроки народознавства, екскурсії, конкурси, огляди літератури та ін. **Громадська діяльність** передбачає участь школярів в органах самоуправління, різних учнівських та молодіжних об'єднаннях у школі та поза її межами, участь у трудових акціях тощо. Це відбувається у таких формах, як шкільні (класні) збори, засідання, свята, вечори, трудові десанти та ін. **Естетична діяльність** сприяє розвитку

художнього смаку, відповідних інтересів, здібностей дітей, що реалізується у таких формах позакласної роботи, як: інсценування, конкурси, мистецькі гуртки, концерти, екскурсії в музеї, відвідування театру та багато іншого. **Діяльність дозвілля** передбачає змістовний, розвивальний відпочинок, вільне спілкування. Плануючи даний вид діяльності школярів, педагог повинен дотримуватися позиції вихователя, а не стороннього спостерігача. Дозвілля учнів може проходити в найрізноманітніших формах: ігри, змагання, спільні прогулянки, вечори відпочинку, колективні дні народження тощо.

Деякі методисти виокремлюють як окремий вид **ціннісно-орієнтаційну діяльність**, що, по суті, є психологічним процесом формування ставлення до світу, формування переконань, засвоєння моральних та інших норм життєвих норм, – усього того, що називають цінностями. Для цього можна успішно використовувати такі форми, як: моральні бесіди, класні збори, дискусії, уроки пам'яті, уроки етикету та ін.

Діяльність школярів повинна бути багатогранною та різноманітною, оскільки це створює підґрунтя для оптимального перебігу процесу формування особистості. Види діяльності не мають певних меж: вони видозмінюються, оновлюються, на якомусь етапі стають більш, або менш актуальними. Тому перелік видів діяльності може бути лише відносним. Спосіб організації кожного із видів діяльності вимагає від педагога творчого підходу. Слід при цьому враховувати, що одні й ті ж самі форми можуть стосуватися різних напрямків діяльності школярів. Тому методисти радять застосування **комплексних форм виховання**, які узагальнюють сукупність виховних впливів, форм і методів.

Надзвичайно важливим є вміння педагога методично правильно обрати та організувати ті чи інші форми роботи з учнями. Вони повинні відповідати змісту даного виду позакласної роботи, враховувати інтереси школярів, бути найбільш результативними. У допоміжній школі вибір форми організації

значною мірою залежить також від типологічних особливостей учнів, особливо від ступеня розвитку у них самостійності та пізнавальних можливостей.

Особливу увагу слід приділяти *індивідуальній роботі* з окремими учнями, яка повинна логічно поєднуватися з усіма іншими формами організації позакласної діяльності школярів. Сенс індивідуальної роботи не лише в тому, щоб створити сприятливі умови для розвитку індивідуальних здібностей учнів, але і в тому, щоб створити умови для залучення їх у колективні форми роботи шляхом розвитку їхніх пізнавальних можливостей, а особливо – самостійності та ініціативності.

У практиці роботи допоміжних шкіл традиційно застосовуються різноманітні форми *масової роботи*. Це, наприклад, проведення свята, у якому беруть участь усі класи: учні допомагають прикрасити приміщення до свята; під керівництвом педагогів готують виступи та костюми для них; організують виставки дитячих робіт та ін. У рамках масового заходу проводяться ранки для молодших класів і вечори для старших школярів, зустрічі з цікавими людьми, змагання, масові ігри.

При цьому слід пам'ятати, що на розумово відсталу дитину негативно впливають як метушливість, покvapливість, хаотичність дій, крики, так і одноманітність, надмірна тривалість окремих заходів, виступів тощо. Ось чому необхідною є чітка організація всього комплексу заходів, суворе регламентація дій усіх учасників та організаторів, урахування, в першу чергу, зацікавленості та підтримання інтересу до події у її учасників, школярів, а не глядачів.

Під час організації та проведення масових форм позакласної виховної роботи слід пам'ятати, що розумово відсталі школярі, переважно, не залучаються до активної роботи, залишаючись пасивними співучасниками заходів. Водночас, за умови методично правильної організації значно збільшується кількість активних учасників, у них зникає страх спілкування,

сором'язливість, байдужість до спільних справ, формується віра у власні сили і можливості, а найголовніше – учні набувають навичок спілкуватися, жити і працювати в колективі.

Найбільш поширеною і досить результативною формою *групової роботи* у допоміжній школі є гурткова. Вона дає змогу задовольнити потреби більшості учнів, враховуючи ступінь основного дефекту та особливості вторинних порушень. У ході занять у гуртках педагог має можливість, окрім основного завдання (навчити дітей співати, танцювати, вишивати, конструювати тощо), сприяти виникненню ситуацій взаємодопомоги та взаємопідтримки, розширенню кола спілкування, формуванню у них комунікативних навичок, уміння поводитися в колективі тощо.

Педагог-вихователь повинен дотримуватися правильної методичної організації усіх форм роботи. Зокрема, слід усвідомлювати, що в різних формах виховної роботи переважають ті чи інші *засоби впливу*. Наприклад, у бесіді, на зборах тощо, головним буде вплив словом, інформацією (доречним стане метод переконання). У змаганні, конкурсі, трудовій акції тощо, - гра, дія, діяльність. Під час інсценування вплив здійснюється за допомогою образу, видовища, спільним естетичним переживанням. Безумовно, у більшості форм *слово, образ, гра, дія* тісно поєднуються, але вихователь повинен розуміти, що саме є основним засобом впливу, і залежно від цього організувати будь-яку діяльність дітей.

Аналізуючи різні підходи до організації діяльності школярів, С.Карпенчук зупиняється на схемі організованої, раціональної діяльності (за Т.Котарбинським), що передбачає три основні фази: 1) підготовка; 2) виконання; 3) контроль. Суттєвим є те, що ці фази властиві як індивідуальній, так і колективній діяльності. Вони, у свою чергу, складаються із окремих компонентів діяльності.

1. Підготовка:

- а) визначення мети;
- б) вивчення умов діяльності;
- в) планування;
- г) підготовка умов діяльності та її організація.

2. Виконання:

- а) виконання операцій;
- б) поточний контроль;
- в) усунення непередбачених перешкод.

3. Підсумковий контроль:

- а) оцінка підсумкового результату;
- б) оцінка перебігу діяльності;
- в) пропозиції на майбутнє [10].

Ця схема має стати відповідним орієнтиром організації різних видів діяльності. Саме тим, що на практиці окремі організаційні фази не беруться до уваги, чи здійснюються недосить чітко, зумовлюється значне зниження виховного ефекту діяльності.

З метою оптимізації позакласної виховної роботи в плані формування особистості та корекції порушень у розвитку учнів, необхідно підтримувати сприятливі для цього *умови*. Вони є загальновідомими в теорії олігофренопедагогіки, але не завжди чітко і послідовно дотримуються на практиці. Такими є:

1. обов'язкове виконання режиму дня, що дозволяє розумно чергувати різні види діяльності та сприяє засвоєнню норм поведінки;
2. реалізація індивідуального підходу, що здійснюється на основі вивчення учнів;
3. забезпечення усім вихованцям посильної участі в різних видах діяльності;
4. організація доручень дітям, результати виконання котрих є наочними та відчутними;

5. забезпечення конкретного застосування предметних результатів діяльності кожного учня;

6. ретельний і систематичний контроль та оцінювання будь-якого виду діяльності учнів.

Педагогу необхідно враховувати індивідуально-особистісні якості кожного учня – його інтереси, мотиви діяльності, звички, самооцінку, рівень домагань, становище у колективі однолітків, ставлення до товаришів, педагогів, навчання, праці, гри. З урахуванням цих даних визначаються як тактичні, так і стратегічні лінії індивідуального підходу до учня.

Особистісно орієнтоване виховання, яке має на меті досягнення усвідомлення вихованцем себе як особистості, неможливе без шанобливого ставлення до дитини з боку значущих для неї дорослих. Психологи рекомендують вихователю у практиці своєї роботи дотримуватися відповідної **виховної позиції**: а) розуміння дитини, б) визнання дитини, в) прийняття дитини.

Для ефективної організації виховного процесу необхідно, щоб процес розуміння вихованців вихователем у цілому був результативним. Відтак, педагог повинен володіти такими якостями:

- здатністю сприймати й адекватно інтерпретувати поведінку дитини у кожний момент її діяльності та спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначати причини, що призвели до цих змін;
- умінням виявляти та порівнювати характер змін, які настають у вербальній і невербальній поведінці вихованців, робити правильні висновки;
- умінням уникати суб'єктивного пояснення та оцінювання поведінки вихованців;

- здатністю вчасно сприймати і правильно оцінювати емоційний стан дитини через експресивні моменти спілкування (міміка, поза, жести і рухи, інтонація і темп мовлення).

Представники гуманістичної психології вважають, що педагог, котрий прагне до особистісно центрованого виховання, повинен дотримуватися таких **правил у педагогічному спілкуванні**:

- демонструвати довіру дітям;
- допомагати дітям формулювати цілі, що стоять перед групою чи індивідом;
- виходити з того, що у дітей є мотивація до навчання;
- бути для учнів джерелом досвіду з усіх питань;
- виявляти емпатію – здатність розуміти, відчувати внутрішній стан, особистість учня і приймати його таким, яким він є;
- бути активним учасником групової взаємодії;
- володіти стилем неформального теплого спілкування з учнями;
- володіти позитивною самооцінкою, виявляти емоційну рівноваженість, упевненість у собі, життєрадісність.

Педагог повинен створити таку моральну та психологічну атмосферу в колективі, яку б характеризувала віра дітей у власні можливості, віра в позитивні цінності та ідеали, в можливість зробити своє життя кращим.

Зважаючи на значні труднощі в самостійному усвідомленні тих відносин і поведінкових актів, які залучені в спеціально організовану педагогом діяльність, постає важливе виховне завдання: допомогти розумово відсталим учням виокремити, осмислити, узагальнити ті моральні норми, які необхідно засвоїти. Адже неусвідомлене засвоєння норм поведінки робить навички поведінки нестійкими. Міцне та усвідомлене засвоєння норм моралі

забезпечується за умови активної участі вихованців у всіх видах діяльності, за умови розширення та поглиблення досвіду їхньої практичної діяльності.

Відповідно до окреслених вище завдань, педагог-вихователь у своїй роботі з групою школярів має керуватися наступними вимогами.

Чітке визначення загальної мети і часткових цілей виховання.

Однією з найважливіших, на наш погляд, вимог є чітке визначення загальної мети і часткових цілей виховання. Метою виховання, визначеною на сьогодні в нашому суспільстві, є «формування морально-духовної життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал».¹ Виховна мета є спільною для всіх ланок системи виховання та є критерієм ефективності виховного процесу.

Конкретизуючи загальну мету виховання стосовно дітей з розумовою відсталістю, зазначимо, що **метою виховання є:**

- формування особистості дитини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності;
- соціальний розвиток особистості, покликаний сприяти її входженню в соціум;
- формування комплексу особистісних якостей і рис характеру, що стали б основою повсякденних дій, вчинків, поведінки;
- формування елементарних знань, уявлень, практичних навичок і вмінь, які гарантували б дитині адаптацію до життя, здатність орієнтуватися в ньому, адекватно реагувати на явища, події та людей.

Загальній меті виховання підпорядковується **система часткових цілей** виховного процесу, спрямованих на проектування відповідної діяльності школярів на кожному віковому етапі. Такими є:

¹ Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України. Програма.– Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008.

1) цілі, спрямовані на розвиток пізнавальної (когнітивної) сфери особистості (формування свідомості (самосвідомості) особистості, світогляду, на основі засвоєння різнобічних знань, а також - відповідних поглядів, ідеалів, переконань);

2) цілі, спрямовані на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості, а саме: формування емоційно-ціннісного ставлення до явищ навколишнього світу, починаючи від простого сприйняття, готовності реагувати, аж до засвоєння ціннісних орієнтацій і ставлень; формування інтересів і нахилів, переживання відповідних почуттів, формування ставлень, усвідомлення й виявлення їх у практичній діяльності;

3) цілі, спрямовані на формування виконавської діяльності (формування, на основі розвитку вольової сфери, уміння й здатності здійснювати процеси саморегуляції).

Врахування цілісного характеру особистості.

Суттєвою вимогою до змісту виховної роботи є необхідність врахування цілісного характеру особистості, яка формується, що обумовлює необхідність однаково інтенсивного впливу на всі її сторони. Відповідно, можна виділити такі складові частини виховного процесу, як:

- формування в учнів моральних знань, переконань, світогляду;
- моральних почуттів;
- позитивних рис характеру і волі;
- навичок і звичок поведінки.

Зміст виховання має передбачати комплексний підхід до дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, однаковою мірою забезпечуючи формування і розвиток її інтелектуальної, емоційної та вольової сфер.

Послідовне дотримання цілісного підходу в процесі виховання учнів набуває не тільки загальнопедагогічного, але й корекційного значення, оскільки сприяє корекції

властивих їм порушень зв'язку свідомості, почуттів, поведінки з морально-вольовою сферою.

Корекційно-виховна робота у допоміжній школі має передбачати не тільки формування в учнів певних рис, схвалених суспільством у вигляді норм, цінностей, ідеалів. Важливо, щоб вони виявились у реальних діях, вчинках школярів, у їхній поведінці.

Дотримання педагогом партнерської стратегії соціальної взаємодії.

Важливою передумовою формування особистості школяра вважаємо дотримання педагогом-вихователем партнерської стратегії соціальної взаємодії, заснованої на принципах рівності та партнерства. Коли ж у школі домінує так звана “директивна педагогіка”, яка розглядає виховний вплив за схемою “вимога – сприймання – дія”, поведінка школяра, організована за допомогою авторитарних вимог, не має позитивної мотивації. Учень у своїх вчинках симулює дії за переконанням і поступово звикає до пристосовництва.

Враховання специфіки процесів морального розвитку дитини дає змогу уникнути таких помилок. Формуючи моральну поведінку школярів, педагог повинен створити умови, за яких виникає природна необхідність приймати рішення самими учнями. Звичка приймати самостійні рішення розвиває внутрішню потребу моральної поведінки без примусу ззовні.

Оцінка поведінки на основі аналізу її мотивів стимулює школяра до обміркованих дій. А здатність розмірковувати, перш ніж діяти, спонукає його до своєрідного самоаналізу. Така робота особистості над собою створює підґрунтя для усвідомленої поведінки за будь-яких життєвих обставин.

Урахування своєрідності психічного розвитку учнів на кожному віковому етапі.

Найважливішою психологічною характеристикою підліткового віку є інтенсивне моральне формування особистості, формування моральної свідомості, опанування морально-етичних норм поведінки. Особистісне зростання відбувається під впливом довкілля, у процесі навчально-виховної роботи школи, під ідейним керівництвом вихователів і колективу. Педагог-вихователь повинен пам'ятати, що залежно від того, якого морального досвіду набуває підліток, буде складатися його особистість.

У старшому шкільному віці інтенсивно розвиваються моральні сили людини, формується її духовне обличчя, визначаються риси характеру, відбувається становлення свідомості. На розвиток особистості в старшому шкільному віці суттєво впливає становище учня у школі, в сім'ї, у системі суспільних відносин. Дуже важливо, щоб у цей період розвитку особистості керівництво з боку дорослих було дуже тактовним і вмілим. А форми й способи впливу на школяра старшого віку повинні бути іншими, порівняно з формами впливу на попередніх етапах розвитку особистості.

Старшокласники потребують розумної й тактовної допомоги з боку дорослих у процесі формування правильного, об'єктивного уявлення про себе. Відтак необхідними є як оцінювання з боку педагога, доброзичливе й неупереджене, так і критичні судження, висловлені тактовно, з глибокою вірою у можливість школяра, з глибокою повагою до його особистості.

Отже, важливою умовою правильної організації виховного процесу є урахування своєрідності психічного розвитку учнів на кожному віковому етапі.

Урахування особливостей пізнавальної діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

В процесі виховання необхідно враховувати особливості пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Зокрема, такі, як обмеженість можливостей сприймання та засвоєння інформації, порушення

зв'язків між чуттєвою та раціональною системами пізнання, труднощі у встановленні контактів з іншими людьми. Дітям є мало доступними більшість моральних понять, вони їх, здебільшого, не диференціюють. А обмеженість соціальних контактів значно звужує можливості для набуття учнями морального досвіду й наслідування. Все це становить серйозну перешкоду для усвідомлення змісту моральних понять, принципів і критеріїв адекватної поведінки, а, відповідно, й для формування морального світогляду. І тому дуже важливо досягти розумного поєднання основних засобів морального впливу на особистість: слова, дії, наочності.

Слово, безумовно, має велику виховну силу. Однак, необхідно брати до уваги й те, що для розумово відсталої дитини, особливо молодшого шкільного віку, сприймання словесних узагальнень становить значні труднощі. Ось чому, в процесі застосування словесно-логічних вправ, з метою формування словесних узагальнень, потрібно обов'язково забезпечувати їх предметну співвіднесеність. Тому на перший план виступають форми роботи, що стимулюють спілкування; виховання позитивним прикладом; привчання дітей додержуватись моральних вимог, що стосуються їхньої повсякденної поведінки та стосунків з іншими дітьми; залучення школяра в спільну сюжетно-рольову гру та діяльність, виконуючи яку, він повинен буде пристосовуватися до індивідуальних особливостей і дій інших учасників; корекція поведінки учнів, стосунків їх між собою.

В основу змісту виховної роботи в допоміжній школі повинні покладатися провідні принципи, визначені свого часу І.Г.Єременком у роботі, присвяченій аналізу проблеми підвищення якості виховання в спеціальних школах-інтернатах.² Такими є:

- збагачення особистого досвіду моральної поведінки учня як бази для етичних узагальнень;

¹ Єременко І.Г. Невпинно поліпшувати якість виховання в спеціальних школах // Питання дефектології. – Республіканський науково-методичний збірник. Вип.11. – К.: Рад.школа. – 1976.

- спеціальна організація та корекція практичних дій учнів, їхніх реживань;
- формування міжособистісних і внутріколективних відносин;
- подолання замкненості виховного процесу всередині школи та забезпечення його тісного зв'язку з життям, шляхом залучення школярів у соціальні відносини людей, що їх оточують, до безпосередньої участі в суспільному житті.

Корекційно-виховний процес не повинен замикатися в традиційній парі «вихователь – вихованець», а також у стінах школи. Його результативність багато в чому визначається тим, до якої міри дитина залучена в соціальні відносини, наскільки широкими є її стосунки з людьми; наскільки успішно вона входить у світ речей та явищ навколишнього світу; наскільки успішно вона засвоює соціальний досвід, опановує мовлення, предметні дії, звички, різні форми поведінки.

Ось чому, розглядаючи виховання як головну, внутрішню сутність освіти, вважаємо, що воно повинно забезпечити систематичний і цілеспрямований вплив на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему стосунків дитини з метою всебічного розвитку її особистості, підготовки її до виробничої, суспільної та культурної діяльності.

3.3.2. Методика проведення корекційно-виховних занять

Як свідчить аналіз сучасних підходів до організації позакласної виховної роботи, а також практика роботи спеціальних освітніх закладів, актуальним на сьогодні лишається з'ясування особливостей організації корекційно-виховного заняття, визначення та конкретизація основних вимог до його структури та методики проведення. Адже від чіткої організації

заняття, визначення педагогом його мети, виду діяльності учнів, послідовності роботи, застосування відповідних форм, методів і засобів виховного впливу, – значною мірою залежить ефективність виховання розумово відсталої дитини, підвищення результативності корекційного впливу на її особистість.

Одним із аспектів нашого дослідження проблеми оптимізації процесу позакласної виховної роботи з розумово відсталими учнями стало визначення чіткої методики проведення позакласних виховних занять. Ми виходили із розуміння виховного заняття *як змістовно-структурної одиниці процесу виховання*, як окремої ланки спільної діяльності вихователя і вихованців, спрямованої на реалізацію загальної мети і часткових цілей виховання. Ця діяльність має бути регламентована програмою виховання та відповідними планами (шкільним, календарним, щоденним).

Доречним, на наш погляд, є застосування характеристики, яку свого часу наводив І.Г.Єременко стосовно уроку, саме до виховного заняття: «Чіткий, розмірений порядок роботи, суворе дозованість розумового та фізичного навантажень, наявність постійно діючих педагогічних стимулів, що спонукають до активної діяльності, ... створюють найсприятливіші умови для навчання розумово відсталої дитини, попереджають нервово-психічні перенапруження».

Відтак, при розробці системи експериментальних корекційно-виховних занять, які проводилися з учнями допоміжної школи в позаурочний час, ми дотримувалися єдиного підходу до методики їх проведення. Обов'язковими вимогами до ходу заняття стали такі: чітке визначення теми і мети, наявність методичної поради до його проведення, словникової роботи з поясненням нових слів, запитань до дітей з теми заняття, окремого блоку так званих проблемних запитань, а також підведення підсумків з обов'язковим формулюванням морального правила на заключному етапі заняття.

Кожне заняття проводиться в три етапи. **Підготовча частина** (5-10 хвилин) передбачає нервово-психічну підготовку учнів. Йдеться про налаштування учнів на певний вид діяльності, приведення нервово-психічної сфери в оптимальний стан, котрий дозволяв би продуктивно працювати; активізацію уваги, мислення, пам'яті, інтересу школярів до сприймання та засвоєння нового матеріалу; з'ясування стану сформованості відповідних понять та уявлень учнів із теми, яка вивчається; актуалізацію необхідних знань. З цією метою можна застосовувати спеціальні вправи на активізацію уваги, мислення, пам'яті, пов'язані з темою заняття; дидактичні ігри, елементи ручної праці, співи, малювання, загальнорозвивальні фізичні вправи тощо.

Основна частина (25-30 хвилин) включає:

- а) визначення теми й мети заняття;
- б) розкриття теми (на прикладі поведінки дійових осіб оповідання, безпосередніх учасників події, що обговорюється, учасників рольової гри; в ході аналізу спеціально дібраних прикладів, що відображають істотні ознаки понять тощо);
- в) словникову роботу (пояснення та з'ясування з учнями незнайомих слів і висловів);
- г) аналіз ситуації, що обговорюється;
- д) аналіз поведінки учнів в аспекті теми, що обговорюється;
- е) визначення морального правила;
- є) поточний контроль, усунення непередбачених перешкод;
- ж) повторення та узагальнення набутих знань;
- з) визначення разом із учнями конкретних порад щодо покращення їхньої поведінки в аспекті теми заняття.

Заключна частина передбачає:

- а) підсумковий контроль (оцінка підсумкового результату, успіхів учнів, перебігу діяльності; пропозиції на майбутнє);

б) налаштування школярів на зміну діяльності (зі стану праці – на відпочинок).

Наприкінці заняття школярі залучаються до спільної роботи, яка має заспокійливо діяти на збуджених дітей і виводити інших із стану загальмованості, який може виникати від перевтоми (спокійні рухливі і дидактичні ігри, елементи драматизації, колективні співи, прогулянка та ін.).

Залежно від форми виховного заняття, деякі етапи роботи можна відносити до підготовчої або до основної частини. Так, наприклад, під час проведення екскурсії чи сюжетно-рольової гри з вихованцями, –визначення мети, вивчення умов, планування та підготовку умов діяльності відносимо до підготовчої частини заняття. Під час проведення бесіди, уроку етикету тощо, – до основної.

3.3.3. Методика корекційно-виховної роботи з формування особистісних якостей учнів

Експериментальне вивчення процесу виховання учнів допоміжної школи в позаурочний час, яке проводилося нами, дозволило виявити низку принципів питань, без вирішення яких реалізація корекційного потенціалу цього процесу в спеціальному освітньому закладі є малоефективною. Зокрема, на часі стало визначення основних напрямів, змісту, форм і методів корекційного виховання, які цілеспрямовано та ефективно забезпечували б процес формування особистості з комплексом притаманних їй якостей і рис характеру, що є основою відповідного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки. Адже, як свідчать результати дослідницької роботи, планування та проведення відповідної роботи в школі не завжди здійснюється із дотриманням певної системи та логічної послідовності, до того ж реалізація комплексного підходу до формування особистості школяра зазвичай лише декларується. Це зумовлено значною

мірою недостатнім розумінням педагогами основних цілей, змісту, форм, методів і загалом сутності процесу формування особистості, його місця у загальному корекційно-виховному процесі, відсутністю основних орієнтирів та відповідних методик.

Усе це зумовило необхідність розробки змісту виховання та методики формування особистісних якостей у розумово відсталих учнів у позаурочний час, експериментальна апробація яких здійснювалася в спеціальних загальноосвітніх закладах м.Києва.

Оскільки ми розглядаємо процес формування особистості як такий, що поєднує в собі результати впливів багатьох напрямків виховання, то при визначенні змісту виховання та розробки програм з позакласної виховної роботи для 1-4 та 5-10 класів допоміжної школи ми виходили з необхідності забезпечити формування особистості школяра комплексно, засобами морального, трудового, екологічного, естетичного та інших напрямків виховної роботи.

При розробці **методики формування особистісних якостей**³ ми вважали за необхідне спрямувати увагу на вирішення основних завдань виховання, які, власне, полягають у цілеспрямованому формуванні свідомості, розвитку почуттів, у виробленні навичок і звичок поведінки.

Робота щодо формування відповідних особистісних якостей школярів здійснюється у певній послідовності (відповідно до визначених завдань виховання), у декілька етапів, тривалість яких регулює педагог, і спрямовується на:

- 1) формування в учнів моральних понять;
- 2) розвиток здатності до оцінного судження;
- 3) виховання здатності до емоційно-ціннісного ставлення;
- 4) формування позитивних навичок поведінки.

³ Нами враховувались теоретичні та методичні підходи до проблеми морального виховання школярів, викладені у посібнику "Критерії соральної вихованості молодших школярів": Кн.для вчителя / За ред.І.Д.Беха, С.Д.Максименка. – К.: Рад.школа, 1989.

Види практичних завдань, що пропонуються учням на тому чи іншому етапі роботи, мають бути різними, наприклад:

- відповіді на запитання;
- обговорення прочитаного (казки, вірша, оповідання);
- робота з картками (добір ознак до поняття, вибір поняття з наведеного ряду тощо);
- аналіз ситуації, аналіз змісту прислів'я (приказки, байки, притчі);
- групова дискусія;
- моделювання типових ситуацій;
- етична бесіда;
- рольова гра;
- бесіда за картиною (оповіданням, казкою);
- завдання із застосуванням проєктивних методик та ін.

Відповідні завдання та вправи організуються таким чином, щоб необхідною умовою їх виконання було застосування учнями відповідних знань. Вправи повинні ставити перед учнями певні задачі, повторне вирішення яких сприяло б не тільки закріпленню кінцевого результату, адекватної поведінки в тій чи іншій ситуації, а й активізації розумових операцій, які необхідні для здійснення процесу аналізу ситуації (події, явища, вчинку, поняття тощо), визначення окремих її елементів, встановлення певних асоціацій та їхнє узагальнення.

I етап (формування моральних понять).

На першому етапі здійснюється наступна робота:

2. формування відповідних знань та засвоєння понять (моральних, соціально-психологічних, національних, правових тощо);
3. розширення, поглиблення, усвідомлення знань і закріплення відповідних понять;
4. систематизація та узагальнення.

Цей етап є дуже важливим, адже тільки на основі знань формуються стійкі переконання і відповідні стереотипи поведінки та дій. Основним завданням даного етапу є створення необхідної бази для подальшого формування оцінних дій, вміння застосовувати знання в практиці повсякденної поведінки. Ця робота, безумовно, продовжується на наступних етапах, оскільки моральні знання повинні формуватися постійно, систематично, поступово наповнюючись новим, більш складним змістом.

Особлива увага звертається на засвоєння учнями не ізольованих знань та відповідних моральних норм, а моральних знань у системі, в процесі систематичних позакласних занять з учнями, як індивідуальних, так і групових.

Формування системи відповідних знань та понять здійснюється у процесі систематичних позакласних занять з учнями, як групових, так і індивідуальних.

Метою занять на даному етапі є:

1. формування у школярів відповідних знань;
2. досягнення розуміння ними основних характеристик відповідного поняття (моральної норми або якості), що формується;
3. розвиток уміння вербально розкрити сутність поняття, моральної норми, категорії тощо.

У процесі занять учням пропонуються **завдання**:

- на усвідомлення змісту моральних понять;
- на визначення моральних понять за істотними ознаками;
- на систематизацію та узагальнення знань щодо змісту моральної норми.

В процесі занять можна використовувати різні типи завдань, зокрема: відповіді на запитання, читання та обговорення прочитаного, робота з картками, проєктивні методики (методика закінчення речень) та ін. Доцільно систематично проводити етичні бесіди, переважно групові. Індивідуальні бесіди проводяться лише в тих випадках, коли окремі учні стикаються з труднощами при засвоєнні знань.

II етап (розвиток здатності до оцінного судження).

На другому етапі продовжується робота, розпочата на попередньому, адже відповідні знання формуються систематично, постійно наповнюючись новим, більш складним змістом. Основним же змістом на даному етапі є робота щодо засвоєння учнями часткових критеріїв і прийомів аналізу та оцінки конкретних вчинків на основі сформованих на першому етапі загальних критеріїв моральної оцінки.

Метою занять даного етапу є:

- формування у школярів відповідних знань;
- формування умінь сприймати та розуміти вчинок, визначати його мотиви, засоби здійснення, а також умови, в яких він здійснювався;
- формування вміння визначати реальну цінність вчинку, тобто вміння дати йому моральну оцінку;
- формування вміння проєктувати ситуацію на власну поведінку.

Спеціальна робота, спрямована на засвоєння "правил" моральної оцінки здійснюється в певній послідовності, з метою створити у школярів своєрідну орієнтовну основу, що визначала б послідовність їхніх розумових

дій. Для досягнення цієї мети можна використовувати "правила" моральної оцінки, які надаються учням у вигляді системи послідовних запитань (у ході кожного виховного заняття)⁴.

"Правила" моральної оцінки

- 1) Що відбувалося?
- 2) Заради чого було здійснено вчинок?
- 3) Якими засобами було здійснено вчинок?
- 4) В яких умовах здійснювався вчинок? (що заважало або допомагало людині вчинити правильно?)
- 5) Які наслідки для оточуючих людей мав даний вчинок?
- 6) Вчинок є позитивним чи негативним (моральним чи аморальним)?
- 7) Як би ти вчинив (ла) на місці учасника подій?

На другому етапі учням пропонуються **завдання**:

- на розвиток здатності до моральної оцінки;
- на розвиток здатності до аргументованої оцінки;
- на самооцінювання та взаємооцінювання особистісних якостей.

В процесі занять можна використовувати різні типи завдань, зокрема: обговорення прочитаного, аналіз типової ситуації, змісту прислів'я, байки; аналіз дій, вчинків та поведінки в цілому під час проведення ігор, у тому числі із застосуванням елементів соціально-психологічного тренінгу; етичні бесіди; проєктивні методики (методика коментування малюнків) тощо.

Ш етап (виховання здатності до емоційно-ціннісного ставлення).

На третьому етапі робота полягає в безпосередньому залученні школярів у особистісно значущі моральні ситуації. При цьому слід спиратися на особистий емоційно-моральний досвід дитини, викликаючи та актуалізуючи відповідні емоційні ставлення.

⁴ Нами враховані рекомендації М.М.Буфетова, запропоновані в посібнику "Нравственное воспитание во вспомогательной школе". - Алма-Ата: Мектеп, 1988.

Відповідна робота здійснюється в певній послідовності, починаючи від формування позитивного ставлення, розвиток у школярів уміння висловлювати власне ставлення, і закінчуючи формуванням уміння аналізувати вчинки, а також передбачати їхні наслідки.

Метою занять даного етапу є:

- формування в учнів знань про позитивні та негативні емоції;
- вміння переживати, сприймати і виявляти емоції, почуття та відповідні ставлення, а також диференціювати їх;
- вміння висловлювати власне ставлення, керуючись відповідними правилами моральної оцінки;
- розвиток здатності аналізувати вчинки, оцінювати їх і передбачати їхні наслідки.

Відповідно, учням пропонуються такі **завдання**:

- на формування у них позитивного ставлення;
- на розвиток уміння висловлювати власне ставлення;
- на формування вміння аналізувати вчинки і передбачати їх наслідки.

Характерним для третього етапу є застосування таких **прийомів формування позитивного** ставлення, як:

- наведення зразків (суджень, дій, поведінки тощо);
- схвалення і заохочення;
- прихильне ставлення до почуттів та ідей дитини;
- пояснення;
- стимулювання прояву емоційно-ціннісного ставлення;
- створення можливостей для прояву емоційно-ціннісного ставлення;
- коментування (малюнків, дій, вчинків, подій, реальних ситуацій тощо).

IV етап (формування позитивних навичок поведінки).

На четвертому етапі основна увага спрямовується на формування в учнів моральних навичок і відповідних умінь.

Метою занять на даному етапі є:

- продовження роботи, розпочатої на попередніх етапах, щодо формування та розвитку здатності учнів до аргументованої оцінки, класифікації вчинків, до оцінного судження тощо;
- формування в учнів позитивних навичок повсякденної поведінки, вміння поводитись адекватно ситуації, виявляти відповідне ставлення до оточуючих, керуватись у власній поведінці нормами моралі.

Учням пропонуються такі **завдання**:

- на розвиток уміння аргументовано оцінювати власні та чужі вчинки;
- на формування вміння поводитись адекватно ситуації;
- вміння застосовувати знання в практиці повсякденної поведінки.

З метою посилення ефективності корекційно-виховної роботи, на четвертому етапі використовуються методи:

– привчання (які полягають в організації планомірного і регулярного виконання дітьми певних дій з метою перетворення їх на звичні форми поведінки);

– тренування (з метою набуття досвіду колективних відносин, необхідних для формування громадянських якостей особистості);

– методи із застосуванням елементів соціально-психологічного тренінгу (групові дискусії, рольові ігри).

Доцільність застосування останніх зумовлено їх орієнтацією на широке використання навчаючого ефекту групової взаємодії, а також тим, що дані методи передбачають своєрідний варіант навчання на моделях. Завдання, що ставляться учням (наприклад, у ході гри) повинні мати на меті спонукати учнів до самостійного пошуку правильного вирішення поставленої перед ним

задачі, породжувати запитання і пробуджувати бажання знайти на них відповіді. При підготовці тих чи інших вправ, в основу їх слід покладати реальні життєві ситуації, з якими школярі зустрічаються в повсякденному житті.

Предметом обговорення в процесі так званих **групових дискусій** можуть стати випадки із повсякденного життя школярів (у школі, на подвір'ї, на вулиці, в транспорті, у громадських місцях, вдома тощо); стосунки з однолітками, з людьми, молодшими або старшими за віком; спілкування зі знайомими та незнайомими. Це можуть бути також особливості взаємодії членів групи, наприклад, у ході рольової гри, або поведінка окремих учасників.

Рольові ігри здійснюються у формі розігрування заданої ситуації, яка містить певну морально-психологічну проблему, з метою максимального залучення учасників гри в пошук розв'язання цієї проблеми. Одним із важливих завдань, які розв'язуються в процесі проведення даних занять, має стати формування у школярів комунікативних умінь (уміння розпочати та підтримувати розмову, уміння одержувати необхідну інформацію шляхом спілкування з оточуючими), розвиток здатності до комунікативної діяльності.

Виконанню таких вправ, зазвичай передуює певна підготовча робота:

- ознайомлення учнів із завданням;
- актуалізація необхідних знань і вмінь;
- складання (спільно з вихователем) плану виконання завдання з його наступним обговоренням.

При підготовці до проведення рольової гри учні обов'язково залучаються до її підготовки та організації. Вони, разом із педагогом, розробляють план її проведення, підбирають необхідний пізнавальний матеріал, готують наочність, розподіляють ролі тощо.

В ході роботи з дітьми від самого початку слід зосередити увагу на необхідності вчити дітей правильно виконувати відповідні дії, пам'ятаючи

про те, що набуті навички стають стійкими і важко піддаються перевихованню. Під час занять рекомендуємо використовувати різноманітні картки, схеми, які полегшували б і прискорювали засвоєння необхідного матеріалу учнями. Відповідно оформлені визначення, висновки, моральні правила, стають орієнтуючою основою розумових дій школярів, "опорою" для них. Відповідаючи на запитання або здійснюючи певні дії, вони повинні мати змогу орієнтуватися на такі "опори".

Запоруку успіху в процесі формування позитивних навичок поведінки вбачаємо в тому, щоб цей процес ґрунтувався на зацікавленості самої дитини. Адже саме за цієї умови навичка формується і перетворюється на звичку, а відповідна їй дія стає потребою дитини, яка, до того ж викликана позитивними мотивами.

Розділ IV. РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

4.1. Нозологічний аналіз засуджених підлітків з особливими потребами

Серед різних категорій засуджених з особливостями психічного розвитку, основну масу складають колишні учні допоміжних шкіл. Аналіз практики роботи цілого ряду виховних колоній (ВК) Державної пенітенціарної служби України переконує, що процес перевиховання цієї категорії суттєво ускладнений проявом особливостей їхнього аномального розвитку, що є головною причиною низької результативності педагогічних зусиль колективів установ. Найбільш поширеним педагогічним недоліком в роботі з даною категорією засуджених є те, що домінуюча маса персоналу ВК не має достатньої професійної кваліфікації для того, щоб здійснювати виважений диференційований та індивідуальний вплив на них.

Постановка завдань нашого наукового пошуку знаходиться у площині здійснення ефективного корекційно-виховного впливу на поведінку засуджених підлітків зазначеної категорії.

Під розумовою відсталістю медична та дефектологічна наука розуміє стійке виражене зниження пізнавальної діяльності, що виникло через органічне ураження центральної нервової системи (головного мозку). Вплив патогенних факторів на незрілий мозок в пренатальному і ранньому постнатальному періодах сприяє дизонтогенетичному розвитку, який проявляється затримкою в дозріванні мозку, недостатністю загальної інтегративної діяльності мозку, інертністю психічної діяльності, нейродинамічними порушеннями. Типовим прикладом стійкого психічного дизонтогенезу є олігофренія. На сьогоднішній день за даними G. Allen і J. D. Murken, можна достовірно встановити природу психічного дефекту не

більше ніж у 35% дітей з олігофренією, а інші випадки розглядаються як «недиференційовані форми». Абсолютна більшість підлітків з олігофренією, які пройшли обстеження в умовах судово-психіатричної експертизи страждають недиференційованими формами.

При аналізі прояву різних типів дізонтогеній у дитини з інтелектуальною недостатністю, на думку В.М. Синьова та інших вчених-дефектологів, необхідно враховувати, що психічний розвиток таких дітей, має цілий ряд власних закономірностей, тому за умови створення відповідних педагогічних умов можливий позитивний психічний розвиток, що буде, безумовно, досить специфічним, оскільки базуватиметься на патологічній біологічній основі.

Провідним симптомом при олігофренії є зниження пізнавальної діяльності на тлі загального недорозвинення головного мозку, яке при цьому пов'язане з вибіркоvim недорозвиненням певних відділів мозку: лобової частки, тім'яної частки, мозолистого тіла, мозочка, окремих підкіркових утворень. Це особливо характерно для недиференційованих форм олігофренії, при яких спостерігаються симптоми локального ураження мовно-рухових функцій у зв'язку з недорозвиненням нижніх відділів премоторної області лівої півкулі, а також часто зустрічається оптична і акустична агнозія, акалькулія, апраксія.

У дітей з розумовою відсталістю вища нервова діяльність розгортається на тлі зниженої реактивності кори, нестійких умовних зв'язків, слабкості активного внутрішнього гальмування і замикаючої функції кори. Всі ці особливості є біологічною основою формування широкого спектру порушень в розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфери особистості при олігофренії, тому що пізнавальні психічні процеси у дітей з інтелектуальною недостатністю формуються на тлі слабкості аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку. Так, сприймання у олігофренів характеризується неточністю, вузькістю та повільністю; недорозвиненість мовлення є

головною його характеристикою; щодо уваги та пам'яті, то найбільш характерними є порушення їх довільності. Загалом недостатність психічних процесів при олігофренії проявляється у порушенні здатності до розуміння та засвоєння різноманітної інформації, так як вони формуються на фоні патофізіологічних змін, що сприяють порушенню абстрактного мислення, яке є новою в філогенетичному відношенні функцією мозку. Особливі складнощі у підлітковому віці виникають при засвоєнні інформації в складній словесній формі, а також в тих випадках, коли їм необхідно самостійно дійти висновків на підставі встановлення зв'язку між окремими об'єктами та явищами.

Загальна недорозвиненість пізнавальної діяльності при різноманітних клінічних формах олігофренії може поєднуватися з порушенням цілеспрямованості розумових та практичних дій, своєрідністю поведінки.

У підлітковому віці при олігофренії делінквентну поведінку визначає поряд з недостатністю абстрактного мислення незрілість особистості, яка проявляється підвищеною сугестивністю, некритичністю, нездатністю приймати самостійні рішення в складних життєвих ситуаціях, виражена залежність поведінки від зовнішньої ситуації, імпульсивність вчинків. Таким чином, порушення поведінки обумовлюється інтелектуальною неповноцінністю, відхиленнями у розвитку особистості та особливостями її реагування. При вирішенні питань судово-психіатричної експертизи у підлітків з розумовою відсталістю осудність і неосудність залежить не тільки від зниження інтелекту, але й виразності емоційно-вольових і психопатоподібних розладів особистості.

Серед засуджених з аномаліями психіки, що відбувають покарання у виховних колоніях, переважна більшість є психопатами, так як підлітковий вік являє собою критичний період для розвитку психопатій. Психопатії відносять до т. з. «межевих» психічних розладів, що на відміну від олігофренії не мають чіткого зв'язку ні з етіологією органічного ураження

головного мозку, ні з його переважною локалізацією. Критерії діагностики психопатій були виділені О.В. Кербіковим. Вони включають тотальність і відносну стабільність патологічних рис характеру та їх вираженість до ступеня, який порушує соціальну адаптацію. Згідно МКХ-10, психопатія – це тяжке порушення характерологічної конституції і поведінкових тенденцій індивідуума, що залучає зазвичай кілька сфер особистості і майже завжди супроводжується особистісною та соціальною дезінтеграцією. У формуванні психопатій беруть участь генетичні (спадкові) фактори, екзогенні шкідливості, що діють на ранніх етапах онтогенезу (інфекції, інтоксикації, ЧМТ тощо.); а також соціальні чинники. Судово-психіатричні оцінки психопатій свідчать, що у підлітків-психопатів, схильних до делінквентної поведінки часто виражена деформація особистості за антисоціальним типом, яка характеризується наступним: відсутність здатності до емпатії, агресія, схильність до потрапляння під вплив кримінальних авторитетів, емоційна нестійкість з схильністю до спалахів гніву, егоцентризм, зневага загальнолюдськими цінностями, вміння маніпулювати іншими людьми. За даними Г.І. Каплан антисоціальний розлад особистості зустрічається у 75% засуджених. Для злочинців цього роду характерна схильність до рецидивів, пристрасть до боротьби з законом, вчинені злочини стають предметом професійної гордості.

Психопатії, на думку професора А.І. Селецького, визначають патологічну характеристику всієї психічної структури особистості, а не тільки певних рис характеру людини, що значно ускладнює адаптацію до середовища.

В.А. Жмурова вважає, що, структура особистості психопата включає в себе окремі патологічні субособистості, які функціонують автономно через незрілість вищих інтегративних інстанцій. Це ускладнює вирішення питань типології психопатій, принципів систематики, а також ознак характерних для конкретних розладів особистості.

Багато провідних вітчизняних психіатрів зазначають, що прояви психопатії дуже важко відрізнити від психічних хвороб в латентному стані: уповільнена шизофренія, епілепсія, циклотимія.

Розглянемо окремі види психопатій, що найбільш поширені у середовищі засуджених підлітків ВК.

Експлозивні (збудливі) психопати – це патологічний варіант сильного, але неврівноваженого типу вищої нервової діяльності із недостатнім гальмуванням на фоні домінування збудження. Для цих підлітків характерне надмірне емоційне збудження, конфлікти з оточуючими, відсутність стійких дружніх зв'язків, настрій часто набуває дисфорічних рис, що періодично виливається у гнів та роздратування. Вони схильні до імпульсивних самоушкоджень і суїцидів. Подразником може виступити навіть якийсь незначний чинник, тому саме конфліктність слугує головною характерологічною ознакою їх поведінки в суспільстві.

Астенічні психопати в біологічній основі мають патологічно слабкий тип вищої нервової діяльності. При цьому розладі зберігається висока думка про себе, хворобливе самолюбство провокує дратівливість і уразливість. У таких особистостей виражений паразитизм, який проявляється легкодухістю, демонстрацією своєї слабкості, ухиленням від особистої відповідальності, небажання братися за важку працю, необґрунтовані нападки і звинувачення на адресу тих, хто слабший. Астеники егоїстичні, ненадійні, схильні до зради, у важких і програшних ситуаціях опускаються до пияцтва.

Саме тому в умовах ВК вони стають об'єктом для різного роду аморальних впливів з боку певної частини підлітків. В окремих випадках у них спостерігається реакція на різного роду образи у досить агресивних формах, що, безумовно, є результатом зриву перенапруженого гальмівного процесу.

Істеричні психопати – найбільш поширена серед засуджених категорія психопатів. Ця група психопатій характеризується такими особливостями

характеру: відсутність стійких інтересів і глибоких прихильностей, ціннісних орієнтацій, вищих почуттів поєднується з театральністю поведінки, перебільшеному вираженні емоцій. Процеси аперсоналізації особистості сприяють прояву конверсійної симптоматики.

З метою створення власного «іміджу» вони досить часто вдаються до фантазування та обману. Часом це ґрунтується на власній вірі у те, що вони говорять. Ці та інші негативні риси к характеру досить часто провокують різного роду конфлікти у середовищі однолітків, що часом виливаються у різного роду правопорушення. Особливо небезпечним для цих підлітків і взагалі для всіх оточуючих є те, що психічно здорові засуджені із негативною спрямованістю досить часто маніпулюють свідомістю цих засуджених, зокрема, провокують їх на різного роду протиправні дії.

Група афективних психопатій включає наступні клінічні варіанти: депресивний особистісний розлад, конституційно збудливі, циклотимічний розлад особистості, емоційно-лабільний розлад особистості, особистісний розлад із самознищенням. Цій групі підлітків властиво, низька толерантність до фрустрації, високий ризик до маніакальних і депресивних розладів настрою. У ситуації відсутності суворого контролю конституційно-збудженим і емоційно-лабільним психопатам властиво сутяжництво, шахрайство, антисоціальність, тяга до алкоголю і наркотиків.

Група *параноїдних психопатій* включає наступні варіанти: експансивні параноїки, сенситивні параноїки, агресивні параноїки, фанатики, параноїдні психопати, пасивно-агресивні психопати. Для всіх цих варіантів характерно виражений егоцентризм, вороже ставлення до людей, схильність до агресивних дій, надмірне самолюбство, збіднення вищих почуттів.

Параноїдні психопати характеризуються інертністю нервових процесів і готовністю до утворення зон постійного збудження, що спричинює довгу тривалість переживань та неможливість відволіктися на інші думки. Так, досить часто вони вважають, що оточуючі ставляться до них із заздрістю,

оскільки вони, порівняно із іншими, є досить неординарними. Часом вони перебувають у постійному очікуванні різного роду зла від своїх «ворогів», що є наслідком розвитку у них патологічної підозри. Подібні характеристики психічних станів досить часто використовуються підлітками, що свідомо не бажають стати на шлях виправлення та перевиховання.

Для психопатів усіх типів характерне також і те, що вони значно важче знаходять вихід із складної життєвої ситуації. Нервові та вольові зусилля організму досить незначні, тому реальні, а самонавіюванні труднощі у більшості випадків сприймаються ними як нездоланні перешкоди. Подібна патологічна реакція на життєві ситуації провокує їх на різного роду правопорушення, каліцтва (порізи, ковтання різних предметів) чи на самогубство. Як стверджують дослідження фахівця в галузі суїцидології В.В. Сулицького, найбільшу схильність до самогубства проявляють збудливі, параноїдальні, а також істеричні психопати.

Порушення поведінки невротичного типу у неповнолітніх засуджених виникають у зв'язку з психотравмуючими ситуаціями. Це може бути факт здійснення злочину, арешту, засудження, порушення соціальних зв'язків тощо. Для них характерне вразливе ставлення до своєї «неповноцінності».

Поведінка вихованців-невротиків характеризується надмірною психічною загальмованістю, гіпертрофованим переживанням невдач та поразок. Це все призводить до зниження продуктивності у різноманітних сферах життєдіяльності, що супроводжуються певними ускладненнями емоційно-вольового плану.

Порушення поведінки у цій групі підлітків має захисний характер втікання від труднощів. Зневіра у свої сили призводить до частих відмов від виконання доручень організаційного характеру. Окрім цього, вони постійно скаржаться на погіршення здоров'я. Постійне відчуття власної неповноцінності сприяє проявам аутизму, вони надають перевагу усамітненню. Зниження працездатності, головні болі, потерпання від тепла

або холоду характерні у випадках церебральної астенії цієї групи підлітків. Поряд із характеристиками, що спричиняють значні труднощі, їм притаманні й такі позитивні риси як доброта, любов до близьких, шанобливе ставлення до персоналу установи.

Підлітки, що призвичаїлися до вживання алкоголю характеризуються загальним зниженням морального та інтелектуального рівнів, послабленням волі та фізичних сил, деформацією совісті та почуття обов'язку, розвитком егоїстичних та цинічних тенденцій. На думку професора О.Г. Сиропятова та його колег з причини алкоголізму відбуваються викривлення соціально значимих характерологічних особливостей суб'єкта, поява нових негативних рис, афективних, особистісних та інтелектуальних розладів.

На початкових етапах алкоголізму відбувається загострення преморбідних особливостей підлітка. Як показують дослідження цього та інших авторів відбуваються такі типові зміни особистості на початковій стадії алкоголізму:

- синтонний тип – характеризується підвищеною активністю у спілкуванні, грубістю, безцеремонністю, дещо підвищеним фоном настрою, надмірною відвертістю;

- залежний тип – характеризується залежною поведінкою із слабо сформованою самооцінкою. Інтереси досить поверхові. Поведінка в групах характеризується асоціальною спрямованістю;

- дисоціальний тип – характеризується зневагою до загальновизнаних соціальних норм, схильністю до вирішення своїх проблем шляхом агресії із зовнішньо звинувачувальним стилем поведінки, без критичного ставлення до своїх вчинків. Такі особи мають значні труднощі під час пенітенціарної реабілітації, а також з правоохоронними органами за місцем постійного проживання;

- дистимічний тип – характеризується схильністю до розладів поведінки депресивного характеру з низькою самооцінкою, тривожністю,

гнівом, що спрямовані на себе та на своє найближче оточення. Особи цього типу схильні до аутоагресії та суїциду.

Крім зазначених, сучасна психіатрія виділяє астенічний, істеричний, шизоїдний та інші типи алкогольних розладів.

Необхідно також зазначити, що підлітковий алкоголізм спричинює (за умови надмірного вживання) до подальшого нівелювання рис особистості з наростанням емоційної грубості, несприйняття критики, інтелектуального зниження. Виділяються такі типи алкогольної деградації особистості: алкогольна деградація з мозаїчними розладами особистості; алкогольна деградація моріоподібного типу; алкогольна деградація із зниженням потягів і аспонтанністю.

Ресоціалізація засуджених, які хворі на наркоманію в умовах ВК та у постпенітенціарний період пов'язана зі значними труднощами. Це викликано великою залежністю від наркотика, грубою деформацією особистості і соціальним відчуженням. Для наркоманів характерні емоційна нестійкість, збудливість, опозиційне ставлення до суспільства, егоцентризм, нещирість, зневажливе ставлення до інтересів інших.

Згідно результатів сучасних досліджень система реабілітації осіб, що мають наркотичну залежність, повинна відбуватися в умовах «соціотерапевтичного» пенітенціарного закладу. Важливою запорукою успіху, на думку вчених, є групова взаємодія і поведінкова терапія в умовах професійного психіатричного та психологічного контролю за реабілітаційним процесом.

Шизофренія – найпоширеніше психічне захворювання з невизначеною етіологією, воно є прогресуючим, має тенденцію до хронічного протікання, у більшості випадків призводить до значних змін, розщеплення і розпаду єдності психіки. У дослівному перекладі з грецької слово «шизофренія» позначає «розщеплення розуму». На думку А.Є. Личко, шизофренія – стала частіше починатися у віці 15-18 років, і помітно змінився її перебіг. У

підлітків чоловічої статі ризик захворіти на шизофренію принаймні в 1,5 рази більше, ніж у дівчаток. За даними В.А. Жмурова поширеність захворювання вище в нижчих соціально-економічних верстах населення. Картина порушень буває настільки атиповою, у порівнянні з відомими формами захворювання, що навіть психіатри з досвідом діагностики цього захворювання у дорослих, можуть відчувати певні утруднення, стикаючись з підлітками.

Для шизофренії характерна продуктивна і негативна симптоматика. Зміни особистості при шизофренії носять тотальний характер по відношенню до суспільства і самому собі. До них відносяться: розпад єдності особистості, інтроверсія, аутизм, розпад міжособистісних комунікацій, зміна сфери інтересів, втрата стійкого уявлення про себе, руйнування сценарію майбутнього.

При шизофренії в підлітковому віці в структуру негативних змін особистості входять ознаки психічного інфантилізму. Продуктивні розлади виражаються в страхах, синдромі рухової розгальмованості, патологічному фантазуванні. Патологічне фантазування на початковій стадії розвитку практично не відрізняється від норми, але з часом стає відірваним від реальності. Дитина щиро вірить в існування персонажів своїх фантазій.

Основною ознакою початку цього захворювання є наростання замкнутості з помітним зниженням успішності і нездатністю до систематичної праці, а з іншого боку, – з появою патологічних захоплень («патологічні хобі»). Патологічні захоплення відрізняють три особливості: химерність і незвичність для даного віку і покоління; озлоблення, коли «заважають» займатися улюбленою справою; заповнення ним усього життя підлітка на шкоду не тільки навчанню, але здоров'ю; непродуктивність – ніякого реального результату, тим більше успіху, в улюбленій області не досягається.

Абулія у підлітковому віці характерна тим, що підліток замикається в собі, стає в'ялим і апатичним, незрозумілим для оточуючих. Схильність до

тривалої бездіяльності, в'ялість, зниження психічної активності, різкий спад працездатності – ранні симптоми шизофренії. Діагностування на ранніх стадіях захворювання ускладнюється тим, що батьки та педагоги розглядають поведінку підлітка як прояв лінощів, хоча насправді це є початком шизофренічного процесу. З часом зниження активності стає більш помітним, адже спричинює неухайність, відставання від ровесників у навчанні, відмови без будь-яких суттєвих причин відвідувати навчання, неохайність, малорухомість.

Спад вольової діяльності неминуче призводить до того, що хворий перестає виконувати найпростіші дії, втрачає апетит та бажання до прогулянок. Зазначене нерідко поєднується з іпохондрією і нав'язливими ідеями, а також галюцинаціями.

Емоційна тупість обумовлює постійні і найтипівіші порушення при шизофренії. Цей стан визначається згасанням почуттів, що спричинює до втрати емоційного контакту з оточенням, прогресування байдужості до власних головних інтересів. У деяких випадках хворі впадають у стан емоційного ступору, втрачають яскравість і безпосередність переживань, їх вже ніщо не радує і не засмучує. Із прогресуванням хвороби емоційні реакції набувають форми повної байдужості. Досить характерним для даного синдрому є наростаюча неприязнь до батьків, особливо до матері або до того з членів сім'ї, хто раніше був найбільш близький.

З часом спостерігається порушення єдності психіки, втрачається закономірний зв'язок процесів мислення. Воно стає розірваним, мовлення – малозрозумілим. Таким чином, розщеплення мислення характеризує відрив від реальності, схильність до прискіпливого розмірковування. У протіканні шизофренії умовно можна виділити такі три стадії: початкову; стадію розквіту симптоматики; кінцеву або результативну зі слабоумством.

Для підліткової шизофренії найбільш характерні такі форми: параноїдна, уповільнена, нападаподібно-прогресивна, рідше рекурентна.

Початком параноїдної форми шизофренії в підлітковому віці є надцінні ідеї, філософічна інтоксикація, вторинна анорексія.

Уповільнена шизофренія у підлітків проявляється деперсоналізацією, дисморфобією, психопатоподібною поведінкою гебоїдного типу. У половини хворих, що страждають цією формою, спостерігається неврозоподібна симптоматика, яка нагадує таку ж при неврозах. Іншу половину хворих цією формою складають підлітки з психопатоподібною симптоматикою, тобто зі змінами особистості різного типу: шизоїдними, нестійкими, епілептоїдними або істереоїдними.

Безперервно-прогресивна форма (з помітним розвитком стійких психічних порушень) спостерігається частіше, приблизно у 70% хворих підлітків. Захворювання починається з неврозоподібною або психопатоподібною симптоматикою, рідше з параноїальною. Пізніше в клінічній картині переважають лише основні шизофренічні прояви - наростання емоційно-вольових розладів, зниження активності та інтересів.

Перебіг шизофренії у підлітків, як правило, безперервно-прогресивний або частіше нападopodobно-прогресивний (хвилеподібний). Однак у 30% підлітків зустрічається зляканий перебіг, приводить до важкої деградації в течію не кількох років.

Проста форма характеризується в'ялим протіканням, у більшості випадків її початок є непомітним для оточуючих. Підліток починає погано вчитися, хоча часу на навчання, як правило, витрачає не менше. Палітра його життєвих інтересів стає значно біднішою, постійно наростає в'ялість, емоційна байдужість, замкнутість і зниження інтелекту. Все це призводить до розірвання стосунків з ближніми, до побутової неохайності, а також до розірвання мислення і афективної тупості. На фоні такої клінічної картини дефекту прогресують явища деградації, що призводить до слабоумства.

Необхідно зазначити, що протікання шизофренії є дуже різноманітним, через що зазначені форми важко відокремлювати. В результаті можна говорити про наявність змішаних та перехідних форм.

Як зазначає відомий вітчизняний психіатр професор О.Г. Сиропятов, ще на початку ХХ ст. цілий ряд вчених, зокрема Е. Блейлер (1920) та Е. Юані (1923) вважали, що в цілому ряді випадків при шизофренії відбувається одужання чи значне покращення стану здоров'я хворого. Це дає підстави розглядати питання про осудність даної особи. В даному випадку мова йде про стійкі й довготривалі ремісії без значного зниження енергетичного потенціалу людини, навіть за умови наявності неврозоподібних та емоційних розладів.

Згідно досліджень О.Г. Сиропятова, для осіб, що перебувають в стані нестійкої ремісії в умовах ВК необхідно запроваджувати спеціальні реабілітаційні програми, оскільки для них процес відбування покарань є досить складним на фоні постійного поглиблення психічного інфантилізму, інтровертності і ускладнення характерологічної структури особистості.

У осіб із тривалими ремісіями, що перебувають в умовах пенітенціарного закладу, можуть бути негативні розлади легкого та середнього ступеню.

Сучасна медицина має досить широкий арсенал засобів впливу на хворого шизофренією, але, на думку лікарів-практиків ВК, найбільш ефективними є реабілітаційні програми із психотерапії та психокорекції, зокрема, розроблені Л.М. Юрьєвою.

Епілепсія – одне із найпоширеніших психічних захворювань дитячого і підліткового віку, це хронічне захворювання головного мозку, що виявляється повторюваними судомними або безсудомними нападами (пароксизмами) і специфічними змінами особистості. Більше 75% випадків епілепсії маніфестує в перші два десятиліття життя. Захворювання має

різноманітні клінічні прояви, випадки, гострі психічні розлади і хронічні зміни психіки, що може призвести до деградації.

Характерні зміни особистості при цьому захворюванні являють собою поряд з нападаподібними станами важливий діагностичний критерій. Діапазон характерологічних змін особистості при епілепсії надзвичайно великий: злопам'ятність, мстивість, егоцентризм, злостивість, брутальність (нестримність афективних розрядів з руйнівними тенденціями поведінки).

Для психічних процесів при епілепсії характерна зацикленість, в'язкість афекту, що поєднується з експлозивною, афективною вибуховістю. Дисфорія – епілептичний розлад настрою, що виникає раптово. За досить короткий час у хворого відбувається різка зміна настрою – від екзальтаційно захопленого до депресивного. У підлітків спостерігається дратливість, тривожне занепокоєння, страхи і немотивована агресія. Прискіпливість, надмірна підозрілість, агресивність, жорстокість, висловлювання маячних ідей, наявність галюцинацій – далеко неповний перелік клінічних характеристик цієї форми захворювання.

Психічні моторні автоматизми проявляються в тому, що при змінній психіці хворий виконує досить складні дії, які зовні мають цілком упорядкований характер.

Різновидом моторних автоматизмів є сомнамбулізм (сноходження або лунатизм), у стані якого підліток, через те, що кора головного мозку не функціонує, здійснює вкрай небезпечні дії, не відчуючи при цьому страху.

Для присмеркового стану характерне потьмарення свідомості з втратою орієнтування, сприймання і розлад мислення. Він виникає раптово і характеризується ілюзорно-галюциаторними сприйманнями. Оскільки мислення порушується, то вчинки набувають небезпечного характеру.

Особливий стан свідомості обумовлює ряд розладів стосовно сприймань, мислення та емоцій. Для нього характерна певна зміна свідомості, але через відсутність потьмарення не настає глибокої амнезії.

Зберігається здатність до орієнтування, трапляється розгубленість, спостерігаються порушення у просторі та часі.

Для епілептичного ступору характерна малорухомість. У більшості випадків він настає після судом, припадку. Хворий закладає в позі, що була спочатку, не реагує на запитання, на навколишні подразники, у нього виникає схильність до «воскової гнучкості», але водночас він зберігає й значну напруженість. Необхідно зазначити, що цей стан у подальшому амнезується.

Виходячи з того, що хронічні зміни при епілепсії є надзвичайно типовими, їх можна класифікувати на дві великі групи: зміни особистості у формі епілептичного характеру і зміни мислення у формі епілептичного слабоумства.

Для контингенту вихованців ВК досить поширеним є розвиток епілептичного характеру – афективна в'язкість, імпульсивність, підвищення і певна некерованість інстинктів і потягів. Психічні процеси характеризуються сповільненістю, втратою пластичності, гнучкості і жвавості. Розвиток на цій основі егоцентризму призводить до конфлікту з оточуючими.

Зміна мислення за схемою наростаючого слабоумства є характерним для тих епілептиків, захворювання яких почалося ще в ранньому дитинстві. На думку А.І. Селецького, деградація психіки поєднується з недорозвиненістю. Хвороба має додатковий компонент затримки та досягає глибокого ступеня. При цьому пам'ять і мислення слабшають, коло інтересів звужується, інтелект обмежується, знижується самокритика і критика до оточуючих, бідніє запас слів тощо. Необхідно пам'ятати, що ці ознаки не властиві для всіх хворих на епілепсію.

Аналіз широкого спектру психолого-педагогічних, медичних та нормативно-правових джерел засвідчує, що успіх в організації та проведенні корекційно-виховної роботи із підлітками з особливими потребами в умовах пенітенціарного закладу буде досягнуто лише за умови, якщо в комплексі з

лікувальними заходами значна увага приділятиметься й створенню педагогічно виваженого середовища. Перспективу наших наукових досліджень ми вбачаємо у подальшому вивченні соціально-психологічний аспектів делінквентності підлітків із особливими потребами у сучасному суспільстві.

4.2. Проблема навчання та виховання підлітків з порушеннями інтелекту в умовах виховної колонії (історико-педагогічний аспект)

Перші практичні кроки на шляху вирішення проблеми виховання й навчання розумово відсталих дітей, на думку дослідника історії олігофренопедагогіки Х.С. Замського, відносяться до кінця XVIII та початку XIX ст. Друга половина XIX – початок XX ст. характеризувалися загостренням соціальних проблем та формуванням суспільної думки щодо необхідності громадської допомоги розумово мово відсталим.

Розвиток дефектологічної науки взагалі і олігофренопедагогіки зокрема, починаючи із початку 20 років минулого століття і до наших днів є свідченням стрімкого високоякісного зростання дефектологічної теорії та практики. За цей час виросла ціла плеяда вчених, що становлять гордість не тільки вітчизняної, а й світової олігофренопедагогіки: Л.С. Виготський, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко та ін.

Пенітенціарна система, як один із важливих соціальних інститутів держави, безумовно, мала справу із різними категоріями осіб із специфічними особливостями фізичного чи психічного розвитку. Вирішена проблем ресоціалізації вищезазначених категорій засуджених відбувалося у відповідності із соціальними запитами суспільства, але при відсутності чіткого науково-виваженого обґрунтування. Така ситуація вимагала принципів змін, і от група вчених-дефектологів (О.П. Северов, Д.О. Ніколенко, О.Д. Гришко та ін.) під науковим керівництвом

В.М. Синьова теоретично обґрунтувала організацію корекційно-виховного процесу пенітенціарного закладу стосовно розумово відсталих підлітків, а також і осіб з іншими вадами у психофізичному розвитку.

Отже, історико-педагогічна наука має всі підстави для констатації в Україні нового наукового напрямку – пенітенціарної дефектології. науки про перевиховання засуджених із широким спектром вад у психічному і фізичному розвитку. Ця наука вивчає закономірності та специфіку педагогічного процесу у пенітенціарному закладі, принцип, методи, форми впливу на засуджених у відповідності із природою їхнього дефекту.

Як вже зазначалося, основоположником пенітенціарної дефектології є академік В.М. Синьов, який в серії наукових праць розробив її методичні засади [9]. Цілковито природно, що вищезазначені вчені розпочали становлення даного наукового пошуку із вивчення вітчизняного та світового досвіду ресоціалізації засуджених із особливими потребами психофізичного розвитку. Так, зокрема, Л.С. Сабліною та В.М. Синьовим було здійснено узагальнення роботи пенітенціарних систем світу у дефектологічній площині.

До найбільш вагомих здобутків соціального та наукового характеру українських дефектологів належить те, що вони вперше у колишньому Радянському Союзі визначили проблему розумово відсталих підлітків, які перебувають у виховній колонії (ВК), як таку, що має державну значимість.

В.М. Синьовим та його колегами було не просто констатовано проблему аномального засудженого, а й, перш за все, розкрито цілий науковий пласт питань, що потребували негайного впровадження в практику діяльності ВК у Радянському Союзі.

Не втратили своєї актуальності і в наш час питання проведення психологічної характеристики осіб з вадами інтелекту та питання їхньої диференціальної діагностики, що були чітко розроблені В.М. Синьовим [8] і мали колосальний практичний ефект, оскільки вони слугували надійним

підгрунтям в роботі педагогів, психологів, лікарів та інших фахівців колишніх виховно-трудоих колоній.

Задля кращого розуміння, а отже і отримання бажаного результату, оптимально-виваженого застосування психолого-педагогічних впливів на осіб даної групи, було проаналізовано характер злочинів, що здійснили підлітки-олігофрени. В результаті проведеного дослідження практичні працівники ВК та слідчих органів змогли краще зрозуміти природу поведінки олігофренів під час вчинення, як правило, групового злочину, коли вони у більшості випадків слугують знаряддям для цинічних лідерів злочинних угруповань. Цілком логічним продовженням у вивченні питань врахування особливостей мотиваційної сфери розумово відсталих підлітків у корекційно-виховній роботі в умовах ВК був перший на теренах колишнього Союзу захист дисертації О.Д. Гришка, що виконана під науковим керівництвом В.М. Синьова. Зазначене дисертаційне дослідження має вагому практичну значущість у розумінні тих питань, що пов'язані із практичною діяльністю пенітенціарного закладу.

Цілком слушно, що ці та інші дослідники вказували на необхідність широкого проведення правового виховання та навчання аномальних засунених. При цьому вони аргументовано наголошували на дотриманні послідовності у методах та формах цієї роботи, що була започаткована у допоміжній школі.

Організація навчання та трудової діяльності підлітків з особливими інтелектуальними можливостями у ВК, на думку Л.С. Сабліної та В.М. Синьова, має носити чітко налагоджений науково-виважений характер. Підтвердженням цьому є описаний авторами досвід Кременчуцької ВК зі створення за допомогою обласної медико-педагогічної комісії спеціального класу, учні якого навчалися за програмою допоміжної школи.

Акцентуючи увагу на тому, що психічні властивості особистості формуються і проявляються в діяльності, автори [6] наголошують на

необхідності напрочуд виваженого підходу до вибору видів і діяльності учнів шкіл та професійних училищ ВК для розумово відсталих.

На наш погляд, не втратила своєї актуальності методика прогнозування профпридатності, що свого часу мала широке застосування у Самбірській ВК. Дана методика впроваджувалася у декілька етапів, що становили собою окремі форми профорієнтаційної роботи: профорієнтацію (профпропаганду і профосвіту), медичну та довідкову профконсультацію, профвідбір, профадаптацію. Такий підхід надав можливість, за висновком широкого загалу фахівців із різних сфер медико-психологічної та педагогічної науки, більш повно реалізувати природній потенціал розумово відсталого підлітка.

Значної наукової та практичної ваги мали розроблені під керівництвом В.М. Синьова основи корекційної роботи з підлітками, які мають особливості у розумовому розвитку в умовах ВК. Ця діяльність, на переконання дослідників, в першу чергу, має базуватися на принципах індивідуального та диференційованого підходу. Цінність цього положення, передусім полягає в тому, що такі відомі українські олігофренопедагоги як І.Г. Єременко, Л.С. Вавіна, Г.М. Мерсіянова теоретично обґрунтували і впровадили в широку педагогічну практику принцип диференційованого навчання в допоміжних школах. Отже, такий підхід до побудови навчального процесу у ВК цілком би зберігав наступність із навчанням у допоміжній школі.

Заслуговує на ретельну педагогічну увагу і положення науковців стосовно поєднання двох ліній педагогічного впливу на особистість розумово відсталого підлітка. З одного боку, цими авторами рекомендовано спеціальну адаптацію до умов перебування у ВК, із врахуванням їхнього зниженого рівня інтелектуального розвитку (через створення цілої системи спеціальних занять та практичної діяльності цих осіб), а з іншого вони наголошують на необхідності максимального розвитку у них здібностей до оволодіння різноманітними елементами соціальної культури. Ця дії має реалізуватися через засвоєння відповідних знань, оволодінні способами дій,

вироблення соціального досвіду у спеціально неадаптованому вигляді у реальному життєвому середовищі. З цією метою рекомендовано запровадити до практики діяльності ВК широкий спектр завдань: на порівняння; на узагальнення; на конкретизацію; на встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо. Необхідно, на наш погляд, зазначити, система завдань мала широкий позитивний діапазон для апробації та широкого використання.

Заслуговує на схвалення педагогічною громадськістю ВК і той факт, що науковцями Київського інституту внутрішніх справ була розроблена система навчальних занять із майбутніми фахівцями пенітенціарних установ, а також і зі слухачами курсів підвищення кваліфікації.

Безумовно, все це сприяло формуванню педагогічної умілості персоналу, зокрема, дещо заповнювало інформаційну прогалину у дефектологічних знаннях співробітників установ. В цьому ж педагогічному руслі КІВС налагодив багаторічні творчі зв'язки із колективами ряду допоміжних навчальних закладів з метою проведення у них пропедевтичної практики курсантів-пенітенціаристів, що теж слугує формуванню навичок для практичної роботи.

Заслуговують ретельного вивчення підходи Д.О. Ніколенка стосовно питань дотримання прав і свобод розумово відсталих осіб в умовах позбавлення волі. Висновки науковця базувалися на аналізі багаторічного практичного і теоретичного вирішення цієї проблеми в нашій країні та за її межами. Вони є досить досконалими та ґрунтовними, а отже, заслуговують на увагу з боку держави у питаннях дотримання прав та свобод осіб із вадами інтелекту.

Враховуючи не тільки наукову, а й соціальну значимість головних положень дослідження Д.О. Ніколенка із даної проблематики, наведемо найбільш вагомі. На думку дослідника, дотримання прав і свобод розумово відсталих осіб в умовах позбавлення волі залежить від того, наскільки повно й коректно враховуються методологічні засади, зокрема:

1. При визначенні перспектив корекційної роботи необхідно керуватися положенням діалектики про те, що всі речі, явища, процеси перебувають у безперервному русі і змінах, зумовлених об'єктивними закономірностями. Негативний вплив, що викликав деформацію деяких психічних функцій, за сприятливих обставин компенсується здатністю, що розвивається, до заміни втрачених, ослаблених чи зруйнованих функцій, їх перебудови, нарешті, до формування інших способів дій.

2. Своєчасно виявляти можливості поступального руху вперед, що криються в природі аномального підлітка й на основі їх пізнання забезпечувати умови для реалізації спрямування процесу перевиховання у потрібному руслі.

3. Для правильного розуміння аномалій розвитку й умов їх компенсації суттєве значення має коректне дотримання принципу детермінованості стану, дій, вчинків і можливостей неповнолітніх. Опора на принципи детермінації дає змогу точніше здійснювати диференційовану діагностику, проникати в причини відхилень у поведінці учнів тощо. Правильне розкриття діалектики переходу психічної структури від конкретно-дійової, що відповідає первинному дефекту, до вищих і складніших структур дає змогу з'ясувати роль нових утворень психіки в удосконаленні та перебудові попередніх.

4. Розвиток розумово відсталого особи на початковому етапі детермінується внутрішніми умовами – результатами ураження й процесами, що протікають в утробі матері. Однак в постнатальний період на формування особистості дедалі більшої ваги набувають зовнішні соціальні фактори, зокрема, навколишнє середовище і виховання. Від інтенсивності цього етапу залежить ефективність процесу компенсації та корекції недоліків інтелектуального розвитку.

5. Популяція неповнолітніх розумово відсталих далеко неоднорідна за характером, так і за глибиною ураження інтелекту. Врахування

поодинокого в поєднанні з загальним і особливим дає змогу виявити характер відхилень у розвитку кожної особи. На цій основі будується система ідущального підходу, що є одним із провідних принципів корекційно-виховної роботи.

б. Реалізація розумово відсталою особою своїх потенційних можливостей щодо розумового і фізичного розвитку безпосередньо залежить від часу включення її в навчальний процес, від його систематичності й інтенсивності.

Цілком доречним є звертання Д.О. Ніколенка та інших дефектологів при аналізі проблем виховання та перевиховання розумово відсталого підлітка до творчості Л.С. Виготського, зокрема, до його положення про «зону найближчого розвитку». Тобто, мова йде про створення сприятливих педагогічних умов для засвоєння вищих соціально прийнятних норм поведінки

Досить співзвучними у цьому контексті є погляди видатного пенітенціариста Г.О. Радова на реальний стан пенітенціарної практики «...пенітенціарна функція ґрунтується на об'єктивному суспільному і державному інтересі забезпечення каяття злочинців як єдиної гарантії їхньої майбутньої безпечної поведінки. Сподіватися на досягнення результату за рахунок формально-юридичного виконання, зміст якого полягає в утриманні засудженого протягом терміну, встановленого рішенням суду, в умовах певних правових обмежень, просто не доводиться».

У формі резюме до даного підрозділу необхідно зазначити, що аналіз зазначених літературних джерел засвідчив, що на Україні вже створена інтегрована галузь психолого-педагогічних знань – пенітенціарна дефектологія.

Пенітенціарна дефектологія (від лат. роєпіієпгіа – каяття) – сфера, що охоплює інтереси дефектології та пенітенціарної теорії. Як вже зазначалося, пенітенціарна дефектологія – наука про перевиховання засуджених із вадами

психічного та фізичного розвитку, що відбувають покарання головним чином у вигляді позбавлення волі. Вона вивчає закономірності і специфіку педагогічного процесу пенітенціарного закладу, принципи, методи, засоби та форми впливу на засуджених, які мають різноманітні дефекти.

Основоположником даного наукового напрямку є академік НАПН України, заслужений юрист України, доктор педагогічних наук, професор Віктор Миколайович Синьов.

Починаючи із 70-х років ХХ ст. провідним науковим центром з дослідження даного спектру проблем став Київський інститут внутрішніх справ. В цьому закладі освіти на кафедрах юридичної психології та правової і соціальної педагогіки було створено під керівництвом В.М. Синьова наукове об'єднання фахівців з даної галузі знань (О.Д. Гришко, О.П. Северов, О.Д. Ніколенко та ін.).

На сучасному етапі розвитку суспільства перед пенітенціарною дефектологією постає завдання дослідження кримінологічних та пенітенціарних проблем дефектології з метою формування у аномальних осіб соціально-нормативної поведінки, профілактики правопорушень і, як результат, перевиховання особистості.

Для практичного вирішення проблем ресоціалізації осіб, які мають різноманітні вади психофізичного розвитку у КІВС майбутніми психологами та вихователями ВК вивчаються основи пенітенціарної дефектології в межах споріднених з нею навчальних дисциплін, зокрема це патопсихологія, педагогіка, вікова та педагогічна психологія.

4.3. Реалізація принципу ступеневості у підготовці курсантів закладів освіти пенітенціарного профілю до роботи із розумово відсталими засудженими підлітками

За сучасних умов динамічної соціально-політичної трансформації суспільства, спрямованої насамперед на зростання соціальної ролі особистості, виникає нагальна потреба в якісно нових змінах організації соціальної роботи із різними категоріями засуджених. В першу чергу такої уваги з боку всього суспільства потребують найбільш вразливі у соціальному відношенні особи, зокрема розумово відсталі підлітки в умовах пенітенціарних закладів. Саме на загостренні професійної і загальнолюдської уваги до долі осіб із особливими потребами в умовах пенітенціарної установи керівництво колишнього Київського інституту внутрішніх справ на чолі із Г.О. Радовим, вбачало одним із дієвих шляхів формування моральності фахівця-правоохоронця. Колектив правонаступника зазначеного ВНЗ – Інституту кримінально-виконавчої служби всіляко прагне продовжувати традиції своїх попередників.

Ресоціалізація розумово відсталих осіб підліткового віку у ВТК залежить від того, як успішно вона розпочалася вирішуватися ще в період їхнього навчання у допоміжній школі та на всіх етапах перебування у пенітенціарному закладі Державної пенітенціарної служби України. Нами не випадково підкреслюється роль допоміжної школи у соціалізації учнів, оскільки саме в ній закладаються початкові основи соціальної активності особистості.

Як переконливо доводить практика діяльності ВТК і спеціальні дослідження, одним із важливих шляхів виховання у підлітків соціальної активності є раціонально організований корекційно-виховний процес. Це досить копітка і складна діяльність, особливо коли досліджуються питання виховання підлітків з відхиленнями у розумовому розвитку. Ця категорія

осіб, внаслідок перенесених мозкових захворювань, неспроможна повною мірою, без зовнішньої допомоги реалізувати свій особистісний потенціал і тому у домінуючій масі випадків займає пасивну життєву позицію. Саме тому в пенітенціарній та дефектологічній теорії і практиці набули певного розвитку два діаметрально протилежні підходи до організації та проведення корекційно-виховного процесу із розумово відсталими підлітками в умовах ВТК – песимістичний і оптимістичний.

Представники першого (переважно практичні співробітники відповідних колоній) вважали недоцільним навіть розглядати проблему вдосконалення корекційно-виховної роботи із досліджуваною нами категорією осіб. Педагоги-практики обґрунтовують свою позицію тим, що розумово відсталі у підлітковому віці, за досить специфічних умов ВТК, просто не мають реальної можливості більш повно реалізувати свій потенціал. Прибічники іншого підходу, навпаки, наполягали на необхідності запровадити нові підходи у реорганізації практики діяльності ВТК стосовно засуджених, які мають певні вади у психічному розвитку, наголошуючи, що саме цей шлях є запорукою подальшої успішної ресоціалізації цих осіб після звільнення з місць позбавлення волі. Як вже зазначалося, дане бачення проблеми сформувалося, в першу чергу, під впливом науково-педагогічної діяльності основоположника нового у дефектологічній та пенітенціарній науках напрямку – пенітенціарної дефектології – академіка НАПН України В.М.Синьова. Ним та представниками його наукової школи (О.Д.Гришко, Д.О.Ніколенко, Л.С.Сабліна та ін.) були визначені завдання покращання соціально-правового механізму перебування осіб з інтелектуальними вадами у ВТК.

Практика діяльності пенітенціарної системи підтвердила життєздатність другого підходу. В окремих виховно-трудовах колоніях проводиться творчий пошук шляхів вдосконалення корекційно-виховного процесу із розумово відсталими підлітками. Для вироблення його

методологічних і методичних засад велике значення мали дослідження загальних питань діяльності ВТК А.С. Макаренка, а також дисертаційні дослідження О.Д. Гришка, В.І. Кривуші, М.М. Фіцули та ін. Окремі напрямки комплексного підходу до реорганізації діяльності ВК знайшли своє відображення в працях О.В. Беци, О.П. Северова, В.С. Медведева, С.І. Яковенка та ін.

Оскільки дослідження корекційно-виховного процесу ВТК стосовно середовища розумово відсталих підлітків є перш за все сферою інтересів дефектологічної науки, для нас суттєвий інтерес становили дослідження вчених-дефектологів, що присвячені вивченню загальних проблем корекційної педагогіки (В.І. Бондар, Л.С. Виготський, О.М. Грабаров, Г.М. Дульнев, І.Г. Еременко, В.В. Засенко, М.О. Козленко, І.П. Колесник, В.Є. Турчинська, О.П. Хохліна, М.Д. Ярмаченко та ін.).

Надаючи вирішенню проблеми підготовки кадрів для ВТК першочергового значення, оскільки саме соціальний педагог є організатором всієї діяльності досліджуваної категорії підлітків, нас цікавили наукові праці, що пов'язані із підготовкою дефектологів (М.З. Кот, С.П. Миронова, С.М. Соколова, Л.І. Фомічова та ін.)

На думку академіка НАПН України В.М. Синьова [3], персонал виховно-трудова колоній у переважній більшості не має відповідної фахової дефектологічної підготовки для проведення діагностики особистості аномального вихованця та для організації і проведення корекційно-виховного процесу. Саме ця обставина виявилася вирішальною для колективів кафедр соціальної педагогіки і психології Київського інституту внутрішніх справ при розробці концепції і конкретних технологій для підготовки курсантів-пенітенціаристів юридичного та психологічного профілів до роботи із розумово відсталими підлітками в умовах ВТК. Основу навчання повинно утворювати поєднання теоретичного блоку дефектологічних знань та практичних форм навчання. В основу дефектологічної підготовки курсантів

покладено принцип ступеневості. Варто зазначити, що при його розробці та запровадженні у практику ми спиралася на досвід підготовки соціальних працівників у різних закладах освіти України і, зокрема, знайомилися із роботою колег із Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова [1].

Зазначений принцип ступеневості базується на тому, що відбувається поступове розширення та вдосконалення системи теоретичних і практичних вмінь та навичок в процесі вивчення навчальних дисциплін, в позааудиторний час, а також під час проведення навчальної практики та стажування.

На першому (теоретичному) етапі підготовки відбувається оволодіння курсантами-пенітенціаристами системою знань про структуру особистості людини із вадами психічного розвитку. З цією метою в цілому ряді навчальних дисциплін, як на психологічному, так і на юридичному факультетах, введено відповідні теми дефектологічної спрямованості. Це насамперед стосується вивчення таких навчальних дисциплін як: «Вступ до спеціальності», «Патопсихологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Пенітенціарна педагогіка» та ін. Дані навчальні дисципліни вивчаються на всіх курсах і це дає змогу формувати поступове, методичне оволодіння курсантами певною сумою знань у сфері дефектологічної науки.

Зокрема, під час вивчення основ дефектології ми звертаємо увагу слухачів на стан дефектологічної науки та практики на Україні та за її межами, на соціальний портрет розумово відсталого підлітка, на соціально-правові основи організації корекційно-виховного процесу в середовищі осіб, які мають певні відхилення у розумовому розвитку в умовах ВТК, на проблемах постпенітенціарного періоду у цих осіб тощо.

Одночасно із опануванням теоретичного доробку дефектології, розпочинається практичне застосування наукових знань – другий період в оволодінні практичними основами роботи із розумово відсталими

підлітками. На цьому етапі поряд із теоретичною підготовкою практикується широке використання активних форм навчання: ділові ігри, тренінги, робота із виконання різних творчих проектів у сфері майбутньої професійної діяльності та ін.

Паралельно із орієнтацією навчального аудиторного процесу на опанування дефектологічними знаннями, ми залучаємо курсантів всіх курсів до практичної роботи у спеціальних закладах освіти. Так, у нас склалися давні творчі стосунки із Дарницьким дитячим будинком-інтернатом м. Києва, із Київською допоміжною школою-інтернатом № 10, школою для аутичних дітей м. Києва та іншими закладами освіти.

Ми пропонуємо курсантам-першокурсникам ознайомитися з роботою цих та інших освітніх закладів шляхом організації та проведення традиційної шефської роботи (благодійні концерти, спільні з дітьми прибирання території, вечори відпочинку та ін.) з поступовим ускладненням спектру співпраці. Поступово курсанти залучаються до роботи зі шкільним психологом у питаннях вивчення аномальної особистості, відвідують заняття, збирають матеріали для своїх курсових та дипломних робіт, публікацій. Наукове керівництво цією роботою здійснюють як вчені Інституту, так і дефектологи-практики. Результати такої співпраці ми рекомендуємо майбутнім соціальним педагогам ВТК висвітлювати у пресі. Приємним фактом є те, що вже вийшла ціла низка робіт з даного напрямку у наших випускників, які і після закінчення ВНЗ продовжують ґрунтовно займатися науковою діяльністю (Є.В. Бархаленко, С.В. Кушнар'єв, Є.В. Шадрін та ін.). Роботи цих та інших молодих науковців, що розкривають шляхи становлення офіцера пенітенціарної системи, почали регулярно друкуватися на сторінках таких видань, як: «Проблеми освіти», «Практична психологія та соціальна робота», «Журнал для батьків» та ін.

Таке поєднання теоретичного та практичного компонентів в оволодінні дефектологічними знаннями дає, на наш погляд, можливість вже більш

вагомо підготуватися до навчальної практики та стажування курсантів, що є завершальним етапом в оволодінні професійно значимим, теоретично-практичним багажем.

Згідно розробленого нами плану, під час проходження практики та стажування у ВК, курсант повинен відпрацювати:

- питання організації та проведення соціально-психологічних досліджень у колективах співробітників та їхніх розумово відсталих вихованців, що допоможуть вивчити стан проблеми;

- проведення правового та психолого-педагогічного консультування співробітників ВТК з питань особливостей організації корекційно-виховного процесу у середовищі вихованців даної категорії;

- проведення консультативної роботи з правових та психологічних питань у середовищі розумово відсталих підлітків;

- практичне здійснення корекційної роботи;

- організацію та проведення консультацій для родичів цих підлітків з правових та психолого-педагогічних проблем;

- здійснення профорієнтаційної роботи у даному середовищі з метою підготовки вихованців до постпенітенціарного періоду;

- узагальнення матеріалів для наукової, зокрема, дипломної роботи, а також для науково-методичних публікацій із покращання корекційно-виховного процесу ВК стосовно роботи з даною категорією підлітків.

Певний досвід підготовки фахівців пенітенціарної сфери дає нам підстави для ствердження, що навчальну аудиторну діяльність необхідно проводити із практичним відпрацюванням набутих знань у конкретному колективі. І саме тому ми широко запроваджуємо проведення практичних занять у вищевказаних та інших дитячих закладах освіти, а також у дитячому приймальнику-розподільнику ГУ МВС України у м. Києві.

Варто зазначити, що широке залучення курсантів до роботи у спеціальних дитячих навчальних закладах сприяє більш повному оволодінню

навчальним курсом «Методика виховної роботи із засудженими», оскільки ми акцентуємо їхню увагу на тому, що ефективна виховна робота в школі є дієвим засобом у справі попередження порушень закону підлітком.

Поряд із цим, не менш важливим є й те, що практична діяльність майбутніх офіцерів у середовищі людей, що мають певні відхилення у фізичному та психічному розвитку сприяє формуванню морально-етичних якостей особистості фахівця. Оскільки саме за наявності таких рис, як емпатія, альтруїзм, урівноваженість, оптимізм можливе досягнення успіху. З цією метою нами широко використовується розробка курсантами етичних правил поведінки педагога ВТК, складання програми реабілітації розумово відсталого підлітка, моделювання морально-етичних ситуацій із життя колонії для неповнолітніх тощо.

У визначенні шляхів досягнення поставленої мети ми виходили із припущення, що ефективна психолого-педагогічна допомога розумово відсталим засудженим у виховно-трудовах установах може бути надана лише за умов переосмислення колективами виховно-трудовах колоній методологічного положення про те, що процес ресоціалізації вихованців обумовлюється не лише соціальними чинниками, а й умовами виховання. Виходячи з цього, в основу нашого наукового пошуку покладене припущення про те, що ресоціалізацію розумово відсталого підлітка можна суттєво поліпшити, якщо будуть систематично забезпечуватися:

- врахування потенційних психічних можливостей розумово відсталих вихованців;
- опора на самостійність і практичну діяльність домінуючої маси даної категорії підлітків (за умови дотримання вимог особистісно-діяльнісного підходу до них);
- раціональне поєднання диференційованого та індивідуального підходу при виборі видів педагогічної допомоги вихованцям;

- інтеграція колективів розумово відсталих і психічно здорових підлітків ВТК;

- принципове переосмислення і зміна всієї системи підготовки та перепідготовки психолого-педагогічних кадрів стосовно організації професійної діяльності із розумово відсталими підлітками в умовах пенітенціарного закладу.

Микола Супрун

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІЧНИХ БЛОК-СТРУКТУРИ (ЛБС) У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Відомо, що виховання – це важлива складова частина педагогічного процесу. Виховання має свій зміст і свої принципи. В дефектології виховання зумовлюється ще й специфічними вимогами до дитини. Це говорить про те що фахівець-дефектолог мусить не тільки добре володіти теорією, а й уміти на її основі вдумливо шукати найрізноманітніші форми впливу на учня. Пошуковий, або творчий підхід до виховної роботи має рацію ще й тому, що не примушує педагога обмежуватись вимогами до виконання декларативних правил, а заохочує глибше зрозуміти вихованця, його душевний настрій, застерігати від невігластва та педагогічного неуцтва.

Спеціальна школа проводить велику корекційну роботу щодо активізації учнів у навчально-виховному процесі, розвитку їх допитливості та самостійності. Педагогічний вплив на вихованців у цій школі здійснюється систематично протягом доби, тижня, місяця, навчального року. Велика, можна сказати, провідна роль – тут належить вихователю. На вихователя допоміжної школи-інтернату покладаються дуже складні завдання: організувати життя, працю і відпочинок своїх вихованців так, щоб вони добре вчилися і працювали, були здоровими, життєрадісними, набули досвіду моральної поведінки. Саме з урахуванням тих вимог і створювались інформативні структури, котрі допомагали б учням краще засвоювати норми етичної культури. До уваги бралось те, що в учнів допоміжної школи зореве сприйняття інформації переважає над іншим. Так виник характерний прийом

викладання навчально-виховного матеріалу при допомозі своєрідних схем, які ще можна назвати логічними блок-структурами.

Використання, такого унаочнення буде, на наш погляд, корисним для вчителів і вихователів не тільки спеціальної, а й масової школи. Уміння розкрити тему за допомогою графічних схем, символів мнемосхем набагато полегшує роботу педагога, а учні краще і глибше засвоюють матеріал. Адже не дарма говориться, що краще один раз побачити, ніж сто раз почути. Ще доречніше: хороша ілюстрація коштує тисячу слів.

Створення навчальних схем-структур справа, простіша, коли мова йдеться про конкретний матеріал: одиниці виміру, історичну хронологію тощо. А як же бути з етичними поняттями?

Час наполегливо вимагає виховувати моральні якості через практичне вивчення етики. Її основи потрібно опановувати як табличку множення чи граматичний правопис. Особливо в допоміжній школі, де моральність порадами та вказівками прищепити важко. Напевно потрібна така система виховання, за допомогою якої учні ґрунтовно б освоїли систему моралі.

Сучасна методика виховання з такою метою рекомендує використовувати художню літературу, твори мистецтва, тематичні бесіди, зустрічі з цікавими людьми.

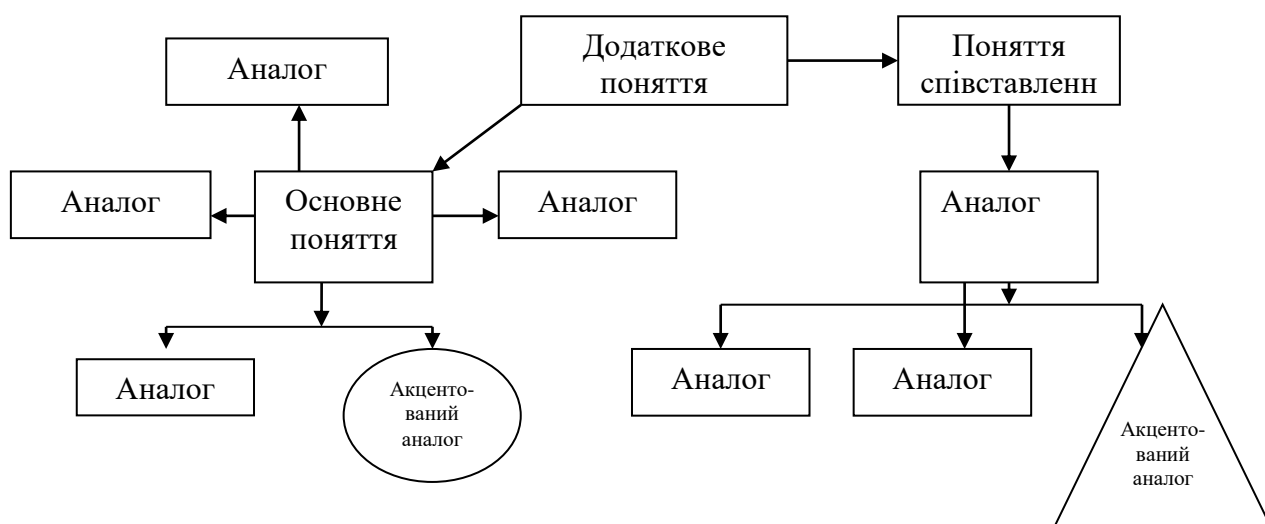
Введення графічної мови в засвоєння абстрактних етичних понять значно розширює можливості учнів допоміжної школи у вивченні теоретичної і практичної етики в доступній для них формі. Слід відмітити, що унаочнення в дидактиці має цілий ряд переваг в порівнянні з емпіричними підходами. Воно сприяє не механічному заучуванню тих чи інших моральних категорій, а розвивав в учнів мовлення, увагу, мислення, сприймання, пам'ять.

Запропонований матеріал присвячений вивченню досвіду роботи вихователя-методиста, відмінника Народної освіти України, колишнього вихователя Київської спеціальної школи-інтернату № 12 Ф.Г Кочерги.

Що являють собою логічні блок-структури (ЛБС)?

Логічні блок-структури – це своєрідна форма викладення навчального матеріалу або виховного матеріалу з метою кращого його засвоєння і розуміння. ЛБС нагадує собою схему (Мал. 1.), яка складається з окремих ланок і ліній. Кожна ланка може бути різної форми: прямокутної, трикутної, ромбічної чи овальної – для зручності користування.

СХЕМА ЗАГАЛЬНОГО ВИГЛЯДУ ЛОГІЧНОЇ БЛОК-СТРУКТУРИ (ЛБС)



– Ланка

Графічне зображення
акцентованих ланок

– Лінія (ланцюг)

Мал.1

Лінії з'єднання (вони ще називаються ланцюжками) разом з ланкам утворюють відповідну послідовність. Послідовності бувають позитивними і негативними. Неодмінними атрибутами структури являються:

- основне поняття – (ОП);
- поняття співставлення – (ОП);

- аналоги (АН);
- акцент (Ак);
- додатково поняття – (ДП).

Назва “блок” в даному разі означає сукупність, в яку входять основне поняття і поняття співставлення. Вони, як правило, являються темою заняття та власного ставлення до сказаного. “Структурність” проявляється в тому, що кожна автономна частина має власну характеристику, в той же час підпорядкована загальній темі. Саме така графічна модель допомагає учням розвивати логічне мислення і ставлення їх до відповідного повідомлення.

Після того, як педагог сам добре ознайомиться з ЛБС, йому потрібно провести одна заняття з учнями, на якому в доступній формі розповісти вихованцям все про блок-структури. Для цього вихователь викреслює на дошці схему ЛБС з усіма складовими частинами згідно з малюнком 1. Надалі учні будують ЛБС самостійно.

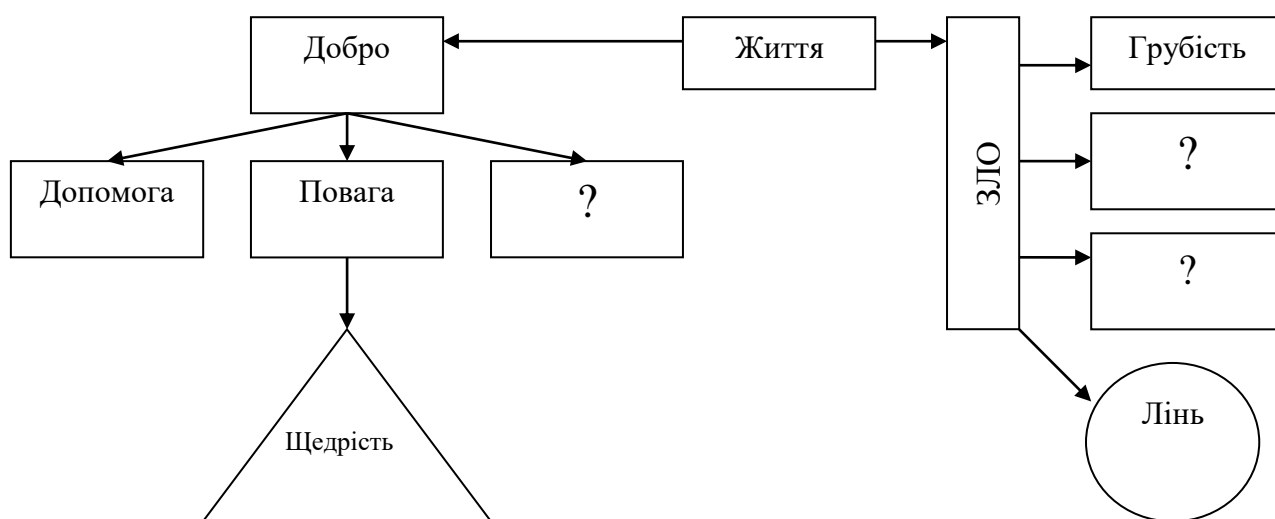
ЯК ПРАЦЮВАТИ З ЛОГІЧНИМИ БЛОК-СТРУКТУРАМИ?

для прикладу детально розберемо роботу з ЛБС на тему:

“Добро – зло”

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ДОБРО-ЗЛО”

5 клас (Мал. 2.)



Мал.2

ХІД ЗАНЯТТЯ:

Вихователь оголошує тему заняття, його мету. Потім коротко в доступній для дітей формі розповідає, що являють собою етичні категорії “Добро-зло”.

Оскільки ЛБС “Добро – Зло” складається з двох послідовностей – позитивної і негативної, то розмову слід починати з тієї, яка характеризується позитивним змістом.

Подальший виклад матеріалу буде побудований на діалозі між вихователем (В) та учнями (У).

В. – Перед нами малюнок, який нагадує схему. Ця схема має відповідну будову, а саме: складається з прямокутних чи інших геометричних фігур, які називаються ланками. Ці ланки з’єднані між собою лініями їх можна назвати ланцюжками. В головну ланку записується основне поняття. Від цієї ланки іде розгалуження до другорядних, які заповнюються аналогами. Акцентована ланка має іншу геометричну форму. Такий графічний малюнок утворює послідовність. Та схема, яка будується на базі основного поняття вважається позитивною, а та, яка будується на понятті співставлення – негативною. Послідовність нічим не відрізняється (негативна і позитивна). Але зміст її протилежний позитивній послідовності. Таку схему можна ще назвати блок-структурою, бо вона складається з двох частин, утворюючи одне ціле – блок, а слово структура означало “будова”, воно пояснює, з чого складається блок. Якщо урахувати, що подібні схеми допоможуть нам краще викласти свої думки сприятимуть кращому мисленню, то до назви “блок-структура” можна додавати слово “логічна”. Логічна – означає закономірно, розумно, послідовно. Тепер у вас є уява, чому ми нашу схему назвали логічною блок-структурою, а скорочено її можна назвати ЛБС – початковими літерами повної назви. Роботу з ЛБС завжди потрібно починати з позитивної послідовності.

ПЛАН ЗАНЯТТЯ:

Тема. Поняття добра і зла.

Мета. Розповісти учням, по являють собою моральні категорії “добро” і “зло”. Виховувати у дітей доброту, щирість, повагу до людей, а також протидія всьому негативному, що втілює зло.

Наочність. Схема логічної блок-структури (ЛБС) “Добро – зло”.
Дидактичний матеріал. Приказки, прислів'я, влучні вислови.

ПРОПОНУЄТЬСЯ

Логічна блок-структура (ЛБС) “Добро – зло”.

ІІ СКЛАДОВІ

І. Позитивна послідовність.

Основне поняття (ОП) – “Добро”.

Аналоги (АН) – допомога, повага, щедрість...

2. Негативна послідовність.

Поняття співставлення (ПС) – “зло”.

Аналоги (АН) – грубість, лінь, наклеп...

3. Додаткове поняття (ДП) – “Життя” .

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

Добро – все позитивне, хороше, корисне. За допомогою ідеї добра люди оцінюють явища, поведінку окремих осіб, виражають свої прагнення і мрії на майбутнє.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Добро роби – щастя людей твори.”

“Люди добро пам'ятають до кінця днів своїх”.

“Життя дане на добрі справи”.

“Спасибі, братику, за добрії слова”. (Л. Глібов).

Зло – протилежне поняттю “добро”. Зло заслуговує засудження, викриття і викорінення з життя людина та суспільства. Зі злом потрібно боротися.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Доброго тримайсь, а злого цурайсь”.

“Зло тихо лежати не може”.

“Хто материнську мову зневажав, той і матір не шанував”.

“Небезпечно знатися з людиною, у якої гортань чутливіша, ніж серце”.

РОБОТА З ПОЗИТИВНОЮ ПОСЛІДОВНІСТЮ “ДОБРО”.

1. Заповнити послідовність “Добро” аналогами: допомога, повага, щедрість... (В майбутньому аналогі пропонують учні). Пояснити аналогі.
2. При необхідності продовжити послідовність (аналогі пропонують учні).
3. Пояснити акцентовану ланку “Повага”.

РОБОТА З НЕГАТИВНОЮ ПОСЛІДОВНІСТЮ “ЗЛО”.

1. Заповнити послідовність “Зло” аналогами: грубість, наклеп, лінь, (в майбутньому аналогі пропонують учні).
2. При необхідності продовжити, послідовність (аналогі пропонують учні).
3. Пояснити акцентовану ланку “Лінь”.

Додаткове поняття “життя” стверджує, що людьми оволодіває добро і зло, бо ці дві категорії існують, але знаходяться в одвічному протиріччі. Людяна, в характері якої переважають ті чи інші риси, займає й відповідне місце в житті.

Добру людину поважають, рахуються з нею, до злої відносяться критично, а то й зневажливо.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Підібрати матеріал з теми “Добро – зло” з дидактичної та художньої літератури, газет, репродукції образотворчого мистецтва, програмового матеріалу з читання.

2. Звернути увагу на акцентовані ланки з поняттям. “Щедрість” та “Лінь”. Для цього використати словник з етики.

3. Уміти аналізувати підібраний матеріал згідно засвоєної теми.

Зверніть увагу на назву нашої тема. Який зміст вкладений у поняття “добро” і “зло”?

У. – хороший і поганий.

В. – Хороший зміст – будемо вважати, позитивним, а поганий – негативним. Згодні зі мною?

У. – Згодні.

В. – Отже поняття “добро” буде позитивним, а “зло” – негативним.

Поняття “добро” віднесемо до якої послідовності?

У. – Позитивної.

В. – А “зло”?

У. – Негативної.

В. – Якщо так, то з якої послідовності слід нам розпочати роботу?

У. – З позитивної.

В. – Тобто, основної. Правильно?

У. – Вірно.

В. – Яке поняття запишемо в першу ланку позитивної послідовності?

У. – У першу ланку позитивної послідовності потрібно записати поняття “добро”.

В. – Таким чином, поняття “добро” буде основним для даної послідовності. Як ви розумієте поняття “добро”?

У. – Це хороші вчинки.

В. – А конкретніше?

У. – Допомога, щирість, повага.

В. – Якими вчинками можна зробити добро?

У. – Допомогою. Мені здається, що допомога найкращий прояв добра, тому я запишу в наступну ланку поняття “допомога”.

В. – Погодимося з пропозицією учня. Давайте конкретніше поговоримо, що являє собою такий вчинок, як допомога. Хотілося, щоб в своїх міркуваннях ви зверталися до фактів з власного жаття чи життя класу.

У. – Я можу навести приклад. Микола допоміг мені розібратися з перетворенням дробів.

У. – За мене заступився Юрко. Два старшокласники вимагали від мене гроші. Юра поговорив з ними, і вони відчепилися.

У. – Ми працювали у шкільній бібліотеці. Допомогали клеїти книги. Я, наприклад, відремонтував чотири.

В. – А чи трапляються випадки, коли хтось із вас відмовлявся від допомоги старшому?

У. – Траплялося. Якимось ми стояли біля входу до школи. Наша техпрацівниця, тьотя Даша, попросила віднести до спеціального контейнера зібране нею в коридорах сміття. Ніхто із присутніх не спромігся допомогти їй, і вона сама помаленьку пошкандибала з відрами до смітника.

В. – Прикро слухати коли діти не хочуть допомагати старшим, особливо пристарілим. А вони мусять знати, що рано чи пізно і їм прийдеться звертатися за допомогою до інших. І ось тоді, коли, можливо відмовлять у допомозі і їм, вони відчують провину перед іншими людьми ... Зупинимося на наступній ланці. Який аналог сюди запишемо?

У. – Повага.

В. – Як ви розумієте цей аналог?

У. – Повага – хороше ставлення до людей, товаришів, батьків, педагогів і взагалі до всіх дорослих.

В. – Можливо, хтось хоче доповнити відповідь?

У. – Мені подобаються чуйні люди. Вони добрі.

В. – Що ти запишеш у наступну ланку?

У. – Слово “чуйність”.

В. – Як ти розумієш чуйність?

У. – Чуйна людина допомагає в біді. Подібно цим аналізується і наступні аналоги структури.

Звертаючи увагу на відповіді і учнів, бажано торкатися і практичної поведінки вихованців класу, проводити розбір деяких ситуацій і якості спілкування учнів.

Особлива увага звертається на акцентовану (наголошену) ланку, тобто ту, яка найбільше зацікавила учнів. Як правило, акцентована ланка повинна відрізнятися від інших за формою, а ще краще й за кольором. Акцентоване поняття завжди спонукає до дискусії, а тому воно може бути основним поняттям для наступної логічної блок-структури, тобто з наведеної позитивної послідовності “Добро” відповідної ЛБС основний поняттям для нової ЛБС буде, на “егоїзм”. Отже на наступне заняття виносяться тема “Чуйність – егоїзм”, яка практично є продовженням попередньої. З своєю чергу з ЛБС “Чуйність – егоїзм” акцентоване поняття буде основою наступної ЛБС. Таким чином ЛБС “Добро – зло” стала базою для цілого ряду заново створених ЛБС. Їх можна вивчати протягом місяця, чверті, півріччя тощо. Іншими словами: кожна ЛБС з нескінченним джерелом нових тем. Заповнивши і обговоривши послідовність “Добро”, необхідно зробити висновок. Для цього використовуються прислів'я, приказки, влучні вислови. Потрібно переконувати дітей, що робити добро – це прояв високої свідомості людини.

Тепер, коли робота з позитивною послідовністю “Добро” завершена, приступаємо до розгляду послідовності негативного змісту “Зло”.

В. – на початку заняття ми говорили, що схема складається з двох послідовностей протилежних за змістом. Другу послідовність будемо розглядати з позицій співставлення. Воно мусить бути протилежним за змістом. На початку нашого заняття ми згадували про нього. Хто з вас уточнить, про яке саме поняття йшла мова?

У. – Протилежним за змістом “добру” буде “зло”.

В. – Прошу записати в першій ланці негативної послідовності.

(Учень записує слово “зло”). Отже “зло” являється протилежним “добру”. На співставленні цих двох понять будуватиметься наша подальша робота. Але спочатку потрібно розібратися, що мається на увазі, коли говориться про зло?

У. – Мова йдеться про грубість, обман, лінь.

В. – Який аналог запишемо в наступній ланці?

У. – Грубість.

В. – Якщо людина груба, як до неї ставляться оточуючі?

У. – Зневажливо, не довіряють їй.

В. – Тепер подумайте над більш складним питанням: скажіть, будь-ласка, а якщо людину довели до такого стану, що вона не витримала і нагрубилася тим, хто її змусив так поступити? Кого тут звинувачувати?

У. – Все рівно потрібно бути стриманим.

У. – А я вважаю, що осуду підлягають ті, хто доводить інших до грубощів.

В. – Так, грубість не прикрашає людину. Краще її уникнути. Та я повністю згоден з останньою відповіддю. Людина, яка змушує на грубість – підла. Вона набагато небезпечніша від тієї, яка нагрубилася. А чому така людина підла, хто скаже?

У. – Тому що вона нечесна.

У. – Вона може зробити ще й наклеп на розгнівану людину.

В. – Скажіть, а в нашій групі бувають випадки грубіяництва по відношенню до педагогів, товаришів чи сторонніх людей?

У. – Недавно я був свідком, як Михайло нетактовно говорив з вихователем першого класу. Причиною його грубощів дослужило прохання педагога прибрати папірці біля шкільної клумби.

У. – Якось я з дівчатками грала на подвір'ї школи. До нас підійшов дев'ятикласник і почав глузувати з нас. Звичайно, ми просили, щоб він залишив нас у спокої. У відповідь, почули образливі слова, і погрожування.

В. – Про що творить вчинок старшокласника?

У. – Мені здається, що власне, це не його провина. Можливо його як слід ніхто не виховував. Дорослі не звертали увагу на таку поведінку, а товариші байдуже ставилися до цього і, і як наслідок: таке ставлення до людей.

В. – Ми говоримо про грубість. Відмічу, що грубість буває, як риса характеру і грубість, викликана обставинами. Між ними існує різниця. Хто хоче пояснити, в чому полягає така різниця?

У. – Людина з грубим характером постійно конфліктує чи є на те причина чи немає. Вона завжди всім незадоволена.

У. – Та людина, яку примусили на грубість, напевно намагається себе захистити, або щось доказати.

У. – А мені більше хвилює таке людське зло, як лінь. Грубіяна перевиховати можна, ледачого – ніколи. Лінивий завжди намагається жити за рахунок інших. А жита за рахунок інших – злочин.

В. – Наведіть приклади прояву лінощів з власних спостережень.

У. – Павло завжди ходить у пом'ятій сорочці. Тільки й чути розмови про неохайність Павла. Невже так важко взяти праску і привести сорочку в належний вигляд. Та ні ж, хочеться, щоб йому це зробив хтось інший.

В. – Мені хотілося б знати, що ви більше засуджуєте – грубість чи лінь.

У. – І те і інше.

В. – А конкретніше?

У. – Напевно, лінь.

В. – Чому?

У. – Якщо людина погано працює, вона мало заробляє грошей. А тому буде бідно жити. А через неї будуть погано жити й інші.

В. – І грубощі і лінь осуджуються людьми, бо це прояв поганої вихованості. А лінь, до того ж, ще являється великою перепоною матеріальному достатку людини. Недарма у народі існує така приказка: “Як працюєш – так і живеш”. А тепер подумайте, де ми ще можемо використати поняття “Лінь”?

У. – В новій, наступній схемі.

В. – Там ми розберемо досконаліше цю рису характеру.

Коли аналізується вся послідовність необхідно зробити загальний висновок по даній структурі. Передусім, педагог мусить подумати, як

переконати дітей в тому, що сутність добра не просто окремий хороший вчинок. Добро мусить проявлятися в діях учнів заради когось і стати звичкою життєвою необхідністю. А до зла потрібно ставитись, як до явища створеного протиправною поведінкою, яке нівечить хороші стосунки між людьми. В даному разі доцільно використати приказки, прислів'я влучні вислови, а також повчальні ситуації з життя класу. Якщо педагог вважатиме за потрібне використати в блок-структурі додаткове поняття, а в даному випадку таким поняттям може бути “життя”, то тут бажано загострити увагу учнів на тому що воно складається з позитивних і негативних факторів. І від того, який з цих факторів матиме перевагу, залежить щастя людини.

Робота з ЛБС “Добро – зло” буде цікавою якщо педагог почне готуватися до неї заздалегідь і залучить до цього учнів. Зокрема одній групі вихованців доручить –написати великим шрифтом ВИСЛОВИ про добро і зло. На окремих листках розміром 300 x 300 мм написати слова “добро” і “зло”. “Добро” – червоним кольором, “зло” – чорним. Другу групу учнів попросити підібрати ілюстративний матеріал.

Початок занять може бути різний. Щоб надати йому особливого значення можна розпочати з приказок, прислів'я, влучних висловів. З'ясування їх суті допоможе підвести учнів до самостійного визначення поняття “добро” і “зло”. Можна піти й іншим шляхом: спочатку визначити суть категорій “добра”

і “зла”, а потім закріпити одержані знання за допомогою приказок, влучних висловів чи іншого дидактичного матеріалу. І, нарешті, третій прийом; педагог нагадує учням про ситуації в класі вчинки учнів які тут же обговорюються. А потім приступають до роботи з ЛБС.

Домашнім завданням з цієї теми може бути добір матеріалів з газет, журналів, художньої літератури, випадків з життя класу, особистих спостережень з метою обговорення на наступному занятті. Темою

майбутньої дискусії можуть стати поняття з ЛБС “Добро – зло”, котрі привернула увагу учнів. Про це йшлося вище.

Така робота з розумово відсталими учнями проводиться Кочергою Ф.Г. із 1975 року. Схеми, або як їх ще можна назвати, логічні блок-структури використовувались у виховній роботі в 4; 5; 6; 7 класах. І, як правило, давали хороші наслідки. На думку колег і наукових працівників, такий прийом заслуговує уваги і подальшого удосконалення.

Остаточну думку щодо використання логічних блок-структур в роботі з учнями допоміжної школи можна сформулювати так:

1. ЛБС – це своєрідна образно-зорова система, що привертає до себе увагу, зацікавлює дітей неординарністю викладення думки.

2. ЛБС сприяв розвитку логічного мислення учнів, пробуджує інтерес до самовиховання і самооцінки, умінню дискутувати, відстоювати свою точку зору.

3. ЛБС – мають безкінченний різновид варіантів у вивченні та розв’язанні педагогічних проблем.

4. ЛБС небагато полегшує роботу педагога із засвоєння учнями відповідних знань.

5. Як показує практика, використання ЛБС можливе і в організаціях громадського життя школи: проведення зборів учнівського колективу, нявчання дитячого активу, що в цілому буде сприяти становлення учнівського самоврядування.

6. Педагог, котрий оволодів прийомами роботи з ЛБС на уроках чи в позакласній роботі буде значно успішніше проводити заняття з учнями із вивчення норм етики та їхнього практичного застосування.

Ірина Гладченко

ТЮТОРСТВО В АСПЕКТІ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНО-АБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ЗНАЧНУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ ТА СЕНСОМОТОРНУ НЕДОСТАТНІСТЬ

Для сучасного розвитку спеціальної освіти в Україні характерним є зростання інтересу щодо ідей індивідуалізації та відкритості освітнього простору. Це пов'язано, перш за все, з розробкою нових програм модернізації та потребою реформування даної галузі освіти. Реалізація концепції спеціальної освіти в сучасних умовах передбачає врахування особливих освітніх потреб дітей з важкими формами інвалідності. Розробка та впровадження інноваційних технологій успішної соціалізації дітей, що мають значну інтелектуальну та сенсомоторну недостатність, обумовлена не лише зростаючою активністю самого суспільства у створенні ефективних умов життєдіяльності зазначеної категорії дітей, а й потребою у підготовці висококваліфікованих кадрів, які забезпечуватимуть успішність корекційно-абілітаційної роботи та ефективність впровадження освітніх реформ в галузі спеціальної освіти.

Сучасна психолого-педагогічна наука має велику кількість досліджень, присвячених питанню соціального розвитку дітей з вираженими інтелектуальними та сенсомоторними порушеннями (Л. Виготський, Е. Грачова, В. Кантор, Н. Малофеев, М. Нікітіна та ін.). Теоретично досягнення соціальних цілей освітньої системи є цілком здійсненим завданням. Однак, їх практична реалізація можлива лише в тому випадку, якщо будуть вирішені питання організаційно-управлінського, медико-соціально-педагогічного, морально-психологічного, нормативно-правового та кадрового забезпечення. Встановлено, що тільки в соціальному

середовищі, під час спілкування, у різних видах діяльності, шляхом засвоєння готових форм і способів соціального життя, відбувається становлення особистості та вироблення її власних орієнтацій (Л. Виготський, В. Зінченко, Е. Ісаєв, А. Леонт'єв, А. Петровський, В. Слободчиков, Е. Фромм та ін.). В спеціальній педагогіці досить змістовно представлені дослідження, присвячені психологічним та педагогічним аспектам виховання та навчання дітей з глибокою розумовою відсталістю: розвиток сприймання, організація предметних дій, розвиток комбінаторно-конструктивних можливостей, формування ігрового та продуктивного видів діяльності, мовленнєвої комунікації, виховання побутових та трудових навичок тощо (А. Долженко, Г. Дульнєв, А. Єрьоміна, С. Забрамная, Т. Ісаєва, М. Кузьмицька, А. Маллер, О. Хохліна, Г. Цикото та ін.). На думку Л. Виготського, траєкторія розвитку аномальних дітей «лежить через співпрацю, соціальну допомогу іншої людини», через пошук «обхідних» шляхів, «... ідіот, якого поміщають в умови відповідного, спеціально організованого, раціонального виховання, виграє в своїх можливостях не менше, а більше, ніж нормальна дитина... Відстала дитина потребує навчання більшою мірою, ніж нормальна – ось основна ідея сучасної педагогіки. Якщо міряти відсталу дитину відповідною їй міркою, то її просування з допомогою спеціально організованого навчання насправді дає більш значущі результати, ніж навчання нормальної дитини...» [3, с. 242].

Слід зазначити, як позитивне, процес формування громадської думки щодо дітей-інвалідів як людей, котрі мають рівні права та можливості з іншими людьми для розвитку, але потребують певної опіки, індивідуальної допомоги, психолого-педагогічного супроводу. І хоча на сьогодні для таких дітей відкривають медико-соціальні реабілітаційні центри, спеціальні класи при допоміжних школах, групи в спеціальних дошкільних закладах тощо, все ж більша їх частина виховується в дитячих будинках-інтернатах та інтернатних закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського

підключення. Сучасний контингент вихованців закладів для глибоко розумово відсталих, поряд з інтелектуальною недостатністю мають значну кількість супутніх порушень в розвитку, що різняться за етіологією, інтенсивністю прояву та негативністю впливу на успішність розвитку. Поліморфний характер порушень, виявлений у вихованців, вимагає комплексного та міждисциплінарного підходу при розробці змісту корекційної-абілітаційної роботи з обов'язковим урахуванням індивідуальних особливостей дитини [10]. Сучасними експериментальними дослідженнями доведено, що включення дітей, що мають значні інтелектуальні та психомоторні порушення в процес корекційної-абілітаційного навчання і виховання виявляється можливим та необхідним за наявності певних умов для розкриття їх потенційних можливостей психічного, фізичного, емоційного та соціального розвитку (Л. Баряєва, С. Виноградов, О. Гаврилов, М. Рабінович). Так, О. Гаврилов зазначає, що не останнє місце серед аргументів, які підсилюють значимість навчання цієї категорії дітей, займає гуманність ставлення до них, адже зразок чуйності, толерантності до них гідний для наслідування і може втілюватися у різні соціальні сфери [4]. Лише під впливом спеціально організованого навчання можна спостерігати якісні зміни та позитивні зрушення у їх розвитку.

Провідними завданнями корекційної-абілітаційної роботи з глибоко розумово відсталими дітьми, що знаходяться в дитячих будинках-інтернатах, а в подальшому перебувають у психоневрологічних закладах, є розвиток їх потенційних пізнавальних можливостей, корекція поведінки, прищеплення їм трудових та інших соціально значущих навичок і вмінь з метою подальшої успішної соціалізації, кінцевою метою якої є прилучення глибоко розумово відсталих осіб до доступної їм суспільно-корисної праці, набуття ними соціального досвіду, покращення якості особистого життя. Досягнення цих цілей неможливе без необхідних матеріально-технічних умов, кадрового, програмно-методичного забезпечення.

Заслуговує на увагу позиція вітчизняних фахівців стосовно того, що цілеспрямоване спеціальне навчання дітей з важкими інтелектуальними порушеннями має починатися з самого раннього дитинства. При цьому корекційно-абілітаційна робота за своїм змістом та організацією є іншою, ніж з дітьми з легким ступенем інтелектуальної недостатності. Виходячи з сучасних тенденцій спеціальної освіти, виникає необхідність включення до освітнього простору дітей раннього та дошкільного віку, що мають значну інтелектуальну та сенсомоторну недостатність, котрі ще донедавна були віднесені до категорії «ті, що не підлягають навчанню» («нездібні»).

В останні роки все частіше родини, в яких з'являється дитина з важким порушенням інтелекту, висловлюють бажання виховувати таку дитину вдома, а не передавати її до будинку-інтернату системи соціального захисту. Батьки гостро потребують психологічної та педагогічної допомоги, щоб повноцінно виховувати дитину в сім'ї, проте сформованої системи психолого-педагогічної допомоги дітям та батькам з перших днів і місяців життя дитини поки не існує. Розвиток цього напрямку у вітчизняній системі спеціальної освіти затримується через відомчі розмежування установ освіти, охорони здоров'я та соціального захисту, відсутність інформаційно-педагогічної та соціально-педагогічної роботи з населенням, несформованості служб соціально-педагогічної допомоги зазначеній категорії сімей.

Процеси гуманізації освіти, що породили інтеграцію в вихованні та навчанні осіб з обмеженими можливостями, розширюють спектр надання їм допомоги, розкривають кордони закритих установ для цих дітей та дозволяють оптимістично дивитися на їх майбутнє. Однією з актуальних проблем сучасної спеціальної педагогіки є пошук умов оновлення змісту та технології корекційної-абілітаційної діяльності в межах накопиченого науково-практичного досвіду. В зв'язку з цим зростає потреба впровадження нового додаткового напрямку спеціальної освіти – корекційне тьюторство.

Саме тьюторство має стати одним з ресурсів оновлення та удосконалення діяльності інтернатних закладів для дітей, що мають значну інтелектуальну та сенсомоторну недостатність.

Тьюторство слід розглядати як нову професійну практику в системі корекційної освіти. Тьюторство зорієнтовано на побудову та реалізацію персональної освітньої стратегії, що враховує особистісний потенціал дитини, освітню і соціальну інфраструктуру та завдання корекційної-абілітаційної діяльності.

Таким чином, тьюторський супровід полягає в організації освітнього руху дитини, що будується на постійному співвіднесенні особистісних досягнень дитини з її власними потребами. Тьютор на ранніх етапах корекційної-абілітаційної діяльності супроводжує та підтримує процес міжособистісної взаємодії, виступає в ролі посередника, наставника та провідника дитини до спеціального освітнього простору певного закладу, сприяє вирішенню соціально-адаптаційних проблем.

На сьогодні в Україні спеціальність «тьютор» ще не внесена до реєстру професій. Але досвід інших країн доводить, що тьюторська система роботи є повноцінною системою підтримки процесу побудови індивідуальної освітньої програми дитини-інваліда [9]. Ідеологія та цінності тьюторської роботи в сучасній школі склалися протягом 90-х років. За цей час розроблені функціональні обов'язки тьюторів початкової, підліткової та старшої школи; підходи до побудови тьюторської програми супроводу, орієнтованої на індивідуалізацію освіти; формат тьюторської підтримки дитини-інваліда в процесі інклюзованого навчання тощо.

Важливим наслідком прояву та розвитку інноваційної ідеї тьюторства можуть стати позитивні зміни системи індикаторів якості спеціальної освіти для осіб зазначеної категорії. Головну увагу слід приділити розумінню ключових понять, оволодінню новими інноваційними методами, умінню застосовувати їх в різноманітних конкретних ситуаціях. З цих позицій

тьюторська діяльність розглядається нами як процес, що сприяє «зануренню» в існуючі проблеми дитини та створенню в подальшому індивідуальної технології корекційної-абілітаційної взаємодії, адекватної потенційним можливостям та здібностям кожної окремої дитини.

На сьогодні відбувається трансформація традиційних способів передачі готових знань, створюються технології, що дозволяють тьютору бути в центрі стратегій змін культури освітнього середовища в галузі спеціальної освіти. Важливою передумовою ефективності та підвищення якості корекційної-абілітаційної роботи є орієнтація на пошук та збагачення нового досвіду тьюторського супроводу.

Модель корекційної-абілітаційного процесу взаємодії тьютора та дитини базується на наступних положеннях:

- в центрі корекційної-абілітаційного процесу – дитина;
- в основі корекційної-абілітаційної діяльності – творча співпраця, соціально-емоційна взаємодія, фасилітуюче спілкування [2];
- сутність корекційної-абілітаційної технології – збагачення психосоціальних вражень, стимулювання базових соціальних потреб, розширення можливостей, розвиток здібностей, формування соціально-адаптаційних навичок та вмінь, покращення якості життя, формування життєвих компетенцій, соціалізація дитини.

Завдання тьютора – підтримати та спрямувати рух вихованця в полі досягнень, де існує ідеальне (загальноприйняті, культурні зразки) та реальне (преморбідні особливості, можливості та актуальний клініко-психологічний стан дитини).

Аналіз спеціальної літератури та вивчення зарубіжної практики освіти дозволяє визначити два вагомих підходи щодо характеристики тьюторської діяльності: позиційний та функціональний. З точки зору позиційного підходу, тьютор розглядається як педагог, котрий притримується певної позиції, що детермінована соціальною ситуацією розвитку. Функціональний

же підхід визначає створення індивідуальної освітньої корекційно-абілітаційної траєкторії розвитку дитини. Саме така спрямованість корекційно-абілітаційної роботи, за умови тьютерської підтримки, дозволить покращити підготовку дітей-інвалідів до відносно самостійного життя.

Виникнення тьюторства як нової педагогічної позиції пов'язане з необхідністю забезпечити для дитини простір «спроби сил» щодо гармонізації індивідуальної душі зі світом навколо, тобто з тим, що свідомо більше людини. Філософська ідея М.К. Мамардашвілі стосовно того, що освіта повинна культивувати «техніку спроби сил» досить змістовно опрацьовується у сфері психології розвитку [8]. Тому тьютор, як посередник, також покликаний співвідносити культурні зразки, норми, поняття з типом поведінки та очікуваннями кожної окремої дитини, намагатися побудувати зв'язок між індивідуальною потребою вихованця та предметом (полем досягнень). Сфера тьютерської роботи спрямована на побудову на матеріалі реального життя підопічного практики розширення його власних можливостей, здібностей, формування по можливості суб'єктного відношення щодо власного просування до успіху.

Для подальшої технологізації тьютерської діяльності в системі корекційно-абілітаційної роботи з дітьми, що мають значну інтелектуальну та сенсомоторну недостатність, необхідно визначити освітні результати цієї діяльності та способи представлення цих результатів.

На підставі здійсненого аналізу психолого-педагогічних досліджень, в яких відображено сучасний стан розробки проблематики корекційно-абілітаційної роботи з глибоко розумово відсталими дітьми, зокрема тьютерської практики, слід зауважити про необхідність та доцільність підготовки фахівця з новим системним мисленням, здатного органічно «втягнути» в систему соціокультурних відносин дитину зі значними інтелектуальними та сенсомоторними порушеннями. Зростаючий інтерес спеціалістів до проблеми виховання та соціалізації глибоко розумово

відсталих дітей, сучасні потреби батьків, котрі виховують таких дітей, а також недостатня кількість науково-методичної літератури з проблеми тьюторської підтримки та корекційно-абілітаційної роботи з дітьми зазначеної категорії надають підстави вважати феномен тьюторства актуальним для дослідження в галузі корекційної педагогіки. А доцільне застосування засобів тьюторської діяльності сприятиме підвищенню якості корекційно-абілітаційної допомоги дітям-інвалідам.

Література:

1. Ватажина А.А. Пособие по воспитанию и обучению глубоко умственно отсталых детей в детских домах Министерства социального обеспечения РСФСР / А.А. Ватажина, И.И. Зелингер. – М.: ЦИЭТИН, МСОРСФСР, 1962. – 188 с.
2. Врублевская Е.Г. Педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности (на материале учреждений дополнительного образования детей): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Елена Геннадиевна Врублевская. – Хабаровск, 1999. – 22 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
4. Гаврилов О.В. До питання організації роботи з дітьми з помірним і тяжким ступенем розумової відсталості / О.В. Гаврилов // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. Частина 1 / [Збірник наукових праць]. – Луганськ: ЛНУ, 2010. – №10 (197). – С. 91-98.
5. Дульнев Г.М. Актуальные вопросы работы с глубоко умственно отсталыми детьми / Г.М. Дульнев // Обучение и воспитание умственно отсталых детей. – М.: 1960. – С. 5-14.
6. Лубовский В.Г. Проблема интеграции лиц с глубокими и множественными дефектами в общем и специальном образовании / В.Г. Лубовский // Дефектология. – 1982. – №2. – С. 37-45.
7. Маллер А.Р. Состояние и тенденции развития обучения глубоко умственно отсталых детей / А.Р. Маллер // Дефектология. – 1974. – № 3. – С. 28-34.
8. Мамардашвили М.К. Современная европейская философия (XXвек) / М.К. Мамардашвили // Логос: философско-литературный журнал. – 1991. – № 2. – 115 с.

9. Рыбалкина Н.В. Идея тьюторства – идея педагогического поиска [Текст] / Н.В. Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология. – Томск, 1996. – С. 15-30.

10. Самарина Э.В. Абилитация воспитанников с тяжелой умственной отсталостью в условиях школы-интерната: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / Эльвира Владимировна Самарина. – Москва, 2010. – 22 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобренко І.В. Особливості здоров'язбереження дошкільників з інтелектуальними порушеннями в процесі фізичного виховання / І.В. Бобренко // Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності: Матеріали І Всеукраїнської наукової конференції (м. Київ, 19 жовтня 2018 р.) / Відповід. ред.: Т.М. Булгакова. – К., 2018. – С. 77-79.
2. Бобренко И.В. К вопросу здоровьесбережения в процессе развития пространственного ориентирования детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями / И.В. Бобренко // Дзіцячы сад – пачатковая школа: вопыт, пераёмнасць, перспектывы : зборнік артыкулаў / УА МДПУ імя І. П. Шамякіна ; рэдкал.: Б. А. Крук (адк. рэд.) [і інш]. – Мазыр : МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2018. – С. 178-180.
3. Вавіна Л.С., Супрун М.О. Організація та методика проведення наукового психолого-педагогічного дослідження / Л.С. Вавіна, М.О. Супрун – К.: РВВ КІВС, 1996. – 21 с.
4. Висоцька А.М. Педагогічні умови формування соціальної поведінки учнів з порушеннями психофізичного розвитку / А.М.Висоцька // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Вип.7 / За ред.О.В.Гаврилова, В.І.Співака – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – с.123-126.
5. Висоцька А.М. Поведінка школяра як об'єкт процесу виховання в допоміжній школі / А.М.Висоцька //Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод.зб.: Вип.10 / За ред.В.І.Бондаря, В.В.Засенка. – К.: Наук.світ, 2008. – 33-40.
6. Висоцька А.М. Формування соціальної поведінки учнів спеціальних шкіл-інтернатів: Науково-методичний посібник. / А.М.Висоцька. – Слов'янськ, 2004.
7. Гладченко І.В. Соціальні наслідки перинатальної патології ЦНС у дітей / І.В. Гладченко // Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення / збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 червня 2018 р.). – К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка. - С. 37-42.
8. Гладченко І.В. Використання понять «компетентність» і «компетенція» в контексті ранньої соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку /І.В. Гладченко // От идеи – к инновации : материалы XXV Юбилейной междунар. студ. науч. - практ. конф., Мозырь, 26 апр. 2018 г. МГПУ им. И. П. Шамякина - 2018. – С. 137-139.
9. Гладченко І.В. Методичні аспекти використання квестової педагогічної технології при формуванні здоров'язберезувальної компетентності в учнів з психофізичними порушеннями / І.В. Гладченко // Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: збірник наукових

праць: до 100-річчя від дня народження професора І.Г. Єременка. – 2017. – Вип. 9. – С. 30-39.

10. Гладченко І.В., Супрун М.О. Формування духовнозбережувальної компетенції в дітей з порушеннями в умовах дошкільного корекційно-розвивального простору / І.В. Гладченко, М.О. Супрун // Труди Київської духовної академії, 2015. – №22. – С. 303-309.

11. Синьов В.М., Пометун О.І., Кривуша В.І., Супрун М.О. Основи теорії виховання: Навч. посібник / За ред. В.М. Синьова. – К.: РВВ КІВС, 2000. – 140 с.

12. Супрун М.О. Урок-екскурсія із народознавства / М.О. Супрун // Початкова школа, 1994. – №5. – С.55-56.

13. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ–перша половина ХХ ст.) / М.О. Супрун. – К.: КЮІ Паливода А.В., 2005. – 326.

14. Супрун М.О. Корекційне виховання учнів допоміжної школи засобами учнівського самоврядування / М.О. Супрун. – К. МП «Леся», 2009. – 212 с.

15. Супрун М.О. Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: Навч. посіб. – К.: РВВ КІВС, 1998. – 100 с.

16. Супрун М.О. Хай буде й у них родовід / М.О. Супрун // Розбудова держави, 1996. – №2. – С. 28-31.

17. Супрун М.О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти / М.О. Супрун. – К. : КДА, 2018. – 400 с.

18. Супрун М.О. Педагогіка як навчальна дисципліна в контексті духовної освіти / М.О. Супрун // Труди Київської духовної академії, 2011. – №15. – С. 323-333.

19. Супрун М.О. Людина із особливими потребами у сфері пастирської служби / М.О. Супрун // Труди Київської духовної академії, 2013. – №18. – С. 333-340.

20. Супрун М.О. Я мати твого Андрія ... / М.О. Супрун // Академический летописец. Студенческий журнал КДАиС, 2014. – №1(14). – С. 40-43.

21. Супрун М.О. Весілля чи гра? / М.О. Супрун // Академический летописец. Студенческий журнал КДАиС, 2013. – №2(13). – С. 62-63.

22. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. Proceedings of the Kiev Theological Academy. 2011. No.15. – P. 323-333.