



ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ «УКРАЇНА»

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Збірник наукових праць № 6 (8)

Київ 2009



УДК 378.091.2=056.26(082)

ББК я43

A43

*Рекомендовано до друку Вченою радою Відкритого міжнародного  
університету розвитку людини «Україна»  
(Протокол № 3 від 26.06.2009 р.)*

Свідцтво про державну реєстрацію серія КВ № 6684

**Редакційна колегія:**

*Таланчук П. М.* — головний редактор, академік АПН України, доктор технічних наук, професор; *Нікуліна Г. Ф.* — заступник головного редактора, кандидат технічних наук; *Барно О. М.* — доктор педагогічних наук, професор; *Бебик В. М.* — доктор політичних наук, професор; *Бондар В. І.* — академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор; *Берлач А. І.* — доктор юридичних наук, професор; *Вісковатова Т. П.* — доктор психологічних наук, професор; *Галімов А. В.* — доктор педагогічних наук, професор; *Засенко В. В.* — член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук; *Клименко В. В.* — доктор психологічних наук, професор; *Кокун О. М.* — доктор психологічних наук, професор; *Кольченко К. О.* — кандидат технічних наук, доцент; *Ложкін Г. В.* — доктор психологічних наук, професор; *Макаров Р. М.* — академік АПН Росії, доктор педагогічних наук, професор; *Максименко С. Д.* — академік АПН України, доктор психологічних наук, професор; *Мурза В. П.* — доктор біологічних наук, професор; *Невмержицький О. А.* — кандидат педагогічних наук, доцент; *Романенко Л. Ф.* — доктор економічних наук, професор; *Самойлова С. С.* — відповідальний секретар; *Соботович С. Ф.* — член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор; *Тарасун В. В.* — доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник; *Томчук М. І.* — доктор психологічних наук, професор; *Хохліна О. П.* — доктор психологічних наук, старший науковий співробітник; *Циба В. Т.* — доктор філософських наук, старший науковий співробітник; *Чайка В. Є.* — доктор біологічних наук, професор; *Чена М.-Л. А.* — кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник; *Чепелєва Н. В.* — член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; *Чернілевський Д. В.* — доктор педагогічних наук, професор.

**Рецензенти:**

*Засенко В. В.* — заступник директора Інституту спеціальної педагогіки АПН України, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук

*Малхазов О. Р.* — професор кафедри авіаційної психології Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, доктор психологічних наук

A43 Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. — № 6(8). — К. : Університет «Україна», 2009. — 484 с.

У збірнику вміщено статті з актуальних проблем навчання та виховання, професійної, соціально-психологічної та фізичної реабілітації людей з особливими потребами. Видання орієнтоване на науковців, викладачів, співробітників служб соціальної допомоги та реабілітаційних центрів, а також на всіх, хто опікується проблемами людей з інвалідністю.

УДК 378.091.2=056.26(082)

ББК я43

© Університет «Україна», 2009

© Інститут вищої освіти АПН України, 2009

© Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2009

## ЗМІСТ

### **Розділ 1. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ . . . . .10**

**К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна**

Забезпечення інклюзії молоді з інвалідністю  
в університетське середовище . . . . .10

**А. О. Мігалуш**

Інклюзивна освіта та супровід навчання і виховання — основа  
інтеграції в суспільство людей з особливими потребами . . . . .15

**І. Я. Іванюк**

Адаптація студентів з обмеженими можливостями  
в умовах інтегрованого навчання . . . . .24

**Ю. Ю. Каліберда, А. В. Федько, А. Л. Георгієва**

Використання досвіду навчальної діяльності Острозької  
академії у XVI—XVII ст. в Україні під час дослідження сучасних  
проблем навчання та виховання людей  
в інтегрованому середовищі . . . . .32

**Л. І. Дмитренко**

Підготовка управлінців вищих навчальних закладів  
до організації навчання осіб з особливими освітніми  
потребами на засадах акмеологічного підходу . . . . .38

**Т. М. Кравченко, І. І. Брецко**

Вплив комунікативних тенденцій на професіоналізм педагога . .47

**Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова**

Самостійна робота студентів в умовах інформаційного  
навчального середовища . . . . .54

**О. В. Тюптя, В. П. Шкуро**

Проблема вдосконалення системи надання соціальних послуг  
людям з обмеженими можливостями . . . . .66

<b>О. Ю. Закусило, Н. В. Ольхова-Марчук</b> Прикладні аспекти соціальної роботи із сім'ями, що мають дітей з особливими потребами .....	76
<b>С. С. Дембіцький</b> Порівняльне дослідження етичних принципів соціальної роботи в міжнародних та вітчизняних нормативних актах .....	82
<b>Jitka Vitova</b> <b>Їдка Вітова</b> Legislative measures of special education in the Czech Republic and Finland Законодавчі аспекти спеціальної освіти в Чехії та Фінляндії ...	91
<b>Petra Jurkovicova</b> <b>Петра Юрковікова</b> Cooperation between family, special advisor and NGO's as relevant condition for special care supporting integration Співпраця між родиною, спеціальним радником та громадськими організаціями як вагома умова для інтеграції підтримки спеціального догляду .....	100
<b>Phillip M. Weishaar</b> <b>Ф. М. Вейшаар</b> Reflections on student learning by a new professor Вивчення реакції студентів на нові підходи у викладанні .....	106
<b>Р. П. Карпюк</b> Особливості професійної підготовки фахівців для галузі адаптивної фізичної культури в зарубіжних країнах .....	110
<b>Ю. В. Богінська</b> Законодавче забезпечення доступності вищої освіти в європейських державах для осіб з обмеженими можливостями .....	118
<b>А. В. Кравцова</b> Особенности организации профессиональной подготовки инвалидов в Бельгии .....	125

<b>Н. В. Майєр, Т. І. Коваль</b> Використання дистанційних технологій у процесі самостійного оволодіння студентами франкомовним діловим писемним спілкуванням .....	131
<b>Н. М. Петрученко</b> Основні характеристики готовності до професійної діяльності студентів-інвалідів .....	139
<b>В. П. Сидоренко</b> Проблеми навчання і професійної підготовки фахівців автотранспортної галузі України .....	145
<b>Ян Михалик</b> Общественные аспекты положения граждан-инвалидов в трансформирующихся странах Восточной Европы — интеграция? .....	158
<b>Розділ 2. СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: МЕТОДИКА, ПРАКТИКА, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ .....</b>	165
<b>Т. Є. Єжова</b> Теорія і практика інтегрованого навчання осіб із порушеннями слуху в професійно-технічних і вищих навчальних закладах ...	165
<b>Л. М. Руденко</b> Принципи викладання курсу «Психопатологія» у процесі підготовки психологів (спеціальних) .....	173
<b>Н. П. Кравець</b> Розвиток мовлення в розумово відсталих учнів і проблема формування читача .....	184
<b>Д. І. Шульженко</b> Психологічна корекція аутичних дітей в умовах інклюзивного навчання .....	194
<b>І. М. Омелянович</b> Вивчення стану знань і вмінь розумово відсталих першокласників із просторового орієнтування (орієнтування у відношеннях між предметами) .....	204

**В. В. Шорохова**

Збереження працездатності розумово відсталих учнів  
1–4-х класів під час навчальної діяльності (НЗНМ) .....211

**О. В. Парасоцький**

До проблеми подолання дизорфографії в учнів із нерізко  
вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ) ....217

**Н. В. Пилюк**

Оздоровча робота у спеціалізованому дошкільному закладі  
як засіб соціальної адаптації дітей з особливими потребами ...224

**Розділ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ  
І ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЛЮДЕЙ  
З ІНВАЛІДНІСТЮ .....232**

**В. Т. Циба**

Проблема генерації поколінь при зростанні частки  
людей з особливими потребами .....232

**Л. З. Сердюк**

Вплив мотивації на пізнавальну діяльність студентів .....238

**О. М. Кочубейник**

Модуси екзистенції як спосіб реалізації автентичності .....246

**О. І. Купрєєва**

Вплив функціональних обмежень на особистісний розвиток ...255

**О. М. Кокун**

Особливості професійного самовизначення юнаків  
на етапі оптації .....263

**О. А. Волинчук**

Формування психологічної готовності особистості  
до управлінської діяльності під час навчання у ВНЗ .....269

**О. Б. Кучменко**

Індивідуально-біологічні властивості учнів та їх вплив  
на формування мотивації до навчального процесу .....278

<b>Т. Л. Панченко</b> Дослідження готовності студентів з інвалідністю до виконання самостійної роботи у процесі навчання .....	287
<b>А. О. Курбатова</b> Психологічні особливості правильного вибору професії .....	296
<b>С. Д. Яковлєва</b> Стан вищих психічних функцій і працездатність дітей, хворих на ДЦП .....	303
<b>Розділ 4. ФІЗИЧНА, МЕДИЧНА, СОЦІАЛЬНА І СПОРТИВНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ .....</b>	<b>311</b>
<b>Н. О. Белікова</b> Основні визначення фізично-реабілітаційної освіти .....	311
<b>Н. І. Гітун, Н. О. Белікова</b> Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами .....	318
<b>Томащук О.</b> Підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання до роботи в центрах інваспорту як педагогічна проблема .....	326
<b>А. П. Березовский, Л. Б. Бондаренко, Н. Е. Сахно</b> Программа использования средств физической реабилитации для устранения последствий тромбоза нижней конечности в третьем периоде болезни .....	334
<b>М. Ф. Хорошуха</b> До природи агресивності юних спортсменів 13–16 років, які спеціалізуються в різних видах спорту: лонгїтюдинальні дослідження (повідомлення друге) .....	343
<b>А. П. Березовський, Т. А. Дроннікова</b> Програма використання різних видів масажу у перший період розвитку тромбозу глибоких судин нижніх кінцівок ...	353

<b>Т. В. Крамаревич</b> Стан кардіореспіраторної системи молоді постпубертатного періоду онтогенезу з різним режимом рухової активності .....	360
--	-----

<b>Розділ 5. ПРАВОВІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ І ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ .....</b>	<b>374</b>
---	------------

<b>В. М. Абрамова</b> Проблеми реалізації конституційних прав на освіту і на працю осіб з обмеженими можливостями .....	374
--	-----

<b>Е. М. Кучменко</b> Працевлаштування осіб з обмеженими фізичними можливостями: проблеми на ринку праці .....	380
--	-----

<b>Н. Б. Павлишина, А. М. Середюк</b> Позитивний досвід європейських країн з питань механізму ліцензування суб'єктів надання соціальних послуг як юридична основа законодавчої бази України .....	388
--	-----

<b>Н. О. Зезека</b> Особливості надання послуг з працевлаштування осіб з обмеженими можливостями Державною службою зайнятості України .....	395
--	-----

<b>Г. Р. Зінатуліна, Л. П. Черногуз</b> Застосування методів протекціонізму в Україні .....	401
--	-----

<b>Є. Ю. Свобода</b> Спадковий договір в українському цивільному праві .....	410
---	-----

<b>Н. К. Стульпінас</b> Гідна праця інвалідів в Україні в контексті здійснення Плану дій Ради Європи щодо забезпечення прав та повноцінної участі інвалідів у суспільному житті (2006–2015 роки) та Конвенції ООН про права інвалідів .....	417
--	-----



**Розділ 6. ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ І ДУХОВНО-  
МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ  
В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ . . .425**

**В. І. Гур, Н. К. Гусак**

Роль людей з особливими потребами в гуманізації  
масового суспільства . . . . .425

**В. В. Іванченко**

Духовно-моральні цінності як гармонійна основа  
процесу формування світогляду школяра . . . . .433

**Л. М. Потапюк**

Стан і перспективи розвитку духовної культури особистості  
в умовах розгортання глобалізаційних процесів . . . . .441

**Т. О. Верещагіна**

Рецепція філософії В. фон Гумбольдта в теорії  
міжкультурного навчання . . . . .448

**Н. В. Анацька**

Екологічні знання в роздумах філософів 18–19 століть . . . . .458

**С. Л. Панасюк**

Роль культури побуту у формуванні особистості . . . . .464

**Н. В. Постоюк**

Ідеї Д. Л. Сергієнка : проведення екскурсій для дітей  
з особливими потребами . . . . .469

Автори випуску . . . . .477

До відома авторів! . . . . .482

---

## РОЗДІЛ I

### СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

---

УДК 376:378(075.8)

К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна,  
кандидати технічних наук

#### ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УНІВЕРСИТЕТСЬКЕ СЕРЕДОВИЩЕ

*У статті описано технологію інклюзії абітурієнтів з інвалідністю до інтегрованого освітнього середовища на етапі вступу до ВНЗ, яка пройшла апробацію в Університеті «Україна» і може бути запропонована для впровадження в навчальних закладах інтегрованого типу.*

**Ключові слова:** інклюзія, абітурієнти, молодь з інвалідністю, інтегроване освітнє середовище, рівні можливості, супровід вступу.

За даними координатора системи ООН в Україні Ф. М. О'Доннелла, у світі проживає близько 650 млн. людей з інвалідністю, у тому числі понад 2,64 млн в Україні [1]. Можливості для набуття освіти у молоді з інвалідністю досить обмежені і залежать від ступеня демократизації суспільства та його готовності сприйняти таку молоду людину як рівну.

Незважаючи на те, що в Україні законодавчо закріплено рівне право людей з інвалідністю на освіту і передбачено цільове бюджетне фінансування, в країні досі не вироблено вимог до навчальних закладів, до яких вступають абітурієнти з інвалідністю, не розроблена процедура вступу, не визначено переліку спеціальних умов навчання. Останні зміни законів «Про вищу освіту» та «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» так і не вирішили існуючих проблем у повному обсязі.

У Національній доповіді «Про становище інвалідів в Україні» 2008 року [2] зазначено, що у більшості вітчизняних вищих навчальних закладів не забезпечено навіть мінімальних умов, необхідних для навчання в них осіб з інвалідністю, що значно ускладнює реалізацію такими особами їх невід'ємного права на здобуття освіти. Позитивною тенденцією останніх років є збільшення чисельності інвалідів, які навчаються у ВНЗ, при цьому чисельність інвалідів, які навчаються у ВНЗ I–II рівнів акредитації зменшується, а чисельність тих, які навчаються у ВНЗ III–IV рівнів акредитації, з року на рік зростає. Зокрема, у 2007/2008 навчальному році вона збільшилася у 2,4 раза порівняно із 2003/2004 навчальним роком та становила 8 315 осіб на понад триста ВНЗ України. Цікаво відмітити, що в Університеті «Україна» у цей період навчалася найбільша кількість таких студентів — 1800, тому питання забезпечення їхньої інклюзії стоїть для нас надзвичайно гостро.

На жаль, поки що загальнодержавний процес інтеграції молоді з інвалідністю у вищі навчальні заклади відбувається стихійно завдяки зусиллям самих студентів, їхніх родичів, волонтерів чи просто небайдужих людей. Тим часом, викликом сьогодення для кожної цивілізованої країни є забезпечення права людей з інвалідністю на інклюзивну освіту на всіх рівнях без дискримінації та на основі рівності [1]. Фахівцями Інституту спеціальної педагогіки АПН України розроблені основи інклюзивної шкільної освіти [3]. Наступним кроком вітчизняної педагогічної науки має стати розроблення основ інклюзивної освіти у вищій школі, низки нормативних документів щодо організації навчально-виховного процесу, перегляд переліку спеціальностей, які можуть бути доступними для людей з інвалідністю з урахуванням новітніх інформаційно-освітніх технологій.

Очевидно, що успішність студентів з інвалідністю залежить не тільки від їхніх здібностей і здатності пристосуватись до інтегрованого освітнього середовища, але й від пристосованості навчального закладу до потреб студента з інвалідністю, підготовленості педагогічного колективу до викладання в інтегрованому середовищі і від морально-психологічного клімату в університеті загалом та в студентській групі зокрема [4].

В Університеті «Україна» розроблена і впроваджена система супроводу навчання студентів з інвалідністю, метою якої є забезпечення інклюзивності університетського середовища. Ключова роль у забезпеченні належних умов навчання і прискоренні адаптації до

інтегрованого середовища відводиться процедурі вступу абітурієнта з інвалідністю до ВНЗ.

Крім приймальної комісії, яка розглядає справи всіх вступників, з абітурієнтами з інвалідністю працюють спеціальні підрозділи, завданням яких є мінімізація можливих труднощів навчання з урахуванням нозології студента, забезпечення індивідуального підходу до кожного студента, розвиток його талантів і здібностей. Від професійності та уважності фахівців, які забезпечують супровід вступу абітурієнта з інвалідністю до ВНЗ, значною мірою залежать результати вступних випробувань, подальша адаптація студентів до освітнього середовища та їхня академічна успішність.

Супровід вступу та адаптація до навчання студентів з особливими потребами в Університеті «Україна» покладаються на управління соціальної адаптації та реабілітації (САР) і відділ спеціальних технологій навчання (СТН), що діють згідно з Положенням про впровадження організаційних заходів щодо супроводу вступу та адаптації до навчання студентів з особливими потребами.

Відповідно до Положення перед подачею документів до відбіркової комісії вступники з інвалідністю мають звернутися до управління САР за довідкою-висновком щодо можливості навчання в університеті, яка заповнюється за результатами співбесід з лікарем, психологом, фахівцем із соціальної роботи та начальником відділу СТН.

На основі результатів обстеження стану здоров'я та медичних документів вступника, з урахуванням особливостей його нозології, лікар консулює абітурієнта щодо можливості навчання в університеті за певними спеціальностями.

Психолог проводить індивідуальну консультацію із вступником для визначення ступеня сформованості професійної орієнтації, вмотивованості та усвідомленості вибору професії, допомагає визначитись із майбутньою спеціальністю і визначає відповідність її вимог психофізіологічним особливостям вступника. Психолог проводить профорієнтацію за диференційно-діагностичною методикою ДДО, а також комплексне тестування абітурієнта, що включає в себе п'ять діагностичних методик (тести Келлермана, Мехрабіяна, Роджерса-Даймонда, Вассермана, ЛОБІ) на визначення особистісних рис та характеру поведінки, за результатами яких формується індивідуальна психологічна характеристика абітурієнта.

Фахівець із соціальної роботи з'ясовує соціальні особливості вступника та його сім'ї і визначає обсяг потрібної допомоги.

Важливим елементом інклюзії до університетського середовища є складання рекомендаційного листа до приймальної комісії щодо потреб вступника у супроводі. Для отримання такого листа абітурієнт спільно з фахівцями управління САР та відділу СТН заповнює форму дозволу на поширення інформації та картку потреб у супроводі навчання, в яких визначаються необхідний перелік необхідних технічних засобів та організаційних заходів, що мають компенсувати чи мінімізувати функціональні обмеження вступника, а також коло фахівців, яким може бути надана інформація про його особливі освітні потреби. Таким чином для людини з інвалідністю забезпечуються рівні можливості під час вступних випробувань.

Абітурієнти, які виявили слабкі знання під час вступних випробувань і яким за рекомендацією Приймальної комісії університету необхідна додаткова підготовка, отримують рекомендацію на курси доуніверситетської підготовки з можливістю вступу в наступному році чи до Центру соціально-трудової реабілітації інвалідів із можливістю подальшого продовження навчання в університеті.

У разі успішного складання вступних випробувань і зарахування на навчання студент, який потребує технічного, психологічного, медико-реабілітаційного, фізкультурно-спортивного чи соціального супроводу навчання, має звернутися до управління САР і до відділу СТН.

На кожного студента з особливими потребами оформлюється медична картка та індивідуальна програма реабілітації, інформація в яких оновлюється в процесі навчання. За результатами обстеження стану здоров'я, відповідно до групи інвалідності та нозології, студенти-першокурсники розподіляються за спортивними групами (спецмедгрупи, групи загальної фізичної підготовки, спортивні секції), отримують поради щодо індивідуальних програм фізичної реабілітації та можливого медичного супроводу.

За бажанням студента чи в разі виникнення психологічних проблем у навчанні він направляє на консультацію до психолога для проходження тренінгів чи отримання індивідуальних консультацій. Спільно з відділом виховної роботи студенту надається необхідна соціальна допомога.

До послуг абітурієнтів і студентів з інвалідністю функціонує Центр самостійної роботи, який обладнано сучасною комп'ютерною та офісною технікою. У Центрі створена медіатека — зібрання навчальних і довідкових видань з різних галузей знань в адаптованій до потреб студентів формі.

За зверненням студента йому надається Рекомендаційний лист до викладачів, який офіційно засвідчує потреби студента у супроводі навчання. У цьому листі визначені необхідні для студента елементи інклюзії, які є обов'язковими для впровадження у навчальний процес. Тому перед початком навчального року для ознайомлення зі специфікою нового контингенту, обговорення та впровадження необхідних елементів супроводу в навчальний процес, підготовки адаптованого навчально-методичного забезпечення проводяться зустрічі-семінари для викладачів інтегрованих груп, в яких планується навчання студентів з інвалідністю, за участю фахівців управління САР, відділу СТН та запрошених фахівців.

Запропонована процедура супроводу вступу людей з інвалідністю до ВНЗ, що була розроблена з метою забезпечення їхньої інклюзії в освітнє середовище, максимально враховує потреби студентів у супроводі навчання, полегшує їхню подальшу адаптацію до інтегрованого студентського колективу, мінімізує проблеми всіх учасників навчально-виховного процесу. Технологія інклюзії вступників пройшла апробацію в Університеті «Україна» і може бути запропонована для впровадження в інших ВНЗ інтегрованого типу.

*В статтє описана технология инклюзии абитуриентов с инвалидностью в интегрированную образовательную среду на этапе поступления в вуз, которая прошла апробацию в Университете «Украина» и может быть предложена для внедрения в учебных заведениях интегрированного типа.*

**Ключевые слова:** инклюзия, абитуриенты, молодежь с инвалидностью, интегрированная образовательная среда, равные возможности, сопровождение поступления.

*Technology of university entrants' inclusion into integrated educational environment at the stage of their admission is described. Technology was approved at the University «Ukraine» and could be offered for approval at other universities of integrated type.*

**Key words:** inclusion, entrants, youth with disability, integrated educational environment, equal possibilities, admission accommodations.

### Література

1. Конвенція про права інвалідів. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН №61/106, прийнята на Шістдесят першій сесії ГА ООН 13 грудня 2006 року (неофіційний переклад). — Вид. Представництва ООН в Україні, 2008. — 40 с.

2. Національна доповідь «Про становище інвалідів в Україні». Вид. Міністерством праці та соціальної політики України. — К., 2008. — 200 с.

3. *Колупаєва А. А.* Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: монографія. — К. : Педагогічна думка, 2007. — 458 с.

4. *Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф.* Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. — К. : Соцінформ, 2004. — 128 с.

*Робота виконана в рамках наукового проекту Державного фонду фундаментальних досліджень у 2007–2009 рр.*

УДК 376.2+37.043.2

**А. О. Мігалуш,**  
*аспірантка*

## **ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА СУПРОВІД НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ — ОСНОВА ІНТЕГРАЦІЇ В СУСПІЛЬСТВО ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

*У статті обґрунтовується доцільність використання інклюзивної освіти як одного із шляхів подолання проблеми дискримінації та соціальної ізоляції дітей з особливими потребами. Автор, аналізуючи позитивні та негативні сторони впровадження цієї форми освіти в Україні, доходить висновку про необхідність супроводу навчання і виховання, а також визначає основні завдання центрів супроводу, виходячи з досвіду найвідоміших європейських і американських організацій.*

**Ключові слова:** діти з особливими потребами, соціальна інтеграція, інклюзивна освіта, супровід навчання і виховання.

У сучасних умовах формування громадянського суспільства та перебігу трансформаційних процесів в освіті, науці, економіці та політиці України гостро постає питання забезпечення рівних прав і свобод усіх категорій населення. На чималу увагу у цьому контексті заслуговують

люди з обмеженими можливостями, а особливо діти, оскільки, на жаль, вони й досі залишаються найбільш дискримінованою та ізольованою від суспільства групою. Попри те, що на сьогодні розроблено велику кількість законодавчих актів, в яких визначено права людей з особливими потребами та основні механізми їхнього захисту, усі вони залишаються лише на папері. У результаті в нашій країні порушується одне з головних прав людини з особливими потребами — право на повноцінне життя в суспільстві, а також право вибору.

У більшості випадків діти з особливими потребами живуть і навчаються вдома або у школах-інтернатах, в особливому соціальному середовищі. Але ще 1978 р. Л. Виготським було доведено, що, як би добре не був організований навчально-виховний процес у спеціальних закладах, розвиток дитини за таких умов відбувається у вузькому, обмеженому колі колективу, в маленькому замкнутому світі, де все пристосовано до дефекту, усе фіксує увагу на тілесній ваді, посилює ізольованість і не вводить дитину у справжнє життя. Внаслідок штучної ізоляції дітей, відриву їх від сім'ї і здорових ровесників формується особистість, яка не впевнена у собі, у власних силах і можливостях, не підготовлена до інтеграції в суспільство. Саме це є показником «вторинної інвалідності».

Хоча більшість учених вважає, що соціальна інтеграція починається ще з дитинства, це судження, на нашу думку, є хибним, оскільки з раннього віку, проходячи лікування та обстеження, навіть навчаючись в інтернаті чи вдома, дитина з особливими потребами не спілкується зі здоровими однолітками та дорослими. Дитина весь час перебуває серед спеціалістів, які просто «зациклені» на її лікуванні та навчанні навичок, які вони вважають доцільними. То чи можна таке середовище назвати здоровим? Чи можливо за таких умов підготувати дитину до повноцінного життя у суспільстві? Чи проходить дитина з обмеженими можливостями адаптацію та соціальну інтеграцію в таких умовах? Ці питання, непокоять багатьох учених і дослідників не лише нашого часу. Ми ж стверджуємо, що в ізоляції від «здорової» частини суспільства ніякої інтеграції не існує, адже вона передбачає включення в повноцінне життя суспільства, а не створення спеціальних умов і обмеження в діях.

Аналізуючи роботи таких вчених, як П. М. Таланчук, Г. В. Оникович, С. Богданова, І. Д. Зверєва, І. Б. Іванова, Р. І. Кравченко, Н. А. Бастун, Н. Софій, І. Єрмаков, М. І. Томчук, Елен Р. Даніелс, Кей Стаффорд та ще багатьох інших, ми дійшли висновку, що



проблеми людей з особливими потребами стали не лише проблемою для них самих та їхніх родин, а й суспільства загалом. Хоча сім'я є основним середовищем розвитку та формування людини, але воно не єдине, дитина-інвалід потребує спілкування з іншими членами суспільства, вона не повинна замикатися лише на домашньому оточенні (на цей факт вказують І. Б. Іванова, Л. В. Борщевська, Л. В. Зіброва). Більшість учених також вказують на необхідність впровадження нових форм освіти, які б сприяли ранній інтеграції людей з особливими потребами у суспільство. Серед них особливої уваги заслуговує інклюзивна освіта.

Отже, мета нашої роботи — показати, що інклюзивна освіта та нерозривно пов'язаний з нею супровід навчання і виховання дітей з особливими потребами є найраціональнішим шляхом соціальної інтеграції цієї категорії населення в суспільство.

Виконуючи поставлене перед нами завдання, ми намагаємося не лише показати корисність означеної системи освіти, а й вказати на її недоліки. Також ми намагаємося довести, що інклюзивне навчання неможливе без здійснення супроводу та підтримки людей з особливими потребами.

Політика інтеграції дітей із розладами в загальноосвітні школи стала обов'язковою складовою реформування спеціальної освіти лише в 90-х рр. ХХ ст. Набула свого поширення вона завдяки батькам, які почали спонукати педагогів залучати дітей із вадами до звичайних класів. Батьки перші зрозуміли неадекватний характер спеціальних програм і були сповнені бажанням зірвати тавро сегрегації з системи освіти дітей з особливими потребами. Родини воліли, щоб їхні діти залишались у рідних домівках, де до них ставилися б як до повноправних членів сімей. Саме цьому сприяла інклюзивна освіта.

«Англійське дієслово *inclusion* перекладається, як утримувати, включати, мати місце у своєму складі. Тому *inclusion* є терміном, який відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в суспільстві» [1, 358]. Поняття *inclusion* поступово приходить на зміну поняттю «інтеграція». Адже механічне поєднання (інтеграція) в одному класі дітей з особливими потребами та із звичайним розвитком не означає повноцінної участі перших у житті класу.

Мета ж інклюзивного закладу освіти, як зазначають В. В. Алексєєва та І. В. Сошіна, — «надати всім учням можливість найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим

самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства» [2, 5].

Освітні програми залучення дають змогу малятам із вадами взаємодіяти зі звичайними дітьми, спостерігати за ними, спілкуватися з ними, наслідувати їх. Інакше кажучи, діти-інваліди можуть отримувати такий соціальний досвід, як і їхні здорові товариші. Бо, як відомо, спілкування — найважливіша соціальна потреба людини. Позбавлене спілкування маля не своєчасно й неповноцінно розвивається. «Дефіцит спілкування призводить до затримок у психічному і загальному розвитку мовлення, що віддзеркалює розвиток мислення; затримується розвиток гри, що є показником уповільненого соціального розвитку, зокрема взаємин з іншими дітьми; пригнічується емоційна сфера, внаслідок чого емоції та почуття стають невиразними, уповільненими, неадекватними; зменшується жвавість і природна рухливість дитини, з'являється млявість, вайлуватість, скутість» [3, 185].

Саме міжособистісне спілкування розглядається вченими як засіб передавання пізнавальної та емоційної інформації, що зумовлює соціальний та інтелектуальний розвиток і виховання дитини.

Відтак, навчання у звичайних школах дітей з особливими потребами, з одного боку, допомагає їм адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, інтегруватися у загальний соціум, позбутися почуття ізоляваності, відчуження, сприяє усуненню соціальних бар'єрів та сегрегації, а з іншого боку, це вчить інших дітей спілкуватися та працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують допомоги, емпатії, співчуття.

Навчання та виховання здорової дитини в інтегративному закладі робить її толерантною не тільки до дітей з особливостями розвитку, але й до дітей, що виховуються в родинах в інших релігійних і національних традиціях. Таке виховання спрямовано на подолання почуття страху і відчуження в дітей і дорослих стосовно інших. «Робота інтегративного навчального закладу є практичним втіленням визнання того, що люди за своєю природою розрізняються за зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою і цінностям і мають право жити у світі та зберігати свою індивідуальність» [3, 37].

Отже, повсякденні контакти з дитиною з особливостями в розвитку, на наш погляд, сприяють розширенню соціального досвіду, а можливо, навіть світоглядних меж «звичайних» дітей. За умови правильно побудованої педагогічної ситуації цей досвід може стати підґрунтям справжнього особистісного зростання повносправних дітей.

Упровадження інклюзивної форми освіти корисне і для батьків — як дітей з особливими потребами, так і «здорових».

Погодимось із Елен Р. Даніелс та Кей Стаффорд у тому, що «можливість віддати дитину до місцевої школи є важливим чинником для більшості родин. По-перше, батьки отримують можливість працювати. Інакше це було б важко зробити, адже діти з вадами потребують постійної уваги. По-друге, в таких сім'ях можуть бути й інші діти. Якщо всі вони відвідують одну школу, батьки можуть брати активнішу участь в їхньому навчанні та вихованні. По-третє, родини дітей із вадами починають отримувати підтримку з боку інших батьків, з якими налагоджуються дружні стосунки» [4, 24].

Педагогічні підходи залучення корисні також для родин дітей без особливих потреб. Така практика надає їм можливість збагатити свій досвід новими важливими видами стосунків. Вони більше дізнаються про людські відмінності, про те, якого догляду потребують діти з вадами. Родини опановують нові види взаємної допомоги, що сприяє згуртуванню суспільства.

«Багато батьків здорових дітей активно допомагають сім'ям дітей-інвалідів. Вони спонукують місцеву владу створювати систему соціальних послуг, відповідним чином переобладнувати транспортні засоби, будівлі. Деякі батьки організують центри, де дитина з вадами могла б перебувати певний час» [5, 74]. Отже, батьки «здорових» дітей, дізнавшись про проблеми родин, які виховують дітей з особливими потребами, не відвертаються від них, а прагнуть допомогти. Хоча таких людей й мало, але вони все одно є. І що більше людей дізнається про проблеми дітей з особливими потребами, то ефективнішою й дієвішою стає підтримка суспільства.

Усе викладене насправді і є позитивним зрушенням у процесі інтеграції людей з особливими потребами та їх родин у суспільство, а також сприяє формуванню толерантності іншої частини суспільства. Але ця система має й свої недоліки.

Дослідженню інклюзивної освіти та її недоліків присвятив багато часу Ф. Шредер — член ради директорів Національної Федерації сліпих Англії, а відтак вважаємо за доцільне скористатися його даними. У своїх працях він доводить, що в умовах масової школи навіть при створенні відповідних організаційних умов учні з вадами не завжди можуть опановувати спеціальними вміннями та навичками, що необхідні їм для співіснування на рівних з їхніми здоровими однолітками. В результаті навчальна програма для дітей з особливими потребами часто скорочується, тобто «мовчазно»

допускається нестандартна, нижче встановленого рівня програма навчання. «Можливими негативними наслідками в подібній ситуації можуть бути формування в дітей комплексу меншовартості, помилкових уявлень, що причиною їхньої неспроможності є дефект, а не недоліки роботи школи з навчання спеціальних навичок і вмінь, «урізани» навчальні програми» [6, 127].

На нашу думку, це найбільший недолік, але його можливо подолати. Ми пристаємо до позиції Ф. Шредера, що в інтегрованій групі не можна уповільнювати темп викладання дисциплін, зменшувати кількість занять та їх тривалість, спрощувати чи скорочувати обсяг навчального матеріалу тощо, оскільки це знижує якість підготовки. Але компенсувати функціональні обмеження, що впливають на якість навчання дітей з особливими потребами, і надати необхідну підтримку насправді можливо шляхом впровадження системи супроводу їхнього навчання.

Супровід навчання має здійснюватись за такими напрямками: технічний, педагогічний, психологічний, медико-реабілітаційний, спортивний, соціальний, професійна адаптація та реабілітація. Він має розпочатись з моменту вступу людини з особливими потребами до навчального закладу.

Взагалі підтримка навчання людей з інвалідністю існує в усіх розвинутих країнах світу, але в нашій країні вона, на жаль, не набула розвитку. Супровід навчання «розпочався відповідно до Всесвітньої програми дій відносно інвалідів, прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН в її Резолюції 37/52 від 3 грудня 1982 р., і здійснюється згідно зі Стандартними правилами забезпечення рівних можливостей для інвалідів (Резолюція ГА ООН 48/96 від 20 грудня 1993 р.)» [7, 12]. На сьогодні є достатньо інформації про систему супроводу навчання і виховання студентів, але, на жаль, майже відсутня щодо супроводу шкільного навчання.

Стосовно систем супроводу навчання студентів найбільш відомими серед них є «Національне бюро для студентів з інвалідністю Скілл» та Центри підтримки студентів з інвалідністю Кембриджського, Оксфордського університетів (Велика Британія); у Південно-Іллінойському та Олд-Домініонському університетах (США) діє Служба підтримки інвалідів (СПІ), в Університеті Манітоба (Канада) працює Служба підтримки студентів з інвалідністю, також системи супроводу діють в Університеті м. Карлсруе (Німеччина), Підляському й Ягеллонському університетах (Польща).

Основними функціями названих центрів супроводу є:

- надання людям з особливими потребами аналітичної інформації про ВНЗ та можливості вступу до них;
- надання консультації щодо складання списку предметів (плану навчання);
- спостереження за забезпеченням студентів індивідуальними навчальними програмами;
- розроблення порад для викладачів, як зробити заняття більш доступними для студентів з особливими потребами, створити їм сприятливі умови при складанні іспитів;
- надання додаткових технічних засобів (наприклад, комп'ютерні програми для сліпих і слабозорих, система підсилення звуку для слабочуючих, спеціальні меблі для людей з вадами опорно-рухового апарату тощо);
- організація додаткових курсів;
- надання матеріалів на альтернативних носіях і в альтернативних формах;
- допомога в отриманні гранту або стипендії;
- вирішення певних побутових проблем;
- за потреби сплата послуг персонального асистента-тьютора;
- встановлення зв'язків між студентами, тобто допомога в подоланні проблем у спілкуванні;
- лобіювання інтересів людей з особливими потребами в навчальних закладах та на державному рівні;
- співпраця з представниками громадських організацій інвалідів;
- пропагування досягнень людей з особливими потребами;
- проведення конференцій, свят, концертів, тематичних вечорів та ін.;
- надання консультативно-юридичної підтримки;
- проведення неформальних консультацій.

Тобто центри супроводу навчання та виховання людей з особливими потребами не лише допомагають їм адаптуватися й інтегруватися в суспільстві, а й сприяють розвитку самостійності цієї категорії населення.

На жаль, суспільство зазвичай схильне саме вирішувати, що краще для інвалідів, хоча це насправді суперечить ідеї рівних прав і можливостей, порушує принцип партнерства та співпраці між людьми. Отже, потрібно не створювати спеціальне, окремішне середовище для людей з особливими потребами, створювати суспільство

в суспільстві, а забезпечити повноцінне життя у звичайних умовах. Цьому й має сприяти супровід навчання і виховання, адже він покликаний лише допомогти вирішувати проблеми людині, а не робити це за неї. Також супровід навчання дітей з особливими потребами створює підґрунтя для інтеграції цієї категорії в суспільство. Адже, як відомо, «поняття інтеграції індивіда в певній соціальній групі або в суспільстві загалом передбачає виникнення в цього індивіда почуття спільності та рівності з іншими членами групи (суспільства), а також можливість співпрацювати з ними як з рівними партнерами» [8, 11].

Процес інтеграції людей з особливими потребами більшою мірою залежить від того, як їх сприймають люди. Прийняття інтеграції «здоровим» населенням, кожною людиною — це тривалий процес виховання усього суспільства. Це вироснування з раннього дитинства нового покоління (а можливо, й не одного покоління), для якого інтеграція людей з особливими потребами стане частиною світогляду. Починати ж підготовку дітей до спільного навчання потрібно вже зараз, адже від того, як суспільство сприйматиме дитину з особливими потребами, залежить усе її подальше життя. Та й саме суспільство багато втрачає, якщо певна частина людської спільноти не залучена до активного і продуктивного життя.

Йдучи шляхом інтеграції дітей з особливими потребами у суспільне життя, ми завжди повинні пам'ятати, що необхідно не принижувати їх лише подачками та допомогами, а виховувати сильного духом члена суспільства, який володіє потрібними навичками, здатного на рівні зі здоровими людьми брати участь у житті суспільства. Крім того, потрібно не спинятися, а шукати нові форми навчання і виховання, які б допомогли дітям з особливими потребами інтегруватися не лише в середовище однолітків, а й у суспільство.

### Література

1. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксеонова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. — 2-е изд., стереотип. — М. : Изд. центр «Академия», 2001. — 400 с.
2. Опыт работы интегративного детского сада / сост. В. В. Алексеева, И. В. Сошина. — М. : Теревинф, 2004. — 184 с.
3. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / ред. кол.: Н. Софій, І. Єрмаков та ін. — К. : Контекст, 2000. — 336 с.

4. Данієлс Елен Р. і Стаффорд Кей. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. — Л. : Тов. «Надія», 2000. — 256 с.

5. Іванова І. Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів. — К. : Логос, 2000. — 87 с.

6. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации студентов и аспирантов с нарушенным зрением в современном вузе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и тифлопедагогов / под ред. В. К. Рогушина. — СПб. : изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 165 с.

7. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. — К. : Соцінформ, 2004. — 128 с.

8. Демчик С. П., Куц О. С. Соціальна інтеграція та реабілітація неповносправних школярів із церебральним паралічем засобами фізичного виховання. — Львів : НВФ «Українські технології», 2003. — 148 с.

*В статье обосновывается целесообразность использования инклюзивного образования как одного из путей преодоления проблем дискриминации и социальной изоляции детей с особыми потребностями. Автор, анализируя позитивные и негативные стороны внедрения этой формы образования, приходит к выводу о необходимости сопровождения обучения и воспитания таких детей, а также определяет основные задания центров сопровождения, исходя из опыта самых известных европейских и американских организаций.*

**Ключевые слова:** *дети с особыми потребностями, социальная интеграция, инклюзивное образование, сопровождение обучения и воспитания.*

*In this article substantiate expediency of use inclusion education as one of the ways to overcoming discrimination and social isolation problems of children with special needs. The author, analyzing positive and negative introduction sides of this education form, draw conclusion about necessity of education support. And also determine basic tasks of support centers on experience basis the most known European and American organizations.*

*This article intend for all people who are interested in education improvements in our country and in solving problems of children with limited possibility.*

**Key words:** *children with special needs, social integration, inclusion education, education support.*

УДК 37.6.36+159.9 (075)

І. Я. Іванюк

## АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розглянуто специфіку входження до студентського середовища студентів, що мають обмеження фізичного здоров'я. Розкриваються психологічні аспекти процесу адаптації до умов навчання у ВНЗ; висвітлено труднощі адаптації студентів з особливими потребами під час інтегрованого навчання.*

**Ключові слова:** адаптація студентів, адаптованість, формальна адаптація, соціально-психологічна (суспільна) адаптація, дидактична адаптація, дезадаптація, інтегроване навчання, супровід навчання студентів з особливими потребами.

**Постановка проблеми.** Середовище є важливим чинником реабілітації студентів, які мають обмежені можливості фізичного здоров'я. Серед найважливіших факторів, що сприяють інтеграції неповносправних людей у суспільство, слід назвати отримання професійної освіти, зокрема у вищих навчальних закладах (ВНЗ). В ідеалі студентське середовище — це той чинник, який чинить вплив на розкріпачення студента, що має певні проблеми з фізичним здоров'ям, змінює його свідомість, дає змогу відчувати себе повноцінною людиною, сприяє успішній соціалізації не тільки в студентській групі, але й в університетському середовищі загалом.

Фізичні дефекти студентів значною мірою ускладнюють їхні контакти з оточенням, обмежують участь у суспільному житті, негативно позначаються на особистісному розвитку, викликають почуття неспокою, невпевненості у собі, призводять до формування комплексу меншовартості. Студенти з інвалідністю мають певні особистісні особливості: це занижені самооцінка і рівень домагань, певні акцентуації характеру, неконструктивні психологічні захисти, неадекватні взаємини з ровесниками та дорослими, що може викликати як міжособистісні, так і внутрішньоособистісні конфлікти протягом навчання [8, 37].

Освітнянське середовище для студентів з проблемами фізичного здоров'я як важливий чинник соціалізації особистості, надає мож-



лівість організації міжособистісного спілкування не тільки під час аудиторного вивчення навчальних дисциплін, але й на неформальному рівні, поза навчанням. Однак якісне навчання інвалідів потребує створення потрібних для цієї категорії студентів умов. Одним із важливих аспектів забезпечення успішної діяльності студентів з інвалідністю є вивчення питання адаптації студентів до навчання у вищій школі та до суспільного життя. Пошук шляхів успішної адаптації до змінюваних соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто навчається у ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальним проблемам адаптації молоді до нових умов життєдіяльності та взаємин у соціальній групі присвячені праці вітчизняних (В. Кікоть, В. Петровський, Л. Виготський, О. Симоненко, Т. Серета, О. Гончаров, М. Лісіна, А. Фурман) та зарубіжних (Е. Еріксон, Д. Клаузен, З. Фройд та ін.) учених. В окремих психологічних дослідженнях вирішуються завдання адаптації молоді до навчання у ВНЗ (О. Борисенко, А. Захарова, В. Кан-Калік, Т. Каткова, М. Левченко, О. Мороз, В. Штифурак та ін.). Проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами спостерігаються в дослідженнях Л. Калмикової, Л. Середюк, В. Шиян, В. Лехан, А. Іпатов та ін.

**Мета роботи** — розкрити психологічні аспекти процесу адаптації до умов навчання у ВНЗ; визначити основні труднощі адаптації студентів з особливими потребами під час інтегрованого навчання; виділити фактори, що впливають на процес адаптації.

Соціально-психологічна адаптація розуміється як один із провідних чинників і необхідна умова соціалізації. У педагогічних дослідженнях адаптацію молоді розглядають як неперервний і коливальний процес, у якому відбувається перехід до різних сфер: діяльності, спілкування, самосвідомості. У сфері діяльності адаптація — це процес «засвоєння нових видів навчальної та трудової діяльності, наукованості» [6, 198]. У сфері спілкування адаптацію розглядають із позицій розширення, залучення нових видів і незвичних способів їх здійснення, тобто адаптація опосередковує процес соціалізації. Проаналізувавши поняття адаптації в педагогіці та психології, Т. Каткова додержується уявлень про адаптацію індивіда до нових умов середовища або ж виду діяльності як складного багатфакторного процесу врівноважування між актуальним рівнем розвитку індивіда, його можливостями та новими вимогами середовища (діяльності) до нього, а також як результат цього процесу [4, 13].

Загалом під процесом адаптації розумітимемо складну систему перетворень, що відбуваються з людиною відповідно до зміни в умовах її життя, внаслідок яких виникають певні якості: а) адаптованість як безпосередній результат цих перетворень, тобто стан узгодження наявних якостей і вимог середовища; б) адаптованість як інтегрована особистісна якість, що забезпечує здатність людини до подальших перетворень. Результат процесу адаптації — адаптованість людини до певної системи.

У сучасній літературі використовується багато суперечливих визначень цього поняття. Багатьма авторами адаптація визначається як пристосування. Проте таке тлумачення поняття є вельми вузьким, оскільки не враховує специфіки адаптації людини. Адже людина не лише пристосовується до середовища, але й активно перетворює його. Як відомо, між людиною і середовищем існують мінливі, взаємодоповнюючі відношення. Можуть спостерігатися їх варіанти: змінюванність людини при незмінюваному середовищі (відрив від життєвих обставин); різноспрямовані зміни людини і середовища (поглиблення суперечностей); незмінюваність людини при життєвих обставинах, що змінюються (консерватизм); односпрямовані зміни людини і середовища (синхронізація розвитку та умов); незмінюваність людини і середовища (стагнація) [2, 175–176].

Процеси соціально-психологічної адаптації і соціалізації щільно пов'язані. Соціальна адаптація людини передбачає формування активної особистісної позиції, усвідомлення власного соціального статусу. Умовою і результатом адаптації особистості є сформованість соціально і професійно значущих засобів спілкування, поведінки та діяльності, які суспільство визнає і підтримує.

Труднощі адаптації студентів на початкових етапах навчання у ВНЗ зумовлені низкою обставин. У ВНЗ система навчання характеризується великим обсягом матеріалу, самостійністю і відповідальністю студентів. Особливості переходу із середньої школи до ВНЗ пов'язані не тільки з перебудовою провідного типу діяльності, але й із входженням особистості у новий колектив. Вступ до ВНЗ є переломною подією в житті молодих людей. Найбільші труднощі полягають у зміні соціальної позиції при переході зі шкільного соціуму, зміні способів навчальної діяльності, зміні звичних для школяра зв'язків, відносин і стереотипів поведінки. На початку навчання студент повинен «перестати» бути школярем, а до закінчення навчання — «перестати» бути студентом [5, 192].

Навчання у ВНЗ потребує вміння самостійно організувати навчальну діяльність. Необхідною умовою успішності студента є засвоєння нових для нього особливостей навчального процесу. На перших курсах складається студентський колектив, формуються навички й уміння раціональної організації розумової діяльності, усвідомлюється (або не усвідомлюється) покликання до обраної професії, виробляється оптимальний режим праці, дозвілля і побуту, встановлюється система роботи із самоосвіти та самовиховання професійно значущих якостей особистості.

Розрізняють три форми адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ:

1. *Формальна адаптація*, що стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до вимог і своїх зобов'язань.

2. *Соціально-психологічна (суспільна) адаптація* — це процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих груп зі студентським оточенням загалом.

3. *Дидактична адаптація*, що стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [7, 285–287].

За результатами дослідження Ю. Бохонкової виявилось, що найбільшого значення в процесі адаптації студенти надають суб'єктивним причинам: невмінню спілкуватися і налагоджувати контакти з ровесниками і старшими за них людьми, невмінню розподіляти свій час, недостатню вимогливість до себе, невисокі здібності до деяких навчальних дисциплін, недостатньому бажанню вчитися.

Серед нових соціально-психологічних проблем, що гальмують процес адаптації, було виокремлено: незадовільний стан здоров'я (серцеві хвороби, алергія, тиск, жіночі захворювання, нервово-виснаження, виразкова хвороба); обмеженість місць для дозвілля; труднощі поєднувати навчання з роботою; невміння налагодити контакт з викладачами, конфлікти з ними; небажання брати участь у громадській роботі; невпорядкованість університетського побуту (незадовільний дизайн, бруд, візуальна атмосфера навчання) [1, 48].

Отже, це показує, що нинішня соціальна ситуація породжує значні труднощі в адаптації першокурсників, створює відчуття незахищеності. Це сприяє формуванню акцентуацій характеру та зумовлює проблему дезадаптації.

Стосовно проблеми адаптації студентів з інвалідністю до умов навчання у ВНЗ слід зазначити, що вивчення суб'єктивних

і об'єктивних чинників процесу адаптації студентів з особливими потребами визначає шляхи, методи та засоби забезпечення їм рівних можливостей в реалізації їх потенціалу, прав і свобод, що в кінцевому рахунку надасть змогу цій категорії людей брати активну участь в усіх сферах життя суспільства.

Надання освіти інвалідам ставить перед ВНЗ певні завдання щодо забезпечення належного методичного рівня організації навчального процесу, специфічного супроводу навчання та створення необхідних умов для побуту. Водночас у закладах освіти ще не створено достатніх умов для людей з особливими потребами. Основними труднощами для їх створення є недостатнє матеріально-технічне забезпечення, невелика кількість фахівців, що мають досвід роботи з інвалідами, психологічна неготовність викладачів працювати зі студентами-інвалідами.

Сьогодні в багатьох розвинутих країнах ця проблема розглядається в контексті інтегрованого навчання. Інтеграція осіб з особливостями розвитку в загальноосвітнє середовище розпочалась у багатьох країнах Європи вже у 70-х роках. Під впливом Конвенції ООН про права інвалідів, про права з розумовою відсталістю осіб (1971, 1975) у країнах Європи й Америки переглядаються національні системи фахової освіти, вводиться інтегроване навчання. За даними європейської конференції «Фахова освіта в Європі» (Париж, 1995), за 15 років апробації інтегрованого навчання кількість спеціальних шкіл скоротилася, хоча співвідношення навчання дітей з відхиленнями в розвитку у звичайній і спеціальній школах у різних країнах є різним. Так, у Швеції 100% дітей, котрі мають вади зору, навчаються в масовій школі, а у Франції — тільки 19%, у Канаді 87% дітей із порушенням слуху навчаються в масовій школі, а в Бельгії — лише 25%, у Швеції 80% дітей з порушенням опорно-рухового апарату навчаються в інтегрованих закладах освіти, а в Бельгії — тільки 13% [3, 221].

Із щойно наведених даних можна зробити висновок, що кожна країна обирає свій шлях, опирається на свої традиції. Зокрема, на сьогодні немає єдиної думки про переваги і недоліки інтегрованого навчання.

Ідеї інтегрованого навчання людей з обмеженими можливостями дедалі більше проникають і в наше суспільство. Під інтеграцією розуміється залучення інвалідів у суспільство як повноправних його членів, які беруть активну участь у всіх сферах життєдіяльності, освоєння ними економіки, культури, науки.

Інтегрована форма навчання у ВНЗ передбачає спільне навчання студентів інвалідів з іншими студентами. Така форма навчання визнає за людьми з інвалідністю рівні права на отримання освіти і потребує здійснення політики рівних можливостей навчання та виховання студентів з інвалідністю, що здійснюється в інтегрованих групах, які можуть розглядатися як певне мікросередовище. Але для навчання дитини або дорослого з певними вадами в інтегрованому навчальному закладі мають бути створені відповідні умови та соціальний, психологічний і педагогічний супровід.

Адаптація студента з інвалідністю до інтегрованого середовища є головним завданням перших студентських років. Їм потрібно ознайомитися зі структурою ВНЗ, із формами навчання, системою контролю знань, увійти у студентський колектив, пристосуватися до ритму студентського життя і навчання, максимально розкрити свої здібності і таланти.

Численні аспекти адаптації та інтеграції студентів з особливими потребами до студентського середовища можуть бути успішно реалізовані завдяки не лише їх особистісним зусиллям, а й завдяки увазі та допомозі батьків, товаришів по навчанню, викладачів та інших співробітників ВНЗ [3, 222].

Соціально-педагогічна робота зі студентами з особливими потребами передбачає певний ряд вірогідних підходів, а саме: індивідуальний, особистісно-гуманістичний підхід до студентів з особливими потребами; діагностичний підхід (дослідженні особливостей інтелектуального розвитку, пізнавальних здібностей, ціннісних ставлень, мотивів і потреб спрямованості особистості); функціональний підхід, основою якого виступає бажання змін на краще у студентів-інвалідів, їхньої здатності до сприйняття допомоги; соціально-психологічний підхід, який передбачає сприйняття особистості з особливими потребами, визнання її як члена суспільства, повага до її прав.

Організація інтегрованого навчання інвалідів у ВНЗ повинна враховувати загальні і специфічні принципи гуманістичної педагогіки та психології, найважливішими з яких є суспільна спрямованість; розвиток особистості інваліда в діяльності і спілкуванні; стимулювання внутрішньої активності особистості; гуманізм у поєднанні з високою вимогливістю; врахування вікових індивідуальних особливостей; виховання в колективі; єдність і погодженість вимог, зусиль і дій ВНЗ, родини, громадськості; законність

і забезпечення прав людини; відповідальність за дотримання правил і норм у взаєминах зі студентом-інвалідом; доступність; опора на потенційні можливості людини та максимізація соціальних ресурсів; поєднання допомоги із самопомогою; добровільність у прийнятті допомоги; відповідальність суб'єктів соціальної роботи за збереження етнічних і правових норм.

Отже, особливістю навчання студентів з обмеженими можливостями в інтегрованому колективі є те, що, сприймаючи їх як рівних, до них висувають такі самі вимоги, як і до інших студентів. Багатьом студентам з особливими потребами у ВНЗ не вистачає достатньої уваги та підтримки з боку викладачів. Викладач орієнтується на більшість аудиторії, що може призвести до невстигання студента з інвалідністю порівняно з більшістю. Допомога в адаптації студента з інвалідністю до умов навчання та надання йому підтримки можуть відбуватися лише шляхом організації супроводу їх навчання. Супровід навчання може передбачати конкретні методи, засоби, прийоми та форми організації взаємодії викладача і студента з особливими потребами.

Для формування та визначення специфіки супроводу навчання велике значення мають знання про середовище, в якому перебував студент до вступу у ВНЗ; група інвалідності та інформованість про хворобу; фізичний стан і реальні можливості студента; психологічні особливості особистості студента, майстерність і готовність викладача співпрацювати зі студентом-інвалідом.

Майстерність викладачів ВНЗ полягає в умінні вибрати такі технології, принципи і методи навчання, які сприяють розвитку творчості студента як здорового, так і того, що має проблеми з фізичним здоров'ям, формуванню самосвідомості, а також роблять процес навчання цікавим і захоплюючим.

**Висновки.** Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інтегрованого навчання стосується впливу як суб'єктивних, так і об'єктивних чинників. Особливої уваги тут потребують студенти-першокурсники, оскільки звична для них організаційна модель навчання у школі відрізняється від навчання у вищій школі. Допомога в адаптації студента з інвалідністю до умов навчання та надання йому підтримки можуть відбуватися лише шляхом організації супроводу їх навчання та дотримання основних принципів гуманістичної педагогіки та психології.

### Література

1. Бохонкова Ю. Можливості корекції особистісних чинників соціально-психологічної адаптації // Соціальна психологія. — 2005. — № 2 (10). — С. 45–54.
2. Зданевич Л. В. Як живеться студентіві // Гуманітарні науки. — 2005. — № 2. — С. 174–179.
3. Калмикова Л. В. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами в освітніх закладах // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. — № 3 (5). — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 217–226.
4. Каткова Т. І. Соціально-професійна адаптація студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. — Запоріжжя : Прем'єр, 2004. — 136 с.
5. Кондратова Н. О. Проблеми адаптації студентів ВНЗ: зміст, форми, психологічна специфіка // Психологія : зб. наук. пр. — Вип. 2. — К. : НПУ. — 1999. — С. 189–196.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
7. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / отв. ред. С. И. Самыгин. — Ростов н/Д.: Фенікс, 1998. — С. 283–287.
8. Середюк Л. З. Психологічний захист і адаптація студентів з інвалідністю у ВНЗ // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. — № 3 (5). — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 37–43.

*В статье рассматривается специфика вхождения в студенческую среду студентов, которые имеют ограниченные возможности физического здоровья. Раскрываются психологические аспекты процесса адаптации к условиям обучения в вузе; освещаются трудности адаптации студентов с особыми потребностями в процессе интегрированного обучения.*

**Ключевые слова:** адаптация студентов, адаптированность, формальная адаптация, социально-психологическая (общественная) адаптация, дидактическая адаптация, дезадаптация, интегрированное обучение, сопровождение обучения студентов с особыми потребностями.

*The specification of persons with disabilities entering into student's surrounding is considered in the article. There are opened psychological aspects of adaptation process to studing circumstances in higher educational*

*institutions; main difficulties of students with disabilities adaptation in the process of intergrated studing.*

**Key words:** adaptation of students, adapted, formal adaptation, social-psychological (public) adaptation, didactic adaptation, integrated teaching, accompaniment of the teaching students with the special necessities.

УДК 930.1/2 (477)

**Ю. Ю. Каліберда, А. В. Федько,  
А. Л. Георгієва,**  
*кандидати історичних наук*

## **ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСТРОЗЬКОЇ АКАДЕМІЇ У XVI–XVII СТ. В УКРАЇНІ ПІД ЧАС ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ЛЮДЕЙ В ІНТЕГРОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

*У статті розглядається історія створення й особливості навчально-виховної діяльності Острозької академії у XVI–XVII ст. в Україні. На підставі історичних праць і джерел аналізується рівень викладання та якості системи навчання слухачів в Острозькій академії з метою визначення шляхів реалізації її досвіду в процесі навчання та виховання людей в сучасному інтегрованому середовищі XXI ст.*

**Ключові слова:** Острозька академія, князь Константин Острозький, система навчання та виховання, братські школи, Острозький осередок науки та культури

Бурхливий розвиток науково-технічного прогресу та передових технологій у світі, створення ефективної ринкової моделі економіки, побудова демократичного гуманного суспільства, яке орієнтується на високі національні цінності, вимагають від сучасного українського суспільства поглибленого дослідження проблем навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі XXI століття. Перед українською громадськістю, її освітою та наукою постало завдання пошуку та впровадження у життя власної моделі навчального та виховного процесів, кінцевою метою яких є формування в сучасній Україні висококваліфікованої, високоінтелекту-



альної та конкурентоспроможної на світовому ринку праці національної еліти. Тому вирішення цих наболілих проблем неможливе без використання світового досвіду науки та освіти, дослідження та відновлення кращих національних традицій вищої школи, які існували в нашій країні впродовж її історії.

Серед таких освітніх закладів, які діяли в Україні у XVI–XVII ст., почесне місце посідає Острозька академія — перший навчальний заклад у Східній Європі. Протягом свого існування (1576–1640) академія мала великий вплив на розвиток наукової думки й організацію національної школи в Україні, продемонструвавши всьому світу, на які вражаючі здобутки спроможні були наші предки в духовній сфері. Досвід наукової та педагогічної освіти Острозької академії вимагає від сучасних науковців і освітян ретельного дослідження та відновлення своїх найкращих традицій.

**Мета статті** — висвітлення особливостей навчально-виховної та наукової діяльності Острозької академії у XVI–XVII ст. в Україні.

Завдання: історико-педагогічний аналіз змісту освіти в Острозькій академії, рівня викладання, розкриття значення Острозької академії в подальшому розвитку науки та освіти в Україні щодо визначення шляхів реалізації її досвіду в процесі навчання та виховання людей в сучасному інтегрованому середовищі.

Друга половина XVI ст. стає переломним моментом в історії України. Згідно з Люблінською унією 1569 р., більшість українських земель потрапляє під владу Польщі (Речі Посполитої). Українське населення починає на собі зазнавати релігійних, соціальних та національних утисків з боку польських магнатів і шляхти. Частина українських вищих верств денационалізується і внаслідок політики католицького духівництва, зокрема єзуїтів та їхніх шкіл, переходить у католицизм. Боротьба за збереження культурної самобутності, як ніколи, постає на порядок денний перед тогочасним українським суспільством. Ініціативу в ній перебирають на себе середні верстви українського населення — міщани, які разом з нечисленними представниками української православної знаті намагаються протистояти чужоземній експансії.

Саме в цей нелегкий історичний період наша країна вступає в добу українського ренесансу (відродження), яка супроводиться небувалим розвитком і піднесенням науки, освіти, мистецтва й культури [1, 897]. Посилення католицької реакції призводить до появи перших паростків пробудження національної свідомості

українців, які спочатку з'являються в духовній сфері. На захист рідної віри стають українські братства, на кошти яких у містах виникають перші друкарні, наукові гуртки та школи. Братчики активно стають на захист православного календаря (1582), українська інтелігенція на сторінках творів полемічної літератури вступає у сміливі диспути з католицьким духівництвом.

Ця нерівна боротьба за національну самобутність вимагала від української інтелектуальної еліти не тільки об'єднання навколо себе всіх патріотичних сил, але й поглиблених знань з різних царин життя, науки й культури. Щоб дати гідну відповідь на цей виклик часу, українське суспільство опиняється перед проблемою створення власної системи освіти та науки, «заснування своїх шкіл, які б паралізували шкідливі впливи латинських і протестантських шкіл на нашу молодь» [2, 56].

З другої половини XVI ст. культурним і освітнім осередком в Україні стає місто Острог на Волині — резиденція православних князів Острозьких. Видатний український політичний і культурний діяч князь Константин-Василь Острозький (1528–1608) у 1578 р., не шкодуючи коштів, засновує у своєму маєтку на Волині друкарню, якою керував відомий першодрукар і мандрівник Іван Федоров [3, 92]. Захоплений ідеєю оборони православної віри, К. Острозький вирішив видати повний текст Біблії рідною (церковнослов'янською) мовою, який на той час не мали інші європейські народи, що сповідували католицьку віру.

Робота над текстами Біблії вимагала залучення до неї високоосвічених учених і перекладачів, яких К. Острозький запрошував із різних країн. Завдяки цій титанічній діяльності у 1581 р. світ побачив Острозьку Біблію, а паралельно з нею у 1576 р. постала й Острозька академія [4, 397].

Уперше Острозька академія згадується в передмові до книги Петра Скарги «Про єдність костьолу Божого», яку відносять до 7 лютого 1577 р. Водночас багато сучасних дослідників погоджуються з тим, що до появи цієї згадки в Острозі вже існувала заснована К. Острозьким школа.

У різних монографіях сучасних дослідників Острозька академія іменується як колегіум, школа [5, 57], школа підвищеного типу [6, 37]. А саме питання визначення Острозької академії як вищого навчального закладу ускладнюється втратою історичних документів, що підтверджують її статус вищої школи.

Тим часом сучасники засвідчують, що для свого часу Острозька академія «стояла дуже високо». До того ж, школи, що були засновані К. Острозьким у Турові (1572), Володимирі-Волинському (1577), Слуцьку (1580) та інших містах України, не називались академіями.

Найбільшу рацію серед усіх сучасних дослідників напевно має сучасний історик Олена Апанович, яка зазначає, що «Острозька школа мала своєрідний триступінчатий характер. Вона об'єднувала елементарну школу з середньою та початками вищою» [7, 5]. У свою чергу, програма, рівень підготовки викладачів і учнів також свідчить про належність цієї школи до типу вищих.

Ознакою вищого навчального закладу було й те, що в Острозі вдосконалювались у науках люди, що вже мали певний рівень освіти. В академії знаходили собі притулок багато волелюбних вигнанців, сміливих мислителів і дисидентів, які зазнавали переслідувань в себе на батьківщині. Серед них — просвітитель Ян Чех, польський математик і філософ Ян Лятос та ін.

За програмою навчання академія стояла нарівні з найкращими єзуїтськими колегіями. Вона включала грецьку, латинську, церковнослов'янську мови, а також «сім вільних наук», що поділялися на тривіум, який складався з граматики, риторики та діалектики (мистецтва диспуту), та на квадрівіум, куди входили арифметика, геометрія, музика й астрономія [3, 92]. За це Академію часто називали «Тривіумним ліцеєм», «Грамотичною школою», «Греко-слов'янською школою» або «Слов'яно-греко-латинською Академією».

На діяльність Острозької академії значний вплив мали вчені з Греції. Грецька освіченість у XVI ст. перебувала в тісному взаємозв'язку з італійською гуманістичною культурою й була перейнята реформаторськими ідеями, які сучасні педагоги називають «особистісно орієнтованим вихованням». Ця система виховання була самою передовою на той час в Європі. Грецьку мову викладали відомі грецькі вчені, «доктори наук латинських і еллінських» — Кирило Лукаріс, Діонісій Палеолог і Никифор, що, також мало позитивний вплив на взаємовідносини учнів та вчителів Академії, на її дух співпраці та співтворчості. Недаремно ж вона здобула в Європі славу «Острозьких Афін».

Загальновідомим є той факт, що Академія утримувалася на кошти К. Острозького. Проте серед імен українських меценатів, що надавали фінансову допомогу Острозькій академії, почесне місце посідає і Гальшка (Єлизавета) Гулевичівна-Острозька — відомий меценат і засновник Києво-Могилянського колегіуму (академії) [5, 57].

В Острозькій академії при дворі князя К. Острозького зібралось сузір'я талановитих, всебічно освічених, як на свій час, людей. Більшість із них викладали в Академії, працювали у друкарні, входили до складу науково-літературного перекладацького гуртка.

Тут викладали і займалися наукою: Ян Лятос — професор Краківського університету, якого церковники вигнали з Польщі за вільнодумство; Герасим Смотрицький — перший ректор академії, подільський шляхтич, богослов і філолог, автор відомої праці «Ключ царства небесного» (Львів, 1587), один із видавців «Біблії», автор «Передмови» до неї та віршованої посвяти князеві К. Острозькому; Іван Вишенський — відомий український письменник-полеміст; Клірик Острозький — український письменник-полеміст, твори якого написані яскравою, образною мовою, близькою до української народної; Дем'ян Наливайко — український церковний діяч і письменник, високоосвічена людина, поет, перекладач проповідей Івана Золотоуста.

У стінах Академії разом із слухачами — представниками заможних класів навчались діти міщан, торговців і навіть селян. На той час Острозька академія мала навіть елементи самоврядування, які з'явилися в європейських навчальних закладах такого типу трохи пізніше.

Серед тих, хто отримав освіту в Острозькій школі, були гетьман Петро Конашевич-Сагайдачний, автор славнозвісної «Граматики» Мелетій Смотрицький, церковний, політичний й освітній діяч Іов Борецький, білоруський поет Андрій Вимшу, культурний діяч, письменник і перекладач Гаврила Дорофіївчич та багато інших.

Одним із напрямів просвітницької діяльності Острозького культурного осередку було книговидавництво. Завдяки діяльності Острозької друкарні світ побачив «Буквар» (1578), «Новий Заповіт з Псалтирем» (1580), «Хронологію» Андрія Римши та ін.

Найвизначнішою подією в релігійному та культурному житті України та всього православного світу став вихід вже згадуваної у цій статті «Біблії» (1581). Саме поява цієї основоположної для християнського світу книги, написаної церковнослов'янською мовою, стало вирішальним аргументом на користь більшості українців в їх ідеологічному та релігійному протистоянні з католиками того періоду.

І все ж, попри ці вражаючі результати, більшість починань князя К. Острозького в галузі освіти й культури було зведено нанівець після його смерті у 1608 р. його спадкоємцями — прибічниками ка-

толицизму. Із заснуванням 1624 р. єзуїтської колегії в Острозі Острозька академія занепала і близько 1640 року перестала існувати.

З огляду на викладене можна зробити головний висновок, що досвід і традиції Острозької академії не були марними. Вони були розвинуті у братських школах і послужили міцним підґрунтям для створення Київського колегіуму, що став пізніше академією і відіграв вирішальну роль у створенні національної системи освіти та науки у XVII–XVIII ст. в Україні.

Зусиллями вітчизняних учених, державних органів і громадських організацій у квітні 1994 р. був утворений Острозький колегіум, який по праву став прямим продовжувачем кращих традицій Острозької академії в незалежній Україні. Указом Президента України від 30 жовтня 2000 р. колегіуму було надано статус національного університету зі збереженням назви «Острозька академія». Острозька академія і сьогодні по праву займає провідне місце у підготовці та вихованні сучасної української еліти.

### Література

1. Енциклопедія українознавства. Загальна частина: у 3 т. / за ред. проф. д-ра Б. В. Кубійовича і проф. д-ра Кузелі. — Мюнхен — Нью-Йорк: Наукове т-во ім. Шевченка, 1955–1949. — 1230 с.
2. Біднов В. Школа та освіта на Україні // Українська культура: лекції за ред. Дмитра Анатонівича. — К. : Либідь, 1993. — С. 40–72.
3. Субтельний О. Україна: історія / пер. з англ. Ю. І. Шевчука; вст. ст. С. В. Кульчицького. — К. : Либідь, 1991. — 512 с.
4. Полонська-Василенко Н. Історія України: у 2 т. Т. 1. До середини XVII століття. — 2-ге вид. — К. : Либідь, 1993. — 640 с.
5. Мазур П. Отчі світильники. — К. : Український культурологічний центр, 1997. — 104 с.
6. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні. нариси / за ред. М. Д. Ярмаченка. — К. : Рад. шк., 1991. — 381 с.
7. Апанович О. Острозька Академія // Урядовий кур'єр. — 1999, 16 вересня. — С. 4–6.

*В статтє рассматривается история создания и особенности учебно-воспитательной деятельности Острожской академии в XVI–XVII вв. в Украине. На основе исторических работ и источников анализируется уровень преподавания и качества системы обучения слушателей в Острожской академии с целью определения путей реализации её опыта в процессе обучения и воспитания людей в современной интегрированной среде XXI века.*

**Ключевые слова:** Острожская академия, князь Константин Острожский, система обучения и воспитания, братские школы, Острожский центр науки и культуры.

*In article is considered history of the creation and particularities scholastic-education to activity Ostrozhskoy academies at 15–16 ages in Ukraine. On base of the history works and the sources is analyzed level of the teaching and quality of the system of the learning the listeners in Ostrozhskoy academies for the reason determinations of the ways to realization of its experience to process of the education and unbringing the people in modern integrated environment 21 age.*

**Key words:** Ostrozhskaya academy, Prince Konstantin Ostrozhskiy, system of the education and unbringing, fraternal schools, Ostrozhskiy centre of the science and cultures.

Л. І. Дмитренко

## ПІДГОТОВКА УПРАВЛІНЦІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

*Стаття окреслює шляхи підготовки управлінців вищих навчальних закладів на підставі сучасного розуміння феномену людини та її структурної організації, що становить основу акмеолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу щодо підтримки та відновлення здоров'я у молоді з інвалідністю як цілісного явища.*

**Ключові слова:** інтегроване навчання, акмеологічна позиція, акмеологічний розвиток, здоров'я, життєвий успіх, духовність,

Підписання у вересні 2008 р. Конвенції з прав інвалідів свідчить про те, що Україна взяла курс до міжнародної спільноти. Зробивши цей відповідальний крок, держава зобов'язалася створити високі стандарти життя і для молоді, котра має інвалідність. Прийняття цього важливого міжнародного документа суттєво змінює діючий стереотип про інвалідів стосовно того, що їх слід розглядати не як

осіб, які тільки потребують соціального захисту, а як таких, яким потрібно надати можливості, аби вони могли повністю реалізувати в житті свій особистий потенціал. Враховуючи особливу відповідальність вищої освіти, яка є головною ланкою підготовки молодшої людини до самостійного життя і той факт, що кількість молоді з інвалідністю, яка потребує спеціальних освітніх умов для навчання з кожним роком зростає, особливої актуальності набуває проблема підготовки управлінських кадрів вищих навчальних закладів з високим рівнем професійної компетентності щодо організації навчання названих осіб. Особливістю навчання значної кількості осіб з інвалідністю є те, що реалізація їхнього потенціалу неможлива без сторонньої допомоги — створення навчальним закладом спеціальних умов для отримання освіти, звідси і визначається статус вищезазначеної категорії молоді як осіб з особливими освітніми потребами. Відповідно до Закону «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», міжнародних документів (Конвенції про права інвалідів та ін.) зазначаємо, що особа з особливими освітніми потребами — це особа, яка має інвалідність (міра втрати здоров'я, визначена МОЗ України), що перешкоджає засвоєнню освітніх програм без створення спеціальних умов для отримання освіти.

Підготовку управлінців вищих навчальних закладів ми розуміємо, з одного боку, як підготовку студентів — майбутніх управлінців, що керуватимуть навчальними закладами системи освіти, а з іншого — як підвищення кваліфікації управлінців вищих навчальних закладів, що відповідальні за організацію навчання у ВНЗ, в тому числі і для осіб з особливими освітніми потребами.

Система підготовки управлінських кадрів зумовлена специфікою суб'єктів, на яких спрямовано управління. Специфіка фізичного і психологічного стану здоров'я осіб з особливими освітніми потребами вимагає особливо ретельного добору форм організації та змісту їхнього навчання, тобто створення особливого освітнього середовища. Особливістю освітнього середовища, в якому навчаються інваліди, є те, що організація навчання має поєднувати освітній процес з реабілітацією (процесом підтримки та відновлення стану здоров'я).

Для реалізації такої особливості організації навчання міжнародна і вітчизняна практика пропонує молоді з особливими освітніми потребами широкий вибір доступних форм здобуття освіти: а саме дистанційну, екстернатну, а також інтегровану форму навчання (інтегроване навчання).

Термін «інтеграція» (від латин. *integration* — відновлення, поповнення, від *integer* — цілий) поняття, що означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в єдине ціле, а також процес, що веде до такого стану [14].

Ураховуючи викладене та закони «Про соціальні послуги», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», міжнародні документи, ми визначаємо, що інтегроване навчання є формою здобуття певного освітнього рівня з урахуванням системи супроводу (психолого-педагогічного, соціального, медичного та ін.), яка поєднає навчання з реабілітацією, що дає можливість особам з особливими освітніми потребами навчатися спільно з особами, які не мають таких потреб.

Інтегроване навчання реалізується, з одного боку, в результаті складання індивідуальних навчальних планів в поєднанні з індивідуальною програмою реабілітації студента та з урахуванням системи супроводу навчання, а з іншого — через інтеграцію змісту освіти, технологій навчання. Інтеграція змісту освіти значно поліпшує вирішення питань щодо збереження, зміцнення та відновлення здоров'я, розвитку інтегративного мислення, яке є важливим, виходячи з аналізу сучасного потоку інформації, в сучасних трансформуючих умовах існування людини.

Підготовка управлінців вищих навчальних закладів до організації навчання осіб означеної категорії молоді потребує розвитку змісту навчання через розроблення й запровадження узагальнених і систематизованих курсів з людинознавства, що базуються на сучасних поглядах про структурну організацію людини як основу нової парадигми освіти та виховання здорового суспільства, його гармонійного розвитку. Вдосконалення технології навчання можливе через застосування сучасних підходів, які сприяють створенню атмосфери успіху у навчальному закладі. Накреслені завдання можна реалізувати через інтегративну науку акмеологію, яка виникла на стику таких наук про людину, як психологія, філософія, педагогіка, валеологія, фізіологія, соціологія, культурологія та ін., і на її основі акмеологічного підходу.

Дослідження останніх років, зокрема А. Деркача, В. Зазикіна, Н. Кузьміної, В. Максимової, Н. Полетаєвої, Р. Сабанчієвої та ін. [3, 8, 12, 13, 15], обґрунтовують, що акмеологічний підхід — це сис-



тема принципів, прийомів і методів, яка базується на методологічних принципах і методах дослідження, вирішенні практичних завдань, пов'язаних із розвитком дорослої людини. Окреслений підхід сприяє створенню атмосфери успіху і посилює соціальні функції системи освіти.

Ми приєднуємося до позиції Р. Сабанчієвої [15], за якої акмеологічний підхід складається з таких класичних підходів:

- системного, що розроблений у філософії, соціології та використовується в педагогіці і психології;
- цілісного (комплексний підхід) щодо вивчення людини як індивіда, особистості й індивідуальності, суб'єкта діяльності;

Поняття «система» і «педагогічна система» трактуються науковцями по-різному. Т. Ільїна, зокрема, вважає, що систему слід розглядати як упорядковану сукупність взаємопов'язаних елементів, що об'єднані спільною метою функціонування та єдністю керування і які можуть вступати у взаємодію з середовищем як цілісна єдність [7]. В. Афанасьєв під цілісною системою розуміє сукупність компонентів, взаємодія яких породжує інтегративні системні якості, які не притаманні її окремим елементам [4]. Педагогічну систему Т. Сорочан розглядає як певну сукупність взаємозалежних і взаємодіючих між собою компонентів, що утворюють цілісність, єдність [17]. На думку Н. Кузьміної, ядром педагогічної системи є ідея цілісності, а структурними компонентами цієї системи є мета, зміст, методи, а також учасники педагогічного процесу [8]. Таким чином, смисл управлінської діяльності полягає в забезпеченні ефективних взаємозв'язків між структурними компонентами системи, а отже, її цілісності.

Професіоналізм управлінської діяльності виявляється у здатності керівника максимально врахувати умови, закономірності та принципи діяльності в конкретній професійній сфері, у створенні оригінальної системи управління.

Оскільки в контексті дослідження є керівник вищого навчального закладу, який прагне до самовдосконалення, слухним буде проаналізувати, які технології професійного розвитку дорослих людей, зокрема керівників, пропонує акмеологія [17].

Метою підготовки керівників вищих навчальних закладів, в яких організується навчання і виховання осіб з особливими освітніми потребами, на нашу думку, є формування сучасного керівника на основі акмеологічної позиції та акмеологічних принципів

(принципів успіху), який здатний активізувати і підтримати цілісний розвиток молоді з інвалідністю.

Поняття «позиція» (латин. *position* від *pono* — розміщую, ставлю) розглядаємо як точку зору на те чи інше питання, яке визначає характер дій, поведінки тощо [16]. За В. Максимовою, акмеологічна позиція — це стійка система відносин людини до певних сторін дійсності, яка виявляється в соціальній поведінці (наприклад, у ставленні до осіб з особливими освітніми потребами). Вона є результатом **ціннісно-смислового самовизначення особистості**, яка обирає такі цінності, як здоров'я, життєвий успіх і духовність як пріоритетні [12]. Окреслені цінності можуть бути обрані людиною, яка має сучасні погляди щодо структурної організації людини. Ми схиляємося до думки академіка, доктора біологічних наук М. Гончаренко, в тому, що з позиції цілісного підходу структурну організацію людини можна представити у вигляді піраміди (див. рис.).



Рис. 1. — Тактика пізнання й оздоровлення, прийнята у валеології

1) духовна складова структурної організації людини — вершина піраміди, є управляючим елементом інших складових [6]. До цієї думки приєднується О. Вишневський у роботі «Теоретичні основи педагогіки», в якій зазначає, що людський організм має три рівні структури: морально-духовний, психічний і матеріально-фізичний, які утворюють цілісну систему, що прагне до чистоти, гармонії та рівноваги [5].

Таким чином, відповідно до означеної структурної організації людини, здоров'я — це інтегральний показник його складових: духовного психологічного і фізичного здоров'я з провідною роллю духовної складової, а відтак — духовного здоров'я.

Названі поняття розкриваються у працях М. Гончаренко, Ю. Андрєєва, Л. Анісімової, В. Ліщук, Е. Мосткової, В. Лободіна та ін. [6; 3; 2; 9; 10; 11]. Ці вчені визначають духовне здоров'я як стан, коли людина в кожний момент відчуває радість і інтерес до життя, гармонію щодо оточуючого світу, це стан, в якому індивід відчуває себе завжди молодим, щасливим, життєрадісним, що особливо важливо для молоді з інвалідністю. Згідно з вищезазначеним, рівень здоров'я залежить головним чином від духовного розвитку людини, а вираженість відповідності між хворобою і здоров'ям є показником правильності вибраного шляху. М. Гончаренко виділяє фактор «шляху» як найважливіший фактор принципу духовного розвитку. «Рух по «шляху» характеризується швидкістю внутрішніх змін ... зміст «шляху» ... починається з вибору» [6, 241]. На нашу думку, цей «шлях» духовного розвитку можна виразити в наступних етапах: народження, духовне дитинство, духовна юність, духовна зрілість, духовний континіум.

Духовний розвиток не залежить від віку, а лише від вибору людини. Його вона здійснює на будь-якому етапі свого біологічного функціонування, роблячи вибір в бік прискорення або гальмування свого духовного розвитку. Порівняємо шляхи духовного і біологічного розвитку. Біологічний розвиток людини має однакові вікові етапи, а саме: народження, дитинство, юність, дорослість, старість, смерть.

Він не залежить від вибору людини, і його людина зупинити не може з власної волі. Духовне народження, на думку вчених, дає результат набуття здатності до душевного відновлення і відбувається через гармонізуючу саморефлексію (покаяння). «Усвідомлення своїх помилок ... дозволяє людині стати впевненою в житті і спокійно переносити всі труднощі життя. Покаяння дозволяє отримати спокій і відчуття вдячності за отриманий досвід. Покаяння необхідне для духовного удосконалення людини» [6, 222–223].

Рівень юності — характеризується здатністю особистості практично перемагати в собі гордість, зарозумілість, злість у думках, словах і злий шлях у своїх діях. Цей рівень духовного розвитку поступово переходить у наступний — духовну зрілість.

Духовна зрілість характеризується наявністю духовної позитивної сили, за допомогою якої людина може: швидко забувати

і прощати негатив завдяки позитивному мисленню; проявляти терпіння і довготерпіння, яке зв'язано з певними здібностями. Це здатність не просто констатувати проблеми, а приймати мудрі рішення для успішного вирішення проблем; здатність не реагувати негативно на основі внутрішнього спокою і контролю над емоціями; приймати багатогранність життя (розуміння на основі прийняття); вирішувати проблеми з любов'ю; взаєморозуміння, мужність, гнучкість, внутрішня рівновага; прийняття інших, незважаючи на недоліки характеру, повага, відсутність критики і осуду; сила протистояти труднощам; ясний розум, співпраця.

Духовний розвиток не можна нав'язати людині, оскільки він є індивідуальним. Але завданням системи навчання і виховання є надавати можливість розвивати в людині вже наявні позитивні риси, а також допомогти їй знайти свій шлях до пізнання себе як фізичної, так і духовної сутності. Для системи освіти поняття духовного розвитку та духовної зрілості є надзвичайно складними, оскільки вирішення проблем морального здоров'я має базуватися на новому світогляді щодо структури людини. Соціальний прогрес можливий лише за умови морального вдосконалення та духовного зростання кожної окремої людини, що позитивно позначається на суспільному прогресі в цілому.

Викладене дає підстави зробити такі висновки:

1. Самовдосконалення є головним завданням кожної людини, тому освіта загалом призначена формувати життєву зрілість, а це «життєва компетенція, яка допомагає їй вирішувати власні життєві проблеми, поліпшувати якість життя і якість професійної праці.

2. Підготовка керівників вищих навчальних закладів до організації навчання осіб з особливими освітніми потребами має йти по шляху оновлення принципів освітньої діяльності (комплексність, системність, суб'єктність, розвиток, активність, духовно-моральні принципи [3; 8; 12]) акмеологічним змістом щодо формування нового світогляду, який базується на сучасному розумінні феномену людини, принципів її організації.

3. Розуміння принципів цілісної організації структури людини дає їй можливість спрямовувати своє життя по шляху розвитку гармонійної особистості, який включає:

— акмеологічний розвиток [18] — як духовний розвиток людини, що створює ціннісні домінанти життєдіяльності на кожному віковому етапі і в кожному виді соціально-людської і предметної діяльності.

- формування в єдності інтелектуальної і смислової сфери — мети життя, життєвих принципів успіху, загальнолюдських цінностей, серед яких пріоритетним є здоров'я;
- розвиток емоційно-вольової сфери, яка забезпечує культуру емоцій, поведінки, свободу совісті.

Формуванню людини як цілісної особистості сприяє інтеграція змісту освіти, що реалізується у створенні інтегрованих курсів (валеологія, акмеологія, психологія, соціологія, екологія людини та ін.) з посиленням у змісті освіти ролі людинознавства.

Визначене розуміння структурної організації феномену людини становить основу акмеолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу щодо підтримки й відновлення здоров'я в осіб з особливими освітніми потребами як цілісного явища.

Зміст статті не вичерпує сутність поставленої проблеми і потребує подальшого розкриття змістового компонента професійної підготовки управлінців до організації навчання осіб з особливими освітніми потребами.

*Статья раскрывает пути подготовки руководителей высших учебных заведений на основе современного понимания феномена человека и его структурной организации, которая является основой акмеолого-педагогического обеспечения учебно-воспитательного процесса поддержки и восстановления здоровья у молодежи с инвалидностью как целостного явления.*

**Ключевые слова:** интегрированное обучение, акмеологическая позиция, акмеологическое развитие, здоровье, жизненный успех, духовность.

*The article reveals the ways of preparation of leaders of higher educational establishments on the basis of the modern understanding of the phenomenon of human being and its structural organization which is the basis of the acmeological and pedagogical providing of teaching and educational process of support and recovery of health of young people with disability as the integral phenomenon.*

**Key words:** integrated teaching, acmeological position, acmeological development, health, vital success, spirituality.

## Література

1. Андреев Д. Л. Роза мира. Метафилософия истории. — М. : Прометей, 1991. — 288 с.
2. Анисимова Л. Е. Мирозозрение нового века. — СПб. : Питер, 2006. — 255 с.
3. Деркач А. А. Зазикін В. Г. Акмеологія : навч. посіб. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
4. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. — М. : Политиздат, 1981. — 432 с.
5. Вишневецький О., Кобрій О. М., Чепіль М. М. Теоретичні основи педагогіки : курс лекцій. — Дрогобич : Відродження, 2001. — 268 с.
6. Гончаренко М. С. Валеологические основы духовности : учеб. пособ. — Х: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2007. — 400 с.
7. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. — М. : Педагогика, 1972. — С. 12–15.
8. Кузьміна Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — 144 с.
9. Лишук В. А. Технология повышения личного здоров'я / В. А. Лишук, Е. В. Мосткова. — М. : Медицина, 1999. — 320 с.
10. Лишук В. А. Обзор «Основы здоров'я. Актуальные задачи, решения, рекомендации / В. А. Лишук, Е. В. Мосткова — М. : Медицина, 1994. — 134 с.
11. Лободин В. Т. Путь к единству. Т. 1 : Здоровье и духовность. — СПб. : Комплект, 1995. — 233 с.
12. Максимова В. Г. Акмеология последипломного образования педагога: монографія. — СПб. : ПНУ «ИОВ. РАО», 2004. — 227 с.
13. Полетаева Н. М. Научно-педагогические практические основы валеологической педагогики. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — 210 с.
14. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. — К. : Педагогічна думка, 2001. — 514 с.
15. Сабанчиева Р. З. Акмеологические факторы продуктивной деятельности преподавателей в развитии творческой готовности студентов к профессиональной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук: 21.04.04. — Нальчик, 2004. — 272 с.
16. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. — К. : Гол. ред. УРЕ, 1977. — 776 с.
17. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика: монографія. — Луганськ: Знання, 2005. — 382 с.
18. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 12.06.04. — К., 2004. — 255 с.

УДК 37.015.3

Т. М. Кравченко,  
асистент,  
І. І. Брецько,  
асистент

## ВПЛИВ КОМУНІКАТИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ НА ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПЕДАГОГА

*У статті проаналізовано вплив комунікативних тенденцій на професіоналізм педагога й охарактеризовано особливості поведінки вчителя під час навчального процесу.*

**Ключові слова:** педагогічне спілкування, стиль спілкування, професіоналізм, педагогічна діяльність.

Спілкування, виступаючи суспільною формою буття людини, пронизує весь соціальний організм суспільства і створює, з одного боку, умови привласнення загальнолюдських здібностей, а з іншого — виступає механізмом реалізації потенцій і можливостей людини у формі тих чи інших психологічних новоутворень. Навчання є суспільною формою управління учінням, тому вона і реалізується в розгорнутій формі спілкування. Реальне педагогічне спілкування являє собою складне і внутрішньо суперечливе сплетіння перцептивних, комунікативних, інтерактивних компонентів суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної форм.

Зміст спілкування у педагогічній діяльності полягає у взаємній передачі досвіду, інформації в міжособистісних контактах з метою якісного вирішення визначених завдань. Отже, спілкування у навчанні впливає на характер психічного відображення, свідомість, склад особистості, а також на аналіз того, як індивід оволодіває засобами спілкування і який вплив воно справляє на психічні процеси, стани і властивості; є детермінантою системи психічних явищ, щось зовнішнім по відношенню до психічного.

Професіоналізм учителя виражається передусім у тому, щоб оперативно приймати педагогічно доцільні рішення в постійно мінливих умовах. Однак слід мати на увазі, що всі педагогічні дії реалізуються лише через педагогічну взаємодію — спілкування вчителя з учнем. При цьому робота по розвитку комунікативної компетентності вчителів має враховувати специфіку їх навчання.

Виходячи з того, що професійно-педагогічна діяльність будується за законами спілкування, а інтегральною характеристикою педагогічного спілкування, де у знятому вигляді виявляються морально-світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість його особистості, рівень комунікабельності, комунікативні здібності, вміння і навички, виступає стиль педагогічного спілкування, ми й прагнули передусім діагностувати сформованість останнього.

Досить адекватну діагностику психологічних особливостей стилей спілкування може забезпечити методика «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі. Відповідно до завдань дослідження доцільно використати скорочений і рефакторизований варіант цієї методики, що включає з вихідних 128 особистісних характеристик лише 32, які мають максимальну диференціуючу силу.

Означені вихідні характеристики рівномірно (по чотири якості) розподіляються за вісьмома узагальненими особистісними параметрами:

I — тенденція до лідерства (вміє настояти на своєму; вміє керувати іншими; створює гарне враження серед оточуючих; любить відповідальність);

II — упевненість у собі (незалежний і впевнений у собі; практичний і діловитий; у всьому вважає за потрібне покладатися на самого себе; байдужий до думки інших про себе);

III — вимогливість до інших (здатний бути суворим; прямолінійно-відкритий; строгий, але справедливий до інших; запально-дратівливий);

IV — негативізм (його важко переконати; недовірливий; часто розчаровується; не терпить, щоб ним командували);

V — готовність до підпорядкування, поступливість (поступливий, неперечливий; легко бентежиться; здатний бути критичним до себе; охоче погоджується з іншими);

VI — залежність від оточуючих, потреба у підтримці з їхнього боку (шукає схвалення від оточуючих; довірливий і схильний до наслідування; передовіряє іншим приймати рішення; прагне приносити радість оточуючим);

VII — відкритість, доступність впливу з боку оточуючих, некритична поступливість (товарисько-поступливий з іншими; завжди дружелюбний і люб'язний; надзвичайно дорожить думкою оточуючих; лагідно-доброзичливий);

VIII — чуйність, чутливість (любить допомагати і піклуватися про інших; терпимий до недоліків інших; викликає довіру в оточуючих; делікатно-схвалюючий).



Результати експертної оцінки свідчать, що стилі педагогічного спілкування досить адекватно диференціюються по цих восьми вихідних параметрах методики (див. таблицю 1). Так, діалогічний стиль спілкування характеризується високими балами по параметрах VIII, I і VII і дуже низьким (найнижчим порівняно з іншими стилями) за параметром IV. Альтруїстичний і конформістський стилі відзначаються високими балами по параметрах V, VI, VII, при цьому альтруїстичному, на відміну від конформістського, притаманні більш високі бали по параметрах VIII, I і III. Пасивному стилю притаманні низькі значення параметрів VIII, VII, I і V. Маніпулятивний і авторитарно-монологічний стилі відзначаються високими значеннями параметрів I, II, IV та низькими значеннями

**Таблиця 1 — Значення параметрів I–VIII, А, Б для різних стилей педагогічного спілкування**

(за результатами експертних оцінок)

Стил педагогічного спілкування	Значення параметрів									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	A	B
I	2,6	1,6	1,6	0,3	1,4	1,7	3,1	3,5	3,6	3,8
II	1,5	0,9	1,0	0,7	1,8	2,0	2,8	3,1	0,6	3,8
III	0,5	0,4	0,3	1,1	2,3	2,8	2,4	1,3	-3,3	2,9
IV	0,9	1,9	1,5	1,8	0,9	1,4	0,4	0,5	-0,6	-2,4
V	2,3	2,4	0,9	1,6	0,5	0,6	1,5	0,7	2,4	1,3
VI	2,6	3,0	2,4	2,6	0,1	0,4	0,5	0,3	2,7	-5,3
VII	0,8	1,2	2,0	3,3	0,2	0,8	0,1	0,1	-1,4	-4,4
Нормативний рівень	2,8	2,0	1,9	0,4	1,3	1,5	3,0	3,3	3,9	2,8

параметрів V, VI, VII і VIII. При цьому авторитарно-монологічному стилю більшою мірою властиві високі значення III і IV параметрів. Конфліктний стиль характеризується найвищими значеннями параметрів III і IV при низьких значеннях параметрів I, VII і VIII.

Для побудови семантичного простору методики Т. Лірі, на основі якого можна буде оперативно оцінювати емпіричні дані про особливості стилей педагогічного спілкування молодих учителів, слід розраховувати значення узагальнених параметрів А («Домінування — Підпорядкування») і Б («Співробітництво — Агресивність»). Для цього в формули (1) і (2) замість номерів восьми

груп якостей (I–VIII) підставляємо числові значення оцінок, одержаних респондентами по кожній з цих груп:

$$(1) : A = 0,7 \times (\text{II} + \text{VIII} - \text{IV} - \text{VI}) + \text{I} - \text{V};$$

$$(2) : B = 0,7 \times (\text{VI} + \text{VIII} - \text{II} - \text{IV}) + \text{VII} - \text{III};$$

Параметр А («Домінування — Підпорядкування») дає узагальнену характеристику статусно-рольових орієнтацій особистості молодого вчителя. Позитивні його значення вказують на вираження прагнення особистості (і посилення цього прагнення відповідно до наростання значень параметра) до домінування, лідерства у педагогічному спілкуванні, а негативні — на наявність тенденції до підпорядкування, відмови від лідерства і відповідальності в ситуації професійно-педагогічної діяльності.

Параметр Б («Співробітництво — Агресивність») дає узагальнену характеристику стилю поведінки особистості під час спілкування. Його позитивні значення свідчать про прагнення особистості (ріст цього прагнення у міру збільшення ваги параметру) до співробітництва з оточуючими, до встановлення з ними дружніх, ділових взаємовідносин, спрямованих на досягнення конструктивних результатів, а негативні вказують на розвиток і домінування агресивно-конкурентної спрямованості особистості, яка заважає спільній діяльності, руйнує (і робить неможливими) стосунки співробітництва.

Обидва узагальнені параметри А («Домінування — Підпорядкування») і Б («Співробітництво — Агресивність») рівною мірою беруть участь у диференціації стилів педагогічного спілкування в семантичному просторі методики Лірі. Ту обставину, що не лише авторитарно-монологічному, а й діалогічному стилю педагогічного спілкування притаманна виражена тенденція до домінування, лідерства, ми пояснюємо тим, що в другому випадку саме домінування виступає як активне лідерство у спілкуванні, прояв ініціативи, активності, прагнення взяти на себе відповідальність, що, своєю чергою, нерозривно пов'язано з професійною роллю вчителя. Авторитарно-монологічний і діалогічний стилі педагогічного спілкування відрізняє передусім те, на що спрямована тенденція і як вона реалізується. Цю сторону характеризують особливості взаємовідносин, взаємодії у процесі спілкування: у першому випадку явно домінують методи примушування, агресивно-конкурентна поведінка, у другому — методи переконання, організації, пошук різноманітних форм співробітництва з учнями.

Методика «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі доповнювала-ся комплексом інших методів, тестів і спостережень по спеціальних програмах (тест «20-ти висловлювань», спеціальні опитувальники, методика незавершених речень, тест Томаса, спостереження тощо).

Нами було проведено вивчення особливостей стилю педагогічного спілкування 220 вчителів загальноосвітніх шкіл зі стажем понад 5 років. Дані щодо особливостей їхнього стилю педагогічного спілкування використовувались як матеріал для порівняння з відповідними результатами вивчення стилю педагогічного спілкування молодих учителів. Якщо взяти пасивний стиль спілкування за відправний у розвитку ситуації спілкування, де позиції взаємодіючих сторін ще остаточно не проявлені, а сама взаємодія має поверховий характер (притаманний 8,0% респондентів), то діалогічний стиль спілкування або тенденція до його розвитку притаманні відповідно 14,0% і 21,0%. 25,0% опитаних характеризується, а ще 32,0% виявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування. Відповідно 62,0% з опитаних оцінили свої взаємостосунки з учнями як гарні і дуже добрі, 32,0% — як задовільні, і лише 6,0% вважає їх незадовільними.

Результатами аналізу особливостей стилю педагогічного спілкування молодих учителів багато у чому відмінні (всього дослідженням було охоплено 600 молодих учителів, з них 180 зі стажем до одного року, 220 зі стажем педагогічної роботи від 1 до 3 років, і ще 200 — зі стажем від 3 до 5 років). Так, перша група (зі стажем до одного року) по стилях педагогічного спілкування розділилася таким чином: пасивний стиль — 32,0%; 8,0% і 32,0% характеризуються або виявляють тенденцію до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування; 18,0% і 10,0% характеризуються або виявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю. У групі молодих учителів зі стажем від 1 до 3 років ці цифри відповідно склали 28,0%, 12,0% і 25,0%, 20,0%, і 25,0%, а в третій групі (зі стажем від 3 до 5 років) — 21,0%, 15,0% і 20,0%, 24,0% і 20,0%. Відмінності, зумовлені конкретною педагогічною спеціальністю; носять незначущий характер, хоч і можна вказати у цьому зв'язку на деякі цікаві особливості. Скажімо, динаміка розвитку від пасивного до монологічного стилю педагогічного спілкування у вчителів-гуманітаріїв носить більш виражений стрімкий характер, ніж у вчителів природничого циклу, а вчителі молодших

класів з перших місяців роботи у школі більшою мірою зорієнтовані на авторитарно-монологічний і маніпулятивний стилі педагогічного спілкування з учнями тощо.

Одержані результати (з урахуванням наших спостережень, експертних оцінок, самохарактеристик студентів педвузів і молодих учителів) ми інтерпретуємо таким чином:

- стійкі установки в комунікативній сфері, адекватні вимогам сьогоденної педагогічної практики, продуктивні для розв'язання педагогічних завдань, сформовані лише в незначній меншості випускників педвузів (8,0%), що є прямим наслідком особливостей в організації навчально-виховного процесу в останніх;

- число випускників, у яких описані установки носять поверховий, нестійкий характер і легко можуть змінитись у діаметрально протилежному напрямі, оскільки вони ще не підкріплені практичним досвідом, набагато більше (32,0%);

- показово, що майже третина випускників (28,0%) характеризується установками в комунікативній сфері, які детермінують орієнтацію на авторитарно-монологічне, маніпулятивне чи конфліктне спілкування з учнями, а ще у 32,0% випускників ці установки не сформовані, не виявлені.

Однак для нашого дослідження більш вагомими є ті тенденції в розвитку комунікативної компетентності вчителів, які проявляються безпосередньо на етапі їхнього професійного становлення. Зазначимо в цьому зв'язку наступне.

1. У період професійного становлення переважна більшість початківців зі сформованою установкою на діалогічне або монологічне спілкування з учнями виявляє тенденцію до реалізації відповідного стилю у своїх взаємостосунках з учнями незалежно від стажу професійно-педагогічної діяльності. Звичайно, випадки повної, діаметральної переорієнтації нам зустрічалися, але це були, власне, поодинокі випадки, за кожним з яких стояли свої причини. Особливо чутливі до цих факторів учителі-початківці впродовж першого року роботи.

2. Наявність тенденції до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування сама по собі ще не гарантує автоматичної динаміки позиції молодих учителів у цьому напрямі. Негативний досвід, труднощі у здійсненні комунікативного забезпечення навчально-виховного процесу, розчарованість, відсутність розуміння і доброзичливої підтримки з боку колег тощо часто призводять до

того, що молоді вчителі зупиняються на пасивно-індиферентному стилі педагогічного спілкування або ж переорієнтовуються на ті чи інші різновиди монологічного стилю.

3. Внаслідок існуючих умов більшість молодих учителів, що проявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування, за перші роки роботи у школі зберігають ту ж саму орієнтацію або ж укріплюються у своїй позиції, переходячи в групу, яка характеризується монологічним стилем педагогічного спілкування.

4. Упродовж перших п'яти років професійно-педагогічної діяльності група вчителів, що характеризуються непроявленістю комунікативних установок, пасивно-індиферентним стилем взаємостосунків з учнями, зменшується, але недостатньо (від 32,0 до 21,0%), що прямо вказує на низьку ефективність допомоги початківцям на цьому вкрай важливому для їхнього професійного становлення етапі. Принципово, що перші кроки молодих учителів дуже часто спричинюють їх переорієнтацію з пасивного на різні варіанти монологізованого спілкування (від конформістського до конфліктного).

5. На нашу думку, виявлені тенденції свідчать про те, що покладатися на стихійне проходження молодими вчителями етапу професійного становлення не доводиться. Саме життя породжує необхідність у створенні умов для забезпечення керованого входження випускників педвузів у педагогічну професію, при якому б оптимально знімалися виявлені суперечності цього етапу.

Узагальнення викладеного вище матеріалу дає змогу виділити такі основні тенденції, що спостерігаються в комунікативній діяльності початківців:

- більшість початківців з уже сформованими установками на діалогічне або монологічне спілкування тяжіє до практичної реалізації відповідно до стилю у своїх взаємостосунках з учнями;

- продуктивнішим, з погляду організації педагогічного процесу і реалізації притаманного йому розвивального, виховального і творчого потенціалу, є діалогічний стиль спілкування з учнями;

- наявність тенденції до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування ще не гарантує динаміки позиції початківців у цьому напрямку;

- ставлення молодих учителів до своєї професії суттєво залежить від їх установок у комунікативній сфері.

*В статтє проанализировано влияние коммуникативных тенденций на профессионализм педагога и охарактеризовано особенности поведения учителя во время учебного процесса.*

**Ключевые слова:** педагогическое общение, стиль общения, профессионализм, педагогическая деятельность.

*The present article deals with the problem of influence of communicative tendencies on the professionalism of teacher and characterizes the peculiarities of teacher's behaviour during teaching process.*

**Key words:** pedagogical communication, style of communication, professionalism, pedagogical activity.

#### Література

1. Балаев А. А. Активные методы обучения. — М. : Профиздат, 1986. — 95 с.
2. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения // Совр. высш. школа. — 1982. — № 3. — С. 31–33.
3. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. — М. : Педагогика, 1987. — 184 с.

Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова,  
кандидати педагогічних наук

### САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

*У статті висвітлюються практичні підходи до організації і проведення самостійної роботи студентів в умовах інформаційного навчального середовища під час підготовки фахівців соціальної сфери. Самостійна робота студентів розглядається як одна з форм активної навчально-пізнавальної діяльності. Визначаються умови ефективної реалізації інформаційної підтримки процесу навчання студентів для проведення самостійної роботи, типи самостійної роботи студентів, особливості проведення самостійної роботи серед студентів з особливими потребами.*

**Ключові слова:** самостійна робота, активна навчально-пізнавальна діяльність, студенти з особливими потребами, інформаційна підтримка, процес навчання, інформаційне навчальне середовище.

В умовах реформування вищої освіти і входження України до європейського простору в рамках Болонського процесу настав якісно новий етап розв'язання проблеми організації самостійної роботи студентів. Адже діяльність фахівця в умовах ринкових відносин полягає в подальшому прискоренні зміни професійних знань, умінь і навичок, здатності самостійно, швидко і якісно вдосконалювати свою кваліфікацію.

Зміст процесу навчання у ВНЗ полягає у здобуванні необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, а також знань про способи діяльності, які забезпечують одержання і використання цих знань як у практичній роботі за спеціальністю, так і в повсякденному житті.

Самостійна робота студентів є невід'ємною частиною і логічним продовженням лекційно-семінарської системи навчання. Системний характер самостійної роботи, що визначається змістом, метою та завданнями навчального процесу, реалізується у кілька етапів.

Мета нашої статті — визначити роль, яку має виконувати самостійна робота студентів в інформаційному навчальному середовищі.

Поняття «самостійна робота» є досить широким і тому не має однозначного визначення. Під самостійною роботою тих, хто навчається, науковці розуміють:

- засіб закріплення навчального матеріалу, активізації пізнавальної активності;
- роботу, що здійснюється для набуття нових знань і вмінь у спеціально відведений на це час без участі викладача, але за його завданням і під його керівництвом;
- сукупність навчальних дій, за допомогою яких відбувається самостійне закріплення і поглиблення раніше здобутих знань, умінь і навичок, а також оволодіння новими.

Ми розглядатимемо самостійну навчальну роботу як одну із форм активної навчально-пізнавальної діяльності, маючи на увазі інтеграцію специфічної діяльності викладача і студента в умовах інформаційного навчального середовища під час підготовки фахівців соціальної сфери.

Не заглиблюючись в аналіз теорії систем, зокрема педагогічних, зазначимо, що під інформаційним навчальним середовищем ми розуміємо спеціально створену педагогічну систему з певним інформаційним простором, що визначається властивими їй характеристиками як у самому середовищі, так і поза ним, що можуть співвідноситись і діяти автономно, розрізнятись за змістом, рівнем інтелектуального, емоційного, духовного впливу, метою і завданнями навчально-виховного процесу.

Інформаційне навчальне середовище відіграє важливу роль в організації всіх елементів навчально-виховного процесу, зокрема й самостійної роботи студентів, через інформаційну підтримку процесу навчання. Визначимо умови ефективної реалізації інформаційної підтримки процесу навчання студентів для проведення самостійної роботи, які полягають:

- у навчально-методичному забезпеченні процесу навчання;
- інформаційних технологіях навчання;
- комп'ютерній інформаційній мережі — Інтернеті;
- наявності електронної бібліотеки.

Інформаційне навчальне середовище забезпечується завдяки створенню медіатеки — банку інформаційних даних, що використовуються студентами і викладачами під час навчального процесу — при проведенні лекційних, семінарських і практичних занять, а також в додатковий до лекційно-семінарських занять час.

*Навчально-методичне забезпечення процесу навчання* проводиться через підготовку профілюючої кафедри до навчального процесу, що спирається на стандарти освіти щодо підготовки фахівця соціальної сфери, навчальні програми, навчально-методичні комплекси, модульні програми, робочі навчальні програми, навчально-методичні матеріали, навчальні підручники, посібники, розробки, довідкові видання тощо. Означені матеріали можуть як надаватись викладачами профілюючої кафедри, так і використовуватись як видання та досвід відомих учених, практиків-фахівців соціальної сфери, викладачів провідних вищих навчальних закладів країни.

Навчально-методичні матеріали використовуються у друкованому вигляді через фонд кафедри або загальнобібліотечний, на інформаційних носіях, через систему «Інтернет», електронну бібліотеку кафедри, індивідуальні фонди викладачів і студентів.

Важливою умовою інформаційної підтримки проведення самостійної роботи студентів є розроблення й використання в на-



вчальному процесі *інформаційних технологій навчання*. Основними напрямками змін у змісті навчання, що пов'язані із запровадженням новітніх інформаційно-освітніх технологій [4, 125], є:

- розширення та поглиблення теоретичних основ навчальних курсів шляхом підвищення їх доступності для тих, хто навчається, завдяки можливостям засобів інформаційно-освітніх технологій уточнювати зміст навчання, доступу до будь-якої інформації, інтелектуалізації інформаційних навчальних систем. Інформаційно-освітні технології відіграють важливу роль у розширенні та поглибленні фундаментальних знань, всебічному й ґрунтовному вивченні предметної галузі, формуванні знань, необхідних для пояснення причинно-наслідкових зв'язків досліджуваних процесів і явищ, пізнання законів розвитку світу;

- додаткові можливості побудови інтегрованих курсів, посилення міжпредметних зв'язків, комплексного характеру вивчення реальності;

- можливість вивчення виробничих і соціальних ситуацій, в результаті чого посилюється зв'язок теорії з практикою, а навчання набуває практичної значущості;

- перерозподіл за значенням змістовних компонентів навчальних курсів;

- включення до змісту навчальних дисциплін знань про власну діяльність, оскільки студентам потрібно не тільки передати певні предметні знання, а й сформувати в них рефлексивний механізм саморегуляції, що можливо лише у процесі безпосереднього контакту з викладачами. Ефективність освіти завжди залежала від рівня її підготовки.

Технічною умовою, що значно прискорює доступ до інформаційних джерел, є підключення кафедри до комп'ютерної інформаційної *мережі Інтернет*. Інтернет називають мережею мереж, що надає можливість для отримання навчальної інформації через електронні бібліотеки, сайти вищих навчальних закладів і профілюючих кафедр, спілкування з колегами та тими, хто навчається в інтерактивному режимі, користування каталогами та бібліотечними фондами провідних бібліотек Сполучених Штатів Америки та Західної Європи, проведення дистанційного навчання та ін.

У програмному забезпеченні кафедральної електронної бібліотеки виокремлюються чотири основні групи:

- електронні довідники та енциклопедії, що мають низку переваг перед друкованими аналогами, а саме: вибір користувачем

способу систематизації інформації, використання засобів мультимедіа, можливість копіювання довідкової інформації в документах користувача тощо;

- електронні видання підручників, навчальних посібників, навчально-методичних комплексів, модульних програм, методичних розробок і рекомендацій, інтерактивні підручники, які іноді здатні «замінити» викладача завдяки наявному зворотному зв'язку, передбаченому певною програмою;

- ігрові навчальні програми, ситуаційні, практичні, тестові завдання, завдання для проведення тьюторських занять та ін.;

- тести і задачки (відкритого, закритого і змішаного типів), що підвищують ефективність і об'єктивність контролю знань тих, хто навчається;

Як правило, переважна більшість подібних програм містить кілька із означених напрямів. Так, можливості електронних видань свідчать, що вони вже сьогодні повинні посідати чільне місце у процесі впровадження інформаційно-освітніх технологій. Перевагами електронних видань насамперед є:

- єдність інформаційного простору і його значний обсяг. Повне зібрання творів того або іншого письменника може займати лише незначну частку компакт-диска. Тому вже сьогодні можна зберігати в пам'яті одного персонального комп'ютера зміст десятків підручників у якнайповнішому обсязі;

- багатство і гнучкість зв'язків між різними об'єктами інформаційного середовища, можливість автоматизованого пошуку цих об'єктів. Така особливість разом із попередньою дає змогу реалізувати різні підходи до побудови навчального матеріалу, які важко впровадити, використовуючи паперові підручники. Вона дає можливість реалізувати ідеї багаторівневого, диференційованого навчання, порівнювати різні джерела, що висвітлюють одну й ту саму проблему, забезпечувати міжпредметні зв'язки;

- відкритість як можливість використання будь-якої замкнутої частини інформаційного об'єкта, що належить до електронного видання, в об'єктах, які будуються викладачем і студентом; можливість самостійної постановки експерименту самим студентом, виконання проекту, створення інформаційного об'єкта;

- можливість побудови віртуальних моделей діяльності в електронних віртуальних світах. Комплексна візуалізація самої моделі і результатів моделювання є особливо важливим фактором наочності та якості засвоєння знань учнями;

- інтерактивність, цікавою формою якої є сприймання комп'ютером усної мови. Одна з форм такого сприймання — візуалізація звукового сигналу на екрані комп'ютера — використовується давно, інша — переведення мови в письмовий текст — лише починає досягати задовільної якості;

- можливість збереження індивідуальних освітніх траєкторій тих, хто навчається, і організація доступу до них. Це й можливість доступу до однієї роботи усіх зацікавлених у поданій інформації, аж до видатних учених. Зокрема, одна й та сама робота студента може «отримати відзиви» різних педагогів-предметників.

Сьогодні можна говорити про інформаційний освітній об'єкт, створений на базі новітніх технологій, в якому виділяються окремі образи, тексти тощо, що реалізуються за допомогою комп'ютера.

Медіатеку складають педагогічні програмні засоби і комплекси — освітні видання, які можуть бути структуровані за трьома основними групами. Отже, це:

- 1) видання для підтримання та розвитку навчального процесу;
- 2) інформаційно-довідкові джерела;
- 3) видання загальнокультурного характеру.

Зокрема, до видань для підтримки та розвитку навчального процесу належать електронні підручники та навчальні посібники, що містять систематизований навчальний матеріал у межах програми з тієї чи іншої дисципліни. Вони призначені для вивчення предмета «з нуля» в обсязі, визначеному програмою. Такі електронні видання містять усі види навчальної діяльності: приймання і передавання інформації, практичні заняття в уже відомих і нових формах, атестацію тощо. Вони спрямовані на підтримку роботи і розширення можливостей вчителя або викладача, а також на самостійну роботу студентів.

Інформаційно-довідкові джерела забезпечують інформаційну підтримку навчального процесу. До них належать енциклопедії, довідники, словники, хрестоматії, географічні, астрономічні атласи, нормативно-правові, економічні збірники тощо. Вони не прив'язані до певного курсу, програми, дидактичної схеми, а використовуються переважно як вихідний матеріал під час розв'язання творчих навчальних завдань, зокрема таких, що виходять за межі навчальних програм.

Видання загальнокультурного характеру призначені для створення культурного середовища. Це віртуальні екскурсії музеями

світу, подорожі містами, країнами, континентами, видання, присвячені класикам світової культури, шедеврам архітектури, живопису, музики. Їх мета — надати однакові можливості з виховання загальної культури, широти світогляду всім, хто навчається. Такі «екскурсії», наприклад, вводять ізольованих «провінційним» і сільським локальним місцем проживання людей у великий світ мистецтва, культури планети, зрештою — у світ космосу. Але тільки за наявності відповідних методик, які використовують у виховному процесі як засадничий елемент — діалог у його різних формах, передусім діалог міжкультурний і різномовний.

Ефективність віртуальних екскурсій і подорожей залежить як від притаманної їм якості, так і від способу їх використання, вмінь і навичок викладача й особливостей аудиторії, яка сприймає інформацію. Усе це потребує розроблення дидактичних вимог до організації та «проведення» віртуальних екскурсій і подорожей у контексті гуманітарної культури тих, хто навчається. Потрібне також дидактичне обґрунтування технології їх створення, оскільки ступінь ефективності віртуальної екскурсії або подорожі, тобто реалізації функції управління пізнавальною діяльністю, в основному закладається тими, хто їх створює. Будь-яка віртуальна екскурсія містить, як правило, такі компоненти мультимедіа-програм: відео-екскурсії, слайд-огляди, слайд-фільми, фрагменти кінофільмів, гіпертекстові описи, інтерактивні карти і плани, які показують просторове розташування об'єктів і дають змогу оперативно переміщуватись у просторі, окреслювати лінію часу, яка уможлиблює вільне переміщення у часі, бібліографічні показники для організації можливості віртуального переміщення у просторі і часі, тощо.

У навчальні заклади науковці рекомендують упроваджувати комплексні рішення, які містять апаратне і програмне забезпечення, а також методичний супровід. Використання комп'ютера в навчальному процесі є доцільним, якщо це допомагає розвитку творчих здібностей, логічного мислення, професійних умінь і навичок, інтеграції в навчальному процесі природничо-наукових і гуманітарних дисциплін. Навчати необхідно як вміння працювати з певними програмними продуктами і в певному середовищі, так і технологій роботи з різною інформацією: аудіо і відео, графічною, текстовою, табличною тощо.

Яким би шляхом не розвивалася інформатизація освіти, комп'ютер ніколи не замінить «живого» спілкування з викладачем.

Якщо викладач може добре розповісти про певні історичні події — це прекрасно, а якщо ні, жодний комп'ютер за нього цього не зробить. Але технічні прилади допоможуть учителю яскраво проілюструвати свою розповідь. Отже, педагогу, як мінімум, необхідна медіатека з простим інтерфейсом і можливістю широкого доступу. Комп'ютер — це той прилад, який повинен допомогти школі у розв'язанні головного завдання — навчити вчитися.

*Типи проведення самостійної роботи студентів*

Самостійна робота студентів може проводитись:

- 1) індивідуально, без будь-якої сторонньої допомоги;
- 2) індивідуально під керівництвом викладача-предметника;
- 3) індивідуально з інформаційною та технічною підтримкою фахівця з комп'ютерних технологій, «інженера знань»;
- 4) індивідуально в інтерактивному режимі з викладачем-тьютором.

Для проведення індивідуальної самостійної роботи між викладачем і студентом здійснюється віртуальний зв'язок, зумовлений отриманням попередньої інформації під час лекції, а також тим навчальним завданням, яке поставлено, тобто:

- 1) ознайомлення, огляд, вивчення, аналіз наукової, науково-популярної, навчальної літератури, інших інформаційних джерел; складання на основі опрацьованої літератури конспектів — опорних, планів-конспектів, сигнальних конспектів, тез;
- 2) виконання творчих завдань — підготовка схем, таблиць, графіків, діаграм, що є результатом систематизації, узагальнення й аналізу різної за змістом інформації;
- 3) написання наукових робіт: наукових оглядів, доповідей, статей, тез, рефератів; студентських наукових робіт — курсових, дипломних.

Індивідуальна самостійна робота під керівництвом викладача-предметника здійснюється з метою:

- допомоги щодо кращої орієнтації в інформаційних потоках і джерелах, виборі необхідної інформації, складанні бібліографії з теми, що вивчається або досліджується;
- допомоги при підготовці до семінарських або практичних занять, при написанні студентської наукової роботи, тобто йдеться про виконання таких творчих завдань, як підготовка схем, таблиць, графіків, діаграм; розроблення анкет, опитувальників, бланків для проведення інтерв'ю, педагогічного, психологічного, соціологічного спостереження, фіксації результатів соціометричних досліджень; ведення життєвої історії клієнта соціальної служби, індивідуального

випадку, розроблення методик соціальної роботи через застосування доцільно визначених й обраних форм, методів і технологій соціальної роботи тощо.

Спосіб виконання індивідуальної самостійної роботи — у паперовому вигляді або за допомогою персонального комп'ютера.

Індивідуальна самостійна робота з інформаційною підтримкою фахівця з комп'ютерних технологій, який володіє комплементарними вміннями та навичками, здійснюється тоді, коли у студента немає достатніх знань у володінні персональним комп'ютером або мережею Інтернет, при виникненні технічних проблем, для кращої орієнтації в інформаційних джерелах або комп'ютерній мережі, при виконанні за допомогою комп'ютерних програм практичних завдань або завдань експертного характеру.

Студенти можуть користуватися можливостями медіатеки не тільки в межах навчальних завдань, що визначені викладачем-предметником, але й з метою розширення свого світогляду в різних сферах і галузях наукового знання, політики держави, діяльності соціальної сфери. Знання, здобуті поза рамками навчального процесу, є тією інтелектуальною базою, потенціалом, що сприяє розвитку особистості, її духовному зростанню, набуттю життєвого та професійного досвіду.

Індивідуальна соціальна робота в інтерактивному режимі проводиться під керівництвом викладача-тьютора, який виконує роль учителя, гіда, наставника, консультанта в умовах: інтернет-навчання, дистанційного навчання, якщо таке використовується у навчально-виховному процесі; для здійснення комунікації зі всіма студентами, студентами, які навчаються за індивідуальною програмою, для студентів-заочників, для проведення педагогічного тьюторського супроводу процесу навчання студентів з інвалідністю.

В умовах впровадження інформаційних технологій у сферу освіти змінюється роль педагога, який у високотехнічному середовищі не тільки є джерелом інформації, академічних фактів, а й постає в ролі порадики-консультанта, допомагаючи тим, хто навчається, зрозуміти сам процес навчання. Для ефективного впровадження інформаційно-освітніх технологій насамперед потрібно, щоб викладачі оволоділи такими базовими інтернет-технологіями, як:

- пошук інформації в Інтернеті;
- робота з електронною поштою;
- технологія спілкування в реальному часі;
- репрезентація власної інформації у формі web-документів (створення web-сторінок, web-сайтів) та її розташування в мережі Інтернет.

Окрім означених типів, самостійна робота студентів може базуватися на принципах взаємопідтримки та взаємодопомоги, коли студенти самі виконують роль тьютора, помічника іншим студентам.

На особливу увагу заслуговує проведення самостійної роботи серед студентів з особливими потребами. Ця робота проводиться відповідно до реалізації принципів диференційованого, індивідуального підходу до кожного студента, що зумовлюється узгодженням між рівнем складності навчального завдання та психофізичними можливостями студентів. Мова йде про певний час, який відводиться на виконання завдання для всіх студентів, а також про те, чи є він реальним і прийнятним для виконання студентами з вадами слуху, зору або з порушеннями опорно-рухового апарату, та про місце виконання завдання (в домашніх умовах, у вищому навчальному закладі із звичайною інформаційною підтримкою чи зі спеціальною інформаційною підтримкою у вищому навчальному закладі або у спеціально створеному інформаційному середовищі — озвучені комп'ютерні програми, електронні бібліотеки тощо). Викладач-предметник має знати, скільки часу потрібно використати студенту з інвалідністю на підготовку того чи іншого завдання.

Визначимо періоди проведення самостійної роботи студентів:

- підготовчий: отримання завдання від викладача;
- організаційний: методичне, технічне, інформаційне забезпечення самостійної роботи;
- виконання завдання;
- звіт перед викладачем за виконане завдання.

Інтеграція студентів у різні освітні середовища сприяє набуттю ними досвіду самостійного розв'язання професійно важливих завдань, розвитку творчого потенціалу, формуванню вміння не тільки самостійно визначати і ставити професійні проблеми, але й знаходити ефективні шляхи виходу з них — тобто відповідально ставитися до себе, інших людей, соціального і природного середовища, в якому вони перебувають.

Отже, якщо раніше самостійна робота розглядалась як важлива складова навчального процесу, але яка все-таки поступається за вагомістю аудиторним заняттям, то за новою парадигмою освіти самостійна робота студентів визначається головним складником вищої освіти. Звідси і виникає необхідність перегляду бюджету навчального часу на регламентовані заняття за розкладом і самостійну навчальну роботу студентів, яка здійснюється під контролем викладача.

Принципи Болонського процесу утверджують індивідуалізацію навчання, скорочення аудиторних занять, зокрема лекційних годин, що вимагає нових підходів до самостійної роботи, до організації індивідуальних занять. В умовах кредитно-модульної системи завдання викладачів — не тільки передавати студентам інформацію у готовому вигляді, а й здійснювати цілеспрямоване управління самостійною навчальною діяльністю, що повинно відобразитись і в нормативах педагогічного навантаження. Плануючи самостійну навчальну роботу студентів, викладач зобов'язаний створити відповідні організаційні умови для її виконання, а саме:

- насамперед розробити пакети завдань з урахуванням змісту навчальної дисципліни і специфіки майбутньої професійної діяльності;
- сформулювати методичні рекомендації щодо виконання навчальних завдань;
- визначити терміни, показники проведення контролю якості самостійної навчальної роботи;
- формувати у студентів мотивацію до самостійного навчання, систематично працювати над підвищенням рівня мотивації виконання робіт.

Отже, самостійна навчальна робота є однією з актуальних у професійній підготовці фахівців. Виконання її у практиці роботи вимагає особливої уваги, оскільки в повсякденній діяльності викладача найбільше недоліків спостерігається саме в організації самостійної навчальної роботи студентів. Серед причин цих недоліків можна назвати:

- складність формування умінь і навичок самостійної навчальної роботи;
- відсутність чіткої системи в діяльності викладачів щодо їх формування;
- невміння або небажання деяких викладачів виконувати не регламентоване навантаження (розроблення завдань, пакетів методичних матеріалів);
- залежність розумового розвитку студентів, їхньої активності і самостійності від оволодіння методами самостійної навчальної діяльності.

Організація самостійної навчальної роботи може бути ефективною за:

- наявності науково-методичного потенціалу викладачів;
- готовності кожного викладача до такої роботи, коли потрібно відмовитися від діючих стереотипів;



– розроблення технології індивідуальної роботи з підготовки студентів до самостійної пізнавальної діяльності.

Підсумовуючи викладене, окреслимо шляхи вдосконалення самостійної навчальної роботи студентів. Отже, це:

– розроблення технології організації самостійної пізнавальної діяльності студентів;

– формування у студентів інтересу до знань, творчого підходу до виконання навчальних завдань;

– комплексне використання сучасних технічних засобів, Інтернету;

– використання системи психолого-педагогічних стимулів щодо активної самостійної навчальної роботи студентів.

*В статье освещаются практические подходы к организации и проведению самостоятельной работы студентов в условиях информационной обучающей среды во время подготовки профессионалов социальной сферы. Самостоятельная работа студентов рассматривается как одна из форм активной учебно-познавательной деятельности. Определяются условия эффективной реализации информационной поддержки процесса обучения студентов для проведения самостоятельной работы, типы самостоятельной работы студентов, особенности проведения самостоятельной работы студентов с особыми потребностями.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, активная научно-познавательная деятельность, студенты с особыми потребностями, информационная поддержка, процесс обучения, информационная обучающая среда.

*Practical modes to organization and realization of individual work of students in conditions of information educational surroundings in the process of preparing of specialist of social sphere are found out in the article. Individual work of students is considered like one of forms of active educational and cognitive activity. The conditions of effective realization of informative support of process of education of students for realization of individual work, types of individual work of students, peculiarity of realization of individual work among students with disabilities are defined in the article.*

**Key words:** individual work, active educational and cognitive activity, students with disabilities, informative support, process of studying, information educational surroundings.

## Література

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та технологій навчання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. — Ч. 2. — Харків: «ОВС», 2002. — С. 182–199.
2. Гончаренко С. У., Олійник П. М., Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Поважна Л. І. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. для студ., магістрів, асп. і викл. виш. навч. закл. — К : Вища школа, 2003. — 324 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. — К. : Академвидав, 2004. — 351 с.
4. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. — К. : Видавничий Дім «ЮРЕ», 2003 — С. 119–125.
5. Згуровський М. З., Сидоренко С. І., Холмська Г. В. Шляхами педагогіки комп'ютерних технологій. Перший досвід технічного університету. — К. : Наук. думка, 2003. — 188 с.
6. Извозчиков А. А., Извозчиков В. А., Тумалев А. В., Тумалева Е. Ф. Виртуальные экскурсии в гуманитарно-ориентированном образовании: постановка проблемы и метапедагогика // Наука и школа. — 2001. — № 1. — С. 45.

**О. В. Тюптя,**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
**В. П. Шкуро,**  
студентка V курсу

## ПРОБЛЕМА ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ЛЮДЯМ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

*У статті розглядаються поняття інвалідності, моделі інвалідності, класифікація інвалідності. Проаналізовано соціальні послуги, що надаються людям з обмеженими можливостями та спрямовуються на вирішення їхніх складних життєвих ситуацій. Досліджено вимоги, які висувають ці люди до соціальних послуг. Виявлення вимог сприятиме усвідомленню та структуризації потреб людей з обмеженими фізичними можливостями. Громадські організації зможуть відкоригувати та спроектувати свою діяльність щодо надання соціальних послуг.*

**Ключові слова:** інвалідність, соціальні послуги, соціальна реабілітація, управління якістю соціальних послуг.

До недавніх часів проблеми людей з функціональними обмеженнями стосувалися лише самої людини, яка має інвалідність, та її сім'ї. І лише в останні роки суспільство бере на себе відповідальність за створення сприятливих і безпечних умов життя для людей з функціональними обмеженнями. Відповідно до визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я, інвалідність — це обмеження чи відсутність здатності здійснювати ту чи іншу діяльність таким чином чи в таких межах, які вважаються нормальними для людини. Відповідно до визначення поняття інвалідності, в суспільстві існують такі моделі інвалідності, як медична, економічна, модель функціональної обмеженості, соціальна [1].

Медична модель інвалідності акцентує увагу на патологіях в людини (вроджених чи набутих), за якими вона відрізняється від здорових людей. У межах економічної моделі розглядаються особи з обмеженою дієздатністю, які працюють певну кількість часу, мають менше навантаження порівняно зі здоровими людьми чи неспроможні працювати взагалі.

Модель функціональної обмеженості описує неповноцінність як нездатність особи виконувати ті чи інші функції порівняно зі здоровими людьми. Економічна і модель функціональної обмеженості є логічним наслідком медичної моделі інвалідності. Наведені концепції роблять акцент на тому, що саме в означеної особи є відсутнім: медична — відсутність здоров'я, економічна — нездатність до продуктивної праці, функціональна — неспроможність у широкому розумінні цього слова (2).

Розроблення соціальної моделі інвалідності розпочалося ще у 1970-ті роки, визначальна роль в обмеженні повноправного функціонування людини в суспільстві належала її оточенню. Під інвалідністю розуміють стан, спричинений не фізичним, психічним або розумовим порушенням в людини, а порушенням взаємодії з середовищем, непристосуванням до нього. Відповідно до означеної точки зору, яка наразі є домінантною в міжнародному та українському законодавствах, організовується процес соціальної реабілітації людей з обмеженими можливостями [6].

Згідно з міжнародною класифікацією, людей з обмеженими можливостями можна віднести до таких груп: люди, які мають вади слуху; проблеми зору; проблеми опорно-рухового апарату; діабет, епілепсію, астму; загальні захворювання; порушення або затримку психічного розвитку [9].

Існує також інша міжнародна класифікація, відповідно до якої людей з обмеженими можливостями можна розподілити на такі групи: користувачі інвалідних візків; люди, які застосовують палицю або подібний інструмент для пересування понад шість місяців; люди, які мають труднощі з функціональною активністю; люди, які мають труднощі з виконанням повсякденних обов'язків; люди, які мають труднощі з інструментальною активністю; люди, які мають затримку в розвитку, є розумово або емоційно відсталими [9].

Людей із проблемами опорно-рухового апарату поділяють (залежно від допоміжних засобів, які вони мусять застосовувати при пересуванні) на три групи: 1) особи, які мають невеликі фізичні ушкодження та відповідно не мають обмежень чи мають незначні обмеження щодо можливостей самостійного пересування; такі люди не потребують допоміжних засобів; 2) особи, які мають такі фізичні ушкодження, які зумовлюють потребу в застосуванні милиць, опірних тростин, стоячків чи рухомий опір; 3) неспроможні до ходіння особи, які мусять користуватися для пересування інвалідними візками [7].

Соціальна реабілітація інвалідів — це система відновлення соціальних взаємозв'язків, соціального статусу, працездатності через комплекс соціально-медичних, соціально-психологічних і соціально-правових заходів.

Соціальна реабілітація людей з обмеженими можливостями здійснюється за допомогою реалізації соціальних проектів, програм через надання соціальних послуг державними структурами (центри соціальних служб сім'ї, дітей та молоді, реабілітаційні центри, інтернатні заклади тощо) та громадськими організаціями [6].

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» суб'єктами, що їх надають можуть виступати державні та комунальні спеціалізовані підприємства, установи та заклади соціального обслуговування, підпорядковані центральним, місцевим органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування, юридичні особи, створені відповідно до законодавства, які не мають на меті отримання прибутку, фізичні особи [4].

Державні і недержавні соціальні служби (зклади, організації, установи тощо) утворюють систему соціального обслуговування населення. Система, з одного боку, є важливим сектором соціальної сфери, який потребує належного нормативно-правового регулювання, а з іншого — виступає технологією соціальної роботи,

комплексом заходів для підтримки соціально вразливих груп населення, що здійснюються через спеціально організовані для цього інституції.

Наразі, в Україні спостерігається тенденція до збільшення кількості недержавних організацій, які надають соціальні послуги людям з особливими потребами. Зростання внеску недержавних організацій у надання соціальних послуг та реалізацію соціальних проектів спричинено низкою причин, а саме: кризою розпаду тоталітарної держави та слабкою спроможністю державної системи соціального захисту людей; зростанням недовіри громадян до діючих державних інституцій та установ; неможливістю належного виконання державою взятих на себе зобов'язань та соціальних гарантій; прагненням людей реалізувати свої інтереси та задовольнити наявні потреби; намаганнями людей знайти тих, хто має аналогічні проблеми; появою кваліфікованих фахівців із соціальної роботи з такою категорією клієнтів, яким хотілося впровадити інноваційні моделі практики, відмінні від традиційно поширених у державних соціальних службах [8].

Організації, які працюють з людьми з особливими потребами, переважно створюються з ініціативи батьків дітей-інвалідів або самих інвалідів. Їх допомога спрямована на створення потрібних умов для поліпшення економічних умов сім'ї — надання матеріальної, гуманітарної допомоги, медикаментів. Особлива увага приділяється також проблемі соціальної реабілітації інвалідів, їх інтеграції у суспільство. Засобами досягнення мети тут виступають заняття спортом, організація екскурсій, спільний відпочинок, видання газет і журналів. Окрім дозвіллевих форм роботи важливе місце посідає трудова діяльність: формування та розвиток трудових навичок, які є доступними для людини, зважаючи на її особливості. Діяльність неурядових організацій, що працюють з людьми з особливими потребами, є важливим фактором допомоги в розвитку культури, освіти, охорони здоров'я, вирішення їхніх проблем, соціалізації і залучення до активного суспільного життя. Всі форми роботи реалізуються у вигляді соціальних послуг, які отримує людина з особливими потребами [5].

При наданні соціальних послуг людям з обмеженими можливостями необхідно враховувати важливі чинники розвитку їх особистості: потреба в позитивній увазі, безоцінному прийнятті з боку оточуючих, усунення стигматизації й упередженого ставлення;

розширення власних ресурсів щодо задоволення своїх потреб; створення адаптованої ситуації для успішної діяльності; розвиток ініціативи. Також важливо брати до уваги домінуючі негативні особистісні утворення в людей з обмеженими можливостями: комплекс неповноцінності, відчуття неспроможності виконувати деякі функції, підвищену потребу у захисті; відчуття несхожості на інших, відчуженість від них; почуття самотності внаслідок обмеженості контактів із зовнішнім світом, підлеглість у контактах; надмірне очікування допомоги як компенсація за дефект; підвищену тривожність, що вказує на дезадаптованість; занижену самооцінку, що вказує на неприйняття своєї інвалідності та використання деструктивних захисних механізмів; наявність акцентуацій характеру; екзистенційні проблеми, відчуття втрати сенсу життя [6].

Соціальні послуги, які надаються людям з обмеженими можливостями, спрямовані на вирішення їхніх складних життєвих обставин через:

- надання матеріальної підтримки (*гуманітарна допомога; допомога в оформленні потрібної документації, репрезентація інтересів перед органами державної та місцевої влади; юридичне консультування; адвокація*); проблеми виникають через різницю між реальним прожитковим мінімумом та встановленими виплатами по інвалідності, брак реалізації визначених законодавством пілг і нестачу деяких додаткових, недостатність безкоштовного забезпечення технічними і медичними засобами лікування, реабілітації, компенсації вад і захворювань;

- забезпечення належного медичного обслуговування (*допомога з медикаментами; забезпечення здорових та безпечних умов у помешканні; купівля спеціального обладнання для догляду за людиною з обмеженими можливостями чи її пересування; влаштування на оздоровлення; організація медичного обстеження, догляду (лікарського або сестринського); реабілітаційні програми*); проблеми виникають через недостатню кількість і якість послуг безкоштовного лікування, а також профілактики, реабілітації та ранньої діагностики, брак спеціалізованих закладів і кваліфікованих фахівців, особливо в обласних і районних містах та селах, недостатню забезпеченість оздоровлення та санаторного лікування, зокрема брак путівок для дітей із батьками.

- організацію психологічної допомоги дітям і батькам (*психологічне консультування з питань внутрішньосімейних стосунків чи по-*

треб дитини; навчанням батьків навичкам догляду за дитиною; залучення батьків до груп взаємодопомоги); проблеми виникають через нестачу відповідних осередків і фахівців, матеріально-технічного та інформаційно-методичного забезпечення, відсутність впровадження інноваційних методів роботи [9].

- організацію освіти й професійного навчання (*влаштування по можливості дитини-інваліда в дитячий садок; організація інтегрованого/інклюзивного навчання; сприяння в професійному навчанні; проведення корекційних та реабілітаційних занять; організація дозвілля; формування трудових навичок; підтримка незалежного життя*); проблеми виникають через нестачею спеціальних груп у дитячих садках і спеціальних класів у загальноосвітніх школах, спеціальних шкіл, недостатньою якістю надомного навчання і спеціальної підготовки педагогів, що його здійснюють, недостатністю закладів професійного навчання і можливостей безкоштовного продовження освіти;

- створення умов для працевлаштування дітей і батьків (*консультування щодо працевлаштування і шляхів заробітку; сприяння працевлаштуванню*); проблеми виникають через невиконання законодавчих квот щодо працевлаштування, нестачу спеціальних робочих місць, прийняттого режиму і умов праці, брак можливостей надомної праці спеціалізованих підприємств;

- спілкування, заняття улюбленими справами (*створення клубів за інтересами, сайтів знайомств, організація системи наставництва, патронажу*); проблеми виникають через нестачею осередків — клубів, денних центрів соціальної адаптації, центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, творчих майстерень, інноваційних форм роботи — груп взаємодопомоги, спеціальних змін у таборах відпочинку.

- підготовку дітей та молоді до самостійного життя (*створення груп взаємодопомоги, профспілок інвалідів, організація курсів за певними професійними спрямуваннями, організація служб знайомств*); проблеми виникають через нестачею центрів соціальної адаптації, центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, закладів професійної орієнтації та навчання, діяльності щодо сприяння працевлаштуванню, створення спеціалізованих служб знайомств;

- вільне пересування (*моніторинг за дотриманням умов безбар'єрності середовища; облаштування місця проживання, перебування людини з обмеженими можливостями*); проблеми виникають через

невиконання вимог законодавства щодо пристосування будівельних споруд і транспорту до потреб людей з функціональними обмеженнями, певну нестачу транспортних пільг [9].

Увесь спектр соціальних послуг, які надають громадські організації людям з обмеженими можливостями, та комплекс соціальних проблем, які вони ставлять за мету вирішити, нададуть можливість людям з обмеженими можливостями та їхнім сім'ям отримати необхідну матеріальну та моральну підтримку, а також одержати допомогу в адаптації у складних умовах їх існування [13].

Ми провели дослідження, яке ставило за мету виявити вимоги, що їх висувають люди з обмеженими фізичними можливостями до соціальних послуг, які вони отримують. Виявлення вимог сприятиме усвідомленню та структуризації потреб людей з обмеженими фізичними можливостями, а також їх активізації до пошуку джерел, які задовольняють їхні потреби. Керівники громадських організацій, ознайомившись з результатами дослідження, зможуть коригувати та будувати свою діяльність для якнайповнішого задоволення потреб клієнтів.

Нами було опитано клієнтів і керівників громадських організацій для людей з обмеженими фізичними можливостями.

Загальна схема запитань можна мала такий вигляд:

1. Респонденту пропонується висловити свою думку щодо соціальних послуг та допомоги, яку він отримує, а також окреслюються шляхи їх поліпшення та вдосконалення.

2. Використовуючи метод моделювання ситуацій, респонденту пропонується створити власний Центр по роботі з людьми з порушеннями опорно-рухового апарату, охарактеризувати даний Центр (визначити мету, напрямки діяльності, описати ознаки, за якими вони б оцінювали ефективність та результативність діяльності Центру).

Отримані результати нами було систематизовані як вимоги до змісту послуги, вимоги до процесу надання послуги та вимоги до суб'єкта, що надає послуги. Під змістом послуги ми розуміємо її смислове наповнення та результат; процес надання послуги — це умови, спосіб, засоби реалізації послуги; вимоги до суб'єкта, що надає соціальні послуги — це основні вміння, навички, якими він повинен володіти. Виведені вимоги розміщені відповідно до частоти їх формулювання респондентом, вказано відсоткове співвідношення відповідей респондентів щодо кожного твердження.



**Вимоги, що їх висувають люди з порушеннями опорно-рухового апарату до соціальних послуг.**

*Вимоги до змісту послуги:* надання можливості самообслуговування (93,75% респондентів); адаптованість до захворювання (90,63%); надання можливості заробітку (90,63%); позитивні зміни у клієнта (81,25%); надання можливості взаємодопомоги (71,88%); зменшення навантаження на членів родини по догляду за людиною з фізичними порушеннями (40,63%); поінформованість (31,25%).

*Вимоги до процесу надання послуги:* безкоштовність (87,5%); індивідуальний підхід (78,13%); постійність (78,13%); облаштованість приміщення, де надається послуга (71,88%); можливість вибору послуг (62,5%); дотримання етичних норм (62,5%); командний підхід (59,38%); використання власних ресурсів клієнта (59,38%); встановлення контакту з клієнтом (46,88%); контроль за процесом надання послуги (46,88%).

*Вимога до суб'єкта надання послуги:* професіоналізм (90,63%).

**Вимоги, що їх висувають керівники організацій, для людей з порушеннями опорно-рухового апарату до соціальних послуг, які вони надають.**

*Вимоги до змісту послуг:* приділення уваги (90%); матеріальна допомога (90%); інформативність (60%); допомога сім'ям (50%).

*Вимоги до процесу надання послуги:* встановлення контакту (80%); пристосування до клієнта (70%); використання власних ресурсів організації (60%); залучення волонтерів (30%).

*Вимоги до суб'єкта надання послуги:* мотивація до роботи (70%); професіоналізм (50%).

Аналізуючи отримані дані, можна констатувати, що вимоги, які були названі понад 80% респондентів, є такими: надання можливості самообслуговування, адаптованість до захворювання, надання можливості заробітку, професіоналізм, безкоштовність/доступність, позитивні зміни у клієнта. Щодо відповідей понад 80% керівників організацій, то відповідно були названі такі вимоги: приділення уваги, матеріальна допомога, встановлення контакту.

Таким чином, цілком очевидно, що існують розбіжності між вимогами, які висувають клієнти та керівники громадських організацій, для людей з фізичними ушкодженнями. Зокрема, керівники організацій вважають, що потрібно бути залученими до вирішення проблем клієнта, більшу увагу приділяти наданню матеріальної та натуральної допомоги. Клієнти ж зацікавлені у саморозвитку, самопомозі, прагнуть до активності, спілкування та допомоги іншим.

Також можна стверджувати, що в людей із порушеннями опорно-рухового апарату більше вимог до соціальних послуг, порівняно з керівниками організацій. Керівниками організацій повністю упущений момент індивідуального підходу та можливості саморозвитку клієнта. Не було названо таких моментів, як організація спілкування та взаємодопомоги. Тобто ті вимоги, які клієнти висунули на перші місця, не були названі керівниками організацій.

Отже, проведення оцінювання потреб клієнта, ознайомлення керівництва з його результатами та орієнтація на названі вимоги сприятимуть розвитку організації, нададуть можливість упроваджувати нові види діяльності, економити кошти, залучати більшу кількість клієнтів, досягати ефективного результату.

Одним із засобів узгодження очікувань, діяльності клієнтів та керівників громадських організацій є управління якістю соціальних послуг та орієнтація діяльності на клієнта, пріоритетність його інтересів.

Система управління якістю у сфері надання соціальних послуг — це інструмент ефективної роботи державних і недержавних соціальних служб по проектуванню, розробці та реалізації послуг і досягнення очікуваного результату, забезпечення відповідності соціальної послуги індивідуальним потребам кожного клієнта.

Сучасне уявлення про якість соціальних послуг базується на принципі якомога повного виконання вимог і побажань користувача. Фактично якість — це сприйняття послуги клієнтом, задоволеність обслуговуванням та результатом надання послуг, а саме: зміною складної життєвої ситуації або поліпшенням якості життя. Якість надання послуг формують люди, які безпосередньо контактують із клієнтом, середовище, методи роботи і засоби для реалізації поставлених цілей [12].

Громадська організація, прийнявши за стандарт впровадження системи управління якістю, отримує: заощадження коштів та часу; чітко визначені цілі, коли кожен співробітник працює відповідно до визначених завдань у потрібному напрямку; швидкий зв'язок між керівництвом, співробітниками та клієнтами, який прискорює прийняття рішень, які, у свою чергу, стають більш гнучкими; зміни та вдосконалення системи оптимізації соціальних послуг, представлені у вигляді чітко описаних процедур; визначення базових цінностей клієнтів та персоналу організацій; єдиний цілеспрямований підхід до організації та управління соціальними послугами [12].

*В статье рассматриваются понятие инвалидности, модели инвалидности, классификация инвалидности. Проанализированы социальные услуги, которые предоставляются людям с ограниченными физическими возможностями и направляются на решение их сложных жизненных ситуаций. Исследованы требования, которые выдвигают эти люди к социальным услугам. Выявление требований помогает осознанию и структуризации потребностей людей с ограниченными физическими возможностями. Общественные организации смогут откорректировать и спроектировать свою деятельность в отношении предоставления социальных услуг.*

**Ключевые слова:** инвалидность, социальные услуги, социальная реабилитация, управление качеством социальных услуг.

*The article deals with the disablement concept, models, classification. Social services given to disabled people and purposed on the solution of their difficult life problems are analysed. Demands, which put these people to social services, are investigated. Revelation of these demands promotes realizing and structuralizing of disabled people needs. Public organizations will be able to correct and project their activity in giving of social services.*

**Key words:** disablement, social services, social rehabilitation, management of social services quality.

### Література

1. Актуальні питання соціально-реабілітаційної технології допомоги дітям, молоді з функціональними обмеженнями та їх батькам / за заг. ред. К. С. Шендеровського. — К. : КМДССМ, 2003. — 108 с.
2. Богданов С. Соціальний захист інвалідів. Український та польський досвід / наук. ред. к.е.н. О. Палій. — К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. — 93 с.
3. Довідник соціального працівника мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді столиці щодо соціальної роботи з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями у м. Києві. — К., 2007. — 75 с.
4. Закон України «Про соціальні послуги».
5. Київ: громадські організації, благодійні фонди. Інформаційні матеріали, практичні поради недержавним організаціям. — К., 2000. — 110 с.
6. Комар Т. О., Довгалюк І. С. Соціально-психологічна робота з людьми з особливими потребами: науково-методичні матеріали. — Вінниця, 2004. — 50 с.

7. Путівник для НПО — Миська громадська організація «Лабораторія малого бізнесу». — К., 2004.
8. Соціальна робота в Україні / за заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. — К., 2004. — 256 с.
9. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. — 2002. — Жовтень — грудень.
10. Соціальна робота з різними категоріями клієнтів: наук.-навч.-метод. посібник для студентів, магістрів, аспірантів та спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи / С. Я. Харченко, М. С. Кратніков та ін. — Луганськ : Альма-матер, 2003. — 198 с.
11. Сприяння регіональному розвитку: процес формування політики за участю громадян; за ред. Ю. Тищенко. — К. : Фонд Європа ХХІ», 2006. — 68 с.
12. Управління якістю соціальних послуг: теорія і практика. Досвід мікропроектів УФСІ з інноваційних соціальних послуг. — К., 2006. — 100 с.
13. Форми і методи соціальної роботи в системі центрів соціальних служб для молоді / за заг. ред. С. В. Толстоухової, І. М. Пінчук. — К. : УДЦССМ, 2000. — 128 с.

УДК 37.013.42

**О. Ю. Закусило,  
Н. В. Ольхова-Марчук**

### **ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ІЗ СІМ'ЯМИ, ЩО МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

*У статті розкрито особливості практичної роботи соціального педагога із сім'ями, що виховують дітей з особливими потребами, зокрема, розглянуто основні етапи соціально-педагогічної роботи з цією категорією сімей.*

**Ключові слова:** дитина-інвалід, сім'ї, що виховують дітей з особливими потребами, соціальний педагог, соціально-педагогічна діяльність, діагностика, корекція, реабілітація, соціалізація.

**Постановка проблеми.** В Україні спостерігається стійка тенденція до збільшення чисельності інвалідів, зокрема таке зростання відбувається внаслідок зниження рівня медичного обслуговування, зростання побутового і виробничого травматизму, складної еколо-

гічної ситуації, котра обтяжується змінами в соціально-економічній сфері. Поряд із цим сімей, що мають дітей із порушеннями фізичного і/чи психічного розвитку, стає дедалі більше, і вони представляють одну з найуразливіших груп населення.

Соціальна підтримка таких сімей — це вирішення цілого комплексу проблем, пов'язаних із допомогою дитині: з її виживанням, лікуванням, освітою, соціальною адаптацією та інтеграцією у суспільство. Батьки в подібних родинах відчувають на собі вплив різноманітних негативних факторів, що зрештою створює напруженість всередині сімейної групи, порушує її стійкість. Соціальне нездоров'я такої родини вимагає додаткових форм соціально-педагогічної діяльності, спрямованих на допомогу батькам. Це соціальна реабілітація і соціальна інтеграція родини, тобто відновлення її соціального статусу.

**Аналіз досліджень і публікацій із даної тематики.** Теорія і практика соціальної роботи з дітьми-інвалідами та сім'ями, що виховують таких дітей, є предметом дослідження фахівців різних галузей наукового знання. Окремим аспектам цієї проблеми присвячено публікації І. Іванової, Р. Кравченко, Л. Шипіциної, В. Тарасун, О. Романенко, М. Радченко, В. Сорокіна, О. Ляшенко та ін. Так, М. Радченко у своїх публікаціях звертає увагу на необхідність допомоги сім'ям, які виховують дітей-інвалідів, Л. Шипіцина розкриває проблеми соціалізації дітей з порушеннями інтелекту, О. Ляшенко наголошує на необхідності вдосконалення системи освіти для дітей з особливими потребами в навчанні та вихованні, що сприятиме успішній інтеграції їх у суспільство.

**Мета дослідження** полягає в розкритті й аналізі особливостей практичної діяльності соціального педагога із сім'ями, що виховують дітей-інвалідів. Важливим у цьому контексті є розгляд основних етапів соціально-педагогічної роботи з означеною категорією сімей.

Соціально-педагогічна допомога сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами — це сімейно-центрована практика, що спрямована на соціалізацію дитини. Основними концептуальними принципами соціально-педагогічної роботи з такими родинами є єдність дій сімей і соціальних інститутів у процесі соціалізації дитини; активізація ролі батьків, їх навчання і включення в процес соціально-педагогічної діяльності.

Організація соціально-педагогічної роботи з сім'єю, що виховує дитину з відхиленнями в розвитку, передбачає кілька етапів.

На початковому етапі відбувається діагностика мікросоціуму і виховного потенціалу родини. Цей етап роботи соціального педагога можна назвати діагностико-конструктивним, тому що він полягає в аналізі основних проблем і проектуванні соціально-педагогічного процесу в сім'ї, доборі специфічних засобів і методів реабілітації відповідно до загальних цілей виховання. До того ж, має використовуватись комплексний підхід, що інтегрує два напрямки у вивченні сім'ї: врахування характеристик сім'ї як групи і як соціального інституту.

Для соціального педагога можуть бути важливими такі структурні характеристики сім'ї: наявність шлюбного партнерства (повна, формальна повна, неповна сім'я); стадія життєвого циклу сім'ї (молода, зріла, похилого віку); порядок вступу у шлюб (первинний, вторинний); кількість дітей (багатодітна, малодітна сім'я). Серед функціональних характеристик сімей, які мають дітей з особливими потребами, найбільш істотними для соціального педагога є такі:

- матеріальний стан (забезпечення) сім'ї;
- психологічний клімат сім'ї;
- загальна культура сім'ї;
- реабілітаційна культура сім'ї;
- реабілітаційна активність сім'ї;
- ставлення до патології дитини [1, 158].

Окрім структурних і функціональних характеристик, які відображають стан сім'ї, що виховує дитину із функціональними обмеженнями, для соціально-педагогічної діагностики важливими є також індивідуальні особливості її членів. До них належать соціально-демографічні, фізіологічні, психологічні особливості і звички дорослих членів сім'ї, а також характеристики дитини: вік, рівень фізичного, психічного, мовленнєвого розвитку, інтереси, здібності, освітній заклад, в якому вона навчається, успіхи у спілкуванні, наявність поведінкових відхилень, патологічні звички, мовленнєві, психічні порушення [2, 23].

Для визначення стану психологічного клімату сім'ї соціальний педагог може використати відкрите і приховане спостереження, тести-методики (опитувальники різного типу), тести, що передбачають вивчення міжособистісних стосунків членів сім'ї, а також результати обстеження, проведеного іншими спеціалістами, що дає змогу зіставляти різні оцінки і робити об'єктивні та достовірні висновки.

Основна мета діяльності соціального педагога на початковому етапі — формування в батьків адекватних уявлень про структуру порушень психофізичного розвитку дитини і про можливості її освіти та соціалізації. Для вирішення цього завдання виконуються такі види діяльності:

- індивідуальна співбесіда (інтерв'ювання) з кожним дорослим членом родини, визначення члена родини, здатного здійснювати головну функцію при організації реабілітаційного процесу;
- участь члена родини — організатора реабілітаційного процесу в всіх видах діагностичного обстеження, що проводиться на базі психолого-медико-педагогічної консультації, психолого-педагогічного, медико-соціального центру чи в умовах родини;
- аналіз разом із усіма членами родини результатів обстеження, виявлення основних проблем, специфічних особливостей дитини;
- складання індивідуальної програми корекційно-педагогічної роботи з дитиною в умовах родини.

Наступний етап роботи — організаційний. Він полягає в конструктивній діяльності, включаючи різноманітні форми педагогічної анімації при організації сімейно-побутової праці, освітніх заходів, дозвілля і передбачає проектування корекційно-педагогічного процесу в умовах родини, добір засобів і методів роботи, організацію педагогічного середовища в родині, конструювання системи навчальної взаємодії дорослого і дитини. На цьому етапі вирішуються такі завдання:

- навчання батьків специфічних способів і прийомів роботи з дитиною на основі індивідуальної програми;
- активізація участі одного з членів родини як організатора реабілітації;
- добір дидактичного матеріалу для спеціальних занять, виготовлення наочних приладів, пристосувань;
- відпрацьовування організаційних форм роботи, умов навчання;
- налагодження стилю сімейного спілкування.

На організаційному етапі проводяться спеціальні заняття, ігри, відпрацьовуються різноманітні режимні моменти, побутова праця, дозвілля тощо. Через усі види цих заходів проходять такі форми спільної з дитиною діяльності, які згодом допоможуть сформувати основні навички й уміння, що розширюють діапазон можливостей, доступних дітям різного віку. Це навички спілкування, навички загальної і тонкої моторики, навички сенсорного (почуттєвого)

пізнання світу, культурно-гігієнічні навички, навички самообслуговування, мовні і соціальні навички.

Робота соціального педагога на організаційному етапі включає добір матеріалу, спільне з батьками вивчення методик тестування відповідно до основних напрямів індивідуальної програми розвитку дитини, демонстрацію батькам основних прийомів.

Найважливішою особливістю цього етапу є спільне планування різних сімейних заходів відповідно до індивідуальної програми дитини і позначених в ній завдань розвитку на визначений період. Після оцінювання і коригування досягнутого здійснюється перехід до більш складних завдань, обговорюється роль батьків при проведенні того чи іншого виду діяльності з урахуванням підвищення самостійності й активності дитини.

Заключний етап соціально-педагогічної діяльності в умовах сім'ї — комунікативний. Він припускає допомогу у встановленні оптимальних взаємин між батьками, батьками і дітьми, іншими членами родини у сфері найближчого оточення. Цей етап має вирішальне значення для нормалізації психологічного клімату в родині, послаблення емоційної напруженості, реконструкції батьківських позицій у процесі педагогічної діяльності. Він сприяє становленню нових форм взаємодії з дитиною, що має відхилення в розвитку, засвоєнню специфічних засобів спілкування. Робота фахівця в родині в цей період має яскраво виражену корекційну і психотерапевтичну спрямованість. Адже саме родина є головним джерелом формування всієї системи спілкування та розвитку соціально значимих навичок у дитини, яка має відхилення в розвитку. Це пояснюється високим ступенем залежності нетипової дитини від членів родини й особливою роллю родини у формуванні соціальних стереотипів її поведінки.

Основними завданнями комунікативного етапу є:

- розширення арсеналу засобів при здійсненні комунікативної діяльності завдяки використанню специфічних способів спілкування (емпатії, жестової мови тощо);
- формування інноваційних форм взаємодії з дитиною (сеанси емоційно-розвивальної предметно-ігрової взаємодії тощо);
- формування виховних навичок у батьків [3, 47].

У ході реалізації комунікативного етапу ефективно застосування таких методів, як індивідуальні бесіди з дорослими членами родини, базовані на емоційних контактах, спільному вирішенні проб-



лемних ситуацій. У результаті індивідуальної роботи з батьками необхідно виробити загальну позицію в нормалізації сімейних відносин, визначити причини порушень батьківської поведінки, знайти оптимальні шляхи виходу з проблемних ситуацій.

Основними критеріями ефективності соціально-педагогічної роботи на комунікативному етапі можна вважати стійкість психоемоційного стану дитини і батьків; рівень сформованості спільної діяльності; рівень розвитку навичок спілкування.

**Висновки.** Лише за умови цілеспрямованої системної соціально-педагогічної діяльності в умовах сім'ї можливим є не тільки підвищення рівня розвитку дитини та її соціальної активності, але й нівелювання негативних переживань батьків, формування оптимістичних установок стосовно майбутнього дітей з функціональними обмеженнями та їхніх сімей.

Система соціально-педагогічної допомоги цій категорії сімей повинна бути спрямована на розвиток її власних ресурсів й ініціативи, оскільки тільки перетворення родини в активного суб'єкта соціально-педагогічної діяльності є вирішальним чинником ефективності процесів реабілітації, соціалізації дитини та її інтеграції у суспільство.

*В статті розкриваються особливості практичної діяльності соціального педагога з сім'ями, в яких виховуються діти з особливими потребами, описуються основні етапи соціально-педагогічної роботи з данною категорією сімей.*

**Ключевые слова:** ребенок-инвалид, семьи, в которых воспитываются дети с особыми потребностями, социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, диагностика, коррекция, реабилитация, социализация.

*Social teacher practical activity peculiarities with families which bring up children with special needs are defined in the article. Especially, main stages of social-pedagogical work with given family category are described.*

**Key words:** child with disabilities, families which bring up children with special needs, social teacher, social-pedagogical work, diagnosis, correction, rehabilitation, socialization.

**Література**

1. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. — К., 2000.
2. *Пожар Л.* Развитие личности аномальных детей и подростков: хрестоматия / Управления службами охраны здоровья матери и ребенка в России // Tempus Tacis Joint European Project (1998).
3. Социальная реабилитация детей с особыми возможностями: психолого-педагогические аспекты. — М. : Социально-технологический институт, 2000.
4. Соціальна політика, соціальна робота й охорона здоров'я: як Україні досягти європейського рівня якості послуг? Збірка тез конференції / за ред. Т. В. Семигіної. — К. : Сфера, 2007.
5. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за ред. І. Д. Звереві. — К. : Наук. світ, 2006. — 318 с.

**С. Дембіцький,**  
*аспірант відділу історії*

## **ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В МІЖНАРОДНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ НОРМАТИВНИХ АКТАХ**

*Стаття присвячена результатам порівняльного дослідження етичних принципів на основі Міжнародної декларації етичних принципів соціальної служби й Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи. Особливістю даного дослідження є застосування методу структурного представлення положень нормативних актів. На основі результатів дослідження автором зроблені висновки щодо специфіки етичних орієнтирів соціальної роботи та подальших напрямів їх дослідження.*

**Ключові слова:** етичний принцип, нормативний акт, порівняльне дослідження, метод структурного представлення положень нормативних актів.

*Методика та завдання.* Методика даного дослідження описана у моїй нещодавній роботі [1]. Головними завданнями дослідження

є перевірка двох гіпотез, формулювання рекомендацій та окреслення подальших напрямків досліджень у сфері етики соціальної роботи. Гіпотези звучать наступним чином: 1) вітчизняні етичні принципи ґрунтуються на міжнародних і не суперечать їм; 2) вітчизняні етичні принципи в певних положеннях є відмінними від міжнародних, що дає змогу вирішувати специфічні для нашої країни завдання в сфері соціальної роботи.

У тексті даної статті не наводяться повні формулювання етичних принципів, а лише даються посилання на останні у тексті вітчизняного Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи (далі — Етичний кодекс) [2] та Міжнародної декларації етичних принципів соціальної служби (далі — Міжнародна декларація) [3].

Перед перевіркою першої гіпотези необхідно зробити два технічних уточнення. По-перше, в подальшому доведенні/спростуванні гіпотез дослідження як найзагальніша категорія аналізу буде використане поняття «повинність»\*, а категорії «принцип», «визнання» та «вимога» будуть розглядатись як представлення «повинності» в кожному конкретному випадку. По-друге, попри те, що Етичний кодекс включає сім положень, які стосуються етичних повинностей, а Міжнародна декларація — дванадцять, кількість повинностей, які реально у них представлені, дорівнює одинадцяти та п'ятнадцяти відповідно. Фактично певні положення можуть описувати кілька повинностей. Проте є й протилежний випадок — в Етичному кодексі два з сімох положень присвячені принципу толерантності (третє і п'яте положення). По-третє, подальший аналіз розширений за рахунок методу структурного представлення положень нормативних актів (більш докл. див.: [1]).

*Перевірка першої гіпотези.* Для перевірки першої гіпотези необхідна інформація, яка б відображала два аспекти: наявність однакових за своєю суттю повинностей і несуперечливість між вітчизняними та міжнародними повинностями.

У результаті аналізу встановлено, що Етичний кодекс та Міжнародна декларація містять чотири спільні повинності: 1) визнання унікальної цінності людини (міжнародний варіант) — визнання унікальності людини (вітчизняний варіант); 2) визнання права самореалізації (однакова назва для обох випадків); 3) призначення знання

\*Суть повинності (від рос. «долженствование») зводиться до етичної необхідності того, що повинно здійснюватися.

та досвіду (міжнародний варіант) — принцип допомоги як імператив (вітчизняний варіант); 4) принцип толерантності (однакова назва для обох випадків). Їх структура представлена нижче (див. табл. 1).

Таблиця 1 — Структури повинностей\*

Номер і назва повинності	Структура	
	Міжнародний рівень	Вітчизняний рівень
1) унікальність <sup>1</sup>	o1–o2	o1–c2o
2) самореалізація <sup>2</sup>	o1–o(-1)–3	o1–o(-1)
3) призначення знань <sup>3</sup>	c1–o2.1,2.2	c1o–3
4) толерантність <sup>4</sup>	o0–c1–3	c1–3 c1o

Примітка. Опис символів див. в [1, с. 303–305].

Аналіз цих даних дає зрозуміти, що перша та друга повинності мають найбільш узгоджену структуру. Наступним іде принцип толерантності, який має найбільшу кількість представлень. Найменш схожими є структури третьої повинності, хоча і в цьому випадку ми спостерігаємо майже однакові базові елементи (c1 та c1o).

Отже, перший аспект перевірки першої гіпотези дістає підтвердження: як Міжнародна декларація, так і Етичний кодекс містять однакові за своєю суттю повинності. Втім, в Етичному кодексі містяться положення, які суперечать Міжнародній декларації. Це стосується повинностей, які окреслюють можливості примусу та забезпечення конфіденційності. Випадок примусу<sup>5</sup> більш елементарний: у вітчизняному випадку є неможливим будь-який примус, в міжнародному можливість примусу припускається у випадках, коли є необхідність вирішення проблем однієї сторони за рахунок

<sup>1</sup>Перший принцип в Міжнародній декларації та перший принцип в Етичному кодексі.

<sup>2</sup>Другий принцип в Міжнародній декларації та перший принцип в Етичному кодексі.

<sup>3</sup>П'ятий принцип в Міжнародній декларації та другий принцип в Етичному кодексі.

<sup>4</sup>Шостий принцип в Міжнародній декларації та третій і п'ятий принципи в Етичному кодексі.

<sup>5</sup>Перший принцип в Етичному кодексі та другий принцип в Міжнародній декларації.

інтересів іншої, проте за умови ретельної оцінки соціальним працівником вимог обох сторін.

Питання конфіденційності<sup>6</sup> є більш складним. Розглянемо структуру відповідних положень (див. табл. 2).

**Таблиця 2 — Повинність конфіденційності (структурне представлення)**

Структура	
Міжнародний рівень	Вітчизняний рівень
c1(-2)	c1o(-1)

Як видно, у випадку Етичного кодексу принцип конфіденційності має обмеження, тоді як в Міжнародній декларації не те що немає обмежень, але й навіть згадуються перешкоди, які необхідно подолати в процесі слідування принципу. Таким чином, перша гіпотеза не підтверджується повною мірою.

*Перевірка другої гіпотези.* Переходячи до перевірки другої гіпотези, необхідно зробити уточнення. Відмінність, яка лежить у фокусі перевірки другої гіпотези, виражається не у наявності протилежних за своєю суттю повинностей (таких, які ми розглядали при перевірці попередньої гіпотези), а таких повинностей, які або не зустрічаються в Міжнародній декларації, або є частково схожими з міжнародними повинностями, частково відмінними.

Принципом, що не зустрічається в Міжнародній декларації, є імперативний принцип<sup>7</sup>. Суть цього принципу зводиться до імперативного вираження обов'язку соціальних працівників щодо сприяння останніх формуванню та реалізації заходів соціальної політики, забезпеченню благополуччя людини, спільноти, громади, відповідальності соціальних працівників за розвиток та дотримання професійних норм у розв'язанні практичних завдань соціальної роботи. Крім цього принципу, Етичний кодекс містить повинність, яка частково збігається з відповідною міжнародною, частково ні. Представимо їх у вигляді структури\* (див. табл. 3).

<sup>6</sup>Шостий принцип в Етичному кодексі та восьмий принцип в Міжнародній декларації.

<sup>7</sup>Сьомий принцип Етичного кодексу.

\*Четвертий принцип — в Етичному кодексі та дев'ятий принцип — в Міжнародній декларації.

Як видно, структура цих повинностей має схожий характер, проте достатньо відмінне змістове наповнення. Єдиним спільним елементом, що їх поєднує, є принцип активізації. Інші частини структури є відмінними, але в той же час і не суперечать одна одній. Специфічними для вітчизняного рівня є принципи максимальної ефективності, добровільності та довіри. На основі наведених вище даних можна стверджувати, що ця гіпотеза підтверджується.

Таблиця 3 — Повинності, які містять принцип активізації

Міжнародна повинність	Структура		Вітчизняна повинність
Принцип (1) врахування контексту, (2) активізації, (3) інформування	<i>c lo(-1) – 3 – 3</i>	<i>c lo – 3 – 3 – 3</i>	Принцип (1) максимальної ефективності, (2) добровільності, (3) активізації, (4) довіри

*Рекомендації на основі результатів аналізу.* Використовуючи результати перевірки першої гіпотези дослідження, відкривається можливість представлення етичної бази соціальної роботи у вигляді структури взаємопов'язаних елементів.

Із чотирьох спільних принципів, два більшою мірою пов'язані з об'єктами соціальної роботи, два — із суб'єктами. Перша пара стосується визнання унікальності людини та права її самореалізації, друга — знань і вмінь соціальних працівників та їх толерантності до осіб, які потребують допомоги. Як пов'язані ці групи між собою? Зобразимо це за допомогою схеми (див. рис. 1).

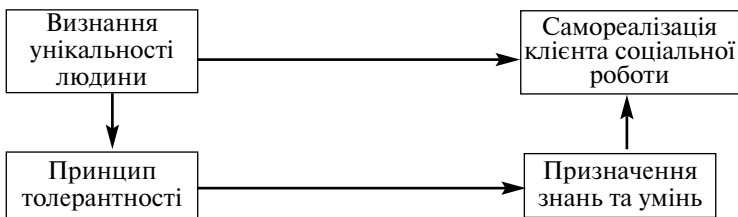


Рис. 1 — Структура етичної бази соціальної роботи

Дана схема окреслює головний етичний орієнтир у сфері соціальної роботи, якого повинні дотримуватися фахівці соціальних служб. Суть його зводиться до першочергового визнання унікальності та цінності людини. Звичайно таке визнання безпосередньо пов'язане з принципом толерантності, оскільки унікальність може приймати найнесподіваніші форми. Крім того, унікальність

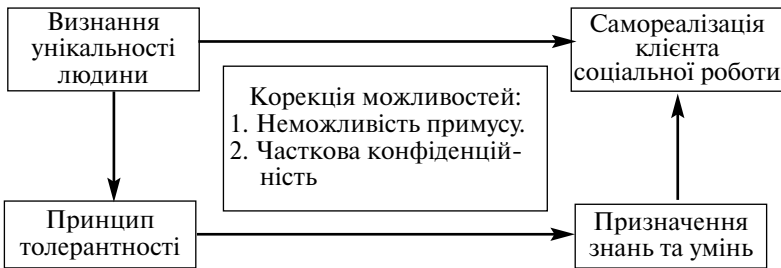


Рис. 2 – Розширена структура етичної бази соціальної роботи (вітчизняний варіант)

передбачає, що кожна людина має властиві тільки їй потенції до самореалізації і головна мета соціального працівника допомогти розкрити цей потенціал розвитку, застосовуючи всі свої знання та уміння. Звичайно, така діяльність завжди потребує корекції у відповідності до принципу толерантності, оскільки тільки в цьому випадку можливо забезпечити недирективний стиль співпраці соціального працівника та його клієнта.

Представлена вище структура повинна розглядатися як важливий етичний орієнтир, проте застосовуватися гнучко у відповідності до кожної конкретної ситуації. Постає питання щодо меж такої гнучкості. Відповідь на нього пов'язана з розглядом тієї частини першої гіпотези, яка не була підтверджена (щодо відсутності суперечностей між міжнародними та вітчизняними принципами).

Для більшої ясності представимо дві розширені схеми. Першу для вітчизняного випадку (див. рис. 2), другу — для міжнародного (див. рис. 3). Як видно, виявлені вище суперечності між вітчизняними та міжнародними принципами є як орієнтирами розширення гнучкості діяльності соціальних працівників, так і орієнтирами її обмеження.

Таким чином, обидві альтернативи є «розширюючі-обмежуючими», але різними за своєю суттю. На нашу думку, поєднуючи ці

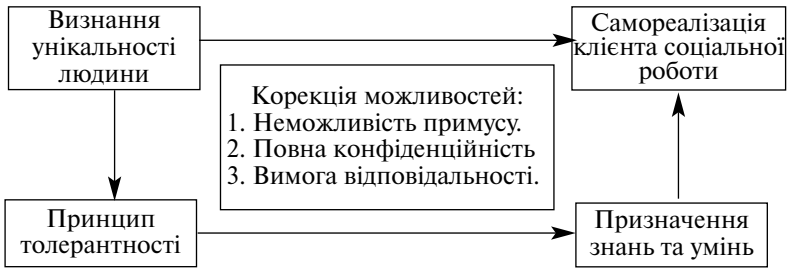


Рис. 3 — Розширена структура етичної бази соціальної роботи (міжнародний варіант)

різні підходи, треба йти по шляху розширення можливостей соціальних працівників, однак лише в межах відповідних положень Етичного кодексу та Міжнародної декларації. В межах даної статті фактично визнається, що (а) в певних випадках можливим є примус, (б) рівень конфіденційності повинен коригуватися відповідно до контексту взаємодії, (в) клієнт також повинен визнавати свою відповідальність за процес співпраці із соціальним працівником (у тих випадках коли це можливо).

Результати перевірки другої гіпотези також дають важливу інформацію, яка може бути використана для покращення структури етичної бази соціальної роботи. Для цього необхідно дати відповідь на два запитання. По-перше, чи є достатньо виявлена відмінність для відображення вітчизняної специфіки? По-друге, чи може бути розширена вітчизняна етична база соціальної роботи за рахунок міжнародних етичних принципів соціальної роботи?

Для відповіді на перше питання згадаємо принципи, які відображають вітчизняну специфіку діяльності в соціальній сфері: максимальної ефективності, відповідальності та сприяння (два вираження імперативного принципу), добровільності та довіри. Крім того, на даному етапі я включаю принцип активізації, який є спільним для обох етичних систем — як міжнародної так і вітчизняної. Враховуючи наведені принципи, структура етичної бази соціальної роботи постає в більш комплексному вигляді (див. рис. 4).

Дана структура складається із трьох підструктур: фундаментального ядра (унікальність, толерантність, самореалізація, призначення знань та умінь), корекції можливостей (при цьому я використовую власний варіант) та уточнюючої підструктури (активізація, довіра, добровільність, відповідальність, сприяння, максимальна ефективність).



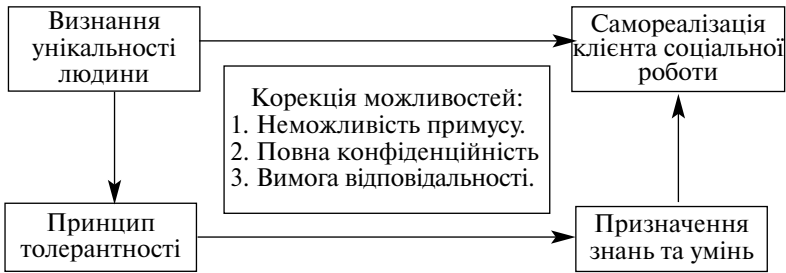


Рис. 4 — Етичний орієнтир практичної діяльності у сфері соціальної роботи

Як видно, уточнююча підструктура спрямована саме на роз'яснення вимог до знань та умінь соціального працівника. Передумовою застосування останніх є орієнтація на максимальну ефективність, відповідальність та добровільність. Природно, що остання може бути досягнута лише при наявності довіри клієнта до соціального працівника. Принцип активізації підкреслює ту думку, що соціальна робота повинна спиратися саме на наявні в людини позитивні потреби, можливості та потенції, які потребують активізації. Сприяння говорить про те, що соціальний працівник, хоча і може в деяких випадках використовувати примус, однак повинен орієнтуватися на недирижуваний стиль роботи.

У такому вигляді вітчизняна етична база соціальної роботи постає у внутрішньо узгодженому та зрозумілому вигляді і слугує надійним етичним орієнтиром діяльності соціальних працівників.

*Подальші напрями досліджень.* Останнє питання передбачає інкорпорацію в дану схему міжнародних етичних принципів соціальної роботи. Далі названі ті повинності, які містяться в Міжнародній декларації: 1) вимога функціональності, яка передбачає максимальну корисність будь-якого суспільства для своїх членів; 2) принцип соціальної справедливості, який тільки декларується, але не розкривається; 3) вимога щодо поваги прав людини, джерелом якої є Міжнародна декларація прав людини; 4) принцип вибіркового прийняття допомоги, який стверджує неможливість прийняття будь-якої допомоги від тих осіб, організацій та держав, які сповідують протилежні демократії принципи; 5) фундаментальний принцип, який передбачає постійне врахування Міжнародної декларації етичних принципів соціальної роботи.

Як видно, жодна з цих повинностей не суперечить моїй останній схемі, що робить можливим використання відповідних принципів та вимог в діяльності вітчизняних соціальних працівників. Можливість включення цих повинностей до загальної схеми, що представлена вище, — питання подальших досліджень.

*Статья посвящена результатам сравнительного исследования этических принципов на основе Международной декларации этических принципов социальной службы и Этического кодекса специалистов социальной работы. Особенностью данного исследования является применение метода структурного представления положений нормативных актов. На основе результатов исследования автором сделаны выводы относительно специфики этических ориентиров в социальной работе и о дальнейших направлениях их исследования.*

**Ключевые слова:** этический принцип, нормативный акт, сравнительное исследование, метод структурного представления положений нормативных актов.

*The article is devoted to the results of comparative study of ethical principles on the basis of «International declaration of ethical principles of social service» and «Ethical code of specialist in social work». Peculiarity of this research is application of method of structural presentation of statutory acts' regulations. On the basis of researches' results the author of article has made the conclusion regarding specificity of social work's ethical guidelines and further aspects of research in this sphere.*

**Key words:** ethical principle, statutory act, comparative research, method of structural presentation of statutory acts' regulations.

### Література

1. Дембіцький С. Методика порівняльного дослідження етичних принципів соціальної роботи на основі нормативних актів // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: восьма міжнар. науково-практ. конф.:тези доп. — К., 2008.
2. Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи. — К., 2005.
3. Этика социальной работы: принципы и стандарты. — Осло, 1994.

**Їдка Вітова**  
**Mgr. Jitka Vitova,**  
*Palacky University Olomouc, Faculty of Education,*  
*Department of Special Education*

## **LEGISLATIVE MEASURES OF SPECIAL EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC AND FINLAND**

### **ЗАКОНОДАВЧІ АСПЕКТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЧЕХІЇ ТА ФІНЛЯНДІЇ**

*У статті автор порівнює законодавчу та установчу безпеку чеської та фінської спеціальної освіти. Вона базована на легкодоступних документах та наукових працях, що зосереджені на інтеграції та приєднанні.*

**Ключові слова:** спеціальна освіта, інтеграція, приєднання, законодавчий аспект.

Finland, a country of thousand lakes, the total area is 338 000 sq km. The number of population is 5,2 millions people (17 people per sq km). The Czech Republic, a country approximately four times smaller (78 866 sq km) and with two times more people than Finland (10 381 130 people, 131 people per sq km). According to demographic data two entirely different countries, which have many common things in this time of globalization, at least the EU's membership. On the other hand they have many differences because of demography and historical context. We would like to focus on the development of the special education system in both countries since the second half of the twentieth century until now.

Going through the Finnish special education is slightly difficult, because it is basically a part of an ordinary educational system, which can be considered to be a model of inclusive education. An important element, which affects fruitfulness of Finnish inclusive education, is a close connection with social inclusion. The whole Finnish society is on a high level of social inclusion. Despite this fact, Finland asks itself some questions about special education as well as many other European countries.

The level of special education in the Czech Republic is quite different. The report Eurydice (2003) says that the Czech system belongs to multi-track

approach systems, which are characterized by existence of two parallel systems and by offers of services between both systems and their connection.

### ***Legislative changes in special education***

The main differences in a contemporary conception of special education in both countries come from the historic context of both countries in the second half of the twentieth century. The period from 1950 to 1990 in the Czech Republic can be characterized by the term segregation. Including both segregation of people with disabilities from the other population and segregation between particular kinds of disabilities (Michaliik, 2003, s. 73). Finland went through a revolutionary reform of special education in the seventies, which was noted for strong integration conception. It combined two parallel systems of education, special and ordinary education and so called comprehensive schools were originated. Their main motto was: *equality of opportunity in education for everybody*.

The time of the eighties in the Czech Republic (it was Czechoslovakia at this time) is characterized by the origin of methodologies, didactic materials, creating special didactic principles and procedures, using compensation and rehabilitative aids, special textbooks, which were created in cooperation with special education teachers. This above mentioned system had some insufficiencies including general conception of learning materials, not individual approach to students, curriculum modified without reference to student's skills, reducing role of family, boarding schools (Michaliik, 2003). Finland at the same time cancelled institute of exemption from school attendance and started to emphasize individuality and education programs. (Eurydice, 2006).

The times of the nineties were significant for political changes in the world. The Finnish educational system went through the second reform from integration towards inclusion, whereas there were some political changes in the Czechoslovakia/Czech Republic, which notably influenced today's education system. Promulgation of Ministry of Education from 1991 first mentioned possibility of integration pupils with disabilities to ordinary basic schools, nevertheless its implementation absolutely depended on the willingness of teachers to accept a child with disability to an educational institution (Michaliik, 2005). During following years the situation in integration politics was quite disunited and was solved in different ways. Assistants of pedagogue made one kind of support. The assistants were usually young men in alternate enlistment. After

cancellation of compulsory enlistment, assistants of pedagogue were provided either by non-profit associations or job centers. The role of assistant of pedagogue was legislatively described in the new education law from 2004. This law cancelled the *institute of exemption from school attendance* as well, *individual education plan* (IEP) was legislatively described and collective curriculum for all pupils so called *General education program for basic schools* was determined by this law. IEP is made for children with special education needs or for highly gifted children.

In 1993 the Finnish government transferred responsibility for administration and financing of special education from the state administration to the municipality and gave support to the process of decentralization of all education system. The state divided benefits for special needs children and took control of their using until 1993. This practically ment that benefits covered almost all the costs of special education in the areas with higher concentration of children with disabilities. Tuunained in his work (1994) referes to the demographic factor and his impact on the method of providing special education needs as a result of newly established way of financing (Big schools can have their own special education teacher, whereas smaller schools use rather peripatetic special education teacher). Subsequent updating of Finnish education law and national curriculum contributed to other improvements of actual education system. For better lucidity we introduce in brief above mentioned legislative changes in the following scheme.

**Actual education system**

Actual Finnish education system has a high level of inclusion and is in the competence of two offices: Ministry of Education and Finnish National Board of Education. Because of the decentralization of the whole system, municipality is responsible for significant part of the education of children with special education needs. They have to develop

	Finnland	The Czechoslovakia/ Czech Republic
The seventies	<p><b>1968</b> <i>Act on the Foundations of the School System</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Integration of existing education system</li> <li>➤ Implementation of nine year comprehensive schools</li> </ul>	Segregate education system

	<p>– lower six year schools with a form teacher – higher three year schools with subject teachers</p> <p><b>1970</b> <b>The Comprehensive School Act</b> ➤ implementation of comprehensive schools – integration of two parallel systems – general education – special education – equality of opportunity in education for all children</p> <p><b>1983</b> ➤ new legislation ➤ the development of integration process ➤ cancelled the term <i>exemption from school attendance</i></p> <p><b>1985</b> ➤ the responsibility for education of students with mild mental retardation was transferred from social-service work agencies to public schools (Itkonen a Jahnukainen, 2007) ➤ new comprehensive school national curriculum – individualization of education and programmes – decentralization – more emphasised the cooperation with families</p>	<p><b>1984</b> <i>Education law</i> ➤ it did not contain the right to be educated with using a sign language or Braille ➤ wide range of special schools ➤ There was no solution or possibility for children with disabilities to attend ordinary schools</p> <p><i>Promulgation about basic schools</i> ➤ the possibility to transfer a child to another school without parents approval (only the duty to inform) ➤ the possibility of integration is in the competency of the school, teachers and parents</p>
90. leeta	<p><b>993</b> <i>The Comprehensive School Act</i> ➤ change of the financial system (from the state to the municipality)</p> <p><b>1994</b> <i>new national curriculum</i></p>	<p><b>1991</b> <i>Promulgation of the Ministry of Education</i> ➤ the possibility of integration is mentioned</p>

	<p><b>1998</b> <i>The Comprehensive Education Law</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ the right of pupils to be educated in an ordinary classroom</li> <li>➤ implementation of an individual education plan</li> <li>➤ provide financial support for special education according to the individual education plan not according to the place (Itkonen a Jahnukainen, 2007)</li> </ul>	
<p>Pre- sent</p>	<p><b>2004</b> <i>Amendments of Basic Education Act</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ integrated national curriculum</li> <li>➤ education according to the age and skills of the child</li> <li>➤ local offices as providers of education</li> <li>➤ pupils should be taught Finnish, Swedish or Saame, eventually Roma and sign language as a native language</li> <li>➤ education, textbooks, educational materials and school equipment are provided for free</li> <li>➤ children with disabilities or children with special education needs have the right to get services of interpreter or assistant</li> <li>➤ remedial classes</li> </ul> <p><i>National curriculum of basic education</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ more accurate and concrete</li> <li>➤ The program of national education should contain among other things:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– native language and literature</li> <li>– second national language</li> <li>– foreign language (Eurydice, 2006)</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>2004</b> <i>The Basic Education Act</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ cancelled the term <i>exemption from school attendance</i></li> <li>➤ integration legislatively described</li> <li>➤ the role of assistant of pedagogue legislatively described</li> <li>➤ individual education program legislatively described</li> <li>➤ General education program for basic schools</li> </ul> <p><i>Promulgation about providing counselling at schools and school counselling facilities</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ special education centre</li> <li>➤ pedagogic and psychology centre</li> </ul> <p><i>Promulgation about education of children, pupils and students with special education needs and highly gifted children, pupils and students</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ define the content of individual education program</li> </ul>

their activities according to the national politics. Obligatory nine year school attendance is divided into two levels; lower one (1. — 6. form) and higher one (7. — 9. form). Children, who reach seven years, start to go to school. Children with special education needs start school a year later. For children with severe combined disability might be the time of going to school two years longer and it can take eleven years overall.

The education system in the Czech Republic is in the competence of Ministry of education, regional authorities and municipality. All the children have to start school after reaching six years and have to attend school for nine years. Now many parents use the possibility to postpone the school attendance for a year by reason of retarded or uneven development of a child. Although many specialists emphasise necessity of preschool education particularly for children with disabilities, it is entirely in the competence of parents whether their child attends a nursery school.

The differences in approach to pupils with disabilities may be seen in particular laws and documents. The Czech education Act from 2004 is in comparison with the Finnish law more extensive and concrete, focused rather on the definitions and regulations. The Finnish education Act talks about children with special education needs only in a few paragraphs and in our opinion it is more focused on procedural aspect of inclusion (Basic Education Act, 2004):

➤ Pupils who have temporary learning problems or other special education needs shall be given remedial teaching.

➤ Pupils who have moderate learning or adjustment difficulties shall be entitled to special-needs education alongside other teaching.

➤ If, owing to a disability, an illness, retarded development, an emotional disturbance or a comparable cause, a pupil cannot be otherwise taught, the pupil must be admitted or transferred to special-needs education. As far as possible, special-needs education shall be organized in conjunction with other education or else in a special-needs classroom or some other appropriate facility.

➤ Before a decision to admit or transfer a pupil to special-needs education the parent/caree of the pupil shall be consulted and, if possible, a psychological or medical examination or a social background assessment shall be made of the pupil and his or her learning capacity.

Both countries accepted national curriculums in 2004. The curriculums are quite different in their structure. The Finnish document is a complex unit, which is divided into five main parts: general information, instructions for pupils with special needs and immigrants, content of particular



subjects (language competence, natural science subjects, socioscientific subjects), evaluation and instruction referring to pedagogic principles of special education. In the Czech Republic the same function has a system of documents, which theoretically supplement one another, however the competencies in integration are not always clearly defined: Education law, General education program for basic schools, Promulgation about education of children, pupils and students with special education needs and highly gifted children, pupils and students, Promulgation about providing counselling at schools and school counselling facilities.

*General education program for basic schools*, which characterizes content of particular subjects, has been obligatory for all kinds of basic schools since 1st September 2007. Those schools are partly independent in ways of implementation of this program. It is a turning point in the conception of education pupils with special education needs, to be concrete for example for pupils with hearing disability, for who the programs have been regulated so far no matter their skills and abilities. The main idea of the new document is the equality of opportunity in education and respect for pupil's individuality.

*The Finnish National Core Curricula for Basic Education* (2004) emphasizes cooperation between school and parents, creating learning plans and characterizes possibilities of support for pupils for example remedial teaching or part-time special education. *Remedial teaching* is the first step to solve learning problems and is not considered to be a kind of special education. If the remedial teaching is not adequate, the next step is part-time special education, which is provided for pupils with mild learning difficulties or adjustment problems. This teaching is organized individually or in small groups. For pupils, who get part-time education, is created a learning plan in cooperation with parents, teachers and other specialists. When a pupil starts full-time special education (individual, special education class or group, special education school), it is necessary to have parents' approval and special examination. A learning plan is replaced by an individual education plan, which is a necessary condition for increasing financial coefficient per pupil. Pupils, who attend full-time special education, can also get part-time special education. The document also characterizes education of pupils with severe disabilities or diseases. This education is based on activating methods. It includes motoric skills, language and communication skills, social skills, skills for every day life and cognitive skills.

The conception of above mentioned documents has certainly very significant impact on the real situation of education system in both countries.

We consider the inclusive education in Finland to be a result of wide social inclusion, which is characterized by providing equal opportunity for all people and high level of toleration of individuality. We see the main difference of approach to pupils with specific education needs in full-area early intervention as an instrument of primary prevention, in cooperation between school and parents, in individual approach to pupils and last but not least in characterization of pupils with special education needs. Whereas in the Czech Republic pupils with specific learning disabilities (dyslexia, dyscalculaion, attention-deficit disorder) have made approximately 90 percent of individually integrated pupils from nineties (the whole number of individually integrated pupils is 5,2 percent), in Finland there is support for those pupils in a form of remedial teaching or part-time education. None of those possibilities is considered to be special education support a posteriori the Czech integration and there is no increasing the financial coefficient per pupil. In 2005 there was one fifth of children using part-time special education from approximately 18 percent (data from 2003) of pupils attending basic school, who were classified as children with specific education needs (Kivirauma, Ruoho, 2007). We think that accessible statistic data, which say that 70 percent of students from the first to the fifth grade will use part-time special education and that there are only 28 percent of those children from the sixth to ninth grade, confirm utility of the Finnish model of special education (Itkonen a Jahnukainen, 2007).

### **Conclusion**

Considering the actual definition of education as a neverending life-long process with emphasis on respecting individuality in heterogenous culture, all the methods and approaches in education will probably go together with many scientific and also laic discussions no matter the place, time and religion. However the fact is, that Finland is a country, which is an example of practical inclusion and because of the new law the Czech Republic gained all the presumptions for the transfer from integrative approach to inclusive approach in education of pupils with special education needs.

*In the article the author compares legislative and institutional security of the Czech and Finnish special education. It is based on readily available documents and studies focused on integration and inclusion.*

**Key words:** special education, integration, inclusion, legislative

### Literature

1. *Clough, P., Nutbrown, C.* Inclusion and exclusion in the early years: conversations with European educators. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 19, No. 3, October 2004. ISSN 0885-6257.
2. *Haamaalaainen, S. Jokela, J.* OECD/CERI: Teacher quality in Finland. *Jyvaaskylaa*: 1993. ISBN 951-34-0091-3.
3. *Itkonen, T., Jahnukainen, M.* An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol 54., No. 1, March 2007, pp. 5–23. ISSN 1034-912X.
4. *Kivirauma, J., Klemelaa, K., Rinne, R.* Segregation, integration, inclusion — the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21, No 2, May 2006, s. 117–133, ISSN 0885-6257.
5. *Kivirauma, J., Ruoho, K.* Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform, *International Review of Education*, 2007, ISSN 1573-0638 (Online).
6. *Meijer, C. J. W., Pilj, S. J., Hegarty, S.* New perspectives in special education. London: 1994. ISBN 0-415-08336-2.
7. *Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A.* Special Needs Education in Europe. Eurydice: 2003, ISBN 87-90591-77-1.
8. *Michaliik, J.* Proces transformace ve specialni pedagogice. In: LUDI-IKOVAA, L., Renoticerovaa, M. a kol. *Specialni pedagogika*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0646-2.
9. *Michaliik, J.* Sškolskaa integrace zzaakuu s postiznenim na zaakladniich sškolaach v CCeskee republice. Olomouc: 2005, vyzkumnaa zpraava. ISBN 80-244-1045-1.
10. *Tuunainen, K.* Country Briefing. Special education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 9, No. 2 (1994), s. 190–199. ISSN 0885 — 6257.
11. *Vislie, L.* From integration to inclusion: focusing global trends and changes in western European societies. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 18, No. 1 (2003), s. 17 — 35. ISSN 0885–6257.
12. *Wynne, R., Mcananey, D., O'Kelly, C.* Employment guidance services for people with disabilities. Dublin: 2006, ISBN 92 — 897 — 0950 — 2.

### Internet references

1. *Eurybase: The Information Database on Education Systems in Europe 2006/2007*. [on-line], [cit. 2008], Eurydice, [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
2. *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education*. [on-line], [cit. 1994], UNESCO, [www.ecdgroup.com](http://www.ecdgroup.com)
3. *Basic Education Act 628/98 including amendments 1136/2004*, [on-line], [cit. 2008], [www.oph.fi](http://www.oph.fi)
4. *Basic Education Act 561/2004*, [on-line], [cit. 2008], [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)
5. *Basic Education Decree 852/1998*, [on-line], [cit. 2008], [www.oph.fi](http://www.oph.fi)

6. *National Core Curriculum for Basic Education 2004*, [on-line], [cit. 2008], [www.oph.fi](http://www.oph.fi)

7. *Vyhlaasska o vzdeelaavaanii deetii, zzaakuu a studentuu se speciaalnymi vzdeelaavaciimi potrebami a deetii, zzaakuu a studentuu mimorraadnee nadanyyeh 73/2005*, [on-line], [cit. 2008], [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)

8. *Vyhlaasska o poskytovaanii poradenskyych sluzzeb ve sskolaach a sskolskyych poradenskyych zarriizeniich 72/2005*, [on-line], [cit. 2008], [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)

9. *Raamcovyy vzdeelaavacii program pro zaakladnii vzdeelaavaanii 2004*, [on-line], [cit. 2008], [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)

**Petra Jurkovicova,**  
*Department for Special education,  
Pedagogical Faculty, Palacky University in Olomouc*

### **COOPERATION BETWEEN FAMILY, SPECIAL ADVISOR AND NGO'S AS RELEVANT CONDITION FOR SPECIAL CARE SUPPORTING INTEGRATION**

**Петра Юрковічова,**  
*Кафедра педагогіки, факультет соціальної освіти,  
університет ім. Палацького, Оломоуц, Чехія*

### **СПІВПРАЦЯ МІЖ РОДИНОЮ, СПЕЦІАЛЬНИМ РАДНИКОМ ТА ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ ЯК ВАГОМА УМОВА ДЛЯ ІНТЕГРАЦІЇ ПІДТРИМКИ СПЕЦІАЛЬНОГО ДОГЛЯДУ**

*Народження дитини з тяжкими або численними вадами не тільки перешкоджають життю та розвитку дитини, але й впливають на стан здоров'я та спосіб життя її батьків та найближчих родичів.*

*Базований на останніх даних про важливість впливу родини на розвиток дитини, спеціальний освітній догляд сьогодні орієнтований на надання допомоги, освіти, створення мотивації та способів раннього втручання в родини з неповносправними дітьми. Умови, до яких потрапляють родини та батьки неповносправних дітей, вельми суттєво впливають на їхні емоції та якість їхнього життя впродовж адаптації до складної ситуації.*

*Мета цієї роботи — дослідити потреби батьків в особливій ситуації, в якій вони доглядають неповносправне немовля, зробити наголос на важливості співпраці між батьками та спеціальними радниками шляхом підтримки соціалізації та інтеграції дитини. Результативною метою було довести вплив ефективного взаємозв'язку радників державних і громадських установ, а також родин на полегшення батькам адаптуватися до складної ситуації.*

*Ми хотіли б вказати як підтримка підготовлених умов через всебічну допомогу професіоналів та співпрацю між батьками/родинами, практикуючими лікарями та групою батьків, що самовдосконалюються, може підвищити рівень соціальної інтеграції дитини.*

**Ключові слова:** потреби батьків, стан у родині, соціальна інтеграція неповносправних дітей, спеціальні радники, громадські організації, співпраця.

The complex care of handicapped people includes besides direct individual special educational work support and help to his family.

Integration can be perceived by different views. In this case we will focus in integration and socialization of the handicapped child to the support of the self-reliance and worth life in the society without discrimination and disadvantage.

To achieve this final goal of the whole educational process and nurture of handicapped child, we have to prepare favourable conditions for the situation like this. We have to influence not only the child's internal conditions, but the other determinants (environment, family) as well.

The birth of the handicapped child is for his/her family an excessive burden and a stressful matter. Difficulty of this situation is based on the fact, that this state is irreversible, so that the family will be exposed also to the time factor of the long-lasting stress. Possibilities of the family to adapt on these conditions are different, depending on possibilities and abilities of entire family members to cope with the difficulties. To stipulate the suitable forms of the help for such family, we have to cope with family and with the handicapped child on multiple levels and analyze their situation. This is connected with the question of how the family perceives and treats the birth of the handicapped child and which roles related to development of such child plays.

From the results of the research performed in Czech Republic in 2008, follows, that most of the help and support is offered to the field of the convenient development, supply of sufficient information related to encouragement of the self-sustenance and the later solving the questions

referred to education of the child. The advisory system is still oriented more to the solving implications of the handicapped child, than to the advancement of the parents.

From the formulations of the parents as responders in our investigation we assess, that in the counselling and assistance they see the work with the child as well as the intervention and the support of the coping strategies of the parents.

According the parents is the successful solution of different problems related to handicapped child and his/her later integration to the society influenced also by the relationship between the consultant and the parent as the client.

To summarize we would like to present some particular fields, in which the parents see the potential for the support of motivating family environment:

- Support of the parents competence to solve current situations and problems
- Approval of the parents expertness
- Equipollent communication with the advisor as a partner
- Support of effective non-pathological coping strategies of the parents
- Reception of the need of vacation, rest and relaxation and recovery of new energy of the parents.

Requirements of the parents — reliance in **parent competence** and participation in child care contribute to maintenance of the parent role as well as to decrease their stress, particularly if the parents speak with experts about their participation in the child care. To be «a good enough» parent may be sufficiently stimulating environment for the support of the development oriented to self-reliance. The parent, who feels competent, accomplished and susceptible does not need to manifest his abilities so much. Cooperation with the experts in development of child's integration will be simpler in such case.

The efficacy and assurance in child care increases, if the parents belong to team of experts, if they fell **useful** and **important**. This mutual increasing influence of experts and parents leads to reduction of the syndrome «we and they». It gives to parents an opportunity to share their fear with experts all the more, if the experts taking care of the child accept the parents as the members of the expert team. This way also the communication between them improves. The close **cooperation between parents and experts** is a fundamental assumption for more effective adaptation of the child and parents to handicap and its consequences.

The need of the **rest and relaxation**, in other words the need of autonomy in spending own time is according several authors very important<sup>10</sup>, which is confirmed also in our investigation. In our survey 92% parents agreed with implication, that they need a time to relax and recovery the energy, resp. «more time for me and my spouse». There is important not only the consciousness of this need by the parents, but also that they would be able to satisfy resp. ask for the help by his/her satiation. In this regard there is a serious problem. Prevailing sense of blame and the press of professional as well as extra scientific public on parent cause, that most parents who take care of seriously handicapped child do not afford the time for a rest. There is also lack of services (eg. in despite services and respite care etc.), which would enable it them.

Because of this is a very complex topic, there is impossible to point herein all the fields participating on the support of the functional family environment.

There is important to know, how essential the cooperation between family and consultant, no mater if he is an expert in advisory institution or a consultant in non-profit organization.

In our opinion, the ready –willing and enlighten family environment is one of the most important determinant of the successful integration of the child to the society. By the birth of the handicapped child, his/her family is the most vulnerable and at the same time is the influence of the family on the child's development the greatest and long-continuing if positive or negative sense. This influence may be substantially modified by the support of consultants devoted the family.

The range of the services offered by the consultants in municipal (state-owned) institutions to the family with handicapped child is often negatively determined because of orientation of the institution as well as by legislative, economic and personal characteristics. The advisors in the state institutions may offer the support and intervention to family particularly by individual consultations. The relationship and communication between the advisor and the parent is often interfered by accustomed partition of the roles: professional expert and lay parent. In such atmosphere is the cooperation realized in a more difficult way. On the other hand offers the counselling in such institution enough information and contacts on additional experts in the field of health care, social work, or psychology etc.

<sup>10</sup> Compare eg. Wittke a Solf, 2007, Lampmann, 2008, etc.

The support of the abilities and adaptation for the parents may be replaced eg. by services provided by non-profit organizations, particularly by community league. Therein the counselling supplies in two basic ways. One of them is a pattern of individual consultation with advisors who are less restricted by the institutional orientation, because most of these institutions include wider range of care of their clients. The applied knowledge may be less special and more general, but on the other hand more detailed in particular fields of the support of the client.

The second model is the group encouragement from other parents, who live in similar conditions and who solve similar problems. This way of counselling is more temporarily oriented, but provides psychical and social benefit, improves the family atmosphere and facilitates the family to return to «normal life».

These two patterns of counselling — state and non-profit organization have been working in our country for several years. The activity each of above mentioned institutions positively influence the survivance of the family and consequently the development and integration of the child. In spite of that the impact of complex care of the family with handicapped child is a well-known theoretical anticipation, the interconnection of these two fields is still very rare.

Therefore the encouragement of advisors in both types of institutions to start a close cooperation by satisfying the needs and requirements of the families with the handicapped child is in our opinion very needful. Hereby the equalization of the roles of the advisors and parents will improve the cooperation, the effective solution the problems of the parents and consequently to maintenance of the integration of the handicapped child to the society.

The certain type of supervision by the cooperation of family, advisors in state institutions non-profit organizations, which is inevitable, will be a warranty of a good practice. The complex approach will rise from more deep knowledge of the family and child's needs. This will also reflect in the adapted offer of the services and in the personal approach of the advisors, which will create a good atmosphere for the effective collaboration.

*The birth of a child with severe or multiple handicap influences the life and development not only of a child, but also the situation of its parents and near relations.*

*Based on the latest information on the importance of an impact of a family on the child's development, nowadays the special educational care is*



*oriented to afford assistance, education, motivation and early intervention to families with a handicapped child. Conditions, in which the family and the parents of the handicapped child at the beginning of its development fall into, eminently influence their emotions and the quality of their life during the adaptation on a difficult situation.*

*The Aim of this work was to investigate the needs of the parents in a special situation, in which they breed a handicapped infant, accent the importance of the cooperation between parents and special advisors by supporting child's socialization and integration. Consequent intention was to prove the influence of the effective interconnection of Advisors in governmental and NGO institutions and families on facilitating Parents inhere in adaptation to difficult situation. We would like to point out, how the support of prepared conditions through comprehensive approach of professionals and cooperation between parent/family, practitioners and bootstrap parent groups can predict level of child's social integration.*

**Key words:** parent needs, family situation, social integration of handicapped child, special advisors, NGO organizations, cooperation

### References

1. Beduurfnisse, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Autonomieerleben als Quellen der Motivation zur Mitarbeit im Tagesgruppenalltag und im Hilfeprozess. In Solf, Ch., Wittke, V. Partizipation von Eltern in den Hilfen zur Erziehung am Beispiel der Tagesgruppe. FU Berlin, [online]. 2007, [cit.18.9.2007]. <<http://www.diss.fu-berlin.de/2007/278/4kap04.pdf>>
2. Beresford, B. The needs of disabled children and their families. [online]. 1995, [cit. 2.6.2008]. <<http://www.jrf.org.uk/knowledge/findings/socialcare/sc76.asp>>
3. Farber, B., Kirk, S. A. Effects of a Severely Mentally Retarded Child on Family Integration. In Monographs of the Society for Research in Child Development, 24, No. 2, p. 1–112. [online]. 1959, [cit. 18.9.2007]. <http://links.jstor.org/sici?sici=0037>
4. Kyritsi, H., Matziou, V., Perdikaris, P., Vagelou, H. Parent's needs during their Child's hospitalization. [online]. 2007, [cit.18.9.2007]. <<http://nursing.gr/needs.pdf>>
5. Lampman, S. Early childhood special education. Olomouc, 2008. unpublished presentation on 13.5.2008.
6. Niedermann, a. Foorderprogramm fuer blinde, mehrfachbehinderte Kinder. [online]. 2007, [cit. 30.7.2007]. <[www.unifr.ch/spc/UF/93mai/niedermann.html](http://www.unifr.ch/spc/UF/93mai/niedermann.html)>
7. Schilling, R. F., Gilchrist, L. D., Schinke, S. P. Coping and Social Support in Families of Developmentally Disabled Children. In Family Relations, 33, No. 1, p 47–54. [online]. 1984, [cit. 4.9.2007]. <<http://links.jstor.org/sici?sici>>

8. Supporting disabled children and their families. [online]. 1999, [cit. 2.6.2008]. <<http://www.jrf.org.uk/knowledge/findings/foundations/N79.asp>>

9. Unger, D. G., Powell, D. R. Supporting Families under Stress: The Role of Social Network. In Family Relations, rocc. 29, cc. 4, Family Stress, Copying and Adaptation. s. 566–574. [online]. 1980, [cit. 12.9.2007]. <<http://links.jstor.org/sici?sici=0197>>

**Ph. M. Weishaar,**

*Ph.D., Assistant Professor*

*(Southern Illinois University, Edwardsville)*

## REFLECTIONS ON STUDENT LEARNING BY A NEW PROFESSOR

**Ф. М. Вейшаар,**

*асистент, професор,*

*університет південного Іллінаїсу, Едвардсвіль, США*

## ВИВЧЕННЯ РЕАКЦІЇ СТУДЕНТІВ НА НОВІ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ

*Метод оцінювання «Складні питання» спонукає студентів ставити анонімні питання щодо найбільш складних моментів занять. Метою викладача є використання цієї інформації для поліпшення процесу викладання матеріалу. Анонімність спонукає студентів до більш чесних відгуків. Вони дають можливість переконатися, що заняття такі є корисними. Особливо це стосується студентів, які мають вади здоров'я.*

### **Introduction**

After working as a teacher and school administrator for over thirty years in the United States, I took a position at Southern Illinois University Edwardsville (U.S.) in the Department of Special Education and Communication Disorders as assistant professor.

Southern Illinois University Edwardsville is located in the Midwest United States, close to the city of St. Louis, Missouri. It is a metropolitan university on a campus of approximately 2,660 acres with about 13,500 students. The student to faculty ratio is sixteen to one. The university is

young and just celebrated its fiftieth anniversary in 2007. One important value for the university is «excellence». This means that there is high quality student learning and continuous improvement and innovation. Two long term goals of the university include promoting «engaged students and capable graduates» and «innovative high quality programs.»

As a new professor I was anxious to assure that I was effective in teaching students in my classes and, more importantly, that they were learning. Because I wanted to be an effective university professor, I began to investigate how to increase student learning and how to become an effective professor.

### **Background on Reform and Assessment of Outcomes**

Since the 1980's, public schools in the United States have been engaged in reform as an effort to improve outcomes for all students. This reform focused on what students should know and be able to do as a result of their learning. Prior to the 1980's, quality education was measured by the types and amounts of resources placed into the school system. The reform movement began to focus on the university in the early 2000's. In 2006, the United States Department of Education wrote a report, titled, «*A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*» (2). In part, the report suggested that student learning and accountability should be the focus in higher education.

Assessment of student learning becomes central to assuring that students are learning in the classroom. Many university instructors unconsciously engage in assessing what students are learning as a result of the professor's teaching. Some common assessment techniques include observation of students and analysis of student written work. Effective classroom assessment is aligned with student learning. Consideration of assessment results should result in instructional changes to meet student needs. For example, if the professor analyzes errors on a written test and finds that most students make an error on one question, the professor would assume that students do not understand the concept that was the basis for the test question. The professor, then, would re-teach and review this concept. In this case, assessment, i.e., the test question, leads the professor to change or alter instruction, i.e., reviewing the concept. There are many different assessment techniques used in the university classroom (1). What follows is one assessment technique, «Confusing Issues», (3) that I incorporated into my teaching and how I used the technique to improve student learning

### **My Story**

I remember my first class of twenty-five university undergraduate students, some of whom had disabilities. The students ranged in age from nineteen years old to about fifty years old. I remember thinking as I walked into my first class that it would be easy to teach university students, who wanted to learn. I quickly learned how difficult it was to teach and assure that students learned the topic. To assess learning, I used a simple assessment technique called «Confusing Issues». I presented a lesson to my first class using my lecture style of teaching. During the class, I periodically asked students if there were questions about the material being taught. Very few questions were posed. Toward the end of class, I told students that I wanted to understand if the lecture was clear. I then asked students to anonymously write on a piece of paper the most confusing part of the lesson and the clearest part of the lesson. Students gave the papers to me at the end of class. Later, I reviewed what students wrote on their papers and was very surprised to learn that most of the topics discussed during class were confusing to students and only a few items were clear! It appeared that they did not understand the point of the lecture and were confused by the contents of the topic. The students with disabilities were equally confused. Because of this feedback, I decided that for the next class I would change the method used to present the lesson.

During the next class, I provided an overview of what we were going to learn for the day as an outline on the board and involved students in small group work periodically throughout the lesson. During group work, I divided the class into small groups of four or five students. Students with disabilities were assigned to work with students who did not have disabilities. The small groups discussed a question, formulated answers, and presented them to the class. Working in small groups actively engaged my students in the topic.

After making these simple changes, there were noticeable changes. At the end of the second class, I again assessed students using «Confusing Issues». Each student wrote on paper the most confusing issues and most clear issues and hand them to me. Students indicated that they liked working in groups and felt that they learned more from the experiences of others in the small group discussion than they could have learned from me lecturing. Many students stated that they clearly understood the content of the topic. I continued to use this assessment tool, «Confusing Issues», for several classes. Eventually, the students told me that everything they

learned was clear. They stated in writing that they understood what my expectations were, how I would assess their knowledge, how the class activities were organized, how to complete assignments, and the content of each lesson. Each time I used this assessment, I summarized their comments. I then made sure that during the next class I would first clarify the areas that were confusing. After using this assessment several times, I was pleased to see that all of the issues that were confusing the previous week were listed as being clearly understood the following week

### **How to Use «Confusing Issues»**

To use this assessment in your university class, these steps should be followed.

- At the end of the class period, ask students to list on a piece of paper the issues in class that were confusing. Then ask them to list the issues that were very clear. Make sure they know that you do not want them to write their names on the paper.

- Ask students to hand the papers to you.

- After class, read the papers and make a list of the «most confusing issues» and another list of the «clear issues».

- Review the lists and think about how your teaching affected the issues, especially the «most confusing issues». Think about how you could adjust or change your teaching or lecture to address these issues.

- At the beginning of the next class, review the issues listed as most confusing and most clear during the previous class. Address the confusing issues by re-teaching the content and check to make sure the students understand the concepts. This re-teaching could include the following ideas.

- Teach the class with an organizational structure in mind that will help to eliminate confusion. Examples include: using a graphic organizer or outline to preview what you will be teaching, explain the objectives that you hope to accomplish during the lesson, ask students what they already know about the topic, present the lesson, provide practice with your guidance, and allow for independent student practice relative to the topic of the day.

- At the end of the class, again ask students to list on a piece of paper the issues in class that were confusing and those issues that were clear.

- Again, collect the papers, review them, think about changes in your teaching to address these issues, and carry out the teaching change.

- Repeat these assessments for four weeks or until few confusing issues are apparent and most issues are clear.

*This assessment technique, «Confusing Issues», involves asking students for anonymous feedback on the clearest and most confusing issues presented during class. The objective is for the instructor to use this information to improve teaching and instruction. By allowing anonymity, students are more likely to give honest feedback. I have found the feedback from the students very helpful in assuring that I am making myself clear and assuring that students are benefiting from my classes, especially students who have disabilities or mental health issues.*

### References

1. Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers (2nd edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
2. A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education by the U.S. Department of Education. (2006). Retrieved October 22, 2008 from <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/pre-pub-report.pdf>
3. Rotenberg, R. (2005). The Art and Craft of College Teaching. A Guide for New Professors & Graduate Students. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.

УДК 378:016:796.011.3

**Р. П. Карюк,**  
кандидат педагогічних наук, доцент

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ГАЛУЗІ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

*У статті розглядаються освітні та наукові парадигми щодо професійної підготовки майбутніх фахівців у зарубіжних країнах, переосмислення функціонального впливу фізичної культури на формування особистості з особливими потребами, її світогляду, розвиток адаптивних здібностей.*

**Ключові слова:** особливі потреби; майбутній фахівець; адаптивне фізичне виховання.

**Постановка проблеми.** Останніми десятиріччями в суспільній свідомості особливого значення набуває процес поступової зміни ставлення до проблеми інвалідності. Відбувається зміщення акцен-

ту з підкреслення обмеженості можливостей інвалідів до усвідомлення необхідності використання і збільшення наявного значного потенціалу для максимального прояву індивідуальних можливостей цих людей. За даними вітчизняних і зарубіжних фахівців, понад 3% населення планети, тобто кожен десятий її житель, є інвалідами. Екологічні катастрофи, війни, криміногенна обстановка, обтяжена спадковість, захворювання, травми, каліцтва, отримані на виробництві, в побуті, на транспорті, щороку збільшують кількість інвалідів приблизно на 200 тис.

Очевидним (і, безумовно, сумним) статистичним фактом у цьому контексті є постійне зростання чисельності інвалідів і перетворення цієї соціальної групи в дедалі більш кількісно значиму в загальному складі населення. На сьогодні у світі нараховується понад 450 млн осіб, які мають обмежені фізичні й інтелектуальні можливості. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, щороку ушкодження отримують 20 млн людей, з них приблизно 12 млн — внаслідок аварій.

**Зв'язок з науковими планами, темами.** Робота виконана відповідно до комплексної теми кафедри фізичної реабілітації Луцького інституту розвитку людини Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» «Естетичне й адаптивно-фізичне виховання студентської молоді в умовах національного відродження».

**Мета дослідження** — з'ясувати деякі особливості підготовки майбутніх фахівців з адаптивної фізичної культури в зарубіжних країнах.

Актуальність і пріоритетність проблеми підсилюється тим, що система освіти в зарубіжних країнах перебуває у тісному взаємозв'язку та принциповій залежності від соціально-економічних умов і державно-політичного устрою країн.

Сьогодні велике значення надається розвитку науково-методичного забезпечення галузі адаптивної фізичної активності. На початку XXI ст. проблемами адаптивного фізичного виховання опікуються, як відмічає Р. В. Чудна (2002), такі організації: «Adapted Physical Activity Council of the Association for Research», «Administration, Professional Councils and Societies», «Adapted Physical Activity Council of the American Alliance For Health», «Physical Education, Recreation and Dance», «European Association for Research into Adapted Physical Activity» та ін. [2, 28]. Як зазначає цей автор, періодичні видання має кожна організація з адаптивного фізичного виховання.

Наведемо сайти, на яких розміщується інформація про адаптивну фізичну активність. Отже, це:

*Adapted Physical Activity Council (APAC)* — Рада американської Асоціації активного способу життя й фітнесу (AAALF), однієї з шести асоціацій американського Союзу здоров'я, фізкультури, відпочинку і танцю (AAHPERD); місія APAC полягає в тому, щоб через дослідження, публікації, програми семінарів і при співробітництві з іншими організаціями досягнути поліпшення фізичного стану інвалідів;

*P. E. Central* — Р. Е. Центральний веб-сайт для загального фізичного педагога;

*The National Center on Physical Activity and Disability* — Національний центр фізичної активності й недієздатності; який був створений доктором James Rimmer, одержувачем Видатної винагороди випускників TWU (2003), котрий присвятив значну кількість своїх робіт питанням підвищення фізичної активності інвалідів;

*National Consortium for Physical Education and Recreation for Individuals with Disabilities (NCPERID)* — Національний консорціум для фізичної культури й відпочинку для недієздатних людей, проводить дослідження щодо професійної підготовки, надання фізкультурних послуг для недієздатних людей;

*PELINKS4U* — веб-сайт, що містить сторінку для тих, хто здійснює адаптивне фізичне виховання;

*Adapted Physical Education National Standards* — Національні стандарти адаптивного фізичного виховання; цей веб-сайт спрямований на певне інформаційне забезпечення компетентності, необхідної для фахівця, який визнаний як CAPE (a Certified Adapted Physical Educator) (сертифікований педагог з адаптивного фізичного виховання).

*Канада.* Як зазначає Р. В. Конькова, для Канади характерною є дворівнева професійна освіта [1, 57]. Перший рівень — навчання протягом 3–4 років із присвоєнням кваліфікаційного ступеня «бакалавр». Приблизно така ж сама структурна модель діє в ряді вищих навчальних закладів Росії, тільки в Росії це вважається другим рівнем освіти, на першому ж етапі навчання проводиться без розбіжностей у спеціальностях і спеціалізаціях. Як вказує D. Siedentor, за чотири роки навчання студенти мають одержати атестацію за 44 курсами, включаючи дисципліни на вибір [5]. Характерною є тенденція до зменшення дисциплін на вибір у блоці «Теорія,



методика й техніка рухової діяльності» і до збільшення в блоках природничих і гуманітарних наук.

На другий рівень професійної освіти проводиться конкурсний відбір бакалаврів і спеціалізована підготовка фахівців ведеться при університетах. Повний термін професійної освіти становить 5–6 років. Курси другого рівня є односпрямованими і розраховані на підготовку вчителів фізичного виховання або фахівців у галузі рекреації. Більша автономія університетів позначається на змісті навчальних курсів і програм за окремими дисциплінами, а також на різному розумінні й трактуванні окремих навчальних дисциплін. Наприклад, в Університеті Ватерлоо використовується поняття «кінезеологія» замість поняття «фізичне виховання». У цьому університеті проводиться базова підготовка за загальним напрямком «Кінезеологія», а на другому рівні — за магістерськими програмами у трьох напрямках: фізіологія-біомеханіка рухової діяльності; соціологія спорту; психомоторика, із терміном навчання два роки.

*Німеччина.* В Університеті Дортмунда здійснюється підготовка фахівців у департаменті «Реабілітація й педагогіка при розумовій неповноцінності». Спеціальність «Реабілітація й педагогіка при розумовій неповноцінності» як перша *sonderpaagogische* спеціальність може комбінуватись із такими особливими педагогічними спеціальностями: «Реабілітація й педагогіка при психічних і порушеннях правильного ставлення до навколишнього»; «Реабілітація й педагогіка при фізичному недоліку»; «Реабілітація й педагогіка при навчальній затримці»; «Реабілітація й педагогіка при поміченій затримці»; «Реабілітація й педагогіка при мовних порушеннях, комунікативних порушеннях і прослуханих порушеннях».

У межах навчання спеціальності «Реабілітація й педагогіка при розумовій неповноцінності» студент має право обрати для свого навчання такі предмети: два навчальних предмети початкового рівня, а саме: або німецьку мову й математику, або німецьку мову чи математику й мистецтво, музику, євангелічне або католицьке релігійне навчання, спорт або текстильне оформлення, або одну з таких навчальних галузей початкового рівня: предметне заняття — суспільствознавство, предметне заняття — природознавство і техніка, або навчальний предмет коледжу, а саме: біологію, хімію, німецьку мову, географію, історію, домашню економічну науку, мистецтво, математику, музику, фізику, євангелічне або католицьке релігійне навчання, спорт, техніку або текстильне оформлення.

В освіті акцент здійснюється на таких питаннях: основні дидактичні питання, наприклад, життєве практичне виховання, сексуальне виховання, викладання правил вуличного руху, культурні техніки, *Lehrersprache*, роль викладача й інтеграція; цільові групи як дітей, так і молодих людей із аутистським синдромом, дітей та молодих людей із синдромом Дауна, постійно зростаючої кількості дітей і молодих людей із *Schwerstbehinderung* (також із *apallischem* синдромом), а також *Schwerstmehrfachbehinderungen* і поведінкова незвичайність; *Au??erschuliche* галузі, освіта дорослих, професійне навчання, проведення вільного часу.

*Франція.* Підготовку фахівців для галузі фізичної культури здійснюють на вищих курсах фізичного виховання й спорту в межах університетів. Система підготовки є багаторівневою з обов'язковим конкурсним відбором на наступний рівень навчання. Під час навчання студенти проходять триразове підсумкове тестування рівня підготовленості, а саме:

— перше — після річних підготовчих курсів для відбору на наступний рівень освіти. На підготовчі курси допускаються абітурієнти на підставі документів про стан здоров'я, характеристики-рекомендації директорів та учителів фізичного виховання школи, де навчався абітурієнт;

— друге — після дворічного навчання з метою підсумкової атестації та відбору на третій етап освіти;

— третє (підсумкове) — після закінчення всього курсу навчання. У курсі домінує блок «Теорія, методика й техніка рухової діяльності» при відносно невеликому блоці наук гуманітарного циклу. Найкращим випускникам (кількість обмежена можливістю працевлаштування цього року), які успішно закінчили повний курс навчання та склали випускні іспити, привласнюється кваліфікація професора. Інші можуть бути працевлаштовані як учителі за контрактом. Ця категорія випускників має право на конкурсні іспити в наступні роки. Законом Франції від 16.04.1984 р. була трансформована система багаторівневої підготовки фахівців у сфері фізичної культури.

*Австрія.* Підготовка кадрів для галузі фізичної культури, як відмічає Р. В. Конькова, проводиться на вищих курсах фізичного виховання через інститути фізичного виховання в межах відділів філософії чотирьох університетів у містах Інсбрук, Грац, Збелзісення й Відень [1, 24]. Курс розрахований на чотири роки і передбачає підготовку фахівця за двома спеціальностями: із фізичного виховання в школах другого рівня й гімназіях і — як друга спеціальність —

одна з п'яти мов (англійську, італійську, латинську, німецьку, російську, французьку) або математика, історія (разом із соціологією), географія, філософія, психологія й педагогіка. Після захисту дипломної роботи та складання кваліфікаційних іспитів випускникові присвоюється професійний академічний ступінь магістра філософії або магістра природничих наук (залежно від спрямованості освіти з другої спеціальності). За Т. Lisicki, вчителі фізичної культури в Австрії — найчисленніші фахівці на ринку праці у сфері фізичної культури [4]. Після вищого навчального закладу випускники проходять річне стажування за місцем роботи, де зарплата нижча, ніж у досвідченого фахівця. Направлення на роботу в школу залежить від двох причин: 1) від популярності пропонованих видів фізичної активності й суміжної спеціальності (біологія, релігія, мова, історія); 2) від соціально-економічного розвитку регіону (менший рівень урбанізації полегшує пошук роботи).

*Бельгія.* Підготовка фахівців проводиться в два етапи протягом чотирьох років в університетах при відділеннях медицини. Як зазначає W. Duioir, на першому рівні передбачається дворічне навчання із присвоєнням кваліфікації кандидата фізичного виховання та рухової реабілітації або фізіотерапії [3]. Після закінчення дворічної освіти на другому рівні випускники отримують кваліфікацію ліцензіата. Для навчання за програмами другого освітнього рівня можуть бути прийняті особи, які мають кваліфікацію «Кандидат» у галузі медицини з наступною ліквідацією різниці в навчальних програмах на першому освітньому рівні.

У Katholieke Universiteit Leuven професійна підготовка майбутніх фахівців здійснюється за двома програмами підготовки бакалавра (Bs. in Kinesiology — бакалавр з кінезіології, і Bs. in Physiotherapy — бакалавр з фізіотерапії) та за п'ятьма програмами підготовки магістрів (Master of Rehabilitation Sciences and Physiotherapy — магістр з реабілітаційних наук і фізіотерапії, Master of Advanced Studies in Rehabilitation Sciences and Physiotherapy — магістр наукової роботи з реабілітації і фізіотерапії, Master of Sport Management — магістр з управління спорту, Master of Exercise and Sport Psychology — магістр з фізкультури і психології спорту, European Master in Adapted Physical Activity — європейський магістр з адаптивної фізичної активності). В університеті також діє програма Erasmus Mundus program Adapted Physical Activity. Тому факультет Faculty of Kinesiology and Rehabilitation Sciences at the K. U. Leuven має бонуси від міжнародної співпраці.

*Швейцарія.* Вищі курси з підготовки фахівців розраховані на три-чотири роки й реалізуються при університетах Базеля, Берна, Женеві й Лозанни, а також у Федеральній вищій технічній школі Цюриха. Курси дворівневі зі структурою 2 + 1 або 3 + 1. В університетах Женеві й Лозанни реалізуються навчальні курси тільки першого рівня з терміном навчання 2 і 3 роки відповідно. Професійна освіта передбачає оволодіння двома спеціальностями вчительського профілю. Випускникам після успішного закінчення курсів другого рівня видається диплом ліцензіата, що відповідає магістерському диплому в Польщі.

Університети відрізняються широкою автономією, яка виражається в розходженні структури навчальних курсів і програм з окремих дисциплін. Іноді справа виглядає таким чином, що трирічне навчання передбачає більший обсяг навчальних годин, ніж чотирирічне.

У Магліні ведеться підготовка фахівців у Федеральній школі гімнастики й спорту, яка не має університетського статусу. Термін навчання — два роки. Тут здійснюють підготовку фахівців для позашкільної роботи та вчителів для професійних шкіл. У цій школі близько 80% (2 220 год) навчального часу відводиться на вивчення методики, теорії й техніки видів рухової активності. Тут же ведеться підготовка тренерів протягом 2–2,5 року.

**Висновки.** Таким чином, аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців для галузі адаптивної фізичної культури в зарубіжних країнах свідчить, що система освіти загалом і вищої освіти зокрема перебуває у тісному взаємозв'язку та принциповій залежності від соціально-економічних умов і державно-політичного устрою країни, що й підтверджується різноманіттям чинних систем освіти у світі, що зумовлено специфікою розвитку країн. У сучасний період у зарубіжних країнах розпочалася професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання.

Так, програма Університету штату Огайо (США) спрямована на підготовку таких фахівців, як Physical Education Pedagogy, Adapted Physical Education and Physical Education Teacher Education (педагог фізичної культури, фахівець з адаптивного фізичного виховання і викладач фізичної культури); в Університеті Регіни (Канада) на факультеті кінезіології й оздоровчих технологій основна увага приділяється формуванню знань студентів щодо ролі адаптивної

фізичної активності в оздоровленні інвалідів; у Латиській академії спортивної освіти розпочалася підготовка фахівців з Adapted Physical Education адаптивного фізичного виховання; Палацький університет Оломоуц (Чехія) здійснює підготовку фахівців з адаптивної фізичної активності (тиррічний термін навчання на бакалавра та п'ятирічний — для отримання ступеня магістра).

Значна увага приділяється підготовці магістрів. Так, в Університеті штату Індіана (США) у Школі здоров'я, фізичного виховання та рекреації за кредитно-модульною формою організації навчального процесу здійснюють підготовку магістрів з адаптивної фізичної культури, які володіють знаннями щодо теорії управління основними процесами руху індивідуумів із фізичними недоліками. Великого значення надається розвитку науково-методичного забезпечення галузі адаптивної фізичної активності.

**Найперспективнішими проблемами** подальшого дослідження у здійсненні підготовки майбутніх фахівців у зарубіжних країнах є такі: розвинути програму підготовки фахівців з адаптивного фізичного виховання, яка буде спрямовуватись на спеціалізацію в соціальних, педагогічних і технічних аспектах адаптивних фізичних дій; інтеграція здорових і інвалідів у процесі занять фізичними вправами; специфічні здібності навчання рухових дій інвалідів різних категорій і віку; формування і корекція основних рухів інвалідів.

*В статье рассматриваются образовательные и научные парадигмы относительно профессиональной подготовки будущих специалистов в зарубежных странах, переосмысление функционального влияния физической культуры на формирование личности с особыми потребностями, ее мировоззрения, развитие адаптивных способностей.*

**Ключевые слова:** особые потребности; будущий специалист; адаптивное физическое воспитание.

*Educational and scientific paradigms according to professional preparation of the future specialists in the foreign counties, reinterpretation of physical training functional impact on person formation with special needs, its outlook, adaptive capacities development are considered in the article.*

**Key words:** special needs; future expert; adaptive physical training.

## Література

1. *Конькова Р. В.* Подготовка преподавателя физической культуры в классическом университете: дис... канд. пед. наук: 13.00. — М.: РГБ, 2003. — 215 с.
2. *Чудна Р. В.* Концептуальні основи фізичного виховання неповносправних в США / Р. В. Чудна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — Х., 2002. — № 18. — С. 24–29.
3. *Duiour W.* Survey of selected Physical Education Teacher Training Institutes. Vrije Universitet Brussel. — Belgium, 1976.
4. *Lisicki T.* Wybrane zagadnienia wychowania fizycznego w Austrii // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. — 1997. — № 5. — S. 66–69.
5. *Siedentor D.* Physical Education. An Analysis of the Post. — JoPER, Vol. 51. — № 7. — P. 22–29.

УДК 376 (4): 378 (4)

**Ю. В. Богінська,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент***ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОСТІ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ДЕРЖАВАХ  
ДЛЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

*У даній статті автором проаналізовано законодавчу базу європейських держав у сфері доступності вищої освіти інвалідів; виділено напрямки надання освітніх послуг студентам з обмеженими можливостями згідно з нормативними документами.*

**Ключові слова:** законодавче забезпечення, особа з обмеженими можливостями, вища освіта, доступність освіти.

**Постановка проблеми.** Сучасною світовою тенденцією є повна інтеграція в суспільство осіб з обмеженими можливостями. Починає формуватися нова культурна і освітня норма — шанобливе ставлення до осіб з обмеженими можливостями, яка зафіксована в міжнародному законодавстві на рівні ООН. Значна кількість міжнародних документів спонукає кожен державу до погодження національного законодавства з основними положеннями міжнародного законодавства.

Відповідна правова база розроблена в багатьох державах, проте в Україні спостерігається період переходу від теорії до практики,

оскільки наявність розробленої законодавчої бази не завжди підтверджується механізмами її практичної реалізації. Все це призводить до необхідності аналізу законодавчого забезпечення освіти інвалідів у європейських державах, а також обліку механізмів реалізації політики рівноправ'я осіб з обмеженими можливостями за кордоном.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових досліджень свідчить, що українські вчені звертаються до зарубіжного досвіду у сфері освіти інвалідів. Так, С. Літовченко описує закордонний досвід навчання студентів із порушенням слуху; А. Колупаєва розглядає міжнародне законодавче, нормативно-правове забезпечення навчання осіб із особливостями психофізичного розвитку; М. Чайковський аналізує зарубіжний досвід соціально-педагогічної реабілітації осіб з особливими потребами; К. Кольченко, Г. Нікуліна, П. Таланчук розкривають специфіку системи супроводу студентів-інвалідів у зарубіжних вузах; Л. Шумна аналізує законодавство України і європейські стандарти у сфері реабілітації інвалідів. Більшість досліджень спрямована на вивчення технологій роботи з дітьми-інвалідами, студентами-інвалідами: реабілітацію, супровід, підтримку. Для ефективного впровадження цих технологій необхідне законодавче забезпечення роботи з особами з обмеженими можливостями на всіх рівнях: місцевому, регіональному, обласному, загальнодержавному.

**Мета і завдання дослідження:** проаналізувати законодавчу базу європейських держав у сфері доступності вищої освіти інвалідів; виділити напрямки надання освітніх послуг студентам з обмеженими можливостями згідно з нормативними документами.

**Основний зміст статті.** В європейських державах накопичено величезний досвід у сфері навчання інвалідів. Пройшовши шлях становлення системи надання допомоги особам з обмеженими можливостями, європейські держави допомагають пройти цей шлях Україні вже з перевіреними технологіями, методиками роботи, передаючи свій досвід, у тому числі й у законодавчому забезпеченні.

У **Великобританії** Законом «Про навчання і навички» від 2000 року на Раду з навчання і навичок і Національну раду було покладено обов'язки щодо розгляду виділення студентам з проблемами в навчанні й інвалідністю субсидійованих місць у спеціалізованих коледжах з постійним мешканням (Циркуляр LSC 02/01 і Циркуляр ELWa NC/C/03/12LDF) [2, 20]. Англійська рада з навчання і навичок і Уельська національна рада з освіти і навчання (відома як Національна

рада) замінили собою Ради з фінансування подальшої освіти у квітні 2001 року. Ці організації відповідають за забезпечення освіти молодих людей віком від 16 до 19 років у достатньому обсязі та відповідній якості. Цей Закон також включає визначення терміну «труднощі у навчанні» і зобов'язує Національну раду приділяти увагу потребам людей з труднощами в навчанні при забезпеченні подальшої освіти, забезпечувати рівність можливостей між інвалідами і неінвалідами.

Законом також передбачено створення в Англії і Уельсі консультативних, інформаційних служб, служб з керівництва (Служби зв'язків і кар'єри Уельсу відповідно), що сприяють забезпеченню реалізації потреб дітей віком від 13 до 19 років, включаючи дітей з особливими потребами в освіті.

Закон «Про інвалідність і особливі потреби в освіті» від 2001 року набув чинності в січні 2002 року. Частина 2 Закону містить ключові рекомендації Комісії з прав інвалідів і покладає нові обов'язки на всіх постачальників освітніх послуг (школи, установи вищої освіти), а саме:

- не ставитися до студентів-інвалідів менш прихильно, без реабілітовуючих обставин, з причини, що має відношення до їхньої інвалідності;
- корегуючи дії, даючи зауваження не принижувати особистість студентів-інвалідів.

Закон «Про інвалідність і особливі потреби в освіті» від 2001 року розширив дію Закону «Про дискримінацію інвалідів» від 1995 року, який охоплює освіту, що державно фінансується, і приватну [2, 22]. Первинний Закон визначав, що дискримінація інвалідів відносно їх працевлаштування, забезпечення товарами, послугами або користування ними приміщень — незаконна, і цим Законом було створено Національну раду інвалідів.

Перший «Процесуальний Кодекс із визначення і оцінювання особливих потреб в освіті» набув чинності в Англії і Уельсі 1 вересня 1994 року і ним керувалися місцеві органи освіти й адміністративні органи всіх субсидійованих університетів щодо своїх обов'язків стосовно студентів з особливими потребами в освіті.

Згідно із Законом «Про дискримінацію інвалідів» адміністративні органи установ подальшої і вищої освіти зобов'язані публікувати протоколи про інвалідність, які містять інформацію про заходи, що здійснюються окремим університетом стосовно освіти студентів-інвалідів.



Агентство забезпечення якості вищої освіти видало Процесуальний кодекс із забезпечення якості навчальних можливостей для студентів-інвалідів у вищих навчальних закладах Об'єднаного Королівства. Цей Кодекс ставить за мету допомогти вузам у забезпеченні якісної освіти студентів-інвалідів, як і їхніх здорових однолітків. Питання, висвітлені у Кодексі, включають: фізичне оточення; процедури відбору і прийому; розвиток особи; доступ до загальних зручностей і підтримки, екзаменування, оцінювання і просування.

З 1993 року вищі навчальні заклади Англії і Північної Ірландії можуть претендувати на отримання від Фінансової ради коштів для поліпшення освіти студентів, які зазнають труднощів у навчанні і мають інвалідність. У поточну програму фінансування на 2004–2006 рр. входило фінансування 54 проектів за двома напрямками. Перший включав можливість надавати допомогу університетам, що не мають достатнього досвіду в підтримці студентів-інвалідів. У другому акцент робився на розповсюдженні ресурсів, що стосуються викладання студентам-інвалідам, їхнього навчання. Цю програму підтримує Національна асоціація інвалідів, яка надає консультації, передає знання і хорошу практику університетам, що потребують поради або підтримки в задоволенні потреб студентів-інвалідів.

Уельська рада з фінансування вищої освіти також розподіляє фінанси між вищими навчальними закладами після професійного консультування з Національним бюро для студентів-інвалідів.

Комітет сумісних інформаційних систем при радах із фінансування вищої освіти в Об'єднаному Королівстві заснував службу «TechDis» для підтримки громадськості сектору подальшої і вищої освіти в усіх аспектах технологій і труднощів у навчанні і інвалідності. Мета TechDis полягає у такому:

- бути джерелом інформації і консультацій для університетів з питань застосування інформаційних і комунікаційних технологій;
- здійснювати посередництво відносно інноваційної практики у застосуванні технологій підтримки інвалідів;
- контролювати і перевіряти доступність існуючих і нових технологій, що застосовуються в навчанні, викладанні, дослідженнях, адмініструванні, консультування з цього питання.

Національне бюро для студентів-інвалідів — добродійна організація, що надає інформацію студентам з інвалідністю, а також дає

їм доступ до пошукової бази даних про інститути і підтримку, яку вони зараз надають для студентів цих категорій.

**В Італійській системі** освіти Закон 104/92 визначає загальні цілі інтеграції інвалідів: «інтеграція ставить за мету розвиток потенціалу інваліда в навчанні, спілкуванні, взаємостосунках. Труднощі, пов'язані з фізичними відхиленнями, не повинні перешкоджати використуванню права на навчання» [1, 27].

Більшість студентів прямує до технічних і професійних установ, у яких програми від 1920 р. передбачають допоміжні курси для відстаючих, що потребують культурних знань, а також студентів, що мають труднощі в навчанні.

Згідно із Законом № 104 від 5 лютого 1992 р. в інтеграції інвалідів існує скоординоване планування соціальних і допоміжних послуг, а також послуг з охорони здоров'я і розвитку спорту за допомогою застосування технічного обладнання, надання освітньої допомоги через угоди зі спеціалізованими центрами, робота з перекладачами, що допомагають сліпим студентам відвідувати університет. Крім того, для студентів-інвалідів повинно бути закріплено певну кількість місць для проживання, а університети повинні мати спортивне обладнання для інвалідів. Студентам цієї категорії гарантується право на безкоштовний проїзд, а також на супровід, послуги читання і користування освітніми технологічними лабораторіями тощо.

Основні закони **Угорщини**, які визначають особливості освіти осіб із спеціальними освітніми потребами, такі:

- Закон LXXIX 1993 р. «Про суспільну освіту», який спрямовано на роботу з дітьми-інвалідами, студентами-інвалідами;

- Закон XXVI 1998 р. «Про права людей із відхиленнями і про гарантію рівних можливостей», який визначає права людей із відхиленнями в оточуючому середовищі, комунікаціях, транспорті, послугах підтримки. Він також визначає завдання розвитку за цільовими галузями, що гарантують рівні можливості в галузі здоров'я, освіти, працевлаштування, місця проживання, культури і спорту [1, 29].

Закон «Про суспільну освіту» визначає національну обов'язкову освітню програму, розроблену на основі національної освітньої програми, затвердженої указом 28/2000 міністра освіти. Інститути, що беруть участь в освіті студентів із відхиленнями, повинні враховувати рекомендації з дошкільної освіти дітей із відхиленнями

і рекомендації зі шкільної програми (указ 23/1997 міністра культури і суспільної освіти), коли укладають свої документи. Рекомендації визначають основні можливості для розвитку (згідно зі спеціальними потребами дитини), принципи, цілі, пріоритети розвитку, завдання і форми заходів, спрямовані на реабілітацію дітей з особливими потребами.

Закон «Про суспільну освіту» слугує гарантією надання додаткових послуг. При розрахунку середнього числа студентів у групі студенти з відхиленнями повинні прийматися за 2 або 3 людини залежно від виду відхилень. Максимальна кількість інвалідів у групах повинна бути 7–12.

В інститутах, що беруть участь в освіті осіб із відхиленнями (незалежно від того, чи проходить навчання окремо або разом з іншими), повинні бути організовані обов'язкові педагогічні реабілітаційні сесії. Ці сесії мають займати від 15 до 50% часу занять.

Адміністрація може звільняти студентів із спеціальними потребами від оцінювання з певних навчальних предметів і компонентів. У разі звільнення освіта студента цієї категорії повинна бути надана у вигляді індивідуальних сесій. Студенти можуть обрати інші дисципліни замість тих, що складають тестування основних навичок і випускних іспитів.

Особи з відхиленнями не зобов'язані витратити додатковий час для підготовки домашніх завдань, вони можуть скористатися додатковими пристроями (друкарські машинки, комп'ютери тощо) у процесі навчання. Якщо необхідно, письмові тести можуть бути замінені усними відповідями.

Згідно з урядовим указом 269/2000 «Про основні правила процедур зарахування у вищі навчальні заклади» молоді люди із спеціальними потребами мають право на додаткові послуги з курсу вступних іспитів. Указ 29/2002 міністра освіти створює умови, що гарантують рівні можливості для студентів із відхиленнями для початку їх навчання. Цей указ набув чинності 1 вересня 2002 р. Тому вищі навчальні заклади наймають координатора для роботи зі студентами з відхиленнями, визначають послуги, створюють правила щодо використання спеціальної підтримки, запропонованої студентам з відхиленнями.

Таким чином, аналіз законодавчого забезпечення освітніх послуг в європейських державах свідчить про поступове вдосконалення нормативної бази у сфері навчання інвалідів. Крім того, в кожній

державі розробляються підзаконні акти з урахуванням специфіки регіону, класифікації категорій інвалідів.

**Висновки.** Система законодавчого забезпечення доступності вищої освіти інвалідів в європейських країнах пройшла етапи становлення: від невеликого підпункта в загальному законі до самостійних нормативних актів. Такий же процес відбувається і в українському законодавстві. За кордоном належна увага приділяється дітям — інвалідам, молоді, а також дорослим інвалідам, існує система безперервної освіти, в нашій державі — увага соціальному забезпеченню, але не освіти інвалідів.

**Перспективи.** Подальші дослідження у сфері освіти осіб з особливими потребами повинні бути зосереджені на розробці, удосконаленні технологій навчання не тільки дітей-інвалідів, але й молоді та дорослих з обмеженими можливостями.

*В данной статье автором проанализирована законодательная база европейских государств в сфере доступности высшего образования инвалидов; выделены направления предоставления образовательных услуг студентам с ограниченными возможностями согласно нормативным документам.*

**Ключевые слова:** законодательное обеспечение, лицо с ограниченными возможностями, высшее образование, доступность образования.

*In the given the author analyzes the legislative base of the European states in the field of higher education availability for the disabled. The directions of educational services granting for the disabled students are determine according to the normative documents.*

**Key words:** legislative base, the disabled persons, higher education, availability of education.

#### Література

1. Богинская Ю. В., Кравцова А. В. Сопровождение и поддержка инвалидов в системе высшего образования за рубежом и в Украине. — Ялта : РИО КГУ, 2008. — 112 с.
2. Высшее образование инвалидов: равные права — равные возможности / Ю. В. Богинская, А. В. Кравцова. — Ялта : РИО КГУ, 2008. — 60 с.

А. В. Кравцова

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНВАЛИДОВ В БЕЛЬГИИ

*У статті розглянуто особливості організації професійної підготовки людей з обмеженими можливостями в Бельгії.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, працевлаштування інвалідів, національне агентство з навчання та інтеграції інвалідів у суспільство.

**Актуальность проблемы.** Реализация способностей личности в обществе происходит посредством её деятельности во благо общества и государства. Степень реализации этих способностей зависит от знаний, умений и навыков человека. Поэтому каждый человек старается овладеть определённой профессией и задача каждого государства обеспечить определённый уровень профессиональной подготовки личности. Наиболее остро стоит проблема профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями в каждом государстве, так как учреждения, осуществляющие профессиональную подготовку, не всегда готовы к особенностям людей-инвалидов. Во многих учреждениях профессиональной подготовки отсутствуют условия обучения таких людей: специальное оборудование, адаптированные учебные материалы, архитектурная безбарьерность и так далее. Не многие учебные заведения Украины, в том числе и вузы, осуществляют профессиональную подготовку людей с ограниченными возможностями. Становление отечественной системы профессиональной подготовки инвалидов невозможно без учёта международного опыта в обучении таких людей. Таким образом, следует изучить опыт обучения инвалидов других государств для построения эффективной системы профессиональной подготовки инвалидов в Украине.

**Анализ источников по проблеме.** Вопросы интеграции людей с ограниченными возможностями в процессе их профессиональной подготовки в Европе рассматриваются Дж. Пемиком [4], Дж. Корбетт [5], И. Бялеком и многими другими. Тенденции развития профессионального образования раскрыты в работах Т. Финикова,

А. Глузмана; психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе определяет Н. Нечаев, Е. Белозерцев, А. Гонеев, А. Пашков, В. Слостёнин, Н. Самоукина; требования к специальной подготовленности профессионала, социально-психологические и базово-психологические компоненты профессионализма определены А. Столяренко.

Но вместе с тем, в современной литературе недостаточно освещены особенности организации профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями в европейских государствах, в частности в Бельгии.

**Цель статьи** — рассмотреть особенности организации профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями в Бельгии.

**Изложение основного материала.** В педагогических энциклопедиях профессиональная подготовка рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определённой профессии [2, 550].

Профессиональная подготовка — процесс овладения знаниями, умениями, навыками, позволяющими выполнять работу в определённой области деятельности [3, 482].

В Бельгии вопросами жизнедеятельности инвалидов, их профессиональной подготовки занимается национальное агентство «Awiph». Оно является главной структурой, которая представляет права и интересы людей с ограниченными возможностями в государстве. Миссия агентства — сблизить инвалидов с работодателями и теми структурами, кто может способствовать их адаптации и социализации в общество. Агентство взаимодействует с чиновниками на политическом уровне для лоббирования интересов и устройства городов в соответствии с потребностями инвалидов.

У Агентства 3 направления деятельности:

- оформление документации и консультирование инвалидов в различных вопросах (инвалид может получить различного рода консультации по предоставлению услуг, как агентства, так и любой интересующей его структуры города, также по образованию, трудоустройству, оборудованию, в котором он нуждается;

- приём на учёт в агентство и сопровождение (медицинское сопровождение, педагогическое, психологическое; также осуществляется работа с семьями инвалидов для подготовки их к жизни

с детьми (людьми)-инвалидами). Агентство включает в себя 9 служб, которые обучают тренеров по социализации инвалидов с целью повышения их компетентности в любом направлении работы с инвалидами;

- трудоустройство (взаимодействие с центрами профессионального образования, предприятиями, где адаптируют условия под потребности личности инвалида; составляются индивидуальные проекты, которые ведут тьюторы (наставники); в процессе трудоустройства инвалида контролируется деятельность инвалида, его медицинские, а также другие показатели и условия предприятия специалистами-инспекторами).

Агентство обслуживает 20 тысяч инвалидов любого возраста. Также в агентстве работают службы: логистики, информационная служба, юридическая, архив.

Одним из направлений деятельности агентства является предоставление оборудования для инвалида — колясок, тренажёров, продуктов реабилитационной индустрии, компьютеров и другого оборудования, в котором нуждается инвалид.

Профессиональная подготовка инвалидов осуществляется по рабочим специальностям; трёхуровневая, в соответствии с возможностями людей.

Так как агентство является главной структурой, ключевым стержнем организации профессиональной подготовки инвалидов в Бельгии, оно контролирует деятельность всех организаций, социальных служб, социальных центров в вопросах образования и социализации людей с ограниченными возможностями. Рассмотрим некоторые из них.

**Королевский университет. Школы Irsa.** Существуют 3 школы Irsa: для слабовидящих, для слабослышащих, для глухонемых. Школы обучают 850 человек, обслуживающий персонал — 500 человек. В классах обучается по 10 человек. Для глухих готовятся специальные визуальные курсы. В школах также пребывают дети с полиинвалидностью, педагогически запущенные дети, дети с ДЦП.

Для глухих организован процесс обучения на языке жестов и сопровождается специальной наглядностью. В школе работает большая группа психологов.

Также на базе школ осуществляется профессиональная подготовка, люди обучаются рабочим специальностям (около 20 профессий). На базе школы есть служба профессиональной реадaptации,

которая отслеживает спрос профессий на рынке труда. В процессе профессиональной подготовки предоставляются бытовые услуги (интернат).

Также в школах есть службы, занимающиеся обслуживанием инвалидов на дому (около 200 человек) и при больницах. Они называются службами интеграции.

Совместно с агентством Awiph и 50 общественными организациями школы Irsa организуют обучение умственно отсталых людей и людей с девиацией (2 школы). В этих школах предоставляются 2 типа услуг: проживание (3 здания по 15 человек в каждом) и обучение. С такими людьми постоянно находятся социальные работники, которые осуществляют различные виды сопровождения. Людей в первую очередь обучают бытовым навыкам, элементарному общению и рабочей профессии. Для работающих созданы специальные рабочие места, где они работают по определённому графику (мы видели пекарский цех на территории школы, который готовит продукцию на продажу).

Высшее образование людям с ограниченными возможностями предоставляют лишь некоторые учебные заведения Бельгии. Одно из них – **Высшая католическая школа (г. Намюр)**, где инвалиды обучаются в группах здоровых студентов. Вместе со студентом, педагогами, родителями и медиками составляется индивидуальный проект, который помогает получить высшее образование инвалидам, учитывая их потребности и возможности.

Задачей психологов была подготовка педагогов к тому, что в группах студентов будут обучаться студенты с ограничениями. В связи с этим проводятся специальные семинары для педагогов. Педагоги, соответственно, готовят группы здоровых студентов к таким обстоятельствам. Также ведётся работа со студентами-инвалидами с целью адекватного восприятия успехов и первых неудач в процессе обучения, общения с группой и т. д.

Педагоги совместно с инвалидом готовят (адаптируют) курсы дисциплин: составляется расписание, пакет лекций выдаётся заранее, лекции адаптируют под возможности инвалида (укрупняется шрифт, подача материала в виде схем и т. д.), продлеваются сроки контроля, сдачи зачётов, экзаменов (например, выпускные экзамены могут принимать на полгода позже, чем у всей группы).

В школе есть педагоги и психологи, которые координируют вопросы деятельности (обучения) инвалидов, учитывая их потреб-



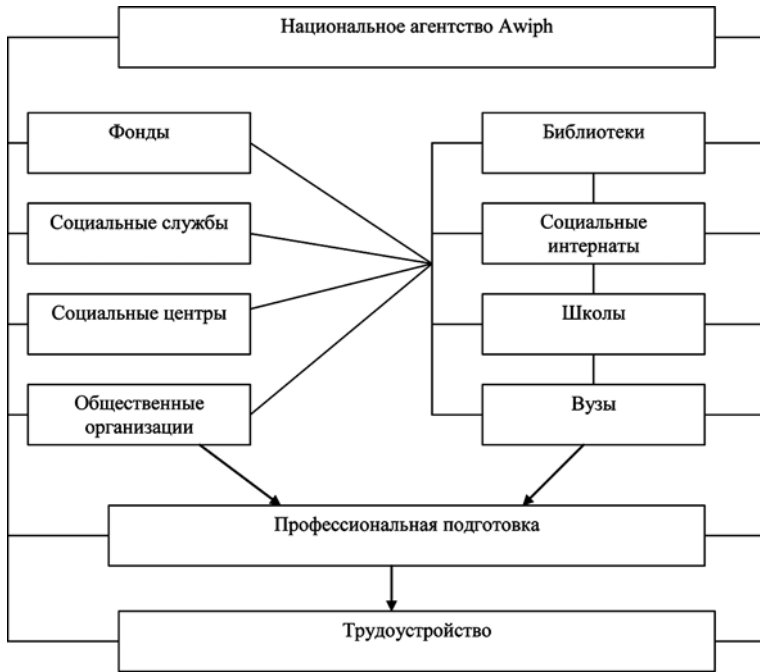
ности, и согласовывают их с педагогами. Также для студентов приобретаются книги из библиотеки ONA. Проекты поддерживаются национальным агентством Awiph.

Также профессиональная подготовка людей с ограниченными возможностями осуществляется при поддержке фондов, ведущим из которых является фонд «Susa» (г. Брюссель). При фондах есть службы, занимающиеся профессиональным образованием инвалидов. Специалисты живут в течение недели в семье инвалида, где обеспечивают помощь и определяют его последующие возможности в профессиональной деятельности. Вопросами трудоустройства занимаются социальные службы и центры при поддержке национального агентства и общественных организаций. Так, **Социальный центр для инвалидов (г. Брюссель)** подбирает рабочее место для слабовидящего, контролирует его дальнейшее пребывание на предприятии, следит за соблюдением правил и условий со стороны предприятия для инвалида. **Центр для слабовидящих и слепых при поддержке организации «ONA» (г. Брюссель)** организует небольшие предприятия, зачастую даже нерентабельные, но для работы инвалидов, их занятости и социализации. Существуют трудности, с которыми сталкиваются организации при трудоустройстве и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями:

- оценка труда инвалидов, их работоспособность ограничена их возможностями;
- сложность обучения рабочему делу; инвалиды не являются конкурентоспособными;
- разный уровень инвалидности (зрения) — сложно подбирать содержание работы для инвалидов.

**В Бельгии существуют такие учреждения, как Социальные общежития и интернаты (г.Барво),** которые включают в себя школы для детей с разными видами инвалидности, в том числе и ментальными. Здания разделены на цветные зоны, которые определяют учебную, производственную, бытовую, досуговую территорию, чтобы дети с ментальными отклонениями ориентировались в пространстве. На верхних этажах школ размещены классы для общеобразовательного обучения, которые оснащены качественным оборудованием. На нижних этажах расположены столовая, игровая и мастерские. В мастерских дети приобретают рабочие профессии: столяры, строители, садовники, повара, работники ресторанов, швеи. С детьми кроме педагогов постоянно находятся воспитатели.

Таким образом, организацию профессиональной подготовки инвалидов в Бельгии можно представить в виде схемы 1 (Рис.1).



**Рис. 1 — Организация профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями в Бельгии**

**Выводы.** Итак, организация профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями в Бельгии заключается в тесном взаимодействии социальных институтов, учреждений образования, общественных организаций, фондов и социальных служб. Это взаимодействие поддерживается и контролируется национальным агентством, которое представляет и лоббирует интересы инвалидов на общенациональном и государственном уровне. Система профессиональной подготовки и организации социальной поддержки инвалидов в Бельгии является одной из лучших в Европе, так как предполагает учёт интересов, возможностей и особенностей каждой отдельной личности с ограниченными возможностями.

*В статтє рассматриваются особенности организации профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями в Бельгии.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, трудоустройство инвалидов, национальное агентство по обучению и интеграции инвалидов в общество.

### Литература

1. Высшее образование инвалидов: равные права — равные возможности / Ю. В. Богинская, А. В. Кравцова. — Ялта : РИО РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», 2008. — 62 с.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. — Минск : Современное слово, 2005. — 720 с.
3. Педагогическая энциклопедия. — М. : Советская энциклопедия, 1966. — Т. 3. — 880 с.
4. *Jonathan Pernik*. Integrating disabled students into professional environment. Experience with U.S. university student disability centers // Тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції. — К. : Університет «Україна», 2003. — С. 133–135.
5. Opening doors: learning support in higher education. Edit.by Sheila Wolfendale and Jenny Corbett. — Cas-sell, 1996. — 180 p.

УДК 811.111: 004

**Н. В. Майєр,**  
доцент,

**Т. І. Коваль,**  
кандидат технічних наук, доцент

## ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОГО ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ ФРАНКОМОВНИМ ДІЛОВИМ ПИСЕМНИМ СПІЛКУВАННЯМ

*Стаття присвячена проблемі використання дистанційних технологій та засобів навчання в процесі самостійного оволодіння студентами франкомовним діловим писемним спілкуванням.*

**Ключові слова:** самостійне оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням, дистанційні технології, дистанційне навчання, засоби навчання, електронні засоби навчання.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується масштабними економічними і соціальними змінами, однією із особливостей яких є широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема і для навчання іноземних мов студентів у вищих навчальних закладах нефілологічного профілю. Це спрямовує дослідників на розробку оптимальних шляхів і засобів навчання з використання інформаційно-комунікаційних технологій, вивчення можливостей їх використання у майбутній професійній діяльності, що сприяє підготовці до навчання протягом усього життя.

Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов не є новою для дослідників. Методичні і психологічні аспекти цієї проблеми вивчали П. І. Сердюков (1997), В. Е. Краснопольський (2000), Н. М. Гокунь (2001), Н. І. Муліна (2001), О. О. Сорока (2002), Г. Ф. Кривчикова (2005), В. П. Свиридчук (2006), В. Ю. Зюбанов (2007), І. В. Чирва (2008) та інші.

Але інформаційно-комунікаційні технології та, зокрема дистанційні технології, використовуються недостатньо, часто їх застосування у навчанні іноземних мов носить безсистемний і фрагментарний характер. Підтримуючи думку І. А. Малашихіної, вважаємо, що використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє індивідуалізувати та інтенсифікувати навчання, підвищити активність студентів та мотивацію учіння, створює умови для самостійної роботи, сприяє підвищенню самооцінки студентів, створює комфортне середовище навчання [5].

**Метою статті** є визначення дистанційних технологій, які доцільно використовувати у процесі самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням.

У науковій літературі щодо проблем, теорії і практики дистанційного навчання можна знайти різні визначення поняття «дистанційне навчання», тобто навчання з використанням дистанційних технологій. Визначення цього поняття запропонували О. О. Андреев (1999), В. Ю. Биков (2002), С. О. Сисоєва (2003), В. І. Солдаткін (2003), Є. С. Полат (2004).

О. О. Андреев визначає дистанційне навчання як цілеспрямований процес інтерактивної взаємодії викладачів і студентів між собою та із засобами навчання, інваріантний до їх розташування у просторі і часі, який реалізується у специфічній дидактичній системі [1, 42].

С. О. Сисоєва розглядає дистанційне навчання як навчання на відстані, яке є інваріантним стосовно простору й часу та здійснюється за допомогою сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій у реальному часі (чат, відеозв'язок, телефон тощо), або асинхронно (телеконференція, електронна пошта тощо), а педагогічна взаємодія між викладачем і студентом відбувається за допомогою сучасних інформаційних технологій [10, 79].

Дистанційне навчання, за В. Ю. Биковим, — це одна із форм одержання неперервної освіти... універсальна, синтетична, інтегративна, гуманістична форма навчання, яка створює умови для тих, хто навчається, вона адаптована до базового рівня знань і відповідним цілям навчання [2, 2].

Дистанційне навчання базується на принципі самостійного (автономного) навчання студента. Середовище навчання характеризується тим, що студенти в основному, а часто і зовсім віддалені від викладача в просторі і (або) в часі, в той же час вони мають нагоду в будь-який момент підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікації.

У Меморандумі створення інформаційної освітньої мережі «Українська дистанційна освіта», авторами якого є В. О. Кравець та В. М. Кухаренко, наводиться визначення поняття «дистанційне навчання». Його тлумачать як технологію, що базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та сучасні телекомунікації з метою доставки навчального матеріалу та спілкування, у тому числі в реальному часі. Для цієї технології характерна висока якість підготовки фахівця та велика пізнавальна мотивація, що створюється мережею Інтернет.

У нашому дослідженні ми підтримуємо визначення поняття «дистанційне навчання», запропоноване Є. С. Полат, яке вважаємо найбільш повним і коректним з точки зору самостійного оволодіння студентами франкомовним діловим писемним спілкуванням. Є. С. Полат розглядає дистанційне навчання як таку форму організації навчального процесу, коли взаємодія його учасників відбувається на відстані і відображає всі притаманні цьому процесу компоненти (мета, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), які реалізуються спеціальними засобами інтернет-технологій чи іншими засобами, які передбачають інтерактивність [9, 17].

Ми також погоджуємося з А. В. Хуторським, який зауважує, що сьогодні важливо не лише прогнозувати інформаційне майбутнє, а й вирішувати за допомогою дистанційних технологій проблеми сьогодення [11], тому що дистанційні технології, на нашу думку, мають значний дидактичний і методичний потенціал.

О. О. Андрєєв, Є. С. Полат, В. І. Солдаткін виділяють три види дистанційних технологій: кейс-технологія, інтернет-технологія, ТВ-технологія (телевізійна технологія).

Зупинимося детальніше на характеристиці кожного виду технологій з огляду на їх використання під час самостійного оволодіння студентами франкомовним діловим писемним спілкуванням в позааудиторних умовах.

**Кейс-технологія** у процесі самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням реалізується за допомогою спеціального набору чітко структурованих навчально-методичних матеріалів — «кейсів», якими забезпечується студент для самостійного оволодіння навчальним матеріалом.

Слід зазначити, що організація самостійної роботи студентів за допомогою кейс-технології зазвичай не передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій. Впровадження кейс-технології у навчальний процес пов'язане здебільшого з прагненням збереження і використання багатих можливостей традиційних методів і прийомів навчання. Як правило, студенти отримують усі необхідні навчальні матеріали безпосередньо у викладача і працюють з ними самостійно з наступним виконанням запропонованих контрольних завдань під час позааудиторної роботи чи в аудиторії під контролем викладача. Можуть бути передбачені консультації студентів з викладачем.

**Інтернет-технологія** базується на використанні у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій. Під час самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням в позааудиторних умовах з використанням інтернет-технології студенти забезпечуються навчально-методичними матеріалами й інтерактивно взаємодіють з викладачем, іншими студентами чи з електронним засобом навчання у середовищі Інтернет.

Інтернет-технологія надає широкі можливості для підвищення ефективності навчання іноземної мови взагалі: доступ до найновітніших автентичних матеріалів, соціокультурної інформації; безпосереднє спілкування з носіями мови, що вивчається; участь у спіль-

них міжнародних проектах, конференціях і таке інше. З цією метою використовуються найрізноманітніші ресурси мережі Інтернет, які є у розпорядженні викладача і студентів, а саме: електронна пошта, відеоконференції, чат, віртуальні електронні бібліотеки, онлайніві журнали, бази і банки даних, веб-сайт, веб-журнал, форум, віртуальна аудиторія, дошка оголошень, мережеві мультимедійні навчальні курси.

**ТВ-технологія** — це така дистанційна технологія, за допомогою якої навчально-методичний матеріал транспортується через супутникові системи чи системи телебачення. ТВ-технологія надає можливість колективного чи індивідуального перегляду і прослуховування відеолекцій, передбачених навчальною програмою дисципліни, ознайомлення з відеоматеріалами за певною темою. Використання цього виду технологій у самостійному оволодінні франкомовним діловим писемним спілкуванням, на нашу думку, не є доцільним. Можна передбачити, що використання ТВ-технології може бути ефективним для навчання аудіювання або говоріння.

Як показує практика, використання інтернет- і ТВ-технологій не обов'язково передбачає віддаленість студентів і викладача. В аудиторії, під керівництвом викладача студенти можуть переглядати телепередачу, телефільм, слухати телевізійну лекцію. Вони можуть працювати в комп'ютерному класі, підключеному до мережі Інтернет, чи вивчати матеріал, розміщений на компакт-диску під керівництвом викладача. Але є такі види роботи з ресурсами мережі Інтернет (листування за допомогою електронної пошти, чат, перегляд веб-сайтів, робота з пошуковими системами), які, на нашу думку, слід рекомендувати студентам для самостійної позааудиторної роботи.

Впровадження дистанційних технологій навчання у навчальний процес передбачає застосування різноманітних засобів навчання.

У методиці навчання іноземних мов *засобами навчання* вважають матеріальні об'єкти, включені у навчальний процес, які покликані в окремих випадках перебрати на себе функції викладача або допомагати йому їх виконувати.

Класифікація засобів навчання може бути різною залежно від принципу, що покладений в її основу. Традиційно до засобів навчання відносять технічні, які передбачають використання технічної апаратури, та нетехнічні, до яких відносять усі інші [6, 51; 7, 55].

Усе частіше вчені та практики використовують поняття «*наперові*» і *електронні засоби навчання*, відрізняючи їх за видами носіїв

інформації, на яких ці засоби розміщені [4, 269]. До «паперових» навчальних засобів відносять підручники, посібники, практикуми, навчально-методичні матеріали, картотеки тощо.

*Електронні засоби навчання* — це програмна система навчально-виховних впливів на того, хто навчається, яка забезпечує засвоєння навчального матеріалу, контроль і оцінювання їх навчальних досягнень, формування рефлексивних умінь та програмне керування навчально-пізнавальною діяльністю.

До засобів навчання висуваються певні вимоги: вони повинні сприяти досягненню мети навчання, бути інструментом для реалізації методів і прийомів, що застосовуються у навчальному процесі [7, 56], та забезпечувати керування самостійною навчальною діяльністю студента.

З поняттям «дистанційне навчання» тісно пов'язаний термін «інтерактивна взаємодія». У вузькому значенні слова (стосовно роботи користувача з програмним забезпеченням взагалі) інтерактивна взаємодія — це діалог користувача з програмою, тобто обмін текстовими командами (запитами) і відповідями (запрошеннями). При більш розвинених засобах ведення діалогу (наприклад, за наявності можливості ставити питання в довільній формі, з використанням «ключового» слова, у формі з обмеженим набором символів) забезпечується можливість вибору варіантів змісту навчального матеріалу і режиму роботи. Чим більше існує можливостей управляти програмою, чим активніше користувач бере участь у діалозі, тим вище інтерактивність. У широкому значенні інтерактивна взаємодія припускає діалог будь-яких суб'єктів один з одним з використанням доступних їм засобів і методів. При цьому передбачається активна участь у діалозі обох сторін — обмін питаннями і відповідями, управління ходом діалогу, контроль за виконанням ухвалених рішень.

Поняття «інтерактивність» є ключовим поняттям навчально-виховного процесу. Деякі вчені поділяють засоби навчання на інтерактивні та неінтерактивні, підкреслюючи важливість цієї їх властивості в процесі реалізації дистанційного навчання [3, 122].

В останній час все більше уваги приділяється розробниками електронних засобів навчання підвищенню рівня інтерактивності в процесі їх застосування в інформаційно-навчальному середовищі, що впливає на якість сприйняття студентами навчального матеріалу. Аналіз робіт учених з проблеми забезпечення інтерактивності електронних засобів навчання, свідчить, що про їх інтерактивність



можна говорити лише тоді, коли в них реалізуються під час навчально-пізнавальної діяльності студентів такі характеристики:

- забезпечення нелінійного доступу до навчальної інформації з використанням гіпертекстової технології;
- забезпечення міжособистісного спілкування;
- оперативність суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зворотних зв'язків;
- забезпечення для студентів права вибору;
- адаптація системи навчання до індивідуальних особливостей студентів;
- забезпечення різних рівнів автономії студентів (часткової, обмеженої та повної) реалізацією в інформаційно-навчальному середовищі відповідних стратегій керування їх навчально-пізнавальною діяльністю під час позааудиторної роботи.

Телекомунікаційне середовище, призначене для спілкування мільйонів людей один з одним, є апіорі інтерактивним середовищем. При дистанційному навчанні суб'єктами в інтерактивній взаємодії виступають викладачі і студенти вищих навчальних закладів, а засобами здійснення подібної взаємодії — електронна пошта, телеконференції, діалоги в режимі реального часу.

Ефективним засобом навчання для самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням вважаємо, наприклад, комп'ютерну ділову гру, основною характеристикою якої має бути інтерактивність, а у ролі «ділового партнера» студента виступить електронний засіб навчання. Основною вимогою до ділової комп'ютерної гри вважаємо моделювання проблемної і достовірної ситуації ділового писемного спілкування у майбутній професійній діяльності студентів. Усі завдання ділової гри мають бути підпорядковані реальним завданням, з якими студенти можуть зустрітись у майбутній професійній діяльності.

Доцільним, на нашу думку, є комплексне використання «паперових» та електронних засобів навчання за принципом взаємного доповнення, що передбачає поєднання будь-яких неінтерактивних засобів навчання з інтерактивними в залежності від мети навчання. Наприклад комплекс вправ на паперових носіях і комп'ютерна програма для оцінювання результатів навчання (тестування); теоретичний навчальний матеріал на паперових чи електронних носіях, який готує студентів до роботи з комп'ютерною програмою-практикумом чи з комп'ютерною програмою з ситуаційними професійно орієнтованими завданнями та ін.

Отже, під час відбору засобів навчання в процесі організації самостійної навчальної діяльності студентів із використанням дистанційних технологій, викладач має враховувати мету навчання та інтерактивність засобів навчання.

Наступним етапом вирішення цієї проблеми вважаємо визначення вимог до електронних навчально-методичних матеріалів у процесі самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням з використанням дистанційних технологій навчання.

*Статья посвящена проблеме использования дистанционных технологий и средств обучения в процессе самостоятельного овладения студентами франкоязычным деловым письменным общением.*

**Ключевые слова:** самостоятельное овладение франкоязычным деловым письменным общением, дистанционные технологии, дистанционное обучение, средства обучения, электронные средства обучения.

*This article is devoted to the problem of distance learning application in the process of individual study of French business writing.*

**Key words:** distance learning, individualization, autonomy learning, business writing, electronic means of learning.

### Література

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/МГУЭСИ. — М., 1999. — 289 с.
2. Биков В. Ю. Дистанційна освіта — перспективний шлях до розвитку педагогічної освіти // Педагогічна газета. — 2001. — січень — (№ 1). — С. 2.
3. Гриценко В. І., Довгялло О. М., Власенко Н. А. Інформатизація освіти в Україні: концепт концепції та завдання вищого рівня // Матеріали науково-практичної конференції «Програмно-технічні засоби інформатизації освіти». — К. : ІСДО, Електромаш, 1995. — С. 31–35.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 352 с.
5. Малашихина И. А. Использование компьютерных технологий в повышении эффективности учебного процесса [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://avd.org.ua/free.php>
6. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». — М. : Просвещение, 1990. — 224 с. : ил.

7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. — К. : Ленвіт, 2002. — 328 с.

8. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.]; под ред. Е. С. Полат. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 400 с.

9. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. Е. С. Полат. — М. : Академия, 2004. — 416 с.

10. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. — 2003. — Випуск 3-4. — 308 с.

11. Хуторской А. В. Дистанционное обучение и его технологии [Электронный ресурс] // Компьютерра. — 2002. — № 36. — Режим доступа : <http://www.computerra.ru/comunity/edujob/20277>

12. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2 000 единиц / А. Н. Шукин. — М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. — 746, [6] с.; [150] фот.

УКД 159.923.3

Н. М. Петрученко,  
аспірантка

## ОСНОВНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНВАЛІДІВ

*У статті викладено психологічні особливості студентів з інвалідністю. Розглянуто основні структурні компоненти готовності до професійної діяльності та специфіка готовності у студентів з інвалідністю. Також зроблено аналіз феномену готовності як стійкого психологічного стану.*

**Ключові слова:** студенти-інваліди, готовність до професійної діяльності, структура готовності, розвиток, навчання.

Щоб сформуванати у студента стійку готовність до майбутньої професійної діяльності, потрібно знати її основні характеристики та чітко розуміти принципи їх формування. Будь-який феномен,

що виноситься за межі норми, є достатньо складним утворенням, а отже, потребує більшої уваги й осмислення. Для роботи зі студентами-інвалідами потрібно завжди враховувати їхні особливі характеристики особистості.

Особистість становить одну з найскладніших систем, одне з найскладніших психологічних утворень з погляду структури, одне з найскладніших утворень з погляду функціонування. Саме тому існує так багато теоретичних концепцій, які трактують цей феномен.

А. М. Леонт'єв говорив про особистість як про системну та надчуттєву структуру, зазначаючи при цьому, що носієм її є тілесний, чуттєвий індивід з притаманними йому вродженими та набутими якостями. Останнє, зокрема, становить лише умови та передумови формування особистості людини, не передбачаючи її всезагальної сутності [6]. Із цього можна зробити висновок, що головне призначення особистості полягає в саморегуляції соціальної поведінки людини відносно інших індивідів.

Народження, розвиток і соціалізація людини в будь-якому суспільстві проходять по-різному, в різних умовах. Для них характерною є наявність тих чи інших небезпечних ситуацій, що мають негативний вплив на становлення особистості людини. Тому, якщо об'єктивно оцінювати суспільну ситуацію, то можна сказати, що в нашому житті з'являються цілі групи людей, які є чи можуть стати жертвами несприятливих умов соціалізації.

Існують об'єктивні і суб'єктивні фактори, що впливають на становлення людини інвалідом. Ці фактори також впливають на процес соціалізації людини. Об'єктивні фактори передбачають те, що людина може потрапити в несприятливі умови соціалізації і, як наслідок, цього інвалідом. Такими факторами можуть бути природно-кліматичні умови. Скажімо, суворі та нестійкі кліматичні умови можуть мати негативний і навіть фатальний вплив на фізичний розвиток, здоров'я та психіку людини. Є дані про наявність гепатогенних зон, в яких в деяких груп людей розвиваються специфічні захворювання, що негативно позначаються на психіці та призводять до депресивних і більш тяжких психічних станів. Негативно на фізичний розвиток, здоров'я та психіку людини впливають несприятливі умови проживання в тій чи іншій місцевості, що може бути пов'язано з високим рівнем радіації, високим рівнем шуму, загазованістю, поганим станом питної води та ін. [5]. Звичайно загальні характеристики студента-інваліда впливають на його окремі харак-

теристики, а також, зокрема, на характеристики готовності до професійної діяльності.

М. І. Дьяченко та Л. А. Кандибович, спираючись на свої дослідження, доводять, що динамічну структуру стану психологічної готовності до діяльності становлять такі взаємопов'язані елементи:

1) усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства, колективу чи поставленої задачі іншими людьми;

2) усвідомлення цілей, вирішення яких приведе до задоволення потреб і виконання наміченої мети;

3) осмислення і оцінювання умов, в яких проходитимуть дії, актуалізація досвіду, що пов'язаний з минулим вирішенням тих чи інших завдань і виконанням вимог подібного виду;

4) визначення на основі досвіду та оцінювання майбутніх умов діяльності найбільш імовірних способів вирішення завдань чи виконання вимог;

5) прогнозування проявів своїх інтелектуальних, емоційних і вольових процесів, оцінювання співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення конкретного результату;

6) мобілізація сил відповідно до умов і завдань, самонавіювання в досягненні мети.

У результаті людина налаштовується на конкретну поведінку для здійснення дій, потрібних для досягнення поставленої мети. Якщо є потреба, людина готує необхідну матеріальну базу для виконання завдання, а якщо умови досягнення мети якоюсь мірою залежать від самої людини, то створює такі умови, а також виконує підготовчі дії, які поповнюють нестачу інформації, виконує вправи, тренування, малює схеми можливого розгортання подій. Із початком практичних дій людина уважно стежить за зміною обставин, оцінює адекватність своїх дій, модель яких вона побудувала заздалегідь, прагне не прогавити оптимальних умов і засобів, що приведуть до досягнення цілі, свідомо управляє собою [3, 19–20]. У вказаній роботі, присвяченій вивченню професіоналізму та методам його формування, автори конкретизували структуру психологічної готовності до професійної діяльності студента, тобто визначили такі її параметри:

1) мотиваційний — позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкість в своїх поглядах і намірах відносно майбутньої професії;

2) орієнтаційний — знання й уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості;

3) операційний — володіння способами та засобами професійної діяльності, необхідними знаннями, навиками, вміннями;

4) вольовий — самоконтроль, вміння керувати своїми професійними діями;

5) оцінний — самооцінка своєї професійної підготовки щодо вимог до професійної діяльності;

6) мобілізаційно-налаштований — мобілізація сил, оцінка труднощів, що можуть виникнути на професійному шляху [4].

Указані компоненти психологічної готовності до трудової діяльності є стійкими і не можуть розглядатись окремими характеристиками, а відтак являють собою цілісну структуру показника психологічної готовності до професійної діяльності.

Як зазначав М. Д. Левітов, психічні стани характеризують психічну діяльність загалом і на певний період часу. Поза психічних процесів немає і не може бути жодних психічних станів. Але вони тісно пов'язані з індивідуальними особливостями особистості [3, 3]. Отже, ми можемо говорити про те, що готовність до професійної діяльності студентів-інвалідів має свої специфічні характеристики. Причиною цих специфічних процесуально-динамічних характеристик є психологічні особливості студента з обмеженими можливостями у повсякденному житті і під час навчальної діяльності як етапу формування своїх майбутніх професійних вмінь.

Психологічна готовність — це вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці і подальшого вдосконалення кваліфікації майбутнього спеціаліста. За своєю суттю готовність — це поєднання стійких і ситуативних установок на активні та цілеспрямовані дії (під час навчання і з початком роботи після закінчення ВНЗ) [2].

Вирішальною мірою стан психічної готовності зумовлений стійкими психологічними особливостями, що притаманні конкретній людині. На стан психологічної готовності мають вплив і ті конкретні умови, в яких проходить така діяльність. Слід зауважити, що до числа тих внутрішніх і зовнішніх умов, що зумовлюють психологічну готовність, разом зі складністю завдань діяльності та їх новизною, прикладом оточуючих, особливостями стимулювання дій і результатів, слід віднести і самооцінку особистої підготовленості, попередній нервово-психічний стан і стан фізичного та психічного здоров'я. З огляду на це, можна говорити про те, що процесуально-динамічні характеристики психологічної готовності студентів-інвалідів до професійної діяльності матимуть свої певні ознаки та відмінності.

Готовність як психологічний стан особистості студента — це його внутрішній настрій на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активну та доцільну дію (під час навчання та початку роботи після ВНЗ) [8]. Мета формування готовності студентів полягає у полегшенні процесу адаптації в умовах сучасного виробництва, у досягненні успіху, для чого потрібно, щоб вони опанували операційною, моральною, психічною, організаторською сторонами обраної професії.

Б. Г. Ананьєв розглядає формування готовності до діяльності як складний самостійний діалектичний процес, обов'язковими складовими якого є трудове навчання і участь дітей у посильній суспільній праці. Принципове значення мають його висновки про те, що становлення загальної працездатності людини відбувається задовго до початку професійної діяльності, а значить, формування готовності до діяльності внаслідок удосконалення системи виховання можна розпочати у більш ранньому віці. Загальна працездатність, таким чином, виникає в результаті формування готовності до праці та трудової мотивації [1, 2].

Таким чином, ми можемо сказати, що стан психологічної готовності до професійної діяльності студентів-інвалідів має складну динамічну структуру, і це є вираженням сукупності інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових сторін їхньої психіки і співвідноситься із зовнішніми умовами і завданнями, що надалі постануть.

Підбиваючи підсумок, зазначимо, що сформована готовність до професійної діяльності особистості характеризує студента-інваліда як такого, що:

- має розвинені здібності відносно своєї професії;
- добре орієнтується у специфіці своєї професії;
- знає наукові основи своєї професії та зможе їх упровадити на практиці;
- може успішно взаємодіяти в колективі;
- може вдало мобілізувати свої фізичні та моральні сили;
- має стійке позитивне ставлення до своєї майбутньої професії;
- може критично оцінити свої професійні знання та вміння;
- може керувати своїми професійними діями.

Трудова діяльність після закінчення ВНЗ стає новою провідною діяльністю, що змінює зі своїм приходом людину, її узвичаєний спосіб життя та принципи мислення. Успішність у трудовій діяльності

стає ключем до успішності в повсякденному житті та самореалізації. Психологічна готовність студента-інваліда, як вирішальна ланка до його швидкої післявузової адаптації, має звертати пильну увагу викладачів, педагогів, вихователів та батьків. Проблема трудової самореалізації дитини-інваліда має бути в полі зору її батьків із раннього віку. Вони разом з вихователями повинні виховувати у своєї дитини вміння взаємодіяти в колективі, вміння мобілізуватися та сформувавши прагнення до самовдосконалення та розвитку під час підготовки у ВНЗ. Таку дитину буде набагато легше навчити професійних дій, вміння ними керувати та сформувавши у себе стійке позитивне ставлення до майбутньої професії, що й буде підґрунтям для впевненого переходу до нового періоду життя з новою провідною діяльністю.

*В статтє изложєны психологическєе особенностє студєнтов с инвалидносттєю. Раскрыты основныє структурныє компоненты готовностє к профессиональной деятельности и специфика готовностє у студєнтов с инвалидносттєю. Также сделан анализ феномена готовностє как устойчивого психологического состоянєя.*

**Ключевые слова:** студєнты-инвалиды, готовносттє к профессиональной деятельности, структура готовностє, развитие, обучение.

*In the article the psychological features of students with physical inability are shown. The basic structural components of readiness for professional work and specificity of readiness at students with physical inability are opened. Also in the article the analysis to a phenomenon of readiness a yak of a proof mental condition is made.*

**Key words:** students are invalids, readiness to professional activity, structure of readiness, development, studies.

### Література

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды : в 2 т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 44–47.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л. : Лениниздат, 1969. — 437 с.
3. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. — Мн. : Изд-во БГУ, 1976. — 174 с.
4. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы : учеб. пособ. — 3-е изд., перераб. и доп. — Мн. : Университетское, 1993. — 368 с.



5. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. — М., 1964.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие [для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология», «Клиническая психология»]. — М. : Смысл; Изд. центр «Академия», 2004. — 346 с.

7. Паиков А. Г., Гонеев А. Д. Педагогические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. — Курск : Изд-во КГМУ, 1999. — 224 с.

8. Самарин Ю. А. Психология студенческого возраста и становление специалиста // Вестник высшей школы — М. : Педагогика, 1969. — № 8. — С. 16–21.

9. Юрченко В. М. Психічні стани людини: системний опис : монографія. — Рівне, 2006. — 574 с.

УДК 621.129

**В. П. Сидоренко,**  
кандидат технічних наук

## **ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АВТОТРАНСПОРТНОЇ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ**

*У статті подано обґрунтування необхідності об'єднання зусиль автотранспортної еліти: інженерно-технічних працівників виробничих підприємств, освітян і науковців, спрямувавши їх на вирішення першочергових проблем у відповідній сфері діяльності для досягнення спільного прогресу в автотранспортній галузі України.*

**Ключові слова:** автотранспортна галузь; регіональні об'єднання виробничників, освітян і науковців; проблеми організації навчально-виховного процесу; координація наукових робіт; підприємства сервісного і фірмового обслуговування автомобілів.

Незаперечним є той факт, що транспорт належить до провідних галузей народногосподарського комплексу будь-якої держави. Це підтверджується висловами англійського філософа-матеріаліста Ф. Бекона: «Три чинники роблять державу багатою і процвітаючою — родюча земля, розвинута промисловість і легкість переміщення людей і товарів».

У нашій країні близько 80% обсягу всіх перевезень вантажів і 90% пасажирів забезпечується автомобільним транспортом, а відтак розвиток і підвищення ефективності автотранспортної галузі може істотно вплинути на її економічний стан. За насиченістю

і темпами зростання кількості дорожньо-транспортних засобів різних видів Україна наближається до передових розвинутих країн світу, що є свідченням зростання її економічного потенціалу і підвищення добробуту та рівня життя народу. Але за рівнем розвитку й ефективністю функціонування вітчизняна автотранспортна галузь значно поступається традиційно автомобільним країнам, і до вагомих причин такого відставання насамперед слід віднести відсутність чіткої взаємодії між окремими гілками галузевої еліти — виробничниками, освітянами і науковцями.

Така взаємодія має бути передусім спрямована на тісне поєднання матеріально-ресурсної бази і накопиченого досвіду працівників підприємств та установ безпосередньо виробничого спрямування з тими резервами, які криються у творчому потенціалі колективів профільних освітянських і наукових закладів. При цьому їх діяльність слід підпорядкувати досягненню спільного прогресу, пошуку раціональних форм співпраці в межах чинного законодавства та фінансово-економічних відносин, розроблення перспективних програм розвитку кожної структури і узгодження дій щодо їх реалізації.

Практично протягом ХХ ст. автомобіль, як транспортний засіб, перетворився із примітивного «саморушійного візка» у досить складну і вартісну інженерно-технічну систему, яка постійно перебуває в динамічному розвитку і потребує вдосконалення на кожному етапі її життєвого циклу — проектування, виготовлення, реалізації, експлуатації й утилізації.

Незважаючи на те, що всі етапи чітко детерміновані і перебувають у тісному взаємозв'язку, етап експлуатації є визначальним, що зумовлюється цільовим призначенням автомобіля і структурою витрат за період життєвого циклу, досягаючи 90% сумарних витрат, а його здійснення є предметом виробничої діяльності автотранспортної галузі. Основними складовими цієї діяльності є транспортування вантажів і пасажирів, а також проведення технічного обслуговування та ремонту дорожньо-транспортних засобів, кожна з яких потребує динамічного розвитку та вдосконалення їх технологічних процесів.

Економічна ефективність автомобільного транспорту і його конкурентоспроможність серед інших видів транспортних засобів буде визначатися насамперед наявністю розвинутої інфраструктури, прогресивних технологій, укомплектованістю підприємств сучасними автомобілями з високими експлуатаційними показника-

ми, довершеністю виробничого обладнання й апаратури, а також належним фаховим рівнем кадрового складу, на плечі якого може бути покладений увесь комплекс проблем галузі.

Особливу роль у досягненні прогресу мають виконувати представники автотранспортної еліти, інженерно-технічні працівники й адміністративно-управлінський персонал, розробляючи та вдосконалюючи технологічні процеси, проводячи актуальні наукові пошуки, сприяючи оперативному впровадженню у виробництво різного роду інновацій, застосовуючи у практичній діяльності вискоєфективні важелі ринкової економіки та використовуючи при цьому засоби інформаційної та комп'ютерної техніки.

Високоякісну підготовку таких фахівців мають здійснювати спеціалізовані навчальні заклади різного освітньо-професійного рівня, флагманом яких є Національний транспортний університет Міністерства освіти і науки України. Навчальний процес у кожному закладі повинен здійснюватися з дотриманням сучасних вимог до обсягів і рівня знань випускників, з урахуванням усього спектра їхньої майбутньої виробничої діяльності та здатності до співпраці в межах глобалізованої міжнародної транспортної мережі.

Не викликає сумніву, що суттєвих зрушень в автотранспортній галузі можна досягти шляхом подолання інертності у діях і свідомості працівників виробничих підприємств, освітян і науковців, які ще навчались, виховувались і формувались на соціалістичних принципах господарювання. Для цього насамперед необхідно проаналізувати причини, що стримують розвиток у кожній сфері, і розробити заходи по інтенсифікації темпів переходу на рейки ринкової економіки. Що стосується виробничої інфраструктури, то в спадок від соціалістичної системи нам залишились досить великі автотранспортні підприємства — до 1 000 одиниць рухомого складу, переважно змішаного типу різномарочних моделей вітчизняного виробництва. Технічне обслуговування автомобілів на таких підприємствах проводилося власними виробничими потужностями з використанням не досить складного технологічного і діагностичного обладнання. Капітальний ремонт здійснювався досить розгалуженою системою авторемонтних заводів з централізованим постачанням запасних частин і відповідним технологічним і матеріально-технічним забезпеченням, що давало змогу значно продовжувати фізичний вік автомобілів, який досягав 20 і більше років. Технічне обслуговування власних автомобілів здебільшого здійснювалося в індивідуальному

порядку або на станціях технічного обслуговування, кількість яких постійно збільшувалася пропорційно до обсягів власних транспортних засобів.

Зміни в економічному устрої держави та в її господарському комплексі призвели до зміни вантажопотоків, до реорганізації структури автомобільного парку, до його роздержавлення, особливо підприємств, які здійснювали таксомоторні перевезення. Необхідність дотримання міжнародних вимог і стандартів до технічного стану дорожньо-транспортних засобів, аналіз економічної доцільності проведення капітальних ремонтів сприяли ліквідації або перепрофілюванню авторемонтних заводів, коригуванню структури парків та виробничої діяльності автотранспортних підприємств і значному зростанню на їх базі кількості підприємств різної форми власності для проведення технічного обслуговування автомобілів як окремого виду бізнесу.

За останні роки в Україні сформувалась досить розвинута система сервісного та фірмового обслуговування автомобілів, включаючи найсучасніші моделі з достатньо складною структурною будовою і технологією монтажу.

Такі автомобілі оснащені потужними й економічними двигунами внутрішнього згоряння, які за рівнем шуму і за наявністю шкідливих домішок у відпрацьованих газах повинні відповідати вимогам міжнародних стандартів, комплектуються багатоступінчастими механічними або автоматичними гідромеханічними коробками перемини передач, чутливим та активним (регульованим) кермовим управлінням з гідравлічним або електрогідравлічним підсилювачем, надійною гальмівною системою, що включає повний перелік пристроїв активної безпеки: антипробуксовочну систему, електронний розподіл гальмівного зусилля, допоміжне аварійне гальмування, протизаносну систему, систему контролю динамічної стійкості, сприяючи максимальному підвищенню безпеки та здійсненню необхідного драйву у будь-яких умовах руху.

Конструкції кузовів сучасних автомобілів за умови дотримання їх геометричних параметрів мають здатність поглинати та розподіляти сили й енергію удару при зіткненні з будь-якої сторони, передні і бічні подушки безпеки передбачають подвійну стадію розкриття з урахуванням маси пасажира чи водія, а оригінальні ремені безпеки регулюються преднатяжниками і обмежниками. Значному підвищенню пасивної безпеки сприяють також конструкції відкид-

ної педалі гальма і колонки кермового управління, що складається при ударі, поглинаючи при цьому його енергію.

Досить прогресивні підвіски, як, наприклад, передні типу Mac Pherson, так і багатоважільні задні забезпечують необхідну динаміку руху, баланс стійкості і належний комфорт лише при дотриманні точності їх монтажу та регулювання.

Сучасні автомобілі оснащені рядом систем автоматики, серед них: клімат-контроль, датчик дощу, управління радіоприймачем, центральний замок із декодером, електропривод дзеркал із підігрівом, протиугінна система (імобілайзер), бортовий комп'ютер, омивач фар під тиском, протиугінні та газорозрядні фари, тахометр тощо.

Технологія сервісного обслуговування таких автомобілів передбачає забезпечення їх роботоздатності, дотримання жорстких нормативів по експлуатаційним параметрам, економічності та дизайну, застосування складного технологічного обладнання, стендів, підйомників, комп'ютерних, лазерних та електронних систем з необхідним програмним забезпеченням, що в сукупності сприяє підвищенню вимог до фаховості інженерно-технічних працівників, а отже, й до системи їх підготовки.

До першочергових проблем, які виникають сьогодні в авто-сервісі і потребують залучення до їх вирішення науковців і освітян, слід, насамперед, віднести розроблення й удосконалення режимів і методів відновлення роботоздатності автомобілів, їх систем і агрегатів, вибір і обґрунтування діагностичних нормативів, оптимізацію кількості запасних частин і виробничого обладнання. Залишаються актуальними питання економії пально-мастильних і енергетичних ресурсів, збереження навколишнього середовища від забруднення, розроблення якісного програмного забезпечення. Підлягають науковому аналізу та розробці нормативні, правові, митні й організаційні положення і насамперед ті, від яких залежить економічна ефективність діяльності підприємств автосервісу.

Необхідність дотримання міжнародних вимог до транспортування вантажів і пасажирів потребує вдосконалення організації та управління автотранспортом на базі сучасних технічних засобів, проведення митного й екологічного контролю, раціонального формування дорожньої мережі, систематичної оцінки стану доріг, структуризації накопичення вантажів, координації перекидання й оптимального розподілу транспортних потоків за новими технологіями,

включаючи використання космічних технологій у вигляді телекомунікаційних послуг і супутникової навігації.

Сьогодні наукові дослідження, які мають значення для автотранспортної галузі, здійснюються у спеціалізованих науководослідних установах та у вищих навчальних закладах професійного спрямування без належної координації та фінансування, без узгодження між виробничниками, науковцями і освітянами тематики пошуків, без їх ранжування за рівнями та розподілом між виконавцями, що породжує створення труднощів щодо залучення до наукової роботи молодих спеціалістів, недостатню економічну ефективність і результативність наукових розробок, появу цілої низки інших питань, які вимагають нагального вирішення.

Масштабність проблем у виробничій і науковій сферах ставлять особливі вимоги перед навчальними закладами різного освітньо-професійного рівня щодо необхідності підвищення рівня якості підготовки та перепідготовки фахівців, здатних забезпечити функціонування автомобільного транспорту в умовах сучасного моторизованого суспільства. До першочергових кроків на цьому шляху слід віднести наступні.

1. В епоху ринкових економічних відносин процес надання освітніх послуг слід вважати повноцінним товаром ринку, що дає підстави застосовувати до професійної освіти всі вимоги та принципи ринкової економіки, включаючи необхідність надання належного рівня і якості знань, забезпечення конкурентоспроможності фахівців на ринку праці, прищеплення їм професійних умінь і навичок, готовності дотримання моральних і етичних цінностей, притаманних цивілізованій людській спільноті. При цьому слід брати до уваги те, що саме висококваліфіковані спеціалісти здатні задовольняти потреби суспільства, розробляти й упроваджувати прогресивні технології, на частку яких в розвинутих країнах сьогодні припадає 80–95% приросту економіки [1]. До забезпечення навчального процесу необхідними фінансовими і матеріально-технічними ресурсами освітнім закладам слід залучати зацікавлених фізичних і юридичних осіб, включаючи тих, хто навчається, а також їхніх батьків, дотримуючись при цьому положень чинного законодавства.

2. Привести навчально-методичну документацію у відповідність до вимог Болонського процесу, поклавши в основу стандарти підготовки фахівців кожного освітньо-професійного рівня, та внести необхідні корективи в навчальні плани і програми. Особливу увагу слід

звернути на дотримання сучасних вимог галузі до змісту навчання, до рівня фахових знань і «вмінь», на встановлення раціонального співвідношення між циклами дисциплін, між обсягами теоретичної і практичної підготовки. Це дасть можливість зменшити надмірну затеоретизованість навчання на нижніх освітньо-кваліфікаційних рівнях з одночасним посиленням практичної складової шляхом застосування тренінгів, імітаційних ігор, використання інформаційних засобів і освоєння сучасних автотранспортних технологій, готуючи майбутніх фахівців таких рівнів до виробничої діяльності.

Модель підготовки магістрів повинна забезпечити необхідний фаховий рівень майбутньої галузевої еліти: вчених, науково-педагогічних працівників, технологів, розробників програмного забезпечення для комп'ютерно-інформаційних систем і діагностичного обладнання, управлінців вищого рангу, всіх тих, хто здатен мислити творчо, нестандартно, виробляти і підтримувати програму розвитку автомобільного транспорту. Ця модель мусить бути спрямована на надання потужної теоретичної підготовки, на здатність трансформувати отримані фундаментальні знання в сучасні технології, обладнання, апаратуру, які дадуть можливість збільшити обсяги автотранспортного виробництва, поліпшити якість надання послуг з технічного автосервісу.

До розроблення стандартів галузевого навчання, освітньо-професійних програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик потрібно залучити найбільш компетентних спеціалістів виробничої сфери, науковців і професорсько-викладацький склад провідних наукових та освітніх закладів нашої країни, поставивши перед ними завдання максимально використати накопичений ними власний досвід та врахувати практику світового і європейського навчання фахівців для автотранспортної галузі.

3. Формування і збереження контингенту студентів слід вважати одним з найвідповідальніших етапів забезпечення якісної підготовки фахівців для автотранспортної галузі, дотримуючись принципу: яке насіння, таке й коріння. Щоб забезпечити відбір найкращого «насіння», необхідно профорієнтаційній роботі надати системний характер, охоплюючи нею загальноосвітні школи, ліцеї, коледжі, професійно-технічні заклади спорідненого спрямування, підприємства автомобільного транспорту. Від досконалості форм і методів цієї роботи, включаючи особисту зацікавленість в її результатах виконавців, залежить успіх, а найголовніше — зарахувати

на навчання тих, хто твердо вирішив присвятити своє майбутнє автомобільному транспорту. Для збереження контингенту студентів протягом навчання потрібно здійснювати низку заходів, включаючи організацію додаткових консультацій, надання можливості навчатися за індивідуальними графіками тощо.

4. Наявна лабораторна і матеріально-технічна база у профільних навчальних закладах є застарілою і не відповідає сучасним вимогам підготовки кваліфікованих фахівців, а придбання повнокомплектного вартісного обладнання й апаратури для короткострокового використання в навчальних цілях практично неможливе з економічних міркувань. Навіть під час проходження навчально-виробничих практик освоєння студентами технологічного устаткування, яке використовується на підприємствах автотранспорту, з ряду об'єктивних причин в необхідних масштабах є досить проблематичним. Вирішенню проблеми може сприяти створення спеціалізованих навчально-виробничих центрів, у яких мають поєднуватися проведення технічного обслуговування автомобілів з навчальним процесом майбутніх фахівців. До розроблення принципів утворення, функціонування і фінансування таких центрів в автотранспортній галузі, які за своєю суттю дещо схожі з технопарками, слід залучити зацікавлених виробників, науковців і освітян. Створена таким чином матеріально-технічна база може використовуватись як потужний лабораторний полігон для проведення наукових досліджень, а також при проходженні перепідготовки та в процесі підвищення кваліфікації працівників автосервісу різного рангу.

5. Базовим стрижнем в освітньому процесі є наявність у навчальному закладі професійного висококваліфікованого колективу науково-педагогічних працівників. Саме на них і відповідальність цих фахівців покладається вирішення питань розроблення комплексів навчально-методичної документації, освоєння і запровадження в навчальний процес сучасних освітніх технологій, написання підручників і посібників, проведення наукових досліджень і залучення до наукової роботи студентів, здійснення профорієнтаційних і виховних заходів, постійне підтримання зв'язків із виробництвом, організація практик, керівництво дипломним проектуванням, підготовка до проведення занять тощо. Вимоги до цієї категорії працівників надзвичайно високі. Основні з них — це наявність наукових ступенів і вчених звань, глибокі теоретичні знання відповідних дисциплін, досвід практичної роботи на виробництві і в педагогічній, науковій



та виховній діяльності, високі моральні та загальнолюдські якості. Таким вимогам відповідає переважна більшість наших науково-педагогічних працівників, але з плином часу їх ряди помітно рідшають, а достойну заміну зробити нелегко. Є ціла низка причин і пояснень цьому, і серед них основна — це втрата пріоритетності освітянської діяльності, послаблення її морального та матеріального стимулювання, вичерпання фізичних можливостей працювати за станом здоров'я, перехід частини з них у бізнесові структури або до занять репетиторством чи до сумісництва в кількох навчальних закладах, що знижує їх віддачу і ефективність роботи на основній посаді. Тому середній вік досвідчених науково-педагогічних працівників, особливо на профілюючих кафедрах, з кожним роком зростає, а свіжого поповнення за нинішніх умов очікувати не слід, бо конкурс бажаючих вступити до аспірантури практично відсутній, є також складності із заповненням вакантних посад асистентів і старших викладачів. Отримати ж науковий ступінь кандидата або доктора технічних наук за відсутності відповідної лабораторної й матеріально-технічної бази досить проблематично. Непривабливими є умови оплати праці провідних виробничників з багатим досвідом практичної роботи, що не мають наукових ступенів і вчених звань, при залученні їх до викладацької діяльності. Вихід із такого становища слід знаходити в застосуванні ринкових механізмів при комплексному підході до оцінювання праці, яка потребує високої кваліфікації. Не може праця професора чи доцента оплачуватися на рівні зарплати прибиральниці офісу або інженера середньої кваліфікації на виробництві, вона має в наших умовах перевищувати їх не менш як в 5–6 разів, а асистентів і старших викладачів — у 2–3 рази, що посилить їхню відповідальність за якість підготовки спеціалістів і значно спростить процес комплектування штату науково-педагогічних працівників. Із цих питань ми маємо низку пропозицій, які потребують проведення додаткових розрахунків й апробації.

6. Спрямованість навчально-виховного процесу на його відповідність вимогам сучасного автотранспортного виробництва — це, мабуть, один із основних і вирішальних факторів, від реалізації якого слід очікувати найефективніших результатів підвищення рівня якості підготовки фахівців. Шлях до його здійснення пролягає через установлення корпоративних зв'язків між закладами професійно-технічної освіти і підприємствами автомобільного транспорту. Ідея підготовки фахівців безпосередньо під замовника не нова, беручи до

уваги позитивний досвід роботи заводів-втізів на теренах нашої країни, практику підготовки фахівців готельного бізнесу у Швейцарії, комплексне навчання по одночасному отриманню спеціальностей інженера і менеджера у Великобританії, структуру професійно-технічної освіти в Німеччині, Франції, США, Японії.

Нині у глобалізованому світі набуває поширення практика поєднання професійної освіти з виробництвом. Прикладом можуть бути заснування в Атланті відомою корпорацією «Кока-Кола» університету «Емері», Мічиганський університет потужно фінансується корпорацією Форда. Корпорації «Дженерал-Моторз», «Моторола» також мають власні університети, на теренах Росії функціонує ЮКОС Ходорковського та ін.

Однією з основних причин деградації системи освіти в Україні називають дедалі зростаючий розрив між теорією і практикою, відірваність навчального процесу від проблем забезпечення реальних виробничих технологій, відсутність можливостей розвитку творчих здібностей, ініціативи й отримання практичного досвіду роботи в конкретних бізнесових структурах. Особливо це стосується професійно-технічної освіти, яка за умови проходження навчання лише в теплих університетських аудиторіях наразі нікому не потрібна.

Ураховуючи це, ми при підготовці фахівців зі спеціальності «Автомобілі та автомобільне господарство» пішли по шляху збільшення обсягів практичної підготовки студентів в реальних умовах виробництва. З цією метою були змінені традиційні навчальні плани, введені додаткові курси і дисципліни з розширеним практикумом, збільшена кількість і тривалість навчально-виробничих практик. Структура навчального процесу була перебудована таким чином, що для студентів 1–3-х курсів один день на тиждень відводився практичному навчанню на виробництві, поєднуючи його з ліцензованою підготовкою робітничих професій автослюсаря, верстатника широкого профілю, контролерів технічного стану дорожньо-транспортних засобів, водіїв. До проведення практичних навчань залучалися провідні фахівці ВАТ «Радар», ряду підприємств автосервісу, а також Державного підприємства «Київмедавтотранс», де функціонувала спільно створена філія кафедри автомобільного транспорту. На час двомісячних літніх навчально-виробничих практик студенти зараховувались у штат працівників підприємств на споріднені до основної робітничі професії, отримуючи заробітну плату і здобуваючи навички роботи на верстатах, по технічному обслуго-

уванню автомобілів, по діагностуванню їх технічного стану. Після кожного року навчання студенти мали можливість отримувати посвідчення державного зразка за однією із названих робітничих професій за рішеннями кваліфікаційних комісій, до складу яких входили викладачі університету та провідні фахівці підприємств.

Практика такого поєднання професійно-технічної освіти з виробництвом зарекомендувала себе виключно з позитивного боку, сприяла значному підвищенню рівня якості підготовки фахівців для автотранспортної галузі і цілком підтвердила правильність обраного курсу [2].

Для подолання перешкод на інтеграційному шляху слід насамперед вирішити низку організаційних і фінансово-економічних питань співпраці, знаходити ефективні важелі для зацікавлення й стимулювання спільних дій з удосконалення процесу освіти. Це можуть бути введення пільгових оплат за оренду приміщень, використання виробничого обладнання та діагностичної апаратури для навчальних цілей, надання студентам можливостей проведення навчально-виробничих практик із закріпленням за ними керівників-наставників від підприємств при належній оплаті їхньої праці, надання права відбору кращих випускників після закінчення навчання, надання переваг працівникам підприємств та їхнім дітям при зарахуванні до освітніх закладів та ін.

Особливої уваги заслуговує створення спеціалізованих навчально-виробничих підприємств автотранспорту на базі існуючих або тих, що підлягають ліквідації з різних причин. Виробничий процес на таких підприємствах мають здійснювати переважно студенти під контролем досвідчених кадрових працівників, поєднуючи його з практичним навчанням за окремими програмами. Значна потреба освітньо-професійних закладів у створенні спеціалізованих навчально-виробничих підприємств забезпечить їх безперервну завантаженість роботою за узгодженими графіками. Основою створення таких підприємств могли б стати розрізнені курси виробничого навчання та підвищення кваліфікації кадрів, які нині функціонують на базі підприємств сервісного і фірмового обслуговування автомобілів корпорацій «Укравто», «Прагаавто» та ін., з використанням наявного у них обладнання, апаратури та із залученням до проведення навчального процесу працівників, які їх обслуговують.

Таким, чином, проведений короткий аналіз проблем, наявних сьогодні у виробничій, освітянській і науковій сферах автотранспортної

галузі України, свідчить про необхідність координації дій щодо їх вирішення, концентрації розумової діяльності галузевої еліти, раціонального використання матеріально-технічних засобів, узгодженого цілеспрямованого фінансування витрат, реорганізації системи управління, здійснення рішучих заходів з упровадження ринкових економічних відносин в кожную структуру, що можливо здійснити лише за умов налагодження інтеграції та тісної співпраці між ними.

Для першочергового розгляду можуть бути запропоновані такі заходи по здійсненню інтеграційних процесів:

- розробити модель регіонального об'єднання виробничників, освітян і науковців, які працюють в автотранспортній галузі України. Окреслити мету і напрями діяльності об'єднання. Ядром й ініціатором створення об'єднання має стати Транспортна академія України, як концентратор галузевої еліти, про що вже йшлося раніше [3];

- створити ініціативну робочу групу з представників від кожної сфери для вирішення організаційних питань, розроблення структури, статуту і іншої необхідної документації;

- заручитися підтримкою та необхідними рішеннями законодавчих і урядових органів на створення інтегрованої галузевої структури, а також отримати дозволи на використання інфраструктури та виділення потрібного матеріально-ресурсного забезпечення для її функціонування;

- конкретизувати склад представників регіонального галузевого об'єднання, розробити комплексну програму його діяльності, затвердити принципи прийняття рішень і шляхи та методи їх реалізації з цільовою орієнтацією на досягнення результативності й економічної ефективності в кожній сфері;

- створити спеціалізований фонд для забезпечення діяльності об'єднання, у який окрім коштів державного фінансування мають надходити частки доходів від власних виробничих структур, плати за навчання, надходжень за цільову підготовку і перепідготовку фахівців на замовлення станцій технічного і фірмового обслуговування автомобілів, за виконані наукові розробки, за підготовлені та реалізовані підручники, посібники, наукові видання та ін. Суттєві надходження коштів у цей спеціалізований фонд можуть надійти від зацікавлених автомобільних корпорацій, автотранспортних підприємств та від окремих меценатів за умов належної організації співпраці з ними. За приклад може правити практика встановлення ділових стосунків Гамбурзьким технічним університетом із приват-

ною бізнес-школою «Північний інститут технологій», що розташований на суміжній з університетом території, та 25 компаніями. Штаб-квартира цього інституту заплатила пожертву університету 11 млн. євро за забезпечення навчального процесу на дворічних курсах по освоєнню технології управління і бізнесу з одночасним проведенням інженерного тренінгу. Лише за тренінг кожного студента компаніями вноситься плата по 12 тисяч євро в рік, забезпечуючи житлом протягом навчання і місцем роботи після закінчення курсів, які, за свідченням часопису Financial times, «приносять величезну користь» [4]. Подібні приклади співпраці непоодинокі і заслуговують свого наслідування;

- забезпечити періодичне обговорення результатів і ефективності діяльності регіонального об'єднання, а також можливість оперативного внесення змін і доповнень до розробленої моделі, яка може послужити основою для створення інтегрованої структури виробників, освітян і науковців автотранспортної галузі України.

*В статтє дано обоснование необходимости объединения усилий автотранспортной элиты: инженерно-технических работников производственных предприятий, образования и профильных научных учреждений, нацелив их на решение первостепенных проблем в соответствующей сфере деятельности для достижения общего прогресса в автотранспортной отрасли Украины.*

**Ключевые слова:** автотранспортная отрасль; региональные объединения производителей, работников образования и научных учреждений; проблемы организации учебно-воспитательного процесса; координация научных работ; предприятия сервисного и фирменного обслуживания автомобилей.

*It is necessary to unify efforts of auto transport elite — engineers, administrative and technical personnel of production enterprises, education sphere and specialized scientific institutions. They must be aimed at solution of first-line problems in appropriate activities in order to achieve common progress of autotransport economy of Ukraine.*

**Key words:** autotransport economy; regional unions of industry personnel, education and science personnel; problems in study process; scientific research coordination; private and corporative autoservice.

**Література**

1. *Таланчук П. М.* Освіта повинна служити засобом розвитку людини // Дзеркало тижня. — 2003. — № 49.
2. *Днепровой А. В.* Украине создан Институт автосервиса // Авто и Сервис. — 2006. — № 1. — С. 20–21.
3. *Сидоренко В. П.* Транспортна академія України як інноваційний штаб ринкових перетворень у транспортній галузі // Автошляховик України. — 2001. — № 1. — С. 18–21.
4. *Marsh Peter.* Executive skills for engineers // Financial times. — 2004. — 24 may.

**Ян Михалик,**  
*д-р пед. наук, доцент, юрист*

**ОБЩЕСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПОЛОЖЕНИЯ  
ГРАЖДАН-ИНВАЛИДОВ В ТРАНСФОРМИРУЮЩИХСЯ  
СТРАНАХ ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ — ИНТЕГРАЦИЯ?**

**Ян Михалик,**  
*д-р пед. наук, доцент, юрист*

**СУСПІЛЬНІ АСПЕКТИ СТАНОВИЩА  
ГРОМАДЯН-ІНВАЛІДІВ У КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ,  
ЩО ТРАНСФОРМУЮТЬСЯ — ІНТЕГРАЦІЯ?**

*Розглядаються питання досвіду, отриманого під час здійснення перетворень у країнах Східної Європи, що характеризує статус осіб з інвалідністю в суспільстві. Йдеться про загальні та головні проблеми, а також про власний досвід автора з Чехії. Визначаються ключові сфери, що торкаються проблем у стосунках більшості невразжених та меншості вражених громадян.*

**Ключові слова:** інвалідність, суспільство, законодавство, дискримінація, інтеграція.

Несколько последних десятилетий продолжающееся прошлое государств, которые общепринято называть «восточноевропейскими странами», предоставляет возможность задуматься над факта-

ми, сопровождающими изменения прежних моделей попечения лиц с ограничениями здоровья. Хотя каждая страна идет в настоящее время своей дорогой, обычно называемой «путь трансформации», существует несколько аналогичных факторов, представленных в разной степени во всех названных странах. Предметом этой статьи являются некоторые из этих схожих элементов.

### **1. Исторический опыт — исключение (сегрегация)**

Видимо, уже стало модным критиковать долгие десятилетия социалистического (или коммунистического) периода этих стран за сегрегацию людей с ограниченными возможностями здоровья. Несмотря на нынешние тенденции, следует отметить, что эта критика является преимущественно обоснованной. Однако надо учесть разные этапы и вытекающие из них последствия в отношении положения граждан-инвалидов в обществе.

Несомненно, можно оценивать (причем, в каждой стране по-другому) «централизацию и сосредоточение» в первых десятилетиях после Второй мировой войны в области попечения инвалидов в специальных учреждениях умереннее. Именно в это время основным вопросом (в опеке лиц с ограничениями здоровья) не было «как?», а «будет ли вообще?»... Впрочем, убеждение в том, что концентрация лиц с ограничениями здоровья в одну точку, обеспечение компетентных специалистов и по возможности средств реабилитации, ведет к «преодолению» ограничения здоровья, было свойственно не только для так называемых восточноевропейских стран. Схожий подход, включая непростительные поступки, в частности стерилизацию в Швеции или Австралии, преобладал в большинстве стран. Государства социалистического лагеря начали отличаться от остальных стран мира в более значительной степени в области включения этих лиц с 70-х гг. прошлого века. В свободном мире было место для свободных мыслей и им отвечающих движений, первоначально которых исходит из понимания человеческих и гражданских прав. Движение стало базой и ведущей силой процесса (в начальном этапе родителей), в котором постепенно принимали участие и специалисты (коррекционные и общие педагоги). Действие в дальнейшем перешло в крупномасштабные инклюзивные системы образования, социальных услуг и занятости в данных странах. Социалистические государства, напротив, находились в состоянии застоя, хотя они могли и, как правило, смогли внести целый ряд творческих элементов в методику и дидактику

обучения лиц с ограниченными возможностями. Уравнительный и «мягкий» рынок труда предоставлял возможность трудоустройства и неквалифицированным, и «непроизводительным» работникам. Как правило, социальное обеспечение предпочитало единственный возможный вариант — помещение лица с ограничениями здоровья в специализированные учреждения. Не развивались программы семейной поддержки. Семейная опека (прежде всего лиц с серьезными ограничениями) являлась в условиях данной социальной и экономической структуры общества часто неразрешимой ситуацией — жертвой.

## **2. Социальные и экономические пределы включения в общество**

Трансформирующиеся страны в разной степени разделяют и следующий общий опыт. Это чувство или, точнее, «отсутствие чувства» долга общества (более подходящий термин — долг «общественных органов») перед группами населения, которые находились в невыгодном положении и были в прошлом дискриминированы.

Точное значение этого понятия станет более доступным, если представить себе трансформацию важнейшей составляющей экономической системы. Дело в перемене банковского сектора. В течение пяти — десяти лет из нескольких государственных социалистических гигантов был создан общепринятый «западный» стандарт банковской системы. Во всех странах этот процесс сопровождался субсидиями в порядке сотен миллиардов в целях возмещения «трансформационных расходов» — точнее, уплаты внутренней задолженности государственной экономики. Тожественные расходы потребовала (и требует) трансформация медицинских учреждений. На выдвинутое требование на возмещение внутренней задолженности в области, связанной с инвалидами, (например, социальные услуги или изменения образовательной системы данной группы лиц с ограниченными возможностями здоровья), как правило, следует отказ. Данный факт связан с чувством «безответственности» за предыдущие ошибки, касающиеся этих групп. В качестве примера можно привести постановку дискуссии об включении запрета дискриминации граждан с ограничениями здоровья в чешские правовые нормы, конкретно в Декларацию прав и свобод. Итак:

### **Статья 3:**

«Основные права и свободы гарантируются всем без различия пола, расы, цвета кожи, языка, верования и вероисповедования,



политического или другого убеждения, национального или социального происхождения, принадлежности к национальному или этническому меньшинству, имущества или другого положения».

В 1994 г. была принята первая поправка Конституции, в текст было добавлено выражение «ограничение здоровья». В это время было у нас впервые озвучено требование касательно дополнения к тексту Декларации прав человека выражением «лица с ограничениями здоровья».

В 1998 г. тогдашний зампреда правительства Чехии В. Шпидла заимствовал этот наш проект и предъявил его к обсуждению. С каким результатом? — Законодательный совет правительства называет его «избыточным». Какие причины этого? Несомненно, значительная часть не только политической, общественной, но и академической правящей верхушки не осознает важные дискриминационные практики, которым данная группа была подвержена в прошлом. Это является настоящей причиной состояния, когда оппоненты могут аргументировать: ведь инвалиды включены в статье 3 Декларации под термином «другое положение». Реагируя на этот аргумент, приходится поставить следующий вопрос: почему тогда в Декларации прав и свобод (или мировой Декларации прав человека) положительно указаны остальные группы???

Не только по этим причинам мы в государственный материал «Национальный план поддержки и интеграции» от 2005 г. вновь поставили задачу, как задание для самого правительства: до конца 2008 г. вынести в парламенте на обсуждение проект, пополняющий вышеприведенную статью 3 Декларации...

### **3. Основные исходные точки, принципы и основы интеграционных мер**

По-видимому, на основе вышеприведенного опыта, во всех бывших восточных странах можно предполагать такую «единую» методику осуществления прав граждан с ограничениями здоровья — это касается и области образования, и социальных гарантий, и поддержки занятости, и медицинского обслуживания, участия и доступности. Методика вытекает из следующего опыта:

— нынешний подход государств и их «конкретных политиков» в отношении лиц с ограничениями здоровья характеризуется решением отдельных *ad hoc* проблем, не принимая комплексные решения;

— подход стран к решению, касающемуся ограничений здоровья инвалидов, постоянно сводился к широкомасштабному обсуждению целых групп взамен конкретного и исключительно индивидуального

решения реальных потребностей, вытекающих не только из возраста и социального положения, а прежде всего из формы и степени ограничений здоровья;

— активной областью подхода государств к инвалидам стала система пособий по социальному обеспечению, что опять вызывает чувство зависимости значительной группы лиц с ограничениями здоровья от решения собственных потребностей «от правительства»;

— отношение государства к лицам с ограничениями здоровья учитывает в недостаточной степени изменения в общественных органах отдельных стран. В особенности это касается возникновения новых территориальных и других учреждений и корпораций, оказывающих значительное влияние на нужды инвалидов, хотя на центральном уровне на них можно оказать воздействие только в ограниченной степени;

— в ключевой области право лица с ограничениями здоровья на жизнь в естественном сообществе постоянно сохраняется наилучшее влияние наследия давления резидентных учреждений, по сути дела сепарирующего преобразования;

— ограниченные возможности здоровья представляют собой настолько принципиальный социальный факт, что, как правило, заставляют лицо с ограниченными возможностями интересоваться решением собственного положения и участвовать в организациях инвалидов;

— некоторые организации лиц с ограничениями здоровья показали способность стать партнером Государственного управления делами и строить развитые системы поддержки и помощи, которые в других странах мира осуществляют государственные органы;

— под влиянием многих условий, объективных и субъективных, у многих граждан с ограничениями здоровья сформировалось безынициативное отношение к решению собственного положения в обществе и стремление остаться пассивным потребителем помощи;

— в принципиальных областях жизни (образование, занятость, формы проведения свободного времени, семейная жизнь, мобильность) лица с ограничениями здоровья находятся в постоянно невыгодном положении. С одной стороны, это по объективным и от государственной воли независимым причинам, однако, с другой стороны, по имеющим решения причинам, вытекающим из нынешнего уровня общественного развития;

— вступление некоторых стран в Европейское сообщество может создать новые возможности для решения некоторых долгосрочно проблемных областей (в первую очередь, мобильности, доступности, образования и пр.) и сформировать благоприятные условия для основополагающих изменений законодательства, которых требует системная реформа поддержки лиц с ограничениями здоровья;

— постоянно ускоряющееся развитие новых технологий и новых форм организации труда позволяет группам граждан с ограничениями здоровья, имеющим соответствующий уровень образования, участвовать на бирже труда (ограничения зрения, слуха). Аналогичные ситуации рождают также значительные риски;

— повышение уровня образования данной группы граждан и последующее повышение доли трудоустроенных может оказать влияние на возможное снижение финансовой поддержки пассивной политики занятости;

— необходимо последовательно во всех странах применять принцип главного течения политики (mainstreaming) — т. е. принцип, согласно которому все социальные системы должны включать всех лиц, в том числе с особыми потребностями. Речь идет о наполнении заключений Мадридской декларации, требующей перехода от излишнего исключения в образовании, занятости и других вмешательствах в жизнь к инклюзии лиц с ограничениями здоровья в главное течение политики.

#### 4. Заключение

В итоге можно резюмировать основные мысли, сопровождающие стремление к общественному включению инвалидов в этих странах, следующим образом:

прежде всего, инвалидность является вопросом прав человека; инвалиды требуют равных возможностей, а не благотворительности;

ликвидация общественных барьеров предотвращает социальное исключение;

необходимо дифференцировать подход к отдельным группам.

*Предупреждение:* достигнутое состояние общественного включения инвалидов не представляет собой постоянную и неизменную величину.

*The presentation deals with experiences gained in the process of transformation in East European countries - concerning the position of persons with disability within the society. We aim at common and general problems and also at author's own experience from Czech Republic. We define key areas that cause problems in relationship of majority of non-disabled and minority of disabled inhabitants.*

**Key words:** disability, society, legislation, discrimination, integration

### Литература

1. *Малофеев Н. З.* Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. — М. : Экзамен, 2003.
2. *Михалик Я.* и колл. авт. Инвалидность и общественные органы (Zdravotn? postí?en? a ve?ejn? spr?va), Оломоуц: ВЩИЗП, 2006.
3. Средневременная концепция подхода государства к гражданам-инвалидам, Постановление правительства Чешской республики № 604 от 2005 г.
4. Национальный план поддержки и интеграции граждан с ограничениями здоровья на период 2006-2009 гг. Прага: Правительственный департамент, 2005.

## РОЗДІЛ 2

### СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: МЕТОДИКА, ПРАКТИКА, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 376.353+377+378

Т. Є. Єжова,  
кандидат педагогічних наук

#### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ І ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті узагальнено й проаналізовано вітчизняний досвід інтегрованого навчання осіб із порушеннями слуху в професійно-технічних і вищих навчальних закладах; розглянуто особливості правової основи такого навчання; обґрунтовано організаційно-педагогічні умови подальшого вдосконалення інтегративної форми професійної підготовки інвалідів за слухом.*

**Ключові слова:** особи з порушеннями слуху, інтегроване навчання, професійне навчання, корекційна спрямованість навчання.

Ідея інтегрованого навчання осіб із психофізичними особливостями виникла понад тридцять років тому в контексті антидискримінаційної політики країн Західної Європи. Останнім часом вона дедалі частіше привертає увагу вітчизняних науковців, оскільки така форма навчання сприятиме збагаченню соціального досвіду особливої дитини, відновленню порушених родинних і соціальних зв'язків. Зусилля науковців спрямовані на визначення науково-методичних засад і організаційно-педагогічних умов інтегрованої форми навчання дітей дошкільного та шкільного віку (В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофеев, Н. Шматко та ін.). Інтегрована форма

професійної підготовки осіб з порушеннями слуху виникла в Україні набагато раніше — у другій половині 20-х років ХХ ст., що засвідчують архівні документи і матеріали Українського і Всеросійського товариств глухих.

**Мета статті** — аналіз здобутків і недоліків інтегрованого навчання осіб із порушеннями слуху у вітчизняній системі професійної освіти в історико-педагогічному аспекті.

Аналіз наукових джерел із питань історії і теорії сурдопедагогіки, нормативно-правових документів з питань народної освіти, архівних матеріалів дає підстави для висновку, що спеціальні навчальні заклади для глухих дітей і підлітків, а також створені дещо пізніше навчально-виробничі підприємства Українського товариства глухих (УТОГ) не могли повною мірою виконувати соціально-економічні замовлення, тому призначенням інтегрованої форми професійного навчання осіб із порушеннями слуху було сприяння реалізації права означеної категорії громадян на самовизначення та саморозвиток; встановленню соціальної стабільності країни та забезпеченню економічної стабільності Українського товариства глухих.

Результати нашого наукового пошуку дають підставу вважати початком запровадження інтегрованого навчання осіб з порушеннями слуху у вітчизняній практиці 1927 рік, коли постановою Колегії Головопрофосу НКО РРФСР глухим абітурієнтам було дозволено вступати в усі вищі навчальні заклади, крім педагогічних, юридичних, медичних, ветеринарних і музичних. До індустріально-технічних інститутів глухих не дозволялося приймати студентів на спеціальності, які передбачають роботу з машинами. Вказаний документ встановлював такі вимоги до глухих абітурієнтів: загальна освіта в обсязі школи II ступеня; достатнє володіння усною та писемною мовами. Оскільки спеціальна школа надавала лише початкову освіту, необхідну підготовку для навчання у ВНЗ абітурієнти з порушеннями слуху могли одержати на робітничих факультетах. У 1929 р. Московський робфак ім. Бухаріна прийняв першу групу глухих студентів. Пізніше (1937/38 н. р.) підготовка осіб із порушеннями слуху до навчання у ВНЗ була запроваджена і на Київському індустріальному робфаці. За даними УТОГ, усі випускники Київського індустріального робфаку були направлені на роботу до обласних відділів і підприємств Товариства глухих. У повоєнні роки найнаполегливіші та найздібніші з них продовжували здобувати освіту самостійно. Вони навчались у технікумах і ВНЗ в загальному

потоці без перекладачів. Така форма навчання є й зараз, але зазвичай її обирають особи з хорошими залишками слуху та пізнооглухлі.

У 1928 р. постановою НКО УСРР «Про навчання сліпих і глухонімих в закладах профосу та політосу» було передбачено надання професійної освіти в професійно-технічних і кустарно-промислових школах глухим переросткам, які з різних причин не змогли навчатись в школі і для яких на той час в Україні не існувало жодного спеціального закладу.

У 1933 р. за клопотанням обласних відділів УТОГ запроваджується практика навчання осіб із порушеннями слуху в школах фабрично-заводського учнівства. Термін навчання у школі ФЗУ становив 1,5 року, протягом якого учні здобували політехнічну і професійну підготовку. Випускникам присвоювався 3–4-й розряди. В результаті наукового пошуку було встановлено, що в довоєнні часи школи ФЗУ, в яких разом із чуючими навчалися глухі учні, діяли у східних промислових регіонах — на Донбасі і Дніпропетровщині.

В історико-публіцистичних і періодичних виданнях Товариства глухих є відомості і про середній спеціальний навчальний заклад — Харківський художній технікум, в якому групи для глухих студентів створювались в наприкінці 30-х років.

Результати наукового пошуку свідчать, що спроби врахувати психофізичні особливості осіб із порушеннями слуху при організації навчального процесу мали місце ще в довоєнні роки і здійснювались у таких напрямках: зменшення навантаження шляхом вилучення теоретичної підготовки (кустарно-промислові школи); проведення додаткових занять (школи фабрично-заводського учнівства, Київський індустріальний робфак); розділення учнів на групи за станом слуху, обладнання аудиторій звукопідсильною апаратурою, збільшення терміну навчання (Київський індустріальний робфак). Безперечно, перший із зазначених напрямів можна вважати доцільним лише в соціально-економічних умовах 20–30-х років минулого століття; інші ж мають місце в практиці навчальних закладів й досі, адже вони сприяють розв'язанню завдань адаптації учнів і студентів з порушеннями слуху до нових, порівняно зі шкільними, умов навчання.

Під час Великої Вітчизняної війни значна кількість навчальних закладів припинила свою діяльність і, оскільки нормативних документів, що регламентували б створення в закладі груп для осіб із порушеннями слуху, не існувало, у повоєнні роки професійне

навчання нечуючих здійснювалося лише в спеціальних школах і на підприємствах УТОГ, де передбачалася підготовка кваліфікованих робітників масових професій I-IV розрядів тарифної сітки. Фактично ж на той час ні школи, ні підприємства не могли забезпечити підготовку фахівців високої кваліфікації, тому Центральне правління УТОГ неодноразово зверталося до Головопрофосу із клопотанням про поновлення практики навчання осіб із порушеннями слуху в професійно-технічних і середніх спеціальних навчальних закладах загального типу, що було здійснено у 50-ті роки ХХ ст. Так, у 1951–1952, 1962 і 1975 рр. Рада Міністрів СРСР і Рада Міністрів УРСР прийняли постанови, спрямовані на поліпшення загальної і професійної освіти, працевлаштування й обслуговування глухих громадян, згідно з якими, зокрема, було створено групи для осіб з порушеннями слуху в професійно-технічних, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах, також визначено переліки спеціальностей, за якими доцільно готувати спеціалістів з числа глухих, а також роботи, протипоказані означеній категорії людей, розроблено порядок працевлаштування інвалідів за слухом на державні підприємства.

У результаті наукового пошуку було встановлено, що в Україні досвід групового навчання осіб із порушеннями слуху мають понад 60 професійно-технічних і вищих навчальних закладів. Найбільш тривалим цей досвід є у Краснолучського ПТУ № 37 (спеціальність: «Майстер з пошиття чоловічого і жіночого верхнього одягу»), Луганського ПТУ-інтернату для інвалідів (спеціальності: «Кравець верхнього і легкого одягу», «Майстер з пошиття взуття»), Житомирського технічного ліцею-інтернату для інвалідів (спеціальності: «Ремонт складної побутової техніки»; «Ремонт телеапаратури»; «Оператор комп'ютерного набору»), Київського технікуму легкої промисловості (спеціальності: «Технічне обслуговування підприємств текстильної та легкої промисловості», «Швейне виробництво»), Херсонського медичного коледжу (спеціальність: «Стоматологія ортопедична»), Ужгородського коледжу мистецтв ім. А. М. Ерделі (спеціальність: «Художня обробка деревини»), Київського державного коледжу естрадно-циркового мистецтва (спеціальності: «Артист цирку», «Артист естради»), Донецького технікуму промислової автоматики (спеціальності: «Технічне обслуговування та ремонт електронно-обчислюваної техніки», «Обслуговування комп'ютерних мереж»), Київського державного університету технологій та дизайну (спеціальності: «Технологія



і конструювання швейних виробів», «Економіка підприємства»), Національного технічного університету України «КПІ» (спеціальності: «Обробка металів», «Комп'ютерні системи та мережі», «Технологія машинобудування») Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (в різні роки підготовка студентів з порушеннями слуху здійснювалася за спеціальностями: «Соціальна робота», «Фінанси», «Правознавство», «Комп'ютерні системи та мережі», «Підйомно-транспортні машини», «Автомобільне господарство», «Фізична реабілітація», «Технологія харчування», «Побутова електронна апаратура», «Технологія виготовлення та розробка пакувань»). Як бачимо, до наведеного переліку входять навчальні заклади різних рівнів і профілів, що надає особам із порушеннями слуху можливість обрати професію за своїми нахилами та здібностями, розвинути власний творчий потенціал. Водночас слід зауважити, що ні можливість вибору спеціальності, ні пільгові умови вступу до навчального закладу самі по собі ще не забезпечують якості професійної підготовки учнів і студентів означеної категорії.

Якість освіти залежить від багатьох чинників, одним із яких є наявність ґрунтового науково-методичного забезпечення навчального процесу. Над розробленням науково-методичного забезпечення системи професійно-технічного навчання вітчизняні сурдопедагоги почали працювати в 60-ті роки ХХ ст. Наукові пошуки були спрямовані на дослідження впливу особливостей психофізичного розвитку осіб із порушеннями слуху на засвоєння ними професійних знань і вмінь та подальшу адаптацію на підприємствах різних профілів (М. Букун, В. Влодавець, В. Засенко, О. Гозова, Б. Орлов, В. Чулков, М. Шестакова та ін.). Результати досліджень були використані при розробленні спеціальних методик теоретичного та виробничого навчання: роботи з технічною документацією, роботи з вимірювальними інструментами, формування в учнів оптимального темпу роботи на метало- і деревообробних верстатах тощо. Заслужовують на увагу численні роботи, присвячені методиці розвитку мовлення учнів у процесі професійної підготовки (В. Борисова, О. Гозова, М. Шестакова). Усе це сприяло реалізації в професійно-технічних навчальних закладах диференційованого та індивідуального підходів до учнів із порушеннями слуху.

Через відносну нечисленність у Радянському Союзі середніх спеціальних і вищих навчальних закладів, що здійснювали групове

навчання осіб із порушеннями слуху, проблеми, з якими стикалися студенти під час навчання, майже не були предметом спеціального вивчення. Разом з цим за радянських часів органами народної освіти звертається увага на розширення можливостей отримання інвалідами вищої освіти. Так, у 1989 р. Держкомітет СРСР з народної освіти інструктивним листом № 25 від 04.07.89 р. «Про розширення можливостей одержання вищої освіти для інвалідів» [1] повідомив про встановлення для них низки пільг (група не обмежувалася. Т. Є.) щодо вступу та подальшого навчання у вищих навчальних закладах. Зазначений документ передбачав зняття з абітурієнтів-інвалідів вікових обмежень, а також зарахування їх до ВНЗ поза конкурсом за результатами співбесіди. У разі недостатньої готовності абітурієнта до навчання відповідні кафедри мали надати йому допомогу у вигляді індивідуальних рекомендацій з метою підготовки до вступу в ВНЗ. Прийнятим до вищого навчального закладу студентам надавалася можливість навчатися за індивідуальним планом, затвердженим ректором. Отже, органами народної освіти було зроблено перший крок у пристосуванні навчального процесу у вищих навчальних закладах до потреб громадян з обмеженими фізичними можливостями.

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, розпочато реформування галузі та створення відповідної правової основи. Пристосування навчального процесу до потреб і особливостей учнів і студентів з інвалідністю стало одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, що закріплено законами України «Про освіту» (1991), «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про вищу освіту» (2002) та іншими нормативно-правовими актами. У наукових працях обґрунтовується необхідність введення нової освітньої послуги — психолого-медико-педагогічного супроводу осіб із порушеннями розвитку під час навчання та визначається її зміст (І. Мамайчук, К. Кольченко, Т. Комар, С. Лебедева, Г. Нікуліна, О. Мартинова, О. Охрименко, П. Таланчук, Л. Шипіцина та ін.) [2; 3]. Обов'язковість психолого-педагогічного супроводу інваліда в процесі навчання закріплюється Законом України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005) [4].

Особливості організації професійного навчання інвалідів дедалі більше привертають увагу дослідників (І. Абрамов, В. Базоєв, О. Єреміна, Т. Єжова, І. Зарубіна, К. Кольченко, Т. Комар, Л. Корвякова, С. Лебедева, С. Литовченко, Л. Набокова, Г. Нікуліна,

О. Мартинова, О. Охрименко, Г. Птушкін, П. Таланчук та ін.). Професійно-технічними і вищими навчальними закладами накопичено певний досвід у цій справі, який висвітлюється на науково-практичних конференціях, присвячених актуальним проблемам реабілітації інвалідів в Україні на сучасному етапі. Такі конференції проводять Інститут спеціальної педагогіки АПН України, Інститут корекційної педагогіки та спеціальної психології НПУ ім. М. П. Драгоманова, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Українське товариство глухих та інші організації. Нами проаналізовано матеріали зазначених заходів і виділено такі основні напрями адаптації навчального процесу до потреб і особливостей учнів і студентів із порушеннями слуху: подовження терміну навчання, створення банку адаптованих навчальних матеріалів, збільшення кількості консультацій, залучення учнів і студентів до позааудиторної роботи (предметні гуртки, студентські наукові товариства тощо), психологічне консультування, самоосвіта викладачів у галузі корекційної педагогіки і спеціальної психології. Поза тим слід зазначити, що доповіді педагогів-практиків майже не торкаються питання корекційної роботи з розвитку мовлення учнів і студентів із порушеннями слуху. Утім, треба мати на увазі, що опрацювання лекційного матеріалу, робота з навчальною і довідковою літературою ставлять учнів і студентів із порушеннями слуху перед необхідністю засвоєння значного за обсягом лекційного матеріалу як наукового, так і загальнонавчального характеру. Порушення ж слухової функції певною мірою обмежує можливості людини накопичувати словниковий запас, особливо це стосується усвідомлення та використання абстрактних понять (Т. Власова, О. Гозова, Н. Засенко, С. Зиков, К. Луцько, М. Шеремет, М. Шестакова, Л. Фомічова, М. Ярмаченко та ін.). Утруднення в оволодінні мовою, недостатність мовленнєвої діяльності, зменшення внаслідок ураження слуху обсягу сприйнятої інформації — все це зумовлює потребу в спеціальній організації навчального процесу шляхом застосування спеціальних методик, однією з яких є робота з розвитку мовлення.

Отже, корекційна робота з розвитку мовлення має бути невід'ємною складовою супроводу осіб із порушеннями слуху на всіх етапах навчання. Але результати наукових досліджень свідчать, що в багатьох випадках у навчальному процесі ПТНЗ і ВНЗ важливий принцип сурдопедагогіки — принцип зв'язку навчання основам наук з розвитком мовлення — не реалізується (І. Абрамов, О. Єреміна,

Т. Єжова, С. Литовченко та ін.). Отже, можна стверджувати, що завдання професійної і соціальної реабілітації інвалідів за слухом в процесі інтегрованого навчання поки ще виконується неповною мірою.

Викладене дає підстави для таких **висновків**:

1. Інтегрована форма професійного навчання осіб із порушеннями слуху виникла наприкінці 20-х років ХХ ст. з метою сприяння реалізації права означеної категорії громадян на самовизначення та саморозвиток, встановленню соціальної стабільності країни, забезпеченню економічної стабільності Українського товариства глухих.

2. В Україні досвід групового навчання осіб із порушеннями слуху мають понад 60 професійно-технічних і вищих навчальних закладів, але в багатьох випадках при традиційній організації навчального процесу не реалізуються важливі принципи сурдопедагогіки — принцип зв'язку навчання основам наук з розвитком мовлення і принцип активізації мовленнєвого спілкування.

3. Розвиток мовленнєвої компетенції має бути невід'ємною складовою супроводу осіб із порушеннями слуху на всіх етапах навчання, адже це є передумовою успішності їхньої соціальної та професійної адаптації і, як наслідок, компетентної участі в житті сучасного суспільства.

Вважаємо, що для подальшої розробки теорії та методики професійної освіти осіб із порушеннями слуху **потребують дослідження** такі проблеми: психолого-педагогічні основи навчання осіб із порушеннями слуху в професійно-технічних і вищих навчальних закладах; використання нових освітніх технологій для професійного навчання осіб із порушеннями слуху; наукові та правові засади професійної освіти осіб із порушеннями слуху у світовому досвіді.

*В статтє обобщен и проанализирован опыт интегрированного обучения лиц с нарушениями слуха в системе профессионально-технического и высшего образования Украины; рассмотрены особенности правовой основы такого обучения; обоснованы организационно-педагогические условия дальнейшего совершенствования интегративной формы профессиональной подготовки инвалидов по слуху.*

**Ключевые слова:** лица с нарушениями слуха, интегрированное обучение, профессиональное образование, коррекционная направленность обучения.

*Generalized and analyzed in this paper is the experience for integrated teaching the persons with hearing disturbances in the system of vocational and higher education in Ukraine; considered are legal basics for this education; grounded are organizational-and-pedagogical conditions for further development of the integrative form in the vocational technical training of persons disabled in hearing.*

**Keywords:** persons with hearing disturbances; integrated teaching; vocational technical training; correctional trend of teaching.

### Література

1. Бюллетень государственного комитета СССР по народному образованию. — 1989. — № 9. — С. 17. — (Серия: «Высшее и среднее специальное образование»).
2. Лебедева С. С. Теоретико-прогностическая модель образования инвалидов как социальной группы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. — СПб., 2002. — 48 с.
3. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навч.-метод. посібник. — К. : Соцінформ, 2004. — 128 с.
4. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» зі змінами, внесеними згідно із Законами України № 3235-IV від 20.12.2005 р. і № 489-V від 19.12.2006 р. // Відомості Верховної Ради України. — 2006. — № 2–3. — Ст. 36. — № 9, № 10–11. — Ст. 96.

Л. М. Руденко,

кандидат педагогічних наук

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ПСИХОПАТОЛОГІЯ» У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ (СПЕЦІАЛЬНИХ)

*У статті розглянуто основні напрями викладання курсу «Психопатологія» при підготовці психологів (спеціальних). Виділено проблемні питання стосовно викладання лекційних, практичних і лабораторних занять. Вказано на основні знання і вміння, які повинні сформуватись у психологів після вивчення курсу і які мають бути застосовані ними у практичній професійній діяльності.*

**Ключові слова:** підготовка спеціалістів, психопатологія, практична професійна діяльність, робота з дітьми з вадами розвитку.

Очевидним є факт, що система медичних знань, будучи важливою складовою професійної культури педагога-дефектолога, сприяє фундаменталізації його освітньої підготовки, а це є важливою умовою наближення вітчизняної практики вищої дефектологічної освіти до міжнародних стандартів згідно з вимогами Болонського процесу. До речі, видатний вчений у галузі загальної і спеціальної психології, а також соціального компенсаторного виховання аномальних дітей Л. С. Виготський зазначав: «Вивчення важких і відсталих дітей повинно проводитися спеціалістом, обізнаним у питаннях психопатології, дефектології і лікувальної педагогіки. Тільки співпраця педагога, педолога та лікарів може забезпечити успіх».

Взаємозв'язок дефектології з медичними науками здійснюється в різних сферах і в різних напрямках діяльності дефектолога.

По-перше, на основі знань про симптоми і синдроми станів розумової відсталості, дитячого церебрального параліча, порушень розвитку мовлення і аналізаторів у дітей ця патологія виявляється для того, щоб педагоги змогли взяти участь в абілітації хворих дітей.

По-друге, педагог-дефектолог повинен вміти відмежовувати стійкий стан недорозвинення від психічного захворювання. Від правильно проведеної диференціальної діагностики залежатиме доля дитини: направлення на лікування або в корекційні навчальні заклади.

По-третє, знання педагога про нормальне формування особистості дитини і про особливості відхилення розвитку психіки дають змогу керувати абілітаційним процесом дітей, що мають порушення розвитку.

Сучасному педагогу-дефектологу необхідне нове концептуальне мислення, яке веде до обсяжного бачення освітніх процесів і динаміки розвитку в них дитини, здатних забезпечити вищу якість навчання та виховання дітей із психофізичними порушеннями в сучасних умовах.

Вирішення означених завдань вимагає значної трансформації ціннісного змісту підготовки майбутнього корекційного педагога, переорієнтації на продуктивність: уміння дефектолога здійснювати проектну, дослідницьку діяльність, виконувати клінічний аналіз явищ дефектологічної дійсності на основі системи медичних знань згідно з гуманістичними, медично-освітніми орієнтаціями, готовністю бути ініціатором творчих справ.

Формування медичної готовності майбутнього корекційного педагога до дефектологічної діяльності забезпечує підготовку до творчого співробітництва і творчого спілкування медичного і педа-

гогічного персоналу, до клінічного розуміння складності дефекту різних категорій проблемних дітей, у процесі яких формуються науково обгрунтовані підходи до складання відповідних корекційних програм з урахуванням патологічних особливостей кожної дитини, що недостатньо враховується нині у спеціальних закладах.

З огляду на викладене, визначимо шляхи вдосконалення медичного змісту дефектологічної освіти. Отже, це:

- створення, а не передання готових зразків нових творчих, медичних компонентів дефектологічної освіти, за допомогою таких форм, як клінічні ситуаційні задачі, ділові ігри, вільні дискусії тощо;

- перенесення акценту з пояснення і передачі готових знань на зростання і розширення пізнавальних інтересів майбутніх корекційних педагогів;

- систематизування індивідуально значущого знання в процесі продуктивної діяльності;

- боротьба за якість життя дитини через особисту медичну компетентність, творчу діяльність, розвиток медичних інтересів кожного майбутнього корекційного педагога;

- упровадження раціональної системи організації й управління, спрямованої на створення адекватних умов щодо забезпечення якості медико-біологічних і клінічних знань.

Саме такий підхід до змісту медичної підготовки ми вважаємо найбільш виправданим.

Виходячи з аналізу сучасної загальної та спеціальної літератури, а також з результатів вирішення цих питань на практиці, доходимо думки, що значна увага має приділятися системному підходу, інтеграції знань з різних предметних блоків, розвитку інтересу до медичної підготовки як системоутворюючого фактора [4].

Водночас зауважимо, що в дефектологічній освіті медико-біологічні та клінічні дисципліни функціонують диференційовано, що в принципі перешкоджає формуванню цілісного бачення структури дефекту, особливостей індивідуального розвитку аномальної дитини. Це пояснюється вузькопрофесійною спрямованістю випускників-дефектологів і формує фрагментарне уявлення про кожну окрему нозологію, в результаті — невміння використовувати клінічні знання і практичні навички в роботі з різними категоріями дітей із психофізичними вадами.

Суперечність між тенденцією до інтеграції знань і жорсткою диференціацією предметів потребує зрушень не лише у змістовому

і процесуальному аспектах, а й в підготовці майбутнього дефектолога. У теоретичних дослідженнях накопичено достатньо знань для створення моделей педагогічної освіти [2]. Поряд із цим наразі відсутні моделі дефектологічної освіти на основі медичного спрямування, які передбачають вивчення предметів в інтеграції з медико-біологічними та клінічними дисциплінами. Набуття потрібних умінь для розроблення і втілення технологій, орієнтованих на створення цілісної картини клінічних знань у студентів — необхідна умова медичної підготовки студентів дефектологічних факультетів. Отже, підґрунтям для розв'язання завдань нашого дослідження слугували особистісний, діяльнісний погляди на сутність медичної підготовки, розуміння цілісності, системності медичної компетентності положення концепції ранньої діагностики дефекту та особистісно орієнтований підхід [2]. Означене уможливило вирішення важливих теоретико-методологічних та методичних завдань медичної підготовки, яка є важливою складовою процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього корекційного педагога. Вона, поперше, є системоутворюючим фактором процесу підготовки студентів дефектологічних факультетів, і по-друге, наскрізною ланкою, що пронизує кожен її компонент. Аналіз літератури і практики дає можливість стверджувати, що медична підготовка містить потужний когнітивний потенціал, формує ціннісно-мотиваційні засади професійної діяльності, суттєво посилює креативні компоненти вищої корекційної освіти і загалом визначає особистісну позицію майбутнього дефектолога в його ставленні до педагогічної професії.

Лише на основі комплексного підходу до навчально-виховного процесу на дефектологічному факультеті можна забезпечити більш оптимальний, взаємозв'язок змісту і послідовності вивчення психолого-педагогічного, медико-біологічного і спеціального блоків дисциплін. Усе зазначене сприятиме адаптації майбутніх корекційних педагогів, виховуватиме в них високий рівень професійної майстерності і потребу постійно поповнювати свої знання.

У плані підготовки корекційних педагогів особливе місце посідає медичний курс «Психопатологія дитячого віку», який становить поряд з іншими медичними дисциплінами медико-біологічну і клінічну основи дефектологічної освіти.

Викладання курсу «Психопатологія» сприяє наділенню майбутнього корекційного педагога медичною компетентністю через опанування медичної технології з опорою на знання з анатомії, фізіоло-



гії і патології, генетики, гігієни. У цьому курсі розглядаються питання, які мають безпосередній стосунок до дефектології: значення біологічних і соціальних факторів у виникненні та розвитку психічних захворювань, значення віку і критичних вікових періодів у виникненні та розвитку хвороби, початкових станів у варіантах дефекту, а також питання, що визначають роль і значення педагога-дефектолога в системі медико-педагогічної реабілітації дітей із психофізичними вадами. Студенти, котрі вивчають психопатологію, повинні навчитися всебічного і ціннісного розуміння хворої дитини, творчо і критично сприймати матеріал науки, бачити перспективи її розвитку з тим, щоб творчо застосовувати набуті знання в подальшій роботі корекційного педагога. Програма курсу складається із введення у психопатологію дитячого віку, загальної і часткової психопатології. У введенні в психопатологію студенти знайомляться з розвитком цієї науки і ставленням до психічно хворих у різні історичні періоди; тут також розглядаються різні течії в науці з філософських і психопатологічних позицій, що забезпечує широку можливість для критичного аналізу з матеріалістичних позицій вітчизняної і зарубіжної корекційної педагогіки. У загальній психопатології розглядаються симптоми та синдроми психічних розладів, зокрема й ті, що трапляються тільки в дитячому віці. У розділі часткової психопатології розглядаються окремі захворювання, патологічні стани, розлади психічного розвитку, які найчастіше спостерігаються у дітей і підлітків і потребують безпосередньої участі в лікуванні та реабілітації корекційного педагога. Програма націлює викладання на засвоєння студентами практичних навичок, необхідних дефектологу, а також на розвиток самостійності в процесі навчання.

В основу корекційної профілізації покладений принцип порівняльно-вікового вивчення загальної і часткової психопатології. Складність викладання психопатології для корекційних педагогів полягає в тому, що крім значного обсягу інформації, що входить до курсу психопатології, їм необхідно згадувати найважливіші особливості нормальної психіки дітей різних вікових груп і, головне, повікову своєрідність картин і форм перебігу різних нервово-психічних захворювань. Надзвичайно важливо ознайомлювати корекційних педагогів з успіхами та досягненнями у справі організації нервово-психіатричної допомоги в Україні, зі значними сучасними досягненнями стосовно диференціації і запобігання психічним порушенням у дітей, з питаннями навчання, виховання, працевлаштування,

соціальної адаптації й експертизи при різних психічних захворюваннях. Не менш важливо навчити вміло орієнтуватись не тільки в більш-менш грубих або «розгорнутих» картинах психічних розладів, які можливі при сформованій медичній компетентності корекційного педагога, але й у тих порівняно нерідких нервово-психічних змінах, які виникають на фоні соматичних і інфекційних захворювань у дітей (ревматизм, хвороби крові, ендокринопатії, дитячі інфекційні захворювання та ін.). Корекційні педагоги повинні мати уявлення про співвідношення акселерації психічного та фізичного розвитку сучасних дітей і труднощі виховання які можуть бути з цим пов'язані. Студентів потрібно ознайомлювати також з раннім пробудженням сексуальності та деякими її відхиленнями, із психічними змінами в період вікових кризів, можливостями суїцидальних тенденцій у підлітків, з ранньою юнацькою злочинністю та її зв'язком із патопсихологією дитячого і підліткового віку. Водночас не можна випускати з поля зору дітей з ретардацією і асинхронією дозрівання психіки. Слід звертати увагу на запобігання розвитку патологічних рис характеру, невротичних реакцій, а також на виникнення цікавості до алкоголю й наркотиків.

Усе це диктує необхідність ознайомлення корекційних педагогів із питаннями формування характеру й особистості дітей, з основами психогігієни, психопрофілактики і особливо з науково обґрунтованими питаннями психотерапії дітей і підлітків. Тому означені питання доцільно винести до спецкурсів і спецсемінарів.

Водночас більше часу слід відводити на вивчення симптомів, синдромів і форм захворювання які найчастіше спостерігаються в дітей і підлітків.

Важливо також акцентувати увагу на якісній своєрідності нервово-психічних порушень. Розглядаючи питання загальної психопатології, варто підкреслити якісні відмінності розладів сприймання в дітей різних вікових періодів — йдеться здебільшого про ілюзії і справжні галюцинації в дітей молодшого віку, виникнення психо-сенсорних розладів у школярів, деперсоналізаційних проявів в пубертатному і препубертатному віці, порівняно рідкісну появу псевдогалюцинацій, вираженої картини синдрому психічного автоматизму, зтяжних галюцинозів. З погляду вікового аналізу потрібно підходити і до аналізу всіх інших патологічних проявів у дітей, зокрема до розладів пам'яті, мислення, емоцій, свідомості та ін. Так, розкриваючи особливості порушення пам'яті, бажано

показати переважання в дітей головним чином порушень репродукції, виникнення цих розладів навіть на відносно неглибокому астенічному фоні.

Вікові особливості патології мисленневих процесів можуть бути продемонстровані, зокрема, на прикладі частоти порушень логічної структури і стрункості асоціацій а також незвичайності такої патологічної продукції, як сформоване маячіння.

При поданні матеріалу корекційним педагогам потрібно також спинитися на своєрідності перебігу дитячих неврозів, звернути увагу на більш частий їх розвиток в критичні вікові періоди, на переважне пошкодження тих функцій і систем, які були до цього недосить зрілими або пошкодженими, і на моносимптоматичний характер клінічних проявів. Варто підкреслити, що віковий еволюційно-онтогенетичний підхід до розгляду психопатологічних симптомів, синдромів і форм перебуває в процесі наукових розробок і застосовувати його до всієї патології психічної діяльності дітей і підлітків поки не завжди уможливлено, тим паче, що непідтверджені домисли в цій царині можуть бути не тільки некорисними, а й шкідливими. І все ж основна лінія викладання психопатології для всіх спеціалізацій корекційних педагогів ґрунтується саме на еволюційно-онтогенетичному підході.

Враховуючи, що психопатологія вивчається на всіх спеціалізаціях, ми вважаємо за необхідне для сурдопедагогів і тифлопедагогів включити у вивчення теми, що висвітлюють психічні порушення при сліпоті, глухоті, туговухості — як вроджені, так і набуті. Також потрібно звернути увагу студентів на перебіг психозів, що розвиваються при раптовій втраті слуху та зору.

При вивченні теми «Психічні розлади при інфекційних захворюваннях» питання розладів психіки, що пов'язані з контактними інфекціями (сифіліс, снід, хламідіози), на нашу думку, краще було б розглядати в клініці розумово відсталої дитини.

*Лекції з курсу психопатології*, як і лекції з усіх клінічних дисциплін, це логічно вибудоване, послідовне, чітке, усне викладення питань клініки, діагностики та диференціальної діагностики на основі сучасного знання етіології, патогенезу захворювання, первинної і вторинної профілактики. Лекції з клінічних дисциплін для корекційних педагогів повинні:

— бути джерелом наукової і навчальної інформації, озброювати студентів основами знань;

- розвивати творчу пізнавальну активність студентів, трансформувати навчальний матеріал через наведені клінічні приклади;
- формувати у студентів певний науковий і філософський світогляд;
- доводити мету навчання до свідомості студентів, спрямовувати самостійну роботу студентів;
- показати необхідність медичних знань і формування медичної компетентності впродовж всієї подальшої корекційної роботи.

До переваг лекційного навчання слід також віднести можливість професійної орієнтації студентів, прищеплення їм розуміння значущість медичних дисциплін, навчання клінічного мислення, професійного спілкування з дітьми з психофізичними порушеннями.

У ході *практичних занять* у майбутніх корекційних педагогів формується медична компетентність, здатність до клінічного аналізу патологічних явищ, засвоюються основні положення клінічного підходу. Студенти усвідомлюють необхідність набуття медичних знань і вмінь для роботи з проблемними дітьми. Для підвищення ефективності навчання, на нашу думку, на практичних заняттях доцільно ввести для розв'язування ситуаційні задачі, які включають питання проведення психічного обстеження, визначення основних і додаткових симптомів і провідних синдромів, а також на їх підставі постановку попереднього діагнозу. Крім того, це дає можливість, у разі потреби, провести ґрунтовну диференціальну діагностику. Враховуючи те, що на практичних заняттях групи є досить великими, а кредит часу дещо обмежений, ми не можемо проводити опитування кожного студента, а відтак вважаємо за потрібне на кожному практичному занятті здійснювати тестовий контроль із заданої теми. Тестові питання мають охоплювати всі проблеми, пов'язані з заданою темою. Вони повинні бути чітко сформульовані, конкретні, цілковито відповідати темі, яка вивчається, або пов'язані з попередніми темами, і, до того ж, мати тричотири варіанти відповідей, одна з яких обов'язково є правильною [5].

*Лабораторні заняття* з психопатології проводяться позааудиторно, в реабілітаційних центрах, клінічних лікарнях, психоневрологічних диспансерах. Студенти на цих заняттях вчать збирати потрібні анамнестичні дані, проводити соматичне, психічне обстеження, порівнювати отримані дані і за потреби диференціювати їх, визначати попередній діагноз на підставі отриманих даних, «читати» і розшифровувати дані обстеження спеціалістів.

За сучасних умов, коли обсяг потрібних для майбутнього фахівця загальнотеоретичних і прикладних знань різко і неухильно зростає, уже недоцільно робити ставку на просте засвоєння певної суми фактів і наукових положень. Значно важливіше прищепити студентам уміння самостійно поповнювати свої знання, без викладача орієнтуватись у нестримно зростаючому потоці навчальної і наукової інформації. Виходячи з цих міркувань, одним із першочергових завдань слід вважати планування й організацію *самостійної роботи студентів*. Навчальну роботу у вищому навчальному закладі можна поділити на дві категорії — аудиторну й позааудиторну. І одна, і друга можуть розглядатись як самостійна робота, оскільки, незалежно від присутності чи відсутності викладача, студент засвоює навчальний матеріал завжди сам. Від нього вимагається здійснити певну цілеспрямовану пізнавальну діяльність, яка б забезпечила цей процес. У такому розумінні самостійна робота виступає як метод засвоєння знань і опанування практичними навичками. Залежно від того, якою мірою спілкуються між собою студент і викладач, виділяють різні форми самостійної роботи. На лекції, наприклад, вся інформація і кожен етап її засвоєння подається безпосередньо викладачем, а студент повинен тільки самостійно засвоїти цю інформацію. На практичних заняттях роль викладача менша, зате активність студента вища. А під час позааудиторної роботи безпосередній контакт викладача і студента зводиться до нуля, практично вони спілкуються між собою лише через наукову і методичну літературу. *Позааудиторна робота* якраз і виступає основною формою самостійної роботи в її традиційному розумінні. Під поняттям «самостійна робота» ми розуміємо окремих вид пізнавальної діяльності, так само важливий, як лекція чи практичне заняття. Це обов'язковий компонент навчального процесу. Форми самостійної роботи в сукупності покликані забезпечити поступовий перехід студента від пізнавальної діяльності, яка здійснюється при безпосередній участі викладача, через діяльність, де обмежений контакт студента і викладача, до самоосвіти, спрямованої на самостійне поповнення знань, що здійснюється без опосередкованої або безпосередньої участі викладача.

Самостійна робота має, крім освітнього, й виховне значення. Вона формує низку визначальних рис особистості — це самостійність, цілеспрямованість, наполегливість. Знання, яких набувають студенти під час самостійного навчання, набирають свідомого характеру, стають професійними переконаннями. Мета самостійної

роботи — не тільки засвоїти певні знання, але й навчитися застосовувати набуті вміння та навички. Вивчаючи курс психопатології, студенти під час позааудиторної роботи, як правило, мають справу з теоретичним матеріалом, а вже на практичних чи лабораторних заняттях вони вчаться практично застосовувати набуті знання.

Є ще один аспект самостійної роботи при вивченні медико-біологічних і клінічних дисциплін корекційними педагогами, який неможливо обминути: здобування знань вимагає заучування значних обсягів інформації напам'ять. Неможливо логічно дійти до засвоєння безлічі анатомічних, генетичних чи клінічних структур і термінів, які складають фундаментальну базу медичної підготовки дефектологів і без яких неможливе формування медичної компетентності. Є тільки один спосіб їх опанувати — це завчити напам'ять. Враховуючи означене, ми пропонуємо такі теми, як «Патологічні симптоми порушення уваги», «Синдроми розладів моторної сфери», «Функціональні і органічні психози інволюційного періоду», «Психічні порушення при соматичних захворюваннях» для самостійного вивчення.

По закінченні вивчення курсу «Психопатологія» корекційні педагоги повинні знати:

- основну психопатологічну термінологію;
- класифікацію психічних розладів, які найчастіше спостерігаються у дітей;
- основні психопатологічні симптоми і синдроми, їх різновиди і прояви;
- перебіг симптомів і синдромів залежно від віку дитини;
- психічні захворювання, їх форми, особливості перебігу, які найчастіше бувають у дитячому і підлітковому віці;
- основні принципи психопрофілактики, психогігієни психічно хворих;
- основні напрями реабілітації дітей і підлітків, які мають порушення психіки;
- медичний прогноз психічно хворого.

Кожен студент після вивчення курсу психопатології мусить уміти:

- збирати інформацію про психічно хвору дитину;
- узагальнювати спостереження, робити на їх підставі висновки про причини виникнення психічних порушень;
- інтерпретувати основні закономірності психічної діяльності дитини і підлітка;

- спостерігати і визначати основні патологічні симптоми та синдроми, їх основні закономірності;
- кваліфікувати виявлені розлади як психопатологічний феномен;
- інтерпретувати дані анамнестичного і клінічного обстеження з позиції виявлення порушень основних психічних функцій;
- здійснювати диференціальну діагностику неврозів із ситуаційними емоційно-стресовими й адаптаційними реакціями, невротичним розвитком особистості і неврозоподібним станом різного генезу;
- діагностувати клінічні варіанти психопатій і проводити їх диференціальну діагностику із психопатоподібними станами;
- проводити диференціальну діагностику різних пароксизмальних станів, диференціювати епілептичну реакцію, епілептичний випадок, надавати першу допомогу при епілептичному випадку;
- вирішувати тактичні й організаційні питання;
- планувати реабілітаційні і профілактичні заходи;

Вивчення психопатології становить структурне утворення в системі медичної підготовки психолога (спеціального), яка є і складовою цієї системи і системотвірним фактором, і «наскрізною ланкою», що пронизує всі її компоненти. Медична підготовка містить потужний когнітивний потенціал, формує ціннісно-мотиваційні засади професійної діяльності, суттєво збагачує креативні аспекти дефектологічної освіти і загалом визначає особистісну позицію майбутнього дефектолога.

Цілісна система медичних знань і вмінь забезпечує готовність майбутніх корекційних педагогів до клінічного аналізу патологічних явищ, сприяє розвитку медичної компетентності, підвищує ефективність корекційної діяльності.

*В статье рассмотрены основные направления относительно преподавания курса «психопатология» во время подготовки психологов (специальных). Выделены проблемные вопросы во время преподавания лекционных, практических и лабораторных занятий. Указаны основные знания и умения, которые должны сформироваться у психологов после изучения курса и которые должны быть использованы ими в практической деятельности.*

**Ключевые слова:** подготовка специалистов, психопатология, практическая профессиональная деятельность, работа с детьми с нарушением в развитии.

*The article talks about the main tendency in teaching the course of «psychopathology» during the education of psychologists (special). The main problematic questions about the teaching during lecturing, practical and laboratory courses are highlighted. The main knowledge and abilities which should be formed in psychologists after studying this course and which have to be used by them in practical professional work are shown.*

**Key words:** preparation of specialists, psychopathology, practical professional work, work with children with problems of development.

### Література

1. *Алексеев М. Н.* Учебный предмет и его логическая структура. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1968. — 194 с.
2. *Анисимов В. Е.* Модель специалиста как основа совершенствования учебного процесса в медицинском вузе // Здоровоохранение Российской Федерации. — 1981. — № 9.
3. *Беляева А. П.* Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. — СПб. : Наука, 1997. — 225 с.
4. *Васильев В. С.* Проблемы и перспективы высшего медицинского и парамедицинского образования // Здоровоохранение Белоруссии. — 1995. — № 10. — С. 34–38.
5. Контроль и оценка качества знаний студентов и врачей // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 2000. — Т. 100. — № 5. — С. 55–57.
6. *Малофеев Н. Н.* Специальное образование в России и зарубежом. — Ч. 1. Западная Европа. — М., 1996.

УДК 376.433.016:821,161,2

**Н. П. Кравець,**  
кандидат педагогічних наук, доцент

## РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ І ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЧИТАЧА

*У статті доведено, що розвиток мовлення розумово відсталих учнів впливає на формування у них читачької діяльності.*

**Ключові слова:** розвиток мовлення, розумово відсталі учні, читачька діяльність.



Книжки, особливо художня література, є важливим засобом формування життєвої компетентності розумово відсталих школярів. Компетентність — особлива характеристика людини, яка повноцінно реалізує себе у житті, володіє відповідними знаннями й уміннями, життєвим досвідом, культурою. Тому одним із завдань спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей є повна або часткова корекція притаманних їм порушень психофізичного розвитку, що передбачає оволодіння основними складовими життєвої компетентності, необхідними для успішної адаптації та соціальної інтеграції у суспільстві. Завдяки їм компетентний випускник, використовуючи набуті у школі знання й уміння, успішно здобуває і переробляє необхідну інформацію, визначає власне життєве кредо й сумлінно його дотримується, завдяки чому успішно соціально інтегрується та професійно адаптується у житті.

Однією зі складових життєвої компетентності є комунікативна компетентність, цілеспрямоване формування якої у розумово відсталих учнів відбувається не лише на уроках української мови, а й на уроках пояснювального та літературного читання. Робота з творами художньої літератури на уроках читання передбачає два періоди: I — підготовчий (1–6-й класи), II — основний (7–10-ті класи). Завдяки художній літературі актуалізуються й організуються емоції, виникає величезне духовне піднесення й радість, вона стає могутнім стимулом, «за допомогою якого піднімаються брили знань» [3, 42]. Це сприяє розвитку уважності й запам'ятовування, виникає бажання працювати з книгою. Будучи мистецтвом слова, художня література спрямована на індивідуальне сприймання й почуття читача-учня, які забезпечують формування життєвої компетентності особистості читача; відбувається емоційний відгук на те, що читається, що в ньому схвилювало. Почуття, як відомо, стають основою моральних звичок, підґрунтям для стійкого емоційного ставлення до різноманітних суттєвих явищ життя. Стійкі види емоційного ставлення спрямовують зміни в особистості читача-учня в позитивний бік, коригується його інтелектуальна сфера, оскільки, як вказував Л. С. Виготський, думка народжується з мотиваційної сфери [3]. Працюючи з художнім твором, розумово відсталий читач-учень намагається не лише розповісти про що дізнався, а й прагне наслідувати вчинки героїв, копіювати їхню поведінку, завдяки чому відбуваються значні зрушення між інтелектуальним

і афективним компонентами особистості на користь інтелектуального. Інтенсивно коригуються не лише вищі психічні функції, а й нижчі.

Естетичне й художнє в літературному пізнанні охоплює пізнавальна функція літератури, яка формується завдяки світогляду й аперцепції або звертання до життєвого досвіду школярів. Позитивний вплив пізнавальної функції на мисленнєву діяльність забезпечує корекцію недоліків мисленнєвих процесів. Розуміючи смисл читаного тексту художнього твору, вникаючи у його зміст, особливо у процесі колективної роботи над змістом твору, читач-учень рефлексує, що сприяє корекції його емоційно-вольових якостей. Створюються індивідуальні осмислені художні образи. Водночас реалізується освітня функція літератури, оскільки кожен школяр, читаючи, отримує певні знання, що допомагають йому краще опанувати навчальний предмет.

Художня література як мистецтво слова спрямована на індивідуальне сприймання і почуття читача, тому важливою є функція індивідуального підходу, яка відіграє провідну роль щодо корекції особистісних якостей школярів з інтелектуальною недостатністю, тому що індивідуальне читання забезпечує опанування культурою людських взаємин. Для розумово відсталих це дуже важливо, оскільки для їхньої поведінки характерні замкнутість, несформованість навички міжособистісного спілкування, внаслідок чого виникає небажання вступати в контакт як з дорослими, так і з однолітками. Часто й знаючи формули мовленнєвого етикету, учні здебільшого не користуються ними у мовленнєвій діяльності. Крім вказаних внутрішніх причин, поведінка школярів залежить і від зовнішніх причин, викликаних засиллям масової поп-культури, відсутністю дитячих кінофільмів, створених на основі кращих дитячих літературних творів, ціноюю недоступністю для переважної більшості читачів-школярів сучасної дитячої художньої та науково-пізнавальної літератури. Також більшість сучасних засобів масової інформації пропагує бездуховність, поширюючи в суспільстві серед людських взаємин негативне. Художня література навчає розрізняти гарне й негарне, добро і зло, вчить співпереживати, проявляти людинолюбство, толерантність, доброзичливість у стосунках, чого так часто бракує розумово відсталим школярам. Завдяки кліповому мисленню засоби масової інформації формують візуальну свідомість, нівелюючи виховну функцію мистецтва слова. Атрофується логічне

мислення, усе подається так, як того бажає носій інформації, а духовні цінності зневажаються. Учні-глядачі стають нездатними до співпереживання. Між тим, якщо немає співпереживання, вказує В. Порус, то немає й здатності зрозуміти іншу людину, оскільки не усвідомлюються і не відчуються всі її потреби, прагнення, радощі й горе [5]. Бажання думати, мислити зникає. Натомість виникає бажання йти найлегшим шляхом — через слухозорове сприймання до візуальної свідомості, до предметно-наочного мислення, заперечуючи логічне. Збіднюється найвищі форми людського мислення. Перестає формуватися логічно-образне мислення. Призупиняється розумовий розвиток, учні наче повертаються назад у своєму розвитку. У них не розвиваються увага, уява, мислення, не формуються мисленнєві образи уявлень, пам'ять, діти зі значними труднощами оволодівають лексико-семантичними засобами. Проте словниковий запас поповнюється словесними штампами, сучасним далеко не високоморальним молодіжним сленгом, який без спеціального словника годі зрозуміти. Ще не сталий духовний світ руйнується, поступово втрачаються набуті моральні норми. Не формуються почуття чуйності, людинолюбства, співпереживання, дружелюбності, які забезпечує емоційна функція художньої літератури.

Крім названих, художній літературі притаманна самодостатня естетична цінність, яку залежно від мети й досвіду читачів-учнів можна інтерпретувати по-різному, яка завдяки переконанню стає особистою думкою кожного читача, незважаючи на приналежність тому, хто її продукує. Художня література сприяє формуванню естетичних смаків, розвитку творчих можливостей читачів-учнів, завдяки яким відбувається їхня успішна адаптація й соціалізація в суспільстві.

Отже, кожна з вказаних літературних функцій, реалізована в художньому творі, відіграє суттєву роль у корекційно-розвитковому процесі становлення духовної сфери особистості розумово відсталих школярів. Формуються ціннісні орієнтації, які забезпечує стійка система цілеспрямованих інтересів і потреб. Пізнавальні інтереси є дієвим стимулом набуття знань та розширення світогляду, на що неодноразово вказували у своїх працях І. Г. Єременко, Н. Г. Морозова, В. М. Синьов [6] та ін. Виникаючи на основі пізнавального бажання до певної галузі діяльності, зокрема до читання творів художньої літератури, інтереси переростають у стійкі особистісні пізнавальні потреби. Зважаючи на це, під час добору

змістового матеріалу для програм з читання ми враховували психофізичні особливості учнів кожного класу, на основі яких визначали такі критерії добору літературно-художніх творів, як доступність, доцільність, достатність. Дотримання їх сприятиме розумінню учнями смислу кожного прочитаного твору, нейтралізуючи негативні чинники, завдяки яким порушується розуміння матеріалу, який читається.

Ми дослідили динаміку й залежність формування ціннісних орієнтацій від сформованості у розумово відсталих школярів других, сьомих і десятих класів та в розумово відсталих учнів технічних груп професійно-технічних навчальних закладів від сформованості потреб і мотивів читати художні твори за такими показниками: читання за вказівкою учителя (за програмою), читання за порадою знайомих, читання за бажанням. Отримані експериментальні дані свідчать, що переважна більшість школярів 2-х і 7-х класів читають за вимогою педагогів. Лише незначна частина респондентів виявляє бажання до читання певних творів художньої літератури (хлопчики люблять читати про пригоди героїв-однолітків, дівчатка — про взаємини між підлітками). Десятикласники читають художню літературу як за вимогою, так і за порадами знайомих. За бажанням (для душі) читають лише 25% опитаних десятикласників.

Опитування й анкетування учнів технічних груп ПТНЗ свідчить, що переважна більшість з них читає художню літературу за порадами знайомих, здебільшого батьків, та за бажанням, оскільки відповідного предмета в ПТНЗ учні не вивчають. Зовсім не читає художню літературу незначна кількість респондентів ПТНЗ, які зізналися, що читали художню літературу лише під час шкільного навчання. Для них характерною є інтелектуальна пасивність, певна відчуженість, неконтактність, відсутність інтересу до опанування теоретичними дисциплінами.

Учні ПТНЗ, які читають художню літературу, беруть активну участь у масових заходах, що проводяться у навчальних закладах, виявляють підвищений інтерес до обраної професії, намагаються читати спеціальну технічну літературу, яка стосується обраної професії, беруть активну участь у самоврядуванні, дисципліновані та відповідально ставляться до занять. Переважна більшість із них, крім художньої літератури, читають періодичну пресу. Водночас учні відмітили, що цікавляться й політичними подіями, які відбуваються в Україні. Відрадно, що майже всі з них добре навчаються.

Проте розповідь уже прочитаного матеріалу чи того, який читають, давалася як школярам, так і учням ПТНЗ зі значними труднощами. Дітям важко було пригадати зміст прочитаних творів чи розповіді, про що читали в газетній замітці. У процесі експерименту ми виявили, що однією з причин несформованості комунікативної компетентності в розумово відсталих школярів є порушення мовленнєвих функцій, зокрема сигніфікативної (означальної) та комунікативної, завдяки чому належним чином діти не можуть оволодівати лексичними й комунікативними вміннями. Достатній лексичний запас — надійна матеріальна база, що є основою комунікації та забезпечує успішне формування комунікативних умінь. Звідси й посилена увага до стану сформованості у школярів сигніфікативної функції мовлення, сутність якої полягає у пов'язуванні слова з мисленнєвими образами, в яких у свідомості людини зафіксовано знання про предмети об'єктивної дійсності. Відомий дитячий психолог Г. О. Люблінська стверджує, що єдність сигніфікації забезпечує взаєморозуміння між комунікантами. Розуміння процесу сигніфікації в розумово відсталих учнів дає можливість розкрити причини труднощів та особливості опанування комунікативною компетентністю означеною категорією школярів.

У нормі слова, як вказував І. П. Павлов, стають для людини повноцінними «сигналами сигналів». Людина, розуміючи й усвідомлюючи смисл слів, які сприймаються та якими вона послуговується, адекватно співвідносить їх з предметами, що ними означаються. Формуються відповідні словам цілісні мисленнєві уявні образи предметів, які осмислюються, усвідомлюються і закріплюються в пам'яті, а в разі необхідності уявляються та відтворюються (уявлення пам'яті). Оскільки основою сигніфікації є складні психічні процеси: порівняння, класифікація, моделювання, систематизація, узагальнення, абстрагування та аналітико-синтетичний вибір значення слова з низки можливих, під час вибору необхідного слова й осмислення його змісту у процесі спілкування з партнером або самостійного здобуття інформації з певного тексту, людина одночасно пригадує й уявляє мисленнєвий образ предмета й слово, яке означає його назву, забезпечуючи зв'язок адекватно цілісних мисленнєвих образів уявлення предмета й слова. У розумово відсталих школярів, внаслідок ураження першої сигнальної системи перцептивні дії на рівні тактильного, слухового, зорового та інших аналізаторів порушені, що призводить до неповного, часткового сприймання предметів,

до нерозуміння їхньої сутності, а на основі цього — до неусвідомлення, оскільки різновиди розумових дій (сприймання й розуміння) не забезпечують процес усвідомлення. Повноцінні мисленнєві образи предметів не фіксуються і не закріплюються у пам'яті. Зафіксовані неточні, приблизні, іноді ледь окреслені образи.

Порушення другої сигнальної системи призводять до неправильного сприймання слів на фонетичному, лексичному й синтаксичному рівнях. Зокрема, вони сприймаються переважно за звуковим складом, а не за змістом, тому й не стають для розумово відсталих школярів «сигналами сигналів», оскільки неправильно сигналізують про предмет мовлення. Внаслідок цього затримується або призупиняється формування словесно-образного мислення. Сприймаючи слово спотворено, учень не може правильно уявити образ предмета, який даним словом означається.

Аналізуючи літературу з досліджуваної проблеми та результати обстеження дітей на предмет сформованості в них сигніфікативної функції мовлення, ми дійшли висновку, що корекція її буде успішною в разі оволодіння школярами лексичним значенням слова (ЛЗС), тобто змістом слова, який відображається у свідомості та закріплює в ній уявлення про предмет, явище, властивість, процес. ЛЗС формується у процесі активної діяльності комунікантів, що відіграє провідну роль у пізнавальній діяльності людини. За Л. С. Виготським, у значенні слова зав'язаний вузол тієї єдності, яка називається мовленнєвим мисленням [3]. Отже, від належного оволодіння значенням слова у шкільному віці залежить якісна зміна способів мислення, що дуже важливо для розумово відсталих учнів. Як наголошував Л. С. Виготський, свідомість відображає себе у слові, як сонце в малій краплинці води, а слово належить до свідомості, як жива клітина до організму, як малий світ до великого, будучи малим світом свідомості. Успішне оволодіння школярами ЛЗС залежить від належного опанування ними лексичними вміннями. Серед різноманітності лексичних умінь ми виділили ті, якими можуть оволодіти розумово відсталі школярі підготовчого — 6-го класів та ввели дані вміння у навчальні програми з української мови та читання: вміння диференціювати слово і предмет, пояснювати значення загальноживаних слів, доречно користуватися словами в усному й писемному мовленні. Названі вміння склали орієнтувальну основу мовленнєвої діяльності. Виконавчий етап мовленнєвої діяльності забезпечують такі вміння, як виділяти в даному

тексті певний лексичний засіб і доводити доцільність чи недоцільність його вживання; конструювати словосполучення і речення, знаходити в тексті невдало вжиті слова; виправляти текст. Оволодіння лексичними вміннями буде успішним, якщо базуватиметься на виконанні певної групи вправ. У дослідженні ми використали три групи вправ, поклавши в основу методики роботи з ними комунікативно-діяльнісний підхід щодо навчання учнів мови та мовлення. Першу групу вправ склали лексико-логічні вправи: а) вправи на підведення видових понять під родові й розчленування видових понять на родові; б) вправи на розпізнавання предмета та його ознаки; в) вправи на порівняння й знаходження подібних та відмінних ознак предметів; г) вправи на просте логічне визначення предмета; д) вправи на визначення предмета за його дією. До другої групи вправ віднесені лексико-граматичні вправи: вправи на утворення однієї частини мови від іншої та вправи на розрізнення однокорінних і споріднених слів. Третю групу склали лексико-стилістичні вправи: а) вправи з антонімами; б) вправи із синонімами; в) вправи зі словами, що мають пряме й переносне значення; г) вправи з багатозначними словами [3].

Аналіз результатів виконання школярами вправ дав можливість визначити чинники, за яких можливе успішне засвоєння учнями лексичного значення слова, це засоби контекстуальної лексичної семантики; ефективні прийоми запам'ятовування; опора на бесіду евристичного спрямування у процесі роботи учнів з текстом художнього твору; опора на унаочнення як домінуючий засіб з метою вияву найінформативніших ознак предметів; розширення життєвого досвіду школярів.

Проте належне володіння лексичними вміннями ще не забезпечує опанування на достатньому рівні комунікативними вміннями. Як свідчать результати проведеного нами дослідження, для цього учні повинні оволодіти аудіювальними вміннями. Адже під час аудіювання розумово відсталі школярі зі значними труднощами сприймають зміст запропонованих для прослуховування як невідомих, так і відомих текстів художніх творів. Учні не можуть визначити на слух тему художнього твору, не кажучи про основну думку. Не розуміючи смислу почутих у змісті текстів окремих слів, що призводить до нерозуміння сутності тексту загалом, учні продукують відповіді, неадекватні змісту прослуханого тексту, самостійно не відокремлюють головне від другорядного, не використовують

мікроконтекст або контекст для пояснення значення незрозумілих слів, самотійно не можуть зробити висновок із прослуханого. Переважна більшість респондентів не може підібрати до того чи іншого слова лексико-семантичних варіантів, допускає часті порушення лексико-граматичної сполучуваності слів. Зважаючи на результати проведеного дослідження, ми визначили ті аудіювальні вміння, якими можуть оволодіти розумово відсталі школярі. На наш погляд, розумово відсталі учні можуть оволодіти аудіювальними вміннями протягом трьох етапів. Перший, підготовчий, етап передбачає опанування вміннями розпізнавати знайомі мовні одиниці в новому мовленнєвому оточенні, з'ясовувати та визначати значення багатозначного слова в певному мовленнєвому контексті, розуміти значення нових зразків мовлення та загальний зміст висловлювання загалом. Протягом другого, орієнтувального, етапу учні опановують вміння швидко розпізнавати на слух окремі звуки, склади, слова, словосполучення, речення, висловлювання; вміння визначати фонетичні межі слів у мовленнєвому потоці, виділяти словесний і логічний наголоси, визначати тип речення за його інтонацією, розпочати або продовжити розповідь, придумати заголовок до прослуханого висловлювання; назвати головних персонажів (героїв) твору; вміння вказати те, що не відповідає змісту тексту загалом.

Вивчаючи можливості розумово відсталих учнів школи I ступеня щодо оволодіння ними аудіювальними вміннями, ми перевірили, чи розрізняють учні других класів (які вже мають певний запас знань і вмінь з української мови та читання) слова, словосполучення і речення. Аналіз отриманих даних свідчить, що другокласники недостатньо володіють вміннями розрізняти слова, словосполучення та речення. Так, 36% обстежених назвали словами словосполучення, а слова — реченнями; 64% не розрізняли словосполучення і слова; 63% школярів не усвідомлювали основних ознак речення. Також більшість з обстежених не змогли самотійно, без нашої допомоги, скласти з поданими словами речення. Щоб подолати це, на уроках читання ми використовували різноманітні опори. Наголошуючи на значенні наочності, О. М. Леонтьєв вказував, що наочний матеріал стає зовнішньою опорою внутрішньої дії, яка здійснюється учнем під керівництвом учителя у процесі оволодіння знаннями. Тому в ролі допомоги на уроках читання ми використовували різноманітні опори: предметні, ілюстративні, інсценізацію, робочий матеріал із текстів читанок, складові частини текстів творів, які діти читали, тощо.



Формуючи лексичні й аудіювальні вміння, ми водночас формували й комунікативні вміння, зокрема вміння формулювати тему висловлювання, підпорядковувати власне висловлювання темі чи основній думці; уміння добирати відповідний матеріал для висловлювання, будувати власні висловлювання та виправляти й удосконалювати їх. Послідовне накопичення названих умінь сприяло оволодінню навичками створювати власні зв'язні висловлювання різних форм і видів. Увагу до необхідності формування у школярів комунікативних умінь посилили результати проведеного дослідження щодо володіння учнями 2–4-х та 6–8-х класів комунікативними вміннями. Так, вивчаючи уміння учнів четвертих класів самостійно складати власне зв'язне висловлювання, ми виявили, що 75% четвертокласників не змогли самостійно придумати назву до запропонованого тексту художнього твору; 87% обстежених не виділили складові частини тексту. Проте більшість школярів 2–4-х класів після надання їм допомоги правильно виконували завдання, особливо учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей. Серед школярів 6–8-х класів лише 29% зуміли розкрити тему повідомлення; 27% визначили основну думку; 26% від загального числа обстежених учнів композиційно правильно побудували висловлювання; завершеність тексту спостерігалася у 18% обстежених; зв'язність — у 21% школярів. Низький рівень розуміння різних типів текстів виявили 42% школярів, середній — 25%, 33% школярів не орієнтувались у типах мовлення. Важливо те, що 28% респондентів під час обстеження використовували зовнішні опори, що свідчить про можливість оптимізації їхніх пізнавальних можливостей.

Отже, лише опанувавши лексичними, аудіювальними та комунікативними вміннями, розумово відсталі учні зможуть належним чином зрозуміти сутність тексту художнього твору. Це сприятиме підвищенню позитивної мотивації до читання художньої літератури, посиленню бажання читати художні твори, завдяки чому активізується читацька діяльність школярів, що допоможе вирішити проблему формування читачів.

*В статтє показано, что развитие речи умственно отсталых учеников влияет на формирование у них читательской деятельности.*

**Ключевые слова:** развитие речи, умственно отсталые ученики, читательская деятельность.

*Development of broadcasting mentally of backward students influences on forming for them of reading activity.*

**Key words:** *broadcasting, to put intellectual nedostatnisty, reading activity.*

### Література

1. Баранов М. Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков // Русский язык в школе. — 1993. — № 3. — С. 36–43.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. — 464 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. — М. : Просвещение, 1985. — Т. 3. — 368 с.
4. Маркова А. К., Матис Г. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения : Книга для учителя. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
5. Порус В. Вопреки реальности // Школьное обозрение. — 2004. — № 2. — С. 59-60.
6. Синев В. Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. — М. : Школа-Пресс, 1994. — С. 278–297.

Д. І. Шульженко,  
кандидат педагогічних наук, доцент

## ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ АУТИЧНИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розкрито роль і значення інклюзивної форми освіти аутичних дітей у загальноосвітній школі. Визначено, що включення (інклюзія) таких дітей у колектив нормально розвинених однолітків є важливим засобом психологічної корекції в умовах класу.*

**Ключові слова:** інклюзія, інклюзивна школа, супервізія, тьютор, психологічний супровід, психологічна корекція, спектр аутистичних порушень, аутична дитина, принципи та умови психологічної корекції.

Останнім часом Україна, як член міжнародної спільноти, переходить до нової світоглядної парадигми, а саме «Єдине суспільство,

яке включає людей з різноманітними проблемами». Формується нова культурна і освітня норма — повага до людей фізично і психічно хворих, яка закріплена міжнародним законодавством на рівні Організації Об'єднаних Націй.

Втілення цієї нової парадигми в системі освіти України і є поступовим переходом від концепції інтегрованої освіти до концепції інклюзивної освіти на всіх рівнях, починаючи з дошкільної і загальноосвітньої. І якщо в процесі інтеграції людина пристосовується до закладу освіти, то при інклюзії, навпаки, освітній заклад створює всі необхідні умови для задоволення індивідуальних потреб людини, її вільного доступу до якісного навчання та виховання.

Результати аналізу зарубіжних літературних джерел, а також низки документів і законодавчих актів, зокрема прийнятих в Україні, свідчать про те, що проблема інклюзії у навчанні та подальшої інтеграції людини у суспільство є інтернаціональною і дотепер вельми актуальною.

У цьому контексті неабиякої уваги заслуговує розгляд положень Саламанкської декларації про принципи, політику й практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, прийнятої 20 червня 1994 року (м. Саламанке, Іспанія), де, зокрема, наголошується на нагальній необхідності створення спеціальних умов для першочергового включення дітей, котрі мають порушення психофізичного розвитку, до шкіл з інклюзивною орієнтацією.

Керівним принципом, на якому ґрунтується організація такої форми навчання є те, що школи повинні приймати на навчання всіх дітей, незалежно від їх особливостей. Делегати Саламанкської всесвітньої конференції із 92 країн підтвердили слушність цього принципу стосовно всіх груп дітей-інвалідів та визнали необхідність і невідкладність забезпечення функціонування спеціальної системи освіти для дітей, молоді та дорослих з особливими освітніми потребами. Це положення виходить з того, що кожна дитина має право на освіту і, крім того, вона повинна мати можливість цим правом скористатися, набуваючи і підтримуючи на належному рівні одержаний запас знань. Крім того, слід брати до уваги, що кожна дитина, незалежно від наявності порушень її дигенезу, має унікальні індивідуальні особливості: інтереси, здібності та навчальні потреби. Обов'язковою умовою для їх інклюзивної освіти є розроблення спеціальних систем навчання та виховання. До того ж необхідно створити для них відповідні спеціальні умови, що орієнтовані на задоволення їх освітніх потреб.

Упровадження звичайних шкіл з інклюзивною орієнтацією є найефективнішим способом боротьби з дискримінаційними поглядами, першочерговою визначальною ланкою у створенні сприятливої атмосфери в суспільстві, а в подальшому часі — в побудові інклюзивного суспільства та забезпеченні освіти для всіх.

Делегати названої конференції звернулися до урядів та громадськості всіх країн з закликом і пропозицією в політичних, економічних та соціальних питаннях встановити найвищим пріоритетом створення системи інклюзивної освіти, яка уможливила б охоплення всіх дітей, незалежно від їх індивідуальних відмінностей.

З цією метою пропонується:

— вивчати досвід країн, де проходить інклюзивне навчання, та обмінюватись результатами своєї роботи;

— розробляти та демонструвати власні національні проекти інклюзивної освіти дітей-інвалідів;

— створювати механізми організації такої системи навчання на основі децентралізації та широкої участі в царині планування моніторингу й оцінювання результатів упровадження інклюзивної форми освіти;

— заохочувати, підтримувати та полегшувати участь батьків, громад та організацій, що стосується задоволення спеціальних потреб дітей з фізичними та розумовими порушеннями в процесах планування і прийняття відповідних рішень;

— докладати якомога більше зусиль до задоволення спеціальних освітніх потреб дітей і підлітків через розроблення напрямів, що стосуються професійних стратегій інклюзивного навчання;

— розробити програму підготовки вчителів та обміну їхнім досвідом щодо роботи в інклюзивних школах;

— реалізувати право батьків на те, щоб з ними радилися (консультувалися) стосовно форм корекційної роботи з їхніми дітьми;

— забезпечити адаптацію змісту навчання, який відповідає можливостям здорових дітей, у такий спосіб, щоб не підганяти дітей із порушеннями до стандартів педагогічного процесу в школі;

— забезпечити в інклюзивних школах всляку додаткову допомогу дітям із порушеннями в розвитку, що, зрештою, може бути корисним для ефективної психолого-корекційної роботи з такими дітьми.

Інклюзивна школа є найефективнішим засобом навчання і виховання дітей, який гарантує солідарність між дітьми з особливими освітніми потребами та їх нормальними однолітками. Спільне на-

вчання має задовольнити не тільки освітні, а й соціальні потреби будь-якої дитини на основі створення спеціальних психолого-педагогічних умов, які забезпечують гуманізацію стосунків між дітьми та благополуччя перебування їх у класі.

Інклюзивна форма освіти реалізується, виходячи з принципів спеціальної дидактики, та здійснюється спеціалістом-дефектологом (корекційним педагогом або психологом), який окрім здійснення корекційної, прогностичної, інформаційної, консультативної функцій виконує в моделі роботи з дитиною **супровідну функцію (тьютора, адаптера, провідника)**, а в моделі роботи з учителем класу — **супервізора**. Інноваційні обов'язки тьютора і супервізора потребують ґрунтовного наукового дослідження, і наразі, відповідно до Державної програми «Інклюзивна освіта», ця робота проводиться в нашій державі за підтримки Всеукраїнського фонду «крок за кроком». Мета програми — розроблення ефективної інклюзивної моделі, яка б забезпечила успішне навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи за належної підтримки інших спеціалістів і батьків самих дітей.

Психологічна корекція аутичних дітей в умовах організації інклюзивної освіти — це система заходів, спрямованих на запобігання проявам аутичного спектра засобами навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Психологічна корекція здійснюється в таких сферах шкільного життя:

- під час уроків;
- в процесі позакласних виховних заходів;
- спортивних заходів під час перерви;
- під час приймання їжі;
- в процесі підготовки та проведення свят;
- під час прогулянок дітей,
- в процесі святкування днів народження дітей класу.

Психологічна корекція має на меті послаблення динаміки дизонтогенетичних проявів аутизму та посилення комунікативних, когнітивних та регулятивних механізмів особистісного розвитку аутичної дитини.

Для здійснення психологічної корекції модель роботи вчителя класу передбачає розв'язання психолого-педагогічних питань такого плану:

1. Отримання інформації про аутичну дитину з позицій її когнітивного, комунікативного, поведінкового, діяльнісного, регуляторного

аспектів розвитку. Таку інформацію може надати **корекційний педагог чи психолог (спеціальний)**, тобто **тьютор**, який компетентно і професійно забезпечує організаційні, змістові, виконавчі та корекційні функції і відповідає не тільки за процес інклюзивного навчання аутичної дитини, а й за систематичну психологічну корекцію аутистичних проявів з подальшим запобіганням (превентивними заходами) виникненню та впливу зовнішніх і внутрішніх чинників, що провокують аутистичні дії та поведінку дитини.

2. Гармонізація психологічного клімату на уроці, під час поза-класних і святкових заходів, в яких в обов'язковому порядку має брати участь аутична дитина. Саме через участь у цих заходах дитина набуває соціального досвіду у спілкуванні, вчиться озвучувати свої враження, почуття, інтереси, бажання. Завдання вчителя полягає у забезпеченні умов для ситуації, в якій аутичну дитину слухатимуть всі діти, причому не будуть зловтішатися, кепкувати та насміхатися з її недоліків мовлення, невідповідності емоцій, думок конкретним реаліям, чудакуватості, дивної ходи, з химерних рухів, з усього того, що суттєво відрізняє їх нормальний онтогенез від дизонтогенезу. Готовність дітей класу сприймати, наприклад, мовчазну (мутичну) дитину, яка постійно відводить очі, ховаючи свій погляд, тримає в руках якусь одну й ту саму річ, забирає і не віддає нікому чужі речі, не сміється у відповідь на дотепний добрий жарт, відвертається, постійно щось ховає; виявляє немотивовану агресію, забезпечить постійний психологічний комфорт і *превентивну корекцію* комунікації аутичної дитини у класі. За нашими даними, серед 100 мутичних дітей з аутизмом, 90% їх почали спілкуватись у невербальній формі за допомогою піктограм, які самі й презентували однокласникам, а 9% з них вийшли на вербальний рівень, або починали вербалізувати свої думки, бажання, почуття тощо.

3. Успіх аутичних дітей у пізнавальній діяльності корелюється з їх мотивами виконання тих аспектів пізнавальної діяльності, які доступні і цікаві для них. Для того, щоб залучити аутичну дитину на уроці математики, наприклад, до дій віднімання, потрібно, врахувавши її, скажімо, любов до м'ячиків, запропонувати вирішити завдання не з підручника, за яким працює весь клас, а на картці, де зображені м'ячики, з тим, щоб розв'язати ті чи інші арифметичні дії. Така індивідуалізація навчання забезпечує включення (інклюзію) аутичної дитини в єдиний навчальний процес, активне виконання нею завдань і ідентифікацію себе як рівноправного члена класу.

4. Учитель класу повинен позиціонувати себе не тільки як вчитель, який терпляче сприймає аутичного учня в класі, а як людина, готова завжди упередити виникнення проблемної ситуації, в якій не треба зосереджувати увагу учнів класу на недоліках аутичної дитини; а в разі маніфестації аутистичних проявів (кружляння, розхитування, автостимуляції, стереотипного виконання дій, вокалізації, ехолалії тощо) без зайвої паніки і метушні запропонувати аутичній дитині перейти в інше приміщення. При цьому вчитель передає свою функцію спеціалісту-дефектологу з інклюзивного навчання, а сам продовжує урок або виховний захід, і в жодному разі не коментує з іншими учнями проблемний випадок з аутичною дитиною, не виявляє власних емоцій, проте, якщо хтось із дітей забажає з'ясувати для себе особливості дій та поведінку такої дитини, лаконічно, доступно і толерантно пояснює дітям проблемну ситуацію. Зміст цього пояснення вчитель класу і спеціаліст з інклюзії аутичних дітей готують заздалегідь, керуючись тією чи іншою формою педагогічної технології.

**Тьютор**, спеціаліст, дефектолог для здійснення психологічної корекції насамперед визначають, за якою навчальною програмою буде здобувати освіту аутична дитина. Відомо, що спектр аутистичних вад — це спектр різних за своєю складністю структур дефектів. Психічний розвиток аутичної дитини перебігає дизонтогенетично, однак особливості цього розвитку спеціальний психолог-тьютор повинен враховувати при *діагностико-прогностичному* вивченні стану дитини з тим, щоб при включенні в колектив класу на передньому плані знаходились не аутистичні розлади дитини, які формують погляд на неї як на дитину з психологічними відмінностями порівняно з нормальною дитиною, а ознаки, властивості, що характеризують її як особистість, яка розвивається, за Л. С. Виготським, за тими самими законами, що й нормальна.

Класичну схему психічного розвитку особистості розробив Г. С. Костюк, визначивши принцип розвитку у психології як центральний у розумінні природи психічного розвитку особистості. За цим принципом, розвиток людської особистості є безперервним процесом, що виявляється у кількісних і якісних змінах особистості людини. Кількісні зміни, тобто збільшення одних і зменшення інших її ознак, зумовлюють виникнення якісно нових і ліквідацію старих психічних властивостей. Ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих рівнів психічного життя стосується, за Г. С. Костюком, всіх сторін психічного розвитку —

мотиваційного плану психічної діяльності дитини (комплекси потреб, інтересів та інших спонук до дій), змістового аспекту психічних процесів (системи уявлень, знань, понять про об'єктивну дійсність), операційного їх втілення ( системи дій, операцій, навичок ), всієї психічної діяльності загалом [3].

Для дітей з аутистичною симптоматикою важливим під час навчання в масовій школі є *розуміння їх психічних особливостей* вчителями, персоналом школи, учнями класу, їхніми батьками, а також того, що особлива дитина має такі самі права, що й нормальна, що вона зможе опанувати навчальну програму, хоча із застосуванням спеціальних, більш доступних для неї засобів; що не треба позбавляти її радощів спілкування, гри, навіть якщо всім її оточуючим людям очевидно, що вона ухиляється від цих видів діяльності. Толерантність і повага до такої дитини з часом принесе свої результати, оскільки вона усвідомить, що від групи дітей і дорослих, з якими вона щодня зустрічається в класі, не передбачається напруження: до неї звертаються, заохочують до спілкування, посміхаються, пропонують погратися принесеними з дому іграшками, знають, що не можна в аутичній дитини брати її речі, щось міняти на її столі, не можна створювати ситуації, які б провокували неадекватність дій та поведінки такої дитини, роблячи її посміховиськом та примушуючи страждати. Потрібно наполегливо просити дітей та їхніх батьків не «відриватися» на дитині, оскільки в цьому є й інший бік такої негативної взаємодії: той, хто знущається зі слабого, формує в себе здатність до жорстокого поводження з людьми і, навпаки, формування установки на розуміння психологічного стану іншої людини, у даному разі розуміння страждань, страхів, фобій аутичної дитини, потреба її підтримати та допомогти їй призведуть надалі до появи таких притаманних високоморальній особистості якостей, як емпатія, альтруїзм, взаєморозуміння та взаємодопомога.

Для реалізації психокорекційного процесу подолання аутистичних порушень та гармонійного включення аутичної дитини до системи шкільного навчання та виховання нами були розроблені принципи інклюзивної його складової, методологічними засадами яких є концепції, положення, вчення видатних дефектологів В. І. Бондаря, Л. С. Виготського, Г. М. Дульнева, І. Г. Єременка, О. М. Леонтьєва, В. М. Синьова. Йдеться насамперед про такі принципи:

– оптимістичної перспективи розвитку особистості аутичної дитини;



– раннього комплексного діагностування та психолого-педагогічного прогнозу розвитку особистості аутичної дитини на підставі врахування її здібностей, мотивів і можливостей щодо виконання окремих дій та діяльності загалом;

– корекційного спрямування розвитку особистості аутичної дитини;

– становлення та розвитку мотиваційних, інформаційних, операційних та емоційних компонентів комунікативної діяльності аутичних дітей;

– особливої організації спілкування дитини, спрямованої на формування уявлень про себе — «Я-концепція», про інших осіб — «Ти-концепція», взаємозв'язків між суб'єктами, оцінок міжособистісних стосунків, набуття комунікативного досвіду;

– забезпечення та систематичного підтримання емоційно-позитивного психічного тону дітей у процесі безперервної інклюзивної освіти;

– креативного розвитку особистості дітей з аутистичним спектром порушень;

– визначення особистісного смислу аутичної дитини як індивідуалізованого відображення справжнього її ставлення до тих явищ, заради яких розгортається її діяльність. Визначення особистісного сенсу життя дитини як одиниці її свідомості сприяє визначенню співвідношення між суспільними й актуально-особистісними проблемами дитини та її соціалізації;

– індивідуального підходу до кожної аутичної дитини;

– синхронної корекції особистісних проявів і особистісного розвитку дитини.

Завершуючи розгляд сутності і значення інклюзивного навчання для психологічної корекції дітей з аутистичними порушеннями, а також прагнучи досягти комплексного, системного бачення проблеми, варто, на наш погляд, навести таке визначення, сформульоване академіком АПН України Віктором Миколайовичем Синьовим: «Навчання — основний шлях корекції розвитку аутичної дитини, оскільки воно є провідним видом її діяльності і перебуває в нерозривній єдності з вихованням як засобом управління соціалізацією особистості. Система корекційних заходів, — продовжує він, — має впливати на особистість учня в цілому і в поєднанні таких її компонентів, як пізнавальні й емоційно-вольові психічні процеси; досвід (знання, уміння, навички); спрямованість;

здібності, характер, поведінка» [4, с. 51]. Учений, окреслюючи при цьому зміст роботи в допоміжній — спеціальній загальноосвітній школі для дітей із розумовими вадами, стверджує, що такі ж самі вимоги екстраполюються і на інклюзивну школу. Зокрема, говорячи про сфери психокорекційного впливу, він вважає суттєвим застосовувати його на матеріалі всіх предметів, передбачених навчальним планом, а також під час спеціальних занять для окремих учнів та їх груп. Тьютору (інклюзивному дефектологу), вчителю та шкільному психологу «...потрібно визначити індивідуальну структуру дефекту кожної дитини, вивчити її досвід, інтереси, намагання, здібності та поведінку» [4, с. 5]. Означене дає змогу:

- здійснити правильний прогноз розвитку аутичної дитини;
- визначити зміст індивідуально-інтегрального підходу інклюзивної освіти дітей у спектрі аутистичних порушень;
- визначити зміст корекційної роботи, яку реалізовуватимуть спеціаліст з інклюзивної освіти( тьютор), шкільний психолог, учитель класу;
- виділити спільні проблеми, які виникатимуть під час навчання аутичної дитини в школі;
- здійснити добір загальних корекційно-розвиткових прийомів і засобів, які будуть використані у навчально-виховному процесі масової школи.

Отже, як висновок, можна стверджувати, що інклюзивна форма освіти дітей із порушеннями у психофізичному розвитку є наразі інноваційним проектом і моделлю навчання та виховання в національному освітньому просторі. Водночас розроблення, впровадження та реалізація цього проекту надзвичайно важливі для загальної та соціально-психологічної реабілітації дітей, які страждають на аутизм. Спектр аутистичних порушень — це спектр багатоманітних різновидів, відмінностей, відхилень і порушень, ядрним для яких є порушення соціальної інтеграції і небажання (боязнь) вступати в будь-який контакт. Коли ці недоліки долаються, для дитини відкривається пізнавальний, діяльнісний, змістовний світ життя. Вона «заражається» дитячими радощами, інтересами, звичайними і незвичайними шкільними завданнями, долаючи при цьому аутистичне усамітнення та відчуження від свого оточення. Сам інклюзивний процес стає підґрунтям для психологічної корекції порушень особистісного розвитку аутичної дитини, ро-

зуміння її проблем з боку оточуючих її людей. Їхня допомога стимулюватиме формування довіри до інших людей, які зустрінуться в її подальшому житті. Однак інклюзія є реальною там, де суспільство готове до її впровадження — як на державному рівні, так і на рівні педагогів і батьків. Зрештою, це очищує і зближує різних фахівців, гуманізує освіту, сприяє самовдосконаленню і професійному розвитку кожного з нас.

*The article talks about the place and value of inclusive form of education of autistic children in schools of general education. It is decided that using «inclusion» of these children in a group of normally developed children of the same age is an important mean for the realisation of psychological correction in the means of a class.*

**Key words:** inclusion, inclusive school, supervision, tutor, psychological correction, spectrum of autistic disorders, autistic children, principles and conditions of psychological correction.

### Література

1. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей із розладами зі спектра аутизму ( методичні рекомендації ). Укладачі І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва, О. В. Ткачова. Український НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України. — К., 2009. — 32 с.
2. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. проф. Л. М. Щипицной. — СПб. : Речь, 2005. — 240 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. — Ч. 2. Навчання і виховання дітей. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. — 224 с.
5. Синьов В. М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху до інтеграції у світовий простір / Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: матеріали міжнародної наукової конференції. — К., 2005. — С. 175-180.
6. Шultzенко Д. І. Формування готовності дітей з аутистичним спектром порушень до навчання у школі. Корекційна педагогіка. Вісник української асоціації корекційних педагогів. — 2008. — № 1. — С. 9-15.
7. Washington, DC : US Department of Education. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (1994). The Salamanka Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris: UNESCO. U. S. Department of Education (1998).

УДК: 376.1-056.3:159.937.52

І. М. Омелянович,  
кандидат педагогічних наук

**ВИВЧЕННЯ СТАНУ ЗНАНЬ І ВМІНЬ  
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ  
ІЗ ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ**  
(орієнтування у відношеннях між предметами)

*У статті розглянуто проблему розвитку просторового орієнтування в розумово відсталих першокласників. Аналіз досліджень, здійснений у статті, свідчить про те, що в означеній категорії дітей ступінь оволодіння просторовими поняттями і вміннями недостатній, а оскільки розвиток просторового орієнтування сприяє успішному засвоєнню шкільних знань і має зв'язок із повсякденним життям і діяльністю дитини, названа проблема є актуальною для забезпечення навчання у допоміжній школі.*

**Ключові слова:** просторове орієнтування, розумова відсталість, корекція, корекційне навчання.

Успішне оволодіння навчальним матеріалом загальноосвітніх предметів передбачає наявність у розумово відсталих дітей достатнього рівня сформованості просторового орієнтування.

Просторове орієнтування, як зазначено в літературних джерелах, — це складний системний механізм, в основу якого покладені процеси сприймання, уявлення та беруть участь зоровий, слуховий, кінестетичний аналізатори, завдяки яким визначаються просторові ознаки та відношення між об'єктами, а матеріальною основою просторового орієнтування є діяльність цих аналізаторів, що забезпечують сприймання простору і відображають особливості розвитку дитини.

Просторове орієнтування передбачає уявлення про форму, величину, напрямок (відносно себе та інших предметів), орієнтування у відношеннях між предметами та просторові відношення та зв'язки.

Сучасна наукова психолого-педагогічна література містить багато досліджень учених-дефектологів, присвячених проблемі формування та розвитку в дітей просторового орієнтування (М. Г. Аббасов [1], О. П. Гаврилушкіна [2], Т. М. Головіна [3], І. О. Groshenkov [4], Н. М. Уманська [5] та ін.). Дослідження цих авторів присвячені

вивченню особливостей просторового орієнтування розумово відсталих дітей, розвитку просторової орієнтації у практичній діяльності учнів допоміжної школи та на уроках образотворчої діяльності та ручної праці.

Однак проблемі розвитку просторового орієнтування на початковому етапі навчання не приділялося достатньої уваги, відсутні спеціальні методики, які забезпечують усвідомлене формування просторових уявлень на основі міжпредметних зв'язків.

З огляду на вищеозначене, спробуємо розглянути один із показників просторового орієнтування — орієнтування у відношеннях між предметами.

Оперування просторовими поняттями включає в себе аналіз різних просторових ознак, зв'язків, відношень між об'єктами в процесі пізнання навколишнього світу. Аналіз психолого-педагогічних досліджень доводить, що визначення просторових відношень між предметами — процес складніший і триваліший порівняно з визначенням просторових ознак об'єкта. Просторове відношення між предметами передбачає сформованість уявлень і понять про місцезнаходження предметів, їх розташування відносно один одного.

Проаналізувавши підручники для першого класу (математика, буквар) та програмні вимоги з метою вивчення наявності вимог щодо орієнтування у відношеннях між предметами, ми встановили, які знання повинні отримати діти на кінець навчання у першому класі.

Навчальна діяльність передбачає використання учнями слів, які позначають просторові відношення між предметами, зокрема такі як: *в, на, біля, під, над, між, перед, після, поряд, за* та ін.

У першому півріччі на уроках математики школярі повинні навчитись вживати і розуміти зміст таких висловів, як *«перед числом», «після (числа чи математичного знака)», «посередині відрізків (числового ряду) тощо», «між числами постав знак»* та ін.

На уроках читання і письма діти навчаються орієнтуватися на сторінці книги і зошита, вивчають правила правопису. Тут теж потрібні знання слів-термінів, що позначають відношення між предметами. Діти виконують завдання типу: *«Розгляньте, що намальовано біля...», «Після слова ... ставимо крапку (кому)», «Підкресліть літеру, яка знаходиться між літерами ... і...»*. У процесі навчання письма дитині потрібно вміти зіставляти просторові ознаки різних літер, тобто розрізнати просторові відношення між ними.

Вже на перших заняттях фізкультури та ритміки школярі повинні вміти практично розрізняти просторові відношення між об'єктами в різних гімнастичних вправах, в рухливих іграх, у вправах з предметами; виконувати інструкції типу: «стань (біля, за, поряд, між, перед, після) ...».

Уроки малювання та ручної праці також передбачають наявність знань і вмінь із просторового орієнтування між предметами.

Для виявлення рівня знань учнів про просторові відношення між предметами ми розробили завдання, що дали змогу виявити вміння дітей орієнтуватись у просторових відношеннях між об'єктами з точкою відліку від себе та від іншого об'єкта. Це були завдання-вправи, спосіб виконання яких складався з двох варіантів: спочатку діти повинні були дати відповіді, що містили слова-характеристики позначення просторових відношень між предметами (*в, перед, на, біля, після, під, посередині, над, між, за*), а потім виконати практичні вправи за словесною інструкцією експериментатора.

Результати виконання завдань оцінювали за п'ятибальною системою, де 4 бали одержували учні за самостійне правильне словесне позначення відношень між предметами і практичне виконання дії за інструкцією, що містила ці просторові характеристики, 3 бали — за правильне називання відношень між предметами і виконання дії за словесною інструкцією експериментатора, що містила просторові відношення між предметами, за допомогою експериментатора (повторення словесної інструкції, додаткові питання, вибір правильної відповіді), 2 бали — якщо учень не називає просторові відношення навіть за допомогою експериментатора, але може виконати дію практично за словесною інструкцією, що містить просторові характеристики відношень між предметами, 1 бал — якщо дитина правильно називає просторові характеристики, але практично їх не застосовує, і 0 (нуль) балів — учень не позначає просторові відношення між предметами словесно і не виконує дію практично.

Результати виконання завдань фіксувались у спеціальних протоколах у вигляді таблиць. Отримані дані кількісно опрацьовувались, розраховувалось відсоткове співвідношення знань учнями кожного відношення між предметами. Обчислення проводилося за спеціальною формулою.

Проаналізувавши результати, ми визначили стан знань і умінь першокласників в орієнтуванні між предметами (див. табл. 1).

Таблиця 1 — Стан сформованості просторового орієнтування у відношеннях між предметами у розумово відсталих першокласників, %

Відношення між предметами	Кількість учнів, що отримали бали, %				
	«4»	«3»	«2»	«1»	«0»
В	7,7	15,4	23,1	21,2	32,7
Перед	7,7	13,5	21,2	26,9	30,8
На	7,7	9,6	13,5	34,6	34,6
Біля	5,8	11,5	19,2	26,9	36,5
Після	9,6	5,8	21,2	32,7	30,8
Під	7,7	11,5	15,4	23,1	42,3
Посередині	5,8	13,5	19,2	26,9	34,6
Над	5,8	9,6	17,3	21,2	46,2
Між	3,9	11,5	13,5	30,8	40,4
За	9,6	7,7	17,3	28,8	36,5

За даними табл. 1 можна стверджувати, що лише невелика кількість дітей справилась із завданнями. Найлегшим для дітей виявилось завдання, яке вимагало встановити відношення між предметами *після* та *за*; 9,6% дітей виконали його самостійно і правильно, 7,7% змогли встановити відношення *в, перед, на, під*, 5,8% — *біля, посередині, над*. Найважчим завданням виявилось встановлення відношення *між* — тільки 3,9% дітей правильно вирішити це завдання.

За допомогою експериментатора 15,4% учнів змогли встановити відношення *в*, 13,5% дітей — відношення *перед* та *посередині*, 11,5% — *біля* та *між*, 9,6% — *на, над*, 7,7% — *за*, 5,8% — відношення *після*.

Кількість тих дітей, що не вміли словесно позначити відношення між предметами, але виконали дію, практично становила 23,1% (*в*), 21,2% (*перед, після*), 19,2% (*біля, посередині*), 17,3% (*над, за*) і 13,5% (*на, між*).

Правильно позначила відношення між предметами, але не вміла практично застосувати ці відношення значна кількість дітей, тобто 34,6% — *на*, 32,7% — *після*, 30,8% — *між*, 28,8% — *за*, 26,9% — *перед, біля, посередині*, 23,1% — *під*, 21,2% — *в, над*.

Кількісний аналіз отриманих результатів дав змогу виділити чотири рівні оволодіння учнями орієнтуванням у відношеннях між предметами — це *високий, достатній, середній, низький*.

Результати рівневого аналізу довели, що учнів з високим рівнем виявлено лише 1,9%, дуже мало з достатнім рівнем — 9,6%, із середнім — 23,2%, із низьким — 65,4%.

Таким чином, можна стверджувати, що високий і достатній рівні знань із просторового орієнтування у відношеннях між предметами мають лише 11,5% учнів, а низький рівень знань є характерним для більшості дітей.

Для визначення ефективності умов формування та розвитку просторового орієнтування дітей означеної категорії, які перебували до вступу в допоміжну школу в різних умовах, нами проведено спеціальне дослідження. Таких дітей виявилось чотири групи: 1) діти, які перебували в дошкільних установах для дітей із вадами в розумовому розвитку та в інших спеціальних закладах навчального типу, — 28,9%, 2) в дошкільних установах для дітей з нормальним інтелектом та з вадами мовлення — 7,7%, 3) в загальноосвітній школі — 11,5%, 4) в домашніх умовах — 51,9%. За результатами виконання кожною із груп дітей завдань даної серії нами визначені рівні, що наведені в табл. 2.

**Таблиця 2 — Результати виконання завдань з просторового орієнтування у відношеннях між предметами означеними групами дітей, %**

Місце перебування до вступу в допоміжну школу	Рівні			
	високий	достатній	середній	низький
Дошкільні установи для дітей із вадами в розумовому розвитку та спеціальні шкільні заклади	6,7	20	20	53,3
Дошкільні установи для дітей із нормальним інтелектом та з вадами мовлення	0	0	50	50
Загальноосвітня школа	0	0	33,3	66,7
Вдома	0	7,4	18,5	74,1

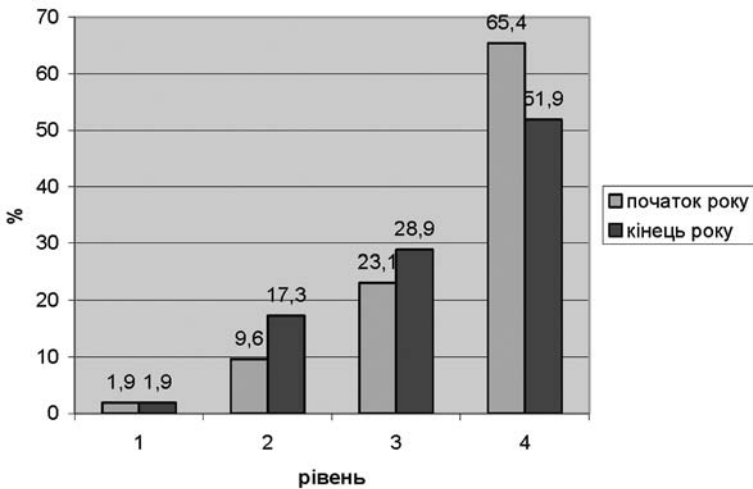
Дані табл. 1, 2 свідчать, що першокласники, які перебували в дошкільній установі для дітей із вадами розумового розвитку та спеціальних навчальних закладах, показали кращі результати, ніж учні інших груп. Діти тільки цієї групи мали високий рівень знань, тобто орієнтувались у просторових відношеннях між предметами, знали їх словесне позначення, могли практично виконувати дії за інструкцією, що містить слова-терміни позначення цих відношень.



Половина учнів, які перебували в дошкільній установі для дітей із нормальним інтелектом та з вадами мовлення, мали середній рівень знань і така сама кількість — низький рівень.

Першокласники, які рік навчались у загальноосвітній школі, також показали тільки середній (33,3%) і низький (66,7%) рівні. Їх знання просторових відношень між предметами виявились найнижчими.

Лише 7,4% дітей, які перебували в домашніх умовах, мали достатній рівень знань, високого рівня не виявлено і 18,5% показало середній рівень. Найбільший відсоток (74,1%) дітей виявив низький рівень знань — порівняно з іншими групами.



Результати розподілу першокласників за рівнями орієнтування у просторових відношеннях між предметами на початку та наприкінці навчального року, %:

1 — високий рівень, 2 — достатній рівень,  
3 — середній рівень, 4 — низький рівень

Отже, можна констатувати, що тільки невелика кількість дітей, які перебували в дошкільній установі для дітей із вадами в розумовому розвитку та спеціальних шкільних закладах, показала високий рівень знань, і найбільше цих дітей, порівняно з іншими групами, мали достатній рівень. Виходячи з результату дослідження, можна

стверджувати, що більшість учнів має низький рівень знань орієнтування у просторових відношеннях між предметами.

Щоб перевірити знання учнями просторового орієнтування у відношеннях між предметами, які вони отримали за перший рік навчання у школі за діючою методикою, ми провели дослідження наприкінці навчального року в перших класах, використовуючи ті ж самі завдання, що й на початку навчального року. Результати рівневого порівняння знань оволодіння орієнтуванням у відношеннях між предметами на початку та наприкінці навчального року показані на діаграмі (див. рисунок), що наведена нижче.

Наші дослідження вказують на те, що показники знань учнів просторових відношень між предметами зросли несуттєво.

Отже, результати виконання завдань надали змогу констатувати в основному низький рівень сформованості уявлень і понять про просторові відношення між предметами. Робимо висновок, що лише спеціально організоване навчання може забезпечити достатній рівень знань з просторового орієнтування, який сприятиме усвідомленому опануванню загальноосвітніми предметами.

*В статье раскрыта проблема пространственной ориентации умственно отсталых первоклассников. Анализ исследований, осуществленный в статье, свидетельствует о том, что у данной категории детей младшего школьного возраста степень овладения пространственными понятиями и умениями недостаточна, а поскольку развитие пространственной ориентации способствует успешному усвоению школьных знаний и имеет связь с ежедневной жизнью и деятельностью ребенка, названная проблема является актуальной для обеспечения обучения во вспомогательной школе.*

**Ключевые слова:** пространственное ориентирование, умственная отсталость, коррекция.

*This article is devoted to spatial orientation of mental retarded first graduated pupils. Analysis of research made in this article is evidence that children with lack of mental development primary school age have not enough degree of forming acquirement of spatial concepts and habits. It is actual problem now because developing of spatial orientation gives help for successful learning school knowledge and has connection with children's daily life and activity.*

**Key words:** mental backwardness, correction, correction teaching.

### Література

1. *Аббасов М. Г.* Состояние некоторых навыков пространственной ориентировки у младших умственно отсталых школьников // Дефектология. — 1977. — № 1. — С. 38–42.
2. *Гаврилушкина О. П.* О некоторых особенностях изобразительной деятельности умственно отсталых дошкольников // Дефектология. — 1972. — № 1. — С. 69–72.
3. *Головина Т. Н.* Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его недостатков / Т. Н. Головина / [под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной]. — Москва : Педагогика, 1980. — С. 95–122. — (Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе).
4. *Грошенков И. А.* Некоторые особенности пространственной ориентировки и способы ее развития у учащихся вспомогательной школы на уроках изобразительного искусства // Дефектология. — 1989. — № 5. — С. 33–41.
5. *Уманська Н. М.* Вивчення просторових уявлень у дітей-олігофренів старшого дошкільного віку // Питання дефектології. — К. : Рад. шк., 1971. — Вип. 6. — С. 30–38.

УДК 376.016.

**В. В. Шорохова,**  
*методист-дефектолог*

## **ЗБЕРЕЖЕННЯ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ 1–4-х КЛАСІВ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розглядається залежність засвоєння навчального матеріалу розумово відсталими учнями від стану їхньої працездатності.*

**Ключові слова:** розумово відсталі учні, працездатність, втлумаченість, навчання.

У процесі демократизації суспільства неабиякого поширення набули ідеї гуманізації освіти. На зміну державоцентристській системі освіти з ознаками жорсткої регламентації навчального процесу прийшла дитиноцентристська система, спрямована на інтереси кожної дитини, задоволення її потреб. Стосується це й розумово відсталих учнів, особливо школярів 1–4-х класів, початок навчання

яких пов'язаний з необхідністю врахування важливих психофізичних закономірностей їхнього розвитку, оскільки їхня психофізична сфера не лише не готова до шкільного навчання, а й навіть потребує його. Дедалі складнішають вимоги до інтелектуальних можливостей кожної дитини і специфічних способів їх задоволення.

Як відомо, важливою особливістю розумово відсталих школярів 1–4-х класів є загострення чутливості (відповідний сензитивний період) до засвоєння морально-етичних норм і правил поведінки, а також готовність до оволодіння способами систематичного навчання, що залежить від стану їх вищої нервової діяльності. Відтак цілеспрямований педагогічний вплив на кожну дитину в цей період є визначальним фактором її психофізичного розвитку.

Особливості вищої нервової діяльності розумово відсталих дітей вивчали такі відомі вчені, як М. І. Красногорський, О. Г. Іванов-Смоленський, Т. А. Власова, Г. Є. Сухарева, М. С. Певзнер, В. М. Синьов та інші. За даними досліджень О. Р. Лурія виявлено, що в розумово відсталих дітей нові складні умовні зв'язки формуються значно повільніше, ніж у їх здорових однолітків. Проявляються і особливості анатомо-фізіологічного розвитку розумово відсталих, зокрема учнів 1–4-х класів, оскільки у них йде активний процес розвитку та росту організму. Утім, кожна розумово відстала дитина, як і здорова, розвивається своїм шляхом. Особливо значні відмінності спостерігаються в розвитку мисленневих процесів [9].

Відомо, що у розумово відсталих дітей органічне дифузне ураження головного мозку, викликаючи вади пізнавальних процесів, розвитку мовлення та розумової і практичної діяльності, визначає особливість їхнього мислення, яке формується вельми повільно та зі значними труднощами. Воно характеризується пасивністю, косністю, повільністю, недостатньою критичністю. Проте під впливом спеціального корекційного навчання недоліки мисленнєвої діяльності розумово відсталих, як вказує В. М. Синьов [9], коригуються. Водночас мислення розумово відсталих дітей зберігає певну своєрідність порівняно з мисленням здорових дітей — як наслідок підвищеної втомлюваності, неухважності, відволікання, зниження працездатності, яка стає в них малопродуктивною. Поряд з іншими симптомами, такі діти часто скаржаться на головний біль, що виникає після певного навантаження, часті розлади сну.

За даними досліджень Д. В. Колесова, Н. Ф. Денисенко, Чуб Т. та інших науковців, останнім часом актуалізувалися питання, що

стосуються фізичного та психічного здоров'я людей загалом та школярів зокрема у зв'язку з соціально-економічними змінами, які відбуваються у суспільстві і які впливають певним чином й на сучасну школу [3; 4; 6; 10]. Довготривале перебування дітей у сидячому положенні на уроках, малорухомий спосіб життя, ігнорування активного відпочинку, занять фізичною культурою і спортом стають причиною низької продуктивності розумової праці та підвищеної втомлюваності розумово відсталих учнів. На це свого часу вказували і Є. М. Вайнруб та Г. М. Плешканівська, наголошуючи на тому, що тенденція до зниження працездатності у розумово відсталих учнів на уроках ручної праці значною мірою зумовлена низьким рівнем сили і витривалості. Автори довели, що «найбільш продуктивно учні працюють з 10-ї по 29-ту хвилину, або з 14-ї до 36-ї хвилини з початку уроку, коли їхня працездатність сягає найбільш високого рівня» [2, 86]. З огляду на це позитивно вирішувати питання щодо працездатності та втомлюваності дітей потрібно на ранніх етапах шкільного навчання. Саме школа має значні можливості для здійснення низки заходів щодо збереження здоров'я своїх вихованців, оскільки в ній вони проводять значну частину часу. Зі школою пов'язані фактори, які спонукають до виникнення відхилень у фізичному та психічному здоров'ї розумово відсталих учнів, серед яких виокремлюються вікові кризи періоду 6–7 років, період статевого дозрівання, і насамперед розумове навантаження, внаслідок чого діти зі значними труднощами засвоюють навчальний матеріал через перевтому і стомлюваність.

Відомо, що стомлюваність — це суб'єктивне виявлення втоми, яке супроводиться ослабленням організму, небажанням працювати, а перевтома — хронічний стан організму, який характеризується низкою ознак — таких, як ослаблення психічних функцій (сприймання, мислення, запам'ятовування, уважність) та фізичного стану (головний біль, порушення нормального сну, безсоння, погіршення апетиту тощо).

Останнім часом медики, психологи й педагоги знову почали звертати увагу на психофізичний стан дітей. Зокрема, привертається увага до порушення розумової та фізичної працездатності в учнів 1–4-х класів. Фактори, які це спричиняють, трактуються неоднозначно. Серед них виділяють ослаблене здоров'я, гіподинамію, порушення охоронно-педагогічного режиму в навчальних закладах [1; 3; 4; 10]. Для шкільного навчання характерною є насамперед

гіподинамія, адже обмеження рухової активності учнів нерідко призводить їх до цього стану. Відомо, що гіподинамія — як зниження м'язової діяльності людини — виникає за малорухомого способу життя. Іноді штучне обмеження руху дитини призводить до затримки її психічного розвитку. Особливо страждає мислення, яке пов'язано з руховою діяльністю учнів, особливо 1–4-х класів, коли починає формуватися наочно-образне мислення, що спонукає до освоєння навколишнього простору через рух. Гармонізація діяльності мисленнєвих процесів вимагає значних енергетичних затрат, джерелом енергії яких виступає рух дитини.

Тому обмеження психомоторного руху учнів призводить до руйнування енергетичного балансу, який виступає джерелом розвитку кожної дитини, що, своєю чергою, призводить до занепаду її здоров'я. Шкільне навчання поступово стомлює дитину, знижуючи увагу і працездатність. Якщо в цей час ненадовго переключити школярів на інший вид діяльності, наприклад, запропонувати виконати кілька фізичних вправ, то їхня працездатність швидко відновиться.

Як критерій оцінювання рівня відновлення працездатності можна використати ефект І. М. Сеченова, сутність якого полягає в тому, що при переході від одного виду діяльності до іншого кращі результати виявляються під час виконання другого виду діяльності. І. М. Сеченов довів, що зі зміною виду діяльності збудження відбувається в інших нервових клітинах, а не в тих, що раніше регулювали роботу. Збудження змінюється процесом гальмування, і клітини, які раніше працювали, відпочивають. Це дає більший ефект, ніж під час пасивного відпочинку людини [8]. Учень, змінюючи у процесі праці швидкість рухів, позу, виконуючи фізичні вправи, переключается з однієї операції на іншу, і зрештою за рахунок активного відпочинку відновлює працездатність.

Тому важливо у роботі з розумово відсталими учнями враховувати названий ефект І. М. Сеченова про активний відпочинок та частіше міняти форми роботи на уроці. Розвантаживши одну систему, наприклад слух, можна напружити іншу — зір, що забезпечить підвищення працездатності школярів. Адже працездатність організму — це здатність до психофізіологічної дії. Вона може складатись із перетворення одного виду енергії в інший, що здійснює певна функціональна одиниця (нервова клітина, м'язи тощо). Працездатність створюється рушійними силами організму, а саме процесом збудження та енергетичними речовинами, які забезпечу-

ють цей процес. Відомо, що в організмі людини енергетичних речовин дуже багато. Але особливість діяльності людського організму полягає в тому, що безперервне використання енергетичних речовин визначається певними межами. Це обмеження І. П. Павлов назвав «межею працездатності». Свого часу, вивчаючи діяльність великих півкуль головного мозку людини, учений довів, що за безперервної роботи одні й ті ж самі коркові клітини без перешкод використовують лише визначену кількість енергетичних речовин. Вона є величиною, що є одиницею працездатності. Цікаво те, що організм не перешкоджає мобілізації за будь-якої діяльності. До того ж, названа одиниця визначає кількісний бік перетворень, що їх здійснює людина над предметами, явищами, поняттями тощо, тобто визначає кількість специфічного, що є результатом активної людської діяльності.

В. Г. Качук і В. Є. Хапко, досліджуючи фізіологічні та психологічні основи працездатності, довели, що необхідність чергування праці та відпочинку є однією з фізіологічних особливостей людини. Режими праці та відпочинку базуються на врахуванні фізіологічних закономірностей пристосування організму людини до умов діяльності. Отже, фізіологічні основи побудови режимів праці та відпочинку вимагають від учителів вирішення питань, які стосуються належного використання призначення перерв, їх кількості, тривалості змісту перерв й того, який саме відпочинок потрібен розумово відсталим школярам під час навчальної діяльності. Адже щоб підвищити працездатність учнів на уроках і побороти втомлюваність, належним чином регулювати фізичну, психічну та емоційну працездатність, необхідно дотримуватися її періодів (впрацювання, оптимум, спад).

Поряд із цим варто враховувати, що навчальна діяльність розумово відсталих учнів 1–4-х класів вимагає зосередження їхньої уваги під час уроків. Підґрунтя для цього створюють дихальна, серцево-судинна, центральна нервова системи. Тому на етапі «впрацювання» корисно запропонувати дітям дихальні вправи або дидактичні ігри, що спрямовані на розвиток правильного дихання: «Хто краще дме», «Володар вітрів», «Листочки», вправи, що імітують звуконаслідування явищ природи, голосів тварин, шум транспорту. Корисним буде запропонувати дихання правою ніздрею для кращої вентиляції легень, збагачення крові киснем, що забезпечить активізацію центрів кори головного мозку. Для активізації процесів мислення, уваги, сприймання, пам'яті, поліпшення роботи

фізіологічних систем організму доцільним є використання вправ, спрямованих на оптимізацію функціонування дрібних м'язів рук.

Задля мотивації навчальної діяльності школярів, піднесення емоційного настрою варто практикувати спільне читання з дітьми віршів, приказок, промовляння чистомовок, швидкомовок, проспівування коротеньких пісеньок, роботу над загадками. Бажано, щоб під час проведення такої роботи учні виконували різноманітні рухи, які імітують їхні почуття та уяву. Це сприяє активній фізичній і розумовій працездатності, запобіганню втомі.

Якщо учні відчувають втому (моторне хвилювання, збій у диханні), доречним буде використання точкового масажу, фізкультурних хвилинок у вигляді загальнорозвиткових і ритмічних вправ (під музичний супровід), дихальних і рухливих ігор тощо.

Щоб зацікавленість розумово відсталих школярів під час проведення фізкультхвилинок не знижувалася, варто змінювати їх зміст і напрям. Так, для профілактики втоми очей, розвитку гостроти зору, слуху, нюху дітям пропонують маніпулятивні вправи. Позитивним є використання під час проведення фізкультхвилинок ароматерапії: вдихання дітьми відварів та настоїв трав, пахоців садових, польових і лісових квітів, ефірних олій тощо. Все це сприяє попередженню втоми, зняттю емоційного та фізичного напруження, що виникають під час виконання навчальних завдань, забезпечує врівноваження процесів збудження і гальмування. Завдяки вчасно й належним чином проведеним психічній саморегуляції й релаксації, аналізу й самоаналізу навчальної діяльності учнів, можна безболісно й плавно переходити до перерви між уроками.

Поступове регулювання працездатності розумово відсталих учнів, зміна їхнього пасивного стану на активний забезпечать структурно-функціональну роботу мозку, сприятимуть активізації мисленневих процесів, морфофізіологічному розвитку організму загалом, створять засади для зміцнення здоров'я школярів.

Відтак, підвищення працездатності розумово відсталих учнів 1–4-х класів є одним із важливих факторів, що забезпечує успішність їхньої навчальної діяльності.

*В статъе рассматривается зависимость усвоения учебного материала умственно отсталыми школьниками от состояния их работоспособности.*



**Ключевые слова:** умственно отсталые школьники, трудоспособность, утомляемость, обучение.

*In the article mastering dependence is examined mentally by the backward children of educational material from the state of its capacity.*

**Key words:** mentally, backward students, capacity, fatigueability, studies.

### Література

1. *Артемова Т. А., Ковалева А. В.* Психологические и физиологические причины сниженного уровня интеллекта детей в общеобразовательной начальной школе // Дефектология. — 2000. — № 1. — С. 3–8.
2. *Вайнруб Е. И., Плешкановская Г. Н.* Особенности работоспособности умственно отсталых школьников. — К., 1991. — 96 с.
3. *Денисенко Н. Ф.* Освітній процес має бути здоров'язберезувальним // Дошкільне виховання. — 2007. — № 7. — С. 8–10.
4. *Денисенко Н. Ф.* Через рух до здоров'я дітей // Запоріжжя : Диво, 2006. — 126 с.
5. *Колесов Д. В.* Адаптация организма подростков к учебной нагрузке. — М. : Педагогика, 1987. — 152 с.
6. *Крушельницька Я. В.* Фізіологія і психологія праці. — К. : КНЕУ, 2003. — 367 с.
7. *Павлов И. П.* Полное собрание сочинений. Т. 3. Кн. 2. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1951. — 468 с.
8. *Сеченов И. М.* Элементы мысли : избр. произв. / под ред. С. Х. Кош-тояницы. — М. : АПН СССР, 1952. — Т. 1. — 526 с.
9. *Синев В. Н.* Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : автореф. ... д-ра пед. наук. — М., 1988. — 45 с.
10. *Чуб Т.* Релаксаційний аспект збереження здоров'я дітей // Початкова освіта. — 2006. — № 4. — С. 12–17.

УДК 376.1-056.264

**О. В. Парасоцький,**  
*аспірант*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ ДИЗОРФОГРАФІЇ В УЧНІВ ІЗ НЕРІЗКО ВИРАЖЕНИМ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ (НЗНМ)**

*Наявність у дітей нерізко вираженого загального недорозвитку мовлення (НЗНМ) призводить до різноманітних порушень оволодіння*

писемним мовленням. Серед них одним з поширених є дизорфографія, яка проявляється специфічними і стійкими порушеннями у засвоєнні морфологічного принципу правопису. У рамках цієї статті автором пропонується огляд літературних даних з питань формування орфографічної навички, а також, оволодіння письмом дітьми із загальним недорозвитком мовлення. Показано, що виникнення порушень у формуванні писемного мовлення зумовлено багатьма факторами. Виявлення психологічних механізмів орфографічних помилок у дітей досліджуваної категорії сприятиме уточненню уявлень про недостатність засвоєння орфографічної навички учнями загальноосвітніх шкіл, а також дозволить розробити ефективні методики попередження та корекції дизорфографії.

**Ключові слова:** нерізко виражений загальний недорозвиток мовлення (НЗНМ), молодші школярі, орфографічна навичка, дизорфографія.

Перехід на рівень довільного оволодіння мовою характеризується появою складної усвідомленої форми мовленнєвої діяльності — письма, яке надалі стає одним з основних інструментів здобуття знань та формування навичок, потужним засобом комунікації.

Оволодіння письмом передбачає як опанування технічною стороною (графікою), так і засвоєння норм правопису (орфографії), що є одним з основних чинників, які впливають на подальший навчальний процес. Саме навчання грамотного письма виявляється одним із найскладніших завдань не тільки у початковій школі, але й упродовж усього шкільного періоду. Найвність нерізко вираженого загального недорозвитку мовлення (далі — НЗНМ) є причиною виникнення різних порушень у формуванні писемного мовлення, серед яких одне з центральних місць посідає *дизорфографія*.

Орфографічна недостатність — дизорфографія — визначається як особлива категорія стійких, специфічних порушень письма, що проявляється у труднощах засвоєння орфографічної навички (О. Корнєв). Поширеність дизорфографічних помилок у дітей, за даними Р. Лалаєвої, І. Садовнікової, О. Корнєва, Л. Парамонової, Т. Туманової, І. Прищепової та ін., досить велика і становить у молодших класах загальноосвітньої школи від 30 до 90%. Порушення писемного мовлення негативно позначається на процесі засвоєння шкільної програми і є однією з поширених форм труднощів шкільного навчання.

Письмо є одним із специфічних компонентів писемного мовлення, яке істотно відрізняється від усного і здійснюється тільки за умов відповідного рівня його розвитку. На думку В. Ляудіс і І. Негуре, письмо молодших школярів на початковому етапі запозичує деякі якості і структурні елементи усного мовлення, але за своїми функціями та характеристиками значно відрізняється від нього.

Аналіз науково-практичних досліджень, присвячених психології і теорії навчання писемного мовлення (Д. Богоявленського, М. Хом'яка, Н. Алгазіної, М. Рождественського, О. Гвоздева, Г. Приступи, В. Потихі, З. Замскої, В. Іванової, М. Львова та ін.), показує, що засвоєння правил передачі та написання звукового складу значимих одиниць (слів і морфем) спирається на морфологічний принцип письма і вимагає від дитини досить високого рівня володіння активним мовленням.

За даними досліджень Д. Богоявленського, С. Жуйкова, Н. Алгазіної, М. Львова та ін., оволодіння морфологічним принципом письма, на якому базується засвоєння правил орфографії, вимагає сформованості так званої *орфографічної навички*, що є складним психологічним утворенням, а саме: «сукупністю автоматизованих компонентів орфографічних дій» [5, 132].

У психологічній літературі розглядають два типи навичок:

- моторні навички, що сформовані шляхом багаторазових повторень кінестетичних дій;
- інтелектуальні навички, що сформовані на базі розумових операцій і дій.

Орфографічна навичка належить до другого типу. Вона має складну структуру і складається з орфографічних дій — таких, як вміння:

- помічати орфограму;
- визначати тип орфограми;
- знати та актуалізувати потрібне правило її написання;
- застосовувати правило (вирішувати орфографічне завдання),
- перевіряти правильність написаного [2, 5].

Орфографічні вміння — складова частина вмінь з рідної мови, що формуються на основі знань із фонетики, морфології, граматики, словотворення [5]. Досконале уявлення про рівень указаних вмінь у молодших школярів із НЗНМ вимагає розуміння того, яким чином відбувається їх формування. Розглянемо це докладніше.

Сучасна психологія визначає «вміння» як етап оволодіння новим способом дії на основі будь-якого знання (правила), яке ще не досягло рівня навички [3]. Цей рівень виражається у формі засвоєного знання, яке може свідомо відтворюватись у вигляді правильно виконаної дії.

Для опанування орфографічними діями дитина повинна свідомо засвоїти правила правопису і відповідні до них способи самих дій, а також низку лінгвістичних понять, якими вони оперують: буква, звук; голосний звук, наголошений голосний, ненаголошений голосний; приголосний звук, глухий приголосний, приголосний дзвінкий; склад, наголошений склад, ненаголошений склад; частини слова, закінчення, основа, корінь, префікс, суфікс; спільнокореневі слова, спорідненні слова; частини мови, іменник, прикметник, дієслово; рід, число, відмінки, особа, відміна тощо.

У свою чергу, засвоєння теоретичних знань стає можливим лише за умов сформованості практичного рівня володіння мовою. У сучасній науковій літературі під оволодінням практичними мовними «знаннями» розуміється несвідоме засвоєння дитиною одиниць мови (знаків та їх значення) і закономірностей їх сполучення у процесі розвитку відповідних знакових операцій (О. Леонтьєв, О. Шахнарович, Є. Соботович та ін.).

Формування орфографічних дій передбачає оволодіння практичними «знаннями» на фонологічному, морфологічному та лексичному рівнях, а також сформованість знакових операцій, що їх забезпечують.

Виявлені труднощі під час засвоєння норм орфографії, що притаманні молодшим школярам з НЗНМ, мають стійкий характер і зберігаються до старших класів, а їх причини не тільки носять ізольований характер перцептивних (акустичних, зорових та кінестетичних) процесів, але й можуть перебувати в недостатній сформованості в усіх мовних системах: фонетичній, морфологічній, лексичній та синтаксичній, а також у недостатньому розвитку вищих розумових процесів та їх взаємодії [1; 4; 7 та ін.]. Дослідження В. Лубовського, В. Насонової, Л. Цветкової, О. Мастюкової в галузі нейропсихології і спеціальної психології показали, що одним із механізмів порушення процесів письма на психофізіологічному рівні може виступати недостатня сформованість психолінгвістичного розвитку.

Л. Виготський, Л. Цветкова та ін. наголошували на тому, що труднощі формування писемного мовлення в дітей із загальним недорозвитком мовлення носять складний системний характер,

а причини їх виникнення можуть бути в несформованості взаємодії вищих психічних процесів, порушенні абстрактних форм мислення. Тому ефективність подолання цих труднощів потребує розуміння психолінгвістичних механізмів зазначених помилок.

Аналіз результатів попереднього зрізу писемної продукції учнів 2–4-х класів загальноосвітніх шкіл підтверджує дані низки авторів [6; 7 та ін.] стосовно того, що найбільш поширеною категорією дітей, яка має значну кількість труднощів у процесі оволодіння письмом, є молодші школярі з нерізко вираженим недорозвитком мовлення (НЗНМ). На думку цих дослідників, причини труднощів можуть бути пов'язані із психофізіологічними особливостями дітей, а саме з дисгармонійним розвитком цілої низки вищих психічних і мовленнєвих функцій, необхідних для засвоєння норм правопису. Е. Дранкіна, І. Пріщєпова та ін. стверджують, що недостатніми можуть бути такі процеси:

- засвоєння цілої низки лінгвістичних понять (склад, слово, речення, суфікс, префікс),
- виділення з потоку мовлення лінгвістичних одиниць та їх свідоме співвіднесення з цими поняттями,
- диференціювання граматичних форм,
- неправильний вибір із парадигматичного ряду граматичного значення слів, що призводить до виникнення цілої низки труднощів писемного мовлення, а саме — дизорфографії.

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що для дітей з НЗНМ проблема подолання орфографічних помилок є досить складною і потребує від логопедів та педагогів-практиків пошуку нових шляхів її вирішення.

Аналіз робіт багатьох авторів [6; 7 та ін.] свідчить, що школярам із дизорфографією властивий недостатній для оволодіння орфографічною навичкою рівень сформованості мовленнєвої функції, який проявляється у обмеженому обсязі словника дитини; нечіткості уявлень про звуковий і морфологічний склад слова; недостатності мовних узагальнень, несформованості різних видів мовного аналізу, операцій порівняння, спрямування уваги на формальні одиниці мови тощо. Однак більшість досліджень вказують на те, що однією з основних причин дизорфографічних помилок є недостатність сформованість морфологічної та лексичної систем мови.

Розвиток морфологічної системи включає в себе формування механізмів словотворення, що спираються на здатність аналізувати,

узагальнювати та диференціювати мовні одиниці. Невміння користуватися способами словотворення може призвести до обмежених можливостей оперувати словами і, як наслідок, до утруднень у процесі добору похідних слів, що є необхідною передумовою засвоєння морфологічного принципу письма.

Оволодіння морфологічною системою мовлення тісно пов'язано з розвитком спеціальної розумової дії — морфологічного аналізу, що базується на численних практичних зіставленнях словоформ того самого слова, а також слів з однотипним морфологічним оформленням у процесі сприйняття мовлення, практичному ви členенні морфологічних елементів, за рахунок яких утворюється різниця у граматичному і лексичному значеннях словоформ та практичному усвідомленні словотворчих та граматичних морфем [7].

Виділення з однотипного морфологічного ряду спільних елементів є першим кроком у формуванні морфологічних узагальнень, які необхідні для оволодіння словотворчими моделями, а тому сформованість дії морфологічного аналізу розглядається як одна з необхідних умов для засвоєння морфологічного принципу письма.

Обмеженість лексичних засобів у дітей з НЗНМ проявляється у наявності труднощів, пов'язаних зі словозміною та словотворенням. Оволодіння вмінням добирати однокореневі слова, помічати у них схожість і відмінність, з точки зору семантики і звучання, значною мірою збагачує словник дитини, сприяє формуванню елементарних морфологічних узагальнень і орфографічної пильності.

Специфічні порушення, що фіксуються у писемній продукції дітей цієї категорії, можна поділити на дві групи, а саме: дисграфічні та дизорфографічні. Диференціальна діагностика цих порушень визначається, перш за все, усвідомленням того, який принцип правопису порушується. В останні роки все більшої уваги педагогів привертають діти, які мають труднощі у оволодінні саме морфологічним принципом письма, оскільки зазначені помилки носять стійкий характер, а методики подолання дисграфії не надають. Зважаючи на це, постає необхідність у розробці змісту методики, спрямованої на своєчасне виявлення та подолання дизорфографії в учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл.

З цією метою ми вважаємо за необхідне вивчити стан сформованості практичних та теоретичних мовленнєвих знань і умінь, які забезпечують засвоєння орфографічної навички, та виявити психологічні механізми орфографічних помилок.

Отже, подолання дизорфографії в учнів з НЗНМ початкових класів загальноосвітніх шкіл лишається однією з актуальних проблем, що стоять перед школою протягом усього її розвитку. Розроблення методики діагностики, спрямованої на виявлення психолінгвістичних механізмів орфографічних помилок, дозволить систематизувати багатоаспектні дані про порушення писемного мовлення, а також розробити найбільш інформативні та ефективні шляхи профілактичного і корекційного впливу.

*Среди нарушенной письменной речи у младших школьников с НОНР одно из ведущих мест занимает дизорфография — стойкое и специфическое отставание в усвоении норм орфографии. В статье автор предлагает обзор литературных данных по вопросам формирования орфографического навыка, а также проблематики нарушенной формирования письменной речи. Показано, что трудности в овладении грамотным письмом вызваны причинами, которые находятся как в неречевой, так и речевой сфере.*

**Ключевые слова:** нерезко выраженное общее недоразвитие речи, НОНР, орфографический навык, младшие школьники, дизорфография.

*Not clearly displayed general underdevelopment of speech habits leads to different infringements of mastering by written speech. Indigestion morphological principle of spelling, dysorthography, is one of them. Within the limits of given article the author the review of the literary data concerning the theory of formation of orthographic skill, and also, mastering by the writing by children with the general underdevelopment of speech habits.*

**Key words:** not clearly displayed general underdevelopment of speech habits (NGUS), writing speech, orthographic skill, dysorthography.

### Література

1. *Бартенева Л. І.* Підготовка дітей з НЗНМ старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією. Дис...канд. пед. наук. — К, 2000. — 190 с.
2. *Богоявленський Д. Н.* Психологія усвоєння орфографії. — М. : Просвещение, 1966. — 308 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — 3-е изд., доп. и испр. — Прайм-Евроник, 2007. — 670 с.

4. Левіна Р. Є. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. — М. : АПН РСФСР, 1961. — 310 с.

5. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». — М. : Просвещение, 1988. — 240 с.

6. Прищепова І. В. Профілактика дислексій і дизорфографій у младших школьников с нерезко вираженим общим недоразвитием речи. Дис...канд. пед. наук. — Л., 1991. — 220 с.

7. Собонович Є. Ф. Концепція загально мовленнєвої підготовки дітей до школи // Дефектологія. — 1997. — № 1. — С. 2–7.

УДК 615.8:373.2 (075)

Н. В. Пилюк,  
викладач

## ОЗДОРОВЧА РОБОТА У СПЕЦІАЛІЗОВАНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

*Оздоровча робота — один із головних засобів соціальної адаптації дітей-інвалідів, який може виступити базовим компонентом формування взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Досліджуються актуальність і необхідність використання оздоровчих технологій соціальним працівником у спеціалізованому дошкільному закладі. Вказуються шляхи здійснення процесу адаптації використанням оздоровчих засобів у дошкільній установі та визначаються нові цілі дослідження в означеному напрямі.*

**Ключові слова:** оздоровча робота, здоров'язберігаючі освітні технології, соціальна адаптація, діти-інваліди, спеціалізований дошкільний заклад, здоровий спосіб життя.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан українського суспільства вимагає гуманізації всіх сторін його життя. А тому, звичайно, не можна обійти стороною таку категорію населення, як діти-інваліди. Сьогодні в Україні налічується близько 3 млн неповносправних осіб. Особлива увага має бути приділена інвалідам, які мають вади в розумовому та фізичному розвитку. Важливим чинником активі-



зації життєвої позиції неповносправних осіб є їхнє здоров'я не лише з медичної, а й із соціальної точок зору. Із цього погляду оздоровча робота для дошкільника-інваліда є значно важливіша, ніж для здорової, дієздатної дитини. Так, серйозна фізична вада більшою чи меншою мірою порушує функції організму загалом, координацію рухів, призводить до зміни нормальних рухових стереотипів, що часто супроводяться психічним напруженням, утруднює і навіть виключає контакти з оточуючим світом, тобто веде до дезадаптації дитини у навколишньому світі. Від так важливим для цієї категорії людей є активне використання оздоровчих технологій — дієвих засобів активної соціальної адаптації дітей з особливими потребами.

**Зв'язок із науковими та практичними завданнями.** Робота виконана відповідно до комплексної теми кафедри соціальної роботи Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна» «Запровадження інноваційних підходів до надання соціальних послуг в Україні».

**Постановка завдання.** Здійснення оздоровчої роботи як засобу, що сприяє соціальній адаптації дітей-інвалідів, — необхідна і важлива ділянка діяльності соціального працівника в спеціалізованому дошкільному закладі. Використання ним оздоровчих технологій має спрямовуватись на вирішення таких завдань:

- виховання активної відповідальної позиції до свого здоров'я;
- забезпечення гігієнічного освітньо-виховного та побутового режиму;
- сприяння зміцненню здоров'я, загартовуванню організму; підвищенню його адаптаційних можливостей;
- формування рухових умінь і навичок.

Реалізація цих завдань потребує консолідації зусиль та плідної співпраці сім'ї, дошкільного закладу, лікарів і громадськості (конференції, тематичні вечори, батьківські зібрання, спільні оздоровчі заходи), а також зумовлює організацію оздоровчо-гігієнічних форм роботи в дитячих дошкільних закладах протягом дня. Соціальна робота як складна і різнобічна діяльність передбачає активну взаємодію двох сторін: соціального працівника як головного суб'єкта соціальної роботи та його клієнтів в особі окремих індивідів або цілих суспільних груп. Специфіка такого роду діяльності передбачає, що спеціаліст повинен володіти великим обсягом теоретичних і практичних знань і вмінь, бути готовим до виконання цілої низки відповідних функцій.

Початок ХХІ ст. ознаменувався неабияким зацікавленням освітніх закладів щодо проблем збереження та зміцнення здоров'я дітей. Багато в чому це зумовлено складною соціально-економічною та демографічною ситуацією в країні, негативними тенденціями у стані здоров'я молодого покоління. За цей період склалися конкретні уявлення про концептуальні основи такої роботи, її основні напрями, отримані обнадійливі результати з окремих аспектів оздоровчої діяльності. Однак слід констатувати, що, по-перше, робота зі збереження здоров'я в спеціалізованих дошкільних закладах, як правило, має суто медичну основу, оскільки виходить із позиції «лікування хвороб»; по-друге, педагогічною технологією і практикою не розроблені технології переведення знань про здоров'я і здоровий спосіб життя на поведінковий рівень; по-третє, немає ґрунтовних критеріїв оцінювання ефективності стану здоров'я дитини, а воно невпинно погіршується. Тому стає очевидним, що для перетворення спеціалізованих дошкільних закладів у заклади сприяння здоров'ю недостатньо простого набору окремих профілактичних, оздоровчих і корекційних засобів. Необхідна спеціальна система взаємодії кожного учасника навчально-виховного процесу: інструктора з фізичного виховання, вихователя, музичного керівника, медичної служби, соціального працівника, батьків та ін. Вказані обставини дають можливість констатувати, що оздоровча робота, як технологія збереження здоров'я, і забезпечення її високої результативності є вельми важливими на сучасному етапі розвитку нашого суспільства.

Дослідження вчених в педагогічній та психологічній галузях свідчать про те, що найсприятливіші можливості для розвитку особистості є в дитячому віці (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, І. С. Кон, А. В. Петровський, В. А. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, С. Т. Шацький). Зміни, що відбуваються в цей період в організмі дитини, стають основою для формування центрального новоутворення в особистості дитини, яке відображає її об'єктивну і суб'єктивну готовність до повноцінного життя в суспільстві. У дитинстві людина здійснює більш напружену, більш складну, ніж дорослий, роботу з саморефлексії, самопобудови, самоконтролю і саморегулювання. Саме в цей період закладаються основи майбутньої життєвої позиції дитини, тому основна роль у формування ціннісних орієнтацій покладена на систему дошкільної освіти. Адже якщо дитина пасивна в цьому процесі, то дефор-

мується її соціалізація, руйнується здоров'я. Відтак саме на етапі дошкільного віку пріоритетними є завдання виховання в дітей мотивації на здоров'я, орієнтації їхні життєвих інтересів на культуру здорового способу життя. Вивчення цієї проблеми передбачає визначення поняття «ставлення до здоров'я». Ставлення до здоров'я — один із елементів поведінки людини щодо самозбереження, який включає три основні компоненти: когнітивний, емоційний і мотиваційно-поведінковий. Сюди входять і знання про здоров'я, усвідомлення і розуміння значення здоров'я в процесі життєдіяльності людини, його вплив на соціальні функції, емоційні та поведінкові реакції [5, 279].

Знання особливостей соціальної адаптації дітей, які мають фізичні і психічні вади, використання можливостей виховного середовища дошкільного закладу можуть допомогти в ресоціалізації, духовному становленні дитини.

Що ж таке соціальна адаптація? Термін «адаптація» має латинське походження (*adaptatie*), він означає «приспосовування» і використовується в кількох значеннях, а зокрема й у значенні пристосування організму до нових умов існування. Під впливом суспільного розвитку зміст його постійно збагачується і розширюється, набуваючи при цьому різноманітних значень та їх відтінків, що дає можливість дослідникам розглядати адаптацію як складне системне явище.

В умовах сучасного перехідного суспільства значна увага приділяється аналізу процесів цього явища. А. В. Камбур під соціальною адаптацією розуміє процес і стан пристосування до змін у зовнішніх (соцієтальних і локальних) соціальних умовах і обставинах, особистісних якостях і рисах адаптанта (біологічних, соціально-психологічних, статусно-рольових), які відбуваються завдяки змінам як соціальних стереотипів поведінки, соціальних практик, цінностей, так і способів інформаційно-інтерпретативного відображення (конструювання, реконструювання) реальності свідомістю особистості [3, 39].

О. М. Бондаренко розглядає адаптацію як двосторонній процес, в якому індивід не лише пристосовується до навколишнього середовища, до змінених умов буття, але й сам впливає на це середовище, змінює його, чим і забезпечується еволюційний перехід від одного рівня функціонування суспільства до іншого, найчастіше — вищого. Як засвідчує історичний досвід, адаптаційна діяльність при цьому може мати різну спрямованість і характер, а саме бути прогресивно-перетворювальною або ж консервативно-гальмівною.

Внаслідок такої взаємодії якісно змінюються умови суспільного буття обох сторін адаптаційного процесу: особистість набуває необхідних навичок оволодіння, визнання та сприймання соціального досвіду соціуму чи суспільства, до якого адаптується, а суспільство чи соціум збагачується досвідом, елементами культури, знаннями, ідеями особистості, яка адаптується. Такий взаємообмін позитивно впливає на суспільне буття, адже за таких умов в адаптантів і середовища, до якого вони адаптуються, утворюються стереотипи спільних інтересів, форм, способів діяльності, відносної сумісності. При негативному характері адаптаційних процесів порушується взаємодія їх сторін, що або викличе активізацію пошуків нових механізмів і способів адаптації, або ж, навпаки, призведе до посилення консервативного впливу на суспільні процеси, загостренню суперечностей між адаптантами та новими умовами їхньої життєдіяльності. Але в обох випадках суспільні процеси стимулюються, відбувається певний прогрес у суспільному бутті [1, 8].

Українське сучасне суспільство поки що залишається перехідним і перебуває в ситуації «адаптаційного неврозу». Йому властива відсутність відчуття впевненості у «завтрашньому дні», домінування негативних емоцій, високий рівень криміналізації суспільних і виробничих відносин, невизначеність перспектив майбутнього і водночас «мовчазна терпимість», що, очевидно, зумовлюється ментальністю українського народу. В таких умовах соціальна адаптація ускладнюється і для здорової дитини. Що ж говорити про дошкільнят з особливими потребами? Все це зумовлює потребу в пошуку найефективніших способів сприяння адекватній соціальній адаптації можливостей інтенсивної зміни позиційності дітей-інвалідів в соціально позитивному напрямі.

Оздоровча робота в діяльності соціального працівника дає можливість дітям-інвалідам здійснити соціально-побутову адаптацію до життя, формувати в них ті здібності, які допоможуть їм адекватно реагувати на події оточуючого середовища, допомагає дітям виробити самостійність у діях, поліпшує поведінку і сприяє зацікавленості до усіх подій життя, тобто дає змогу використати всі можливості та ресурси, які має інвалід. Причому, що раніше соціальний працівник буде використовувати оздоровчі засоби у своїй роботі, то швидше дитина проходитиме адаптацію.

Соціальна адаптація дітей, які відвідують спеціалізовані дошкільні заклади, має свої особливості. По-перше, це пов'язано зі специфікою самого дошкільного закладу: одночасно (короткочасно

чи довготривало) тут перебуває доволі значна кількість дітей; у працівників визначені стандарти в підходах до дітей. По-друге, це особливості самих дітей. Адже всі діти хворі. І хоча дошкільні заклади працюють з дітьми з конкретними вадами — слабчучучі, сліпі, ДЦП тощо, кожна дитина потребує індивідуального підходу.

Формування соціальної адаптації особистості вимагає організації наукового керівництва означеним процесом в умовах спеціалізованого дошкільного закладу, врахування вікових, психологопедагогічних, фізіологічних особливостей дітей, здійснення індивідуального підходу, а значить — створення виховного середовища, що відповідає потребам дитини, насичення освітнього процесу різними видами діяльності, що моделюють способи поведінки дитини в різних ситуаціях.

Ураховуючи інтегрований характер соціальної роботи, слід брати до уваги великі можливості багатогранного за своїм змістом освітньо-виховного впливу на дитину соціального працівника в дошкільному закладі. Це створює широкі можливості не тільки для зміцнення здоров'я, але й для формування в дитини цілісного уявлення про оточуючий світ і залежність власного здоров'я від благополуччя навколишнього середовища через використання необхідних знань із суміжних наук та вміння застосовувати їх на практиці. Поряд із цим виокремлюється принцип впливу навколишнього середовища на оздоровлення дитини, накопичення знань про навколишній світ, розвиток багатогранних відносин дитини до природного та соціального середовища.

Мова, таким чином, йде про те, що завданням сучасного спеціалізованого дошкільного закладу стає пошук оптимальних способів засвоєння дітьми досвіду оздоровчої діяльності, відтворення якої здійснюється в процесі їхнього включення в кожен день життя. Одним із таких способів може бути реалізація здоров'язберігаючих освітніх технологій.

Формування ставлення до здоров'я — складний суперечливий і динамічний процес, на який впливають дві групи чинників: внутрішні (демографічні, індивідуально-психологічні, індивідуальні особливості людини, стан здоров'я) і зовнішні (якість довкілля, зокрема особливості соціального мікро- і макросередовища, а також професійного оточення, в якому перебуває людина) [4, 184]. Мікросередовищем дитини є її сім'я. Як унікальне соціальне утворення сім'я здійснює певні соціальні функції: генеративну, рекреативну, комунікативну, регулятивну, економічну і, головну — первинну соціальну адаптацію

дитини. Зміни, що відбуваються в сім'ї на сучасному етапі, негативно позначаються на процесі нормальної соціальної адаптації та розвитку особистості дитини. Зниження рівня якості та змістовності сімейного виховання породжують зменшення обсягу знань і вмінь дітей з питань гігієни, санології, організації вільного часу, що виявляється в неправильному харчуванні, адинамії, ігноруванні використання систем загартування, зловживання лікарськими засобами, у відсутності індивідуально підбраного режиму дня, нерозбірливості у виборі кола спілкування, що призводить до набуття шкідливих звичок, до зростання захворювань і появи дизгармонії фізичного розвитку. Крім того, збільшилася кількість неблагополучних сімей, де не тільки батько, а й мати зловживають алкоголем, мають пристрасть до наркотиків. Здебільшого в таких молодих сім'ях народжуються діти з певними розладами в розвитку. Тому соціальному працівнику необхідно проводити роботу з батьками.

Зрозуміло, що з такими сім'ями складно працювати, проте треба докласти максимум зусиль для того, щоб переконати їх у необхідності насамперед змінити свій стиль життя, ставлення до свого здоров'я та здоров'я дитини. Соціальна робота повинна здійснюватись спеціалістом з метою викликати у хворої дитини і батьків прискорення адаптаційних процесів до соціально-побутового життя безпосередньо вдома, в дошкільній установі, в суспільстві.

Бо, як зазначає І. Дроздук, провідна роль у формуванні потреби протягом життя дбати про власний фізичний розвиток, фізичне та психологічне здоров'я належить сім'ї [2, 47].

*Висновки і перспективи.* Оздоровча робота як засіб соціальної адаптації дошкільнят-інвалідів, становить неперервний процес, в якому діти виробляють нові способи взаємодії з різноманітними структурними елементами соціального середовища. Така робота повинна здійснюватись соціальним працівником з метою викликати у хворої дитини та її батьків прискорення адаптаційних процесів до соціально-побутового життя безпосередньо вдома, в дошкільній установі, в майбутньому в школі (загальноосвітній чи спеціалізованій), врешті-решт — у суспільстві.

Подальші дослідження передбачається провести у напрямі вивчення інших проблем формування потреби в здоровому способі життя.

*Оздоровительная работа — одно из главных средств социальной адаптации детей-инвалидов, которое может выступить базовым компонентом формирования взаимодействия личности с окружающей*

*средой. Исследуются актуальность и необходимость использования оздоровительных технологий социальным работником в специализированном дошкольном учреждении. Указываются пути осуществления процесса адаптации использованием оздоровительных средств в дошкольном учреждении и определяются новые цели исследования в данном направлении.*

**Ключевые слова:** оздоровительная работа, здоровьесохраняющие образовательные технологии, социальная адаптация, дети-инвалиды, специализированное дошкольное учреждение, здоровый образ жизни.

*Health improving work is one of the main means of children with disabilities social adaptation, which permits to be the base component of person interaction formation with an environment. The actuality and necessity of health technologies use by a social worker in specialized preschool establishment are investigated in the article. The author underlines the ways of adaptation process realization with the use of health improving means in preschool establishment and determines new research aims in this direction.*

**Key words:** health improving work, health preserving educational technologies, social adaptation, children with disabilities, specialized preschool establishment, healthy way of life.

### Література

1. Бондаренко О. М. Соціальна адаптація особистості в умовах пострадянського суспільства: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 09.00.03.— О.: НБВ, 2004. — 19 с.
2. Дроздюк І. До питання розробки рекомендацій щодо зміцнення і корекції стану здоров'я та формування здорового способу життя в інтерактивній програмі «Здоров'я сім'ї» // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2006. — № 4. — С. 47–50.
3. Камбур А. В. Соціальна адаптація особистості в суспільстві перехідного типу: зміна ціннісних пріоритетів: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04.—З.: НБВ, 2007. — 194 с.
4. Мицкан Б. М., Остафійчук Я. Ф., Фотуйма О. Я. Характеристика факторів, які впливають на ставлення до індивідуального здоров'я // Тези доповідей всеукраїнської наукової конференції «Сучасні проблеми ФВіС учнівської та студентської молоді». — Івано-Франківськ — 2004. — С. 184–189.
5. Психологія здоров'я: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Питер, 2003. — 607 с.

## РОЗДІЛ 3

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ І ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

**В. Т. Циба,**  
доктор філософських наук, професор

#### ПРОБЛЕМА ГЕНЕРАЦІЇ ПОКОЛІНЬ ПРИ ЗРОСТАННІ ЧАСТКИ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

*Важливу роль у розвитку людини відіграє евгеніка — наука про закони успадкування обдарованості й обмеження передання спадкових хвороб майбутнім поколінням. Реалізація ідей евгеніки та генетики, втілених у кібернетичній моделі «чорної скриньки», сприяє поліпшенню пропорції населення з успадкованими корисними і шкідливими якостями.*

**Ключові слова:** ген, генетика, гена інженерія, ДНК, евгеніка, клонування, мутація, особлива потреба, спадковість, фізичні і психічні вади.

Незважаючи на стрімкий прогрес науки, зокрема психології, психофізіології, нейропсихології, генетики, зростання населення в країнах супроводиться збільшенням частини його — людей з особливими потребами — інвалідів із природженими порушеннями. Це означає, що інша частина здорового працездатного населення значною мірою утримує цю частину населення. З давніх-давен поставало питання, що робити з каліками та виродками. Добре відомі пропозиції Платона щодо евгенічного устрою суспільства, який вважав, що



не слід рости дітей з дефектами або народжених від неповноцінних батьків; хронічним інвалідам і жертвам власних пороків має бути відмовлено в медичній допомозі, а моральних виродків слід страчувати. З іншого боку, для поліпшення «породи» слід заохочувати тимчасові союзи добірних чоловіків і жінок, щоб вони залишали високоякісне потомство.

Нині перед наукою і суспільством стоїть завдання зниження відсотка людей із фізичними вадами за рахунок лікуванню їх фармацевтичними засобами та компенсації їхніх природжених вад через формування та розвиток деяких набутих соціогенних якостей. Психологія своїми дослідженнями намагається адаптувати людей з особливими потребами до нормального способу життя. В результаті значний відсоток інвалідів навчається, крім спеціальних закладів, в інтегрованих групах загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів, для інвалідів створюються робочі місця на підприємствах, організуються спортивні секції тощо. Водночас перед наукою постає завдання запобігти збільшенню населення з природженими вадами та поліпшити генофонд населення країни. Інтенсивно вивчаються механізми спадкової передачі низки захворювань дітям від батьків генною інженерією, продемонстровані на тваринах певні успіхи у виправленні спотворених генетичних кодів шляхом клонування. Але, з іншого боку, зростає й частка людей з корисними якостями, вивчаються можливості поліпшення людської породи шляхом добору здорових подружніх пар для генерації здорових поколінь *євгенікою*.

Термін «євгеніка» запропонований у 1883 р. англійським психологом і антропологом Ф. Гальгоном. На його думку, предмет євгеніки включає «вивчення належних суспільному контролю впливів, що можуть поліпшити або погіршити як фізичні, так і розумові якості прийдешніх поколінь». Ці ідеї відображені в її сучасному визначенні: «*євгеніка* (від грецьк. — породистий) — вчення про спадкове здоров'я людини, про можливі методи впливу на еволюцію людства для вдосконалення його природи, про закони успадкування обдарованості та обмеження передачі спадкових хвороб майбутнім поколінням» [1, 182]. Євгеніка — наука про вдосконалення людського роду — вивчає моделі людської спадковості з метою поліпшення роду через вибіркове розмноження.

За наслідками розмноження євгеніка розділилась на позитивну і негативну: позитивна зосереджується на заохоченні індивідів до

продукування потомства з «бажаними» властивостями — такими, як високий інтелект і хороші фізичні дані, а негативна — основну увагу приділяє перешкоджанню продукування потомства з «небажаними» властивостями осіб із розумовими чи фізичними вадами. Підтвердження цих гіпотез одержано на підставі вивчення родо-водів у сім'ях, де спостерігалися якісь фізичні чи розумові відхилення, які передаються з покоління в покоління.

Ф. Гальтон намагався встановити закономірності успадкування таланту, інтелектуальної обдарованості, фізичної досконалості. Він вважав, що геніальність повинна передаватися спадково і що людям із низьким рівнем здібностей слід заборонити створювати сім'ї, оскільки це може призвести до виродження суспільства. Зауважимо, що набуті властивості людини в процесі соціалізації не передаються спадково дітям, оскільки не зачіпають її генетичний апарат. Справді, ще в першій чверті ХХ ст. ідея «спадковості придбаних ознак» була переконливо спростована ретельними дослідженнями, проведеними генетиками різних країн на різних рослинах і тваринах. Було підтверджено емпірично, що зміни в організмах під дією зовнішніх впливів не передаються у спадок. Водночас набуті властивості можуть певною мірою компенсувати функції природжених вад.

Ідеї еugenіки набули негативної слави внаслідок зв'язку її з теорією расизму та використанням еugenіки нацистською Німеччиною для обґрунтування створення «вищої» арійської раси, яка б мала переваги у фізичному й інтелектуальному розвитку перед іншими «неповноцінними» народами, що стимулювало б їх виродження, знищення.

У теорії еugenіки ідея природного добору запозичена з теорії еволюції Дарвіна. Самі по собі ідеї Дарвіна про позитивні наслідки природного добору в розвитку тваринного світу відображають об'єктивний природний процес. До речі, саме добір особин із бажаними властивостями для розмноження у тваринному господарстві привів до поліпшення існуючих і виведення нових порід свійських та домашніх тварин, наприклад собак, свиней, корів, коней.

Звичайно, щодо людського суспільства, то фахівці у наукових висновках і рекомендаціях про соціальну селекцію мають враховувати морально-етичні норми людських відносин. Основним механізмом добору людських пар для генерації нових поколінь є й буде кохання молодят, але не буде зайвим знання закоханим про

наявність у них тих чи інших спадкових вад, які можуть передатися новонародженим, що послужить пересторогою народження неповноцінних дітей. У цьому разі можливо доцільним буде відмовлення від шлюбу.

Інтерес до євгеніки різко зріс із відкриттям законів про передавання спадкових ознак при схрещуванні в дослідах рослин і тварин. Г. Мендель встановив закономірності розподілу в потомстві спадковості факторів, названих пізніше генами, на підставі результатів гібридизації сортів гороху. Закони Менделя дістали цілковите підтвердження й пояснення на підставі хромосомної теорії спадковості. Подібні закони стосовно спадковості подібних властивостей людини є предметом вивчення євгеніки (неоевгеніки) як розділу психології [3, 47].

Із утвердженням генетичної теорії спадковості стало зрозумілим, що в усіх істот, у тому числі в людини, принципово схожий генетичний механізм передання у спадок певних властивостей. Підтверджуючі це факти найчастіше описувалися на підставі вивчення родоводів у сім'ях, де спостерігались якісь фізичні чи розумові відхилення, які передаються з покоління в покоління.

Підвищенню ефективності досліджень щодо скорочення народжуваності людей із фізичними та психічними вадами сприяє використання методології системного підходу. Остання передбачає вивчення об'єкта дослідження з позицій макро- (описувального) і мікро- (пояснювального) підходів [2, 35]. Для ілюстрації його скористаємося кібернетичною моделлю «чорної скриньки». Розглядаючи деяку особу, про внутрішню структуру якої нічого невідомо, як «чорну скриньку», можна встановити комплекс її якостей на підставі спостереження та порівняння з іншими особами в процесі їх взаємодії.

З іншого боку, особливості властивостей деякої особи можна пояснити, розкривши внутрішню структуру і механізми «чорної скриньки». Це — предмет вивчення генної інженерії як розділу генетики. Унікальна властивість генів полягає в поєднанні їх високої стійкості, стабільності, незмінюваності у низці поколінь із здатністю до успадкованих змін — мутацій, які є джерелом генетичної мінливості організмів і основою для дії природного добору. Саме внаслідок мутацій, тобто структурних порушень у ланцюжках дезоксирибонуклеїнової кислоти (ДНК) під дією штучних або спонтанних, зовнішніх чи внутрішніх чинників, ланцюжок із де-

фектом у ДНК, розмножуючись, започатковує новий вид організму з позитивним або негативним ефектом.

Отже, порівнюючи результати дослідження діяльності людей у ході задоволення їх біо- та соціогенних потреб (згідно з регулятивно-детерміністською парадигмою теорії особистості [2, 26]) з позиції макро- і мікро підходів, визначаємось із напрямками дії щодо зменшення частки інвалідів у суспільстві і поліпшення тим самим генофонду людської раси: з одного боку, шляхом соціального добору шлюбних пар для народження здорових дітей за рекомендаціями евгеніки, а з іншого — шляхом цілеспрямованої модифікації ДНК із включенням корисних елементів та усунення дефектів у структурі геномів ДНК потенційних батьків методами генної інженерії. До «позитивних евгенічних заходів» належить «генна терапія»: були спроби ввести здоровий ген замість зіпсованого мутацією гена, відповідального за ту чи іншу хворобу.

Одержані успіхи генетики і генної інженерії у перспективі можуть привести до виникнення безпечних і ефективних методів модифікації ДНК і, як наслідок, можливості автоеволюції (модифікації генома людини), коли поліпшення якостей людини, її інтелектуальна і фізична досконалість матимуть місце не тільки в результаті природного добору, але й шляхом цілеспрямованої зміни генома й обов'язкового гармонійного, різнопланового виховання в умовах здорового і благополучного суспільства.

При цьому психологи мають обґрунтувати моральні норми для забезпечення добровільності укладення шлюбу молодих пар осіб із медичним висновком про відсутність у них спадкових захворювань; для запобігання стратифікації людей за ознакою «нижча — вища» раса, для стримання бажання агресивних кіл людства знищувати представників «нижчих» рас тощо. Тільки при науково обґрунтованому підході можливе розв'язання проблем генерації фізично і розумово здорових поколінь, а також поліпшення генофонду населення країни.

Отже, керуючись кібернетичною моделлю «чорної скриньки», подібно до того, як виявлені Д. Менделєєвим властивості хімічних елементів дали змогу їх систематизувати за періодичним законом, а пояснення останнього прийшло з відкриттям будови атомів квантовою механікою; раніше встановлені три начала термодинаміки щодо теплових процесів одержали пояснення на основі закономірностей статистичної фізики; низка властивостей соціальних

груп пояснюється характеристиками членів її особового складу; так і закони евгеніки про спадковість певних — корисних і шкідливих — властивостей у генераціях людей пояснюються законами генетики. Саме результати макро- і мікропідходів у дослідженнях явищ і структур ієрархічної світобудови доповнюють один одного і дають змогу якнайповніше розкрити їх сутність. Отже, евгенічні в поєднанні з генетичними дослідження в Університеті розвитку людини є цікавими, корисними та доцільними.

*Важную роль в развитии человека играет евгеника — наука о законах наследования одаренности и ограничения передачи наследственных болезней будущим поколениям. Реализация идей евгеники и генетики, воплощенных в кибернетической модели «черного ящика», способствует улучшению пропорции населения с унаследованными полезными и вредными качествами.*

**Ключевые слова:** ген, генетика, геновая инженерия, ДНК, евгеника, клонирование, мутация, особая потребность, наследственность, физические и психические отклонения.

*The important part in the development of man is signified by eugenics — the science about the laws of inheritance of gift and limitation of transmission of the inherited illnesses by a future generation. Realization of ideas of eugenics and genetics, that are incarnate in the cybernetic model of «black box», promotes the improvement of proportion of the population with inherited useful and harmful properties.*

**Key words:** gene, genetics, genetic engineering, DNA, eugenics, cloning, mutation, special needs, inheritance, physical and psychiatric impairment.

#### Література

1. Словарь иностранных слов. — М. : Русский язык, 1989. — 624 с.
2. Циба В. Т. Системна соціальна психологія. — К. : ЦНЛ, 2006. — 328 с.
3. Хэйес Н., Оррелл С. Введение в психологию. — М. : Эксмо, 2003. — 688 с.

*Робота виконана в рамках наукового проекту Державного фонду фундаментальних досліджень у 2007–2009 рр.*

УДК 159.923.2

Л. З. Сердюк,  
кандидат психологічних наук, доцент

## ВПЛИВ МОТИВАЦІЇ НА ПІЗНАВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ

*У статті розглянуто психологічні особливості впливу мотиваційного чинника на пізнавальну діяльність студентів. Показано, що розвиток пізнавальних здібностей відбувається на основі поступового переходу від домінування неусвідомлюваних (інтуїтивних, емоційно-афективних) процесів до домінування усвідомлюваних (сміслових, раціонально-логічних) мотивів навчальної діяльності.*

**Ключові слова:** внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, пізнавальні здібності, навчальна діяльність.

Проблема вивчення мотивації пізнавальної діяльності та її впливу на розвиток здібностей людини в усьому різноманітті своїх аспектів належить до розряду складних і недостатньо вивчених проблем психологічної науки.

Проблемою здібностей ґрунтовно займалися такі відомі психологи, як Б. Г. Ананьєв, В. М. Мясищев, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Б. М. Теплов, Е. А. Голубева та ін.

Вивчаючи здібності людини як індивідуальні відмінності, Б. М. Теплов вважав, що ані здібності, ані обдарованість, як своєрідне сполучення здібностей, не забезпечують успіху, а створюють лише можливість його досягнення. Крім здібностей, для досягнення успіху, зазначав він, потрібні й інші засоби — вміння, навички, мотивація і ін. [15].

Діяльність людини є проявом її довільної активності і має соціальну природу. Це цілеспрямований процес, що детермінується усвідомлюваними мотивами. Оскільки ми розглядаємо взаємозв'язок мотивації і загальних пізнавальних здібностей, то, говорячи надалі про діяльність, маємо на увазі пізнавальну діяльність.

Для вивчення впливу мотивації на розвиток загальних пізнавальних здібностей розглянемо наявні в сучасній психології основні підходи до класифікації мотивів пізнавальної діяльності.

У психологічній літературі прийнято виокремлювати дві групи мотивів пізнавальної (розумової) діяльності: внутрішні і зовнішні

мотиви, або специфічно пізнавальні і неспецифічні [7]. Говорячи про зовнішню (неспецифічну) мотивацію, мають на думці, що пізнавальне завдання вирішується заради досягнення цілей, не пов'язаних із пізнанням об'єкта (мотивація престижу, благополуччя, уникнення невдачі та ін.). Але ж та сама задача може вирішуватися і на підставі внутрішніх мотивів. У структурі полімотивованої діяльності значущість окремих мотивів може бути різною і пізнавальні мотиви можуть займати другорядне місце. Під час розв'язання задачі вихідна мотивація доповнюється додатковими мотивами і діяльність стає полімотивованою, тому традиційний поділ на зовнішню і внутрішню мотивації позбавлений сенсу [16].

Іншої точки зору дотримується Є. П. Ільїн, вважаючи, що не може бути зовнішніх мотивів, мотиви завжди зумовлені внутрішніми потребами, тобто є внутрішніми, на відміну від стимулів, що викликають процес мотивації, які можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми [13].

При дослідженні мотивів, зокрема навчальної діяльності, автори виокремлюють величезну кількість мотивів і потреб. Більшість із них, виділяючи два великі класи мотивів — внутрішні і зовнішні, або пізнавальні і соціальні, до соціальних мотивів відносять і вузькоособистісні мотиви (престиж, благополуччя, уникнення невдачі), і об'єктивні вищі цінності (обов'язок, відповідальність, самовизначення). У кожному випадку на процес формування мотивів впливають риси особистості. Причому якості особистості впливають на індивідуальні особливості процесу формування мотивів на всіх його етапах [14].

В. Д. Шадриков [19] пропонує класифікувати мотиви поведінки та діяльності людини на основі таких трьох шкал:

- 1) усвідомленості — неусвідомленості;
- 2) вродженості — набутості;
- 3) якісної характеристики мотивів (матеріальні, духовні (пізнавальні, естетичні і соціальні)).

У психології прийнято виділяти мотивацію досягнення, що містить у собі дві протилежні тенденції: мотивацію досягнення успіху і мотивацію уникнення невдачі Х. Хекхаузен. За Х. Хекхаузенем, установка на завдання, як орієнтація на успіх, налаштовує на швидкий, зосереджений процес вирішення завдання, тоді як налаштування на очікування невдачі веде до напруження, блокування, привнесенню обмежень і перешкод при виконанні завдання [17].

Із цими висновками узгоджуються основні положення теорії реверсивності М. Дж. Аптера. На думку автора цієї теорії, в людини залежно від особливостей діяльності та інших обставин діють дві альтернативні системи: або уникнення, або пошук активації. В умовах дії «системи уникнення» підвищення активності пов'язано зі зростанням напруженості, тривоги, а її зниження — з релаксацією, приємним гедоністичним тоном. Навпроти, в умовах, що включають систему пошуку активації, наростання активності приводить до позитивних емоцій. У дослідженнях М. Дж. Аптера система уникнення пов'язана з орієнтацією на результат (цільовий стан), а система пошуку активності — з орієнтацією на процес діяльності [2].

Таким чином, мотивація спрямовує та регулює діяльність, пов'язує результати дій із потребами особистості. У [3] показано, що різні види мотивів виділяють залежно від предмета, на який спрямована діяльність. Кожен вид діяльності відповідає певній потребі.

Мотиви перебувають у ієрархічних відносинах між собою. Одні з них є основними, провідними, інші — другорядними. В ієрархічному ряду мотиви протягом життя можуть мінятися місцями. Зокрема, якщо в навчальній діяльності основними є пізнавальні мотиви, то в трудовій діяльності — професійні. Отже, перехід від навчально-пізнавальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця багато в чому є проблемою трансформації пізнавальних мотивів у професійні. Що стосується трудової діяльності, то на різних етапах професіоналізації також стають провідними різні мотиви. Тобто, за висловом В. Д. Шадрікова, відбувається «дрейф» мотивів. Наприклад, професійні невдачі та малозмістовна робота призводять до формування негативної мотивації [19].

Просте перерахування мотиваційних факторів навчальної діяльності не розкриває цілісної структури мотивації навчання. Відтак потрібно не стільки класифікувати «мотиви», скільки співвідносити їх із структурними компонентами мотиву та стадіями мотиваційного процесу, що враховує вік, стать, соціальне походження та інші моменти. Від якісної характеристики мотивації (змісту мотивації) залежить продуктивність і тип пізнавальної діяльності, рівень реалізації інтелектуальних можливостей людини. Таким чином, можна констатувати, що мотиви пізнавальної діяльності формуються на основі базових потреб людини в пізнанні,



спілкуванні, творчій самореалізації, які задовольняються в навчально-пізнавальній, комунікативній і творчій діяльності.

Тому при здійсненні розумової (навчально-пізнавальної, комунікативної й творчої) діяльності формуються відповідні мотиви. Процес формування цих мотивів, відповідно до логіки Е. П. Ільїна [13], назвемо відповідно навчально-пізнавальною, комунікативною і творчою мотиваціями. Як бачимо, комунікативна, пізнавальна і творча діяльність є базовими складовими в структурі основних типів провідної діяльності.

Якщо домінуюче положення займають внутрішні (процесуальні) навчально-пізнавальні мотиви, то робота виконується ретельно, когнітивні компоненти кінцевої мети включають в себе уявлення про послідовність дій, усвідомлення проміжних цілей, при цьому підсилюються позитивні емоційні переживання і зростає інтерес діяльності. Усвідомлення мети є діючим чинником мотивації, але лише на початку діяльності. Надалі необхідно підкріплення процесуальною мотивацією, позитивними емоційними переживаннями.

У [7] виявлено, що: 1) специфічно-пізнавальна мотивація формується під час розв'язання розумових завдань як конкретна спрямованість на визначені властивості пізнаваного об'єкта та способи його пізнання, виявлення певної властивості об'єкта, що відкриває перспективу розв'язання проблеми, створює мотивацію до подальшого аналізу цієї властивості; 2) вирішальну роль у задоволенні специфічно пізнавальних мотивів відіграє сформованість критерію шуканого; 3) застосування допоміжних завдань із метою формування пізнавальної мотивації ефективно при наявності незадоволеності цього мотиву; 4) роль мотивів, не специфічних для мислення, зростає в тупикові моменти аналізу розв'язуваної задачі, але для продовження розумового процесу потрібне формування саме специфічно пізнавальних мотивів.

Розвиток загальних пізнавальних здібностей залежить від інтенсивності самих психічних процесів (перцептивних, пізнавальних, мнемічних), а значущість мотиву надає їм спонукальної сили. Отже, активність особистості виступає важливим фактором, що впливає на формування загальних пізнавальних здібностей, а спонукальною силою цієї активності слугують мотиваційні механізми. Потреби, емоції і воля є важливими компонентами мотивації, однак провідне місце належить тим потребам, які в процесі вольового

акту, переплітаючись із емоційними переживаннями, підсилюють мотивацію [12].

Особистісний підхід до аналізу пізнавальної діяльності передбачає вивчення її в загальній системі життєдіяльності особистості, зокрема й у системі соціальних відносин. «Поки інтелект не піднявся до певного рівня, не може бути і нових мотивів» (Д. Б. Ельконін). Положення теорії об'єктних відносин знайшли поширення у працях Е. Фрома, К. Хорні, А. Адлера та інших представників психоаналітичного напрямку, згідно з якими людина розглядається як складова частина суспільства. За А. Адлером, причини комплексу неповноцінності він бачив у неповноцінності органів, надмірній опіці або ігноруванні з боку батьків. Е. Фром виокремив п'ять екзистенціальних потреб, які закладені в природі людини і є потужною мотиваційною силою в житті людей. За К. Хорні, задоволення потреби у безпеці відіграє основну роль у формуванні особистості. Придушений, витіснений конфлікт у подальшому житті проявляється у взаєминах з іншими людьми, впливає на формування характеру й особистості.

Таким чином, дефіцит спілкування або порушення у взаєминах призводить до фрустрації базової потреби у спілкуванні, на підставі якої формується комунікативна мотивація.

Результати експериментальних досліджень показали, що найбільший зв'язок із ставленням до навчання виявляють пізнавальні мотиви, а також трохи меншою мірою — потреби в досягненнях, афіліації і в домінуванні. Отже, стимулювання цих потреб у навчальній діяльності студентів сприятиме поліпшенню їхнього ставлення до навчання. Процес об'єктивації потреб у вигляді мотивів носить індивідуальний характер і залежить від обставин життя конкретного суб'єкта [3; 4]. Тому на розвиток загальних пізнавальних здібностей у навчальній діяльності впливає комунікативна мотивація, яку можна цілеспрямовано регулювати.

На думку багатьох психологів, котрі вивчають творчі здібності, в людині споконвічно закладено прагнення до творчої активності. Прагнення до задоволення потреби у творчості є необхідною умовою формування мотивів творчої діяльності, в результаті якої розвиваються творчі здібності людини.

Ідеї самоактуалізації особистості докладно розглядаються в гуманістичній психології К. Роджерса, А. Маслоу, індивідуальній психології А. Адлера, у дослідженнях учених інших психологічних шкіл, а також в акмеології, що інтенсивно розвивається останнім часом.

Незважаючи на численні дослідження умов розвитку творчих здібностей людини, означена проблема залишається однією з актуальних проблем психології. Творчі (дивергентні) здібності відрізняються від навчально-пізнавальних (конвергентних) здібностей тим, що в них проявляються більшою мірою особистісні якості людини. Процес пізнання детермінований прийнятим завданням тільки на першій стадії, потім, залежно від того, чи розглядає людина вирішення завдання як засіб реалізації зовнішніх стосовно пізнання цілей, чи воно само є метою, визначається доля процесу. В останньому випадку спостерігається феномен саморуху діяльності, саморозвитку процесу, що не пояснюється лише властивостями інтелекту. Це властивість цілісної особистості, яка відображає взаємодію, насамперед пізнавальних і мотиваційних факторів в їх єдності, де абстракція однієї зі сторін неможлива [6].

На те, які потреби в навчальній діяльності будуть задовольнятися, значною мірою залежатиме від організації самого навчального процесу. Зокрема така організація інтелектуальної діяльності, як проблемне навчання, ставить перед необхідністю розв'язувати нові, творчі задачі, тим самим актуалізуючи пізнавальні потреби, а точніше, потреби у творчості. Умови, коли стримуються ініціатива і творча активність людини, ведуть до згасання прагнення до творчості. Дивергентні здібності (або креативність), як зазначає М. О. Холодна, — це здатність породжувати безліч різноманітних і оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності [18].

Проблема мотивації мислення належить до числа важких і недостатньо досліджених проблем у психології. Структуруюча функція мотиву в мисленні експериментально обґрунтована в [5]. Вивчалися процеси цілеутворення — найбільш творчої і гнучкої ланки структури розумової діяльності людини — в умовах різної мотивації. Досліджувалися такі види цілеутворення, як конкретизація загальної вимоги; постановка проміжних цілей у ході досягнення загальної мети; процеси довільного продукування цілей; процеси породження проміжних цілей. Мотивація різної значущості актуалізувалася за допомогою використання трьох типів ситуацій: розв'язання завдання за інструкцією; змагання; «дослідження розумової обдарованості».

При розв'язанні творчих задач у різних мотиваційних ситуаціях, на думку Т. Г. Богданової [5], змінюється змістовна сторона цілеутворення. Від нейтральної до більш значущої ситуації

збільшується розмаїтість формованих рішень за рахунок постановки додаткових цілей. При цьому мотиви, виконуючи структуруючу функцію, включаються в процеси цілеутворення і впливають на результати і творчий характер мислення. Таким чином, мотивація, виконуючи роль одного з механізмів регулювання процесів цілеутворення, включена в усі його види, але участь у кожному з видів має специфічні особливості.

Роль емоційних процесів у ході пізнавальної діяльності полягає в тому, що в мисленні людини мотиви й емоції виконують регулюючу роль, при цьому мотиви виконують структуруючу функцію, а емоції — евристичну [9].

Щодо ролі мотивації у здатності особистості до самореалізації в творчій праці, то, згідно з В. Г. Леонтьєвим, прояв творчої активності людини безпосередньо пов'язаний із підвищенням рівня її мотивації, оскільки активність і мотивація як психічні явища взаємозалежні.

Однією із важливих складових проблеми самоактуалізації особистості є принцип суб'єктності, згідно з яким людина розглядається як єдине ціле в сукупності всіх індивідуальних особливостей і проявів, при цьому сама організує і змінює активність, а також впливає на зовнішні обставини [1].

Основу ефективної професійної діяльності становить можливість реалізувати себе у творчій праці. Проте часто мотивами трудової діяльності є не прагнення до самоактуалізації через творчу працю, а прагнення задовольнити свої біогенні й соціогенні потреби більше низького порядку. Тому дуже важливо виявити психологічні умови самоактуалізації особистості, те, наскільки взаємопов'язано прагнення до прояву творчої ініціативи з особистісними якостями людини.

Таким чином, однією з найважливіших психологічних умов самоактуалізації особистості є мотивація, пов'язана з реалізацією соціальних потреб вищого порядку, які стають смислотворюючими і спонукають до творчої активності.

Підкріплення мотивації пізнавальної діяльності позитивними емоціями, якими супроводиться будь-який творчий процес, на відміну від регламентованої праці, є одним із основних психологічних механізмів розвитку загальних розумових здібностей. А мотиваційні фактори, таким чином, є найважливішими детермінантами морального, інтелектуального та творчого розвитку особистості.

*В статье рассмотрены психологические особенности влияния мотивационного фактора на познавательную деятельность студентов. Показано, что развитие познавательных способностей происходит на основе постепенного перехода от доминирования неосознаваемых (интуитивных, эмоционально-аффективных) процессов к доминированию осознаваемых (смысловых, рационально-логических) мотивов учебной деятельности.*

**Ключевые слова:** внутренняя мотивация, внешняя мотивация, познавательные способности, учебная деятельность.

*The psychological particularities of the motivation influence on cognitive activity of students are considered in the article. It's shown that development of the cognitive abilities occur on the base of the gradual transition from domination unconscious (intuitive, emotional-affected) processes to domination conscious (semantic, rationally-logical) scholastic activity's motives.*

**Key words:** internal motivation, external motivation, cognitive abilities, scholastic activity.

### Література

1. Алексеева Л. Ф. Активность в жизнедеятельности человека. — Томск: Издательство ЦНТИ, 2000. — 320 с.
2. Антер М. Дж. Теория реверсивности и человеческая активность // Вопросы психологии. — 1987. — № 1. — С. 162–199.
3. Арестова О. Н. Мотивация и перспективное целеполагание в мыслительной деятельности // Вестник МГУ. — 1999. — № 3. — С. 16–25. — (Сер. «Психология»).
4. Бадмаева Н. Ц. Мотивационные факторы формирования мыслительных и мнемических способностей. — Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2000. — 175 с.
5. Богданова Т. Г. Целеобразование при различной мотивации: автореф. канд. дис. — М., 1978.
6. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психол. журнал. — 1995. — Т. 1. — № 5. — С. 55–59.
7. Брушлинский А. В., Воловикова М. И. О взаимодействиях процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспектов мышления // Психологические исследования познавательных процессов и личности. — М. : Наука, 1983. — С. 84–96.
8. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 288 с.

9. *Виноградов Ю. Е.* Эмоциональная активация в структуре мыслительной деятельности человека: дис. — М., 1972.
10. *Воловикова М. И.* Мышление как процесс и познавательная мотивация // Мышление: процесс, деятельность, общение. — М., 1982. — С. 78.
11. *Голубева Э. А.* Дифференциальный подход к способностям и склонностям // Психол. журн. — 1989. — Т. 10. — № 4. — С. 75–86.
12. *Григорян С. Г.* Соотношение потребностей, эмоций и воли в структуре мотивации // Проблемы формирования социальных потребностей. — Тбилиси, 1981. — С. 24–27.
13. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
14. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников. — М. : Педагогика, 1984. — 150 с.
15. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 536 с.
16. *Тихомиров О. К., Богданова Т. Г.* Исследование структурирующей функции мотива // Психологический журнал. — 1983. — Т. 4. — № 5. — С. 54–61.
17. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. — 2-е изд. / под ред. Д. А. Леонтьева, Б. М. Величковского. — СПб. : Питер-пресс; М. : Смысл, 2003. — 864 с.
18. *Шадриков В. Д.* Способности человека. — М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. — 288 с.

*Робота виконана в рамках наукового проекту Державного фонду фундаментальних досліджень у 2007–2009 рр.*

**О. М. Кочубейник,**

*кандидат психологічних наук, докторант*

## **МОДУСИ ЕКЗИСТЕНЦІЇ ЯК СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ АВТЕНТИЧНОСТІ**

*У статті стверджується, що спроба представити автентичність особистості через ідеальну культурну модель виявляється непродуктивною. Натомість представлено модель, в якій автентичність особистості виникає як наслідок вільного оперування різними модусами, що забезпечує найбільш високу продуктивність особистісного становлення шляхом реалізації її множинної сутності.*

**Ключові слова:** автентичність, автентична особистість, модус, екзистенція.

Потреба «бути» є фундаментальним психологічним прагненням особистості. Цією потребою, як і прагненням «мати», можуть бути «пронизані» всі різновиди й сфери активності особистості (незалежно від того, є ці активності біогенними, психогенними чи соціогенними). Проте прагнення «бути» не є безпредметним: потрібно «бути» й «стати» кимось. Базальна психологічна потреба «бути» визначає те, що особистість повинна «бути» або такою, якими є інші (модус уніфікації), або ж такою, якою вона є насправді (модус персоналізації). Між цими двома полюсами існує проміжна точка, в якій увиразнюється те, якою особистість в її власному розумінні хотіла б бути — ідеальне «Я» або бажане «Я» — або могла б стати, якби не стала такою, якою вона зараз є — тобто потенційно можливе інше «Я» (модус потенціалізації). Ми можемо висловити припущення, що особливості екзистенції особистості у специфічному світі (досягнення або недосягнення автентичності) можуть бути розкриті за допомогою того, як людина функціонує у цих трьох модусах.

Кожен із цих модусів має певні соціальні практики, що слугують підґрунтям виникнення модусу і водночас постають знаряддям відтворення, забезпечуючи безперервність функціонування цих механізмів у культурі; форми реалізації (тобто ті феномени екзистенційного простору, котрі слугують площиною втілення, реалізації модусу); прояви фрустрації екзистенції (тобто неможливість входження у цей модус); основні потреби, навколо яких модус утворюється. Між модусами відсутні чіткі границі. Мало того, деякі соціальні практики є такими, що забезпечують функціонування особистості в двох, а іноді й у трьох модусах одночасно. Інакше кажучи, відношення між модусами можуть бути передані за допомогою поняття нечітких множин.

Отже, ми пропонуємо тлумачення автентичності, де остання декларується не як інтегральний феномен, котрий неодмінно монополізує сутність в якості системоутворювального фактора, а як вільне оперування різнорівневими й різноспрямованими тенденціями, котре забезпечує найбільш високу продуктивність особистісного розвитку шляхом реалізації множинних сутностей особистості. Ця «множинна сутність», на наш погляд, полягає у тому, що людина прагне відчутти свою тотожність з іншими людьми, водночас вона прагне до відокремлення свого Я, до самовизначення та до самоздійснення, але вона також воліє вирватися за межі своєї особистості у світ «потенційно можливого».

Існування особистості в модусі персоналізації має багато проявів, особливості дескрипції яких залежать від наукової позиції автора та його поглядів на сутність людини. Це прагнення, на наш погляд, у тому чи іншому сенсі відображено в таких поняттях, як «боротьба за існування» (Ч. Дарвін), «воля до життя» (А. Шопенгауер), «воля до влади» (Ф. Ніцше), «прагнення до переваги» (А. Адлер), «домагання» (К. Левін), «упевненість у собі» (Дж. Вольпе), «самоактуалізація» (А. Маслоу), «самореалізація» (К. Роджерс), «самоствердження» (Е. П. Нікітін, Н. Е. Харламенкова), «прагнення до власної значущості» (А. С. Шаров).

Навіть такі різні, на перший погляд, феномени, як пошук особистісної автономії, прагнення до самовизначення, випробування власних можливостей і самореалізація, індивідуалізація, особистісне зростання, реалізація особистісного потенціалу, відчуття самотності й індивідуальної неповторності, можна аналізувати як прояви існування в модусі персоналізації. Проте модус має своє «ядро», навколо якого утворюється найрізноманітніша поведінка особистості. Це ядро складається з потреби в сепаративності. Остання, на наш погляд, ґрунтується на тілесній автономії та психічній автономії. Слід відмітити, що припущення наше ґрунтується на тому факті, що схема тіла й тілесність загалом постають як стрижньові, якірні у більшості теорій самосвідомості. Історія психології пропонує нескінченну аргументацію: від соматичних процесів як основи психосексуального розвитку у З. Фрейда до відчуття свого тіла як бази розвитку пропріуму в Г. Олпортта та організмичної довіри як здатності людини брати до уваги свої внутрішні відчуття та розглядати їх як основу для вибору поведінки у К. Роджерса. Тілесність є основою модусу персоніфікації, а сепарація тіла переломлюється згодом у свій психічний аналог: особистісну автономію.

Життя особистості розпочинається у формі соціальної діади і лише згодом, завдяки включенню в різні соціальні практики, відбувається сепарація. У цьому сенсі процес соціалізації постає не тільки як оволодіння системою норм, цінностей, стереотипів поведінки, але й як становлення власного Я, де останнє формується як одинична, окремішна й особлива сутність, виокремлена зі світу та не злита з ним. Надалі людина прагне виробити своє особисте ставлення до людей, подій, здійснитися як унікальна цілісність, зайняти своє місце у світі як відособлений і самостійний



суб'єкт буття. Цю потребу в самореалізації також можна представити як одну з форм модусу персоналізації.

Дієвість цього «ядра» можна вбачати у таких проявах, як здійснення вчинку (М. М. Бахтін), активне й усвідомлене постання людської особистості в діяльності (О. М. Леонтьєв), здійснення особистісного вибору (О. Г. Асмолов), процес самовизначення (І. С. Кон), принцип позитивної свободи для самотворення й самовибудови (Братусь), прояви надситуативної активності (В. А. Петровський), самотрансценденції (В. Франкл), повноцінному функціонуванню людини (К. Роджерс), проявах метамотивації (А. Маслоу).

Існування особистості в модусі уніфікації має також доволі різноманітні прояви. Людина народжується як природна істота. Для того щоб стати власне людиною, їй необхідно долучитися до системи соціальних зв'язків і відносин, у конфронтуючий світ культури. Проілюструвати існування в модусі уніфікації можна за допомогою таких феноменів, як ідентифікація, деіндивідуація, конформізм, соціотипова поведінка та ін.

Р. Мей, розкриваючи особливості людської екзистенції, вводить у розгляд один із модусів, котрий певною мірою збігається за змістом з вищезгаданим. Мова йде про *Mitwelt* — світ взаємин між людьми. Специфіка цього модусу полягає, за словами Р. Мея, в тому, що в групі людей відбувається доволі складна взаємодія, оскільки безпосереднє ставлення конкретної людини до інших членів групи почасти детермінує їхню значущість для неї [5].

Проте ми включаємо до модусу уніфікації більше коло явищ. Цей модус охоплює не лише взаємодію між людьми, а й надособові соціальні практики (наприклад, соціотипову поведінку). Модус уніфікації, на наш погляд, відповідає за існування в інтерсуб'єктивності. Це є модусом співіснування. Оскільки всі соціальні практики є соціально поділюваними, то в цьому сенсі шлях до себе лежить через засвоєння конвенційно-нормативного: мови, мовлення, цінностей, етикету та ін. Соціальне середовище виробляє певні особистісно-характерологічні стереотипи для ефективного впорядкування досвіду міжособистісних зв'язків, колективного співіснування й індивідуальних учинків, а також для ефективного керування діяльністю окремих членів співтовариства. Однак соціум не задовольняється створенням стереотипів та інших форм соціотипової

поведінки (О. Г. Асмолов). Крім цього, соціум «зацікавлений» в тому, щоб кожен член співтовариства ці «схематизми» відтворював і особисто здійснював у своєму способі життя, баченні світу, у своїх установках і вчинках. «Зацікавленість» соціуму в тому, щоб «схематизми» суспільної свідомості були не тільки просто інкорпоровані в індивідуальній свідомості, але й відтворені та заново «розіграні» в реальній діяльності конкретних індивідів, пояснюється тенденціями самопідтримки та самозбереження [1].

Глибинність модусу уніфікації може бути проілюстрована також за допомогою прикладів використання потреби, що є його осередком, в різні історичні періоди. Гігантські піраміди Стародавнього Єгипту, піраміди й храми майя, Велика Китайська стіна, індустріальні гіганти перших радянських п'ятирічок і навіть БАМ — останній велетень радянської ідеології — крім того, що вони, за висловом О. Г. Асмолова, є «використовуваними тоталітарними державами прийоми та засоби забезпечення керованої поведінки людей, зняття деіндивідуалізації особистості за рахунок обмеження свободи вибору діяльності через зайнятість» — слугували задоволенням потреби « уніфікації». Інакше кажучи, тоталітарний устрій міг використовувати такі форми зайнятості для керування поведінкою людей тому, що функціональною основою їхнього застосування була необхідність особистості існувати в модусі уніфікації.

І нарешті, третій з тих модусів, можливість переходу до якого завершує вичерпність екзистенційної динаміки, — це модус потенціалізації.

Людина — єдина істота на Землі, в якій не закладено із самого початку весь життєвий шлях. Вона народжується як потенційно нескінченна істота, її існування завжди є варіативним, її майбутність не скута якою-небудь обов'язковою формою. Процес входження людини у світ культури, включення в існуючі суспільні зв'язки та стосунки, — те, що прийнято називати становленням особистості, — можна представити і як постійне й неминуче перетворення людини як «абсолютної можливості» в «людину конкретну» — носія певних соціальних якостей, реалізатора певного способу життя. Більшість соціальних практик вибудовані таким чином, що, включившись в одну, людина втрачає можливість включитись до інших (наприклад, пішовши до однієї школи, не можна водночас навчатися в іншій).

Спочатку обмеження нескінченності відбувається незалежно від волі особистості: факт народження в певному соціальному середовищі (соціальний, економічний та інший статус родини) — перше й неминуче «усікання» потенційної нескінченності, відтинання певної частки можливого, початок руху шляхом знаходження форми, «руху до визначеності» (кастова система Індії ілюструє це доволі однозначно й чітко). Перші роки життя, коли відбувається «вростання» у власне Я, відбувається також майже без участі особистості: вибір, наприклад, дитячого садка й школи також здійснюють інші люди, проте кожен вибір звужує нескінченність можливого. Проте навіть усвідомлений і вільний особистісний вибір не є принциповою зміною в обмеженні потенціалізації. Обраний за власними уподобаннями фах є фактом звуження нескінченності (тобто ставши лікарем, людина не стане (здебільшого) музикантом).

Якщо таким неоднозначним виявляється підсумок вільного вибору, та в який спосіб переживається тоді особистістю «невільний», вимушений вибір?

Отже, особистість завжди змушена — попри власне бажання — робити вибори, оперувати категоріями можливого, неможливого, ймовірного, мислити в категоріях ризику й конструювання обставин, активного втручання у власну біографію. Життя людини є рух від нескінченної можливості (народження) до абсолютного заперечення цієї можливості (смерть).

Модус потенціалізації, як і модус уніфікації, певною мірою суперечить ідеї цілісності особистості та прагненню персоналізації. Зокрема, у психології й психіатрії ХІХ — початку ХХ ст. вищими цінностями вважалися саме сталість і стійкість, а мінливість і множинність «Я» трактувалися як хвороба (роздвоєння особистості при шизофренії).

Проте більшість філософських шкіл Сходу тлумачать таку множинність «Я» як норму, на що звертав увагу свого часу К. Г. Юнг.

Поступово ця ідея засвоювалась і Заходом. Г. Гессе писав, що особистість — це «в'язниця, у якій Ви перебуваєте» [2], а уявлення про єдність «Я» — «омана науки», котре має вартість лише тому, що «спрошує вчителів і вихователів, які перебувають на державній службі, їхню роботу, й порятовує їх від необхідності думати й експериментувати». «Кожне «Я», навіть найбільш наївне, — це не єдність, а надзвичайно складний світ, це маленьке зоряне небо, хаос форм, шаблів і станів, спадковості й можливостей». Люди

намагаються відгородитися від світу, замкнувшись у власному «Я», а потрібно, навпаки, вміти розчинятися, скидати із себе оболонку. «...Запекло триматися за своє «Я», запекло чіплятися за життя — це означає йти найвірнішим шляхом до вічної смерті, тоді як уміння вмирати, скидати оболонку, вічно поступатися своїм «Я» заради змін веде до безсмертя».

Людина постає перед нерозв'язним протиріччям: вона є потенційною нескінченністю, абсолютною можливістю, але форма справжнього життя, будь-яка практична дія є знищення цієї нескінченності й у цьому сенсі, за Г. Гессе, — «особистість — в'язниця людини».

Гіпотетично можна уникнути цього парадоксу тільки відмовою від реального життя, від якої-небудь діяльності, відмовою від будь-яких бажань і цінностей. Вирішенням цього протиріччя і є прагнення потенціалізації, реалізувавши яке особистість отримує можливість виходу за межі особистісного Я.

Слід зазначити, що «можливість» як теоретичний концепт у психологічній літературі є малорозробленим. Принаймні, жоден радянський і російський психологічний словник не містить його. Цей термін переважно вживається, коли потрібно уточнити, відітінити той чи інший аспект пов'язаних з особистістю й мотивацією понять. Так, А. А. Єршов [3] мотивоутворювальний ефект саморегуляції визначає через зіставлення людиною своїх можливостей і духовних, інтелектуальних, вольових, фізичних потенціалів з вимогами середовища, умовами та цілями діяльності, з об'єктивно необхідними витратами. Проте чіткий зміст понять «потенціал» і «можливість» не обговорюється.

Модус потенціалізації так само має свої канали й механізми соціальної реалізації. Найпростіші з них — алкоголь і наркотики. Попри згубність для людини наслідків зловживання алкоголем і, особливо, наркотиками, їх існування протягом тисячоліть є аргументом на користь того, що вони виконують певну соціальну функцію. (У протилежному разі такі практики не були тривалими й поширеними [7]). Вживання алкоголю, тим більше наркотичних речовин — є одним з найпростіших способів виходу в «інше» життя, розширення меж власного Я.

На наш погляд, однією із причин девіантної поведінки загалом є необхідність перейти у модус потенціалізації. Хоча це, звісно, крайня форма реалізації. Більшість людей задовольняють цю потребу

включення в модус потенціалізації у формах соціально прийнятних і абсолютно легальних (зміна місця роботи, одягу, інтер'єру тощо). «Гра стилями» (Ю. М. Лотман, О. Г. Асмолов) також може слугувати ілюстрацією актуалізованого прагнення потенціалізації [1; 4].

Окрім реальності, існують різні форми реалізації модусу потенціалізації за допомогою свідомості (сновидіння, уява, творчість). Уява грає в цьому сенсі виняткову роль у дитячому й юнацькому віці, коли вона забезпечує сильні емоційні переживання. З віком у більшості людей здатність до уяви слабшає. Творчість також можна пов'язати з формою «інобуття»: принаймні літературна творчість значною мірою пов'язана зі здатністю «проживати» інші, «чужі» життя. Своєрідним соціально-психологічним реалізатором цього модусу є гра (насамперед сюжетно-рольова, що докладно аналізовано у віковій психології).

Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що особистість може й, на наш погляд, повинна існувати у всіх трьох модусах. Лише у такий спосіб досягатиметься її автентичність. Проте ці три модуси автентичності є доволі автономними й водночас вони є системою.

Автентичність особистості з огляду на останнє виникає лише у тому разі, коли особистість має можливість вільного переходу між модусами й вільно користується цією можливістю. (Певною мірою це означає задоволення психологічних потреб, які слугують осередком її існування у тому чи іншому модусі).

Специфіка переходу між модусами є основою, на якій формується екзистенційна динаміка особистості.

Тут слід підкреслити два моменти, що стосуються характеру цієї динаміки.

По-перше, досягнення автентичності не означає стану гомеостазу при задоволенні потреб, що формують ту чи іншу тенденцію. Позаяк психологічна потреба в автентичності не є дефіцитарною, то й загалом стан гомеостазу виявляється недосяжним. Натомість мова йде про те, що автентична особистість вільно рухається в будь-якому модусі (та між модусами), її рух не фрустровано ані психологічними, ані соціальними, ані біологічними перепонами.

По-друге, особистість може навіть тривалий час перебувати в певному модусі без порушення екзистенційної динаміки. Зокрема, це відбувається у періоди, які є «утворювальними» для того чи іншого модусу, що продиктовано системою соціальних практик, яка усталася в суспільстві. У такому разі перебування у одному (чи двох) модусах не спричинює порушення екзистенційної

динаміки. Останнє виникає лише в разі, коли причина затримки є блокуванням, порушенням проникності кордонів між модусами.

Насамкінець зазначимо, що представлення особливостей екзистенції особистості через три модуси — персоніфікації, уніфікації й потенціалізації — дає змогу розглядати автентичність особистості як становлення, як процес-подію, «існування на перетині», коли до змісту входить вся множинність модусів, коли в дискретній одиничності створеного актуалізується множинність потенційного.

*В статье утверждается, что попытка представить аутентичность личности через идеальную культурную модель является непродуктивной. Вместо этого представлена модель, в которой аутентичность личности возникает как следствие свободного оперирования разными модусами, что обеспечивает наиболее высокую продуктивность личностного становления путем реализации ее множественной сущности.*

**Ключевые слова:** аутентичность, аутентичная личность, модус, экзистенция.

*The main idea of the article is do not define authenticity in term of a person's similarity to an original pattern, model or exemplar. The author argues that an authentic person is not construed as an ideal type or a member who incarnates a species most perfectly. Rather, existential authenticity consists in lucidly, self-consciously, critically choosing a coherent self-identity.*

**Key words:** authenticity, authentic person, mode, existence.

### Література

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. — М. : Смысл, ИЦ «Академия», 2002. — 416 с.
2. Гессе Г. Степной волк. — СПб. : Азбука, 1999. — 288 с.
3. Ершов А. А. Взгляд психолога на активность человека. — М. : Луч, 1991. — С. 15–16.
4. Лотман Ю. М. Александр Сергеевич Пушкин: Биография писателя // Ю. М. Лотман. Пушкин. — СПб. : Искусство, 1995. — С. 98–102.
5. Мэй Ролло Открытие Бытия: очерки экзистенциальной психологии. — М. : Институт общегуманитарных исследований, 2004. — 224 с.
6. Франкл В. Воля к смыслу. — М. : Эксмо-Пресс, 2000. — 368 с.
7. Хаксли О. Двери восприятия. — СПб. : Азбука-классика, 2007. — 224 с.

УДК 159.923.31(048)

**О. І. Купрєєва,**  
кандидат психологічних наук, доцент

## **ВПЛИВ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ОБМЕЖЕНЬ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК**

*Статтю присвячено проблемі впливу функціональних обмежень, соматичних хвороб на особистісний розвиток. Розкрито особливості формування ставлення до самого себе, міжособистісних стосунків студентів із функціональними обмеженнями.*

**Ключові слова:** функціональні обмеження, ставлення до самого себе, міжособистісне спілкування, «Я-концепція».

Уявлення про існування тісних зв'язків між здоров'ям і хворобами людини, з одного боку, різними переживаннями, з іншого, належить до найдавніших ідей медицини та психології. У загальній проблематиці психосоматичних ставлень виокремлюють два аспекти: вплив психічних факторів на соматичну сферу людини і вплив соматичних факторів на психіку людини. Перший аспект знайшов своє відображення у психосоматичному підході в медицині, медичній та клінічній психології. Дослідниками цього напрямку були виділені такі форми психогенних захворювань: істеричні конверсії, вегетативні неврози і психосоматичні захворювання; їх вважали результатом функціонування психологічного захисту різного ступеня інтенсивності (Ф. Александер; В. Тополянський, М. Струковська), а також встановлений зв'язок між особливостями особистісного профілю та розвитком у даного суб'єкта відповідних соматичних захворювань.

Інший аспект психосоматичних ставлень — вплив соматичного стану на психіку — вказує на порушення психічної діяльності людини в умовах соматичної хвороби. У працях, присвячених дослідженню психіки хворих, що страждають на різні соматичні захворювання, встановлено, що є два типи впливу соматичної хвороби на психіку: соматогенний — інтоксикаційний вплив на центральну нервову систему і психогенний — реакція особистості на захворювання та його наслідки. Основною формою впливу соматичного захворювання на психіку людини є саме психогенна.

У своїх ранніх працях В. М. Мясіщев, аналізуючи структурно-динамічні характеристики особистості, підкреслював, що до

первинних особливостей належать динамічні характеристики особистості, зумовлені якостями нервової системи та особливостями захворювання. На основі первинних симптомів виникають вторинні особливості у формі різноманітних характерологічних порушень, що являють собою результат складної взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів. Він зазначав, що виникнення вторинних особливостей особистості хворої дитини може бути викликано низкою причин, до яких належать переживання з приводу фізичного дефекту, особливості виховання, характер стосунків у сім'ї дитини. Все це призводить до порушень системи ставлень дитини, соціальної адаптації та до невротичних реакцій.

Питанню впливу надбаних і вроджених фізичних дефектів на особистість — як патологічних соматичних станів — присвячено велику кількість наукових досліджень у медицині та медичній психології (Г. Багаєва, О. Гордієвська; М. Зорін, І. Мамайчук, Т. Карцева, Т. Михайлова, Т. Мурзіна, С. Носко та ін.). Значна частина наукових досліджень, присвячених вивченню впливу вроджених сенсорних і фізичних дефектів на формування та розвиток особистості, була виконана у дефектології та спеціальній психології (сурдології, тифлопсихології).

Уведений представниками клінічної медицини термін «дизонтогенія» для визначення різноманітних форм порушення нормального онтогенезу, став синонімом прийнятого у дефектології та спеціальній психології терміна «аномальний розвиток». Проблеми аномального розвитку дитини приділяли велику увагу педагоги, лікарі, психологи (Е. Сеген, П. Трошин, М. Монтессорі, А. Адлер, Г. Сухарева, В. Лебединський, А. Семенович та ін.).

Фізичні дефекти не тільки призводять до інвалідності, а й мають виражений негативний вплив на особистість людини. Для нас важливе значення має думка вітчизняних і зарубіжних дослідників, згідно з якою фізичний дефект, виступаючи в ролі функціонального обмеження можливостей взаємодії людини із навколишнім середовищем, викликає не тільки значне погіршення соматичного стану хворих, а й часте виникнення порушень особистісного функціонування. При дослідженні особистісних особливостей дітей і підлітків із руховими порушеннями внаслідок дитячого церебрального паралічу [2; 5], із вродженими дефектами зовнішності [6], з недорозвиненням кінцівок внаслідок захворювань і порушень опорно-рухового апарату виявлені слабкість нервових процесів,



емоційна нестійкість, імпульсивність. Переважання високої особистісної тривожності, наявність суперечливої, конфліктної самооцінки, негативного самоствавлення, неприйняття особистісного «Я», істотні проблеми у сфері міжособистісних стосунків виявлено в осіб з набутими фізичними дефектами в дорослому віці [3].

В. В. Ковальов розглядає особистість хворих із ДЦП у групі патологічних формувань дефіцитарного типу. Він підкреслює, що серед механізмів патологічного формування особистості в осіб із фізичними дефектами провідна роль належить реакції особистості на усвідомлення дефекту, фізичної неповноцінності. О. Лічко виявила три типи акцентуацій характеру, які найчастіше трапляються при ДЦП: астеноневротичний, психастенічний і сенситивний. У психолого-педагогічних дослідженнях відмічаються незрілість емоційно-вольової сфери осіб із ДЦП, наявність егоцентризму, навіюваності, зниження вольової активності, яку автори пов'язують із неправильним вихованням [5].

Ступінь невротизації в обстежуваних тісно корелює з показниками особистісної тривожності. Г. Н. Багаєва вивчала роль особистісних особливостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату у виробленні адекватних способів реагування в ситуації конфлікту. На підставі отриманих даних виявлено, що 57% всіх обстежених зосереджені на захисті свого «Я», що свідчить про слабкість особистості, неузгодженість самооцінки та рівня домагань. Е. Каліжнюк виділяє два типи реагування осіб із руховими порушеннями на фізичний дефект: пасивно-оборонний і агресивно-захисний. І. І. Мамайчук, досліджуючи дітей та підлітків із ДЦП, виявив, що структура їхньої особистості відрізняється меншою інтегрованістю, а структуроутворюючим компонентом особистості є емоційно-вольові характеристики (фрустрованість, емоційно-вольова нестабільність, тривожність). Із віком у осіб із ДЦП значущість емоційно-вольових компонентів особистості посилюється. Перевага звинувачувальних і захисних реакцій на фрустрацію вказує на неадекватні способи психологічних захистів осіб із ДЦП, їх ірраціональність. Такі психологічні захисти негативно позначаються на особливостях їхньої поведінки. Аналіз досліджень також показав, що характерною особливістю особистісного профілю дітей із ДЦП є емоційно-вольова нестійкість. Це виявляється у високому ступені фрустрованості і тривожності особистості, у нестабільності нервових процесів. Відмічаються також стійкі характерологічні

особливості — такі як підвищена залежність від оточуючих, пасивність, сенситивність, соціальна незацікавленість. Виявлені особливості негативно впливають на процес психічної адаптації осіб із ДЦП.

Дослідження, присвячені проблемі розвитку осіб з обмеженими фізичними можливостями (А. Литвак, А. Зотова, Б. Коваленко, Л. Солнцева), показали, що їх сталі ознаки (спрямованість, здібності, темперамент, характер та ін.) опосередковано пов'язані з наявністю дефекту (соматичного, сенсорного). В одних випадках цей зв'язок здебільшого детермінований недостатністю в царині чуттєвого пізнання та неконструктивним досвідом пізнавальної й орієнтувальної діяльності, в інших — несприятливими умовами виховання, «випадінням» із колективу, обмеженням діяльності, негативним досвідом та результатом взаємодії з оточуючими.

Обмежені фізичні можливості ускладнюють розвиток особистості, і насамперед, розвиток позитивної «Я-концепції». До загальних проблем розвитку особистості з обмеженими фізичними можливостями також відносять соціальну дезадаптацію, недостатність сформованості емоційно-вольової, мотиваційно-потребнісної, комунікативної та предметно-діяльнісної сфер.

Аналіз сучасних наукових підходів до дослідження «Я-концепції» показав, що на формування позитивної «Я-концепції» та самоствавлення впливає багато факторів, серед яких важливе місце займають соматичні патології, інвалідизуючі фізичні дефекти — вроджені та надбані. Зокрема, дослідження групи авторів О. А. Заржицької, В. М. Блейхер, Є. С. Креславського та ін. показали, що наявність у людини соматичних хвороб спричинює формування низької самооцінки, низького ступеня когнітивної диференційованості образу «Я», деформує міжособистісні стосунки [1; 5].

Дослідження самоствавлення людей юнацького віку з інвалідизуючим фізичним дефектом (О. І. Купреєва) [4] показало, що у віддаленому періоді після ампутацій кінцівок окремих фізичний дефект сприймається ними як дефект особистості загалом, дефект їх особистісного «Я». Загалом це відбивається у негативному самоствавленні, неприйнятті реального «Я», низькому рівні аутосимпатії, самоповаги, саморозуміння, самокерування.

Аналіз змістових складових самоствавлення виявив особливості у ставленні до особистісного «Я» у юнаків з інвалідизуючими дефектами кінцівок. Так, найістотніших негативних змін зазнає емоційне сприймаюче ставлення до себе, яке виражається у зни-

женні автосимпатії, самоінтересу, самосприйняття, високому рівню самозвинувачення. Переважання емоційно-оцінного рівня «Я-концепції» в період юності, емоційна вразливість неминуче супроводиться негативними емоціями до свого «Я».

Особистість людей з інвалідністю характеризуються суперечливістю, конфліктністю самооцінки. Результати показали, що їм притаманна висока самооцінка, особистісне «Я» сприймається як енергійне, дійове, але за цим криються страх, непевність у собі, залежність від оцінок оточуючих. Вони визнають у себе наявність позитивних рис і якостей, але знецінюють їх, оскільки це не збігається з їхнім негативним образом «Я». Наявність цих суперечливих тенденцій є проявом психологічного захисту.

Для осіб з інвалідністю юнацького віку істотними є проблеми у сфері міжособистісних стосунків. Вони схильні сприймати світ і оточуючих їх людей як ворожо налаштованих проти них. Невдачі у встановленні та підтриманні контактів із соціальним оточенням значно підсилюють їх орієнтацію на вузьке коло людей — переважно близьких. Слід зазначити, що 34,7% обстежуваних молодих інвалідів прагнуть до активної соціальної взаємодії зі своїм оточенням [5].

Нами було проведено дослідження 67 студентів із функціональними обмеженнями різної нозології (порушення слухового, зорового аналізаторів, опорно-рухового апарату та хронічні соматичні захворювання), які склали першу групу. Друга група включала 60 здорових студентів. За віком перша і друга групи були однакові.

Метою дослідження було виявлення особливостей особистісного розвитку студентів із функціональними обмеженнями.

Нами було використано комплекс психодіагностичних методик: особистісний опитувальник Бехтеревського інституту для діагностики внутрішньої картини хвороби; опитувальник Келлермана-Плутчика для дослідження характерних механізмів психологічного захисту людини як засобу соціально-психологічної адаптації; методику «Опитувальник дослідження самоствавлення» (В. В. Столін, С. Р. Пантелеєв); методику для діагностики рівня особистісної тривожності Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна; проективну методику «Я, Значущі, Інші» для дослідження емоційно-ціннісного ставлення суб'єкта до власного «Я» в контексті ставлення до оточуючих (О. І. Купреєва, 2003) [4].

Отримані результати емпіричного дослідження дали змогу зробити такі висновки:

1. Основною формою впливу інвалідизуючого соматичного захворювання (фізичного дефекту) на психіку людини є психогенна реакція особистості на хворобу (фізичний дефект) та їх наслідки, що відображається у внутрішній картині хвороби. Обстеженим студентам з інвалідністю притаманні дезадаптивні гомогенні типи ставлення до власного фізичного дефекту (соматичного захворювання). У картині цих типів ставлення переважають **анозогнозичний тип** (заперечення фізичного дефекту, захворювання, ігнорування, активне відкидання думок про його наслідки); **ергопатичний тип** (компенсаторний «відхід» від дефекту, заглиблення в роботу, навчання, певні захоплення та надощінне, стеничне ставлення до них); **сенситивний тип** (емоційна вразливість, насторожено-тривожна поведінка, часті зміни настрою з переважанням в ньому почуття туги та пригніченості); **гармонійний тип** (адекватне ставлення до власного дефекту, без прагнення переоцінювати тяжкість свого стану або недооцінювати його).

2. Змішані (неоднорідні) типи ставлення до фізичного дефекту, захворювання також характерні для досліджуваних студентів з інвалідністю. Поєднання у змішаних типах ставлень теоретично цілком протилежних станів як от: анозогнозія й іпохондрія, тривожність і дисфорія, анозогнозія й егоцентричність, меланхолія, апатія та паранояльність — свідчать про наявність глибоких внутрішніх конфліктів, стійких суперечностей у структурі ставлень особистості та порушення соціально-психологічної адаптації, пов'язаної з соматичними захворюваннями та фізичним дефектом.

3. Аналіз структури внутрішньої картини дефекту показав домінування рівня емоційної оцінки, переживання дефекту у змісті внутрішньої картини дефекту досліджуваних студентів із інвалідністю. Цей факт свідчить про наявність інтрапсихічних конфліктів, низького ступеня інтеграції образу «Я». Емоційна реакція на власний інвалідизуючий дефект (захворювання) корелює з високими показниками рівня особистісної тривожності. Тривожність у цьому разі не стільки стимулює активність і цілеспрямованість зусилля особистості, скільки сприяє руйнуванню адаптивних поведінкових паттернів, заміщуючи їх деструктивними захисними механізмами. Найтиповішими механізмами психологічного захисту студентів з інвалідністю є заперечення реальності, раціоналізація, регресія, реактивні утворення.

4. Фізичний дефект (захворювання), виступаючи в ролі функціонального обмеження можливостей взаємодії людини із середо-

вищем, викликає порушення особистісного функціонування. Наслідками цих порушень є психогенні реакції переважно за сенситивним типом (емоційна вразливість, сором'язливість, почуття неповноцінності, неадекватно агресивна реакція на несхвалення), а також астеноневротичним типом (роздратованість, слабкість нервових процесів, схильність до афектів, тривожність, побоювання за власний стан здоров'я).

5. «Я-концепція», як інтегральне утворення особистості, характеризує якість особистісного функціонування. Інвалідизуючий фізичний дефект, хронічне соматичне захворювання впливають на «Я-концепцію», а саме: спричинюють розвиток негативного самоствавлення, неприйняття власного «Я», зниження рівня самоповаги, самоінтересу, що виявляється у компенсаторно завищеній самооцінці. Слід зауважити, що в досліджуваних студентів з інвалідністю зазнає змін, насамперед, емоційно-оцінна складова «Я-концепції», що виявляється у зниженні аутосимпатії, самоповаги, інтересу до власного «Я», негативному самоствавленні, слабкості вольових зусиль, низькій сформованості особистісної позиції та образу «Я». Дослідження самоствавлення студентів з інвалідністю показало, що окремий фізичний дефект сприймається ними як дефект особистості загалом як дефект їх власного «Я».

6. Для досліджуваних студентів з інвалідністю характерні суттєві проблеми у сфері міжособистісних стосунків. Перевага неконструктивних типів міжособистісної взаємодії, низький ступінь прийняття оточуючих, значна ідеалізація значущих людей зумовлюють особливості поведінкових стратегій, що виявляються в посиленні їх орієнтації у спілкуванні на вузьке коло людей — переважно близьких. Неадекватність самосприйняття і сприйняття інших оточуючих призводить до незадоволеності міжособистісними стосунками та до порушення соціально-психологічної адаптації загалом.

Аналіз психологічної літератури з даної проблеми та результати проведеного нами попереднього психодіагностичного дослідження студентів із функціональними обмеженнями різних нозологій вказують на необхідність надання їм професійної психологічної допомоги в системі психолого-психологічного супроводу. При розробленні принципів і підходів побудови психологічної допомоги потрібно враховувати вид та ступінь функціональних порушень та психологічні особливості розвитку особистісної сфери студентів із функціональними обмеженнями.

*Статья посвящена проблеме влияния функциональных ограничений, соматических болезней на личностное развитие. Раскрыты особенности формирования самооотношения, межличностных отношений студентов с функциональными ограничениями.*

**Ключевые слова:** функциональные ограничения, самооотношение, межличностное общение, «Я-концепция».

*The article is devoted to the problem of influence of functional limitations, somatic diseases on personality development. The features of self attitude forming are revealed, interpersonal relationships of students with functional limitations.*

**Key words:** functional limitations, self attitude, interpersonal communication, «self-conception».

### Література

1. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Индивидуально-психологические особенности больных сердечно-сосудистыми заболеваниями в процессе их социальной адаптации // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 3. — С. 112–120.
2. Вассерман Е. Л., Катыешева М. В., Никитина Л. Н. Клинико-психологический анализ проблем, возникающих в школе у детей с цереброорганическим синдромом: четыре наблюдения // Дефектология. — 1999. — № 4. — С. 3–8.
3. Гордиевская Е. О. Особенности оценки собственного «Я» у инвалидов с дефектами внешности как один из факторов социальной адаптации // Социальные и медицинские проблемы профилактики инвалидности и реабилитации инвалидов: тезисы доклада. — Днепропетровск, 1989. — С. 156–157.
4. Куреева О. И. Особенности «Я-концепции» взрослых инвалидов с ампутационными дефектами конечностей: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — К., 2003. — 199 с.
5. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. — С.-Петербург. гос. университет. — СПб. : Из-во С.-Петербургского университета, 2000. — 167 с.
6. Харьков Л. В., Носко С. А. Методика оценки психического развития детей с врожденными несращениями верхней губы и неба // Вісник стоматолога. — 1998. — № 2. — С. 69–73.

*Робота виконана в рамках наукового проекту Державного фонду фундаментальних досліджень у 2007–2009 рр.*

**О. М. Кокун,**  
доктор психологічних наук, професор

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЮНАКІВ НА ЕТАПІ ОПТАЦІЇ

*У статті викладені результати досліджень, спрямованих на визначення професійних схильностей юнаків, рівня їх інформованості про різні професії, визначення особливостей їх професійних намірів, їх професійної спрямованості, чинників вибору ними професії, можливих помилок при цьому.*

**Ключові слова:** професійне самовизначення, професійна спрямованість, чинники вибору професії.

**Актуальність проблеми.** Бурхливий розвиток світової цивілізації і пов'язані з цим стрімкі суспільні та політичні зміни, різноманітні кризові явища тощо, які відбуваються як у світі загалом, так і, природно, в Україні, призводять до суттєвих змін суспільної значимості, престижності, поширеності та доступності багатьох професій. Нині професійний вибір юнака зумовлюється зовсім іншими чинниками, ніж 20 років тому. За цей час змінилися й самі учні, рівень їхнього фізичного та розумового розвитку, стан здоров'я, інтереси, світогляд, мотивація тощо [3; 4].

Саме тому постійно залишаються актуальними дослідження щодо особливостей, чинників і шляхів сприяння професійному самовизначенню молодших юнаків (15–16 років) на такому надзвичайно важливому етапі професійного становлення особистості, як етап оптації (етап свідомого та відповідального вибору професійного шляху).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Профорієнтацію загалом можна розглядати як компонент загальнолюдської культури, що виявляється у формі турботи суспільства про професійне становлення молодого покоління, підтримку та розвиток його природних обдаровань, проведення комплексу заходів сприяння людині в професійному самовизначенні і виборі оптимального виду зайнятості з урахуванням її потреб і можливостей, соціально-економічної ситуації на ринку праці [7]. Саме від правильного вибору майбутньої професії, яка найбільшою мірою відповідає можливостям, особливостям

та схильностям людини, залежить успішність її подальшого професійного становлення. Така робота має базуватись на застосуванні науково обґрунтованих методик та процедури дослідження, врахуванні науково обґрунтованих даних щодо необхідних для різних професій професійно важливих якостей, сучасного стану на «ринку професій», сучасних психологічних та інших чинників й особливостей професійного вибору учнів старших класів [5].

Загалом під професійним становленням фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності й особистої активності, спрямованої на самовдосконалення та самоздійснення. Професійне становлення — це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей та їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини [2].

Професійне самовизначення, в найзагальнішому розумінні, являє собою вибір людиною напряму та змісту свого подальшого розвитку, сфери і засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети і моральних цінностей; це цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення [1]. Сутністю професійного самовизначення є самостійне й усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації [6].

Провідне значення у професійному самовизначенні належить самій особистості, її активності, відповідальності за своє становлення. Професійне самовизначення є важливим чинником самореалізації особистості в конкретній професії та в культурі взагалі. На етапі оптації основними способами професійного самовизначення вважаються ситуативний вибір навчально-професійного напряму та вибір професійної освіти і професійної підготовки [2].

**Метою статті** є виклад результатів власних досліджень, які характеризують сучасні особливості професійного самовизначення юнаків.

#### **Організація, методи та результати дослідження.**

У дослідженнях взяли участь 156 учнів (80 юнаків і 76 дівчат) 9–11-х класів трьох середніх загальноосвітніх шкіл м. Києва (одна



зі шкіл була школою із поглибленим вивченням математики) та 41 студент I курсу (29 дівчат і 12 юнаків) Економіко-правового технікуму при МАУП, які також за віком (15–16 років) відповідають молодшому юнацькому віку. В одній зі шкіл для виявлення особливостей динаміки діагностованих показників дослідження проводились двічі — в 10-х та 11-х класах.

Під час дослідження застосовувалися такі методи: анкетування; психодіагностичні методики: Диференційно-діагностичний опитувальник Є. О. Клімова (ДДО); методика виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» (КОЗ-2); методика «Опитувальник професійних переваг» (I частина модифікації тесту Голанда).

За результатами проведеного анкетування щодо визначеності вибору учнів своєї майбутньої професії, встановлено, що у старших класах її вже обрали понад половину (60%) обстежуваних учнів. На I курсі коледжу відсоток таких учнів виявився вищим — 83%. Це є, на нашу думку, цілком закономірним, адже в коледжі групи сформовано за певними професійними напрямками.

Також закономірними є те, що відсоток учнів (у школі, де дослідження проводились повторно), які зробили свій професійний вибір, збільшився із 59% (10-й клас) до 82% в 11-му класі. Як правило, професії, що були обрані учнем минулого року, через рік не змінюються. Спостерігається лише деяке її уточнення, чи, навпаки, розширення, або зміна спеціальності в межах однієї професії. Наприклад, юрист-слідчий, бухгалтер-економіст, стоматолог-педіатр.

Виявилось, що професійні уподобання учнів школи із поглибленим вивченням математики та двох «звичайних» шкіл певною мірою відрізняються. Це, на нашу думку, можна вважати цілком природним. Так, найбільшою популярністю серед учнів школи із поглибленим вивченням математики користуються творчі (дизайнер, вокаліст, стиліст) та економічні (економіст, фінансист, бізнесмен) професії. Із тих обстежуваних, що визначились із професійним вибором, їх обрали до 25% учнів. Професію програміста, що за типом належить до професій типу «людина-знак», «людина-техніка» та творчих, обрали 21% обстежених. Свій професійний вибір щодо професій типу «людина-людина» (педагог, лікар, адміністратор) зробили 17% учнів; 12% учнів обрали правові професії (юрист).

Найбільшою популярністю серед учнів «звичайних» шкіл користуються професії типу «людина-людина» (менеджер, лікар, психолог, тренер). Їх обрали 35% учнів. Також професії, що належать як

до професій типу «людина-людина», так і типу «людина-знак» (податківець, бухгалтер, економіст, журналіст), обрали ще 22% учнів. Порівняно незначний відсоток учнів «звичайних» шкіл виявив бажання працювати за юридичним фахом, у галузі харчування, у творчій та військовій сферах.

Професійний вибір першокурсників коледжу здебільшого відповідає тим спеціальностям, на яких вони навчаються (в 1-й групі — організація виробництва, фінанси і кредит, бухгалтерський облік, у 2-ї групи — соціальна робота, правознавство). Трапляються лише поодинокі вибори спеціальностей, яких немає у даних групах (психолог, політолог, журналіст).

Як у школі, так і в коледжі трохи більше 70% обстежуваних вказують, що свою професію вони обрали (чи оберуть) виключно самі, близько 25% — за порадою батьків і 5% — за порадою друзів та ін. Переважна більшість (близько 80%) зазначили, що дуже бажають мати саме цю професію, і тільки 20% з них відповіли, що особливо значення це не має.

Інформація щодо найбільш привабливих для учнів шкіл та першокурсників коледжу ознак майбутньої професії та безпосередньої роботи за цією професією наведена у табл. 1 та 2.

**Таблиця 1 — Найбільш привабливі для обстежуваних ознаки майбутньої професії**

№ з/п	У майбутній професії найбільше приваблює можливість	Обстежувані, %	
		школи	коледж
1	Багато заробляти	36	42
2	Отримувати від професії задоволення	54	29
3	Мати престижну роботу	45	54
4	Бути корисним суспільству	21	22
5	Розкрити свої здібності	23	17
6	Не перенапружуватись під час роботи	12	7
7	Інше	7	6
8	Легко отримати цю спеціальність	3	5

Отже, найдієвішими чинниками вибору професії для учнів і студентів коледжу закономірно стали престижність, заробіток та задоволення від неї (хоча за останнім чинником виявлено досить істот-

ну різницю). Значно меншу дієвість виявили такі чинники, як суспільна корисність професії та можливість розкрити в ній свої здібності.

**Таблиця 2 — Найбільш привабливі для обстежуваних ознаки майбутньої роботи**

№ з/п	У майбутній професії найбільше приваблює можливість	Обстежувані, %	
		школи	коледж
1	Бути незалежним від начальства і колег	37	54
2	Допомагати людям	39	39
3	Керувати людьми	14	74
4	Інше	13	5
5	Захищати людей	14	15
6	Навчати інших	8	2

Виходячи з даних табл. 2, найбільш привабливою для обстежуваних ознакою майбутньої роботи стала незалежність від начальства і колег і допомога іншим людям. Решта ознак виявилась набагато менше привабливою.

За Диференційно-діагностичним опитувальником Є. О. Клімова, найбільшу схильність (5–8 балів) обстежувані учні школи із поглибленим вивченням математики продемонстрували до професій типу «людина-техніка» та «людина-художній образ» (понад 50%), порівняно меншу (понад 40%) — до професій типу «людина-людина» і «людина-знак». І значно нижчу схильність досліджувані виявили до професій типу «людина-природа». Учні «звичайних» шкіл та студенти коледжу найбільшу схильність продемонстрували до професій типу «людина-знак» (44 і 54%) та «людина-природа» (44 і 53%). Далі йдуть професії типу «людина-людина» (39 і 30%), «людина-техніка» (14 і 12%) та «людина-художній образ» (11 і 14%).

За Опитувальником професійних переваг в учнів шкіл найбільш вираженими професійними типами (3-4 бали) стали «реалістичний» (74%), «заповзятливий» (64%) та «соціальний» (64%), а в першокурсників коледжу — «соціальний» (66%), «конвенційний» (52%) та «реалістичний» (64%).

За Методикою КОЗ-2 високий та найвищі рівні розвитку комунікативних здібностей було зафіксовано у 63% учнів та 68% студентів і організаційних — у 68% учнів і 78% студентів.

Отже, результати емпіричного дослідження стосовно особливостей професійного самовизначення юнаків дали можливість дійти таких **висновків**:

- свою майбутню професію вже обрали більшість учнів 9–11-х класів та понад 80% першокурсників коледжу; при цьому відсоток учнів, які зробили свій професійний вибір, має тенденцію до збільшення з 10-го по 11-й класи;

- професійні уподобання учнів школи з поглибленим вивченням математики та «звичайних» шкіл певною мірою відрізняються; серед учнів першої школи найбільшою популярністю користуються творчі й економічні професії; серед учнів другої та третьої — професії як типу «людина-людина», так і типу «людина-знак»; здебільшого професійний вибір першокурсників коледжу відповідає тим спеціальностям, на яких вони навчаються;

- близько 3/4 досліджуваних віддають перевагу самостійному професійному вибору;

- найбільш дієвим чинником вибору професії для учнів і студентів коледжу стали престижність, заробіток та задоволення від професії; значно меншу дієвість виявили такі чинники, як суспільна корисність професії та можливість для учня розкрити в ній свої здібності;

- найбільш привабливою для обстежуваних ознакою майбутньої роботи стала незалежність від начальства і колег та допомога іншим людям;

- встановлено певні відмінності у професійних схильностях та між трьома основними групами обстежуваних юнаків (старшокласники школи із поглибленим вивченням математики та «звичайної» школи, першокурсники коледжу), що можна вважати цілком природним.

*В статтє представлєны результати исследований, направлєнных на определение профессиональных склонностей юношей, уровня их информированности про разные профессии, определение особенностей их профессиональных намерений, их профессиональной направленности, факторов выбора ими профессии, возможных ошибок при этом.*

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональная направленность, факторы выбора профессии.

*The author's results of researches, which directed on definition professional propensities of the young men, their knowledge about different professions, their professional intentions' features, propensities of their professional*

*orientation, factors of the professional choice, possible mistakes of such choice, are considered in the article.*

**Key words:** professional self-determination, professional orientation, factors of the professional choice.

### Література

1. *Вітковська О. І.* Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2002. — 21 с.

2. *Зеєр Э. Ф.* Психология профессий : учеб. пособ. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Изд. центр «Академия», 2007. — 240 с.

3. *Кокун О. М.* Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. — К. : Міленіум, 2004. — 265 с.

4. *Кокун О. М.* Психофізіологічна «ціна» та ефективність інноваційного навчання // Інститут психології ім. Г. С. Костюка — 60 років: наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К. : Міленіум, 2006. — Вип. 25. — С. 207–215.

5. *Кокун О. М.* Сучасні психологічні та соціально-психологічні передумови професійного вибору старшокласників // Освіта і здоров'я: формування здоров'я дітей, підлітків та молоді в умовах навчального закладу: матер. II Всеукр. наук.-пр. конф. з міжнародною участю. — Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. — С. 137–143.

6. *Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. — 3-е изд. — М. : Академия, 2005. — 480 с.

7. *Толочек В. А.* Современная психология труда : учеб. пособ. — СПб. : Питер, 2005. — 479 с.

**О. А. Волинчук,**  
*аспірантка*

## ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ

*Статтю присвячено вивченню проблеми формування психологічної готовності студентів до професійної діяльності. Уточнені поняття «психологічна готовність», «психологічна готовність до професійної*

діяльності». Здійснено інтегроване вивчення психологічної готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, розкрито її зміст та структуру, визначено критерії та рівні сформованості, психологічні чинники її формування. Виділено профілі та простежено динаміку розвитку компонентів психологічної готовності до професійної діяльності студентів впродовж навчання у ВНЗ.

**Ключові слова:** психологічна готовність, психологічна готовність до професійної діяльності, структурні компоненти психологічної готовності до професійної діяльності: мотиваційний, операційний, емоційно-вольовий, особистісний; формування, комплексна програма, професійно-психологічний тренінг, активні соціально-психологічні методи.

Ефективність виконання будь-якого виду діяльності значною мірою залежить від сформованості в особистості певних психологічних якостей, до яких, зокрема, належить і психологічна готовність.

У сучасній психології психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Відомі два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності — функціональний і особистісний [3, 39].

У рамках функціонального підходу психологічна готовність трактується як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності. Цей стан близький до феномену, який О. О. Ухтомський назвав «оперативним спокоєм» [3, 39]. Такої точки зору дотримуються Н. Д. Левітов, А. Ц. Пуні («передстартовий стан») [4, 32], Ф. Ю. Генів («мобілізаційна готовність»), Є. П. Ільїн («оптимальний робочий стан і стан спокою») [3, 39] та ін.

Із позицій особистісного підходу психологічну готовність розглядають як результат підготовленості до певної діяльності. Згідно з цим підходом, готовність розуміється як стійке, багатоаспектне й ієрархізоване утворення особистості, яке включає низку компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які, в своїй сукупності, дають змогу суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність. Цей підхід відображений у роботах К. М. Дурай-Новачкової [1, 52–59], М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович [2], В. О. Моляко, А. А. Смирнова [3, 39] та ін.

Потрібно розрізняти загальну та спеціальну психологічну готовність керівників різних організацій до управління.

Загальна психологічна готовність до управління становить комплекс психологічних характеристик, які необхідні керівникові для успішного здійснення управління загалом. Водночас спеціальну психологічну готовність до управління складають психологічні характеристики, що забезпечують успішність здійснення керівником окремих складових управління (уможливлення гуманізації управління, здійснення управлінського спілкування, запобігання й розв'язання конфліктів, забезпечення психічного здоров'я особистості тощо).

Психологічна готовність до управлінської діяльності становить довготривалу готовність, яка включає в себе комплекс мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, що забезпечують успішну взаємодію керівників з учасниками управлінського процесу та ефективність управління загалом.

У структурі психологічної готовності особистості до управління традиційно виділяють чотири функціонально пов'язаних і взаємозумовлених компоненти — мотиваційний, когнітивний, операційний і власне особистісний.

У реальному управлінському житті всі ці компоненти тісно переплетені між собою і лише в сукупності забезпечують успішність управління.

Управлінська діяльність принципово відрізняється від інших видів діяльності. Її основні психологічні особливості зводяться до таких характеристик: велике різноманіття видів діяльності на різних рівнях управлінської ієрархії; неалгоритмічний, творчий характер діяльності, що часто відбувається за умов мінливої, нерідко суперечливої обстановки та браку інформації; яскраво виражена прогностична природа розв'язуваних управлінських завдань; значна роль комунікативної функції; висока психічна напруженість, зумовлена великою відповідальністю за прийняті рішення [6, 133].

Критеріями сформованості у майбутніх керівників компонентів готовності є цілісно-мотиваційний (професійні цінності, професійна самоадекватність, професійний інтерес, самооцінка, самопізнання, саморегуляція) та особистісний компоненти (розвиток лідерських якостей, професійно значущих якостей, уміння володіти собою, самокритичність); когнітивно-пізнавальний (ерудиція, адекватність застосування знань, пізнавальні якості професійного характеру, постановка і розв'язання творчих завдань,

бачення управлінських проблем, уміння генерувати ідеї, критичність оцінювання управлінських рішень) та операційний компоненти (оволодіння сукупністю вмінь реалізації управлінських функцій, здійснення постановки та досягнення стратегічних, тактичних і оперативних цілей, вмінням розробляти власну стратегію розвитку організації).

Психологічним механізмом, що допомагає побачити спонукальний вплив осмисленості вибору, його внутрішньою стартовою умовою є психологічна готовність індивіда до управлінської діяльності [5, 311–312], що передбачає:

- наявність загальних і спеціальних здібностей, інтересу до управлінської діяльності;

- готовність до прийняття ризикованих рішень, розв’язання складних завдань, подолання напружених ситуацій заради окресленої мети; до активних дій в екстремальних умовах, тобто бажання й можливість діяти за високих стресових навантажень;

- готовність діяти в середовищі, що швидко змінюється;

- наявність спеціальних знань і вмінь;

- ціннісне ставлення до професіоналізму;

- наявність уявного образу «Я» — уявлення про управлінську кар’єру;

- самооцінку, самоаналіз, самоконтроль.

А для конкретної особистості основу готовності до управлінської кар’єри становлять прийняті нею ціннісні орієнтації, які й регулюють її індивідуальну поведінку.

Виходячи з того, що формування всебічної готовності (професійної, особистісної, психологічної) у майбутніх керівників значною мірою відбувається під час їхньої підготовки у ВНЗ, об’єктом дослідження стала психологічна готовність до управлінської діяльності студентів Інституту права та суспільних відносин та факультету економіки і менеджменту, в професійній діяльності яких, на нашу думку, управлінські якості мають важливе значення. Водночас динаміка особистих якостей в процесі навчання у ВНЗ становила предмет дослідження, яке здійснювалося на основі методики діагностики сильних і слабких сторін у роботі керівника, а також опитувальників Басса — Дарки, Томаса та опитувальника на асертивність.

Професійна придатність особистості виявляється і формується під час навчання у ВНЗ та в подальшій трудовій діяльності. Цей процес базується на тому особистісному потенціалі, з яким абіту-



рієнт приходять до ВНЗ. Враховуючи, що спектр особистісних рис абітурієнтів надзвичайно широкий, постає проблема визначення тих якостей особистості, які визначають подальшу успішну професійну підготовку до управлінської діяльності.

На першому етапі нашого дослідження проаналізуємо результати профорієнтаційного тестування, які було проведено в одному з університетів м. Києва, за допомогою комп'ютерної програми. Було проведено діагностику професійних інтересів і цілей, які визначаються при виборі спрямованості професійної діяльності. Методика дає змогу визначити рівні інтересу і внутрішньої мотивації в межах відповідних видів професійної діяльності.

Ми вважали за доцільне проаналізувати результати тестування осіб такої вибірки, тому виокремили лише високий рівень інтересу і внутрішньої мотивації до наступних видів професійного спрямування: артистичний — 17 осіб (34%); інтелектуальний — 11 (22%); підприємницький — 15 (30%); пов'язаний з ризиком — 11 (22%); соціальний — 15 (30%). Це свідчить про те, що навіть на етапі вступу до ВНЗ ми маємо сформовані задатки до управління. Отримані показники свідчать про високу й почесну місію працівників вищої школи закріпити та розвинути під час навчання названі якості.

На другому етапі нашого дослідження було проведено опитування студентів III курсу спеціальності «Правознавство» та спеціальності «Менеджмент організацій». На запитання «Чи бажаєте Ви бути керівником?» студенти спеціальності «Менеджмент організацій» 100% дали стверджувальну відповідь, а студенти зі спеціальності «Правознавство» — 85%.

Такі показники свідчать про те, що студенти спеціальності «Менеджмент» виявили бажання бути керівником, оскільки сама спеціальність готує професійних керівників.

Серед найважливіших і найголовніших якостей, які відмітили студенти напрямку підготовки «Право», ми отримали такі, %: природжений талант керівника — 28,61; високий інтелект і креативність — 23,33; життєвий досвід — 18,61; освіта — 18,61; зовнішні дані — 11,67.

Студенти менеджменту показали такі результати, %: вміння навчати інших — 4,06; вміння впливати на людей — 3,78; здатність творчо вирішувати проблеми — 3,44; наявність чітких особистісних цінностей — 2,94; здатність до саморозвитку — 2,72; вміння управляти собою — 2,56.

Як свідчать результати дослідження, найголовнішим критерієм студенти вважають природжений талант керівника, лідерство, наступним критерієм за рівнем значущості виступає високий інтелект і креативність, а найменшу увагу надано зовнішнім даним. Отримані результати схожі з наведеними даними опитування японських менеджерів «Що найважливіше і найголовніше для гарного керівника?»: природжений талант керівника, лідерство — 41%; високий інтелект і креативність — 36%; життєвий досвід — 10%; освіта — 12%; зовнішні дані — 1%. Спектр відповідей широкий, але всі відмічають роль п'яти цих найважливіших факторів [7, 26].

Оскільки агресія в діяльності керівника, будучи одним із поширених способів вирішення проблем, що виникають у складних ситуаціях та викликають психічну напруженість, — це важливий показник, ми вважали доцільним проаналізувати рівень агресивності у студентській аудиторії з тим, щоб до безпосередньої управлінської діяльності була можливість (за потреби) попрацювати над вдосконаленням власної поведінки (див. таблицю).

**Таблиця — Порівняльний аналіз діагностики агресивності**

№ з/п	Субшкали агресії	Правознавство	Менеджмент
1	Фізична агресія	58,67	54,44
2	Непряма агресія	54,82	54,93
3	Дратівливість	44,58	37,37
4	Негативізм	48,28	57,50
5	Образа	53,33	46,53
6	Підозрілість	51	42,22
7	Вербальна агресія	60,25	58,54
8	Почуття провини	61,82	58,02
9	Індекс загальної агресивності	58,23	56,25
10	Індекс ворожості	52,04	44,13

Було виявлено, що адекватні показники агресивності характерні для студентів спеціальності «Менеджмент організацій», адже саме цей напрям підготовки передбачає оволодіння «мистецтвом» керувати.

Важливою рисою майбутнього управлінця є асертивність, яка проявляється в умінні психологічно налаштувати себе на необхідність і здатність прямо говорити про свої бажання і вимоги, висловлювати особисту точку зору і не боятися заперечувати, вміти

просити інших про послугу, не відчуваючи почуття незручності. Придбання асертивності допомагає нам змінювати свою звичну поведінку, краще формулювати особисті бажання та вимоги, розуміти, що компроміс — нерідко краща з перемог [7, 71].

Тест на асертивність, який пройшли студенти, допомагає визначити, наскільки твердо і впевнено вони поведуться, чи є пересічними агресорами, що йдуть напролом і мало зважають на оточуючих.

Дослідження асертивності в групі «менеджерів» показало, що 67% студентів отримали нормальний рівень асертивності, з яким цілком можна процвітати в управлінській діяльності; 33% опитаних характеризуються пасивністю, закомплексованістю, що говорить про те, що коли мова заходить про щось важливе, їм не вистачає впевненості в собі і рішучості.

Натомість майбутні правозахисники з підлеглими й оточуючими можуть поводитися агресивно та безцеремонно, не враховувати інтереси своїх співробітників і зважати на них.

Дослідження переважних стилів поведінки у конфліктній ситуації показало, що у студентів групи «Менеджмент організацій» більш сформовані такі важливі стилі, як компроміс та співробітництво, що вказує на те, що названа група спрямована на задоволення у конфлікті як власних, так і інтересів протилежної сторони.

У студентів спеціальності «Право» чіткіше виражений такий стиль поведінки, як «боротьба», іншими словами — «конкуренція», тобто тип поведінки, за якого у конфлікті максимально враховуються і задовольняються особисті інтереси і мінімально — інтереси опонента.

Відхід від конфлікту — це такий тип поведінки, коли у конфлікті мінімально враховуються як власні, так і інтереси протилежної сторони. За такого типу поведінки на проблему просто не звертають уваги, вважають, що вона зникне сама собою. Результати в обох групах майже однакові, тобто такий стиль поведінки потребує роботи над собою, навчання, самовдосконалення та практичного досвіду.

Оскільки студенти навчаються лише на III курсі, в них ще є час набувати знання, досвід до майбутньої управлінської діяльності.

Отже, результати теоретичного й емпіричного дослідження показують, що як цілісне особистісне утворення готовність виступає у вигляді її складових — мотиваційного, когнітивного й операційного компонентів.

За критерієм важливості індивідуально-психологічних якостей, що визначають рівень готовності до управлінської діяльності студентів ВНЗ, найбільш значущими є такі характеристики, як високий інтелект, аналітичний склад розуму, підвищений інтерес до нового, невідомого, наполегливість у досягненні особистих цілей, самостійність, незалежність, оригінальність суджень, терпимість та увага до думки інших, уміння передбачати та прогнозувати, критичність та об'єктивність у самооцінках, постійний інтерес до розширення професійного та культурного світогляду.

Проведене нами дослідження показало, що студенти спеціальності «Менеджмент організацій» показали вищий рівень сформованості готовності до управлінської діяльності порівняно зі студентами спеціальності «Правознавство».

За сучасних умов розвитку суспільства, як ніколи раніше, постає нагальне питання формування психологічної готовності до управлінської діяльності студентів, в якій поєднуються високий професіоналізм, інтелігентність, соціальна зрілість і творчий пошук. Але на практиці аналіз якості підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ України свідчить, що багатьом із них бракує самостійності, ініціативи, винахідливості, вміння творчо підходити до складних проблемних ситуацій у нових умовах господарювання, громадянської активності. Такий стан справ, можливо, складається і через недостатню увагу до рівня вмотивованості та ступеня усвідомленого вибору майбутньої професії, а також до інших питань формування професійної культури фахівців.

*Стаття посвящена теоретико-експериментальному изучению проблемы формирования психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Уточнены понятия «психологическая готовность», «психологическая готовность к профессиональной деятельности». Психологическая готовность к профессиональной деятельности рассматривается как интегральное личностное структурное образование, раскрывается ее содержание и структура, определены критерии и уровни, психологические составляющие ее формирования. Выделены профили и проанализирована динамика развития компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности студентов во время обучения в вузе.*

**Ключевые слова:** психологическая готовность, психологическая готовность к профессиональной деятельности, структурные компо-

ненты психологической готовности к профессиональной деятельности: мотивационный, операциональный, эмоционально-волевой, личностный, формирование, комплексная программа, профессионально-психологический тренинг, активные социально-психологические методы.

The problem of the psychological readiness of future for professional activity was widely covered in the dissertation. The concepts «psychological readiness» and «psychological readiness for professional activity» were specified. The integrated study of psychological readiness of future lawyers for professional activity was conducted, its content and structure were revealed, criteria and level of moulding were determined. Profiles were singled out and the development of the dynamic of psychological readiness components for professional activity of students during study in the University was traced.

**Key words:** psychological readiness, psychological readiness for professional activity, structural components of psychological readiness for professional activity: operational, motivational, emotional-volitional, personal, moulding, comprehensive program, professional psychological training, active social-psychological methods.

### Література

1. *Дурай-Новакова К. М.* Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности в системе подготовки учителей» // Теория и практика высшего педагогического образования : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В. А. Слостенина. — М. : МГПИ, 1982. — С. 52–59.
2. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск : Изд-во Белорус. ун-та, 1976. — 176 с.
3. *Карамушка Л. М.* Психологія управління : навч. посіб. — К. : Міленіум, 2003. — 344 с.
4. *Левитов И. Д.* О психологических состояниях человека. — М. : Просвещение, 1964. — 334 с.
5. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Психологія управління : посіб. — К. : Академвидав, 2003. — 568 с. — (Альма-матер).
6. *Савельева В. С.* Психологія управління : навч. посіб. — К. : Професіонал, 2005. — 320 с.
7. *Шпалінський В. В., Помазан К. А.* Психологія управління : навч. посіб. [для керівників навчальних закладів, практичних психологів, вчителів та вихователів]. — Харків : Веста: Вид. «Ранок», 2002. — 128 с. — (Серія «Управління школою»).

УДК 159.922(075)

О. Б. Кучменко,  
кандидат біологічних наук, доцент

## ІНДИВІДУАЛЬНО-БІОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ УЧНІВ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

*У статті аналізується стратегія навчання школярів з різними індивідуально-типологічними особливостями і вплив їх на мотивацію навчання.*

**Ключові слова:** індивідуально-типологічні особливості, асиметрія, ліворукість, проворукість.

До першої групи індивідуально — типових властивостей відносяться конституціональні властивості, які включають в собі тип будови тіла і ендокрино — біохімічні характеристики [1]. Під конституцією людини, як правило, розуміють комплекс анатомічних, фізіологічних і психологічних особливостей індивіда, які закріплені генетично і визначають форми і засоби її адаптації до самих різних впливів зовнішнього середовища. Однією із важливих ознак конституції є будова тіла (соматотип), за якою можна з великою часткою вірогідності прогнозувати багато індивідуальних особливостей людини. Згідно із сучасними уявленнями, особливості будови тіла визначають швидкість росту і розвитку дитини.

Також важливо відмітити, що приналежність людини до того чи іншого соматотипу визначає не тільки особливості її розвитку, але і багато специфічних рис функціонування її організму, зокрема, обмін речовин, гормональний статус, схильність до певних захворювань і т. ін. Таким чином, існує тісний взаємозв'язок соматотипу з ендокринно—біохімічними характеристиками організму, які зумовлені діяльністю ендокринних залоз.

Ендокринні захворювання можуть стати причиною шкільної неуспішності учнів, прояву дезадаптивної поведінки, порушення спілкування дитини чи підлітка у колективі класу. Тому шкільному психологу і вчителю необхідно вміти виявляти по сукупності фізіологічних показників і проявів поведінки порушення роботи ендокринної системи для своєчасного направлення дитини до лікаря-фахівця.

До другої групи індивідуально-типових властивостей відносять нейродинамічні властивості індивіда. Ступінь вираження властивостей нервової системи і особливості перебігу нервових процесів у різних людей можуть бути різними, тому, як вважає Є. П. Ільїн, доцільно використати поняття «індивідуально-типологічні особливості прояву властивостей нервової системи». Ці особливості, будучи генетично зумовленими, здійснюють вплив на поведінку і спілкування між людьми, проявляються у будь-якій сфері діяльності — розумовій, навчальній, професійній, спортивній [2].

Процес навчання, його успішність і ефективність піддані впливу індивідуально-типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи. Є. П. Ільїн доходить висновку, що успішність навчальної діяльності може визначатися індивідуально-типологічними особливостями двома шляхами: через вплив на розумові особливості (виступаючи в них у якості задатків) і через вплив на виникнення тих чи інших психологічних станів при існуючих методах навчання, засобах певного впливу вчителя на учня.

Як свідчить ряд психолого-педагогічних досліджень [3], в сучасній школі, де інтенсифікований навчальний процес та відбуваються значні навантаження на нервову систему, найчастіше страждає психічне здоров'я слабких та інертних за індивідуально — типологічними властивостями учнів. Окрім того, діти з такими психофізіологічними особливостями частіше підпадають у категорію таких, що не встигають і слабо встигають внаслідок того, що існуюча система проведення уроків і опитування у сучасній школі орієнтована в основному на учнів з сильною і рухливою нервовою системою.

Дослідники М. К. Акімова і В. Т. Козлова виділили ситуації на уроці, при яких виникають труднощі в учнів зі слабкою і інертною нервовою системою, серед яких найбільш важливими є: контрольна чи екзаменаційна робота, яка вимагає нервово-психічної напруги, робота в ситуації, яка вимагає розподілу уваги чи її переключення з одного виду роботи на іншу, ситуація, коли вчитель у високому темпі задає питання і вимагає на них термінової відповіді [4]. Знання індивідуально-типологічних особливостей учнів, вміння їх виявляти дозволяє педагогу створити оптимальні умови для засвоєння знань і розумового розвитку кожного учня, допомогти їм уникнути перевантажень, нервово-психічної напруги. Так, наприклад, Т. А. Ратанова відносно учнів зі слабкою нервовою системою рекомендує вчителю дотримуватися таких правил [5]: 1) не ставити

учня в ситуацію неочікуваного запитання і швидкої відповіді на нього, давати достатньо часу на обмірковування і підготовку; 2) не задавати запитання по-новому, тільки що вивченому матеріалу, краще відкласти опитування на наступний урок; 3) формувати впевненість у своїх силах шляхом правильної тактики опитування і заохочень; 4) обережно оцінювати невдачі таких учнів, бо вони дуже хворобливо реагують на них; 5) давати час для перевірки і виправлення написаного; 6) відволікати у мінімальному ступені, намагатися не переключати увагу, створювати заспокійливу обстановку.

Шкільному психологу необхідно навчати і консультувати вчителів з питань впливу індивідуально-типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи на успішність і ефективність учбової діяльності. Важливо навчити педагогів проводити діагностику індивідуально-типологічних здібностей учнів, розповідати їм про сильні і слабкі сторони прояву основних властивостей нервової системи (сили, рівноваги, рухливості), проаналізувати ситуації виникнення труднощів у навчанні в учнів зі слабкою та інертною нервовою системою, обґрунтувати педагогічні прийоми, використання яких може полегшити навчальну діяльність таких учнів.

Психологу діагностика індивідуально-типологічних особливостей учнів дозволяє виявити можливу причину низької успішності ряду учнів, навчити цих учнів використовувати зумовлені цими особливостями переваги для компенсації недоліків, тобто допомогти знайти кожному з них найбільш підходящий індивідуальний стиль учбової діяльності. Окрім того, знання індивідуально-типологічних особливостей школярів допомагає психологу найбільш ефективно здійснювати корекційно-розвивальну роботу. Так, в ряді досліджень [6] показано, що різні сторони протікання психічних процесів залежать від індивідуально-типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи. Наприклад, різні поєднання властивостей нервової системи можуть сприяти або, навпаки, перешкоджати оптимальному розвитку характеристик уваги. Зокрема, люди із сильною і рухливою нервовою системою мають стійку увагу, яка легко розподіляється і переключається. Для осіб із слабкою нервовою системою більш характерна увага, яка характеризується як нестійка, погано розподіляється і переключається. При поєднанні інертності і сили показники стійкості підвищуються, властивості переключення і розподілення досягають середньої ефективності [7]. Таким чином, при проведенні занять на розвиток



властивостей уваги необхідно враховувати, що індивідуально-іпологічні властивості кожної конкретної дитини дозволяють тренувати її увагу лише у певних межах.

Особливості протікання психічних процесів у різних людей залежать не тільки від індивідуально-типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи, але й зумовлені функціональною асиметрією великих півкуль головного мозку. Властивості індивіда, які пов'язані з функціональною асиметрією великих півкуль головного мозку, виділяють у третю групу індивідуально-типологічних властивостей.

Функціональна асиметрія великих півкуль — це властивість мозку, яка відбиває різницю у розподіленні нервово-психічних функцій між його правою і лівою півкулями. У здійсненні будь-якого виду складної психічної діяльності беруть участь обидві півкулі, забезпечуючи різні сторони цієї діяльності, по-різному переробляючи одну і ту ж інформацію. Так, ліва півкуля використовує аналітичну стратегію переробки інформації, забезпечує абстрактно-логічне, індуктивне мислення, яке пов'язано з вербально-символічними функціями, права півкуля використовує глобальну, синтетичну стратегію, забезпечує просторово-інтуїтивне, дедуктивне, образне мислення.

Проте у процесі переробки інформації у кожної людини має місце відносно домінування однієї з півкуль, і, таким чином, спостерігається схильність до «правопівкульного», чи «лівопівкульного» типу мислення з характерними для них властивостями, емоційно-особистісними характеристиками, типовими особливостями адаптаційних процесів. Розглянемо особливості, які властиві представникам лівопівкульного і правопівкульного типів, і звернемо увагу на дотримання умов, необхідних для їх успішного навчання у школі.

Лівопівкульний тип — домінування лівої півкулі визначає схильність до абстрагування і узагальнення, мовно-логічного характеру пізнавальних процесів. Лівопівкульні діти здатні до високої концентрації, зосередженості своєї уваги, мають незаперечну перевагу при відтворенні фактичного матеріалу, але можуть почати відчувати труднощі при переході до самостійної роботи, відчувають дискомфорт, якщо потрібно що-небудь вигадувати. Слід враховувати, що вони потребують чітких, конкретних, бажано письмових інструкцій.

Правопівкульний тип — домінування правої півкулі визначає схильність до творчості, конкретно-образного характеру пізнавальних процесів. Для успішної навчальної діяльності представникам

даного типу необхідні творчі завдання, проведення експериментів, велике значення має емоційна атмосфера у класі, демократичні міжособистісні відносини.

У зв'язку з цим у педагогічній літературі існують поняття про «лівопівкульну» і «правопівкульну» стратегії навчання [8]. Згідно з ними при «лівопівкульній» стратегії навчання наголос робиться на вербальній подачі матеріалу. У наочному матеріалі відбиваються правила, структура явищ, які вивчаються. Тобто, він є начебто продовженням вербальних повідомлень. Об'єкти, явища уявляються як такі, що складаються з частин, деталей, кожна частина розглядається окремо. Використовуються формально-логічні методи, узагальнення на основі великої кількості прикладів, фактів. При порівнянні наголос робиться на виявленні різниці. Використовується постійний жорсткий контроль діяльності учнів. Під час уроків необхідна тиша. Мова вчителя повинна бути логічною, без зайвої емоційності, міміки і пантоміміки.

При «правопівкульної» стратегії навчання активно задіяні образна пам'ять учнів. Широко застосовується наочний, образний матеріал, схеми, до того ж вони є не продовженням вербальних повідомлень, є основним засобом донесення матеріалу до учнів. При поясненні використовується цілісна уява об'єкта чи явища. У процесі навчання гнучко використовуються колективні, індивідуальні і групові форми роботи, дозволяються вільні обговорення, дискусії, вислів емоцій. Не потрібне дотримання повної тиші, а при роботі корисно використовувати музичний фон. Мова вчителя повинна бути образною, насиченою порівняннями і метафорами, не монотонною, з використанням інтонації, гучності, пауз. При здійсненні контролю якості знань учнів особливу увагу звертають на інформаційну значущість відповідей, не потрібні розгорнуті усні відповіді. При відповідях широко використовуються схеми та інші невербальні форми.

Проте на традиційних шкільних заняттях у більшості випадків використовується «лівопівкульна» стратегія навчання. Правопівкульні діти у цьому випадку часто відчувають труднощі. Дані досліджень показали, що в умовах традиційних шкільних занять найбільш висока успішність спостерігається у лівопівкульних дітей, більш низька — у правопівкульних [9].

Більше того, правопівкульні діти, у яких особливо яскраво виражений образний тип мислення, бувають не здатні сприймати

логічні схеми. Це викликає розвиток у них стану «навченої безпомічності», що часто приймається вчителями і психологами за прояв розумової відсталості і приводить психічно здорових дітей у допоміжні школи. Так, дослідження, проведені В. В. Варшавським, виявили, що значна частина дітей у допоміжних школах з діагнозом «олігофренія в стадії дебільності» належить до індивідів з правопівкульним типом домінування [9].

Ряд дослідників [2, 9], які займаються проблемою міжпівкульної асиметрії, вказують на той факт, що «лівопівкульна» стратегія навчання часто приводить до появи у правопівкульних дітей неврозів і невротичних станів. На їх думку, це відбувається за рахунок переваження лівої півкулі. Як наслідок недостатньої активності (гальмування) ведучої правої півкулі стають помітні дратівливість, рухливість, неврівноваженість, підвищена втома, зниження фону настрою, незадоволення собою. Часто подібні порушення представлені картиною неврастенії — найбільш поширеного неврозу. Допомогти дітям, хворим на неврастенію, можна, якщо зменшити навантаження на ліву півкулю та емоційно активізувати роботу ведучої, але загальмованої правої півкулі. При цьому буде поступово відновлений нормальний фізіологічний баланс у роботі головного мозку.

У процесі навчання необхідно враховувати і вікові особливості півкульного домінування. В наш час встановлено, що у дітей до 9 років домінуючою є права півкуля, тобто їх пізнавальна діяльність має симультанний, цілісний і образний характер. У зв'язку з цим процес навчання у молодшій школі повинен будуватися на основі «правопівкульної» стратегії, спрямованої на удосконалення образного мислення. Як зазначає А. В. Запорожець, розум людини, у якої в дитячі роки не сформувалося певним чином безпосереднє сприйняття оточуючого і наочно-образного мислення, може в майбутньому отримати однобічний розвиток, набути характер, відірваний від конкретної дійсності [10].

Проте вже в молодшому шкільному віці необхідно здійснювати поступовий, цілеспрямований розвиток логічного мислення, але не шляхом його безпосереднього активації, а через активацію образного мислення.

Особливостями функціональної асиметрії великих півкуль головного мозку зумовлені асиметрія рук, тобто перевага правої чи лівої руки. Праворукість чи ліворукість являють одну з суттєвих і постійних

індивідуально-психологічних характеристик особистості. У зв'язку з тим, що, за даними А. В. Семенович, близько 70% [11] усіх дітей з труднощами шкільного навчання — шульги, розглянемо більш детально особливості розподілу функцій між півкулями головного мозку ліворуких людей, а також властиві їм психологічні характеристики.

У праворуких мовні функції локалізовані переважно у лівій півкулі, а права півкуля спеціалізується на здійсненні вищих зорово-просторових функцій. У ліворуких розподіл основних функцій між півкулями більш складне і не є просто дзеркальним відбитком асиметрії мозку, що виявляється у праворуких. Дослідження показують, що функціональна асиметрія у ліворуких менш виражена, зокрема, центри мови можуть бути розташовані як в лівій, так і одночасно у правій півкулі, а зорово-просторові функції, які виконуються зазвичай правою півкулею, можуть контролюватися також і лівою півкулею.

Специфіка латералізації мозкових функцій ліворуких людей впливає на особливості їх пізнавальної діяльності, до числа яких відносять: аналітичний засіб переробки інформації, по елементам (по частинам) праця з матеріалом (цим багато у чому пояснюється уповільненість ліворуких дітей), зниження можливості виконання зорово-просторових завдань, орієнтація у більшій мірі на чуттєвість (зорову, дотикову і т. ін.), а не на мову, у зв'язку з чим для кращого розуміння матеріалу їм потрібне опертя на малюнок, предмет, начиний посібник.

Поряд з відставанням від праворуких за цілим рядом показників психічного розвитку (психомоторні функції, просторове сприйняття), шульги виявляють великий словарний запас, загальну інформованість і ерудицію, досягнення у математиці, серед них багато артистично і художньо обдарованих.

Окрім того, як зазначає І. В. Дубровіна, у ліворуких існують ряд специфічних особистих рис, таких як емоційна чутливість, підвищена вразливість, стривоженість, образливість, дратливість [12].

Довгий час існувала думка, що дітей, які користуються лівою рукою активніше, ніж правою, і також пишуть нею, необхідно систематично перенавчати. Сьогодні насильницьке перенавчання ліворуких дітей категорично засуджується спеціалістами, бо це приводить до перебудови вже індивідуального профілю латералізації, що склався. До тогож, це створює додаткове навантаження для систем лівої півкулі, які у процесі розвитку мозку опинилися втягнутими в інші функції. Наслідком цього може бути

виникнення невротичного стану, неврозів, які проявляються у вигляді неспокійного сну, нав'язливих рухів, заїкання, нічного нетримання сечі. Більше того, у дитини може сформуватися відчуття неповноцінності, невміння спілкуватися з людьми.

Слід відмітити, що ліворуки діти — це не однорідна група. Серед них можна виділити три групи: генетично закріплена (спадкова) ліворукість, компенсаторна (патологічна) і вимушена ліворукість. У ліворуких дітей з генетично закріпленою ліворукістю може не бути ніяких особливих проблем, які виходять за межі індивідуальних особливостей, характерних як для праворуких, так і для ліворуких дітей. Труднощі у навчанні зазвичай спостерігаються у дітей з компенсаторною і вимушеною ліворукістю, у яких часто спостерігаються порушення мовного розвитку, зорово-просторового сприйняття та зорово-моторної координації. Виявлення причин, які ведуть до виникнення у ліворуких дітей труднощів у навчанні, дозволяє психологу грамотно і ефективно надати допомогу таким дітям.

Таким чином, діагностика індивідуального профілю асиметрії допомагає шкільному психологу розібратися у причинах низької успішності школярів, у механізмах виникнення у деяких учнів емоційного неблагополуччя (неврозів, невротичного стану), що, у свою чергу, дозволяє надати кваліфіковану допомогу таким дітям. Окрім того, на підставі даних діагностики індивідуального профілю асиметрії психолог може допомогти учням визначитися з вибором школи чи класу певного профілю: природничого чи гуманітарного.

Досвід роботи у профільних класах і школах, як пише М. А. Прокоф'єв, засвідчує про необхідність максимального дотримання індивідуального фактора, а також говорить про використання різноманітних форм роботи з учнями з метою повноцінного розвитку їх природної схильності [13]. Перш за все, при навчанні дітей у профільних класах необхідно враховувати особливості їх сприйняття і мислення, які зумовлені типом півкульного домінування. Шкільному психологу необхідно консультувати педагогів з питань використання у профільних класах методів і засобів навчання з врахуванням природних особливостей учнів, зумовлених типом домінування однієї з півкуль.

Як висновок слід зазначити, що: 1) індивідуально-типові властивості учнів та їх вплив на формування мотивації до навчального процесу є біологічною складовою індивідуальності людини, яка є сукупністю природних, генетично зумовлених властивостей, які

розвиваються в онтогенезі. І саме виявлення цих індивідуальних властивостей сприяє реалізації основного принципу діяльності практичного психолога освіти — принципу індивідуального підходу, який передбачає з'ясування можливостей, методів, засобів формування і розвитку індивідуальних особливостей кожної дитини; 2) на підставі даних діагностики індивідуальних властивостей психолог може консультувати учнів та їх батьків з питань вибору школи чи класу певного профілю (природничого, математичного чи гуманітарного), а також старшокласників із питань професійного самовизначення з метою підвести їх до свідомого і адекватного вибору майбутньої професійної діяльності із врахуванням своїх психофізіологічних особливостей; 3) комплексне діагностичне обстеження дітей повинно обов'язково включати в себе діагностику індивідуальних властивостей цих учнів, ряд їх індивідуально-типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи, порушення фізіологічного балансу у роботі правої і лівої півкуль головного мозку і особливості індивідуального профілю асиметрії з метою виявлення причин, які лежать в основі труднощів цих дітей в опануванні навчальним процесом; 4) правильне розуміння причин, які лежать в основі різних психологічних проблем учнів, дозволяє психологу грамотно підібрати адекватні стратегії і методи індивідуальної корекції.

Таким чином, вміння діагностувати індивідуальні властивості, тобто біологічну складову у структурі індивідуальності дитини, необхідно психологу при здійсненні у школі консультативної, просвітницької, психопрофілактичної, корекційно-розвивальної і соціально-диспетчерської роботи.

*В статтє анализируются стратегии обучения школьников с различными индивидуально-типологическими особенностями и влияние их на мотивацию обучения.*

**Ключевые слова:** індивідуально-типологіческие особености, асиметрия, леворукость, праворукость.

*The strategies of training of the pupils with different individual and typological features and its influence on the motivation of training were analyzed in this article.*

**Key words:** individual and typological features, asymmetry, left-handed person, right-handed person.

### Література

1. Григорьева М. Н. Практический опыт педагогики глазами школьного психолога // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 108–115.
2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. — СПб, 2001. — 464 с.
3. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Бузруких М. М. Психофизиология ребенка. — М., 2000. — 144 с.
4. Акимова М. К., Козлова В. Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: учет и коррекция. — М., 2002. — 160 с.
5. Ратанова Т. А. Психофизиологические основы индивидуальности. — М., 1999. — 126 с.
6. Еромолаев О. Ю., Марютина Т. М., Мешкова Т. А. Внимание школьника. — М., 1987. — 79 с.
7. Ермалаев Ю. А. Возрастная физиология. — М., 2001. — 410 с.
8. Зимняя И. А. Личность — деятельный подход как основа организации образовательного процесса // Воспитать человека. — М., 2002. — С. 150–155.
9. Кучменко О. Б. Основы генетики // Навчальна програма. — К., 2007 — 18 с.
10. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. Т. 1: Психическое развитие ребенка. — М., 1986. — 316 с.
11. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М., 2002. — 232 с.
12. Дубровина И. В., Данилова А. М., Прихожан А. М. Психология. — М., 2001. — 464 с.
13. Прокофьев М. А. Проблемы дифференциации обучения. // Проблемы дифференциации обучения в советской школе. — М., 1987. — С. 3–4.

Т. Л. Панченко,  
аспірантка

## ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ ДО ВИКОНАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

*Стаття містить розгляд теоретичних підходів до розуміння когнітивного й операційно-процесуального компонентів психологічної готовності студентів з інвалідністю до самостійної роботи, результати експериментального дослідження особливостей когнітивної й операційно-процесуальної готовності студентів з інвалідністю до самостійної роботи у процесі навчання.*

**Ключові слова:** самостійна робота, студенти з інвалідністю, психологічна готовність, когнітивна готовність, операційно-процесуальна готовність.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Самостійна робота студентів є однією з найважливіших складових навчального процесу вищих навчальних закладів (ВНЗ), у ході якої відбувається формування знань, умінь і навичок, що необхідні для оволодіння професією, а надалі забезпечується засвоєння прийомів пізнавальної діяльності, розвиток інтересу до творчої роботи і, врешті-решт, здатність вирішувати професійні завдання.

Ступінь готовності до самостійної діяльності є одним із показників якості підготовки фахівців. Випускники ВНЗ повинні не тільки отримати необхідні теоретичні знання й набути практичних умінь і навичок, але й оволодіти способами самостійної пізнавальної діяльності.

Більша частина студентів з інвалідністю психологічно не підготовлені до особливостей навчання у ВНЗ, до самостійної діяльності. Разом з тим успіх процесу їхньої соціальної інтеграції багато в чому залежить саме від готовності та здатності самостійно вирішувати свої життєві проблеми, серед яких чільне місце посідає проблема професійної самореалізації, самостійного здобування знань.

Таким чином, особливо актуальними сьогодні є питання пошуку шляхів оптимізації процесів формування психологічної готовності студентів з інвалідністю до самостійної навчальної роботи, розвитку вмінь і навичок її здійснення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психолого-педагогічній літературі висвітлено різні аспекти проблеми формування готовності особистості до самостійної роботи: готовність до самоосвіти і самостійної роботи (С. В. Боровська, П. І. Підкасистий, Л. М. Фрідман, Я. Ю. Шуховцева, Т. Я. Яковець та ін.); особистісні якості, необхідні для успішного виконання самостійної роботи (Є. М. Зайко, С. В. Кульневич, С. Є. Матушкін, П. І. Чернецов та ін.); методи та прийоми розвитку самостійності у пізнавальній діяльності (О. А. Абдулліна, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.); практична спрямованість самостійної роботи та її вплив на якість навчання (О. А. Вербицький, У. Кілпатрік та ін.); сутність і структура самостійної роботи та її вплив на якість навчання (І. А. Зимня, І. І. Ільясов, П. І. Підкасистий, М. М. Скаткін, А. В. Усова, Т. І. Шамова та ін.).



Психологічна готовність — динамічне явище, що залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх факторів. Серед них найвпливовішими є зміст і рівень складності вирішуваних задач, новизна, творчий характер діяльності; обставини та умови діяльності; особливості стимулювання дій та результатів; мотивація, прагнення досягнення певного результату; прогнозування успішності своїх дій; самооцінка; нервово-психічний стан, стан здоров'я, фізичне самопочуття; особистий досвід мобілізації сил розв'язання складних завдань; рівень самоконтролю, вміння створити оптимальні внутрішні умови для діяльності; відповідність схильностей і здібностей людини характеру обраної діяльності.

Теоретичний аналіз досліджень із питань інтегрованого навчання студентів з обмеженими функціональними можливостями [4; 5; 7; 8 та ін.] дає можливість виділити певні психологічні проблеми таких студентів, що суттєво позначаються як на їх навчанні загалом, так і на процесі самостійної роботи зокрема. Так, для студентів з інвалідністю характерні зосередженість на своїй хворобі; знижена працездатність, підвищені втомлюваність й виснажуваність; незначні порушення когнітивної сфери, порушення концентрації уваги; труднощі у сприйнятті навчального матеріалу в загальноприйнятому вигляді; низький рівень мотивації досягнення; нерозвиненість самоконтролю; підвищена тривожність; емоційна нестійкість; низька самооцінка; відчуженість, невміння спілкуватися, невпевненість у собі, несамостійність у прийнятті рішень, звичка до постійного опікування.

Студенти-інваліди, таким чином, мають специфічні потреби щодо організації освітнього процесу загалом і самостійної роботи зокрема, психолого-педагогічного супроводу навчання.

**Формулювання цілей статті (постановка завдань).** Метою статті стало дослідження когнітивного та операційно-процесуального компонентів психологічної готовності студентів з інвалідністю до самостійної роботи студентів у процесі навчання в закладах вищої освіти, конкретизація критеріїв та рівнів сформованості цих компонентів у студентів-інвалідів.

Для досягнення мети нами були використані такі методи: 1) теоретичні — аналіз наукової літератури, узагальнення і порівняння результатів досліджень інших авторів; 2) експериментальні — методи опитування, спостереження, математичної статистики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Самостійна роботи студента — це специфічний вид діяльності навчання, головною

метою якого є формування самостійності суб'єкта, тобто здатності організовувати та реалізувати свою діяльність за відсутності стороннього керівництва і допомоги [3, 11].

У структурі самостійної роботи як виду діяльності науковці виділяють такі взаємопов'язані компоненти: мотив діяльності, її мета, способи здійснення, зовнішні умови. Самостійна робота студентів може здійснюватися лише за наявності всіх означених компонентів, котрі слід не просто враховувати, а чітко задавати кожен з них, забезпечуючи їх зміст та максимально можливий рівень розвитку [2, 14].

Психологічну готовність студентів з інвалідністю до самостійної роботи у процесі навчання ми розуміємо як цілісне утворення, що містить комплекс взаємопов'язаних компонентів — мотиваційного, когнітивного, операційно-процесуального, емоційно-вольового. Когнітивний та операційно-процесуальний компонент психологічної готовності до самостійної роботи характеризується наявністю адекватних вимогам діяльності рис, якостей особистості, сформованою системою знань, умінь і навичок, які застосовуються студентами при виконанні відповідних завдань [6, 188].

На думку В. Козакова, формування знань студентів, умінь і навичок самостійної діяльності відбувається опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять [3, 14–15].

На самостійну роботу студентів впливають різноманітні зовнішні та внутрішні (системні) фактори, які викликають відхилення фактичних результатів самостійної роботи студентів від запланованих. До низки зовнішніх перешкод можна віднести як групу об'єктивних (хвороби, інші види діяльності тощо), так і суб'єктивних (відсутність навичок і умінь організації та планування самостійної роботи, недостатній рівень культури розумової праці) факторів. Системні перешкоди зумовлені недосконалістю нормування і планування, недоліками організаційно-методичного забезпечення та контролю тих, хто навчається [1].

В організації самостійної роботи студентів з інвалідністю особливо важливим є правильне визначення обсягу і структури змісту навчального матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання, а також необхідне методичне забезпечення їхньої самостійної роботи. Методичне забезпечення такої праці студентів включає програму діяльності, варіативні завдання, нестандартні завдання з урахуванням індивідуальних можливостей кожної особистості. Створюючи

систему самостійної роботи студентів, потрібно, по-перше, навчити їх вчитися і, по-друге, ознайомити із психофізіологічними основами розумової праці, технікою її наукової організації.

Характер навчальної роботи зі студентами, котрі мають вади здоров'я, зумовлений специфікою їхньої життєдіяльності, а це, своєю чергою, визначає індивідуалізацію форм і методів роботи з ними. Робота викладача насамперед повинна бути спрямована на вироблення в студентів з інвалідністю знань, умінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності, що допоможе студентам перебороти непевність у своїх можливостях вирішити поставлене перед ними завдання, вплине на їхню самооцінку і рівень домагань. Усе разом узятє сприятиме підвищенню компетентності студентів у самостійній навчальній діяльності, що може суттєво вплинути на якість навчання загалом.

Організація самостійної роботи студентів з інвалідністю проходить у два етапи, якими є: а) початкова організація, що передбачає безпосередню участь викладача в діяльності студентів з виявленням причин появи помилок; б) самоорганізація, що не вимагає безпосередньої участі викладача у процесі самостійного формування знань студентів.

Викладач має постійно стимулювати діяльність студента з інвалідністю, висуваючи нові завдання, розкриваючи перспективи інтелектуального розвитку, оцінюючи роботу та заохочуючи до неї при отриманні позитивних результатів навчальної діяльності.

Самостійна діяльність загалом передбачає високий рівень мотивації, особливо внутрішньої; здатність самостійно виконувати різні типи завдань, включаючи творчі; продуктивні уміння здійснювати самооцінку і самоконтроль.

Експериментальне дослідження особливостей розвитку та динаміки формування когнітивної й операційно-процесуальної готовності студентів з інвалідністю до самостійної роботи у процесі навчання проводилося на базі Білоцерківського інституту економіки і управління та Хмельницького інституту соціальних технологій вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». Дослідженням було охоплено 103 студенти з інвалідністю.

Аналіз результатів опитування студентів з інвалідністю показав, що позитивно оцінили свою готовність до виконання самостійної роботи 80,8% респондентів, 7,7% опитаних оцінили її негативно,

11,5% — не визначилися із відповіддю. При цьому тільки 25% студентів з інвалідністю зазначили, що вони мають добре сформовані вміння і навички виконання самостійної роботи в процесі навчання, 62,5% вважають, що володіють сформованими вміннями і навичками щодо виконання окремих видів робіт, 12,5% опитаних повідомили, що мають тільки поняття про виконання окремих видів самостійної роботи. 48% опитаних студентів зазначили, що не вміють правильно організувати свою самостійну роботу, 56% — не вміють раціонально розподіляти час (оскільки кожен студент називав, як правило, кілька факторів, загальна кількість відповідей не склала 100%). Більшість опитаних студентів з інвалідністю відмічають відсутність у себе знань про загальні правила самоорганізації навчальної діяльності, невміння реалізувати передбачувані нею дії.

Опитані нами студенти з інвалідністю зазначають також, що вони повільно сприймають навчальний матеріал на слух, відчувають труднощі при читанні та конспектуванні навчальних і наукових текстів, навіть за наявності певних умінь самостійної діяльності. Складними для них є процеси сприймання, усвідомлення, переробки, інтерпретації та фіксування необхідної інформації.

Через незвичність і великі обсяги самостійної роботи студенти з інвалідністю іноді просто фізично не можуть виконати роботу, у них виникає відчуття перевантаження.

Отримана нами інформація вказує на те, що значна частина студентів відчуває більше задоволення від процесу виконання самостійної роботи, досягнення її позитивного результату, ніж від процесу навчання загалом. Тим часом значною є кількість студентів, яким не подобається працювати самостійно.

На підставі аналізу теоретичних підходів і практичної діяльності ВНЗ нами визначено такі рівні когнітивної й операційно-процесуальної готовності студентів з інвалідністю до самостійної роботи:

- низький рівень — передбачає володіння базовими знаннями й вміннями здійснення самостійної роботи: студент виконує завдання репродуктивного характеру, працює переважно за вказівками викладача; не здатен раціонально організувати, прогнозувати, планувати самостійну роботу, здійснювати повноцінний самоконтроль і самооцінку результатів самостійної роботи;

- середній рівень — передбачає наявність знань та умінь щодо здійснення частково-пошукових дій, дій узагальнення, систематизації, класифікації, застосування знань, умінь і навичок у змінюваних

ситуаціях з метою отримання певного результату; студент планує самостійну роботу на короткий термін (день, зрідка — тиждень), прогнозує її результати переважно з допомогою викладача; не завжди правильно обирає оптимальні, раціональні шляхи досягнення мети самостійної роботи; самостійна робота на заняттях і в позааудиторний час не завжди раціонально організована;

- високий рівень — характеризується володінням такими знаннями і вміннями, які дають змогу виконувати творчі завдання; студент уміє визначати власну пізнавальну мету і планувати шляхи її досягнення; здійснює прогнозування процесу і результатів самостійної роботи; вміє самостійно обирати раціональні, оптимальні шляхи досягнення поставленої мети самостійної діяльності.

Використання методів опитування студентів з інвалідністю, спостереження за їх самостійною роботою під час навчальних занять, оцінювання якості виконаних завдань дало змогу визначити відповідні показники сформованості умінь самостійної роботи.

Показниками сформованості когнітивного й операційно-процесуального компонента готовності студентів з інвалідністю до самостійної роботи є самооцінка готовності та рівень розвитку знань і умінь виконувати завдання для самостійної роботи (склад і якість операцій, які виконуються, їх усвідомленість, повнота, послідовність, ступінь складності, ступінь узагальненості, ступінь самостійності, час виконання); рівень умінь визначати обсяг роботи, виділяти її етапи, визначати мету і завдання діяльності на кожному етапі, розподіляти час, організовувати робочий простір.

Результати проведеного дослідження показали, що низький рівень когнітивної й операційно-процесуальної готовності до самостійної роботи мають 28,7% студентів з інвалідністю (від загальної кількості досліджуваних); середній рівень — 36,8% респондентів; високий рівень — 34,5% студентів-інвалідів.

Аналіз спостережень за діяльністю студентів з інвалідністю у процесі самостійної роботи та оцінювання якості її виконання (за п'ятибальною шкалою) дали змогу виявити характер прояву умінь самостійної роботи студентів на відповідних рівнях сформованості операційно-процесуальної готовності до самостійної роботи (див. таблицю).

З огляду на отримані результати, можна констатувати недостатній рівень сформованості операційно-процесуальної готовності студентів з інвалідністю до самостійної роботи у процесі навчання.

**Таблиця — Сформованість умінь самостійної роботи у студентів з інвалідністю**

Уміння	Характер прояву вміння на різних рівнях операційно-процесуальної готовності		
	низький	середній	високий
Визначення мети самостійної роботи	3,62	3,71	4,42
Самостійний вибір об'єкта вивчення	3,13	3,86	4,37
Розроблення плану і програми самостійної роботи	3,15	3,94	4,56
Пошук додаткової інформації	3,42	4,18	4,39
Раціональні способи досягнення мети	3,57	3,89	4,23
Раціональна організація часу	3,92	4,25	4,68

Відповідно до поставлених завдань у ході експериментальної роботи нами було встановлено, що когнітивна й операційно-процесуальна готовність студентів з інвалідністю до самостійної роботи має позитивну динаміку змін рівнів сформованості у разі застосування цілісної системи підготовки студентів до роботи.

Аналіз результатів дослідження засвідчив також, що вдосконалення процесу взаємодії викладачів і студентів підвищує не тільки потребу студентів у самостійній роботі, але й рівень знань з предметів. Студенти, які брали участь в експерименті, стали частіше звертатися до викладача за порадою щодо вдосконалення виконання завдання для самостійної роботи; вони стали краще працювати з літературними джерелами; набули навичок ефективного спілкування з товаришами та викладачами, врегулювання емоційного стану; частково поліпшилися їхні організаційно-управлінські уміння, уміння планувати власну діяльність, давати самооцінку виконаній роботі.

*В статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию когнитивного и операционно-процессуального компонентов психологической готовности студентов с инвалидностью к самостоятельной работе; результаты экспериментального исследования особенностей когнитивной и операционно-процессуальной готовности студентов с инвалидностью к самостоятельной работе в процессе обучения.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, студенты с инвалидностью, психологическая готовность, когнитивная готовность, операционно-процессуальная готовность.

*Theoretical approaches to understanding the cognitive, operation and processive components of psychological readiness of disabled students to self-studying are considered in the article. The article also deals with the results of experimental research of peculiarities of cognitive, operation and processive readiness of disabled students to self-studying in the course of studies.*

**Key words:** self-studying, disabled students, psychological readiness, cognitive readiness, operation and processive readiness.

### Література

1. Галицков С. Я. Управление самостоятельной работой студентов: системный подход [Электронный ресурс] / С. Я. Галицков, В. Н. Михалькевич. — Режим доступа : [http://www.pguas.ru/conf4/files/Sbornik\\_08/1/Galizkov\\_Upravlenie.doc](http://www.pguas.ru/conf4/files/Sbornik_08/1/Galizkov_Upravlenie.doc)
2. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е. В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. — 2002. — № 5. — С. 13–19.
3. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие / В. А. Козаков. — К. : Вышш. шк., 1990. — 248 с.
4. Кольченко К. О. Проблеми навчання студентів з інвалідністю у вищих навчальних закладах / К. О. Кольченко // Любомира. — 2003. — № 1–2. — С. 19–23.
5. Кравець Н. П. Проблема засвоєння знань студентами з особливими потребами / Н. П. Кравець // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. — К., 2002. — № 2. — С. 119–124.
6. Панченко Т. Л. Психологічна готовність студентів з інвалідністю до самостійної роботи як предмет теоретичного аналізу / Т. Л. Панченко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К.: Логос, 2007. — Т. 7. — Вип. 12. — С. 183–189.
7. Таланчук П. М. та ін. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навч.-метод. посібник / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. — К. : Соцінформ, 2004. — 128 с.
8. Томчук М. І. та ін. Психологія адаптації до навчання студентів з особливими потребами : монографія / М. І. Томчук, Т. О. Комар, В. А. Скрипник. — Вінниця: Глобус-Прес, 2005. — 226 с.

УДК 159.923.4

А. О. Курбатова,  
аспірантка

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРАВИЛЬНОГО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ

*У статті проаналізовано психологічні фактори, що впливають на вибір професії. Показано роль мотивації при виборі професії та умови її правильного вибору.*

**Ключові слова:** вибір професії, професійне самовизначення, мотивація вибору професії, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація.

Проблемою вибору професії займалося багато дослідників. Із відомого розмаїття підходів у визначенні чинників вибору професії особливої уваги, на нашу думку, заслуговує класифікація М. Вебера [5], за якою соціальні дії, яким є і соціально-професійний вибір, розмежовуються на *цілераціональні* соціально-професійні вибори, в основі яких лежить очікування певної поведінки, предметів зовнішнього світу та інших людей і які використовують певні «вимоги» та «засоби» для досягнення раціонально визначеної та добре продуманої мети, та *ціннісно-раціональні* вибори, що ґрунтуються на цінності певної поведінки, незалежно до чого вона призведе. Цілераціональні вибори мотивуються майбутнім, перспективами та конкретними цілями людини, тоді як ціннісно-раціональний вибір є лише засобом досягнення інших цілей. Запропонована Вебером класифікація соціальної дії, звичайно, не дає всіх варіантів орієнтації дій.

Умовою цілеспрямованості є диференційоване ставлення до світу. У разі цілераціонального вибору інформація обробляється з урахуванням наміченої мети. Така обробка інформації залежить від конкретного мотиву. В ситуації професійного вибору смисловий мотив спрямовує інформацію або в русло «переваг» професії та її можливостей, або в русло відповідності своїх, суб'єктивно оцінюваних здібностей та якостей зі змістом професії. У разі ціннісно-раціонального вибору для людини значущі ті відомості про об'єкт, які підтверджують, що вибір не буде перебувати у суперечності з іншими, домінуючими цінностями. Сама ситуація вибору активує пошук інформації, способи отримання інформації стають дедалі



суб'єктивнішими. Цілеспрямовані вибори відрізняються активною роллю суб'єкта в пошуках інформації, а інформаційне насичення залежить від ступеня вираженості, інтенсивності мотивів, до яких би мотивів вони не належали — до мотивів-стимулів чи до смислотворюючих мотивів. Таким чином, в індивідуальній свідомості реальність формує різні спрямування діяльності, різні цілі, бажання, мотиви.

Значний вплив на вибір професії має інформаційне поле, в якому перебуває конкретна людина. А мотиви виборів, своєю чергою, впливають на активність суб'єкта в пошуках інформації. Сама здатність людини виділяти в оточуючому світі сукупність значущих об'єктів та ситуацій дає змогу успішно здійснювати ситуацію вибору: зовнішній світ конкретизується, утворює індивідуальний світ на основі сформованих потреб, які і є причинами вибору. Сформовані потреби поширюють свою значущість на різні об'єкти (ситуації, події), і тому людина може задовольнити одну й ту саму потребу за рахунок різних об'єктів середовища та в різних ситуаціях. Багаточисленні вибори, які здійснює Людина, є вибором засобів і способів для задоволення потреб. Мотив формується на основі актуальних потреб та особливості ситуації. Сукупність потреб особистості і реальних ситуативних умов є тим основним фактором, який впливає на вибір діяльності суб'єкта. Вибір життєвого шляху обмежується реальними обставинами, людина далеко не завжди приймає рішення вільно, буває так, що те чи інше рішення вона має робити під тиском обставин. Ступінь вільного особистісного вибору пов'язаний із рівнем суспільного розвитку.

В. Т. Циба [10] зазначає, що сформованість потреб індивіда реалізується в конкретних умовах його життя. Самоформування потреб пов'язано з особливостями життєдіяльності людини, з ними пов'язана і їх реалізація, але обмежує певною мірою їх пошук. Суб'єктивні наміри та переважання людини реалізуються в межах певної технологічної соціально-економічної системи. Тобто соціокультурна система, в якій перебуває Людина, задає орієнтири її діяльності. Сукупність потреб особистості в реальних ситуаційних умовах є тим основним фактором, який впливає на вибір діяльності суб'єкта, але для ініціації поведінки недостатньо мати актуалізовану потребу, мало мати предмет потреби, необхідна наявність багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів з тим, щоб поведінка виникла й успішно завершилась.

Розглядаючи різні фактори впливу на професійне самовизначення, слід виділити фактори, що змушують здійснювати ті чи інші вибори, діяти певним чином.

У ситуації професійного вибору такими факторами є насамперед матеріальні, економічні залежності людини, але сюди треба віднести і дії інших обставин у житті людини. В умовах жорсткого впливу зовнішніх умов (сюди можна віднести і фізичний стан, і можливості людини) цілераціональні вибори або пов'язані з цілями, бажаннями, завданнями, не відображаючими смислової сутності предмету вибора, або вони стають вибором «не зважаючи ні на що», вибором, коли мета депривована умовами їх реалізації.

Наразі на систему цінностей, вибір типу життєвої кар'єри, бажаності або доступності того чи іншого статусу став впливати сильний і універсальний регулятор — зміна соціальних умов. У ситуації погіршення матеріальних умов молодь дедалі більшого значення надає умовам життя, що можливо зрозуміти, враховуючи рівень статків та комфорту. З цих позицій оцінюється і майбутня професія.

Так, у дослідженнях В. Г. Немировського [7] в мотивах вибору професії проглядається образ бажаного майбутнього, який тісно пов'язаний з таким мотивом, як «велика зарплата». Оцінке підкріплення вибору пов'язано не тільки з індивідуальним досвідом, але й з оцінками, які входять у фонд культури суспільства. Емоції виконують не лише індивідуально-оцінну, а й соціально-регулятивну функцію. Людина в своєму виборі орієнтується на очікування соціуму, на оцінки інших людей, на їхнє схвалення, в будь-якому випадку будь-яка дія, всякий вибір на тому чи іншому етапі отримує оцінку з боку суспільства, тому стратегія поведінки будується і з урахуванням оцінок інших людей. Ці оцінки впливають на індивідуальні оцінки варіантів вибору. В ситуації професійного вибору одним із головних об'єктів оцінки є статус, який займає певна професія в соціальній структурі.

При вивченні мотивації вибору професії людиною розрізняють:

— **її рівні** — соціальний та внутрішній (внутрішньо усвідомлені та неусвідомлені спонуки) [А. Г. Здравомислов, В. Г. Рожин, В. А. Ядов, М. Х. Титма, К. Замфір та ін.];

— **її ставлення до діяльності** — «зовнішня» та «внутрішня» мотивація [В. Ф. Моргун, А. Л. Свенцицький, А. Величко, В. Подмарков, В. Штольберг, Є. В. Шорохова та ін.].

Для пояснення градації мотивації вибору професії, як вважають А. І. Зеличенко [1], та А. Г. Шмельов [13], потрібно звертатися до

вивчення впливу мотиваційних факторів, які визначають внутрішню бажаність чи розумну необхідність певного вибору. Зокрема, вони виділяють **внутрішні** фактори, до яких відносять: *власне професійні фактори* (предмет праці, процес праці, результат праці), *умови праці* (соціальні, організаційні, територіально-географічні, фізичні), *можливості, що надаються професійною сферою для реалізації позапрофесійної мети* (спілкування, психічний розвиток, збереження та зміцнення здоров'я, відпочинок і розваги, отримання матеріальних благ, досягнення бажаного соціального статусу, суспільна робота тощо).

До **зовнішніх** мотиваційних факторів автори відносять: *фактори тиску* (вимоги об'єктивного характеру, рекомендації, поради), *фактори притягування-відштовхування* (прикладні, звичні еталони «соціальної престижності»), *фактори інерції* (звичні заняття, стереотипи наявних соціальних ролей).

Успішність професійного становлення визначається характеристиками сформованості мотивації, якими є сила і стійкість структурних мотивів [В. І. Ковальов, В. М. Дружинін]. Під «силою» мотивів розуміється глибина їх усвідомленості (розуміння, прийняття) потреби і самого мотиву. Стійкість мотиву оцінюється за його наявністю в різних видах діяльності і за збереженням його впливу на поведінку та діяльність у різних ситуаціях. Тому, на думку В. І. Ковальова та В. Н. Дружиніна, мотивація вибору професії повинна мати дворівневу структуру, а саме:

- рівень мотивів професійної підготовки;
- рівень мотивів професійної діяльності.

Причому, перший рівень повинен підпорядковуватися другому. У протилежному разі, якщо виникають мотиваційні кризи особистості, які призводять до зниження ефективності навчання та перебування мотивації особистості. У тих випадках, коли професійне самовизначення сприймається людиною як необхідність, а вибір професії детермінується зовнішніми мотиваційними факторами, надалі професійна діяльність виявляється відстороненою від внутрішніх структур особистості. Це характеризує зниження активності й спричинює внутрішньоособистісні конфлікти.

У ситуації професійного вибору одним із головних впливів оцінювання є статус, який займає професія у соціальній структурі. Так, Т. Гоббс використовує такий спеціальний термін як «деліберація» для визначення процесу формування професійної спрямованості.

На етапі професійного пізнання людина обмірковує свій вибір, формує свої уявлення про престижність професії, яка розглядається як один із феноменів суспільної свідомості, що має вплив на професійний вибір, професійне становлення, на соціальну мобільність людини у сфері трудової зайнятості.

У соціологічній літературі [6; 7; 11] описана ієрархія престижу професій в суспільній свідомості, залежність шкали престижу від соціально-демографічних факторів, висунута проблема змісту престижу професій. На престиж професії впливають інтелектуальний зміст і творча сутність, перспективність вдосконалення освіти, саморозвиток, кваліфікація, матеріальне забезпечення, санітарно-гігієнічні та соціально-психологічні умови, за яких спеціаліст виконує свої функції. Г. М. Мкртчян [6], А. Е. Чірікова у [11] визначають етап професійної підготовки у ВНЗ як складний перехід від професійних очікувань до «ревізії» раніше сформованих уявлень про обрану професію. Самосвідомлювання виникає в ході розвитку свідомості особистості, мірою того як вона стає самостійним суб'єктом. Самостійність суб'єкта виражається у можливості самостійно ставити перед собою цілі та задачі, спрямовувати свою діяльність. Розвиток самосвідомості проходить низку етапів, від «наївного неусвідомлення» до «поглибленого самопізнання», яке поєднується із самооцінкою. Складні психічні якості людини створюють дві основні групи: характерологічні якості та здібності. Перша пов'язана із спонукальною (мотиваційною) стороною діяльності, друга — з організаційно-виконавчою стороною регуляції поведінки. Професійні вибори певною мірою містять такі самооцінки, які вказують людині на можливі та неможливі для неї вибори, формують апріорне уявлення людини про «ціну» свого вибору. Питання про внутрішню зумовленість вибору — це питання, в першу чергу, про здібності. Здібності людини, перебуваючи в певній залежності від зовнішніх умов, від досвіду життєдіяльності, не є просто відображенням цих умов, не є накопиченими знаннями та вміннями. Від зовнішніх умов здібності залежать тому, що перші допомагають або творять перепони для їх розвитку, впливають на динаміку їх прояву.

Ставлячи знак рівняння між термінами «правильний» вибір і «свідомий» вибір, Є. А. Клімов у [2; 3; 4] виокремлює три умови, на які слід зважати при виборі професії. Це «потрібний», «здібний» і «схильний». Урахування кожної з цих умов, звичайно, не гарантує

правильного вибору професії, але слід брати до уваги всі три умови разом.

Варто зазначити, що в момент вступу до ВНЗ в абітурієнтів немає досвіду професійної діяльності, немає повної інформації про професію, немає можливості об'єктивно співвіднести свої можливості та вимоги професії. Як на головний фактор, що обмежує можливість існування свідомого вибору на етапі професійного самовизначення, можна вказати відсутність повної, об'єктивної, адекватної інформації про зміст сутності професії, її можливості щодо особистісного потенціалу людини та її потреб. Формування мотивів професійного самовизначення, мотивів вступу до ВНЗ відбувається на цьому фоні. Як зазначає В. Д. Шадриков [12], одним із головних джерел помилок у виборі професії є нечітка мета, що призводить до перебування мотивації в динаміці.

Результати досліджень, які проводив В. А. Ядов, показують, що успішність освоєння нового фаху спостерігається тоді, коли вибір спонукається мотивами, які мають зв'язок зі значущими ціннісними орієнтаціями та установками особистості, що також вказує на необхідність формування внутрішньої мотивованості професійного вибору.

Отже, доходимо висновку, що вибір професії, з психологічної точки зору, тісно пов'язаний з наявністю внутрішньої мотивації вибору. Виходячи з із зазначеного, для переведення зовнішньої мотивації на внутрішній рівень важливим завданням є вивчення особливостей формування мотивації вибору професії і факторів впливу на вказаний процес.

Мотивація вибору професії формується під впливом соціальних та внутрішніх факторів, вона здійснюється з урахуванням минулого досвіду та з позицій очікуваного майбутнього, в її побудові значну роль відіграють емоційні, пізнавальні та вольові компоненти. Значення дослідження особливостей формування мотивації обґрунтовується положеннями про взаємозв'язок мотивації з професійним навчанням та процесами професіоналізації особистості і спрямовується на виділення тих факторів, які забезпечують ефективність даних процесів з метою впливу й управління їх формуванням під час професійної орієнтації.

Саму ж послідовність етапів вибору професії можна подати таким чином:

- виникнення проблеми, її суб'єктивне розуміння та ставлення до неї;

- оцінювання можливих варіантів її розв'язання;
- вибір оптимальної альтернативи та визначення її суб'єктивних афективно-когнітивних критеріїв;
- формування психологічної готовності до її прийняття, що забезпечує узгодження внутрішніх структур і зовнішньої необхідності;
- здійснення вибору.

Психологічний механізм детермінації вибору професії, таким чином, представлено через співвіднесення мотиву й мети. Оскільки мета є особистісним утворенням, пов'язаним із мотивами, здібностями людини та вимогами, що поставлені перед нею, при перевазі компонентів «треба» вона буде нечіткою, недостатньо конкретною чи неповною. Це впливає з того, що наявні якісна своєрідність мотивації, сила, стійкість, залишатимуться низькими, оскільки дане досягнення не є внутрішньо необхідним.

*В статье проанализированы психологические факторы, влияющие на выбор профессии. Показаны роль мотивации при выборе профессии и условия ее правильного выбора.*

**Ключевые слова:** выбор профессии, профессиональное самоопределение, мотивация выбора профессии, внутренняя мотивация, внешняя мотивация.

*In article psychological factors trades influencing a choice are analyzed. The role of motivation is shown at a choice of a trade and a condition of a correct choice.*

**Key words:** choice of trade, professional self-determination, motivation of a choice of a trade, internal motivation, external motivation.

### Література

1. Зеличенко А. И. Психология духовности. — М., 1996.
2. Климов Е. А. Введение в психологию труда — М., 1988. — 158 с.
3. Климов Е. А. Как выбирать профессию. — М., 1990. — 158 с.
4. Климов Е. А. Путь в профессию: психология профессионального самоопределения. — Ростов-н/Д: Феникс, 1996. — 512 с.
5. Концепции деятельности в социологии К. Маркса и М. Вебера. — М.: Канон, 2002. — 120 с.

6. Мкртчян Г. М. Стратификация молодежи в сферах образования, занятости, потребления // Социологические исследования. — 2005. — № 2. — С. 104–113.
7. Немировский В. Г. Общая социология : учеб. пособ. — Ростов н/Д. : Феникс, 2004.
8. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. — К., 2003.
9. Социальная психология / А. В. Петровский, В. В. Абраменкова, М. Е. Зеленова и др. — М., 1987.
10. Циба В. Т. Системна соціальна психологія : навч. посіб. — К. : Центр навч. літ-ри, 2006. — 328 с.
11. Чирикова // Социс. — 2004. — № 10. — С. 80–86.
12. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности. — Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 1979. — 91 с.
13. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. — М., 1983.

**С. Д. Яковлева,**  
*кандидат медичних наук, доцент*

## **СТАН ВИЩИХ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ І ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ ДІТЕЙ, ХВОРИХ НА ДЦП**

*У статті розглянуто стан вищих психічних функцій дітей із дитячим церебральним паралічем. Експериментально отримані дані нейродинаміки та їхнього впливу на розумову працездатність, що має важливе значення при формуванні здатності до засвоєння системи навчальних знань і соціалізації цієї категорії дітей.*

**Ключові слова:** дитячий церебральний параліч, стан вищих психічних функцій, рухові розлади, розумова працездатність, навчальна діяльність.

Категорія дітей з особливими потребами є найбільш соціально незахищеною частиною суспільства. Серед дітей із вадами розвитку значну частку становлять діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП).

Діагноз ДЦП включає в себе цілу низку захворювань, пов'язаних із порушенням опорно-рухового апарату, які посідають одне

з перших місць у структурі дитячої інвалідності 3-поміж неврологічних хворих (В. І. Козьяквін, О. О. Качмар, Н. Г. Гойда). Означене захворювання характеризується сукупністю рухових, психічних та мовленнєвих порушень, що зумовлює важливість пошуку корекційних засобів розвитку всіх порушених сфер.

Початкова школа ставить перед собою завдання не стільки озброєння дітей елементарними практичними навичками читання, письма й рахунку та розв'язання найпростіших арифметичних задач, скільки формування здатності до засвоєння системи наукових знань (Д. Б. Ельконін, 1995).

Порушення нейродинаміки зумовлює розвиток своєрідних особливостей рефлекторної діяльності. Із запізненням гальмується ряд умовних та безумовних рефлексів, стала вираженою інертність, а сформовані зв'язки виявляються нетривкими, швидко розгальмуються, згасають. Спостерігається погане замикання нових умовних зв'язків, які лежать в основі будь-якого розмежування, розпізнавання, що зумовлено слабкістю активного внутрішнього гальмування. Саме цим пояснюється уповільнений темп навчання дітей з органічними порушеннями головного мозку [4].

Як стверджують чимало вчених (В. І. Бондар, Б. В. Сермеєв, В. М. Синьов, Б. Г. Шеремет, М. К. Шеремет та ін.), стимулювання та розвиток рухової активності у дітей із ДЦП приводять до поліпшення стану вищих психічних функцій та підвищення розумової працездатності.

Розумова працездатність розвивається завдяки функціонуванню нервової системи, яка здійснює взаєморегулюючий вплив в організмі. Саме навчальна діяльність допомагає розвитку пізнавальної та перетворювальної функцій.

Молодший шкільний вік сприяє становленню й розвитку навчальної діяльності завдяки формуванню мотиваційного та потребнісного компонентів.

У дітей із ДЦП формування навчальних навичок поєднується з необхідністю застосування комплексу реабілітаційних заходів, завдяки яким відбувається адаптація цієї категорії дітей у соціальному середовищі.

Механізм інтелектуальних порушень при цьому захворюванні є складним. У формуванні інтелектуального дефекту бере участь цілий комплекс різних факторів, а саме:

- ураження окремих мозкових структур;
- наявними є чуттєві порушення (зорові, слухові, кінестетичні);



— рухальна патологія та вимушена ізоляція хворої дитини обмежують розвиток понять і уявлень;

— мовні порушення призводять до недорозвинення мислення.

Особливості інтелектуальної діяльності дітей із ДЦП зумовлені своєрідною, специфічною затримкою їхнього психічного розвитку, а також збідненістю словника, слабкою співвіднесеністю слів із поняттями, що за ними стоять, які здебільшого пояснюються формальним засвоєнням цих слів, поза практичними діями дітей із предметами.

Розумова відсталість у дітей із ДЦП, за даними деяких авторів, становить 20–25% [3]. Розумове недорозвинення, яке спостерігається в цих дітей, можна віднести до атипової форми олігофренії. Г. Є. Сухарева підкреслює нерівномірність інтелектуального дефекту при ДЦП, що особливо є вираженим у хворих з неясним ступенем розумової відсталості.

Нерівномірність інтелектуальних порушень при ДЦП пояснюється тим, що вплив патологічних факторів на головний мозок відбувається під час формування його основних структур і механізмів. Виникає органічний церебральний дефект і порушується послідовність розвитку мозку. Все це надалі призводить до нерівномірності індивідуального розвитку і виражається різним ступенем розумової відсталості в дітей цієї категорії.

У структурі інтелектуального дефекту в дітей із ДЦП спільним є те, що на фоні відносної дифузності розумового недорозвинення чітко виступають локальні симптоми. Це пояснюється вибіркоким пошкодженням або недорозвиненням окремих частин головного мозку (лобної, тім'яної долей, підкоркових утворень, мозочка та ін.). Спільною і постійною ознакою є недорозвинення вищих коркових функцій, що й призводить до порушення мислення, пам'яті, уваги. Мислення цих дітей залишається на тій ранній стадії розвитку, коли провідним у пізнавальній діяльності є встановлення конкретних зв'язків. У процесі педагогічної роботи з цією категорією дітей спостерігається слабкість абстрактного мислення.

Клінічна картина затримки психічного розвитку дітей, хворих на ДЦП, характеризується переважним недорозвиненням пізнавальної діяльності. На передній план виступає первинна недостатність інтелекту. Як показують спостереження, особливістю інтелектуальної недостатності у дітей з ДЦП у поєднанні із затримкою психічного розвитку, є низька концентрація уваги, слабкість пам'яті, інертність мислення. Абстрактне мислення й кмітливість у них виражені краще.

Із літератури відомо, що основна особливість затримки психічного розвитку при дитячому церебральному паралічі полягає в дисгармонійності розвитку окремих психічних функцій (К. Л. Семенова і Е. С. Калижнюк та ін.), які зумовлені порушеннями коркових структур [4, 5].

Коркові порушення значно утруднюють навчання цієї категорії дітей. Інтелектуальна дисгармонійність виявляється в тому, що діти, не встигаючи з одного предмета в школі, добре встигають з іншого. При нормальному інтелекті, незважаючи на артикуляційні розлади, багато дітей у мовленні використовують досить великий запас слів, встигають з гуманітарних предметів, слабо встигають чи не встигають з математики, фізики, креслення [1, 2].

При розумовій недостатності спостерігаються порушення нейродинаміки перебігу нервових процесів збудження і гальмування. Порушення нейродинаміки зумовлено зміною основних властивостей центральної нервової системи — сили, рухливості, врівноваженості. Ця зміна функцій виявляється в тому, що процеси збудження і активного гальмування слабшають.

Зрозуміло, що необоротні порушення функціонування мозку обмежують можливості інтелектуального розвитку дитини, тому дуже важливо знати стан вищих психічних функцій у дітей з ДЦП для визначення стану навчальної діяльності та можливості її підвищення.

У зв'язку з цим було проведено дослідження 53 осіб молодшого шкільного віку (6,8–10,1 рік) з діагнозом ДЦП, які за клінічними формами були розподілені таким чином: спастична диплегія — 26 осіб, гіперкінетична форма ДЦП — 12 осіб та геміплегічна форма — 15 осіб. Означений контингент дітей навчався в обласному реабілітаційному центрі м. Херсона, Державному комплексі ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів м. Миколаєва, Цюрупинському інтернаті для дітей-інвалідів Херсонської області та Реабілітаційній школі «Надія» у реабілітаційному віділенні для дітей з вадами опорно-рухового апарату м. Миколаєва. У цій групі дітей були виділені три підгрупи за інтелектуальним рівнем і тяжкістю захворювання.

До першої групи увійшли діти з легким ступенем ураження, в яких за наявності легкого спазму були збережені повнота й амплітуда рухів. Тобто діти самостійно пересувалися, самі себе обслуговували і майже не відставали в розумовому розвитку.

Друга група дітей відзначалася середньою тяжкістю захворювання: виражений спазм м'язів та контрактури обмежували рухи

в суглобах, порушували координацію, точність рухів та орієнтування у просторі. Затримка у розвитку була очевидною.

Третя група включала дітей із тяжкими ураженнями м'язово-суглобової системи. В них були глибокі порушення координації з різко вираженою спастичністю. Спостерігалися глибоке порушення мовлення, відставання в інтелектуальному розвитку.

Групу контролю складали учні молодших класів загальноосвітньої школи № 55, № 24 та № 4 того самого віку.

Статистична обробка матеріалів проводилась за допомогою комп'ютерної програми «Statistica-7».

При дослідженні були використані комп'ютерна методика психофізіологічного дослідження, розроблена М. В. Макаренком для дослідження нервової системи — навантаження в режимі «зворотного зв'язку», яка дала змогу з'ясувати, що загальна кількість правильно опрацьованих сигналів при виконанні завдання на геометричні фігури становила  $363,88 \pm 14,7$  сигналів протягом 5 хвилин, тоді як у групі контролю вони становили  $482,97 \pm 7,06$  сигналів за той самий час.

Рівень розумової працездатності, що був одержаний за методикою коректурних таблиць, показав достовірну різницю між показниками експериментальної та контрольної груп і становив  $74,5 \pm 2,47\%$  та  $92,35 \pm 1,33\%$  відповідно.

Значення показників уваги (стійкість і перемикання) за методикою Анфімова показали високо значиму кореляцію у групі дітей з ДЦП —  $4,51 \pm 0,3\%$  і  $57,06 \pm 3,82\%$  порівняно з дітьми молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл, де він становив  $7,91 \pm 0,31\%$  і  $66,91 \pm 2,64\%$  відповідно.

За методикою Шульге-Горбова, працездатність і рівень перемикання показали схожу ситуацію: в експериментальній групі дітей він становив —  $17,83 \pm 1,52$  бала, в учнів ЗОШ —  $22,11 \pm 1,02$  бала. Тим часом стан сили нервових процесів за методикою Ільїна вказав лише тенденцію достовірного зв'язку коефіцієнта Пірсона в учнів даних двох груп, виявивши такі показники: в експериментальній групі — опуклий тип нервової системи в 4 учнів (7,41%) — сильний тип, в 35 (64,81%) учнів — рівний тип нервової системи із середньою силою нервових процесів, низхідний (слабкий) тип нервової системи спостерігався у 4 учнів (7,41%), в 11 учнів виявився проміжний (7 учнів — 12,96%) та увігнутий (4 учнів — 7,41%), які відповідали середньо-слабкій силі нервових процесів (за даними складених графічних кривих).

Дещо інакша картина спостерігалась у групі учнів контролю. Опуклий тип нервових процесів виявлено у 9 (5,56%) учнів, рівний — у 76 учнів (46,91%) — середня сила нервових процесів, низхідний — низький тип — у 41 (25,31%) учнів, середньо-слабка сила нервових процесів представлена в даній групі проміжним типом в 13 (8,02%) учнів та увігнутих типом — у 23 (14,2%) учнів.

Розумова працездатність, за Крепеліним, виявила статистично достовірні результати в обох групах вибірки. У дітей із ДЦП високий коефіцієнт працездатності (0,67–1,0) виявлено у 28 учнів (52,83%), низький (0–0,33) — в одного учня (1,89%), середній (0,33–0,66) — у 24 (45,28%) учнів.

У групі дітей ЗОШ високий коефіцієнт працездатності виявлено у 101 (62,34%) учня, низький рівень — у 4 (2,47%), а середній — у 57 (35,19%) учнів.

Стан пам'яті в обох групах також показав достовірність отриманих даних. При дослідженні механічної слухової та зорової пам'яті в групах підслідних виявлено, що пам'ять на числа в групі дітей із ДЦП склала  $6,32 \pm 0,25$  у. о., а у групі дітей ЗОШ —  $8,49 \pm 0,24$  у. о.

Показники продуктивності пам'яті дали такі результати:  $30,02 \pm 1,88$  у. о. (на слова) та  $51,6 \pm 3,11$  у. о. (на фігури) в групі дітей із ДЦП, та  $38,27 \pm 1,53$  у. о. та  $72,83 \pm 2,81$  у. о. — відповідно у дітей групи контролю.

Показники розумової працездатності, як бачимо, залежать від стану мотиваційної сфери, оскільки в групі дітей, хворих на ДЦП, мотивація щодо навчальної діяльності значно відрізнялася від стану мотиваційної сфери в групі контролю.

Так, показники мотивації щодо навчання в групі дітей із ДЦП розподілилися таким чином: високий рівень — у 6 (11,11%) учнів, достатній — у 16 (29,63%) учнів, середній — у 18 (33,33%) учнів та нижче середнього — у 14 (25,93%) учнів.

У контрольній групі — групі дітей із збереженим інтелектом та без м'язово-рухових порушень, спостерігався такий розподіл: високий рівень — у 50 (30,86%) учнів, достатній — у 45 (27,78%) учнів, середній — у 39 (24,07%) та нижче середнього — в 28 (17,28%) учнів.

Стан розумової працездатності та його залежність від стану вищих психічних процесів відображені в нижченаведеній таблиці.

Дані таблиці показують чітку різницю між групою дітей із ДЦП та групою контролю.

Таблиця

№ з/п	Показники	Групи досліджуваних			
		Діти з ДЦП	Діти ЗОШ		
1	Метод Макаренка (сигн/5 хв)		363,88 ± 14,7	482,97 ± 7,06	
2	Коректурна проба %		74,5 ± 2,47	92,35 ± 1,33	
3	Анфімов (увага), %	Стійкість	4,51 ± 0,3	7,91 ± 0,31	
4		Перемикання	57,06 ± 3,82	66,91 ± 2,64	
4	Таблиці Шульте-Горбова у.о.		17,83 ± 1,52	22,11 ± 1,02	
5	Метод Ільїна, %	Опуклий	7,41	5,56	
		Рівний	64,81	46,91	
		Низхідний	7,41	25,31	
		Проміжний	12,96	8,02	
6	Метод Крепеліна, %	Увігнутий	7,41	14,2	
		Високий	52,83	62,34	
		Низький	18,9	2,47	
7	Пам'ять, у.о.	Середній	45,28	35,19	
		Слухова і механічна	числа	6,32 ± 0,25	8,49 ± 0,24
	слова		30,02 ± 1,88	38,27 ± 1,53	
8	Мотивація щодо навчання(рівень), %	Продуктивність	фігури	51,6 ± 3,11	72,83 ± 2,8
		Високий		11,11	30,86
		Достатній		29,63	27,78
		Середній		33,33	24,07
		Нижче середнього		25,93	17,28

Діти з ДЦП показують достовірно нижчі показники при всіх методах досліджень не лише за рахунок відставання в інтелектуальному розвитку, але й за рахунок м'язово-рухових порушень, адже всі методи дослідження розумової працездатності пов'язані з розвитком дрібної моторики та графічних навичок, що виражено страждає в цій групі дітей.

Увагу привертає навчальна мотивація, яка незначною мірою відрізняється в даних досліджуваних групах. Особливо це стосується достатнього рівня мотивації, який відповідно визначився в групі дітей із ДЦП і групі учнів ЗОШ: 29,96% та 27,78% відповідно.

Середній рівень мотивації (33,33% — у дітей із ДЦП та 24,07% — у дітей ЗОШ) та рівень мотивації нижче середнього (25,93% — діти з ДЦП та 17,28% діти ЗОШ) зумовлений, скоріше всього, наявністю середніх і важких м'язово-рухових порушень у групі дітей з ДЦП.

Таким чином, при порівнянні двох досліджуваних груп наявною є залежність розумової працездатності від стану пам'яті, уваги, нейропсихологічних процесів та розвитку мотиваційної сфери.

*В статті розглянуто стан вищих психічних функцій дітей з дитячим церебральним паралічем. Експериментально отримані*

*данные нейродинамики и их влияния на умственную работоспособность, что имеет важное значение при формировании способности к усвоению системы учебных знаний и социализации этой категории детей.*

**Ключевые слова:** детский церебральный паралич, состояние высших психических функций, двигательные расстройства, умственная работоспособность, учебная деятельность.

*In article the condition of the higher mental functions of children with a children's cerebral paralysis is presented. The data neurodynamic and their influence on intellectual working capacity that has great value at formation of ability to mastering of system of educational knowledge and socialisation of the given category of children is experimentally obtained.*

**Key words:** a children's cerebral paralysis, a condition of the higher mental functions, impellent frustration, intellectual working capacity, educational activity.

### Література

1. Бадалян Л. О., Журба О. В., Тимонина О. В. Детские церебральные параличи. — К. : Здоровье, 1988. — 228 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — 564 с.
3. Васина М. В., Танцюра С. Ю. Дистанционное обучение детей с тяжелыми двигательными нарушениями при церебральном параличе с использованием дистанционных технологий // Коррекционная педагогика. — 2008. — № 2 (26). — С. 65–70.
4. Калижнюк Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. — М., 1990.
5. Семенова К. А., Махмудова Н. М. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом: руководство для врачей / под ред. Н. М. Маджидова. — Т. : Медицина, 1979. — 490 с.

## РОЗДІЛ 4

### ФІЗИЧНА, МЕДИЧНА, СОЦІАЛЬНА І СПОРТИВНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

УДК 615

Н. О. Белікова,  
кандидат біологічних наук, доцент

#### ОСНОВНІ ВИЗНАЧЕННЯ ФІЗИЧНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглядаються основні підходи до тлумачення термінів фізично-реабілітаційної освіти. Визначено сутність понять «реабілітація» і «фізична реабілітація».*

**Ключові слова:** реабілітація, фізична реабілітація.

**Постановка проблеми.** Сучасний період розвитку навчально-професійної галузі фізичної реабілітації в Україні характеризується низкою особливостей, серед яких, зокрема, слід відмітити невизначеність сфери і змісту діяльності фахівця з фізичної реабілітації. Найбільш пріоритетний характер мають питання, що стосуються тлумачення основних термінів фізично-реабілітаційної освіти, адже залежно від того чи іншого трактування можна невдало спроектувати професійний статус фахівця з фізичної реабілітації.

До цього часу по-різному трактується саме поняття «фізична реабілітація», не досягнуто адекватного розуміння його суті. У зв'язку з цим постає питання уточнення змісту та різних підходів до трактування цього терміна.

**Мета дослідження** — теоретично обґрунтувати основні підходи до тлумачення термінів фізично-реабілітаційної освіти.

**Завдання дослідження** — визначити сутність понять «реабілітація» та «фізична реабілітація».

**Результати дослідження.**

Наразі, коли відбувається закладання методологічних, ціннісно-гуманістичних основ фізкультурної освіти загалом та фізичної реабілітації зокрема, залишається чимало актуальних питань понятійного характеру з погляду розмежування наукових шкіл, різних лінгвістичних і термінологічних підходів. З огляду на зазначене важливо з'ясувати тлумачення поняття «*реабілітація*», і хоча різні джерела містять різні визначення цього терміна, їх суть, однак, зводиться до одного: відновлення здоров'я, порушених функцій і працездатності хворих або інвалідів.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), *реабілітація* — це комбіноване і координоване використання соціальних, медичних, педагогічних і професійних заходів з метою підготовки та перепідготовки індивідуума для досягнення його оптимальної працездатності [3, 11].

У резолюції IX Ради міністрів охорони здоров'я європейських країн (Прага, 1967) *реабілітація* визначена як система державних, соціально-економічних, медичних, професійних, педагогічних, психологічних та інших заходів, спрямованих на попередження розвитку патологічних процесів, які призводять до тимчасової або стійкої втрати працездатності, на ефективне і раннє повернення хворих та інвалідів у суспільство і до суспільнокорисної праці [3, 11–12].

Як зазначає І. І. Пархотік, Міжнародна організація праці (МОП) під *реабілітацією* розуміє відновлення здоров'я осіб з обмеженими фізичними і психічними можливостями з метою досягнення максимальної їх повноцінності з фізичної, психічної, професійної і соціальної точок зору, тобто основним завданням реабілітації є попередження інвалідності в період лікування хвороби, попередження ускладнень і погіршення стану здоров'я в гострий період захворювання [8, 11].

О. Вацеба, М. Герцик і А. Герцик відмічають, що одним із основних документів, які визначають зміст терміна «*реабілітація*» на інтернаціональному рівні, є «Стандартні правила щодо зрівняння можливостей інвалідів», які було прийнято Генеральною Асамблеєю ООН (резолюція № 48/96 від 20 грудня 1993 року) і підписано українською делегацією, де, окрім вже згаданих характеристик реабілітаційного процесу, підкреслюється, що реабілітація не охоплює першу медичну допомогу [1, 13].



Ми підтримуємо тлумачення терміна «реабілітація», яке наводить І. І. Пархотік, посилаючись на Австралійську медичну асоціацію експертів з реабілітації, а саме: це процес, який забезпечує найвищий можливий рівень відновлення втрачених з тієї чи іншої причини функцій і здібностей, що досягається посередництвом розвитку фізичних компенсаторних механізмів і психологічного врегулювання за допомогою використання медичних, фізкультурних, інженерних, освітніх і професійних служб [8, 12].

Для конкретизації поняття «реабілітація» більшість дослідників виділяють кілька аспектів реабілітації, які мають свої методичні підходи.

О. К. Марченко зазначає, що *реабілітація* — це складна соціально-медична проблема, яка має кілька таких основних аспектів:

— відновлення здоров'я хворого за допомогою комплексного лікування;

— відновлення трудових, побутових навичок і елементів самообслуговування;

— соціальна реінтеграція, що пов'язана з працевлаштуванням, матеріально-побутовим забезпеченням, поверненням у трудовий колектив [6, 41].

Цей дослідник виділяє також медичну, психологічну, педагогічну, соціально-економічну, професійну, побутову і фізичну реабілітації [6, 41].

В. М. Мухін зазначає, що реабілітацію поділяють на три взаємопов'язані види — медичну, соціальну, чи побутову і професійну, чи виробничу [7, 18]. Фізична реабілітація, на думку автора, є складовою частиною медичної реабілітації [7, 19].

І. І. Пархотік виділяє медичну, соціально-трудова і психологічну реабілітацію [8, 17]. При цьому фізичну реабілітацію він визначає як основу медичної реабілітації [8, 18].

С. Н. Попов реабілітацію розглядає як складну соціально-медичну проблему, яку поділяє на декілька видів або аспектів, а саме медичну, фізичну, психологічну, професійну (трудова) і соціально-економічну реабілітації [9, 5]. Автор стверджує, що фізична реабілітація — це складова частина медичної і соціально-трудова реабілітації, яка використовує засоби і методи фізичної культури, масаж і фізичні фактори [9, 9].

Ю. Лянной зазначає, що фізична реабілітація як наука про відновлення здоров'я останнім часом значно розширює свої межі як

серед інших видів реабілітації (медичної, психологічної, педагогічної, професійної, соціальної, оздоровчої), так і серед інших засобів відновлювальної медицини та оздоровлення населення. Ще дотепер не досягнуто адекватного розуміння суті фізичної реабілітації яку найчастіше сприймають як продовження чи частину медичної реабілітації, або як різновид лікувальної фізичної культури чи масажу. На думку автора, сфера фізреабілітаційної діяльності перебуває у межах відновлювального оздоровлення, що принципово відрізняє її від процесу медичного лікування або фізичного виховання [5, 325].

Першим кроком в обстоюванні незалежного статусу фізичної реабілітації, як зазначає В. Кукса, став пошук шляхів формулювання її власного визначення. Як робочі гіпотези (а їх було понад десятка) відібрано найбільш суттєві і доказово-аргументуючі. Сформулюємо їх.

1. Усі види реабілітології слід розподілити таким чином, щоб не змішувати засоби і процеси діяльності (оздоровлення, лікування, виховання, трудовий процес, навчання тощо), які мають постійну належність до усталених видів професій, напрямів і спеціалізацій.

2. Прикметникова приставка (доповнення), що вказує на вид реабілітації, має відображати конкретну сферу діяльності або комплекс науково-практичних методів і технологій, що забезпечують відповідну категорію людської природної сутності (тілесність, психіка, репродукція, духовність, сексуальність) або її сфери буття (побут, виробництво, політика, фізичне існування і виживання, навчання і виховання, культура і дозвілля і т. ін.). Носієм головної відмінності одного виду реабілітації від іншого є прикметникова приставка, яка відображає тип (вид) і спосіб, завдяки якому досягається мета, яка ставиться конкретним видом реабілітації. Ним може бути: закон (базований на принципі гуманності та справедливості), що застосовується в соціально-моральній або політичній реабілітації; процес навчання в професійній і педагогічній реабілітації; процес лікування в медичній реабілітації; процес оздоровлення у фізичній реабілітації.

3. Наявність дидактичного, технологічного, соціального та інших видів забезпечення, що розробляються й використовуються в різних методиках з реабілітації, повинна мати ефективний і гарантований вплив на досягнення кінцевої мети певного виду реабілітації.

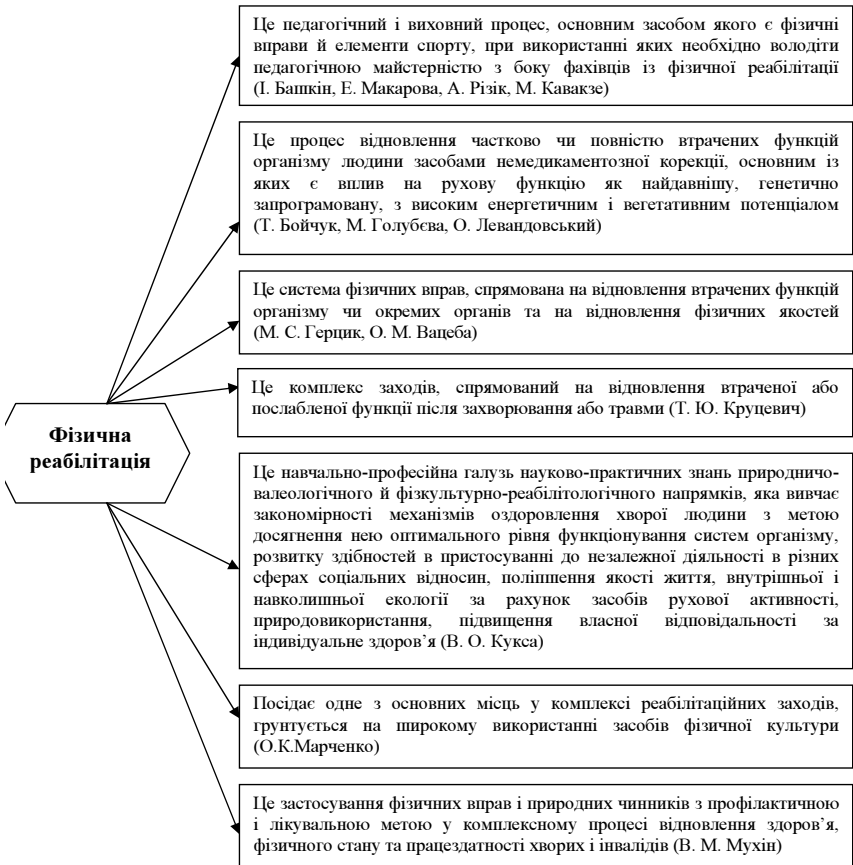
4. Найменування, а відповідно і визначення поняття, встановлюється на такому рівні, щоб жоден можливих для виділення видів реабілітації не розчинявся в суміжних дисциплінах або у видах діяльності, втрачаючи при цьому своє кінцеве призначення, сенс. Наочним прикладом стала фізична реабілітація, котра у 60-х рр. ХХ ст. в реабілітологічній класифікації мала спочатку самостійний статус, а потім зусиллями медичних науковців була віднесена до медичної реабілітації і до кінця ніколи не реалізовувалася, залишалася мало запитуваним аспектом на другорядних позиціях, здебільшого поступаючись місцем лікувальним засобам через професійну обмеженість лікарів у використанні фізичних, фізкультурних і лікувально-фізкультурних засобів, не кажучи вже про суто фізично-реабілітаційні [4, 49].

І дотепер по-різному трактується саме поняття *«фізична реабілітація»*. А. У. Лотоненко відмічає, що поняття *«фізична реабілітація»* було введено Ю. М. Ніколаєвим та В. М. Видріним у 1974 році. В. М. Видрін, зокрема, подає таке визначення цього терміна: *«Фізична реабілітація — це діяльність по відновленню частково втрачених або послаблених психофізичних функцій і здібностей людини. Вона задовольняє потреби в лікуванні і відновленні сил людини засобами фізичної культури: фізичні вправи, масаж, баня, водні процедури і т. п.»*.

В. Кукса, провівши аналіз сучасних словників і енциклопедій, стверджує, що тільки в російськомовній літературі наприкінці 90-х років з'явилися перші визначення терміна *«фізична реабілітація»*. Але всі поняття як у російських, так і в українських навчальних посібниках й енциклопедичних довідниках базуються на гіпотезі, що *«фізична реабілітація є невід'ємною складовою, основною частиною медичної реабілітації»*... [4, 47]. Кожен із авторів, які торкалися питання визначення терміна *«фізична реабілітація»*, вказуючи на різні ознаки даного поняття, має рацію. Ми дотримуємось визначення, поданого В. Кукою.

Ю. Лянной зазначає, що фізична реабілітація в сучасному суспільстві посідає провідне місце і використовується як ефективний засіб комплексного відновлення фізичного здоров'я і працездатності хворих, спортсменів, інвалідів та ін. Вона діє за рахунок широкого впровадження основ здорового способу життя, використання різноманітних фізичних вправ і природних чинників як найбільш природовідповідних засобів відновлення, оздоровлення

та профілактики багатьох захворювань, травм та ін. [5, 325]. Як стверджує В. Кукса, можливості фізичної реабілітації, оздоровлення населення й оптимізації процесів відновлення його здоров'я визначаються її природним (натуральним) потенціалом засобів і технологій, які в готовому вигляді використовуються нею з оточуючого природного середовища і які в сукупності забезпечують гармонійне становлення людської індивідуальності [4, 41].



**Рис. 1 — Різновиди сутності поняття «фізична реабілітація»**

А. Герцик зазначає, що формування фізичної реабілітації як окремої навчальної спеціальності розпочалося в Україні в середині

90-х рр. XX ст. Передумовами для цього стали політичні, економічні та соціальні зміни у державі, серед яких, зокрема, автор відмічає такі, як зростаюча актуальність проблеми збереження та відновлення здоров'я громадян; активізація діяльності громадських організацій інвалідів, котрі виразно заявили про необхідність соціалізації неповносправних осіб в українському суспільстві; розвиток нових форм власності та перехід сфери послуг, зокрема охорони здоров'я, на ринкові засади діяльності; розвиток міжнародної співпраці у сферах охорони здоров'я, освіти і соціальної політики [2, 516].

**Висновки.** Таким чином, інтеграція України в європейський освітній простір створює потребу у фахівцях нового якісного рівня. Тому підготовка фахівців із фізичної реабілітації вимагає нового понятійного апарату. У роботі здійснено всебічний аналіз сутності понять «реабілітація» та «фізична реабілітація».

У перспективі плануються дослідження в напрямі підготовки фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язберігаючої діяльності.

*В статье раскрываются основные подходы к толкованию понятий физическо-реабилитационного образования. Определена сущность понятий «реабилитация» и «физическая реабилитация».*

**Ключевые слова:** реабилитация, физическая реабилитация.

*In the article the basic going open up near interpretation of terms physically rehabilitation educations. Certainly essence of concepts «rehabilitation» and «physical rehabilitation».*

**Key words:** rehabilitation, physical rehabilitation.

#### Література

1. Вацеба О. До питання понятійного тлумачення спеціалізованих термінів в освітньо-професійній сфері фізичної реабілітації / О. Вацеба, М. Герцик, А. Герцик // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. — Луцьк, 2002. — С. 13–15.
2. Герцик А. Порівняльна характеристика навчальних планів підготовки фахівців фізичної реабілітації у вищих закладах освіти України / А. Герцик // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фізичної культури та спорту. — Вип. 6. — Львів: НВФ «Українські технології», 2002. — Т. 2. — С. 516–520.

3. *Козлова Л. В.* Основы реабилитации / Л. В. Козлова, С. А. Козлов, Л. А. Смененко — Ростов н/Д.: Феникс, 2003. — 480 с. — Серия «Учебники, учебные пособия».—

4. *Кукса В.* Сутність фізичної реабілітації / В. Кукса // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. — 2001. — № 1. — С. 46–51.

5. *Лянной Ю.* Удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації за рахунок вивчення новітніх реабілітаційних технологій у відновленні спортсменів високого класу / Ю. Лянной // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фізичної культури та спорту.— Вип. 10. — Львів : НВФ «Українські технології», 2006. — Т. 3. — С. 325–332.

6. *Марченко О. К.* Фізична реабілітація хворих із травмами та захворюваннями нервової системи : навч. посібник / О. К. Марченко. — К. : Олімп. літ-ра, 2006. — 196 с.

7. *Мухін В. М.* Фізична реабілітація: навч. посіб.— Вид. 2-ге, перероб. і доп. — К. : Олімп. літ-ра, 2005. — 472 с.

8. *Пархотик И. И.* Физическая реабилитация при травмах верхних конечностей / И. И. Пархотик. — К. : Олимп. лит-ра, 2007. — 280 с.

9. Физическая реабилитация / под общ. ред. проф. С. Н. Попова. — Изд. 3-е. — Ростов н/Д.: Феникс, 2005. — 608 с.

УДК 376:378.85

**Н. І Гігун,**  
*кандидат філософських наук, доцент,*  
**Н. О. Белікова,**  
*кандидат біологічних наук, доцент*

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАБІЛІТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

*У статті здійснено аналіз соціально-педагогічних умов реабілітації студентів з особливими потребами. Увага зосереджена на особливостях їх інтеграції в освітнє середовище та системі супроводу цих студентів у Луцькому інституті розвитку людини Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна».*

**Ключові слова:** реабілітація, студент з особливими потребами, інтеграція, модель супроводу, соціальна адаптація.

**Постановка проблеми.** Нещодавно Україна приєдналася до Конвенції ООН про права інвалідів, що спрямована на повне забезпечення всіх прав та свобод людей з інвалідністю і, що дуже важливо,

на попередження всіх форм дискримінації стосовно інвалідів. Держави, які ратифікували Конвенцію, зобов'язані привести своє національне законодавство у відповідність з міжнародними стандартами. А відтак для України — як незалежної демократичної держави — особливого значення набуває розв'язання низки невідкладних соціальних проблем, що стосуються людей з особливими потребами.

На жаль, в Україні історично склалася ситуація, за якої населення з інвалідністю протягом тривалого часу залишалося соціально незахищеним і навіть певною мірою ізольованим від соціуму, а відкрите обговорення проблем стосовно інвалідності було непопулярним у суспільстві. Нині в Україні сталися неабиякі зміни: соціальне забезпечення, навчання та соціальна робота з особами, котрі мають інвалідність, базуються на необхідності забезпечення їм рівних можливостей у реалізації прав і свобод у всіх сферах життя суспільства.

**Мета статті** — висвітлення соціально-педагогічних умов реабілітації студентів з особливими потребами під час навчання у Луцькому інституті розвитку людини Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна».

**Аналіз досліджень і публікацій.** Останнім часом однією з найбільш дискусійних проблем освіти молоді з особливими потребами є, безумовно, інтеграція. Під *інтеграцією* розуміється залучення інвалідів у суспільство як повноправних його членів, які беруть активну участь у всіх сферах життєдіяльності. Наука визначає різні шляхи інтеграції — як навчання з корекційним напрямом, професійною підготовкою, так і виховання, спрямоване на освоєння інвалідами культурних і духовних цінностей, а також організація їхньої активної участі в усіх сферах життєдіяльності. [ 3, 46]. Інтегрована форма навчання у ВНЗ передбачає спільне навчання студентів з обмеженими можливостями з іншими студентами. Така форма навчання визнає за людьми з інвалідністю рівні права на отримання освіти і передбачає здійснення політики рівних можливостей. Навчання та виховання студентів з інвалідністю здійснюються в інтегрованих групах, які можуть розглядатись як певне мікросередовище.

Матеріали публікацій зарубіжних і вітчизняних учених, зокрема П. Еванса, Л. Неймана, Р. Немова, М. Певзнера, Р. Боскиса, Н. Шматко, Т. Пелимської, Б. Преображенського, І. Чані, дають підставу говорити про проблеми розвитку фахової освіти, про подібні тенденції

розвитку, про однакові сумніви, про схожі моделі інтегрованого навчання, але про різні умови їх застосування як за кордоном, так і в Україні. Вчених хвилюють проблеми інтегрованого навчання дітей із важким ступенем порушень, проблема структури занять у інтегрованому навчанні і роль педагога на цих заняттях, проблема соціального прийняття інтегрованих дітей та ін.

**Зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Зважаючи на вступ України в єдиний європейський освітній простір, постає потреба в удосконаленні механізму задоволення освітніх потреб осіб з особливими потребами. У п. 5 статті 24 Конвенції про права інвалідів сказано: «Держави-учасниці забезпечують, щоб люди з інвалідністю могли мати доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання... без дискримінації і нарівні із іншими» [6, 22]. Міністерство освіти і науки активно впроваджує міжнародні практики для якісного реформування освіти в цьому напрямі. Зокрема, 5 листопада 2008 року в Міністерстві освіти і науки України відбулось спільне засідання Ради з питань освіти інвалідів при МОН, Мінпраці і Координаційної ради з питань підготовки та проведення експерименту щодо організацій інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації. Сьогодні в експерименті беруть участь 9 навчальних закладів; зокрема й Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».

Луцький інститут розвитку людини як структурний підрозділ Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» — єдиний вищий навчальний заклад інтегрованого типу, відкритий для молоді неоднакового рівня підготовки, диференційованих соціальних можливостей і різного стану здоров'я, який добровільно взяв на себе місію вчити людей з особливими потребами. В інституті накопичено унікальний досвід організації навчально-виховного процесу молоді з функціональними обмеженнями в інтегрованих групах (у загальному студентському потоці), в яких навчається 153 студенти з інвалідністю. Широкий спектр спеціальностей Луцького інституту розвитку людини надає їм можливість самовизначення та самореалізації залежно від індивідуальних здібностей і потреб. І число «особливих» студентів, які прагнуть здобути вищу освіту, з кожним роком зростає.

Для реалізації соціальної моделі освіти інвалідів в інституті дотримано дві умови. *По-перше*, впроваджено інтеграційні моделі



навчання інвалідів на всіх етапах їх навчання та виховання. *По-друге*, створено діючу модель супроводу процесу навчання інвалідів та їх інтеграції у суспільство. Створення певних соціально-педагогічних умов реабілітації означеного контингенту студентів під час навчання та оволодіння професією можливе завдяки діяльності Відділення реабілітаційного супроводу навчання, у складі якого скоординовано працюють спеціалісти різного профілю: лікарі, педагоги, психологи, соціальні працівники і реабілітологи.

Важливим є той факт, що підготовка соціальних працівників ведеться безпосередньо в Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна». Підготовку фахівців, які здатні забезпечити надання соціальних послуг у соціальній сфері, здійснює кафедра соціальної роботи, *мета* діяльності якої — підготовка висококваліфікованих фахівців шляхом впровадження інноваційних моделей, прикладних методик із надання соціальних послуг. До складу кафедри входять кандидати наук, доценти та фахівці-практики з соціальної роботи, які є тренерами фахівців із соціальної роботи, мають значний досвід участі у благодійних фондах і проєктах.

Повертаючись до роботи Відділення реабілітаційного супроводу навчання, яке функціонує в інституті, слід зауважити, що мета діяльності відділення — створення в інституті цілісної системи медичної, соціальної та професійної реабілітації осіб з особливими потребами на період навчання, а також після його закінчення.

Зрозуміло, що в кожного студента з інвалідністю є певні особливості й обмеження, що ускладнюють навчання. Для роботи з такими людьми потрібно впроваджувати у навчально-виховний процес спеціальні методи, педагогічні технології й адаптаційні технічні засоби. Як правило, такі студенти дуже допитливі й старанні, але мають певні проблеми: прогалини у знаннях, підвищену втомлюваність, замкненість, низьку самооцінку, вразливість. При цьому для них не можна уповільнювати темп навчання або зменшувати кількість пар, адже це знижує якість фахової підготовки. Тому і впроваджується система супроводу їх навчання, всебічної психолого-соціальної допомоги та підтримки.

Зусилля педагогів передусім спрямовуються на створення комфортних умов, сприятливого психологічного клімату в інтегрованих навчальних групах, організацію гуманістичних взаємин, забезпечення оптимального режиму навчання, праці, дозвілля та відпочинку

студентів інституту. Причому створення рівних можливостей досягається завдяки впровадженню особистісно орієнтованого навчання, розвивального навчання і педагогіки співробітництва.

Маючи вже певний досвід поведінки в колективі, де навчаються студенти з особливими потребами, здорові студенти зазначають, що успіх інтеграції інвалідів більшою мірою залежить від соціального середовища, в якому вони перебувають. Процес адаптації є взаємозумовленим, тому не тільки інваліди повинні розвивати в собі якості соціалізованої особистості, активно включатись у життя групи, колективу, але й група повинна пройти шлях адаптації до особливих потреб інваліда у навчанні, з розумінням сприймати його становище, виявляти активну життєву позицію, включатися в інтеграційні процеси. Навчально-виховний процес повинен розглядати особистість як фокус системи соціально-педагогічного впливу, як початковий і кінцевий пункти багатогранного процесу соціалізації.

У свою чергу, студенти з інвалідністю відмічають, що люди, які мають особливі потреби, не відчувають себе неповноцінними, а навпаки, в умовах університетської освіти розкриваються як особистості. І, як приклад, наші студенти по-різному реалізують свій життєвий потенціал. В інституті підготовлено чимало студентів-інвалідів, які гідно представляють Україну на міжнародній спортивній арені. Серед них 22 неповносправні спортсмени займаються паралімпійськими видами спорту, зокрема, це два чемпіони та два призери паралімпійських, один чемпіон дефлімпійських ігор, два чемпіони та один призер світу, два чемпіони Європи, дев'ять чемпіонів України. Такі досягнення є результатом співпраці з Центром інвалідного спорту Волині, а також пов'язані з високим рівнем організації навчально-тренувального процесу та якісною матеріально-технічною базою вузу.

На початку навчання студентів з інвалідністю спостерігається не така оптимістична ситуація. Результати соціологічного дослідження свідчать, що у студентів під час первинного обстеження поряд із заниженою самооцінкою соціальної сфери та соціально-економічного аспекту якості життя були занижені адаптивні та особистісні характеристики. Саме ці відхилення дали підстави вважати, що процес соціально-психологічної адаптації студентів з особливими потребами гальмується емоційним дискомфортом, зумовленим передусім несформованістю вміння довіряти незнайомим людям та недостатньою сформованістю образу особистісного «Я».

Показники успішності навчання після завершення першого семестру демонстрували значне переважання кількості студентів із задовільною успішністю. Врахування психологічних, соціальних, фізіологічних і педагогічних показників готовності студентів з особливими потребами до навчання у ВНЗ дало змогу сформулювати і впровадити систему основних дій в їх реабілітації, для реалізації яких повинні дотримуватись такі передумови:

- організація навчального процесу, що має відповідати функціональним можливостям студентів з особливими потребами;
- активне включення цих студентів у міжособистісні відносини в студентському середовищі;
- доступність інформації (бібліотека, мережа Інтернет);
- розвиток їх творчої активності та професійної самореалізації;
- застосування комплексу оздоровчих заходів.

Щодо реалізації цих передумов, то в інституті налагоджено підготовку і видання навчально-методичної літератури, створення аудіозаписів лекцій (для студентів із вадами зору наданий доступ до медiateки), проведення індивідуальних занять; з боку здорових студентів цінним є проведення групової взаємодопомоги для студентів з інвалідністю; проведення навчально-методичних семінарів для викладачів. Розроблено методики диференційованого підходу до процесу навчання й оцінювання знань цього контингенту студентів. Під час проведення навчальних занять використовуються мультимедійна техніка та сенсорний поліекран, копіювальні прилади, системи підсилення звуку, диктофони, слухові апарати, ноутбуки. Для організації самостійної роботи студентів важливим є забезпечення доступу до Інтернет-ресурсів та фондів бібліотеки, що передбачає зручне розташування комп'ютерних місць, каталогів і літератури в читальних залах.

Робота зі студентами з особливими потребами включає в себе проведення психолого-педагогічної та медико-біологічної діагностики. Таке комплексне обстеження провадиться на базі науководослідної лабораторії функціональної діагностики та реабілітації. На основі результатів обстеження складаються програми комплексної фізичної реабілітації, спрямовані на компенсацію чи відновлення порушених функцій організму, поліпшення загального стану здоров'я та підвищення успішності навчання студентів з особливими потребами.

Психологічна реабілітація ґрунтується на результатах діагностики психологічних якостей, здібностей та інтересів і передбачає вирішення

навного кола виявлених психологічних проблем, а саме: формування високого рівня самооцінки, емоційної стійкості, вдосконалення комунікативних навичок шляхом проведення психологічних тренінгів і консультацій, основна ідея яких — досягнення відчуття психологічного комфорту у студентів з вадами здоров'я шляхом створення сприятливої емоційної атмосфери в колективі інституту.

Соціальна реабілітація полягає в залученні студентів до студентського самоврядування, це також організація дозвілля, літнього відпочинку, фестивалів, виставок, конкурсів творчості, спортивних змагань, оздоровчих програм; організація роботи з батьками; проведення семінарів, дискусій. Така робота зміцнює віру молоді з обмеженими можливостями в досягнення ними успіху за різних життєвих колізій.

В інституті створено Волинський обласний осередок Всеукраїнської молодіжної громадської організації студентів-інвалідів «Гаудеамус», мета якої — захист інтересів і надання допомоги студентам-інвалідам в реалізації своїх законних соціальних, культурних, професійних, освітніх та інших прав, сприяння розвитку освітньої діяльності у галузі навчання студентів з інвалідністю.

У 2008 р. відділення реабілітаційного супроводу навчання спільно із Волинською обласною асоціацією дітей-інвалідів «Особлива дитина» реалізувало два конкурсні проекти з молодіжних проблем: перший проект «Літо збирає друзів» — з проблем змістовного дозвілля, відпочинку та оздоровлення молоді з особливими потребами; другий проект «Соціально-психологічна підтримка підлітків з фізичними обмеженнями».

Актуальним питанням соціальної адаптації студентів з інвалідністю до навчання у ВНЗ є технічне забезпечення й облаштування приміщення: в інституті, зокрема, передбачено зручні під'їзди, пандус, спеціальні туалети, ліфти, кімнати відпочинку і психологічної релаксації.

Викладачі вважають, що найактуальнішим питанням навчання студентів з особливими потребами є психолого-педагогічна готовність до навчання у вищому навчальному закладі. Саме таке ключове запитання «Чи може здобути вищу освіту та успішно працевлаштуватися молода людина з особливими потребами?» було лейтмотивом «круглого столу» «Обери своє майбутнє», проведеного спільно з Волинською обласною асоціацією дітей-інвалідів «Особлива дитина» з нагоди Міжнародного дня інвалідів 3 грудня 2008 року.

**Висновки.** Таким чином, Луцький інститут розвитку людини Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» загалом та Відділення реабілітаційного супроводу навчання і кафедра соціальної роботи зокрема реалізують програму інклюзивного навчання студентів з особливими потребами і вважають, що надання освітніх послуг у навчальному закладі інтегрованого типу, яким є наш інститут, має здійснюватись у поєднанні організаційних, соціальних, психологічних, медико-реабілітаційних та фізкультурно-оздоровчих послуг.

Люди з обмеженими фізичними можливостями — невід’ємна частина нашого суспільства а відтак вони мають повне право на отримання якісної освіти, яка дасть їм змогу повністю реалізувати свій життєвий потенціал. Такий підхід зумовлює створення сприятливого соціального фону, доброзичливого, емпатійного, не акцентуючого нав’язливу увагу на інвалідності, однак такого, що висуває рівні вимоги до набуття знань, вироблення професійних умінь і навичок. Досягти цього можливо завдяки індивідуальному, диференційованому підходу до кожного студента, задоволенню особливих потреб у безбар’єрній архітектурі, інформації, допоміжних засобах, соціальних взаємовідносинах, спеціальному фінансуванні та реабілітації.

Важлива роль відведена і таким супровідним умовам, як готовність громадськості до сприймання інвалідів як повноцінних членів суспільства та здійснення державної політики щодо впровадження інтегрованого навчання.

*В статтє проведено анализ социально-педагогических условий реабилитации студентов с особыми потребностями. Внимание сосредоточено на особенностях их интеграции в образовательную среду и системе сопровождения этих студентов в Луцком институте развития человека Открытого международного университета развития человека «Украина».*

**Ключевые слова:** реабилитация, студент с особыми потребностями, интеграция, модель сопровождения, социальная адаптация.

*Students with disabilities social-pedagogical rehabilitation conditions are analysed in the article. The attention is focused on the peculiarities of ingration in educational surrounding and on the escort system of these*

*students in Lutsk Institute of Human Development of Open International University of Human Development «Ukraine».*

**Key words:** rehabilitation, students with disabilities, integration, escort model, social adaptation.

### Література

1. Чані Івонна. Досвід втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи / пер. з англ. — К., 2006.
2. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України // Вища освіта України. — 2006. — № 3. — С. 76–82.
3. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. — М., 1996. — С. 25.
4. Скнар О. Модернізація і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи // Вища школа. — 2006. — № 3. — С. 33–45.
5. Таланчук П. М., Кальченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. — К.: Соцінформ, 2004. — 128 с.
6. [www.un.org.ua](http://www.un.org.ua).

УДК 378:016:796.011.3

О. Томашук

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО РОБОТИ В ЦЕНТРАХ ІНВАСПОРТУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті розглянуті передумови і основні аспекти підготовки майбутніх спеціалістів з адаптивного фізичного виховання до роботи в центрах інваспорту як педагогічної проблеми, а також проаналізовано стан і сплановано перспективу вивчення існуючих проблем в адаптивному фізичному вихованні на сучасному етапі розвитку суспільства.*

**Ключові слова:** підготовка, спеціалісти, центри інваспорту, інваліди.

**Постановка проблеми.** Світова статистика сумно сповіщає, що кожен десятий мешканець Землі є неповносправним, щороку до 30 млн. осіб дістають каліцтва та різні ураження. З урахуванням

збільшення кількості дітей із вродженими вадами, екологічних проблем, технократизації суспільства вже на початку XXI ст. кількість неповносправних може сягнути 1 000 000 000 осіб [1].

Одним із значних досягнень XX ст. є усвідомлення й наукове обґрунтування вирішальної ролі рухової активності для реабілітації людей з особливими потребами. Зусилля державних органів, науковців і практиків спрямовані на пошук шляхів оптимального використання засобів фізичної культури та спорту для зміцнення здоров'я, досягнення необхідного рівня працездатності і адаптації неповносправних осіб у суспільстві [5].

Люди з особливими потребами — це всесвітнє соціальне явище, що не може залишатися поза увагою фахівців фізичного виховання і спорту. Нині галузь фізичного виховання та спорту переживає нелегкі часи, і це позначається на системі професійної освіти, оскільки вищим закладам освіти та їх випускникам доводиться адаптуватися і функціонувати за складних сучасних до ринкової економіки. Протягом останніх років в Україні склалася принципово нова політична, економічна та соціальна ситуація, що значною мірою зумовлює підвищені вимоги до фахівців. У зв'язку з цим завдання навчальних закладів — забезпечити підготовку нового покоління кадрів, підвищення їх професіоналізму на всіх рівнях діяльності у галузі фізичного виховання та спорту, зокрема й в адаптивній фізичній культурі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні роки з'явилися роботи, в яких безпосередньо чи у зв'язку із вивченням інших проблем досліджуються окремі питання підготовки фахівців з адаптивної фізичної культури. Зокрема, Ю. А. Бріскін (2001, 2006) розглядає історичні аспекти розвитку спорту інвалідів і досліджує особливості функціонування основних складових Олімпійського руху інвалідів, Р. П. Карпюк (2007) аналізує проблеми підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання в Україні, І. Когут (2003) висвітлює роль держави в розвитку фізичної культури та спорту осіб з особливими потребами, С. Матвеев, І. Когут, Л. Шульга (2006) з'ясовують проблеми та перспективи розвитку адаптивного спорту в світі й в Україні, Р. В. Чудна (2002) характеризує стан і актуальні питання в галузі фізичного виховання неповносправних в Україні і т. д. Однак питання підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури до роботи в центрах інваспорту вивчено недостатньо.

**Метою статті** є з'ясування основних аспектів підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання до роботи в центрах інваспорту як педагогічної проблеми.

**Результати дослідження та їх обговорення.** На тлі нинішніх проблем підготовки фахівців високої кваліфікації з фізичного виховання та спорту за умов нових соціально-економічних реалій постає проблема підготовки фахівців із адаптивного фізичного виховання, адже одним із важливих напрямів соціальної політики держави стосовно неповносправних є забезпечення та реалізація прав на заняття ними фізичною культурою і спортом, досягнення вищих спортивних результатів.

У ст. 13 Закону України «Про фізичну культуру і спорт» зазначено, що держава спрямовує зусилля на організацію занять фізичною культурою і спортом у системі безперервної реабілітації неповносправних, включаючи й дітей з фізичними порушеннями [7]. Держава стимулює цей процес через державні та громадські організації — комітети, комісії, асоціації інвалідів.

У 1993 році рішенням Уряду України було створено Український центр із фізичної культури і спорту інвалідів «Інваспорт». До розгалуженої інфраструктури системи «Інваспорт» в Україні за останній рік входило 27 регіональних центрів, 114 їх відділень в АР Крим, обласних і місцевих центрах, 27 дитячо-юнацьких спортивних шкіл інвалідів, 169 фізкультурно-оздоровчих клубів. Одним з основних напрямів роботи Українського та регіональних центрів «Інваспорт» є реабілітація та соціалізація осіб з обмеженими фізичними можливостями засобами фізичної культури і спорту. Різними формами фізкультурно-реабілітаційної роботи було охоплено понад 52 тисяч інвалідів із вадами слуху, зору, ураженнями опорно-рухового апарату, наслідками ДЦП, вадами розумового і фізичного розвитку, серед яких культивується 30 видів спорту, в тому числі серед інвалідів із вадами слуху — 26, вадами зору — 17, ураженнями опорно-рухового апарату — 26, вадами розумового і фізичного розвитку — 20. Із 21 477 інвалідів, що займаються в спортивних секціях і ДЮСШ, понад 7 145 — з вадами слуху, близько 3 363 — з вадами зору, 6 714 — з ураженнями опорно-рухового апарату та наслідками ДЦП і 4 255 — з вадами розумового і фізичного розвитку. Популярним видом спорту є легка атлетика, якою займається 3 900 інвалідів, серед яких 2 491 — школярі, футболу займаються



2 570 інвалідів (1 294 — школярі); настільним тенісом — 2 407 (1 320 — школярі); шахами — 1 868 (610 — школярі); плаванням — 1 714 інвалідів (822 — школярі). Протягом 2007 р. регіональними центрами «Інваспорт» було проведено 960 масових фізкультурно-спортивних і реабілітаційно-оздоровчих заходів, в яких взяло участь 45,3 тис. інвалідів усіх нозологій [8]. Міжнародним олімпійським комітетом визнано такі Всесвітні комплексні змагання інвалідів, як Паралімпійські ігри, Дефлімпійські ігри та Ігри Спеціальних Олімпіад [2].

Проте, за даними «Інваспорт», менше 2% інвалідів нашої країни залучені до фізкультурно-оздоровчої діяльності, а понад 98% такої можливості не мають [6].

Тим часом, як показує практика, окрім позитивного впливу спортивного руху інвалідів, на жаль, спостерігається зміщення акцентів з адаптивної спрямованості на досягнення рекордів. Основою для вирішення завдань адаптивної фізичної культури і спорту має бути зміцнення здоров'я неповносправних, підвищення емоційної стійкості до стресових умов життя й опірності організму до факторів зовнішнього середовища, стимулювання резервних можливостей організму, підвищення комунікативної активності, компенсація фізичних, психічних змін особистості, підготовка до професійної діяльності, нормалізація соціального статусу, формування мотивів й усвідомленого ставлення до виконання фізичних вправ, формування розуміння права вибору, бажань і соціальних умов життя.

Регіональні центри «Інваспорт» постійно вдосконалюють і запроваджують нові форми організації фізкультурно-спортивної та реабілітаційно-оздоровчої роботи серед осіб з обмеженими можливостями.

Конструктивними шляхами вирішення рекреаційних завдань є надання можливості всім бажаючим брати участь у заняттях спортом. Спорт інвалідів в Україні — відносно новий розділ у теорії і практиці спортивного тренування та змагальної діяльності, котрий потребує уваги і вивчення. Ще недостатньо досліджено можливості застосування організованих форм заняття спортом, що дало б змогу продовжувати регулярні заняття після закінчення лікування у лікувальних і санаторних закладах. Для організації позареабілітаційних закладів необхідно створювати широку мережу груп, секцій, фізкультурно-оздоровчих і спортивних клубів

інвалідів за місцем проживання, а також надавати можливість інвалідам брати участь в організації та проведенні змагань із доступних видів спорту [2].

У зв'язку з цим спостерігається недостатнє науково-методичне та кадрове забезпечення, яке стримує стрімкий розвиток галузі діяльності. Зокрема нічим не виправдана відсутність у Державному класифікаторі ДК 003–95 «Класифікатор професій» спеціальності, яка відповідала б фізичній культурі та спорту людей з психофізичними порушеннями. Внаслідок цього фактично працююча галузь діяльності не має державного статусу і відповідного кадрового забезпечення [9].

В сучасній Україні проблема забезпечення галузі фізичного виховання, фізичної культури і спорту людей із психофізичними порушеннями спеціалістами вирішується за рахунок таких спеціальностей, як викладач фізичного виховання, тренер із виду спорту, спеціаліст фізичної реабілітації. Однак зміст їхньої фахової підготовки неповною мірою передбачає формування спеціальних умінь і навичок з адаптивної фізичної культури та спорту. Питання оптимізації професійної підготовки фахівців з адаптивної фізичної культури в Україні, які органічно поєднують високий рівень теоретико-методичної, психолого-педагогічної, медико-біологічної, гуманітарної та спеціалізованої практичної підготовки, розглянуто недостатньо. Наприклад, у Концепції державного стандарту спеціальної освіти зазначено такі специфічні знання та вміння, що необхідні у виховній роботі з неповносправними дітьми [4]:

– розуміння особистості дитини з урахуванням закономірностей її розвитку;

– визначення ступеня компенсаторно-корекційного впливу на розвиток дитини залежно від характеру та глибини ураження (сенсорного, фізичного чи інтелектуального) в умовах спеціального навчання;

– проектування віддалених цілей і результатів навчання та виховання з відповідним змістовим, технологічним і матеріальним забезпеченням.

Отже, реалізувати завдання спеціальної педагогіки, за вимогами Концепції держстандартів спеціальної освіти, «повинні педагогічні кадри, які повинні мати спеціальну освіту або підкріплену сертифікатом спеціальну підготовку відповідно до вимог, завдань і змісту освітнього стандарту для спеціальних закладів» [4].

Р. В. Чудна зазначає, що «сучасна підготовка кваліфікованого спеціального педагога-дефектолога включає такі дисципліни: основи генетики, загальну патологію, анатомію, фізіологію і патологію органів зору, слуху та мови, психопатологію дитячого віку, основи невропатології, клініку розумової відсталості, загальну педагогіку, загальну психологію, спеціальну психологію розумово відсталих дітей, дітей із порушеннями слуху, зору та мовлення. Але зміст Концепції підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні та навчальних планів ряду вищих навчальних закладів з фізичної культури і спорту свідчить про те, що названі предмети не входять до підготовки спеціаліста з фізичної культури» [9].

У пошуках вирішення проблеми відповідності кваліфікації кадрів об'єктивним вимогам галузі фізичного виховання неповносправних, у 1996 р. у Львівському державному інституті фізичної культури вперше у практиці спортивної освіти розпочалось викладання дисципліни «Теоретичні основи інваспорту», логічним продовженням якої стали дисципліни «Паралімпійський спорт» і «Адаптивний спорт». У Національному університеті фізичного виховання і спорту України викладається навчальна дисципліна «Спорт інвалідів», у Запорізькому державному університеті — «Інвалідний спорт», у Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна» — «Адаптивна фізична культура» та «Теорія і методика фізкультурно-оздоровчої роботи в центрах інваспорту». У 2004 р. в Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова у навчальний план підготовки спеціалістів за напрямом «Фізичне виховання і спорт» в межах спеціальності «Фізична реабілітація» було введено спеціалізацію «Адаптивне фізичне виховання та паралімпійський спорт», що планується здійснити у 2009 р. у Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна».

Р. П. Карпюк зазначає, що наукова значущість спеціалізації з адаптивного фізичного виховання полягає:

— у створенні методології комплексної адаптації різних категорій інвалідів і осіб з обмеженими функціональними можливостями за допомогою фізичних вправ;

— у створенні нової дисципліни «Теорія і методика адаптивної фізичної культури» для недостатньо охопленого фізичною освітою контингенту;

— у розробленні професійно-освітньої програми, яка є новою галуззю знань, що синтезує знання з теорії і методики фізичної культури, гуманістичної психології, дефектології, медицини, патології, протезування.

Практична значущість спеціалізації з адаптивного фізичного виховання визначається діапазоном можливостей професійної діяльності випускника. Його педагогічна діяльність може здійснюватися з інвалідами:

- у сфері фізичного виховання, фізичної рекреації, оздоровчого і елітного спорту, фізичної реабілітації;
- з людьми будь-якого віку, різних груп і категорій інвалідності, з вадами слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату, внутрішніх органів;
- у різних ланках фізкультурного руху інвалідів: у дошкільних установах, спеціальних школах-інтернатах, лікарняних установах, спортивних клубах, збірних командах із видів спорту [3].

**Висновок.** Процес підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання ускладнюється тим, що адаптивна фізична культура є відносно новим напрямом у вітчизняній системі освіти та науки. Підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання до роботи в центрах інваспорту є досить актуальною проблемою на сучасному етапі розвитку, тому що сьогодні в суспільстві дедалі більше зростає інтерес до профілактики інвалідизації засобами адаптивної фізичної культури, яка є універсальним механізмом для самореалізації людини з особливими потребами, для її самовираження та розвитку, оскільки має великий педагогічний потенціал для здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи з неповносправними.

Наше подальше дослідження буде спрямовано на вивчення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання до роботи в центрах інваспорту; розробку складових підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури до роботи в центрах інваспорту у вищих навчальних закладах.

*В статье рассматриваются предпосылки и основные аспекты подготовки будущих специалистов по адаптивному физическому воспитанию к работе в центрах инваспорта как педагогической проблемы, а также проанализировано состояние и намечено перспективу изучения существующих проблем в адаптивном физическом воспитании на современном этапе развития общества.*

**Ключевые слова:** підготовка, спеціалісти, центри інваспорта, інваліди.

*There are considered main aspects of adaptive physical training experts training for work in invalid sports centers as pedagogical problem, the state is analysed and existing problems studying perspective is planned in adaptive physical training on modern society development stage as well in the article.*

**Key words:** training, experts, invalid sports centers, persons with disabilities.

### Література

1. Бріскін Ю. А. Паралімпійський спорт: навч. посіб. / Ю. А. Бріскін, А. В. Передерій, В. В. Строкатов; за заг. ред. Ю. А. Бріскіна. — Львів : Арал, 2001. — 141 с.
2. Бріскін Ю. Спорт інвалідів: [навч. посіб.] / Юрій Бріскін. — К. : Олімп. літ-ра, 2006. — 264 с.
3. Карпюк Р. П. Підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання як педагогічна проблема // Наукові записки: [зб. наук. статей] / Мін-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. : П. В. Дмитренко, Л. Л.Макаренко. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. — Вип. LXVIII (68).— С. 91–101. — (Серія «Педагогічні та історичні науки»).
4. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами. Прийнята Колегією Міністерства освіти України 23.06.99. (Протокол № 7/5-7) / Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — 1999. — № 19. — С. 14–28.
5. Когут І. Роль держави у розвитку фізичної культури та спорту осіб з особливими потребами // Оздоровча і спортивна робота з неповносправними: [зб. наук. статей з проблем фізичного виховання і спорту та фізичної реабілітації неповносправних] / Держ. комітет України з питань фізкультури та спорту; Нац. комітет спорту інвалідів України [та ін.]. — Львів : Ахіл, 2003. — Вип.1.— С. 50–54.
6. Матвеев С. Адаптивный спорт и олимпийское движение / С. Матвеев, И. Когут, Л. Шульга // Наука в Олимпийском спорте (специальный выпуск). — 2006. — № 1. — С. 9–14.
7. Про фізичну культуру і спорт. Закон України. — К., 1993. — 24 с.
8. Фізкультурно-спортивна та реабілітаційно-оздоровча робота серед інвалідів у 2007 році (цифри і факти). — К., 2008. — 148 с.
9. Чудна Р. В. Стан і актуальні питання галузі фізичного виховання неповносправних в Україні / Р. В. Чудна // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. — 2002. — № 4. — С. 62–66.

УДК 616.151.5 (007.64)

А. П. Березовский,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Л. Б. Бондаренко, Н. Е. Сахно

## ПРОГРАММА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЛЯ УСТРАНЕНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ ТРОМБОЗА НИЖНЕЙ КОНЕЧНОСТИ В ТРЕТЬЕМ ПЕРИОДЕ БОЛЕЗНИ

*У статті розглядаються форми організації занять, що використовуються для функціонального відновлення судин після тромбозу.*

**Ключові слова:** форми занять, функціональне відновлення, тромбоз.

**Постановка проблеми.** Ранее в статьях [1; 2; 3; 4; 5] был сделан предварительный вывод о возможностях использования средств физической культуры для восстановления функции кровообращения сосудов нижней конечности и устранения последствий после тотального тромбоза в первый и второй периоды болезни. Третий период должен был дать ответ на возможность организации занятий средствами физической реабилитации, которые способствовали бы полному функциональному устранению последствий тромбоза сосудов левой нижней конечности.

**Актуальность.** Последования апробация комплексной методики использования разнообразных средств занятий для полного устранения последствий после тотального тромбоза нижней конечности.

**Новизна.** Отсутствие аналогов такого эксперимента в практике физической реабилитации.

**Теоретическое значение.** Дальнейшее расширение научных знаний в области физической реабилитации.

**Практическое значение.** Активизация специалистов на внедрение более массовых экспериментов и апробации методик использования разнообразных форм организации занятий, средств физического воспитания для устранения последствий тромбоза.

**Объект исследования.** Больной, в возрасте 64 года, мужского пола, преподаватель высшего учебного заведения, среднего уровня физической подготовленности.

**Предмет исследования.** Поиск возможностей внедрения в практику физической реабилитации комплексного подхода в использо-

вании разнообразных форм организации занятий средствами физической реабилитации для полного устранения последствий тотального тромбоза и восстановления функций глубоких сосудов нижней конечности.

**Цель работы.** Устранение функциональных последствий тотального тромбоза левой нижней конечности применением разнообразных форм организации занятий и средств физической культуры без вреда для здоровья.

**Задачи исследования.**

1. Исследовать влияние подобранных разнообразных занятий физическими упражнениями, естественными и гигиеническими факторами на восстановительные процессы после тромбоза.

2. Отобрать для практического использования наиболее простые и эффективные формы и средства занятий после тотального тромбоза нижней конечности.

3. Исследовать эффективность комплексного подхода использования разнообразных форм и средств занятий в физической реабилитации больных тромбозом, разработать программу физической реабилитации в третьем периоде.

**Методы исследования.** Автоэксперимент, ультразвуковые, лабораторные методики исследования функций жизнеобеспечения больного и пр.

**Организация исследования.** Третий период эксперимента, который начинался с 14 августа 2004 г. и длится по настоящее время. Длительность его была не ограничена во времени и зависела от эффективности занятий, действия средств физической культуры в поддержку оптимального уровня протромбина в крови, стабилизации восстановительных процессов в организме без использования терапевтических методов лечения.

Третий этап, в свою очередь, делился на два этапа — основной и переходный.

Подготовительного этапа не было, потому что главные задачи его — создание, расширение и усовершенствование предпосылок методики использования форм занятий, средств физической культуры для стабилизации восстановительных процессов в организме, без терапевтических методов лечения, решались во втором периоде болезни.

Специфическая функция основного этапа (с 14 августа по 14 сентября 2005 г.) — достижение практически полного не только

клинического, но и функционального восстановления кровообращения в нижних конечностях, который имел экспериментатор до болезни.

Главные задачи переходного этапа (с 15 ноября 2005 года по настоящее время): не допустить перерастания положительного эффекта тренировочных и оздоровительных нагрузок в перегрузку, предупредить исчерпание адаптационных возможностей организма, продолжить их поддержание за счет постепенного уменьшения форм, средств и количества занятий, физической нагрузки, при сохранении и стабилизации оптимального морфологического и функционального состояния конечностей, уровня протромбина, состава крови.

Переходный период включал два цикла (продолжительность каждого до 4,5 мес), которые строились по типу восстановительно-поддерживающих и восстановительно-подготовительных циклов.

**Обсуждение результатов исследования.** В эксперименте нашли применение разнообразные формы организации занятий средствами физической реабилитации, которые условно можно разделить на две группы: крупные формы и малые формы занятий.

Из крупных форм организации занятий на основном этапе использовались велотренировки (утром и вечером) или ходьба (30–60 мин), занятие упражнениями основной гимнастики (60 мин), которые достаточно разнообразно развивали и эффективно поддерживали повышенную степень влияния на функциональные свойства организма и восстановительные процессы после тромбоза.

Вместе с ними на разных этапах многолетнего процесса физической реабилитации больного тромбозом, в зависимости от конкретных условий и главных этапных задач, использовались более девяти малых форм организации занятий, которые включались в общий режим и подчинялись основному режиму жизнедеятельности организма (ходьба с грузом, ходьба босиком по воде, песку, росе, траве и т. п., обливание ведром холодной воды, прием теплого душа, плавание в Днепре (на которое отводилось до 1,5–2 ч в день); прием солнечных, воздушных ванн, самомассаж (58–120 мин); сон (до 10 ч); питание и пр.

Общий режим организации занятий в переходном периоде строился в обратном порядке от предыдущих этапов и периодов, в сторону их уменьшения и доводя их до минимально-оптимального объема.



**Таблиця 1 — Удельный вес использованных форм организации занятий физической культурой с целью устранения последствий тромбоза в третий период болезни, %**

№ п/п	Формы организации занятий физической культурой	Удельный вес форм организации занятий физической культурой					
		Подготовительный этап		Основной этап		Переходный этап	
		День занятий					
		первый	последний	первый	последний	первый	последний
1	Всего часов, из них:	6,7	6,9	4,25	3,7	2,2	2,1
1.2	физическими упражнениями	43,0 (2,9 ч)	44,4 (3,0 ч)	53,0 (2,25 ч)	45,4 (1,7 ч)	38,5 (0,83 ч)	28,0 (0,58 ч)
1.3	природными силами	22,0 (1,5 ч)	21,6 (1,6 ч)	23,5 (1,0 ч)	27,3 (1,0 ч)	23,0 (0,5 ч)	24,0 (0,5 ч)
1.4	гигиеническими факторами	35,0 (2,3 ч)	34,0 (2,3 ч)	23,5 (1,0 ч)	27,3 (1,0 ч)	38,5 (0,83 ч)	48,0 (1,0 ч)

Количество занятий в неделю уменьшилось с 14 до 7–5 раз.

Общее количество использованных форм организации занятий, постепенно было доведено до четырех: велотренировки или прогулки в виде ходьбы, занятия основной гимнастикой (которые в зимний период были заменены утренней зарядкой), самомассаж, прием теплого душа.

Продолжительность отдельного занятия уменьшилась со 120 до 60–30 мин.

Удельный вес использованных форм организации занятий уменьшился в переходном периоде по сравнению с основным в 3,2 раза (с 6,7 до 2,1 ч) в день.

Из них отводилось:

➤ на занятия физическими упражнениями:

– в основном этапе: в первый день — 43,0% времени (2,9 ч), в последний — 44,4% (3,0 ч);

– в первом цикле переходного периода: в первый день — 53,0% (2,25 ч), последний — 45,4% (1,7 ч);

- во втором цикле переходного периода: в первый день — 38,5% (0,83 ч), в последний — 28,0% (0,58 ч);
  - на применение сил природы:
    - в основном этапе: в первый день — 22,0% (1,5 ч) времени, в последний — 21,6% (1,6 ч);
    - в первом цикле переходного периода: в первый день — 23,5% (1,0 ч), в последний — 27,3% (1,0 ч);
    - во втором цикле переходного периода: в первый день — 23,0% (0,5 ч), в последний — 24,0% (0,5 ч);
  - на использование гигиенических факторов:
    - в основном этапе: в первый день — 35,0% времени (2,3 ч), в последний — 34,0% (2,3 ч);
    - в первом цикле переходного периода: в первый день — 23,5% (1,0 ч), в последний — 27,3% (1,0 ч);
    - во втором цикле переходного периода: в первый день — 38,5% (0,83 ч), в последний — 48,0% (1,0 ч) (табл. 1).

Физическая нагрузка планировалась по реакции ЧСС и была доведена в конце переходного этапа со 130–120 до 110–90 уд./мин.

Из семи видов массажа (гигиенический, дренажный, периостальный, бесконтактный, точечный, по системе Су Джок, рассасывающий), на которые отводилось от 120 мин в основном и до 15 мин в переходном периодах болезни, был оставлен лишь один — точечный самомассаж подошв ног (табл. 2).

Критерием при этом служили не только субъективные ощущения, но и улучшение адаптивных реакций организма на уменьшенные тренировочные нагрузки, что устанавливались посредством комплексного врачебно-педагогического контроля.

Такая последовательность и структура реабилитационных занятий закономерна тогда, когда подготовительный и основной периоды были весьма протяженными и сопряженными с достаточно значительными тренировочными нагрузками, которые давали хронически нарастающий кумулятивный эффект, вызывая тем самым серьезные перестройки в организме больного и значительную психическую напряженность.

### **Выводы**

1. Исследовано влияние 12 разнообразных занятий физическими упражнениями, естественных и гигиенических факторов на восстановительные процессы после тромбоза.

**Таблиця 2 — Удельный вес использованных видов самомассажа с целью устранения последствий тромбоза в третий период болезни, %**

№ п/п	Вид самомассажа	Удельный вес видов самомассажа					
		Подготовитель- ный этап		Основной этап		Переходный этап	
		День занятий					
		первый	послед- ний	первый	послед- ний	первый	послед- ний
1	Всего минут, из них на само- массаж мышц:	58	120	90	60	40	15
1.1	— всего тела	15 (25,9%)	40 (33,3%)	20 (22,2%)	15 (25,0%)	10 (25,0%)	—
1.2	— больной ноги	5 (8,6%)	25 (20,9%)	25 (27,8%)	15 (25,0%)	10 (25,0%)	—
2	Точечный само- массаж подош- вы ноги — всего:	8 (13,8%)	15 (12,5%)	15 (16,7%)	15 (25,0%)	10 (25,0%)	15 (100,0%)
2.1	— здоровой	5	7	7	7	5	7
2.2	— больной	3	8	8	8	5	8
3	Самомассаж по системе Су Джок — всего минут, из них:	30 (51,7%)	40 (33,3%)	30 (33,3%)	15 (25,0%)	10 (25,0%)	—
3.1	— пальцев рук	15	20	10	7	—	—
3.2	— пальцев ног	15	20	20	8	10	—

2. Отобраны для практического использования наиболее простые и эффективные формы занятий (тренировка на велосипеде, занятия общеразвивающими упражнениями, прогулки, прием водных и воздушных ванн, закаливание и пр.).

3. Исследована эффективность комплексного подхода использования разнообразных форм занятий в физической реабилитации больного тромбозом, разработана программа их использования (табл. 3).

Таблиця 3. — Програма усунення наслідків тромбоза нижньої кінечности на основном етапе третього періода болезни средствами физической культуры (14 августа - 14 ноября 2005 г.)

№ п/п	Форми занять Назва засобу – фізичні вправи оздоровчеприродніта гігієнічні фактори	Кількість занять на тиждень	Мікроцикли (тижні) занять											Інтенсивність навантаження (ЧСС уд./хв.)												
			1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11			
			впра	час	впра	час	впра	час	впра	час	впра	час	впра		час	впра	час	впра	час	впра	час	впра	час	впра	час	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1	Велотренуванняранком(хв.)	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1	50	1	50	1	50	1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	110
2	Обливання відром холодної води(сек)		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	65	
3	Приєм теплог душа, ванни(хв.)		1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	62	
4	Відпочинок(сон) до – або – після обіду(год)		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	58	
5	Велотренуваннявечірє(хв.), або - прогулянка(хв.)		2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	120	
6	Заняття вправамиосновноїгімнастики(хв.)		1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	1	60	70	
7	Ходьба з тягарем(велосипедом з: 5-го на 1-й та з: 1-го на 5-й поверх(сек)		1	70	1	70	1	70	1	70	1	65	1	65	1	65	1	65	1	65	1	60	1	60	100	
8	Плавання в Дніпре(хв.)		1	85	1	85	1	80	1	80	1	75	1	75	1	70	1	70	1	70	1	70	1	70	110	
9	Приєм сонячних та повітряних ванн(хв.)		2	15	2	15	2	15	2	15	2	15	2	15	2	15	2	15	2	15	2	15	2	15	100	
10	Ходьба босоніж по воді: гарячому піску, траві(хв.)		1	90	1	90	1	90	1	90	1	90	1	90	1	90	1	90	1	90	1	90	1	90	70-80	
11	Харчування(разів)		4	15	4	15	4	15	4	15	4	15	4	15	4	15	4	15	4	15	4	15	4	15	70-90	
12	Відпочинок, нічний сон(год)		1	8	1	8	1	8	1	8	1	8	1	8	1	8	1	8	1	8	1	8	1	8	65	
	Загальний обсяг використаних засобів за добу(год.), з них на:		18	16.	15.	16.	15.	15.	15.	15.	15.	15.	15.	15.	15.	16.	15.	15.	15.	15.	15.	15.	15.	15.	15.	55
	- фізичні вправи(год)		52	47	47	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	41	
	- природні сили(хв.)		9																						6	
	- гігієнічні фактори(год)		2																						2	
			7																						7	

Результаты ультразвукового исследования сосудов нижних конечностей, лабораторные исследования состава крови (2004, 2006, 2007 гг.), подтвердили эффективность использованного системного подхода не только для клинического восстановления (т. е., без признаков болезни), но и полного функционального восстановления последствий тотального тромбоза нижней конечности вышеназванными формами организации занятий, достижения уровня функционального состояния сосудов и уровня работоспособности, которые имел экспериментатор до болезни, индекс (7,0) пульсаций артерий — в норме, протромбиновый индекс — 58,0%, т. е. ниже референтных пределов.

При этом формы занятий планировались строго индивидуально — в зависимости от состояния болезни, уровня снижения работоспособности, периода занятий, изменения реактивности организма, уровня физической подготовленности, возраста участника эксперимента.

4. Во втором цикле восстановительного переходного периода объем физической нагрузки был постепенно сведен к минимуму и уменьшился по отдельным показателям в 2–6 раз.

Следовательно, можно сделать предварительный вывод о возможности использования различных форм организации занятий физической культурой для физической реабилитации тотального тромбоза нижних конечностей.

Однако для надежности результатов необходимы данные более массовых и продолжительных исследований на базе лечебных и санаторных учреждений под постоянным врачебно-педагогическим контролем.

*In the article the forms of employments open up which are used for functional renewal of vessels after a thrombosis.*

**Keywords:** forms of employment, functional renewal, thrombosis.

#### Література

1. Березовский А. П. Про можливість відновлення засобами фізичної культури функції кровообігу судин нижньої кінцівки після тотального тромбозу // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей. Шоста міжнародна науково-практична конференція. — К. : Університет «Україна», 2005. — С. 514–516.

2. *Березовский А. П.* Особенности содержания и применения средств физической культуры во второй период развития тотального тромбоза глубоких сосудов левой нижней конечности // Слобожанський науково-спортивний вісник. — Випуск № 10. — Харків: «Ю Ей Інтелект», 2006. — С. 154–157.

3. *Березовський А. П., Лишевська В. М.* Апробація можливостей використання засобів масажу у перший (гострий) період розвитку тотального тромбозу глибоких судин лівої нижньої кінцівки // Педагогічні та оздоровчі технології вищої освіти: матеріали республіканської науково-практичної конференції 18–20 квітня 2006 року. — Ч. I. — Херсон : ВМУРоЛ (ХФ) 2006. — С. 13–16.

4. *Березовський А. П., Дроннікова Т. А.* Особливості методики використання самомасажу у перший (гострий) період розвитку тотального тромбозу глибоких судин лівої нижньої кінцівки // Педагогічні та оздоровчі технології вищої освіти: матеріали республіканської науково-практичної конференції 18–20 квітня 2006 року. — Ч. I. — Херсон : ВМУРоЛ (ХФ) 2006. — С. 16–19.

5. *Березовський А. П., Сахно Н. Є.* Особливості методики застосування засобів фізичної культури в перший (гострий) період розвитку тотального тромбозу глибоких судин лівої нижньої кінцівки. // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. — № 2(4). — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 352–358.

6. *Виленский Б. С.* Инсульт, профилактика, диагностика и лечение. — 2-е изд., доп. — СПб. : ООО Изд. «Фолиант», 2002. — 397 с.

7. *Дубровский В. И.* Лечебная физическая культура (кинезотерапия): учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 624 с.

8. *Козлова Л. У., Козлов З. А., Семенов Л. А.* Основы реабилитации — Ростов н/Д : Фенікс, 2003. — 480 с. — Серія «Підручники, навчальні посібники».

9. *Мурза В. П.* Психолого-фізична реабілітація : підручник. — К. : Олан, 2005. — 608 с.

10. *Мухін В. М.* Фізична реабілітація: підручник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту. — Вид. 2-ге, перероб. та доп. — К. : Олімп. літ-ра, 2005. — 423 с.

11. Фізична реабілітація: підручник для студентів вищих навчальних закладів, що навчаються за Державним освітнім стандартом 022500 «Фізична культура для осіб з відхиленнями в стані здоров'я (адаптивна фізична культура)/ під заг. ред. проф. З. Н. Попова. — Вид. 2-ге. — Ростов н/Дю : Фенікс, 2004. — 608 с.

М. Ф. Хорошуха,  
кандидат медичних наук, доцент

## ДО ПРИРОДИ АГРЕСИВНОСТІ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ 13–16 РОКІВ, ЯКІ СПЕЦІАЛІЗУЮТЬСЯ В РІЗНИХ ВИДАХ СПОРТУ: ЛОНГІТЮДИНАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ (ПОВІДОМЛЕННЯ ДРУГЕ)

*Автор статті аналізує вплив тренувальних навантажень різного напрямку на формування агресивності юних спортсменів 13–16 років за даними лонгітюдинальних досліджень.*

**Ключові слова:** агресивність, показники психофізіологічних функцій, спортсмени, підлітковий вік, лонгітюдинальні дослідження.

Незважаючи на те, що феномен агресії завжди привертав до себе увагу філософів, психологів, істориків, вчених, державних та політичних діячів, сам термін «агресивність» з'явився у спортивній літературі лише наприкінці 70-х і на початку 80-х років [25]. При цьому, якщо зарубіжні психологи визначали агресивність як виключно ворожу, природну чи інстинктивну якість [17], то радянські дослідники в цьому феномені вбачали прояв емоцій, спортивної злості, спортивного азарту тощо. А тому агресивність, як така, розумілася ними як моральна категорія, що є однією зі складових фізичного та морально-етичного виховання молоді, а така якість особистості, як екстрапунітивність (тенденція до зовнішньої агресії), на їхню думку, в деяких випадках може бути навіть корисною для колективу.

Незважаючи на той факт, що фізична культура є одним із складових елементів гармонійного розвитку особистості, створює фундамент для формування духовних та особистісних якостей спортсменів, визначає їх життєву позицію тощо, в останній час збільшилося число публікацій [20; 24; 5], в яких автори вказують на те, що фізичне самовдосконалення особистості засобами фізкультурно-спортивної діяльності нерідко призводить до прояву агресивності, яка має місце не лише на змаганнях різного гатунку, але також у сім'ї, побуті, спортивному колективі та ін.

Перш ніж зробити узагальнюючі висновки результатів наших попередніх досліджень [23] та аналіз лонгітюдинальних спостережень,

спробуємо коротко проаналізувати фактори, які можуть сприяти формуванню агресивності юних спортсменів. До таких відносимо наступні: спадковість як природжену властивість людини і тварини (концепції З. Фрейда, К. Лоренця, Т. Гоббса); природжені індивідуально-типологічні властивості ВНД [4]; природжений, що асоціюється з дослідженнями Олвенса (1988) [див. 4], та набутий у процесі занять фізичними навантаженнями силового характеру високий вміст у крові чоловічого статевого гормону тестостерону [6] та адреналіну в стані спокою, чого, як правило, не спостерігається при тренуванні на витривалість [26; 27]; анаболічних стероїдів [12], які у спорті відносять до розряду допінгових засобів і є забороненими у застосуванні [16]; гіперкінезію, що ґрунтується на виконанні великих за об'ємом та інтенсивністю фізичних навантажень (за даними авторів [7], такі навантаження можуть сприяти розвитку вегето-судинного рефлексу із тривалими спазмами судин головного мозку); високий рівень травматизації [11; 1] та застудних захворювань (гострі респіраторні захворювання, ангіни, бронхіти та ін.) [9; 19; 10], що за концепцією «фрустрації — агресії» Дж. Долларда, Н. Міллера і Л. Берковітца [див. 4] може перешкодити досягненню мети у спорті; незадовільні, що порушують морально-етичні норми та наносять шкоду вихованню підростаючого покоління, суддівства «любительських» змагань, зокрема з таких видів спорту, як бокс, боротьба, художня гімнастика та багато інших [7]. Відзначимо також і те, що є три основні теорії, які пояснюють природу агресії [8; 4; 2]:

1. Природжені агресивні мотиви (агресія розуміється як інстинкт; найбільш часто асоціюється з іменами З. Фрейда, К. Лоренця, Т. Гоббса та Ч. Дарвіна).

2. Природна реакція на фрустрацію (від лат. *frustratio* — невдача) (проявом агресії є глибокі розбіжності між рівнем потреб і рівнем реальних досягнень людини; пов'язана з іменами Дж. Долларда, Л. Берковітца, Н. Міллера).

3. Теорія соціального навчання (агресія розглядається як поведінка людини, набута шляхом навчання; розробниками її є А. Бандура, А. Реан).

### **Формування цілей роботи**

*Мета дослідження:* оцінити вплив тренувань різної спрямованості та формування агресивності юних спортсменів підліткового віку за даними лонгітюдинальних психофізіологічних досліджень та лікарсько-педагогічних спостережень.



*Методи та організація дослідження:*

– теоретичні дослідження: аналіз та узагальнення даних спеціальної науки та науково-методичної літератури з проблем формування духовних і особистісних якостей спортсменів;

– психофізіологічні дослідження: визначення сили нервових процесів (працездатності головного мозку) за методикою В. Д. Небиліцина у модифікації Н. М. Пейсахова [15];

– психолого-педагогічне тестування: дослідження агресивності спортсменів за модифікованим тестом Розенцвейга [див. 13];

– лікарсько-педагогічні спостереження протягом багаторічного періоду підготовки спортсменів та аналіз інформації за даними опитування вчителів і вихователів училища фізичної культури про формування у спортсменів духовних та особистісних якостей (агресивності);

– статистичні дослідження: кількісна та якісна обробка експериментальних даних за t-критерієм Стьюдента.

Дослідження проводиться на базі Броварського вищого училища фізичної культури та загальноосвітньої школи № 9 м. Бровари (Київська обл.) у два етапи (динамічні спостереження з одно-півторарічним інтервалом). Під нашим спостереженням знаходилися юні спортсмени 13–16 років (141 учень), які займалися наступними видами спорту: плаванням, легкою атлетикою (біг на короткі і середні відстані, стрибки у висоту та довжину, штовхання ядра, метання диска), велосипедним і лижним спортом, боксом та вільною боротьбою, які мали спортивний стаж занять від 3 до 5 років і спортивну кваліфікацію від II спортивного розряду до кандидата в майстри спорту. Контрольну групу склали 30 практично здорових учнів загальноосвітньої школи того ж віку, які не займалися спортом.

**Опис проведення психофізіологічних досліджень та психолого-педагогічних тестувань.**

Дослідження сили нервових процесів (СНП) за допомогою визначення простої рухової реакції проводилися так: обстежуваний знаходився в ізольованій кімнаті чи шумопоглинальній кабіні, в руці тримав спеціальний циліндр із стоп-кнопкою (ключем), на голові навушники. З другої кімнати експериментатор давав відповідні інструкції і через деякий час подавав звук частотою 1 000 Гц, тривалістю 200 мс в такій послідовності: 40, 60, 80, 100 і 120 дБ. Інтервал між сигналами 10 с. Проводилося 13 замірів латентних періодів рухових реакцій (3 тренувальних і 10 основних). Генерація

звучу з одночасною його реєстрацією проводилася за допомогою електроміорефлексометра «ЕМР-01».

Оцінка СНП проводилася за значенням показника характеру нахилу кривої (ХНК—2) за двома інтенсивностями звуку, який визначається за формулою

$$\text{ХНК} - 2 = X_{40} / X_{120},$$

де  $X_{40}$  — середнє арифметичне часу реакції на звук інтенсивністю 40 дБ, мс;  $X_{120}$  — на звук інтенсивністю 120 дБ, мс.

Психолого-педагогічне тестування проводилось у кабінеті психофізіологічного контролю і само по собі було анонімним. Оцінка агресивності як риси особистості, що проявляється в більш чи менш постійному ворожому ставленні до людей, тварин, предметів природи і матеріальної культури, схильності до їх руйнування та неспровокованих агресивних вчинків [13], проводилася за запропонованим нами індексом якості агресивності (ІЯА): кількість агресивних реакцій ділиться на кількість неагресивних. Середньостатистична кількісно-якісна оцінка стану агресивності індивідів визначається за таким ключем:

0 балів — агресивність відсутня;

до 0,5 балів — низький рівень агресивності;

від 0,6 до 1,2 — агресивність у «нормі» (умовно);

від 1,3 і більше — високий рівень агресивності.

#### **Результати досліджень та їх обговорення.**

За даними попередніх досліджень (1-й етап спостережень) [23] знаходимо, що специфіка видів спорту зумовлює різний прояв агресивності спортсменів-підлітків: високий рівень агресивності (за показниками тесту Розенцвейга) спостерігається у представників тих видів спорту, які переважно розвивають швидко-силові якості, характеризуються ациклічністю роботи, а за потужністю самої роботи в тренувальному процесі належать до видів спорту (згідно з класифікацією видів спорту за О. Г. Дембо [3]), які переважно мають максимальну та субмаксимальну потужність роботи (бокс, вільна боротьба, легка атлетика: біг на 100 і 200 м, стрибки, штовхання ядра і метання диска) і, відповідно, низький рівень — у спортсменів циклічних видів спорту з переважним розвитком якості витривалості (плавання, лижний і велосипедний спорт та легка атлетика: біг на 800, 1 500, 3 000 і 5 000 м), а також учні загальноосвітньої школи, що не займаються спортом (контрольна група).

На підставі викладеного можна було б зробити висновок, який узгоджувався з аналогічним інших дослідників [14], а саме: специфічність різних видів спорту пред'являє до спортсменів особливі морально-етичні вимоги, що необхідні для досягнення високих спортивних результатів.

Доказом цьому має бути й однотипний характер змін психофізіологічних показників, що характеризують агресивність при проведенні лонгітудинальних досліджень. Враховуючи те, що повторні обстеження проводилися через відносно короткий проміжок часу (один-півтора роки), а до цього спортсмени уже мали немалий стаж занять обраним видом спорту (3–5 років і більше), можна передбачати, що вони не внесуть суттєвих змін до загальної картини результатів експерименту.

Перш ніж проаналізувати результати досліджень 2-го етапу, відзначимо той факт, що на 1-му етапі обстеженню підлягали лише спортсмени-початківці, тобто ті, які навчалися у Броварському вищому училищі фізичної культури перші півроку. До цього вони жили, навчалися і тренувалися в різних областях України та країнах близького зарубіжжя.

Із табл. 1 видно, що між показниками ХНК–2 першого та другого етапів досліджень не існує статистично вірогідних відмінностей ( $P > 0,05$ ). В цілому можна зазначити, що спортсмени, тренувальний процес яких спрямований переважно на розвиток швидко-силових якостей, а виконання ними специфічної для даного виду спорту роботи пов'язано з включенням механізмів анаеробної лактатної (гліколітичної) енергопродукції, мають збудливу (високочутливу) і слабку нервову систему і, як наслідок, менший латентний період (ЛП) рухових реакцій на звук різної інтенсивності (особливо на звук 40 дБ), а показник ХНК–2 невисокий (від 1,20 до 1,35). У представників виду спорту на витривалість, аеробна система енергопродукції котрих є метаболічною основою прояву аеробної витривалості, відношення ЛП часу реакції на слабкий звук більше, ніж у представників швидко-силових видів спорту, а тому показник ХНК–2 високий і перебуває у межах 1,45–1,60 і більше.

Отже, між показниками ХНК–2 і спрямованістю тренувального процесу існує високий ступінь взаємозв'язку, що, у свою чергу, вказує на те, що названий показник є генетично детермінований. Не випадково, щойно висвітлений факт дозволив нам зробити

в минулому модельну характеристику показників психофізіологічного тестування з метою проведення спортивного відбору підлітків, які спеціалізуються в циклічних видах спорту [22].

**Таблиця 1 — Динаміка показника ХНК-2 у юних спортсменів 13–16 років за період експериментального дослідження,  $X \pm t$**

Етапи дослідження	Види спорту на витривалість (I)				Швидкісно-силові види спорту (II)		
	Л/атлетика: біг: 800, 1 500, 3 000 і 5 000 м ( $n = 18$ )	Плавання: 100, 200 і 400 м ( $n = 22$ )	Лижний спорт: гонки 5 і 10 км ( $n = 12$ )	Велоспорт: гонки 15, 20, 50 і 75 км ( $n = 20$ )	Л/атлетика: біг: 100, 200 м; стрибки; штовхання ядра і метання диска ( $n = 24$ )	Бокс ( $n = 22$ )	Вільна боротьба ( $n = 23$ )
I	1,53 ± 0,033	1,47 ± 0,018	1,59 ± 0,031	1,52 ± 0,042	1,23 ± 0,014	1,31 ± 0,021	1,30 ± 0,020
II	1,51 ± 0,023	1,41 ± 0,027	1,55 ± 0,026	1,47 ± 0,035	1,23 ± 0,015	1,28 ± 0,020	1,29 ± 0,021
Коефіцієнти достовірності відмінностей: $t; P$	0,50; > 0,05	1,85; > 0,05	0,99; > 0,05	0,091; > 0,05	0,0; > 0,05	1,03; > 0,05	0,34; > 0,05

За результатами динамічних досліджень, проведених за зміною показника УЯА, який характеризує ступінь виявлення агресивності, знаходимо, що даний показник зменшився практично у всіх спортсменів (окрім плавців, у них він найменший) з високим ступенем достовірності ( $P < 0,01$  і  $P < 0,001$ ) (табл. 2). Але цікавим є те, що у представників швидкісно-силових видів спорту, особливо єдиноборств, з високим ступенем агресивності на 1-му етапі досліджень (більше 1,3) він зменшився до позначки, що вказує на

відсутність агресивності чи на те, що агресивність у «нормі» (від 0,6 до 1,2), хоча в порівнянні з видами спорту на витривалість залишається вірогідно високим ( $P < 0,01$ ).

**Таблиця 2 – Динаміка зміни ступеня виявлення агресивності (за індексом якості агресивності) у юних спортсменів 13–16 років за період експериментального дослідження,  $X \pm m$**

Етапи дослідження	Види спорту на витривалість (I)				Швидкісно-силові види спорту (II)		
	Л/атлетика: біг: 800, 1 500, 3 000 і 5000 м ( $n = 18$ )	Плавання: 100, 200 і 400м ( $n = 22$ )	Лижний спорт: гонки 5 і 10 км ( $n = 12$ )	Велоспорт: гонки 15, 20, 50 і 75 км ( $n = 20$ )	Л/атлетика: біг: 100, 200 м; стрибки; штовхання ядра і метання диска ( $n = 24$ )	Бокс ( $n = 22$ )	Вільна боротьба ( $n = 23$ )
I	0,4 ± ± 0,05	0,1 ± ± 0,03	0,3 ± ± 0,04	0,3 ± ± 0,03	11,7 ± ± 0,16	2,4 ± ± 0,21	3,5 ± ± 0,18
II	0,2 ± ± 0,04	0,1 ± ± 0,02	0,1 ± ± 0,03	0,1 ± ± 0,02	0,6 ± ± 0,12	0,9 ± ± 0,06	0,8 ± ± 0,11
Коефіцієнти достовірності відмінностей: $t; P$	3,13; < 0,01	0,0; > 0,05	4,00; < 0,01	5,55; < 0,00	5,50; < 0,001	6,87; < 0,001	12,80; < 0,001

Пояснення цьому можна знайти в наступному: якщо анатомо-фізіологічні особливості людини в основному мають біологічну природу (генетично детерміновані), то прояви психічного життя, яке складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, почуттів тощо та духовного [свідомість, моральність, ментальність, життєва реалізація власних (в даному випадку спортивних) здібностей та ін.] залежать від умов соціального середовища,

навчання та виховання. А тому високий ступінь агресивності представників швидкісно-силових видів спорту (особливо єдиноборств) за даними 1-го етапу досліджень може бути проявом специфічної, що залежить від спрямованості тренувального процесу, як морфофункціональної «перебудови» організму юних спортсменів (наприклад, фізичної працездатності, вегетативного забезпечення функцій організму та ін. [21,18] ), так і психічної агресивності [14].

Останнє, на нашу думку, є проявом теорії соціального навчання агресії. Адже в назване училище прийшли спортсмени-підлітки з різних регіонів, з різних, за матеріальними статками, сімей і, відповідно, з різною моральністю і т. д. Але вже через рік-півтора навчання у закладі, що має хорошу, як на сьогодні, спортивну базу для тренувань, тренерів-професіоналів та Олімпійських чемпіонів, які є випускниками цього училища, у більшості з тих спортсменів, які раніше мали високий ступінь агресивності, змінилася мотивація. Вони розуміють, що для досягнення високих спортивних результатів пріоритетним повинно бути як тренування, так і виховання.

Зрозуміло, що перебудувати специфіку видів спорту неможливо (в протилежному разі спорт втратить своє видовище), а тому кожний із них характеризується притаманними лише для нього проявами емоцій, спортивної злості, азарту, а отже, й агресивності. Як приклад можна навести той факт, що за даними анонімного тестування серед плавців не знайдено жодної особи, яка мала б високий ступінь агресивності, тоді як у борців і боксерів це мало місце.

### **Висновки**

Досліджуючи проблему природи агресивності в дитячо-юнацькому спорті, ми дійшли висновку, що однозначної відповіді на запитання, як впливають різні види спорту на розвиток психофізичних якостей юних спортсменів, не знайдено. З одного боку, специфіка видів спорту зумовлює різний прояв агресивності підлітків: високий рівень її (за даними тесту Розенцвейга) спостерігається у представників швидкісно-силових видів спорту (особливо спортсменів видів єдиноборств) і, відповідно, низький — у спортсменів тих видів спорту, які переважно розвивають якість витривалості. З іншого боку, в процесі навчання та виховання у більшості спортсменів змінюється мотивація у вирішенні поставлених ними завдань, а пріоритетним у досягненні високих спортивних результатів є ідеалізація себе з образами відомих спортсменів

сучасності, які були випускниками цього ж училища, а саме: боксерів Кличка, С. Дзінзирука, Ю. Нужненко, плавців О. Лісогора і С. Бреуса, велосипедиста Я. Поповича та багато інших.

Факт можливого розвитку агресивності у підлітків, яку А. Бандура, згідно із запропонованою ним теорією соціального навчання агресії, розглядає її (агресію) як поведінкову, набуту шляхом навчання, визначає необхідність корекції тренувального процесу через використання засобів виховної роботи.

*Автор статті аналізує вплив тренувальних навантажень різної направленості на формування агресивності юних спортсменів 13–16 лет по даним лонгитюдинальних досліджень.*

**Ключевые слова:** агресивность, показатели психофизиологических функций, спортсмены, подростковый возраст, лонгитюдинальные исследования.

*The author of the article analyses the influence of the variously directed training loads on young sportsmen aged 13–16 forming their aggressiveness according to the longitudinal researches data.*

**Key words:** aggressiveness, the indicators of the psycho-physiological functions, sportsmen, teenage, longitudinal researches.

### Література

1. Башкиров В. Ф. Профилактика травм у спортсменов. — М. : Физкультура и спорт, 1987. — 176 с.
2. Грибан В. Г. Валеология : навчальний посібник. — К. : Центр навчальної літератури, 2005. — 256 с.
3. Дембо А. Г. Актуальные проблемы современной спортивной медицины. — М. : Физкультура и спорт, 1980. — 296 с.
4. Дроздов О. Ю., Скок М. А. Проблемы агрессивной поведенки личности : навчальний посібник. — Чернігів : ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2000. — 225 с.
5. Кабачков В. А., Тюленьков С. Ю., Куренцов В. А. Влияние занятий различными видами спорта на психическую устойчивость и физическую подготовленность подростков с асоциальным поведением // Теория и практика физкультуры. — 2003. — № 10. — С. 60–63.
6. Карелсон К. М., Виру А. А., Смирнова Т. А. Влияние силовых упражнений на уровень в крови гормонов, регулирующих белковый обмен // Актуальные проблемы функциональных резервов спортсмена : сборник научных трудов. — Л. : изд. ГДОИФК им. П. Ф Лесгафта, 1985. — С. 80–83.

7. Ким В. В., Латынов М. М., Лынькова Н. А., Хам Г. С. О разделении спорта и оздоровительной физической культуры // Теория и практика физ. культуры. — 2001. — № 3. — С. 17–21.

8. Кретти Брайент Дж. Психология в современном спорте : пер. с англ. Ю. Л. Ханина — М. : Физкультура и спорт, 1978. — 224 с.

9. Левандо В. А. Заболевание верхних дыхательных путей и органа слуха у спортсменов. — М. : Физкультура и спорт, 1986. — 112 с.

10. Медик В. А., Юрьев В. К. Состояние здоровья, условия и образ жизни современных спортсменов. — М. : Медицина, 2001. — 144 с.

11. Миронова Э. С., Меркулова Р. И., Богоуцкая Е. В., Баднин И. А. Перенапряжение опорно-двигательного аппарата у спортсменов. — М. : Физкультура и спорт, 1982. — 95 с.

12. Мухин Е. А., Дубченко В. В., Гончар В. И., Госнаш В. Б. Гормоны и кислород под повышенным давлением (гормональные препараты и гипероксические состояния)/ отв. ред. д. мед. н. В. И. Гикавый — Кишинев : Штинца, 1988. — 132 с.

13. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. — 640 с.

14. Пармас И. Г., Пармас В. О. Анализ личностных качеств спортсменов, занимающихся разными видами спорта // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. за ред. С. С. Єрмакова — Харків — Донецьк : ХДАДМ (ХХПІ), 2005. — № 10 — С. 227–230.

15. Пейсахов Н. М. К диагностике силы процесса возбуждения по двигательной методике // Проблемы психологии индивидуальных различий. — К., 1974. — С. 3–23.

16. Платонов Владимир. Допинг и борьба с ним в современном спорте: взгляд на проблему // Спортивная медицина. — 2003. — № 1 — С. 41–67.

17. Романин А. Н., Романина Е. В., Матвеева Е. Б. Проблема агрессивности в зарубежной психологии спорта // Теория и практика физкультуры. — 1985. — № 7. — С. 54–56.

18. Романчук А. П., Овчарек А. М., Браславский И. А. Вегетативное обеспечение кардиореспираторной системы спортсменов различных специализаций // Теория и практика физ.культуры. — 2006. — № 7.— С. 48–50.

19. Сухарев А. Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. — М. : Медицина, 1991. — 272 с.

20. Томилов В. Н. Агрессивность в спорте: социально — биологический аспект // Теория и практика физкультуры. — 1990. — № 10. — С. 39–42.

21. Хорошуха М. Ф. Особенности изменений физической работоспособности и ее кардиореспираторного обеспечения у юных спортсменов под влиянием тренировочных нагрузок различной направленности : автореф. дисс. канд. мед. наук: 14.00.12 // Центральный ордена Ленина институт усовершенствования врачей. — М., 1989. — 24 с.



22. *Хорошуха М. Ф.* Про інформативність психофізіологічних показників у проведенні комплексного відбору юних спортсменів, які спеціалізуються в циклічних видах спорту // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. — 2005. — № 1. — С. 59–64.

23. *Хорошуха М. Ф.* До природи агресивності учнівської молоді (на прикладі юних спортсменів 13–16 років, які спеціалізуються в різних видах спорту) // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — № 3 (5). — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 500–509.

24. *Шумакова Н. Ю.* Взаимосвязь физических упражнений с агрессивным поведением подростков // Теория и практика физкультуры. — 2002. — № 9. — С. 53–56.

25. *Щербаков Е. П.* Об использовании терминов «агрессивность», «агрессивные качества» // Теория и практика физкультуры. — 1982. — № 9. — С. 43–44.

26. *Carpinelli P.* Strength training for women // Jep online. — 2004. — 73. — P. 1–64.

27. *Pratley R.* Strength training increases resting metabolism rate and norepinephrine level in healthy 50 — to 65 — yr. old men // J. Appl. Physiol. — 1994. — 73. — P. 133.

УДК 616.151.5 (007.64)

**А. П. Березовський,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*  
**Т. А. Дроннікова**

## **ПРОГРАМА ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ МАСАЖУ У ПЕРШІЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ ТРОМБОЗУ ГЛИБОКИХ СУДИН НИЖНІХ КІНЦІВОК**

*На підставі результатів автоексперименту, запропонована програма використання різноманітних видів і прийомів масажу з метою прискорення відновлювальних процесів після тотального тромбозу судин нижньої кінцівки.*

**Ключові слова:** масаж, періоди занять, кровоток, засоби фізичної культури, реконсолізація, відновлення, фізична реабілітація.

**Постановка проблеми.** Раніше ми уже змістовно говорили про можливість використання засобів фізичної культури [1; 4] і стисло — масажу [2–3] в лікуванні тромбозу. Наводили сутність суперечностей

між загальновідомими рекомендаціями теорії і практики фізичної реабілітації, а також тим, що масаж протипоказаний при тромбозах судин, і потребами прагненнями людини терміново і повністю вилікуватися від цієї хвороби, що в результаті спонукало автора вже в перші дні хвороби шукати шляхи використання нетрадиційних методологічних підходів, засобів фізичної культури, зокрема й масажу, з метою більш ефективного усунення наслідків тотального тромбозу глибоких судин лівої нижньої кінцівки.

**Актуальність.** Пошук перспектив використання новітніх і традиційних технологій фізичної реабілітації хворих, масажу в період розвитку тромбозу нижньої кінцівки без шкоди для здоров'я.

**Новизна.** Аналогічних експериментів у теорії і практиці фізичної реабілітації ще не було.

**Теоретичне значення.** Розширення наукових знань і практичних умінь у сфері фізичної реабілітації.

**Практичне значення.** Активізувати фахівців на пошук, розроблення і впровадження в практику фізичної реабілітації новітніх програм, рекомендацій з використання різноманітних видів масажу при тромбозі.

**Об'єкт дослідження.** Хворий, віком 64 роки, чоловічої статі, викладач вищого навчального закладу, середнього рівня фізичної підготовленості.

**Предмет дослідження.** Пошук можливостей використання елементів масажу в гострий період розвитку тромбозу нижньої кінцівки.

**Мета роботи.** Апробація і розроблення програм активізації відновлювальних процесів і методики використання видів і прийомів масажу в період розвитку тотального тромбозу глибоких судин лівої нижньої кінцівки.

**Завдання дослідження.** 1. Пошук можливостей використання щадних і ефективних видів, прийомів і методик масажу у гострий період розвитку тромбозу нижньої кінцівки. 2. Розроблення програм і методики використання різноманітних видів масажу з метою прискорення відновлювальних процесів фізичної реабілітації хворих на тромбоз.

**Методи дослідження.** Аутоексперимент, ультразвукове дослідження, лабораторний аналіз крові, протромбіну, холестерину, спостереження та ін.

**Методика організації аутоексперименту.** Тривалість експерименту — чотири роки, тобто з 2004 по 2008 рік. 2004 рік ділився на

три періоди. Перший (з 1 по 12 червня) — це період гострого перебігу хвороби й активізації функцій відновних процесів за допомогою тромболітичної терапії та пошуку можливостей використання засобів фізичної культури в цих процесах. Другий період (із 13 червня по 13 серпня 2004 р.) — повна відмова від лікування наслідків тромбозу за допомогою ліків і спроба розроблення програм з фізичної реабілітації, які підтримують постійний рівень протромбіну і холестерину в крові і профілактика небажаних стрибкоподібних змін у системі гемостазу, що могли б викликати наростання тромбоутворення. Третій період (без чітких обмежень у часі) спрямований на регулярний контроль і профілактичні дії щодо підтримки оптимального рівня протромбіну в крові, стабілізації реабілітаційних процесів і повне функціональне відновлення функцій кровообігу судин нижньої кінцівки засобами фізичної культури.

*Оцінка стану здоров'я хворого у перший період.* Стан здоров'я у першому (гострому) періоді хвороби дуже несприятливий. За результатами ультразвукового дослідження зроблено висновок: *тотальний тромбоз глибоких судин лівої кінцівки без ознак реканалізації.*

**Результати дослідження та їх обговорення.** У першому періоді розвитку хвороби були апробовані такі види масажу, як самомасаж: гігієнічний, сегментарно-рефлекторний, дренажний, індійський, періостальний, які використовувались у формі комплексних занять разом з іншими засобами фізичної культури і тромболітичної терапії. Використовувався локальний самомасаж окремих частин тіла різними видами та прийомами. Тривалість першого періоду занять самомасажем — 12 днів (з 1 по 12.06.2004 р.). Кількість занять масажем у гострий період — 24, тривалість одного заняття самомасажем від 15 хв в перший день і 30 хв — в останній.

Так, тривалість гігієнічного самомасажу тільки м'язів тулуба двома прийомами (погладження, розминання) в перший день становила 6 хв, в останній — п'ятьма прийомами — 15 хв.

Тривалість дренажного і періостального самомасажу здорової ноги в перший день становила 4 хв; самомасаж виконувався двома прийомами, в останній — 5 хв п'ятьма прийомами. Хвору ногу почали масувати з 21-го заняття по 1–2 хв одним-двома прийомами.

Безконтактний самомасаж використовувався тільки для хворої ноги і тривав від 3 хв одним прийомом у перший день хвороби і до 2 хв — чотирма прийомами в останній день хвороби.

Індійський масаж використовували у вигляді точкового самомасажу підшви: здорової ноги тривалістю 2 хв і одним прийомом самомасажу в перший день хвороби, до 4–3 хв і двома прийомами — в останні дні; хворої ноги — 2 хв і одним прийомом на 3-й день занять і 3 хв і двома прийомами — в останній день гострого періоду хвороби (див. табл. 1).

Щоденний лікарський контроль і самоконтроль стану здоров'я на підставі об'єктивних і суб'єктивних негативних показників (збільшення протромбіну в крові, синюшності, набряків, болю у м'язах та ін.) не спостерігалось, що дає право зробити попередній висновок про можливість в принципі використовувати засоби масажу в гострий період розвитку тромбозу судин нижніх кінцівок з урахуванням індивідуальних особливостей хворого.

Для нормалізації функціонального стану організму та його зміцнення починали самомасаж із комірничової ділянки спини, грудини, верхніх кінцівок, використовуючи спочатку гігієнічний масаж у виді погладження, розтирання на перших заняттях, до розминання, ударних прийомів та вібрації — на останніх.

Поперек, праву здорову кінцівку масажували, використовуючи особливості дренажного масажу, який сприяв прискоренню кровотоку, лімфотоку, ліквідації застійних явищ у м'язах хворої кінцівки, прискоренню регенерації тканин і, на нашу думку, розсмоктуванню тромбів у результаті не тільки механічного, а й центрального генезису.

Спостереження показали, що при масажу попереку і здорової кінцівки на хворій нозі (яка не підлягала масажу) наочно набухали вени за рахунок збільшення кровотоку.

Із цього випливає висновок про необхідність використання розсмоктувального масажу в гострий період розвитку тромбозу, коли класичний масаж на хворій нозі взагалі протипоказаний [6, 107].

При проведенні дренажного масажу хвора кінцівка була при піднята на 15–35 см. Послідовність самомасажу була такого: спочатку масували поперек, потім м'язи стегна, потім гомілки, а в кінці здійснювали погладження від стопи до пахової та поперекової області. Періодично включали ударні прийоми, вижимання та ін.

Прийомами періостального масажу продовжували масажувати окістя здорової кінцівки для стимулювання кровообігу кісткової тканини як у здоровій, так і у хворій кінцівці, маючи на увазі відкритий І. М. Сеченовим феномен про прискорення відновлювальних процесів у стомленій кінцівці за рахунок виконання рухових дій другою кінцівкою.

Таблиця 1 — Програма використання засобів масажу у гострий період розвитку тромбозу нижньої кінцівки

№ з/п	Назва засобу – Оздоровчо- природні фактори, масаж	Номер процедури за порядком												Інтенсивність навантаження (ЧСС, уд./хв)													
		1–2	3–4	5–6	7–8	9–10	11–12	13–14	15–16	17–18	19–20	21–22	23–24														
		Кількість прийомів і тривалість процедури, хв																									
1	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
1	Самомасаж м'язів – тулуба – здорової ноги – хворої ноги	Два																									
		2	6	2	6	3	6	3	11	3	11	3	11	3	11	4	11	4	10	4	11	4	5	12	5	15	70
2	Точковий масаж підшви ноги: – здорової – хворої	2	4	2	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	70
		1	2	1	2	1	2	1	3	1	3	1	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	3	2	3	2	3
3	Безконтактний масаж хворої ноги	Два																									
		1	3	1	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	65
4	Тривалість масажу, хв	Два																									
		15	15	15	16	16	22	22	23	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	25	25	27	27	30	30	

Р – SНайкраще масаж виконувати в положенні лежачи на спині або сидячи, хвора нога під кутом 15-35°.

Підошву здорової кінцівки масажували точковим індійським самомасажем починаючи з першого дня, хворої ноги — з 5-го заняття. За допомогою цього масажу здійснювалася спроба через вплив на нервові точки зняти больові відчуття у хворих судинах і сприяти нормалізації функціонального стану тромбованих глибоких вен нижньої кінцівки.

Масаж проводився в положенні сидячи або лежачи при вихідному положенні — нога зігнута в колінному суглобі. Спочатку робили масаж здорової ноги, потім — хворої. Закінчували масаж погладженням підошви і стопи.

На завершення здійснювали безконтактний масаж хворої кінцівки.

Ранком щоденно, після завершення загартування відром холодної води і приймання теплої душі, протягом 4–7 хв виконували розтирання жорстким рушником м'язів всього тіла до появи почервоніння шкіри.

**Висновки.** Після чотирьох років регулярного об'єктивного лікарського, лабораторного і суб'єктивного самоконтролю стану здоров'я хворого можна зробити однозначний висновок, що регулярне використання різноманітних видів самомасажу в гострий період розвитку тромбозу глибоких судин нижньої кінцівки не завдало шкоди здоров'ю пацієнту. А навпаки, комплексний підхід до фізичної реабілітації, сприяв швидкому зникненню набряку, болю, прискоренню кровообігу, розсмоктуванню тромбів, зменшенню на 90,0% синюшності маси м'язів голени і значному відновленню функцій судин.

На підставі даних автоексперименту була розроблена програма використання засобів масажу в гострий період розвитку тромбозу нижньої кінцівки.

*На основании результатов аутоэксперимента, предложена программа использования разнообразных видов и приемов массажа с целью ускорения восстановления процессов после тотального тромбоза сосудов нижней конечности.*

**Ключевые слова:** массаж, самомассаж, периоды занятий, кровотока, средства физической культуры, реканализация, восстановление физической реабилитации.

*On the basis of results of avtoeksperymenta, the program of the use of various prospects and receptions of massage is offered, with the purpose of*

*acceleration of restoration processes after the total thrombosis of deep vessels of lower extremity.*

**Key words:** massage, samomassazh, term-times, blood stream, facilities of physical culture, reanalyzatsyya, renewal, physical rehabilitation.

### Література

1. *Березовский А. П.* Особенности содержания и применения средств физической культуры во второй период развития тотального тромбоза глубоких сосудов левой нижней конечности. Слобожанський науково-спортивний вісник. — Вип. № 10. — Харків : «Ю Ей Інтелект», 2006. — С. 154–157.

2. *Березовський А. П., Лишевська В. М.* Апробація можливостей використання засобів масажу в першій (гострий) період розвитку тотального тромбозу глибоких судин лівої нижньої кінцівки // Педагогічні та оздоровчі технології вищої освіти: матеріали республіканської науково-практичної конференції 18 — 20 квітня 2006 року. Ч. I. — Херсон: ВМУРЛ ХФ, 2006. — С. 13–16.

3. *Березовський А. П., Дроннікова Т. А.* Особливості методики використання самомасажу у першій (гострий) період розвитку тотального тромбозу глибоких судин лівої нижньої кінцівки // Педагогічні та оздоровчі технології вищої освіти: матеріали республіканської науково-практичної конференції 18–20 квітня 2006 року. Ч. I. — Херсон : ВМУРЛ ХФ, 2006. — С. 16–19.

4. *Березовський А. П.* Особливості методики застосування засобів фізичної культури в першій (гострий) період розвитку тотального тромбозу глибоких судин лівої нижньої кінцівки // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. — № 2(4). — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 352–358.

5. *Виленский Б. С.* Инсульт, профилактика, диагностика и лечение. — 2-е изд., доп. — СПб. : ООО Изд. «Фолиант», 2002. — 397 с.

6. *Дубровский В. И.* Лечебная физическая культура (кинезотерапия): учеб. для студ. высших учебных заведений. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 624 с.

7. *Козлова Л. У., Козлов З. А., Семенов Л. А.* Основы реабилитации. — Ростов н/Д : Фенікс, 2003. — с 480 с. — Серия «Підручники, навчальні посібники».

8. *Мурза В. П.* Психолого-фізична реабілітація : підручник. — К. : Олан, 2005. с 608 с.

9. *Мухін В. М.* Фізична реабілітація: підручник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту. — Вид. 2-ге, перероб. та доп. — К. : Олімп. літ-ра, 2005. — 423 с.

10. *Фокин В. Н.* Массаж и другие методы лечения. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : ФАИР-ПРЕСС, 2005. — 672 с.

УДК: 611:577.73:612.76

Т. В. Крамаревич

## СТАН КАРДІОРЕСПІРАТОРНОЇ СИСТЕМИ МОЛОДІ ПОСТПУБЕРТАТНОГО ПЕРІОДУ ОНТОГЕНЕЗУ З РІЗНИМ РЕЖИМОМ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ

*Робота присвячена вивченню функції апарату зовнішнього дихання в осіб чоловічої і жіночої статі віком 17–19 років та дослідженню особливостей реакції артеріальних судин на фізичні навантаження аеробного і анаеробного спрямування осіб постпубертатного віку з різним режимом рухової активності. Аналіз особливостей функції зовнішнього дихання осіб постпубертатного віку, який характеризується стабілізацією гормональної активності та поліпшенням механізмів регуляції фізіологічних функцій, є нині досить актуальним питанням. Також встановлено переваги пристосування артеріальних судин до фізичних навантажень аеробного спрямування в жінок порівняно з чоловіками. Реакція артеріальних судин на фізичні навантаження анаеробного спрямування виявилась кращою у чоловіків. Виявлено залежність реакції артеріальних судин від режиму рухової діяльності.*

**Ключові слова:** дихання, спірографія, фізична робота, артеріальний тиск, адаптація.

**Постановка проблеми.** Під час онтогенезу відбуваються морфологічні зміни апарату зовнішнього дихання, що суттєво позначається на його функції [1, 2]. Вивченню функції апарату зовнішнього дихання присвячено немало робіт, однак наукових відомостей щодо особливостей зовнішнього дихання осіб різного віку і статі, з різним режимом рухової діяльності явно недостатньо і, до того ж, вони суперечливі [2, 4]. Це зокрема, стосується осіб постпубертатного періоду онтогенезу, який характеризується стабілізацією гормональної активності, поліпшенням механізмів регуляції фізіологічних функцій [5]. Об'єктивний аналіз і правильна оцінка показників зовнішнього дихання можуть сприяти ефективному професійному відбору, спортивній орієнтації молоді, а також використовуватись у практиці лікарів спортивної та космічної медицини.

Головну роль у формуванні оптимальної адаптивної реакції організму відіграє серцево-судинна система [1, 2, 4]. Незважаючи на те,



що в постпубертатну фазу онтогенезу адаптивні можливості серцево-судинної системи досягають оптимального рівня [6], її функціональний стан, насамперед в осіб чоловічої статі [3, 5, 7], вимагає вдосконалення. Тому дослідження реакції артеріальних судин на дозовані фізичні навантаження у осіб із різним режимом рухової діяльності і особливості функції апарату зовнішнього дихання доповнює відомості про адаптивні можливості організму, а також розширює можливості його вдосконалення засобами фізичного виховання.

**Мета дослідження** — вивчення й об'єктивний аналіз стану кардіореспіраторної системи осіб постпубертатного віку з різним режимом рухової активності.

**Завдання дослідження:**

1. Дослідити особливості функції апарату зовнішнього дихання в осіб постпубертатного періоду онтогенезу залежно від статі і режиму фізичної діяльності.
2. Дослідити реакцію артеріальних судин на дозовані навантаження циклічного характеру в осіб постпубертатного періоду онтогенезу залежно від статі і режиму фізичної діяльності.

**Матеріали і методи.** Обстеженню підлягали 104 особи (58 чоловіків і 46 жінок), які не займалися спортом, 71 особа (39 чоловіків і 32 жінки) — легкоатлети (біг на середні й довгі дистанції), 43 особи гандболісти (24 чоловіка і 19 жінок) — гандболістки і 33 особи (16 чоловіків і 17 жінок) — волейболісти. Для вивчення функції апарату зовнішнього дихання використовувався спірограф «Спіро-Спектр». У досліджуваних визначалися частота дихання (ЧД), життєва ємність легень (ЖЄЛ), дихальний об'єм (ДО), резервний об'єм вдишу (РО вдишу) і видиху (РО видиху), хвилинний об'єм дихання (ХОД), тривалість вдишу і видиху, форсована ЖЄЛ (ФЖЄЛ), проба Тіффно — Вотчала, максимальна вентиляція легень (МВЛ), резерв дихання (РД).

Для вивчення реакції артеріальних судин на фізичну роботу досліджувані виконували на велоергометрі два навантаження тривалістю 5 хв кожне з таким же самим інтервалом відпочинку між ними. В кінці першого та другого навантажень і протягом трьох хвилин відновлювального періоду через кожну хвилину реєструвався артеріальний тиск. Чоловіки виконували роботу потужністю 80 та 200 Вт, а жінки — відповідно 60 і 1<sup>-1</sup> Вт. Частота педалювання була постійною — 60 об. · хв<sup>-1</sup>. Навантаження потужністю 80 Вт у чоловіків та 60 Вт

у жінок забезпечували інтенсивність роботи на рівні близько 45%  $\text{VO}_{2\text{max}}$  (аеробний режим енергозабезпечення), а потужність 200 Вт у чоловіків та 160 Вт у жінок — близько 90%  $\text{VO}_{2\text{max}}$  (змішаний режим енергозабезпечення). Підтвердженням цьому є те, що в чоловіків робота в аеробному режимі енергозабезпечення підвищувала в середньому частоту серцевих скорочень до  $122,4 \pm 5,8$  уд.  $\cdot$  хв<sup>-1</sup>, а у жінок — до  $130,6 \pm 4,4$  уд.  $\cdot$  хв<sup>-1</sup> ( $P > 0,05$ ). Навантаження змішаного режиму енергозабезпечення викликали збільшення частоти серцевих скорочень — відповідно до  $189,8 \pm 6,8$  уд.  $\cdot$  хв<sup>-1</sup> і  $190,4 \pm 5,8$  уд.  $\cdot$  хв<sup>-1</sup> ( $P > 0,05$ ).

**Результати та їх обговорення.** Результати досліджень функції зовнішнього дихання у спортсменів, які тренувалися з легкої атлетики (на витривалість), займалися гандболом і волейболом, засвідчили можливість цілеспрямованого впливу фізичних вправ на деякі показники зовнішнього дихання. Так, середня величина ЖЄЛ у легкоатлеток, гандболісток і волейболісток вірогідно вища ніж у неспортсменок: у легкоатлеток на 12,5% ( $P < 0,01$ ), у гандболісток — на 11,3% ( $P < 0,05$ ), у волейболісток — на 14,1%. Вірогідно вищі показники ЖЄЛ порівняно з неспортсменами зареєстровані також у спортсменів-чоловіків: у легкоатлетів — на 8,4% ( $P < 0,01$ ), у гандболістів — на 11,8% ( $P < 0,001$ ), у волейболістів — на 10,4% ( $P < 0,01$ ). Причому, в жінок-спортсменок зростання ЖЄЛ відбувається лише за рахунок ДО, а не за рахунок РО вдиху і РО видиху, тоді як у чоловіків-спортсменів не лише за рахунок ДО, але й за рахунок РО видиху (табл. 1).

У легкоатлетів і легкоатлеток вірогідно вищі значення ЖЄЛ можна пояснити поліпшенням насамперед функціональних можливостей дихальних м'язів, тому що зріст і маса тіла у них значно поступаються тим спортсменам, що спеціалізуються з гандболу і волейболу (табл. 2).

Незважаючи на те, що ДО легкоатлеток і легкоатлетів вірогідно вищий порівняно з тими, хто не займається спортом, ХОД у них суттєво нижчий: у легкоатлетів-чоловіків — на 39,5% ( $P < 0,001$ ), а у легкоатлеток — на 34,8% ( $P < 0,001$ ).

З огляду на те, що ХОД є добутком ДО і ЧД, стає зрозумілим, що зменшення даного показника у представників легкої атлетики незалежно від статі відбувається завдяки зменшенню ЧД. Більш низькі значення ХОД і ЧД у стані відносного м'язового спокою слід оцінювати як економізацію функції апарату зовнішнього дихання.

**Таблиця 1 — Показники зовнішнього дихання у чоловіків постпубертатного періоду онтогенезу з різним режимом рухової діяльності**

Показники	Середня величина, М ± m			
	неспортсмени (n = 58)	легкоатлети (n = 39)	гандболісти (n = 24)	волейболісти (n = 16)
ЖЄЛ, мл	3750,4 ± 67,1	** 4096,2 ± 93,6	*** 4234,1 ± 112,4	** 4166,9 ± 98,6
ДО, мл	901,3 ± 19,6	** 1071,8 ± 22,8	** 1012,1 ± 30,6	*** 1116,8 ± 28,1
РО вдиху, мл	1567,8 ± 41,6	1537,3 ± 29,8	1642,9 ± 33,8	1630,6 ± 38,1
РО видиху, мл	1281,3 ± 32,8	** 1486,1 ± 31,1	*** 1597,1 ± 36,2	** 1493,5 ± 29,4
ЧД за 1 хв	17,9 ± 0,85	*** 11,4 ± 0,48	*** 13,8 ± 0,69	17,2 ± 0,51
ХОД, л · хв <sup>-1</sup>	16,2 ± 0,4	*** 9,8 ± 0,63	* 14,6 ± 0,54	17,8 ± 0,71
Тривалість вдиху, с	1,284 ± 0,03	1,271 ± 0,08	1,269 ± 0,07	1,258 ± 0,09
Тривалість видиху, с	1,702 ± 0,04	1,984 ± 0,06	*1,671 ± 0,05	1,701 ± 0,08
ФЖЄЛ, мл	3442,1 ± 74,6 *	3638,2 ± 82,8 ***	3943,7 ± 91,3 ***	3869,9 ± 92,5
Індекс Тіффно, мл · с <sup>-1</sup>	2722,7 ± 58,8 *	2936,0 ± 70,6 ***	3586,2 ± 64,9 ***	3421,0 ± 73,8
МВЛ, л · хв <sup>-1</sup>	72,9 ± 2,4 ***	104,2 ± 6,7 **	98,7 ± 7,1	76,3 ± 5,8
РД, %	77,8 ± 1,3 ***	90,2 ± 2,6 **	85,2 ± 1,9	76,6 ± 3,1

*Примітка.* Вірогідність відмінності показника відносно спортсменів:  
\* P < 0,05; \*\* P < 0,01; \*\*\* P < 0,001.

Слід зазначити, що вірогідно нижчі показники ХОД за рахунок меншої частоти дихання зареєстровано також у гандболістів-чоловіків — на 9,8% (P < 0,001). Разом з тим виявлено вірогідно вищі показники ХОД у волейболісток порівняно з спортсменками на 9,9% (P < 0,001), легкоатлетками — на 46,5% (P < 0,001) і гандболістками — на 19,8% (P < 0,001), що дає підстави стверджувати, що заняття волейболом не сприяють економізації функції зовнішнього дихання.

Таблиця 2 — Показники зовнішнього дихання у жінок постпубертатного періоду онтогенезу з різним режимом рухової діяльності

Показники	Середня величина, $M \pm m$			
	неспортсменки ( $n = 58$ )	легкоатлетки ( $n = 39$ )	гандболістки ( $n = 24$ )	волейболістки ( $n = 16$ )
ЖЕЛ, мл	2427,1 ± 68,5	** 2774,3 ± 84,7	* 2738,6 ± 93,2	** 2824,6 ± 96,4
ДО, мл	656,7 ± 27,0	** 782,4 ± 24,8	** 763,0 ± 16,8	*** 814,6 ± 14,8
РО вдиху, мл	965,8 ± 34,9	1004,6 ± 36,7	978,8 ± 26,4	1017,4 ± 32,6
РО видиху, мл	804,6 ± 46,4	987,3 ± 2	8,9996,5 ± ± 31,2	996,3 ± 41,4
ЧД за 1 хв	20,5 ± 0,75	*** 12,2 ± 0,93	* 17,8 ± 0,84	19,7 ± 0,98
ХОД, л · хв <sup>-1</sup>	13,2 ± 0,7	***8,6 ± 0,63	12,9 ± 0,81	16,1 ± 0,72
Тривалість вдиху, с	1,302 ± 0,04	1,289 ± 0,06	1,247 ± 0,06	1,291 ± 0,05
Тривалість видиху, с	1,684 ± 0,08	1,897 ± 0,05	** 1,701 ± 0,07	1,673 ± 0,04
ФЖЕЛ, мл	2131,0 ± 77,8	*** 2418,3 ± 81,2	*** 2440,6 ± 68,7	*** 2565,6 ± 73,1
Індекс Тіфно, мл · с <sup>-1</sup>	1863,8 ± 78,4	2218,2 ± 96,4 *	* 2196,2 ± 80,8	** 2207,9 ± 71,7
МВЛ, л · хв <sup>-1</sup>	40,1 ± 3,2	61,3 ± 5,2 **	52,8 ± 4,6 *	42,4 ± 6,3
РД, %	65,1 ± 2,6	*** 85,9 ± 2,9	* 75,6 ± 3,4	62,0 ± 2,4

Примітка. Вірогідність відмінності показника відносно неспортсменів:  
\*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ ; \*\*\*  $P < 0,001$ .

Встановлено, що заняття спортом незалежно від спеціалізації суттєво підвищують величину ФЖЕЛ (табл. 1, 2). Порівняно з неспортсменками, середня величина ФЖЕЛ у легкоатлеток вища на 11,8% ( $P < 0,001$ ), у гандболісток — на 16,8% ( $P < 0,001$ ), у волейболісток — на 20,8% ( $P < 0,001$ ). У чоловіків — представників вище названих видів спорту середні величини ФЖЕЛ також вірогідно пе-

ревищують середнє значення даного показника порівняно зі спортсменами — у легкоатлетів на 5,4% ( $P < 0,05$ ), у гандболістів — на 15,2% ( $P < 0,001$ ), у волейболістів — на 13,6% ( $P < 0,001$ ). Однак слід зазначити, що тоді як у спортсменів, які спеціалізуються з гандболу і волейболу, незалежно від статі різниця між ЖЄЛ і ФЖЄЛ не перевищує норми (200–300 мл), то у легкоатлетів-чоловіків і легкоатлеток вона перевищує норму і становить відповідно 458 і 356 мл. Це свідчить про те, що фізичні тренування на витривалість, підвищуючи тонус блукаючого нерва, сприяють не лише зменшенню ЧСС, й викликають звуження дрібних бронхів і як наслідок — погіршення бронхіальної прохідності при форсованому видиху.

У гандболістів і волейболістів незалежно від статі різниця між величиною ЖЄЛ і ФЖЄЛ не перевищує норми, що свідчить про відсутність негативного впливу занять цими видами спорту на пропускну спроможність для повітря дрібних бронхів.

Про негативний вплив тренувань з легкої атлетики на витривалість свідчить також вірогідно триваліший, порівняно з спортсменами, гандболістами і волейболістами, період видиху у стані спокою (див. табл. 1,2).

Середні величини проби Тіффно-Вотчала у спортсменів, які займалися легкою атлетикою, гандболом і волейболом, свідчать про те, що незалежно від статі вони вірогідно вищі, ніж у осіб, які не займаються спортом. У чоловіків-легкоатлетів цей показник вищий, ніж у спортсменів у середньому на 5,6% ( $P < 0,05$ ), у чоловіків-гандболістів на 24,1% ( $P < 0,001$ ), у чоловіків-волейболістів на 20,4% ( $P < 0,001$ ). У представниць жіночої статі показник проби Тіффно-Вотчала у легкоатлеток вищий, ніж у спортсменок на 25,9% ( $P < 0,001$ ), у гандболісток — на 15,1% ( $P < 0,05$ ), у волейболісток — на 15,5% ( $P < 0,01$ ). Слід зазначити, що незалежно від статі і спортивної спеціалізації за результатами проби Тіффно-Вотчала опір проходженню повітря по крупних бронхах у всіх досліджуваних відповідає нормі (не менше 70–80% від ЖЄЛ) і становить у середньому: в легкоатлетів-чоловіків і легкоатлеток — відповідно 74,8% і 79,9% від ЖЄЛ, у гандболістів і гандболісток — 84,7% і 80,1% від ЖЄЛ, у волейболістів і волейболісток — 82,1% і 80,4% від ЖЄЛ.

Вірогідно вищі значення показника МВЛ порівняно з особами, які не займаються спортом, виявилися незалежно від статі в молоді, яка тренується з легкої атлетики (на витривалість) і гандболу. У чоловіків-легкоатлетів середня величина МВЛ вища, ніж у не спортсменів, на 30,0% ( $P < 0,001$ ), у легкоатлеток — вища, ніж у спортсменок на

34,6% ( $P < 0,01$ ), у чоловіків-гандболістів — вища на 26,1% ( $P < 0,01$ ), у гандболісток — на 24,05% ( $P < 0,05$ ).

За середньою величиною такого показника як резерв дихання (РД) найкращі результати виявилися незалежно від статі в осіб, які тренуються з легкої атлетики і гандболу (див. табл. 1, 2). У чоловіків-легкоатлетів РД вищий, ніж у не спортсменів, на 13,7% ( $P < 0,001$ ), у легкоатлеток — на 24,2% ( $P < 0,001$ ), у чоловіків-гандболістів — на 8,7% ( $P < 0,01$ ), у гандболісток — на 13,9% ( $P < 0,05$ ). У волейболістів і волейболісток середня величина РД суттєво не відрізняється від осіб, які не займаються спортом.

Виявилось, що дозовані навантаження викликали у всіх досліджуваних збільшення систолічного тиску. Степінь його зростання залежав від інтенсивності роботи — чим більша інтенсивність, тим більша величина систолічного тиску. Встановлено, що ці зміни мають фазовий характер: в перші секунди роботи, незалежно від її потужності, систолічний тиск зростав досить швидко, досягаючи максимального рівня, а протягом наступних 1–2 хв дещо знижувався і стабілізувався. Результати досліджень засвідчили, що ступінь зростання систолічного тиску під впливом велоергометричних навантажень помірної інтенсивності залежав від статі.

Привертає увагу те, що незалежно від рухової активності у чоловіків при виконанні фізичної роботи в аеробному режимі енергозабезпечення (на ЧСС близько  $140 \text{ уд.} \cdot \text{хв}^{-1}$ ) зростання систолічного тиску спостерігається більшою мірою, ніж у жінок. Так, у чоловіків-неспортсменів приріст систолічного тиску при навантаженні в аеробному режимі енергозабезпечення становив у середньому 22,2%, а у жінок — 17,9% ( $P < 0,001$ ), відповідно у легкоатлетів — 27,5 і 15,7% ( $P < 0,001$ ), у гандболістів — 26,7 і 22,2% ( $P < 0,001$ ), у волейболістів — 27,7 і 17,8% ( $P < 0,001$ ). При дозованих навантаженнях, які стимулювали анаеробні процеси енергозабезпечення, статевих відмінностей у прирості систолічного тиску не виявлено.

Реакція діастолічного тиску на фізичну роботу як у чоловіків, так і в жінок залежала від потужності навантаження. При потужності навантаження 80 Вт у чоловіків і 60 Вт у жінок (в аеробному режимі енергозабезпечення) діастолічний тиск відносно вихідного рівня в середньому не змінювався, незалежно від рухової діяльності досліджуваних за винятком легкоатлетів-чоловіків, рівень діастолічного тиску в яких зменшився в середньому на 15,9% ( $P < 0,001$ ).

На відміну від навантажень аеробного спрямування, велоергометричні навантаження зі стимуляцією анаеробних процесів енергозабезпечення (200 Вт у чоловіків і 160 Вт у жінок), незалежно від статі і рухової активності досліджуваних, викликали вірогідне зменшення діастолічного тиску, причому ступень його зменшення в усіх досліджуваних групах був майже однаковим (табл. 3–10).

**Найперспективнішими в нашому контексті є проблеми** пов'язані з тим, що до теперішнього часу в наукових джерелах недостатньо висвітлені фізіологічні механізми підвищення адаптивних можливостей організму молоді шляхом корекції функції кардіореспіраторної системи фізичними вправами різного спрямування; при застосуванні засобів фізичного виховання не завжди враховуються статеві й вікові особливості функцій кардіореспіраторної системи.

**Таблиця 3 — Реакція артеріальних судин та відновлення артеріального тиску при дозованих навантаженнях на велоергометру чоловіків-неспортсменів постпубертатного періоду онтогенезу ( $n = 58$ )**

Інтенсивність роботи	Артеріальний тиск, мм рт.ст. ( $\frac{\text{сист.}}{\text{діаст.}}$ ), $M \pm m$				
	до початку роботи	на 5-й хв роботи	у період відновлення		
			через 1 хв	через 2 хв	через 3 хв
1 Вт на 1 кг маси тіла	$123,7 \pm 2,4$	$151,1 \pm 2,8^{**}$	$131,6 \pm 2,8^{\circ}$	$129,2 \pm 3,1$	$124,9 \pm 2,7$
		$68,6 \pm 4,2$	$74,1 \pm 2,2$	$75,6 \pm 1,8$	$77,2 \pm 1,4$
2 Вт на 1 кг маси тіла	$77,8 \pm 2,2$	$169,8 \pm 2,1^{**}$	$156,2 \pm 3,1^{**}$	$144,1 \pm 2,9^{**}$	$126,2 \pm 2,6$
		$46,2 \pm 3,6^{**}$	$68,6 \pm 1,8^{\circ}$	$71,8 \pm 2,3$	$75,7 \pm 2,0$

*Примітка.* Вірогідність відмінності показника відносно неспортсменів:  
\*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ ; \*\*\*  $P < 0,001$ .

Тим часом для вирішення означеної проблеми особливу увагу слід звернути на можливість застосування різних видів фізичних вправ для підвищення рівня адаптивних можливостей кардіореспіраторної системи, а отже, і адаптивних можливостей організму молоді саме з урахуванням віку і статі. Тому питання вивчення особливостей функції кардіореспіраторної системи студентської молоді 17–19 років за умов підвищеного розумового і психологічного навантажень має логічне пояснення.

**Таблиця 4 — Реакція артеріальних судин і відновлення артеріального тиску при дозованих навантаженнях на велоергометрі у жінок-неспортсменок постпубертатного періоду онтогенезу ( $n = 46$ )**

Інтенсивність роботи	Артеріальний тиск, мм рт.ст. ( $\frac{сист.}{діаст.}$ ), $M \pm m$				
	до початку роботи	на 5-й хв. роботи	у період відновлення		
			через 1 хв.	через 2 хв.	через 3 хв.
1 Вт на 1 кг маси тіла	$113,4 \pm 2,2$	$133,9 \pm 2^*$	$127,4 \pm 3,3^*$	$116,6 \pm 2,2$	$112,8 \pm 2,6$
		$68,3 \pm 3,6$	$73,6 \pm 1,7$	$73,4 \pm 1,9$	$74,2 \pm 1,8$
2 Вт на 1 кг маси тіла	$73,6 \pm 1,7$	$162,9 \pm 2,8^{**}$	$148,6 \pm 3,1^{**}$	$135,1 \pm 2,9^{**}$	$123,8 \pm 2,6^*$
		$53,1 \pm 3,3^{**}$	$65,2 \pm 3,6^*$	$68,7 \pm 2,3$	$74,7 \pm 2,3$

*Примітка.* Вірогідність відмінності показника відносно неспортсменів:  
\*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ ; \*\*\*  $P < 0,001$ .

**Таблиця 5 — Реакція артеріальних судин та відновлення артеріального тиску при дозованих навантаженнях на велоергометрі у чоловіків-легкоатлетів постпубертатного періоду онтогенезу ( $n = 39$ )**

Інтенсивність роботи	Артеріальний тиск, мм рт.ст. ( $\frac{сист.}{діаст.}$ ), $M \pm m$				
	до початку роботи	на 5-й хв. роботи	у період відновлення		
			через 1 хв	через 2 хв	через 3 хв
1 Вт на 1 кг маси тіла	$127,3 \pm 2,0$	$162,3 \pm 2,9^{***}$	$157,4 \pm 2,5^{***}$	$133,6 \pm 3,1$	$126,1 \pm 2,6$
		$58,4 \pm 1,7^{**}$	$64,3 \pm 2,1$	$68,7 \pm 1,8$	$69,0 \pm 2,1$
2 Вт на 1 кг маси тіла	$69,5 \pm 1,3$	$182,4 \pm 2,6^{***}$	$164,8 \pm 2,8^{***}$	$140,4 \pm 2,6^{***}$	$126,2 \pm 2,2$
		$44,2 \pm 3,1^{***}$	$59,3 \pm 2,9^{***}$	$67,1 \pm 1,8$	$70,2 \pm 2,0$

*Примітка.* Вірогідність відмінності показника відносно неспортсменів:  
\*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ ; \*\*\*  $P < 0,001$ .

Таким чином, вирішення проблеми вдосконалення адаптивних можливостей організму молоді 17–19 років полягає не лише в дослідженні особливостей функції кардіореспіраторної системи осіб чоловічої та жіночої статі даного віку, й у пошуку шляхів вдосконалення



її резервних можливостей за допомогою різних чинників, зокрема фізичних вправ, а також у вивченні фізіологічних механізмів вдосконалення адаптації фізичними вправами різного спрямування.

**Таблиця 6 — Реакція артеріальних судин та відновлення артеріального тиску при дозованих навантаженнях на велоергометрі у легкоатлеток постпубертатного періоду онтогенезу ( $n = 32$ )**

Інтенсивність роботи	Артеріальний тиск, мм рт.ст. ( $\frac{\text{сист.}}{\text{діаст.}}$ ), $M \pm m$				
	до початку роботи	на 5-й хв роботи	у період відновлення		
			через 1 хв	через 2 хв	через 3 хв
1 Вт на 1 кг маси тіла		$133,9 \pm 2^*$	$127,4 \pm 3,3^*$	$116,6 \pm 2,2$	$112,8 \pm 2,6$
	$115,7 \pm 2,8$	$68,3 \pm 3,6$	$73,6 \pm 1,7$	$73,4 \pm 1,9$	$74,2 \pm 1,8$
2 Вт на 1 кг маси тіла	$69,4 \pm 2,0$	$181,4 \pm 3,4^{***}$	$158,9 \pm 1,9^{***}$	$131,2 \pm 2,8^*$	$114,9 \pm 2,3$
		$51,1 \pm 3,6^{***}$	$62,4 \pm 2,6^*$	$66,8 \pm 1,9$	$72,4 \pm 1,9$

*Примітка.* Вірогідність відмінності показника відносно неспортсменів:  
\*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ ; \*\*\*  $P < 0,001$ .

**Таблиця 7 — Реакція артеріальних судин та відновлення артеріального тиску при дозованих навантаженнях на велоергометрі у чоловіків-гандболістів постпубертатного періоду онтогенезу ( $n = 24$ )**

Інтенсивність роботи	Артеріальний тиск, мм рт.ст. ( $\frac{\text{сист.}}{\text{діаст.}}$ ), $M \pm m$				
	до початку роботи	на 5-й хв. роботи	у період відновлення		
			через 1 хв	через 2 хв	через 3 хв
1 Вт на 1 кг маси тіла		$160,2 \pm 2,8^{***}$	$138,8 \pm 2,4^{**}$	$131,4 \pm 2,6$	$124,6 \pm 2,1$
	$126,4 \pm 1,8$	$69,3 \pm 3,8^{***}$	$76,3 \pm 1,9$	$79,8 \pm 1,9$	$81,6 \pm 1,7$
2 Вт на 1 кг маси тіла	$82,2 \pm 1,9$	$180,4 \pm 2,6^{***}$	$162,2 \pm 3,1^{***}$	$142,6 \pm 2,1^{***}$	$128,6 \pm 2,8$
		$49,8 \pm 3,2^{***}$	$68,4 \pm 1,7^{***}$	$77,6 \pm 1,9$	$78,7 \pm 2,0$

*Примітка.* Вірогідність відмінності показника відносно неспортсменів:  
\*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ ; \*\*\*  $P < 0,001$ .

**Таблиця 8 — Реакція артеріальних судин та відновлення артеріального тиску при дозованих навантаженнях на велоергометри у гандболісток постпубертатного періоду онтогенезу (n = 19)**

Інтенсивність роботи	Артеріальний тиск, мм рт.ст. ( $\frac{\text{сист.}}{\text{діаст.}}$ ), M $\pm$ m				
	до почат. роботи	на 5-й хв. роботи	у період відновлення		
			через 1 хв	через 2 хв	через 3 хв
1 Вт на 1 кг маси тіла	114,2 $\pm$ 2,1	$\frac{139,6 \pm 2,8^{**}}{69,8 \pm 3,9}$	$\frac{126,4 \pm 3,2^*}{72,6 \pm 2,3}$	$\frac{122,8 \pm 2,9}{74,4 \pm 2,0}$	$\frac{115,3 \pm 3,2}{77,1 \pm 1,7}$
		76,2 $\pm$ 1,8	$\frac{173,8 \pm 3,7^{***}}{54,1 \pm 3,7^{***}}$	$\frac{154,8 \pm 3,0^{***}}{64,9 \pm 3,6^{**}}$	$\frac{139,7 \pm 2,2^{***}}{71,3 \pm 2,1}$

*Примітка.* Вірогідність відмінності показника відносно неспортсменів:  
\*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ ; \*\*\*  $P < 0,001$ .

**Таблиця 9 — Реакція артеріальних судин та відновлення артеріального тиску при дозованих навантаженнях на велоергометри у чоловіків-волейболістів постпубертатного періоду онтогенезу (n = 16)**

Інтенсивність роботи	Артеріальний тиск, мм рт.ст. ( $\frac{\text{сист.}}{\text{діаст.}}$ ), M $\pm$ m				
	до початку роботи	на 5-й хв. роботи	у період відновлення		
			через 1 хв	через 2 хв	через 3 хв
1 Вт на 1 кг маси тіла	127,6 $\pm$ 2,3	$\frac{161,3 \pm 2,7^{***}}{74,8 \pm 4,7}$	$\frac{139,4 \pm 2,1^{**}}{76,3 \pm 1,9}$	$\frac{132,4 \pm 2,6}{79,7 \pm 1,8}$	$\frac{126,3 \pm 2,1}{80,6 \pm 1,7}$
		81,6 $\pm$ 1,9	$\frac{178,2 \pm 2,4^{***}}{50,7 \pm 3,6^{***}}$	$\frac{161,4 \pm 2,9^{***}}{59,1 \pm 1,7^{**}}$	$\frac{149,6 \pm 2,1^{***}}{78,2 \pm 1,8}$

*Примітка.* Вірогідність відмінності показника відносно неспортсменів:  
\*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ ; \*\*\*  $P < 0,001$ .

## Висновки

1. Результати досліджень показали, що функціональний стан дихальної системи молоді постпубертатного періоду онтогенезу залежить від режиму рухової активності. При цьому виявлено статеві відмінності деяких показників, які характеризують функцію зовнішнього дихання та можливості організму утилізувати кисень.

**Таблиця 10 — Реакція артеріальних судин та відновлення артеріального тиску при дозованих навантаженнях на велоергометрі у волейболісток оспубертатного періоду онтогенезу ( $n = 17$ )**

Інтенсивність роботи	Артеріальний тиск мм рт.ст. ( $\frac{\text{сист.}}{\text{діаст.}}$ ), $M \pm m$				
	до початку роботи	на 5-й хв. роботи	у період відновлення		
			через 1 хв	через 2 хв	через 3 хв
1 Вт на 1 кг маси тіла		$140,4 \pm 2,8^{***}$	$129,8 \pm 3,1^*$	$124,6 \pm 3,1$	$120,7 \pm 3,3$
		$68,6 \pm 3,4$	$71,4 \pm 2,4$	$71,1 \pm 1,9$	$73,8 \pm 1,8$
	$119,2 \pm 2,1$				
2 Вт на 1 кг маси тіла	$72,4 \pm 1,6$	$174,8 \pm 3,5^{***}$	$158,7 \pm 2,8^{***}$	$142,4 \pm 2,3^{***}$	$136,5 \pm 2,6^{***}$
		$53,7 \pm 3,2^{***}$	$63,7 \pm 3,4^{**}$	$71,8 \pm 2,2$	$72,1 \pm 1,8$

*Примітка.* Вірогідність відмінності показника відносно неспортсменів:  
\*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ ; \*\*\*  $P < 0,001$ .

2. Установлено низьку економічність функції апарату зовнішнього дихання незалежно від статі в осіб з недостатньою руховою активністю, про що свідчать високі величини ХОД у даного контингенту досліджуваних у стані відносного м'язового спокою.

3. Незалежно від статі пропускна спроможність дрібних і крупних бронхів у молоді постпубертатного періоду онтогенезу, яка не займається спортом, перебуває на належному рівні, водночас резервні можливості апарату зовнішнього дихання у них нижчі за норму.

4. У спортсменів (легкоатлетів, які тренуються на витривалість, гандболістів і волейболістів), виявлено відмінність показників функції апарату зовнішнього дихання порівняно з неспортсменами. Як у чоловіків, так і у жінок вірогідно вищими виявилися показники ЖЕЛ, ДО, РО видиху. При цьому встановлено, що вищі значення ЖЕЛ у спортсменок порівняно з неспортсменками виявляються за рахунок ДО, тоді як у чоловіків-спортсменів, порівняно з неспортсменами — не лише за рахунок ДО, й РО видиху.

5. Режим фізичної активності молоді постпубертатного періоду онтогенезу впливає на економічність роботи апарату зовнішнього дихання у стані відносного м'язового спокою. Встановлено, що незалежно від статі фізичні тренування, пов'язані з вдосконаленням витривалості, сприяють збільшенню економізації функції апарату зовнішнього дихання, порівняно з неспортсменами і волейболістами,

про що свідчать суттєво нижчі середні величини ХОД у представників таких видів спорту, як легка атлетика (біг на середні й довгі дистанції) і гандбол.

6. Режими фізичної активності можуть впливати також на пропускну спроможність бронхів. Результати досліджень показали, що тренування з таких видів спорту, як легка атлетика (біг на середні й довгі дистанції), гандбол і волейбол не впливають на опір проходженню повітря по крупних бронхах. Разом з тим фізичні тренування, які вимагають прояву витривалості (біг на середні й довгі дистанції), підвищують тонус дрібних бронхів, що викликає погіршення прохідності по них повітря під час видиху. Про це свідчить не лише велика різниця між значеннями показників ЖЕЛ і ФЖЕЛ у легкоатлетів, які перевищують норму, але й більш тривалий видих у стані спокою.

7. Встановлено, що систолічний тиск в осіб чоловічої статі постпубертатного періоду онтогенезу вірогідно вищий, ніж у представниць жіночої статі. Слід зазначити, що в чоловіків при фізичних навантаженнях аеробного спрямування приріст систолічного тиску виявляється більшою мірою ніж у жінок. Статевих відмінностей приросту величини систолічного тиску при навантаженнях анаеробного спрямування не виявлено.

8. Дотримання рухового режиму, пов'язаного з проявом витривалості, сприяє поліпшенню реакції артеріальних судин на фізичні навантаження в аеробному режимі енергозабезпечення в осіб чоловічої статі постпубертатного періоду онтогенезу.

9. У результаті досліджень встановлено, що анаеробні можливості жіночого організму поступаються чоловічому, що проявляється гіршим пристосуванням жінок порівняно з чоловіками до навантажень, які стимулюють анаеробні процеси енергозабезпечення.

*Работа посвящена изучению функции аппарата внешнего дыхания у лиц мужского и женского пола в возрасте 17–19 лет и исследованию особенностей реакции артериальных сосудов на физические нагрузки аеробного и анаэробного направления лиц постпубертатного возраста с разным режимом двигательной активности. Анализ особенностей функции внешнего дыхания лиц постпубертатного возраста, который характеризуется стабилизацией гормональной активности и улучшением механизмов регуляции физиологических функций является в настоящее время достаточно актуальным вопросом. Также установлены преимущества приспособления артериальных сосудов к физическим нагрузкам аеробного направления у женщин по сравнению с мужчинами.*

**Ключевые слова:** дыхание, спирография, физическая работа, артериальное давление, адаптация.

*The work is dedicated to study the function of the apparatus external breath of males and females of 17–19 years old and explored features of the reaction of arterial vessels on the physical loadings of aerobic and anaerobic direction at the persons of postpubertat period of ontogenesis with the different mode of the mobility according. Analysis of pacularity functiones of out-mord breathing people which are in postpubertat period, which is characterized by equalization of harmonic activity and imporvenent of control phyciologic functions, is very important nowadays. The research constitutes advantages of adaptation of arterial vessels tothe physical loadings of aerobic direction at women comparatively with men. It is established that the reaction of arterial vessels on the physical loadings of anaerobic direction is the best at men. It is found out the dependence of the reaction of arterial vessels on the mode of the mobility according.*

**Key words:** breath, spirometry, physical work, arterial pressure, adaptation.

### Література

1. Агаджанян Н. А., Гнеушев В., Катков А. Ю. Адаптация к эппоксии и биоэкономике внешнего дыхания. — М., 1987. — 186 с.
2. Вілмор Дж. Х., Костілл Д. Л. Фізіологія спорту. — К. : Олімп. літ., 2003. — 656 с.
3. Макаров Г. А. Спортивная медицина : учебник. — М. : Сов. спорт, 2003. — 480 с.
4. Попов С. Н. Медицинский контроль в массовой физической культуре // Спортивная медицина. — М. : Ф и С, 1987. — 304 с.
5. Смирнов В. М., Дубровский В. И. Физиология физического воспитания и спорта. — Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 608 с.
6. Бекас О. О. Вікові та статеві особливості рівня фізичного стану молоді і його залежність від способу життя : автореф. дис... канд. біол. наук: 03.00.13 / Держ. Нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 2001. — 16 с.
7. Виру А. А., Юримяэ Т. А., Смирнова Т. А. Аэробные упражнения. — М. : Ф и С, 1988. — 144 с.

## РОЗДІЛ 5

### ПРАВОВІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ І ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

УДК 376:378(075.8)

**В. М. Абрамова,**  
*кандидат юридичних наук, професор*

#### ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНСТИТУЦІЙНИХ ПРАВ НА ОСВІТУ І НА ПРАЦЮ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

*Автор на підставі аналізу законодавства розглядає сучасні проблеми створення рівних можливостей реалізації права на освіту і на працю для осіб з фізичними обмеженнями та залучення їх до суспільного життя в Україні.*

**Ключові слова:** державні гарантії, інвалідність, конституційні права, вища освіта, особи з особливими потребами, обмежені можливості, проблеми працевлаштування, право на освіту, право на працю.

Реалізація конституційного права на освіту та на працю осіб з особливими потребами є реалізацією можливості підвищення їх соціального статусу та рівня добробуту. Правові норми забезпечення рівних можливостей для інвалідів вперше висвітлені у Всесвітній програмі дій відносно інвалідів. На початку 80-х років Генеральною Асамблеєю ООН було проголошено «Десятиріччя інвалідів». Усім країнам — членам ООН було рекомендовано вживати всіх необхідних заходів для забезпечення інвалідам умов для їх активної участі в трудовій діяльності і громадському житті, розкриття свого потен-

ціалу. Концепція створення рівних можливостей для інвалідів знайшла своє відображення у Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів. Державна політика соціального захисту інвалідів в Україні базується на чинних нормах національного законодавства, насамперед, Конституції України. Стаття 24 Основного закону України закріплює рівність конституційних прав громадян.

Державні гарантії щодо реалізації конституційного права на освіту і права на працю особами з обмеженими можливостями забезпечують цілий ряд нормативних документів, серед яких важливого значення набувають такі, що спрямовані на удосконалення чинного законодавства. Покращенню працевлаштування зазначеної категорії наших громадян сприяли зокрема Закони України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо професійної і трудової реабілітації інвалідів», «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо реалізації інвалідами права на трудову зайнятість», Указ Президента України «Про вдосконалення державного регулювання у сфері зайнятості населення на ринку праці в Україні та інші.

Однак реалії життя свідчать, що в суспільстві сьогодні не завжди створюються умови й гарантії для реалізації права осіб з обмеженими можливостями на освіту, професійну підготовку та добровільну посылити працю. Висвітленню існуючих проблем у цих сферах і визначенню шляхів їх подолання в останні роки присвятили свої дослідження Т. М. Белицька, Г. В. Беспелянська, Л. В. Коваленко, К. О. Кольченко, С. А. Місяк, Г. Ф. Нікуліна, В. М. Сушкевич, П. М. Таланчук, В. В. Хабаров та ін. Проте, оскільки інтеграція людей з обмеженими фізичними можливостями у суспільство неможлива без реалізації декларативних прав на здобуття ними вищої освіти і на працю, залишається необхідність подальшого різнопланового і різнобічного вивчення шляхів їх (прав) реалізації.

Актуальність цієї теми дослідження полягає в тому, що сьогодні в суспільстві Української держави на тлі позитивних законодавчих змін існують протиріччя між формальним конституційним правом, що забороняє дискримінацію за станом здоров'я, і реальною диференціацією соціального стану осіб з інвалідністю і без неї.

Метою даної статті є аналіз і розкриття основних підходів до реалізації права на здобуття вищої освіти і права на працю особами з обмеженими можливостями, щоб ці права не залишилися за висловом Т. М. Белицької, «пустощітом на теренах українського законодавства» [1, 314].

Наша держава конституційно гарантувала інвалідам рівні з усіма іншими громадянами можливості отримання вищої освіти. Здобуття вищої освіти та професійна адаптація в суспільстві має стати необхідною сходинкою для повноцінного життя осіб з обмеженими фізичними можливостями. Проте система спеціальної освіти, що існує в Україні, не повною мірою забезпечує рівність прав на освіту тих людей, можливості яких одержати її обмежені їхніми фізичними вадами. Не зважаючи на передбачену законодавством низку пільг і гарантій інвалідам у здобуті ними вищої освіти у державних закладах, чимало проблем залишаються не вирішеними.

Однією з причин неефективної реалізації права людини з обмеженими фізичними можливостями на одержання вищої освіти є протиріччя між спеціальною до вузівською освітою і їхньою інтеграцією в систему вищої освіти, яка не має відповідних методичних, технічних, кадрових ресурсів.

Процес поліпшення професійної підготовки студентів з особливими потребами потребує застосування нової моделі освіти і професійної реабілітації людей із функціональними обмеженнями, нових теоретичних і методологічних підходів, нових засобів, форм організації, впровадження новітніх навчальних технологій в освітній процес [2, 111].

На базі Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» створено науково-методичний центр по розробці методики організації навчання студентів-інвалідів. До роботи в Центрі залучені фахівці з технічних засобів навчання, психології, педагогіки, соціальної роботи, спортивної реабілітації. Розроблена система супроводу навчання студентів з інвалідністю, видані методичні посібники для викладачів та фахівців, які працюють з інвалідами. Постійно діє науково-методичний семінар для викладачів інтегрованих груп. Створено Центр самостійної роботи для студентів з інвалідністю та Центр планування та розвитку кар'єри процес [3, 9–10]. Проте такий досвід поки що не набув всеукраїнського масштабу. А тому не можна сьогодні говорити про вирішення проблем здобуття вищої освіти студентами зазначеної категорії.

Нові можливості для реалізації права на освіту відкривають інформаційні технології, зокрема застосування дистанційної форми навчання, яка передбачає спілкування викладача і студента в режимі. Нажаль, цей процес за декілька років так і не реалізований через відсутність матеріально-технічного забезпечення, обме-



жені можливості зв'язку.

Фахівці звертають увагу на те, що забезпечення освітніх можливостей для студентів з особливими потребами включає в себе створення певних умов для повноцінного навчання при необхідному рівні психолого-педагогічної готовності студентів.

Відповідно до Конституції України кожному громадянину гарантовано право на працю, вільне обрання професії та можливість заробляти собі на життя працею. Разом з тим, реалії життя показують, що інваліди не можуть конкурувати із здоровими на ринку праці, особливо в сучасних економічних умовах. Проблема їхнього працевлаштування є сьогодні однією із найгостріших. Українським законодавством визначено квотування робочих місць від загальної кількості працюючих для працевлаштування інвалідів на підприємствах та організаціях усіх форм власності. Нажаль, сьогодні відчуються суттєві труднощі щодо виконання цієї норми [5, 16]. Примус не завжди спрацьовує, а створення позитивної мотивації у роботодавців, як зазначають В. М. Сушкевич і Н. С. Скрипка, «є великою проблемою» [4, 17]. Іноді роботодавці готові терпіти санкції чи платити певні гроші інваліду без залучення його до виробництва, тільки щоб він не створював проблем з його працевлаштуванням. Іноді виникають проблеми іншого характеру, але їх вирішення також залежить від позиції роботодавця. Так, працівники приховують інвалідність, побоюючись звільнення. Велику образу викликають випадки, коли працівник отримав каліцтво на виробництві, а потім йому там відмовляють у працевлаштуванні. Безумовно, було добре сумістити інтереси роботодавця і інваліда, але не секрет, що механізм такої взаємної зацікавленості сьогодні відсутній і неможливий без чіткого законодавчого регулювання.

Суттєвою перешкодою у працевлаштуванні інвалідів є невідповідність між професійно-кваліфікаційним складом вакансій, які пропонують роботодавці для інвалідів, та медичними показниками і станом здоров'я шукачів роботи. Багато тут залежить від індивідуальної програми реабілітації. А тому важливим аспектом є працевлаштування з урахуванням особливостей обмежень. Так, колясочники, маючи лише певні фізичні обмеження можуть працювати навіть у службі охорони будинків, офісів, здійснюючи відеоспостереження. Ті з них, хто має добре розвинуті творчі здібності, можуть працювати дизайнерами, програмістами, через Інтернет будь що продавати і купувати тощо. Треба враховувати особливості

сприйняття навколишнього середовища особами з обмеженими фізичними можливостями. Наприклад, відомо, що найкращі в світі пуанти для балерин, виготовляють у Москві. А саме, майстри, які погано чують, тому що вони краще за інших руками відчують свою роботу.

Проте в Україні практично відсутня єдина державна організаційна структура, котра безпосередньо займалася б і відповідала за працевлаштування та зайнятість інвалідів. Чинним законодавством України чітко не визначені функції центрів зайнятості з працевлаштування інвалідів. Як свідчить практика, центри зайнятості працюють з інвалідами у звичайному порядку. Для вирішення цієї проблеми пропонується відкоригувати Положення про робоче місце інваліда. Слід чітко визначити суб'єкта працевлаштування (власник підприємства або уповноважений ним орган) та суб'єктів сприяння працевлаштуванню (за компетенцією це відповідна служба зайнятості) [4, 29].

На думку В. В. Хабарова, інтеграція інвалідів у суспільство через суспільно корисну працю може відбуватись двома напрямками: перший, це надання роботи в державних, комерційних приватних установах, згідно із Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні»; другий — організація реабілітаційних центрів або виробничих комплексів із застосуванням праці інвалідів [5, 28].

Крім зазначених проблем, які стосуються безпосередньо забезпечення рівності реалізації прав на освіту і на працю, не можна не звернути увагу на існування проблеми іншого роду, однак такої, що суттєво впливає на можливості самореалізації інвалідів — це психологічна проблема самих інвалідів. Багато з них із самого народження мають чималий досвід емоційної травматизації. Найвність різноманітних за ступенем тяжкості емоційні порушення, пов'язані з переживанням страхів, тривоги, фізичного болю негативно позначається на їхній поведінці, посилює соматичні захворювання і соціальні відхилення. Ці чинники негативно впливають на можливості спілкування, активної діяльності, патологічно впливають на формування особистості. А тому, до жорстокої професійної конкуренції на сучасному ринку праці готові далеко не всі. Поглиблення процесу інтеграції у суспільство осіб з обмеженими фізичними можливостями вимагає співпраці з психологічними службами, оскільки інваліди часто виявляються соціально дезадаптованими

через психологічну травму при отриманні інвалідності, чи в силу інших обставин — виховання, замкненого способу життя, проблем транспортування, вливання у колектив, невіру у власні сили тощо. Тому ми всі маємо зрозуміти, що такі члени нашого суспільства мають право на особливе піклування і допомогу, чуйне ставлення, доброзичливість, всіляку їм допомогу. Треба пам'ятати, що в житті може будь-що трапитися, тому, якщо ти сьогодні не простягнеш руку, завтра тобі теж не допоможуть. Говорять, що тільки та нація має майбутнє, котра піклується про старих та дітей. До цього можна додати: а також про людей з обмеженими можливостями.

Таким чином, на підставі викладеного можна зробити висновок, що реалізація принципу рівності прав щодо людей з особливими потребами має великі складності. Вони зумовлені не тільки проблемами недосконалого законодавства, створення певних матеріальних умов, а й проблемами залучення таких людей до повноцінного суспільного життя, створення комфортної психологічної атмосфери в суспільстві. Подолання означених проблем має комплексний характер і залежить від держави, роботодавців, вищих навчальних закладів і кожного з нас.

*Автор на основе анализа законодательства рассматривает современные проблемы создания равных возможностей реализации права на образование и права на труд для лиц с ограниченными физическими возможностями и привлечения их к общественной жизни в Украине.*

**Ключевые слова:** государственные гарантии, инвалидность, конституционные права, высшее образование, лица с особыми потребностями, ограниченные возможности, проблемы трудоустройства, право на образование, право на труд.

*On the base of the legislation the author considers current problems of creation of the equal opportunities for realization of the right for education and work of physically disabled persons, and of involving them into the public life in Ukraine.*

**Key words:** state guarantees, disability, constitutional rights, higher education, persons with special needs, limited capacities, employment issues, right to education, right to employment.

## Література

1. *Белицька Т. М.* Інформація про становище інвалідів в Україні: загальна характеристика, здобутки та проблеми, які потребують розв'язання на законодавчому рівні // *Права інвалідів в Україні*. — 2-ге вид., доп. і перероб. — К. : Сфера, 2002. — С. 311–317.

2. *Колядич О. І.* необхідність впровадження інноваційних технологій навчання людей з інвалідністю // *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей*. — К. : Університет «Україна», 2005. — С. 110–112.

3. Про підсумки виконання Національної програми професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими можливостями на 2001–2005 роки // *Підтримка процесу працевлаштування випускників з інвалідністю вищих навчальних закладів України: аспект прав людини*. — К. : ВГО студентів-інвалідів «Гаудеамус», Університет «Україна», 2006. — С. 5–15.

4. *Сушкевич В. М., Скрипка Н. С.* Працевлаштування людей з інвалідністю в Україні: реалії і перспектива // *Підтримка процесу працевлаштування випускників з інвалідністю вищих навчальних закладів України: аспект прав людини*. — К. : ВГО студентів-інвалідів «Гаудеамус», Університет «Україна», 2006. — С. 16–23.

5. *Хабаров В. В.* Проблеми працевлаштування молоді з інвалідністю та пропозиції щодо їх вирішення // *Підтримка процесу працевлаштування випускників з інвалідністю вищих навчальних закладів України: аспект прав людини*. — К. : ВГО студентів-інвалідів «Гаудеамус», Університет «Україна», 2006. — С. 24–32.

УДК 331

**Е. М. Кучменко,**  
*доктор історичних наук, професор*

**ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ОСІБ  
З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ:  
ПРОБЛЕМИ НА РИНКУ ПРАЦІ**

*У статті аналізуються проблеми щодо працевлаштування інвалідів України, шляхи їх вирішення та роль Державної служби зайнятості в цьому процесі.*

**Ключові слова:** ринок праці, Державна служба зайнятості, соціальний захист інвалідів.

В Україні права інвалідів на участь в активному житті суспільства й захист їхніх інтересів закріплені низкою законодавчих та нор-

мативно-правових актів. Вони спрямовані на створення їм рівних з іншими громадянами можливостей у реалізації цивільних, політичних та інших конституційних прав і свобод. В Основному Законі держави права і свободи інвалідів окремо не обумовлюються, а надаються їм з усіма громадянами України, підкреслюючи тим самим їх рівноправність.

В Україні чисельність інвалідів за останні роки збільшилась і становлять сьогодні 2,6 мільйона осіб, які перебувають на обслуговуванні в органах праці та соціального захисту населення [14].

Проблема полягає в тому, що із загального числа інвалідів майже половина перебуває у працездатному віці і потребує реабілітації та подальшого працевлаштування.

Ми ставимо за мету проаналізувати можливість комплексного підходу до працевлаштування людей з обмеженими фізичними можливостями.

Як свідчить досвід практичної діяльності, особи з обмеженими фізичними можливостями не можуть на рівних конкурувати на ринку праці, особливо в сучасних економічних умовах, коли перехід до ринкових відносин вимагає інтенсифікації виробництва, підвищення вимог до загального фізичного та інтелектуального стану працюючих. Тому професійна реабілітація інвалідів стала однією з найважливіших проблем суспільства.

Завдання полягають у тому, щоб при аналізі даної проблеми, спираючись на нормативно-правову базу соціального захисту осіб з обмеженими фізичними можливостями, розробити методи діяльності державних центрів зайнятості у сприянні їх працевлаштуванню.

В Україні права інвалідів на отримання соціальної допомоги та реабілітації закріплені у законі «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р. зі змінами та доповненнями), який став важливою віхою у наближенні соціальної політики України до світових стандартів (Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, прийняті Генеральною асамблеєю ООН у 1993 році).

Кабінет Міністрів України своєю Постановою від 3 травня 1995 р. № 314 «Про організацію робочих місць та працевлаштування інвалідів» затвердив Положення про робоче місце інваліда та порядок працевлаштування інвалідів, а Постановою від 28 грудня 2001 р. № 1767 «Про затвердження порядку сплати підприємствами (об'єднаннями), установами і організаціями штрафних санкцій до

відділень Фонду соціального захисту інвалідів, акумуляції, обліку та використання цих коштів» визначив механізм сплати штрафних санкцій, передбачених статтею 20 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». Цим же законом (доповнення від 14. 10. 1994 р., № 204/94-ВР) встановлені нормативи бронювання робочих місць для працевлаштування інвалідів не менше 4% від загальної чисельності працюючих.

Новою віхою по вирішенню проблем професійної реабілітації інвалідів став Закон України від 05.10.2005 р. «Про реабілітацію інвалідів в Україні» та Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо реалізації інвалідами права на трудову зайнятість» від 23.02.2006 р., яким внесено ряд змін до законів України «Про зайнятість населення», «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття» та інші, цей Закон відповідно до Конституції України визначає основні засади створення правових, соціально-економічних, організаційних умов для усунення або компенсації обмежень життєдіяльності, викликаних порушеннями здоров'я зі стійким розладом функціонування системи підтримання інвалідами фізичного, психічного, соціального благополуччя, сприяння їм у досягненні соціальної та матеріальної незалежності; та закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо реалізації інвалідами права на трудову зайнятість» від 23.02.2006 р., № 3483 — IV яким внесено ряд змін до законів України «Про зайнятість населення», «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття» та інші.

До вирішення проблеми професійної реабілітації залучені державні адміністрації, органи місцевого самоврядування, відповідні Міністерства, Фонд соціального захисту інвалідів, громадські організації інвалідів, спілка промисловців та підприємців, підприємства всіх форм власності та Державної служби зайнятості.

Вже сьогодні Державною службою зайнятості розгорнуто комплексну інформаційно-роз'яснювальну роботу для сприяння в адаптації на ринку праці людей з фізичними обмеженими можливостями [6]. Проте, слід відмітити, що не дивлячись на низку вищезгаданих законів, прийнятих державою на підтримку інвалідів, існують проблеми інвалідів при працевлаштуванні.

Працевлаштування людей з вадами фізичного та розумового розвитку актуальні питання і для України. На заваді в пошуку роботи, крім фізичних бар'єрів, певні проблеми для їх професійної

інтеграції створюють і розбіжності в законодавстві, неоднозначне ставлення суспільства до цієї категорії громадян [7].

Ці проблеми розглядалися на міжнародній конференції «Актуальні питання працевлаштування людей з особливими потребами. Практичний досвід країн Європи та СНД», яка проходила у квітні 2007 р. у м. Ташкенті (Республіка Узбекистан). Серед її учасників були й представники України [9].

Україна, приєднавшись до Європейської Соціальної хартії, послідовно прагне забезпечувати рівноправну участь громадян з інвалідністю в суспільному житті. В цьому контексті університет «Україна» є активним суб'єктом у вирішенні цієї проблеми — через навчальний процес інвалідам, людям з обмеженими можливостями допомоги отримати висококваліфіковану фахову підготовку і стати повноцінними, активними будівниками нової України [15].

Слід відмітити, що соціальна інтеграція неповноправних у нашої державі передбачає не лише систему соціальної підтримки з боку держави, а передусім — створення умов легальної зайнятості з гідною оплатою, можливості отримання безкоштовних послуг у підборі послуг роботи, допомоги у безробітті. Такими питаннями займається Державна служба зайнятості України. До її компетентності відноситься посередництво між роботодавцем і тими, хто потребує допомоги у пошуку робочого місця [5].

Головним чинником, який стримує зайнятість осіб з обмеженими фізичними можливостями є низький, порівняно із здоровими, освітній та професійний рівень. На ринку праці відокремлюється суттєва проблема в подоланні дисбалансу між попитом і пропозицією цієї специфічної робочої сили. Практично така сама ситуація склалася і щодо співпраці з питань укомплектування новостворених робочих місць для працевлаштування інвалідів за рахунок коштів Фонду. Одним із чинників стримування зайнятості також є:

- відсутність інформації про те, які підприємства створюють нові робочі місця для працевлаштування інвалідів за рахунок Фонду;
- відсутність гнучких форм організації праці та механізму зацікавлення роботодавців у працевлаштуванні інвалідів;
- низька оплата праці на запропоновані роботодавцем робочі місця та невідповідності обмежень в роботі з вимогами роботодавця [14].

Роботодавець є головним стратегічним партнером служби зайнятості, від якого безпосередньо залежить, чи поповнюватиметься ринок праці новими робочими місцями і чи зростатиме заробітна

плата, а, отже, й добробут населення. Роботодавець — клієнт служби зайнятості номер один, який визначає замовлення на робочу силу й ситуацію на ринку праці взагалі. Попит на якісну робочу силу невинно зростає. Але, на жаль, ринок освітніх послуг ще не встигає повністю задовольнити попит роботодавців у висококваліфікованих кадрах, оперативного реагувати на його зміни, а отже, забезпечувати кадрові проблеми його підприємства й виходячи з цього пропонувати реальні послуги [13].

Держава стоїть на охороні інтересів людини з обмеженими можливостями: законодавством обумовлено що 4% робочих місць заброньовано саме для цих осіб [12]. При невиконанні цієї норми підприємства і установи, незалежно від форм власності сплачують значні штрафи до Фонду соціального захисту інвалідів. Але вирішенню проблеми це допомагає замало. Одна з головних труднощів полягає в тому, що кількість працездатних інвалідів менше ніж кількість заброньованих робочих місць. Таким чином, щоб виконати бронь, підприємства вимушені застосовувати різні не зовсім законні заходи, а саме приймають на роботу осіб з 1 групою інвалідності (заздалегідь знаючи, що людина не може працювати) формально з символічною зарплатнею. Також надають у центри зайнятості інформацію про вакансії, які тривалий час не можуть бути заповненні через низьку заробітну плату, умови праці та інше для того, щоб довести в суді своє прагнення виконати бронь. Одним із питань, які ставлять на зустрічах у центрах зайнятості роботодавці, є небажання працівників сповіщати роботодавцю про призначення йому інвалідності. В такому разі підприємство вимушено сплачувати в Пенсійний фонд 32% внесків, а не 4%. Також значні проблеми виникають у великих агрофірм через порядок обліку чисельності робочих місць. Наприклад, бронь встановлюється не від кількості постійно працюючих, а від середньорічної чисельності персоналу, тобто враховуючи, що в період збирання врожаю на підприємстві задіяна певна стабільна кількість працівників [13].

Слід зазначити, що певним чином ризикує також роботодавець, який прийняв на роботу інваліда з так званою *соціальною* групою. Медико-соціальна експертна комісія (МСЕК) найчастіше надає її якраз для працевлаштування, але через рік — знімає. І тоді працедавець знову змушений шукати інвалідів, щоб виконати бронь.

Здається очевидним, що роботодавцю вигідніше забезпечити роботою людину з обмеженими фізичними можливостями, ніж



сплачувати штрафні санкції, але це потребує досить значних зусиль (щодо атестації робочих місць МСЕК тощо). Тому, на жаль, більшість роботодавців поки що своєю метою ставлять уникнення штрафних санкцій, а не працевлаштування інваліда [10].

Які ж основні напрямки розвитку трудової зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями? Для розв'язання поставлених завдань на державному рівні потрібно мати чітке уявлення про тих, кому адресується ця політика, володіти інформацією щодо кількісного і якісного складу громадян з інвалідністю, зокрема у працездатному віці. Необхідно мати чітке уявлення про інвалідів, які бажають працювати, про їхні вподобання та можливості, конкретну інформацію про їхню здатність до професійно-трудової діяльності та багато інших відомостей, пов'язаних із проблемами працевлаштування та зайнятості. Усебічно та в повному обсязі сформована інформаційна база — фундамент, на якому має будуватися вся система сприяння трудовій зайнятості інвалідів. Тому передусім, як вважають деякі дослідники, необхідно створити централізований банк даних щодо інвалідів, які потребують професійної реабілітації та працевлаштування, — ЦБДІ зайнятості, який повинен формуватися на базі даних регіональних інформаційних банків зайнятості та працевлаштування інвалідів (реєстрів інвалідів) [8].

Основою під час формування таких регіональних банків має стати впровадження індивідуальної картки для організації автоматизованої системи управління забезпечення зайнятості та працевлаштування інвалідів, НДІ праці і зайнятості населення. Інформаційною основою формування банку даних осіб із обмеженими можливостями з метою працевлаштування, з одного боку, є їх потенційна здатність до трудової діяльності, котра ґрунтується на висновках СЕК. Щодо показників видів професійної діяльності, а також професійно-кваліфікаційний рівень, індивідуально-психологічні властивості, бажання, готовність працювати, а з іншого — потреби підприємств, установ, організацій різних форм власності й господарювання у робітниках и фахівцях за професіями, спеціальностями, освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Показниками ефективності реалізації програмних заходів, передбачених у межах цього напрямку, є кількість створених робочих місць для інвалідів, чисельність працюючих інвалідів. У межах основних напрямів проведення державної політики зайнятості на

період до 2009 року заплановано збільшення чисельності працюючих осіб з обмеженими фізичними та розумовими можливостями до 420 тис. осіб, зокрема шляхом створення 10 тис. робочих місць за рахунок коштів Фонду соціального захисту інвалідів [9]. Тільки співпраця між Державною службою зайнятості, Фондом соціального захисту інвалідів, Всеукраїнським центром реабілітації інвалідів щодо створення єдиного технологічного ланцюга приведе до того, що людина, яка звертається по допомогу у працевлаштуванні, гарантовано отримає інформацію, профпідготовку та постійне місце роботи.

Таким чином, з метою покращення цієї співпраці, яка спрямована на підвищення рівня зайнятості серед осіб з обмеженими фізичними можливостями, необхідно створити Єдину інформаційну базу даних інвалідів, яка складалася б із трьох взаємозв'язаних складових: 1) єдиного банку даних інвалідів, який містить кількісні та якісні характеристики контингенту інвалідів, які бажають працювати; 2) банку даних робочих місць для працевлаштування інвалідів, який акумулює інформацію про кількісний та якісний склад робочих місць, на яких можна використовувати працю інвалідів; 3) системи постійного моніторингу процесів зайнятості та працевлаштування інвалідів з метою інформаційного й аналітичного обслуговування вказаних процесів. А для цього слід:

– посилити співпрацю при вирішенні питань професійної реабілітації інвалідів та їх працевлаштування між МСЕК, органами праці та соціального захисту населення, Фондом соціального захисту інвалідів, роботодавцями з метою координації та консолідації спільних зусиль на вирішення завдань щодо створення дієвої системи сприяння працевлаштування інвалідів, особливо випускників навчальних закладів з числа інвалідів;

– узгоджувати заходи з професійної реабілітації та працевлаштування інвалідів з місцевими програмами зайнятості населення;

– збільшити за рахунок установленого нормативу кількості робочих місць фахівців з вищою освітою та кваліфікованих робітників для працевлаштування інвалідів;

– розробити методичку атестації робочого місця інваліда та типових документів, які видаються в процесі атестації робочого місця, призначеного для працевлаштування інваліда;

– реалізувати політику ефективної підтримки надомної праці та самозайнятості інвалідів;

– розмежувати розмір установленого нормативу для працевлаштування інвалідів окремо для державних підприємств та при-

ватного бізнесу;

– передбачити в подальшому створення і збереження робочих місць для працевлаштування інвалідів на спеціалізованих підприємствах, збільшивши їхню кількість, удосконалити механізм державної допомоги у вигляді кредитування та розміщення державного замовлення;

– розширити регіональні банки вакансій за рахунок якнайповнішого надання роботодавцям даних про вільні робочі місця для інвалідів у територіальні служби зайнятості.

*В статтє анализируются проблемы трудоустройства инвалидов Украины, пути их разрешения и роль Государственной службы занятости Украины в этом процессе.*

**Ключевые слова:** рынок труда, Государственная служба занятости, социальная защита инвалидов.

*The aspects of job placement of disable persons in Ukraine and ways of its solution, and also the role of State employment service of Ukraine in this process were analyzed in the article.*

**Key words:** market of labour, State employment service of Ukraine, social defense of disable persons.

### Література

1. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. — К. : Парлам. вид-во, 1999. — 88 с.

2. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: Закони України від 21 березня 1991 року.

3. Закон України «Про зайнятість населення» // Соціальне страхування на випадок безробіття. Серія «Безробіття». Книга 3. — К. : Вид-во ТОВ «Лтава Лізінг», 2003. — 18 с.

4. Про внесення змін до деяких законів України щодо реалізації інвалідами права на трудову зайнятість: Закон України від 23 лютого 2006 року, № 3483-IV.

5. Маршавін Ю., Ляміна Л., Фокас Л. та ін. Єдина технологія обслуговування незайнятого населення в центрах зайнятості України. — К. : ІПК ДСЗУ, 2000. — 300 с.

6. Маршавін Ю. М., Фокас Л. М., Ляміна Л. Є. Методичні рекомендації щодо надання центрами зайнятості соціальних послуг роботодавцям. — К. : ІПК ДСЗУ. — 55 с.

7. Бондарчук К. Забезпечення трудової зайнятості інвалідів в Україні: стан, проблеми та перспективи // Соціальний захист. — 2004. — № 1. — С. 21–26.

8. *Бондарчук К.* Формування банку даних для працевлаштування інвалідів // Соціальний захист. — 2004. — № 12. — С. 25–29.

9. *Колешня Л.* Основні напрями розвитку трудової зайнятості осіб з обмеженими можливостями в контексті Плану дій Ради Європи // Україна: аспекти праці. — 2007. — № 4. — С. 22–26.

10. *Коляденко Н. В.* Проблеми надання соціальної допомоги особам з обмеженими можливостями // Ринок праці та зайнятості населення. — 2007. — № 1. — С. 24–27.

11. *Козачук О.* Соціально-економічне становище інвалідів в Україні та проблеми їх соціального захисту за умови трансформації економіки // Україна: аспекти праці. — 2005. — № 4. — С. 12–16.

12. *Купалова Г., Лесько О.* Зайнятість та професійна реабілітація осіб з обмеженими фізичними можливостями: проблеми і шляхи вирішення // Україна: аспекти праці. — 2004. — № 5. — С. 4–11.

13. *Панченко В.* Надання соціальних послуг особам з обмеженими фізичними можливостями // Роботодавець. — 2005. — № 11. — С. 10–11.

14. *Терюханова І.* Зайнятість інвалідів: реалії та перспективи // Україна: аспекти праці. — 2007. — № 1. — С. 3–8.

15. Див.: *Майбутнє за нами* / ред.-упор. В. О. Карпенко. — К. : Університет «Україна», 2008. — 256 с.

УДК 366.442

**Н. Б. Павлишина,  
А. М. Середюк**

## **ПОЗИТИВНИЙ ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН З ПИТАНЬ МЕХАНІЗМУ ЛІЦЕНЗУВАННЯ СУБ'ЄКТІВ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ЯК ЮРИДИЧНА ОСНОВА ЗАКОНОДАВЧОЇ БАЗИ УКРАЇНИ**

*Міністерство праці та соціальної політики України налаштовано найближчим часом запровадити в обов'язковому порядку процедуру ліцензування суб'єктів соціальних послуг. З цією метою доцільно звернутися до позитивного досвіду розвинутих європейських країн.*

*У статті здійснено порівняльну характеристику механізму ліцензування та реєстрації суб'єктів надання соціальних послуг в європейських країнах для визначення найоптимальнішої системи процесу ліцензування для України.*

**Ключові слова:** соціальні послуги, суб'єкти надання соціальних послуг, ліцензування суб'єктів, соціальні стандарти, якість соціальних послуг, соціальна допомога.

**Постановка проблеми.** Ступінь децентралізації соціальних послуг є одним із критеріїв, який визначає готовність тієї чи іншої країни до вступу в ЄС. Аналіз механізму ліцензування та реєстрації суб'єктів надання соціальних послуг в Україні доводить, що поряд із їх активним розвитком упродовж останніх десяти років, чимало важливих елементів залишаються поза увагою фахівців і практиків, що, в свою чергу, негативно позначається на якості послуг, що надаються. У демократичних країнах громадянське суспільство виступає в ролі рівноправного партнера держави та бізнесу у вирішенні соціальних і суспільних проблем. При цьому держава бере на себе зобов'язання створити сприятливі правові умови для діяльності організацій громадянського суспільства (ОГС), забезпечучи значну частину фінансування їхньої діяльності та залучачи їх до надання соціальних послуг. Наприклад, у країнах Євросоюзу 40–60% загального доходу ОГС становить державне фінансування, в Німеччині 60% гарантованих державою соціальних послуг надаються неурядовими організаціями. Українська держава сьогодні стоїть перед необхідністю підвищення ефективності соціальних програм. Важливе значення має активізація недержавних організацій, різних громадських об'єднань і благодійних фондів, які безпосередньо надають соціальні послуги, приводячи до виникнення передумов для формування здорової конкуренції між державними та недержавними соціальними службами. У цьому зв'язку є сенс звернутися до позитивного досвіду розвинутих європейських країн.

**Зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Важливий внесок у реформування системи соціальних послуг та механізму їх ліцензування роблять міжнародні проекти технічної допомоги. Серед них проекти ТАСІС, що діють в Україні за підтримки Європейської Комісії. Це такі, як «Посилення регіональних соціальних служб», «Розбудова громадянського суспільства», «Розвиток інтегрованих соціальних служб для вразливих сімей та дітей», проект Міністерства у справах міжнародного розвитку Великобританії «Сприяння реформі соціальних послуг в Україні». Розпочато роботу над розробленням нових стандартів окремих видів соціальних послуг, до якої залучено спеціалістів міністерств,

відповідальних за надання соціальних послуг, представників наукових установ, громадських організацій, суб'єктів надання послуг, клієнтів, представників агенцій по впровадженню мікропроектів з соціальних послуг, підтриманих УФСІ. Суттєвим є внесок міжнародних проектів у формування кадрового потенціалу системи соціальних послуг, особливо в регіонах. Проекти проводять навчальні семінари, тренінги у Харківській, Хмельницькій, Львівській, Волинській та Рівненській областях, поширюючи тут знання та досвід про кращі світові практики соціальних послуг, навчають нових підходів до соціальної роботи, сприяють поінформованості суспільства та громадян про соціальні послуги. Свій внесок у роботу щодо вдосконалення системи соціального захисту та соціального обслуговування населення, зокрема інвалідів, здійснюють недержавні установи, громадські організації (об'єднання). Представники цих організацій увійшли до складу міжвідомчої робочої групи з питань реалізації Закону України «Про соціальні послуги», що створена при Мінпраці [7].

**Мета дослідження** полягає у здійсненні порівняльної характеристики механізму ліцензування та реєстрації суб'єктів надання соціальних послуг в європейських країнах для визначення оптимальної системи процесу ліцензування для України.

Слід зазначити, що соціальні послуги, незалежно від їх суб'єктів, повинні відповідати мінімальним стандартам безпеки та якості. Для гарантування цих мінімальних стандартів кожна держава упровадила режими ліцензування та реєстрації, що допомагають державі та місцевим органам влади отримувати поточну інформацію про діяльність незалежних суб'єктів надання соціальних послуг а також визначати відповідність вимогам та стандартам якості надання соціальних послуг [1, 23].

В Україні питання механізму ліцензування соціальних послуг є складною і, до речі, й досі не вирішеною проблемою, що охоплює інтереси кількох різновидів державних установ і незахищених категорій суспільства, які потребують певної соціальної допомоги. Законодавча база надання соціальних послуг окрім зазначеного закону, керується низкою підзаконних актів, хоча цього, на жаль, явно недостатньо для забезпечення повноцінного функціонування суб'єктів надання соціальних послуг. Відтак досить актуальним є питання про юридичну основу ліцензування в європейських країнах.

У Великобританії юридична база реєстрації організацій та фізичних осіб, які надають соціальні послуги, складається із Закону про охорону здоров'я та соціальну допомогу, Закону про стандарти соціальної допомоги, Закону про охорону дитинства, відповідних правил, наприклад Правил реєстрації, Правил реалізації стандартів соціальної допомоги та Правил надання соціальних послуг деяких категорій; відповідних інструкцій [2, 80].

У Болгарії до основних законодавчих актів, які регулюють механізм реєстрації суб'єктів надання соціальних послуг, відносять Закон про соціальну допомогу, положення та вимоги щодо реалізації Закону про охорону дитинства, Закон про соціальну допомогу.

Юридична основа надання соціальних послуг у Франції складається із Соціального та сімейного кодексу, котрий безпосередньо визначає які типи суб'єктів надання соціальної допомоги можуть отримати ліцензію та процедуру її отримання.

У Угорщині механізм ліцензування суб'єктів регулюється Законом про соціальне управління та соціальні послуги та постановами уряду.

Як показує аналіз перелічених юридичних актів, питання про те, які типи суб'єктів повинні підлягати ліцензуванню та реєстрації, вирішується по-різному у законодавствах різних країн.

Так, У Франції структури, визначені як соціальні та медико-соціальні установи, що забезпечують надання соціальних послуг для осіб похилого віку, інвалідів, дітей, молодих матерів, осіб у стресовому стані, надання соціальних послуг вдома різним категоріям населення, підлягають обов'язковому ліцензуванню.

Подібний підхід практикують в Угорщині та Люксембурзі, де статус суб'єкта соціальних послуг надається також на підставі ліцензії.

Для Великобританії характерним є те, що зареєстрованими суб'єктами є як фізичні особи, так і організації, які різняться за типом власності та можуть бути приватними або благодійними.

У Болгарії суб'єктами соціальних послуг виступають державні та муніципальні органи, фізичні та юридичні особи. Всі приватні суб'єкти надання соціальних послуг повинні значитися у Реєстрі АСД, який є виконавчим агентством Міністерства праці та соціальної політики. Місцеві муніципалітети та державні агентства реєстрації не підлягають. Як бачимо, для Болгарії характерним є те, що, на відміну від зазначених вище держав, де вимоги по реєстрації та ліцензуванню застосовуються як до державних так і до приватних

суб'єктів, режими реєстрації та ліцензування стосуються лише приватних суб'єктів. Це призводить до ситуації, за якої державні установи та місцеві муніципалітети мають привілейоване становище та простіший доступ до ринку продукування соціальних послуг.

В європейських країнах існує диференційований підхід щодо ліцензування певних типів соціальних послуг. Так, у Великобританії реєстрації підлягають лише такі різновиди послуг:

— будинки, де надають індивідуальну соціально-медичну допомогу;

— притулки для дорослих;

— дитячі будинки;

— школи, в яких один чи більше учнів живуть там понад 295 днів упродовж року;

— сімейні притулки;

— агенції, що надають соціальні послуги за місцем проживання;

— організації, які є аналогом будинків сестринського типу;

— незалежні організації, які забезпечують тимчасове утримання дітей у сім'ях (фостерні сім'ї);

— добровільні організації з усиновлення [2, 81].

У Болгарії закон визначає категорії послуг на рівні громад, які підлягають реєстрації.

В Угорщині реєстрації потребують так звані *базові соціальні послуг* та *спеціальні соціальні послуги*, які надають фізичні особи, а також недержавні та немуніципальні організації. До базових соціальних послуг відносять послуги, пов'язані з приготуванням їжі, допомогою по господарству, підтримкою сімей тощо. До спеціальних соціальних послуг відносять послуги, що надають у межах спеціалізованих інститутів.

Процедура подання заявки суб'єктами надання соціальних послуг також має свою специфіку в різних країнах.

У Великобританії існуючі суб'єкти зобов'язані повідомляти про ліцензування та реєстрацію Національну комісію стандартів з питань соціального забезпечення. Новий суб'єкт надання соціальних послуг повинен подати реєстраційну заявку у відповідний орган реєстрації. Заявник повідомляє потрібну інформацію про соціальні послуги, що надаватимуться, та сплачує визначену плату. Така заявка розглядається у встановлений законодавством термін. Після її розгляду видається сертифікат реєстрації. Слід зазначити, що реєструючий орган має право змінювати у будь-який час умови відно-



сно конкретної реєстрації та встановлювати додаткові умови. Також орган реєстрації може в будь-який час анулювати реєстраційне свідоцтво через певні обставини, визначені законом (засудження особи за вчинення злочину; засудження особи за злочин, пов'язаний зі створенням відповідної соціальної установи чи агентства; незаконні дії установи чи агентства, що суперечать статутним документам; інші дії, визначені законом) [2, 84].

У Франції процедура ліцензування здійснюється органом влади, до компетенції якого належить соціальна послуга. Залежно від компетенції ліцензії видаються представниками центральних органів влади, представниками місцевих органів влади. Заявка розглядається протягом шести місяців, та видається ліцензія строком на п'ятнадцять років з правом наступного її оновлення.

У Угорщині питанням ліцензування займається нотаріальна установа муніципалітету, на території якого надаватимуть соціальні послуги, або інший державний орган, визначений законодавством. Ліцензування діяльності з надання соціальних послуг, особам що займаються спеціалізованим соціальним забезпеченням, є комплексним і складається з двох етапів. Недержавні організації підлягають реєстрації в судових установах. Рішення приймається на підставі висновку компетентної організації про дотримання суб'єктом усіх вимог щодо надання якісних соціальних послуг.

Законодавство Болгарії вимагає попередньої реєстрації приватних суб'єктів надання соціальних послуг в Агентстві соціальної допомоги (далі АСД), створеному відповідно до Закону про соціальну допомогу, який визначає мінімальні критерії стандартів та якості надання послуг. АСД створено в межах Міністерства праці та соціальної політики та фінансується з його бюджету. Воно функціонує як незалежна організація в межах виконавчої влади і має регіональні представництва з питань соціальної допомоги. Агентство має базу даних щодо суб'єктів надання соціальних послуг на національному рівні, яка постійно поповнюється і оновлюється. Право надання соціальних послуг мають лише організації та фізичні особи, які відповідають реєстраційним вимогам і отримали сертифікат.

**Висновки.** Аналіз практики правового забезпечення розробки та впровадження механізмів ліцензування та реєстрації суб'єктів надання соціальних послуг в європейських країнах показав відсутність єдиного підходу до розроблення та реалізації таких механізмів. Відтак

постає необхідність розроблення й упровадження законодавчої бази з метою забезпечення ефективного механізму ліцензування та реєстрації суб'єктів для контролю якості надання соціальних послуг в Україні. Необхідно також привести українське соціальне законодавство у відповідність до міжнародних документів. А тому слід вдосконалювати закони «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії», «Про соціальні послуги», «Про самоврядування в Україні» тощо. Слід прискорити й процес затвердження Концепції реформування системи соціальних послуг та розробити план її реалізації. Також потрібно чітко визначити критерії ліцензування суб'єктів надання соціальних послуг. Тому одним із ключових завдань, які має вирішити держава, є розроблення й запровадження нових стандартів якості соціальних послуг, підтримка розвитку соціальних послуг на рівні громади, передача функцій з організації соціальних послуг у громаді органам місцевого самоврядування, впровадження механізму ліцензування суб'єктів надання соціальних послуг.

*Министерство труда и социальной политики Украины планирует в ближайшее время внедрить в обязательном порядке процедуру лицензирования субъектов социальных услуг. В связи с этим целесообразно обратиться к позитивному опыту развитых европейских стран. В статье проведена сравнительная характеристика механизмов лицензирования и регистрации субъектов, которые оказывают социальные услуги в европейских странах, для определения оптимальной системы процесса лицензирования для Украины.*

**Ключевые слова:** социальные услуги, субъекты, которые оказывают социальные услуги, лицензирование субъектов, социальные стандарты, качество социальных услуг, социальная помощь.

*The Ministry of Work and Social Policy of Ukraine purposes to carry out social services subjects licensing procedure without fail in the nearest future. It is expedient to address with this aim to positive experience of developed European countries. Comparative characteristics of licensing mechanism and social services subjects registration in European countries for the defining of the most optimal system of licensing process for Ukraine is made in the article.*

**Key words:** social services, social services subjects, subjects licensing, social standards, social services quality, social help.

### Література

1. *Дімітрова Марієтта*. Порівняльний аналіз діючої законодавчої практики у сфері соціальних послуг // Соціальні послуги: Як побудувати українську модель на європейських підходах. ТАСІС Проект «Посилення регіональних соціальних служб в Україні». — К., 2006. — С. 9–49.
2. *Тофтисова-Матерон* Радость. Ліцензування суб'єктів надання соціальних послуг в європейських країнах // Соціальна політика і соціальна робота. — 2007 — № 1. — С. 77–92.
3. Нові підходи до забезпечення якості надання соціальних послуг: стандарти якості соціальних послуг (збірник проектів документів).
4. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Марченко та ін.; за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. — К. : Центр навч. літ-ри 2004.
5. Теорії і методи соціальної роботи: підручник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. — К. : Академ-видав, 2005. — 328 с.
6. *Лариса Сідельнік*. Як залучити громадські організації до надання соціальних послуг // Громадянське суспільство. — 2008. — № 2(4).
7. [www.usif.kiev.ua](http://www.usif.kiev.ua)

УДК 331.5

**Н. О. Зезека,**  
*здобувач*

## ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПОСЛУГ З ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ДЕРЖАВНОЮ СЛУЖБОЮ ЗАЙНЯТОСТІ УКРАЇНИ

*У статті розглянуті питання державної політики зайнятості щодо надання послуг з працевлаштування, а також соціального захисту осіб з обмеженими можливостями за допомогою Державної служби зайнятості України.*

**Ключові слова:** працевлаштування, Державна служба зайнятості, особи з обмеженими можливостями, безробітний.

Про соціальну зрілість будь-якого суспільства можна судити за його ставленням до трьох категорій громадян — дітей, людей похилого віку та інвалідів.

В Україні, як і в усьому світі, проблема інтеграції інвалідів у суспільство є однією з найактуальніших соціальних проблем. Сьогодні вже можна сказати: наша держава, як і всі цивілізовані країни, офіційно визнала, що особи з інвалідністю, нарівні з іншими громадянами, мають право на працю.

Статтю 4 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» передбачено, що діяльність держави щодо інвалідів виявляється у створенні умов для посиленої трудової та громадської діяльності. Так, зокрема, відповідно до ст. 17 означеного закону інвалідам забезпечується право працювати на підприємствах (об'єднаннях), в установах і організаціях із звичайними умовами праці, в цехах і на дільницях, де застосовується праця інвалідів, а також займатися індивідуальною та іншою трудовою діяльністю, яка не заборонена законом [1].

Актуальність досліджуваної проблеми полягає в тому, що практика ринкових перетворень останніх років свідчить про наявність на ринку праці окремих специфічних соціально-демографічних груп населення, стан яких суттєво відрізняється від інших, зокрема ступенем соціальної захищеності. Насамперед це стосується осіб з обмеженими можливостями.

*Метою цієї статті* є визначення правового й організаційного порядку надання послуг з працевлаштування особам з обмеженими можливостями Державною службою зайнятості України, висвітлення й узагальнення проблем правового, організаційного забезпечення цих послуг.

На початку 2006 р. Верховна Рада доповнила Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» статтю 181, де зазначено: «Інвалід, який не досяг пенсійного віку, не працює, але бажає працювати, має право бути зареєстрованим у державній службі зайнятості як безробітний» [1]. Це доповнення має принципове значення, адже наша держава, за прикладом інших країн Європи, визнала, що громадяни з інвалідністю — це люди, хоч і з особливими потребами, але такі, що мають ті само права, як і всі інші.

З метою реалізації законодавства 27 грудня 2006 року Кабінет Міністрів України прийняв Постанову «Про реалізацію статті 18 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», що спрямована на розширення можливостей у працевлаштуванні інвалідів, підвищення рівня їхньої зайнятості [2].

Вищезазначена Постанова Уряду дала змогу задіяти такі механізми:

– створення спеціальних робочих місць для працевлаштування інвалідів на підприємствах, в установах, організаціях та у фізичних осіб, які використовують найману працю, шляхом економічного зацікавлення роботодавця — у вигляді дотації, тобто компенсації витрат, на створення такого місця;

– проведення професійного навчання в разі невідповідності освітньо-кваліфікаційного рівня особи-інваліда вимогам роботодавця.

Відповідно до ч. 1 ст. 5 Закону України «Про зайнятість населення» держава забезпечує надання додаткових гарантій щодо працевлаштування працездатним громадянам у працездатному віці, які потребують соціального захисту і не здатні на рівних конкурувати на ринку праці. Згідно з ч. 1 ст. 7 Закону України «Про зайнятість населення» працевлаштування інвалідів здійснюється відповідно до рекомендацій МСЕК, наявних в інваліда кваліфікації і знань, з урахуванням його побажань [3].

У результаті впровадження цих заходів чисельність громадян з особливими потребами, які скористалися послугами служби зайнятості у 2007 р., збільшилась порівняно з 2006 р. на 28% і становила 22,2 тис. осіб. Статус безробітного мали 15,0 тис. осіб, зокрема 9,5 тис. осіб отримували допомогу по безробіттю. Чисельність інвалідів, працевлаштованих за направленням служби зайнятості у 2007 р., порівняно з 2006 р., збільшилась на 22%. Протягом року було працевлаштовано 7,6 тис. осіб з інвалідністю або кожного третього з тих, хто виявив бажання працювати [4].

Громадяни з інвалідністю, які звертаються до державної служби зайнятості за сприянням у працевлаштуванні, відповідно до Закону України «Про зайнятість населення» отримують усі соціальні послуги, які передбачені законодавством: підбір підходящої роботи, можливість отримати професію, відновити професійні навички, або підвищити кваліфікацію, тощо. Їм нарівні з усіма забезпечено вільний доступ до будь-якої інформації щодо працевлаштування.

Разом з тим слід зазначити, що допомога особам з інвалідністю не обмежується пошуком роботи за наявними вакансіями, тому служба зайнятості підтримує їхні прагнення знайти себе і в інших сферах діяльності.

Працівники служби зайнятості застосовують індивідуальний підхід для забезпечення професійного самовизначення цих громадян.

Профорієнтаційні послуги цій категорії безробітних надаються особливо ретельно, з урахуванням їхніх професійних інтересів, можливостей та здібностей і обов'язково — рекомендацій МСЕК.

З метою забезпечення гарантованих державою реабілітаційних послуг медико-соціальні експертні комісії розробляють для кожного інваліда відповідно до профілю захворювання індивідуальну програму реабілітації. До участі в реалізації трудової та професійної складової реабілітаційної програми залучається служба зайнятості. У зв'язку з цим центри зайнятості розробляють індивідуальні програми працевлаштування інвалідів (ІПП) як технологічну основу його раціонального працевлаштування. ІПП — це перелік заходів (соціальних послуг) центрів зайнятості та дій клієнта-інваліда для підвищення конкурентоспроможності на ринку праці з метою його раціонального працевлаштування.

Не менш важливу роль у самовизначенні безробітних осіб із інвалідністю відіграє професійне навчання. Ті, хто опанував спеціальність перукаря, продавця, кравця, столяра, можуть зайнятися підприємницькою діяльністю. Також прийнятним для започаткування власної справи є оволодіння технікою лозоплетіння, вишивання, виробництва кераміки тощо. Так, за сприяння служби зайнятості протягом 2008 року уже понад 280 інвалідів обрали започаткування бізнесу як спосіб забезпечення власної зайнятості й отримали одноразову допомогу по безробіттю для організації підприємницької діяльності [4].

Для залучення людей з певними фізичними обмеженнями до сфери соціально-трудова відносин, уникнення упередженого ставлення до них з боку роботодавців Державною службою зайнятості України в усіх регіонах України укладено багатосторонні угоди про співпрацю між відділеннями Фонду соціального захисту інвалідів, центрами медико-соціально-професійної реабілітації інвалідів, центрами зайнятості, управліннями праці та соціального захисту населення облдержадміністрацій, налагоджено взаємодію та координацію роботи між обласними центрами зайнятості та регіональними комісіями з питань діяльності підприємств та організацій громадських організацій Інвалідів.

Також Державною службою зайнятості створено умови для отримання інвалідами послуг з працевлаштування як самостійно, так і за допомогою фахівців. У центрах зайнятості функціонує 606 інтернет-куточків. Створено доступ до інтернет-сайтів з пошуку роботи, зокре-

ма до інтернет-порталу ДСЗ ([www.dcz.gov.ua](http://www.dcz.gov.ua)), що формує загальнодержавну базу вакансій по Україні, на якому також можна залишити своє резюме. Кожен регіон має свою інформаційну сторінку, де можна ознайомитись із анонсами заходів, що організуються для шукачів роботи. Забезпечено зворотний зв'язок із користувачами інтернет-порталу.

Для тих, хто не має доступу до мережі Інтернет, є безкоштовна телефонна лінія 8-800-50-50-600 (або з мобільного 730), де фахівці служби допоможуть підібрати роботу.

Крім наведених послуг, центри зайнятості можуть також залучати інвалідів, за їхньою згодою, до оплачуваних громадських робіт.

При безпосередньому працевлаштуванні інвалідів робота центрів зайнятості полягає в такому:

1. У разі, якщо для працевлаштування інваліда відповідно до рекомендацій МСЕК, його здібностей, нахилів, побажань можливе використання звичайного робочого місця, порядок його працевлаштування передбачає виконання стандартних процедур і операцій.

Для осіб, інвалідність в яких настала під час трудової діяльності, підбір робочого місця здійснюється переважно на тому ж самому підприємстві.

2. У разі, якщо відповідно до індивідуальної програми реабілітації для працевлаштування інваліда необхідно створення спеціального робочого місця, центр зайнятості погоджує з роботодавцем можливість створення спеціального робочого місця за кошти Фонду соціального захисту інвалідів.

Інвалідам, які не мають змоги працювати на підприємствах, в установах, організаціях, державна служба зайнятості сприяє у працевлаштуванні за умови виконання роботи вдома.

3. На підставі отриманого від Фонду соціального захисту інвалідів рішення центр зайнятості готує проект тристороннього договору про працевлаштування інваліда та надання роботодавцеві дотації (за затвердженою формою). Після його підписання сторонами він відслідковує процес виконання: перерахування коштів на рахунок підприємства, створення спеціального робочого місця.

4. Після отримання від роботодавця інформації про введення в експлуатацію спеціального робочого місця центр зайнятості направляє інваліда на працевлаштування.

5. Центр інформує органи праці та соціального захисту населення про працевлаштування інваліда на звичайне або спеціальне робоче місце [6].

З метою підвищення мотивації до праці осіб з інвалідністю, створення умов для безперешкодного доступу до інформації про попит на робочу силу, вибір виду діяльності та можливість працевлаштування інвалідів на робочі місця з гідними умовами праці та її оплати необхідно:

– вдосконалити нормативно-правові акти щодо забезпечення безперешкодного працевлаштування та інтеграції інвалідів у суспільство, зокрема фінансового забезпечення реалізації активних програм підтримки безробітних інвалідів;

– забезпечити інформаційну підтримку сприяння зайнятості інвалідів, зокрема шляхом використання Централізованого банку даних з проблем інвалідності та систематичного обміну базами даних професійно-кваліфікаційних характеристик інвалідів, які бажають працювати, між органами праці та соціального захисту населення, центрами зайнятості, відділеннями Фонду соціального захисту інвалідів;

– організувати співпрацю з МОЗ і МОН, їх підрозділами на місцях щодо вдосконалення програм професійно-трудової реабілітації інвалідів та забезпечення професійного навчання інвалідів відповідно до їхніх потреб і попиту на робочу силу конкретних регіонів;

– організувати співпрацю з об'єднаннями роботодавців та роботодавцями на місцях щодо створення спеціальних робочих місць для працевлаштування інвалідів, зокрема, зареєстрованих у державній службі зайнятості в обсягах, відповідних потреб регіонів;

– організувати на місцях укладання тристоронніх договорів між центрами зайнятості, територіальними відділеннями Фонду соціального захисту інвалідів з роботодавцями, зокрема, тих, які створюють робочі місця для працевлаштування інвалідів за рахунок адміністративно-господарських санкцій щодо працевлаштування інвалідів, які направляються на професійне навчання, зокрема в центри професійної реабілітації інвалідів системи Мінпраці;

– забезпечити просвітницьку й інформаційно-роз'яснювальну діяльність у суспільстві щодо рівних прав і можливостей інвалідів у сфері зайнятості та суспільному житті.

*В статтє рассмотрена государственная политика занятости с точки зрения предоставления услуг по трудоустройству, а также социальной защиты лиц с ограниченными возможностями с помощью Государственной службы занятости Украины.*



**Ключевые слова:** трудоустройство, Государственная служба занятости, лица с ограниченными возможностями, безработный.

*In the article the public policy of employment is considered from point of grant of services in employment, and also social defence of persons, with the limited possibilities by state employment service of Ukraine.*

**Key words:** placement, state employment service, persons with the limited possibilities, unemployed person.

### Література

1. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» від 21.03.1991 р. № 875-ХІІ // ВВР. — 1991. — № 21. — Ст. 252.
2. Закон України «Про зайнятість населення» від 01.03.1991 р., № 803-ХІІ // ВВР. — 1991. — № 14. — Ст. 170.
3. Постанова Кабінету Міністрів України ухвалив «Про реалізацію статті 18 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» від 27 грудня 2006 року № 1836 // Офіційний вісник України. — 2006. — № 52. — Ст. 292 — Ст. 3519.
4. [www.dcz.gov.ua](http://www.dcz.gov.ua)
5. Наказ Міністерства праці та соціальної політики України «Про затвердження Порядку взаємодії органів праці та соціального захисту населення, центрів зайнятості, відділень Фонду соціального захисту інвалідів, центрів професійної реабілітації інвалідів і навчальних закладів системи Мінпраці щодо працевлаштування інвалідів» від 03.05.2007 р. № 201 // Офіційний вісник України. — 2007. — № 36. — Ст. 10 — Ст. 1423.
6. Єдина технологія обслуговування незайнятого населення в центрах зайнятості України / Ю. Маршавін, Л. Ляміна, Л. Фокас та ін. — К. : ІПК ДСЗУ, 2000.

УДК 339.5

Г. Р. Зінатулліна,  
Л. П. Чорногуз

## ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПРОТЕКЦІОНІЗМУ В УКРАЇНІ

*Протекціонізм на сучасному етапі слід розглядати як державну економічну стратегію у вигляді комплексу взаємопов'язаних, обґрунтованих і реалістичних заходів, що сформовані на якісно нових принципах. Стратегію економічного протекціонізму доцільно розуміти як*

*комплекс заходів для забезпечення засобами держави рівноправної конкуренції на внутрішньому ринку України. В основі вирішення поточних і перспективних проблем протекціоністської політики стоять питання виправлення нераціональних внутрішніх зовнішньоекономічних потоків товарів за рахунок поліпшення умов розвитку національного виробника й оптимізації політики регулювання експортно-імпортних операцій.*

**Ключові поняття:** протекціонізм, митні тарифи, нетарифні методи, мито, заходи, стратегія протекціонізму.

**Постановка проблеми.** Загострення стану кризи в економіці України вимагає чіткого усвідомлення реальних перешкод економічному зростанню країни та розроблення заходів щодо їх усунення. Досвід реформування доводить, що досі кроків щодо розбудови засад економічного зростання, підвищення мотиваційних важелів у реальному секторі економіки здійснено не було.

Іншим ударом для національного виробника стало впровадження до нерозвиненого ринкового середовища та витратної економіки лібералізованих принципів і швидких темпів інтегрування до світового співтовариства, що не привело, як кимось очікувалося, до підвищення конкурентоспроможності національного виробництва. Навпаки, вітчизняне виробництво з деформованою структурою, дефіцитність споживчого ринку, відхилі методи державного управління при встановленні нових ринкових принципів стали тлом, на якому зчинилися значні негативні зрушення. Натомість іноземний виробник, який не стикався з такою кількістю бар'єрів у країні свого базування, набував значно більших конкурентних переваг і, як правило, без зайвих перепон витісняв національного з ринків.

Посилення інтенсивності зовнішньоторговельного обороту впливає на економічну безпеку України подвійно. З одного боку, експансія іноземних товарів сприяє витісненню вітчизняного товаровиробника та відволіканню коштів і сировинних ресурсів на розвиток іноземного виробництва, а з іншого — в умовах децентралізації каналів завезення імпоротної продукції та зростання «човникової» торгівлі, — розширення обсягів продажу іноземних товарів виступає джерелом для існування значної частини населення. Таким чином, стає очевидним, що вирішення поставлених життям проблем потребує застосування комплексних заходів щодо поступового

послаблення залежності від імпорту та створення відповідних умов всередині країни з розвитку національного виробництва [1].

Отже, в основі вирішення поточних і перспективних проблем стоять питання виправлення нераціональних внутрішніх зовнішньо-економічних потоків товарів за рахунок поліпшення умов розвитку національного виробника й оптимізації політики регулювання експортно-імпортних операцій.

**Мета статті.** Незважаючи на те, що суть політики протекціонізму полягає виключно в ізоляції України від зовнішніх ринків, штучній підтримці неефективних виробництв та поширенні так званої віртуальної економіки, яка споживає додану вартість, у класичному розумінні протекціонізм (від латин. *protectio* — покровительство, захист) трактується як «державна політика, спрямована на заохочення розвитку вітчизняної економіки, її захист від іноземної конкуренції, на розширення зовнішніх ринків».

Тому метою статті є розкриття того, що протекціонізм на сучасному етапі слід розглядати як державну економічну стратегію у вигляді комплексу взаємопов'язаних, обґрунтованих і реалістичних заходів, що сформовані на якісно нових принципах. Стратегію економічного протекціонізму доцільно розуміти як комплекс заходів щодо забезпечення засобами держави рівноправної конкуренції на внутрішньому ринку України. Така стратегія має передбачати реалізацію політики цілеспрямованого сприяння розвитку ефективних вітчизняних виробництв, національного капіталу, що діє в межах чинного законодавства, доходів та рівня споживання населення України, активної підтримки становлення сучасної конкурентоспроможної економічної системи.

**Викладення основного матеріалу.** За економічною природою, цілями і впливом на структуру, обсяги та динаміку зовнішньої торгівлі інструменти регулювання міжнародної торгівлі поділяються на дві великі групи: протекціоністські та ліберальні, або фритредерські. Першими теоретиками і практиками протекціонізму були меркантилісти (від італ. *mercante* — торговець, купець) У. Стаффорд, Т. Мен, А. Серра (Великобританія), Г. Скаруффі, А. Монкретьєн (Франція), які обґрунтовували необхідність активного втручання держави в зовнішню торгівлю та господарське життя з метою захисту вітчизняної промисловості, купців торговців від іноземної конкуренції та вимагали цього від своїх урядів. Система протекціонізму, яка передбачала високе мито, адміністративне обмеження

імпорту та фінансову підтримку молодих галузей національної економіки, була характерна для розвинутих країн у XVI–XVIII ст. За політики протекціонізму сформувалася промисловість Великобританії, стабільні позиції на світовому ринку посіли індустрії Німеччини, США, Франції та деяких інших країн.

Оскільки в світі немає жодної країни, яка б не використовувала протекціоністські інструменти в торгівлі, прийнято вважати, що для кожної національної економіки існує рівень обґрунтованого протекціонізму — оптимальна кількість обмежень торгівлі, які, з одного боку, не входять у суперечність з національними інтересами та імперативами національної безпеки, а з іншого — забезпечують нормальний, неускладнений доступ конкурентоспроможних зарубіжних товарів і послуг на ринок тієї чи іншої країни [2].

Крайнім проявом протекціонізму є автаркія (від грец. *autarkeia* — самовдоволення) — політика відособлення країни від економіки інших країн з метою створення замкнутого, національного господарства, що відзначається самозабезпеченням. У світовій практиці частіше зустрічається не повна, а часткова автаркія, тобто політика, спрямована на досягнення незалежності від зовнішніх поставок окремих товарів або послуг.

За об'єктом захисту протекціонізм поділяється на селективний (захисний), наступальний (агресивний) і тотальний (суцільний). Об'єктом захисту селективного протекціонізму є окремі (вибіркові) галузі національної економіки, що потребують захисту, — це сільське господарство, сфера послуг, молоді галузі національної економіки. При наступальному (або агресивному) протекціонізмі захищаються ті галузі економіки, які за умов протекціоністських заходів здатні вже сьогодні або найближчим часом здійснити наступ (агресію) на відповідні світові товарні ринки. Комбінацією селективного і наступального є протекціонізм тотальний (суцільний), коли майже рівномірно захищаються всі галузі національної економіки.

Стратегія економічного протекціонізму спрямована на такі заходи:

- не створювати для виробників «теплих» умов, але забезпечувати нормальні можливості для господарської діяльності та рівноправної конкуренції;
- забезпечити термінове відновлення місткості внутрішнього ринку;

- припинити практику невиконання державою зобов'язань перед власним населенням та підприємствами;
- забезпечити реалізацію факторних переваг України;
- враховувати у практичній діяльності соціально-економічні та політичні особливості України [4].

Комплекс заходів економічного протекціонізму повинен включати:

- *інституційно-правовий протекціонізм* (захист власності та прав власників, захист інвестицій, спрощення процедури започаткування бізнесу, юридичне забезпечення розвитку ринкових інститутів);
- *монетарний протекціонізм* (захист стабільності грошового обігу та системи розрахунків, стимулювання капіталотворення, забезпечення господарської діяльності платіжними засобами та кредитними ресурсами);
- *фіскальний протекціонізм* (податкове стимулювання пріоритетних секторів економіки, бюджетне стимулювання економічної активності);
- *ціновий протекціонізм* (зниження тарифів на продукцію природних монополій);
- *соціальний протекціонізм* (захист і підвищення доходів і стандартів споживання населення);
- *зовнішньоекономічний протекціонізм* (захист внутрішнього ринку від нерівноправної конкуренції з боку імпортних товарів із застосуванням митних тарифів, антидемпінгових процедур, технічного регулювання тощо) [5].

Головні інструменти протекціонізму — митні тарифи і нетарифні методи регулювання. Тарифні методи базовані на використанні митного тарифу.

Мито (*customs duty*) — обов'язковий податок, що стягується митними органами при імпорті або експорті товару і є умовою імпорту або експорту. Відомі кілька класифікацій мита. Отже, це:

- адвалорні — нараховуються у відсотках до митної вартості товарів, що обкладаються митом;
- специфічні — нараховуються у встановленому розмірі за одиницю товару;
- комбіновані — містять обидва названі види митного обкладення;
- вивізні та ввізні;
- сезонне.

Нетарифні методи регулювання включають:

1. Кількісні обмеження (*quantitative restrictions*) — адміністративна форма нетарифного державного регулювання торговельного

обігу, що визначає кількість і номенклатуру товарів, дозволених до експорту чи імпорту.

2. Квотування (контингентування) — це обмеження щодо вартості або кількості, які вводяться на імпорт або експорт певних товарів на певний період.

3. Ліцензування (*licensing*) — регулювання зовнішньоекономічної діяльності шляхом дозволу, який видається державними органами на експорт або імпорт товару в певній кількості за певний проміжок часу.

Серед нетарифних методів регулювання важливу роль відіграють приховані методи, які можна назвати методами прихованого протекціонізму. Отже, це:

4. Адміністративні формальності — національні правила проведення імпортних операцій, які обмежують імпорт.

5. Технічні бар'єри — приховані методи, побудовані таким чином, щоб перешкоджати ввезенню товарів з-за кордону.

6. Встановлення мінімальних імпортних цін — передбачає суворе дотримання експортером рівня цін, установлених країною-імпортером;

7. Імпортні податки — прикордонний податок, яким обкладаються товари при перетині ними митних кордонів конкретної країни.

8. Імпортний депозит — задаток, який імпортер вносить до свого банку в національній чи іноземній валюті перед закупівлею іноземного товару.

9. Валютні обмеження — регламентація операцій резидентів і нерезидентів з валютою та іншими валютними цінностями.

10. Компенсаційне мито — накладається на імпорт тих товарів, під час виробництва яких прямо або опосередковано використовувалися субсидії, якщо їх імпорт завдавав шкоди національним товаровиробникам аналогічних товарів.

11. Мито — застосовується, якщо на територію країни товар ввозиться за демпінговими цінами. Демпінг заборонений як міжнародними правилами в межах СОТ, так і національними антидемпінговими законами багатьох країн, і це дає змогу застосовувати антидемпінгове мито в разі викриття факту демпінгу.

На практиці кожна країна застосовує змішаний протекціонізм — як поєднання тарифних і нетарифних методів та інструментів впливу на процес досягнення національних торговельно-економічних інтересів [3].

Попри те, що будь-який метод державного впливу на зовнішню торгівлю в абсолютній більшості випадків призводить до чистих втрат добробуту, вони (ці методи) широко використовуються практично всіма країнами світу. Хоча в нинішній час переважає концепція вільної торгівлі, думка про необхідність проведення протекціоністської політики має ще достатньо широке розповсюдження. Які аргументи наводять протекціоністи для виправдання торговельних бар'єрів? Наскільки вагомі ці аргументи?

Аргументи на користь протекціонізму:

- підвищення рівня зайнятості в країні;
- розвиток вітчизняної промисловості;
- захист молодих прогресивних галузей;
- виживання низькорентабельних галузей, що мають важливе соціальне значення;

• стимулювання інвестицій;

- боротьба з дефіцитом торговельного балансу;
- збільшення прибутку держави за рахунок імпортного мита;
- запобігання залежності від імпорту;
- політичні цілі.

Аргументи проти протекціонізму:

- запровадження іншими країнами аналогічних обмежень;
- придушення конкуренції, зниження стимулів для розвитку;
- погіршення становища споживача;
- погіршення доступу до сучасної техніки та технологій;
- зниження економічної ефективності, ізоляція від світових ринків та світового господарства.

Протекціоністська політика України розвивається за трьома напрямками:

1) встановлення тарифних митних бар'єрів;

2) встановлення нетарифних бар'єрів, куди входять:

- *прямі бар'єри* — це ліцензування, квотування, бюрократичні перешкоди в митних процедурах.
- *державна монополія на ЗЕД* — держава монополізує право здійснювати певні ЗЕЗ операції або торгівлю певними товарами (наркотичні речовини в медицині, алмази, золото).
- *непрямі нетарифні бар'єри* — державна система оподаткування, (акцизний збір); державна система норм і стандартів; закриття портів, залізничних станцій, аеропортів; заборона на ввезення, купівлю товарів іноземного виробництва за наявності національних аналогів;

3) стимулювання експорту — здійснюється при допомозі державного фінансування при вивченні світового ринку, підготовки кадрів, сюди входять:

- *виплата експортних премій* — надання експортерам разових субсидій при експорті товарів;
- *податкові пільги* — коли експортерам надаються різноманітні фінансові пільги;
- *надання пільгових кредитів* — кредитування експорту з метою розширення збуту товарів;
- *продаж товарів на експорт за демпінговими цінами*, тобто за цінами нижчими, ніж ціни, встановлені конкуруючими монополіями, і нижчими, ніж світові ціни.

Останнім часом проходить лібералізація митної політики, переведення її на принципи вільної торгівлі.

**Висновок.** Під впливом уряду і парламенту можуть прийматися ті чи інші рішення, які можуть призвести до тяжких наслідків для суспільства загалом. Найбільш суперечливим питанням є захист інтересів вітчизняного виробника, який, на жаль, на державному рівні не є пріоритетним. З іншого боку, на законодавчому рівні надзвичайно рідко можна зустріти пропозицію вирішити цю проблему, хоча для деяких видів продукції більшість є споживачами, а виробники становлять лише незначну частину кількості споживачів [1]. У найпростішому випадку захист вітчизняного виробника означає, за винятком прямих заборон на імпорт тих чи інших товарів, підвищення цін імпортованих товарів за рахунок митних зборів до рівня цін вітчизняного виробника. Це дає змогу вітчизняному виробнику зберегти попит на свою продукцію на внутрішньому ринку.

Споживач змушений сплачувати за цей продукт підвищену ціну. Якщо ціни вітчизняного виробника вищі від світових, то одним із пояснень цього є використання для виробництва застарілої технології і знос обладнання, що не дає змоги використовувати енергозберігаючі технології та інші заходи. Оплата праці на Україні менша, ніж у більшості торговельних партнерів, звідси впливає, що різниця в оплаті праці, як в деяких розвинутих країнах, є головною причиною введення обмежень на імпорт. Поза тим введення митних зборів на імпортований товар закріплює становище, коли немає сенсу проводити модернізацію виробничого процесу. Неможливо придбати нове обладнання і скоротити адміністративний апарат, якщо прибуток можна отримати без цих закладів. Українсь-



ке виробництво, що перебуває в кризовому стані, все одно не буде налаштоване на підвищення ефективності. Захисні кроки, що мають виконувати роль «парасольки», мають бути запроваджені лише на обмежений час і паралельно із заходами щодо стимулювання національного виробництва.

Для нації, яка претендує на гідне місце на світовій арені, мають бути передбачені механізми зосередження національного контролю за найбільш прибутковими та перспективними напрямками, від розвитку яких залежить не тільки інфраструктурне забезпечення національного бізнесу, а й його налаштування на більш ефективну роботу за рахунок нововведень, нових джерел розвитку тощо. Останні мають бути передбачені в стратегії державного розвитку як необхідна складова підвищення конкурентоспроможності економіки загалом. Потрібно перелаштувати економічну модель на принципах ефективності та конкурентоспроможності, на дотримання національних економічних інтересів, а основне спрямування зовнішньоекономічної політики має полягати в усебічному стимулюванні національного виробництва та створенні внутрішніх умов для його розвитку принаймні не гірших, ніж в іноземних конкурентів.

*Протекционизм на современном этапе следует рассматривать как экономическую стратегию государства в виде комплекса взаимосвязанных и реалистических мер, сформированных на новых принципах. Стратегию экономического протекционизма целесообразно воспринимать как комплекс мероприятий по обеспечению государством равноправной конкуренции на внутреннем рынке Украины. В основе решения текущих и перспективных проблем протекционистской политики находятся изменения нерациональных внутренних внешнеэкономических потоков товаров за счет улучшения условий развития национального производителя и оптимизации политики регулирования экспортно-импортных операций.*

**Ключевые слова:** протекционизм, налоговые тарифы, нетарифные методы, налог, меры, стратегия протекционизма.

*In the modern society protectionism is the necessity to examine the economic strategy of the country, as a complex of associate and realistic measures, formed on new principles. Strategy of economic protectionism is perceived as a complex of measures for forming an equal in rights competition at the internal*

*market of Ukraine. The decision of current and perspective problems of protectionism policy should be shown as the changes in inefficient external economic streams of commodities, because of improvement of development conditions for national producer and optimization to adjust an export-import operations.*

**Key words:** protectionism, tax tariffs, not tariffed methods, tax, measures, strategy of protectionism.

### Література

1. Основи міжнародної торгівлі. — К. : 1995.
2. *Беляцький З.* Міжнародний економічний взаємозв'язок і взаємозалежність: проблеми і тенденції // Економіка України. — 1996. — № 6.
3. *Омель'янович О.* Стан і проблеми торгівлі України // Економіка України. — 1995. — № 7.
4. *Онщенко В.* Сучасні проблеми зовнішньоекономічної політики України // Економіка України. — 1996. — № 2.
5. *Сокурєнко С.* Як організувати торгівлю з країнами Європи // Економіка України. — 1994. — № 6.

Є. Ю. Свобода

## СПАДКОВИЙ ДОГОВІР В УКРАЇНСЬКОМУ ЦИВІЛЬНОМУ ПРАВІ

*У статті автор розкриває поняття: спадкування, спадковий договір, сторони договору, дає загальну характеристику спадкового договору за чинним законодавством України, аналізує різні точки зору науковців з цього питання.*

**Ключові слова:** наслідування, спадковий договір, спадкоємці, сторони договору наслідування: набувач, відчужувач.

Спадкове право — це один із найдавніших інститутів права, який був і залишається актуальним з позиції його дослідження, розвитку та вдосконалення, оскільки з ним пов'язані не лише політичні, економічні та соціальні аспекти життя суспільства, а й родинні, шлюбні відносини, особисті інтереси людей. Тому проблемам спадкування завжди приділялася увага в юридичній літературі.

Особливо посилюється науковий інтерес до правової спадщини українського народу після проголошення України незалежною державою.

Вивченню спадкового права присвячено багато праць відомих радянських та українських учених, зокрема В. Серебровського, К. Граве, М. Гордона, Д. Батмана, В. Дронікова, Б. Антимонова, Т. Коваленко, А. Немкова, Е. Флейшиць та ін. За останні роки вітчизняна цивілістика поповнилася дослідженнями з окремих питань інституту спадщини, проведених В. Васильченком, В. Чуйковою, Л. Шевчук, Є. Рябоконею, Ю. Заїкою та В. Співаком, С. Фурсою та Є. Фурсою, О. Дzeroю, Н. Кузнецовою та ін.

Разом із тим у сучасній науковій літературі історія становлення, розвитку та реформування спадкового права України викладена недостатньо і фрагментарно, до цього часу немає жодної фундаментальної роботи, присвяченої всебічному комплексному дослідженню спадкового права в нових умовах.

В Україні останнім часом прийнято значну кількість нормативних актів, у тому числі кодексів, призначених регулювати різні види суспільних відносин. Але особливе місце серед них посідає Цивільний кодекс України, оскільки він містить значну кількість новел, що стосуються спадкового права, метою яких є гармонізація відповідних інститутів українського цивільного права із законодавством європейських країн у цій галузі, а також більш повний захист спадкових прав та інтересів учасників цивільних правовідносин.

Відповідно до ст. 1216 ЦК України спадкуванням є перехід прав та обов'язків (спадщини) від фізичної особи, яка померла (спадкодавця), до інших осіб (спадкоємців). Іншими словами, під спадкуванням мається на увазі перехід майнових і деяких особистих немайнових прав та обов'язків фізичної особи, яка померла (спадкодавця), до інших осіб — його спадкоємців.

Спадкоємцями можуть бути тільки фізичні особи — громадяни України, іноземці та особи без громадянства. Не можуть бути спадкодавцями юридичні особи, оскільки у випадках припинення діяльності організацій порядок передачі їх майна іншим особам або державі визначається не нормами спадкового права, а спеціальними правилами про ліквідацію чи реорганізацію юридичних осіб.

У законі закріплюється традиційний для цивільного права підхід, згідно з яким до складу спадщини належать усі права та обов'язки спадкодавця. Їх перехід до спадкоємця здійснюється у порядку

правонаступництва. Такий перехід прав і обов'язків називається універсальним правонаступництвом, де спадщина переходить до спадкоємця як єдине ціле [7, 378]. Від універсального правонаступництва відрізняють правонаступництво сингулярне, при якому до спадкоємця переходить не вся сукупність прав і обов'язків спадкодавця, а лише певна кількість його прав (або обов'язків).

В статті ми пропонуємо зупинитися на такому правовому інституті як спадковий договір — нова правова конструкція як для правозастосовчої практики, так і для юридичної науки України, врегульований нормами глави 90 ЦК України.

Дослідження цього правового інституту ускладнюється ще й тим, що норми, присвячені регулюванню спадкового договору в Україні, вирізняються своєрідністю в порівнянні з деякими зарубіжними аналогами.

Слід зазначити, що спеціальні монографії, предметом яких було би дослідження проблем спадкового договору, відсутні. Як відомо, сучасна українська наука (і правозастосовча практика) крім праць сучасних дослідників використовує результати діяльності радянської цивілістичної школи та доробок цивілістів дожовтневої доби. Проте серед численних праць тих часів є лише одна монографія, присвячена всебічному аналізу спадкових договорів [1].

Аналіз наукових статей та коментарів до ЦК України свідчить, що серед українських науковців можна віднайти як апологетів даної юридичної конструкції (З. Ромовська) [4, 104–107], науковців, які налаштовані швидше на вдосконалення наявної юридичної матерії (В. Васильченко [1, 34–37], С. Мазуренко [3, 11–14]), так і рішучих противників закріплення в ЦК України глави 90 «Спадковий договір» (Т. Коваленко) [8, 630–632].

Згідно зі статтею 1302 ЦК України, за спадковим договором одна сторона (набувач) зобов'язується виконувати розпорядження другої сторони (відчужувача) і в разі його смерті набуває право власності на майно відчужувача.

Таким чином, відчужувачем у спадковому договорі є власник майна, а набувачем — інша фізична чи юридична особа, яка зобов'язується виконувати передбачені в договорі розпорядження відчужувача і набуває право власності на це майно після смерті відчужувача (ст. 1303 ЦК України).

Спадковим договором на набувача може бути покладено обов'язок вчинити будь-які дії майнового і немайнового характеру

за винятком тих, що принижують честь і гідність набувача чи обмежують його цивільну правоздатність.

Відчужувач, зокрема, може зобов'язати набувача періодично сплачувати йому певну грошову суму, обробляти земельну ділянку, ремонтувати жилий будинок чи квартиру, сплачувати вартість комунальних послуг чи податки, поховати його в конкретному місці, за тим чи іншим обрядом, встановити надгробок на могилі або іншим чином увічнити його пам'ять та ін.

Водночас на набувача не може покладатись обов'язок проживати в певному місці, закінчити певний навчальний заклад, одружитися з певною особою, відмовитись у подальшому відчужувати майно, яке перейде у його власність за спадковим договором, тощо.

Набувач у спадковому договорі може бути зобов'язаний вчинити певну дію майнового або немайнового характеру як до смерті відчужувача, так і після його смерті, тому ця умова має бути чітко конкретизована в договорі (наприклад, зобов'язання надавати певне матеріальне утримання онуці відчужувача до її повноліття).

Спадковий договір має певні схожі риси з договором довічного утримання (догляду), однак суттєва відмінність між ними полягає в тому, що на відміну від договору довічного утримання (догляду) при укладенні спадкового договору право власності на майно, що є його предметом, переходить до набувача лише після смерті відчужувача.

Слід зазначити, що чинним законодавством не врегульовані питання щодо того, яке саме майно може бути предметом спадкового договору та співвідношення вартості цього майна до вартості послуг, що надаватимуться набувачем, тому вважається, що предметом договору може бути будь-яке коштовне майно, а адекватність його вартості та вартості послуг не є обов'язковою умовою договору.

Відчужувачем у спадковому договорі може бути подружжя чи один із подружжя (ст. 1306 ЦК України). У цьому разі предметом договору можуть бути як особисті речі кожного з них у сукупності, так і їх спільне майно, а також зобов'язання набувача щодо кожного з них або щодо обох з подружжя. В останньому випадку в договорі окремо мають бути регламентовані зобов'язання набувача у разі смерті одного з подружжя, оскільки той із подружжя, хто залишиться живим, контролюватиме виконання умов договору і матиме право вимагати його розірвання.

При укладенні спадкового договору одним із подружжя предметом договору може бути майно, яке належить йому особисто. У разі, якщо цій особі належить частка у спільній сумісній власності подружжя, при посвідченні договору обов'язково вимагається згода іншого з подружжя.

Спадковим договором за участю подружжя може бути передбачено, що в разі смерті одного з подружжя майно, яке входить до предмета договору і внесено подружжям, вважається таким, що належить (успадковується) тому з подружжя, хто залишився живим, а в разі його смерті це майно переходить до набувача за договором.

Спадковий договір укладається в письмовій формі і підлягає нотаріальному посвідченню. У разі недотримання цих умов договір вважається недійсним (ст. 1304 ЦК України).

З метою забезпечення належного виконання своїх обов'язків відчужувачем нотаріус, який посвідчує спадковий договір, обмежує його право розпоряджатися майном, яке є предметом договору, накладаючи заборону відчуження цього майна.

Якщо відчужувач за спадковим договором складе заповіт щодо майна, вказаного в договорі, цей заповіт буде вважатися нікчемним (ч. 2 ст. 1307 ЦК України).

Водночас відчужувач має право призначити особу, яка контролюватиме виконання умов спадкового договору після його смерті. У разі, якщо така особа не буде призначена, контроль за виконанням договору здійснює нотаріус.

Спадковий договір може бути розірваний судом на вимогу відчужувача (у разі невиконання набувачем його зобов'язань) або на вимогу набувача (у разі неможливості виконання ним розпоряджень відчужувача) (ст. 1308 ЦК України).

Пропонуємо зупинитися й з'ясувати питання: спадковий договір — реальний чи консенсуальний?

У чинній редакції ЦК України дається визначення спадкового договору, з якого не можна зробити ніяких висновків про реальність договору: «За спадковим договором одна сторона (набувач) зобов'язується виконувати розпорядження другої сторони (відчужувача) і в разі його смерті набуває право на майно відчужувача». У зв'язку з цим необгрунтованою видається позиція О. Шевченко, яка вважає, що «обов'язок відчужувача за цією статтею сформульовано так, начебто йдеться про реальний договір» [9, 37].

Не можна також погодитися з позицією С. Мазуренка [3, 11–14], який, коментуючи положення глави 90 ЦК України, стверджує, що «слід розглядати спадковий договір і як реальний, і як консенсуальний. Якщо за умовами спадкового договору набувач повинен виконати певні дії після смерті відчужувача, договір вважається реальним, оскільки буде вважатися укладеним з моменту передачі майна набувачеві. Якщо ж спадковим договором передбачається, що набувач повинен виконати дії ... за життя відчужувача, права і обов'язки виникають у момент досягнення угоди. У цьому випадку договір вважається консенсуальним» [2]. Фактично, така позиція суперечить чинному законодавству. В частині 2 ст. 640 зазначається, що тільки коли «відповідно до акта цивільного законодавства для укладення договору необхідні також передання майна або вчинення іншої дії, договір є укладеним з моменту передання відповідного майна або вчинення певної дії».

Слід зазначити, що для дійсності договору немає суттєвого значення факт виконання певних дій набувачем до чи після смерті відчужувача. Так, із ст. 1304 ЦК України випливає, що спадковий договір укладається в письмовій формі і підлягає нотаріальному посвідченню. Згідно з ч. 3 ст. 640 ЦК договір, який підлягає нотаріальному посвідченню або державній реєстрації, є укладеним з моменту його нотаріального посвідчення або державної реєстрації. На майно, зазначене у спадковому договорі, нотаріус, який посвідчив цей договір, накладає заборону відчуження у будь-якому разі, незалежно від того, коли набувач за договором зобов'язався виконати розпорядження другої сторони — до чи після її смерті.

Якщо погодитися з точкою зору С. Мазуренко щодо моменту укладення спадкового договору і визнати можливість існування реального спадкового договору, то потрібно погодитися з тим, що на підставі «неукладеного договору» (якщо там зазначено про виконання певних дій набувачем після смерті відчужувача) нотаріус згідно із законом повинен накласти на майно заборону відчуження. Майно не можна реалізувати, відчужувач вже прийняв на себе обов'язки, але договір між ним та набувачем все ще вважається неукладеним! Законодавець не ставить існування договору в залежність від моменту виконання своїх обов'язків набувачем.

Потрібно погодитися з В. Васильченком, який вважає, що спадковий договір «є консенсуальним, оскільки момент його укладення пов'язується з досягненням сторонами угоди за всіма істотними

умовами і тягне за собою виникнення цивільних прав та обов'язків контрагентів після втілення правочину у встановлену ст. 1304 нотаріальну форму» [1, с. 34–37].

Існують також інші невирішені проблеми, пов'язані з функціонуванням інституту спадкового договору в українському цивільному законодавстві, що потребують проведення окремих досліджень. У цій статті ми зробили спробу супинитись тільки на деяких.

### Література

1. *Васильченко В. В.* Спадковий договір: деякі міркування з приводу нормотворчості // Підприємництво, господарство і право. — 2003. — № 12 — С. 34–37.
2. *Курдиновский В. И.* Договори о праве наследования. — Одесса, 1913.
3. *Мазуренко С. В.* Особливості укладення спадкового договору // Право України. — 2004. — № 2. — С. 11–114.
4. *Ромовська З.* Реформа спадкового прана // Українське право. — 1997. — № 1. — С. 104–107.
5. *Рябокоть Є. О.* Спадкове право. — К., 2004. — 293 с.
6. *Фурса С. Я., Фурса Є. І.* Спадкове право: теорія та практика. — К., 2002. — 496 с.
7. Цивільне право України: У 2 т. / за ред. Я. М. Шевченко. — К., 2003. — Т. 1. — 520 с.
8. Цивільне право України: Кн. 2 / О. В. Дзера, Д. В. Боброва, А. С. Довгерт та ін.; за ред. О. В. Дзери, Н. С. Кузнецової. — К., 2002. — С. 630–032.

*Рассмотрены понятия: наследование, договор наследования, стороны договора наследования. Приведены и анализируются различные точки зрения ученых относительно такого правового института как договор наследования.*

**Ключевые слова:** наследование, договор наследования, наследники, стороны договора наследования.

*In the article an author exposes the concept of inheritance, inherited agreement, sides of agreement, gives general description of the inherited agreement on the current legislation of Ukraine, analyses the different points of view of research workers through this question.*

**Key words:** Inheritance, inherited agreement, heirs, sides of agreement of inheritance: priobretatel', alienated.



УДК 331.582

Н. К. Ступлінас,  
науковий співробітник

## ГІДНА ПРАЦЯ ІНВАЛІДІВ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ПЛАНУ ДІЙ РАДИ ЄВРОПИ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ТА ПОВНОЦІННОЇ УЧАСТІ ІНВАЛІДІВ У СУСПІЛЬНОМУ ЖИТТІ, (2006–2015 РОКИ) ТА КОНВЕНЦІЇ ООН ПРО ПРАВА ІНВАЛІДІВ

*Стаття присвячена вивченню головних принципів та стратегії зайнятості інвалідів у двох міжнародних документах: Плану дії Ради Європи та Конвенції ООН, які забезпечують права інвалідів на працю та їх інтеграцію у суспільство в розвинутих країнах Європи та світу. На основі даних принципів представлені напрями та запропоновані заходи, які мають забезпечити більш досконалу систему професійної інтеграції громадян з інвалідністю в Україні.*

**Ключові слова:** інваліди, План дій Ради Європи, Конвенція ООН про права інвалідів, стратегії зайнятості.

Особливістю проведення сучасної соціальної політики розвинутих країн світу є всебічне сприяння громадянам з особливими потребами у реалізації їхнього невід'ємного права на гідну та продуктивну працю.

**Актуальність** дослідження проблем інвалідів в Україні та реалізації їх прав на працю зумовлена процесами інтеграції України у світове та європейське співтовариство. Україна як член ради Європи приєдналася до Соціальної хартії, яка визначає право громадян з інвалідністю на незалежність, соціальну інтеграцію та участь у суспільному житті. Також свідченням розуміння необхідності вирішення проблем інвалідів є ратифікація Україною Конвенції № 159 МОП про професійну реабілітацію та працевлаштування людей з інвалідністю. Держава зобов'язалась дотримуватись міжнародного законодавства, активно сприяти зайнятості інвалідів, професійно орієнтувати їх відповідно до розроблених програм.

**Останні дослідження** з впровадження міжнародних норм забезпечення прав інвалідів на працю та вивчення зарубіжного досвіду з питань зайнятості та працевлаштування інвалідів знайшли своє

відображення у публікаціях таких науковців, як Гаврюшенко Г., Куровської Г. (НДІ соціально-трудова відносин), Колешні Л. (НДІ праці і зайнятості України), в яких висвітлюються питання щодо основних концепцій державної політики зарубіжних країн щодо залучення осіб з інвалідністю до ринку праці, використання зарубіжного досвіду стимулювання роботодавців до працевлаштування людей з обмеженими фізичними можливостями тощо.

**Метою** даної статті є дослідження міжнародних норм та принципів державної політики зайнятості інвалідів та визначення шляхів залучення інвалідів у сферу праці в Україні з урахуванням міжнародно-правових норм.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Обраний розвинутими країнами світу курс щодо захисту прав інвалідів забезпечив досягнення позитивного результату з питань їх зайнятості. Так, у Великій Британії люди з інвалідністю складають біля 20,0% населення працездатного віку, із 6,8 млн інвалідів працездатного віку мали роботу 50,0% (2003 рік). У Німеччині рівень економічної активності серед людей з тяжкою формою інвалідності склав 38,0%, в Італії — 55,0% інвалідів працездатного віку мали роботу.

В Україні рівень зайнятості інвалідів хоча поступово й підвищується, однак у порівнянні з розвинутими країнами світу продовжує залишатися вкрай низьким. Так, за даними Державної статистичної звітності, у 2007 році він склав лише 15,4% від загальної чисельності дорослих інвалідів, яка у 2007 році становила 2 392 тис. осіб.

Головним документом, який визначає принципи міжнародного права щодо соціального захисту інвалідів, є *План дій Ради Європи* щодо забезпечення прав та повноцінної участі інвалідів у суспільному житті на 2006–2015 роки.

План дій Ради Європи має слугувати практичним інструментом для розробки і здійснення ефективних стратегій щодо забезпечення повної участі людей з обмеженими можливостями в житті суспільства [2].

План дій ґрунтується на таких головних принципах:

- відмови від дискримінації та дотримання прав людини;
- ставлення до інвалідності як до одного з аспектів людського різноманіття суспільства;
- відповідальності суспільства перед всіма громадянами у забезпеченні можливостей зведення до мінімуму наслідків інвалідності завдяки активній підтримці здорового способу життя, належному

рівню охорони здоров'я, реабілітації та створенню організаційних структур з підтримки.

План дій Ради Європи охоплює всі ключові сфери життя інвалідів. Його положення весь спектр питань — від участі в політичному і суспільному житті до освіти, охорони здоров'я і підвищення інформованості, розкривають ключові цілі і конкретні заходи, які повинні бути реалізовані державами-членами.

Зайнятість — ключовий елемент Плану дій Ради Європи у здійсненні соціальної інтеграції та економічної незалежності інвалідів. Рівний доступ до зайнятості повинний бути розширений, комбінуючи боротьбу з дискримінацією та позитивними заходами політики щодо зайнятості.

Рада Європи і держави-учасниці Ради Європи мають намір:

- сприяти зайнятості людей з обмеженими можливостями на відкритому ринку праці, поєднуючи заходи, спрямовані на подолання дискримінації і заходи підтримки для забезпечення рівних можливостей вказаної категорії населення;

- забезпечити доступ осіб з обмеженими можливостями до служб професійної орієнтації та професійної підготовки, до служб зайнятості, вдаючись при цьому, у разі потреби, до відповідних заходів з адаптації;

- заохочувати роботодавців приймати на роботу осіб з обмеженими можливостями;

- забезпечити запровадження спеціально обладнаних безпечних робочих місць або робочих місць, які передбачають надання допомоги для людей з обмеженими можливостями, що потребують індивідуальної підтримки на відкритому ринку праці;

- допомагати особам з обмеженими можливостями переходити від спеціально виділених захищених робочих місць або робочих місць, які передбачають надання допомоги, до зайнятості в звичайних умовах;

- забезпечувати, щоб законодавство і регулярні норми з питань охорони здоров'я та безпеки праці враховували потреби людей з обмеженими можливостями і не носили по відношенню до них дискримінаційний характер;

- забезпечувати, щоб молоді люди з обмеженими можливостями, першочергово могли б проходити професійне навчання, що дозволило б розвивати їхні професійні навички.

Ще одним важливим документом, який повинен визначати політику стосовно осіб з обмеженими можливостями, є Конвенція

про права інвалідів, прийнята у грудні 2006 року Генеральною Асамблеєю ООН [1].

Стаття 27 Конвенції ООН про права інвалідів «Праця і зайнятість» передбачає збереження за інвалідами права на працю нарівні з іншими. Держави-учасниці забезпечують та стимулюють реалізацію права на працю інвалідам шляхом прийняття відповідних заходів, які спрямовані на наступне:

- заборону дискримінації за ознакою інвалідності у всіх питаннях стосовно зайнятості, включаючи умови прийняття на роботу, працевлаштування і зайнятість, збереження роботи, кар'єрне зростання, здорові умови праці;
- захист прав інвалідів нарівні з іншими на справедливі та сприятливі умови праці, які включають рівні можливості та рівне винагородження за працю рівної цінності;
- надання інвалідам можливостей ефективного доступу до загальних програм технічної та професійної орієнтації, служб працевлаштування та професійного і безперервного навчання;
- розширення можливостей для індивідуальної трудової діяльності, підприємництва, розвитку кооперативів та організації власного бізнесу;
- стимулювання набуття інвалідами досвіду роботи в умовах відкритого ринку праці;
- заохочення програм професійної та кваліфікаційної реабілітації, збереження робочих місць та повернення на роботу інвалідів.

Відповідно до означених принципів, у політиці країн Євросоюзу можна виділити чотири напрями в стратегії зайнятості, які взаємопов'язані між собою:

I напрям — розвиток антидискримінаційної практики взагалі і, зокрема, стосовно інвалідів;

II напрям — забезпечення загальних умов праці для інвалідів;

III напрям — забезпечення особливих умов праці для людей з інвалідністю (особливе технічне оснащення, спеціальні програми адаптації на робочому місці, квотування робочих місць і т. ін.);

IV напрям — перебудова відносин в системі соціального партнерства.

Характерною особливістю здійснення соціальної політики щодо забезпечення прав інвалідів в Україні є переважне дотримання III напрямку в стратегії зайнятості, яка спрямована на захист прав інвалідів на працю шляхом квотування робочих місць. Проте

здійснення зазначеного напрямку не приводить до суттєвого зростання працюючих інвалідів.

Перешкодами до забезпечення повноцінної інтеграції інвалідів у суспільство є, по-перше, низький освітній рівень інвалідів. Так, у 2007 році у вищих навчальних закладах рівень охоплення осіб з обмеженими можливостями становив 0,5% від чисельності всіх дорослих інвалідів, а рівень охоплення осіб з обмеженими фізичними можливостями на сьогодні не перевищує 0,2%.

По-друге, далеко не всі роботодавці бажають працевлаштовувати інвалідів, навіть якщо за невиконання встановленого нормативу створення робочих місць для інвалідів необхідно виплачувати штрафні санкції до відділень Фонду соціального захисту інвалідів.

#### **Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку.**

Вищезазначені показники свідчать про необхідність вирішення питання зайнятості інвалідів, які бажають працювати, лише на якісно новому рівні правових, соціально-економічних, матеріально-технічних, інформаційно-технічних і фінансових засад. Ці засади мають забезпечувати впровадження таких принципів Плану Дій Ради Європи, як *відмова від дискримінації* та дотримання прав людини, *відповідальності суспільства* перед громадянами у забезпеченні можливостей зведення до мінімуму наслідків інвалідності завдяки *реабілітації та створенню організаційних структур з підтримки* та поширювати перший та четвертий напрямки стратегії зайнятості інвалідів, яких дотримується більшість країн Євро-союзу. Напрямами реалізації зазначених принципів в Україні є розвиток:

- 1) державної системи професійної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями;
- 2) державної політики у сфері професійної підготовки інвалідів;
- 3) державної системи стимулювання рівня заінтересованості та відповідальності роботодавців у створенні робочих місць;
- 4) Державної служби зайнятості України як головної структури у здійсненні працевлаштування інвалідів, які бажають працювати.

Реалізація вказаних напрямів потребує здійснення відповідних заходів.

1. Для подальшого розвитку державної системи професійної реабілітації інвалідів необхідно:

- забезпечити перегляд і адаптацію чинних законодавчих і нормативних актів з питань професійної реабілітації та зайнятості

інвалідів з метою приведення національного законодавства у відповідність з міжнародними нормами;

- запровадження постійної практики надання МСЕК розширених рекомендацій щодо професійної реабілітації інвалідам, які бажають і можуть працювати, в тому числі щодо умов праці та характеру роботи, яку здатен виконувати інвалід, з урахуванням нозології його захворювання у розділі «Професійна реабілітація» Індивідуальної програми професійної реабілітації.
- створення умов для доступу найбільшої кількості інвалідів до нових технологій, зокрема, подолання проблем доступу до інформації (через використання комп'ютерів із клавіатурою за системою Брайля, комп'ютерів, що забезпечують аудіо спілкування інвалідам з дефектами слуху, котрі відкривають їм доступ до Інтернету).

2. Державна політика у сфері професійної підготовки інвалідів зумовлює розробку низки активних заходів, які сприятимуть підвищенню статусу інвалідів, зокрема, освітнього та професійного рівня їх конкурентоспроможності на ринку праці, зокрема:

- збільшення рівня охоплення інвалідів професійним навчанням у спеціалізованих навчальних закладах шляхом розширення їх мережі, зокрема, за рахунок центрів професійної реабілітації;
- розроблення та запровадження спеціальних програм професійного навчання інвалідів, у тому числі орієнтованих на підприємницьку діяльність, самозайнятість;
- підвищення рівня інформаційного забезпечення інвалідів щодо можливостей одержання вищої та професійно-технічної освіти;
- розвиток професійної орієнтації осіб з обмеженими фізичними можливостями з метою підвищення їх мотивації до трудової діяльності за професіями, спеціальностями, що мають попит на регіональних ринках праці.

3. Трудові відносини інвалідів і роботодавців у сучасних умовах розвитку економіки України, механізм стимулювання роботодавців до працевлаштування інвалідів потребують нових ефективних підходів.

Щоб захистити трудові права інвалідів та забезпечити здійснення антидискримінаційного напрямку у ринковій економіці, необхідна розгалужена і ефективно діюча система колективних договорів та угод.

Включення заходів щодо підготовки, професійної реабілітації, працевлаштування і зайнятості інвалідів до угод колективних дого-

ворів, що укладаються соціальними партнерами та їх реалізація є реальним і ефективним соціальним захистом інвалідів у ринкових умовах трудових відносин.

4. З метою підвищення рівня зайнятості і рівня працевлаштування інвалідів та скорочення масштабів безробіття серед інвалідів необхідно:

- підвищити роль та відповідальність Державної служби зайнятості у працевлаштуванні інвалідів, створивши при центрах зайнятості структурний підрозділ, який має займатися питаннями професійної орієнтації, професійного навчання та працевлаштування інвалідів;
- посилити співпрацю при вирішенні питань професійної реабілітації інвалідів та їх працевлаштування між МСЕКом, органами праці та соціального захисту населення, Фондом соціального захисту інвалідів, службою зайнятості, громадськими організаціями інвалідів, роботодавцями з метою координації та консолідування спільних зусиль та вирішення завдань щодо створення дієвої системи сприяння працевлаштуванню інвалідів;
- реалізація політики ефективною підтримки надомної праці та самозайнятості інвалідів;
- передбачати в подальшому створення і збереження робочих місць для працевлаштування інвалідів на спеціалізованих підприємствах, збільшивши їх кількість, удосконалити механізм державної підтримки підприємств громадських організацій інвалідів шляхом збільшення державної допомоги у вигляді кредитування та розміщення державного замовлення.

Реалізація запропонованих напрямів як комплексу взаємопов'язаних правових, організаційних, інформаційних та інших заходів має забезпечити більш досконалу систему професійної інтеграції громадянз інвалідністю, яка сприятиме незворотності соціальної інтеграції цієї категорії населення шляхом створення реальних можливостей набути конкурентоспроможну професію і отримати належно-оплачувану роботу. Це забезпечить соціальні гарантії інвалідам, створить реальну основу для їх інтеграції у суспільство в якості повноправних його громадян, затребуваних працівників, кваліфікованих спеціалістів, що сприятиме вирішенню багатьох соціальних проблем як самих інвалідів, так і всього суспільства в цілому та гідному входженню України у європейське співтовариство.

*Статья посвящается изучению главных принципов и стратегий занятости инвалидов в двух международных документах: Плане действий Совета Европы и Конвенции ООН, которые обеспечивают права инвалидов на труд и их интеграцию в общество в развитых странах Европы и мира. На основе данных принципов представлены направления и предложены мероприятия, которые должны обеспечить более совершенную систему профессиональной интеграции граждан с инвалидностью в Украине.*

**Ключевые слова:** инвалиды, План действий Совета Европы, Конвенция ООН про права инвалидов, стратегии занятости.

*The article is devoted to main principles and strategies of employment of disabled people that are described in EU Disability Action Plan and UN Convention about the rights of disabled people. The main ways and steps are suggested, to provide more efficient system of professional integration for people with disabilities in Ukraine on the basis of the principles mentioned above.*

**Key words:** people with disabilities, Disability Action Plan, The UN Convention about the rights of disabled persons, Employment strategies.

### Література

1. Конвенція ООН про права інвалідів (2006).
2. План дій Ради Європи щодо забезпечення прав та повноцінної участі інвалідів у суспільному житті, 2006–2015 роки.



## РОЗДІЛ 6

### ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ І ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

УДК 17 (075.8)

**В. І. Гур,**  
*доктор філософських наук, професор,*  
**Н. К. Гусак**

#### РОЛЬ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ГУМАНІЗАЦІЇ МАСОВОГО СУСПІЛЬСТВА

*У статті розкривається проблема вдосконалення демократичних основ держави з метою захисту від загроз, з якими людство увійшло у третє тисячоліття, а також роль людей з особливими потребами в гуманізації масового суспільства в сучасних умовах глобалізації життя.*

**Ключові слова:** демократія, гуманізм, смисл життя, етичні цінності.

У XXI століття розвинуті країни західної цивілізації вступили під гаслом «Ні капіталізм — ні соціалізм». Сьогодні посткапіталістична цивілізація прагне остаточно подолати дегуманізуючий вплив принципу буржуазного егоїзму як боротьби всіх проти всіх, який обстоюють радикальні ліберали. Водночас суспільна думка Заходу враховує історичні уроки пережитого народами Східної Європи досвіду життя в умовах «реального соціалізму». Для засвоюючих такі уроки посткомуністичних країн сформувалась нагальна потреба осмислити й реалізувати свою соціальну перспективу, з одного боку, як подолання тоталітарної державності, так і пороків

суспільства неконтрольованої конкуренції — з іншого. Інакше кажучи, в сучасних умовах глобалізації життя суспільства з особливою силою актуалізувалася проблема вдосконалення його демократичних основ з метою захисту людини від тих «викликів і загроз» з якими людство увійшло у третє тисячоліття. Показовою і аж ніяк не випадковою є та обставина, що такий, фактично третій шлях суспільного розвитку в середині ХХ ст. запропонувала соціал-демократія — це шлях демократичного соціалізму. За задумом його творців, демократичний соціалізм повинен дати уявлення про той лад, який не є диктатурою тих або інших сильних, будь то класи або нації, держави або народи, соціальні або економічні групи, окремі особи або їх об'єднання, а є вираження мудрості і гуманності і може принести як кожній людині, так і людству загалом свободу і чесноти. Плід сучасного етичного вчення, що успадкувало гуманістичні ідеї прогресивної людської думки, зокрема марксистський етичний протест проти експлуатації людини людиною, концепція демократичного соціалізму в розумінні мети і засобів олюднення суспільства і самої людини, насамперед відхилиє діалектико-матеріалістичний соціальний детермінізм Маркса. Адже саме цей провідний принцип історичного матеріалізму в науковому комунізмі виправдовує революційні насильства в ім'я «суспільної користі», зводячи етику до теорії моралі класової боротьби та затвердження «диктатури пролетаріату». Протиставляючи марксистській соціальній утопії достовірне науково-теоретичне знання способу реалізації загальнолюдських цінностей в конкретних проблемних суспільних ситуаціях, метод демократичного соціалізму, як соціального вчення, убачає в окремій людині початковий пункт і кінцеву мету. Відповідно соціальна демократія розуміється не просто як державно-інституційне регулювання суспільних відносин на благо людини, а як вільна самореалізація себе кожною людиною через вільну, а отже, взаємовідповідальну дію по формуванню суспільних, зокрема й державних, умов життєдіяльності. Саме на таких засадах може бути реалізована гуманістична ідея про вільний розвиток кожного як умова вільного розвитку всіх.

Звільнившись від завдання, неправомірно звуженого в суто утилітарних інтересах «партійності» до обґрунтування морально-регулятивної нормативності як технологічного чинника впорядкування міжособистісних відносин від імені суспільства, етика демократичного соціалізму тим самим позбавляє людину суто

рольових функцій підтримки громадського порядку. З виконавця моральних розпоряджень вищих авторитетів, зокрема й партії як «розуму, честі та совісті епохи», він перетворюється на творчого суб'єкта по формуванню суспільних умов людської життєдіяльності. Вільно поклавши на себе відповідальність не просто перед іншою людиною, а за неї, а отже, і за суспільство, така людина розгортає свої етичні потенції і морально затверджує себе як неповторна особа. Саме завдяки принципу, що індивідуалізується в етиці, в певному значенні його можна назвати принципом індивідуалізму (не плутати з егоїзмом), альтруїзм морального обов'язку втрачає характеристики зовнішнього примусу і стає етичною потребою. На такому шляху втілюється у соціальне знання і стає гуманістичним компасом для суспільної практики знаменитий категоричний етичний імператив великого німецького філософа І. Канта: ніколи не розглядати ні себе, ні іншого, ні суспільство тільки як засіб, а виключно як мету.

Зробивши «коперніканській переворот» в етиці, творці демократичного соціалізму, відповідно до практичної філософії І. Канта, виходять з самодостатньої цінності «автономної людини» як моральної особи. Відповідно до її безпосередніх життєвих інтересів вони визнають моральний інтерес — через суспільно значущу діяльність реалізувати свої сутнісні сили і лише на добродійній основі надання допомоги іншій людині у створенні умов життя, адекватних гідності особи кожного. Таким чином, морально опосередкований матеріальний інтерес стає зорієнтованим за масштабами і критеріями етичних цінностей. Виводячи ці цінності з моральної практики людини, соціал-демократична етика розглядає їх як вічні загальнолюдські цінності. Такі «основні цінності соціалістичної волі», як свобода, справедливість і солідарність, є орієнтирами поступового гуманістичного реформування економіки, політики, права та інших сфер суспільного життя. Несучи в собі значущість осмислення та реалізації сенсу життя, вони роблять ці сфери достовірно моральними. Завдяки правильному тлумаченню їх у теорії та застосуванні на практиці, може бути досягнута, наприклад, давно шукана і потрібна людям етична політика.

Долаючи вузькі рамки як особистої самокорисливості, так і колективного егоїзму, гуманістична етика цінностей здійснює принципівий перехід від етики нігілізму до етики оптимізму, від виправдання перерозподілу суспільного і приватного багатства до затвердження творчої реалізації можливості особи і суспільства

в процесі змагання та взаємодопомоги творити гарантовану рівність шансів «на старті» для кожного. Поставивши захист інтересів, можливостей і життєвої перспективи людей у залежність не тільки від їх власних моральних поривів, а й моральних переконань, не тільки від їх морально-психологічного настрою, а й від бажання та здатності діяти зі знанням справи, ціннісно зорієнтована соціальна демократія усуває привілеї, диктати, насильства в будь-яких формах їх прояву. Звідси замість моралі споживання і володіння речами за всяку ціну актуалізується необхідність самостійної морально-критичної позиції людей. Не розраховувати на залежний від «щедрот» і «турбот» державного командно-адміністративного управління життєвий стандарт, а цілеспрямовано та наполегливо формувати якість життя, що втілює людські чесноти. Це означає, що не тільки кожен громадянин повинен володіти відповідною моральною культурою вільної та відповідальної особи, але й державні інститути, що базуються на етичних основах, будучи поставленими в пряму залежність від контролю громадськості, тобто кожного з нас, повинні регулювати суспільні відносини, виходячи з рівності всіх перед законом. Зрозуміло, свобода — важка ноша: щоб її реалізувати на справедливих і солідарних засадах, потрібні і героїзм, і життєве подвижництво. При всій важливості формування школою, зокрема й вищою, церквою та іншими просвітницькими організаціями відчуття гідності в людей кожної нації, необхідно виховувати свою духовну еліту, здатну замість соціальної ієрархії або зрівнялівки втілити в суспільну практику справжню рівність, паритетність і партнерство як між індивідами, так і між соціальними групами.

Егалітарна етика демократичного соціалізму, розкриваючи значущість і суть сучасної моральної культури людини та суспільства, всесторонньо враховує труднощі, які необхідно подолати, зокрема, на пострадянському просторі, і які сьогодні обтяжені глобальними проблемами людства. Розвиваючи установки нової етики відповідальності, що склалися до XXI ст., соціал-демократія розглядає її як сучасну футурологію, покликану давати достовірні науково-теоретичні знання для вирішення конкретних соціальних проблем. Взятий за основу принцип відповідальності в сучасній суміжній ситуації «вжити-жити» покликаний так конкретизувати «екологічний імператив», щоб не тільки зменшилося зло викликів «світу небезпек і погроз», але й дедалі повніше реалізовувалися смисложиттєві засади буття як сьогоднішніх, так і майбутніх поколінь на фундаменті при-

писів етичного реалізму. Право кожної людини на життя у новій етиці відповідальності ставить в основу всіх цінностей соціалістичної волі абсолютну цінність життя. Такий ековіталістичний підхід вимагає, щоб в процесі відкритої суспільної дискусії за участю не тільки експертів, але й усіх зацікавлених, а зацікавленим є кожен із нас, з абсолютною точністю визначилася можлива шкода тієї або іншої соціально-політичної або виробничо-економічної дії, а також передбачалися реалістичні способи його попередження та усунення. Етика майбутнього, спираючись на методологічні основи конструктивного раціоналізму, сьогодні вже має у своєму розпорядженні необхідне теоретичне знання і практичний досвід з тим, щоб гуманістичні принципи демократичного соціалізму здійснити в дієвих актах соціальної демократії.

Специфіка нашого часу полягає в тому, що високі моральні ідеали не завжди затверджуються в сучасному стандартизованому суспільстві. Двадцятье — «Червоне» століття (В. Попович) сформуло масову людину, яка за словами іспанського філософа Ортега-і-Гассета, не має коренів, не навчена культурі, не має історичної пам'яті. Це трутень із нерозвиненою душею і духовністю, але з добре розвиненим шлунком. Він однаковий на всіх ступенях соціальних сходів, і на самій її верхівці виявляється лише виразніше та руйнівніше, зрозуміло, для суспільства. Масова людина — це всякий і кожен, хто відчуває себе таким самим, як і всі, і ніскільки не пригнічений, але задоволений своєю невиразністю та сірістю. Не обманюючись щодо своєї посередності, він затверджує своє право на неї і нав'язує її всім і всюди. Посередність затверджує не своє право на існування, а те, що вона оголошує себе мірилом світу, суспільства і людини. Інакше кажучи, вона затверджує своє право на вульгарність і вульгарність як мірило. Причому трагедія нашої цивілізації полягає в тому, що вона затверджує саме такий людський тип.

Якщо так нещадно критично, услід за Д. Мережковським, який на початку ХХ ст. писав про прийдешнього хама, у середині ХХ ст. іспанський філософ побачив плід дегуманізації технізованого суспільства, то ХХІ ст. породило новий тип позбавленої людяності істоти інформаційно-технологічного суспільства. Відкинуті морально-гуманістичні принципи, ціннісні орієнтації зводяться до володіння. Радіо, телебачення та інші види масового мистецтва заповнені порнографією, непристойностями (як приклад — передача Андрія Джеджули «Перший поцілунок» на радіо «Kiss-FM» або

радіо «Шарманка»). Незважаючи на протести слухачів проти відвертої порнографії, секс-магістри (так офіційно називають ведучих цих передач радіокоментатори) вдолблюють в голови слухачів аморальність і бездуховність. Велике слово «любов» в їх інтерпретації перетворюється на вульгарність. Усе це є моменти реалізації американської політики глобалізації, війни проти країн СНД, відповідно до якої через 70–100 років в Росії повинні залишитися 19–20 млн, а в Україні — 9–10 млн людей. Водночас у США, завдяки піднесенню морально-культурного і релігійного рівня, свідомість населення, зокрема гуманізація відносин між чоловіком і жінкою, посилення ролі сім'ї в житті суспільства та окремої людини, населення повинно зрости до 420 млн осіб.

Протистояти дегуманізації антилюдського впливу «Занепаду Європи» (О. Шпенглер) покликані також і люди з особливими потребами. Залежно від того, з якими моральними ідеалами вони вступають в життя і здійснюють його, багато що може бути подолано в цьому світі убогих духом. І своїм прикладом, своєю активною життєвою позицією вони долатимуть хамство, підлість і бездуховність. Для цього в них є всі підстави, які, як не дивно, закладені в їх «особливих потребах».

Фізична слабкість або якась інша природна вада вже робить інваліда відмінним від інших людей, примушує його мужньо долати труднощі, досягати поставлених цілей, докладаючи більше зусиль, ніж це роблять інші. Отже, в поєднанні з необхідними сучасними знаннями і морально-ціннісними орієнтаціями, духовно-культурним рівнем людина з особливими потребами може і повинна сприяти задоволенню достовірно гуманістичних потреб всіх оточуючих його людей. У нашому технізованому суспільстві їм необхідно володіти інформаційно-технологічними ресурсами суспільства в цілях збагачення своїх можливостей для власного морального самоствердження та реалізації своїх сутнісних сил, що можливо лише на шляху любові до людини не на словах, а на ділі.

Люди-інваліди, люди з особливими потребами вельми часто демонструють значно більшу силу характеру, значно більшу стійкість і витривалість щодо життєвих випробувань, щодо важких викликів життя. І вони, яким потрібна фізична допомога і духовна підтримка, яким вельми часто бракує сил, витримки, усе ж долають свою слабкість, віднаходять мету свого життя, вбачаючи сенс свого існування у спілкуванні з іншими людьми, з високими духовними

цінностями, з природою, виходячи «назовні» з кола своїх особистих потреб.

Таким прикладом для тих, хто втратив стійкість духу, може слугувати життя паралімпійців (нагадаємо, що національна команда України в Пекіні здобула 74 медалі — 24 золотих, 18 срібних та 32 бронзові — і таким чином зайняла четверте місце в неофіційному заліку) і багатьох знедолених природою людей, які віднаходять у собі силу для життєвої активності та відповідальності не тільки за себе, а й за долю оточуючих їх людей, за долю своєї країни. Завдяки цьому в людей з особливими потребами зростає потяг творити за індивідуальним покликанням, а відтак ці люди просто з індивідів перетворюються на особистості, які свої неповторні здібності, поперше, розвивають, а по-друге, і це є головним, реалізують їх у корисних для іншої людини та суспільства справах.

Слід зауважити: досвід показав, коли людина-інвалід використовує свої здібності в антигуманних, антисоціальних інтересах, вона гине як особистість. Можливо, вона стає матеріально багатшою, заволодіває більшими грошима тощо, але вона втрачає найцінніше в людині — свою моральну гідність, а з нею й громадський авторитет. Урешті-решт, така людина стає нецікавою і сама собі. І це трапляється саме тому, що вона знищує свої смисложиттєві ціннісні орієнтири та масштаби свого життя. Замість інтеграції у світ вона дезінтегрує і його, і себе.

«Світ — не батько, доля — не мати» (С. Крушельницька). Якими б не були обставини життя, людина повинна їх витримати з усіма тягарями, гріхами та вадами, з усією унікальністю своєї відповідальності. В. Франкл, говорячи про пошук сенсу життя людини, визначає три основні класи цінностей: творчості, переживання і ставлення. Втілення життєвої мети у звичайних життєвих справах і обставинах, реалізація творчих задумів надають людині, зокрема й людині з особливими потребами, можливість жити творчо і у найскрутніших обставинах життя, і всупереч важким життєвим ситуаціям. Домінуючого життєвого значення набуває переживання світу через себе, завдяки чому здійснюється гуманістична інтеграція у світ, адже таке переживання пов'язано з відповідальністю за цей світ, за його сучасний стан і майбутнє. Причетність і участь у таких подіях сповнюють душу людини піднесеним настроєм, енергією, симпатією до інших людей, додають їй духовних сил. Відтак ставлення є не тільки співвіднесенням себе зі світом,

а й зорієнтованістю на самоутворюючі цінності стосовно того, що обмежує життя та можливості людини з особливими потребами та ставлення до фатальних чинників, а це зрештою висвічує духовні обрії людини, її людяності, силу гідно долати надважкі обставини.

Для людини з особливими потребами важливим є не тільки усвідомлення проблем і обставин свого життя, а й самооцінка власної особистості на підставі критеріїв особистісної життєвої реалізації, уявлення про свободу й права, честь і гідність. І в своєму житті людина повинна дотримуватися<sup>4</sup> високих морально-ціннісних орієнтирів і вимагати від оточуючих її людей здійснення гуманістичних ідеалів. При цьому важливо, щоб така людина була не тільки провісником високої моралі, а й головне, своїм життям правила за приклад для інших. Власне особливими потребами, самим своїм життям вони й покликані здійснювати сказане.

*В статтє раскрывається проблема совершенствования демократических основ государства с целью защиты от угроз, с которыми человечество вошло в третье тысячелетие, а также роль людей с особыми потребностями в гуманизации массового общества в современных условиях глобализации жизни.*

**Ключевые слова:** демократия, гуманизм, смысл жизни, этические ценности.

*In the article the problem of perfection of democratic bases of the state opens up with the purpose of defence from the threats with which humanity entered in you grind a millennium and role of people with the special necessities in humanizing of mass society in the modern terms of globalization of life.*

**Key words:** democracy, humanism, sense of life, ethics values.

#### Література

1. Етос і мораль у сучасному світі / Т. Г. Аболіна, А. М. Єрмоленко, О. О. Кисельова та ін. — К. : Парапан, 2004. — 200 с.
2. Майер Т. Демократический социализм — социальная демократия. — К. : Основні цінності, 2000. — 188 с.
3. Ортега-і-Гассет. Х. Бунт мас : вибрані твори. — К. : Основи, 1994.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М. : Прогресс, 1990. — 386 с.
5. Фромм Е. Иметь или быть // Величие и ограниченность теории Фрейда. — М. : АСТ, 2000. — 448 с.



УДК 19.00.07

В. В. Іванченко

## ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЯК ГАРМОНІЙНА ОСНОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ШКОЛЯРА

*У статті розглянуто психологічні особливості впливу духовно-моральних цінностей на процес формування національно-світоглядної місії школи.*

**Ключові слова:** духовність, моральність, цінності, формування, світогляд школяра.

Розгляд історико-психологічних особливостей формування менталітету українського етносу, що підтверджує і його пареміологія, свідчить, що саме духовно-моральні цінності у відповідності християнським добродійностям в Епоху Інформатизації і Маргінальності здатні стати як основою зміцнення національного світогляду, так і активно протидіяти тим негативним особистісним змінам, які стосуються молодого покоління держави і які відбуваються через порушення принципів природовідповідності і культуровідповідності, інформаційних перевантажень, проявів соціальної пасивності.

Тому актуальним постає завдання, що ставить держава перед середньою освітою, а саме: забезпечити не тільки «всебічний розвиток дитини, як особистості, її нахилів, здібностей, талантів», але й створити необхідні умови для формування «загальнолюдської моралі» [2, 33]. Одним із основних критеріїв духовно-морального виховання є рівень сформованості духовних і моральних потреб, почуттів і звичок [13, 339–340].

Сучасна психологія і педагогіка розглядає психічний розвиток школяра не як пасивний процес його захоочення до усього досвіду, що був накопичений і узагальнений людством. Сутність психічного розвитку визначається активним внутрішнім процесом перероблення дитиною досвіду всього людства, засвоєнням його і формуванням на цій основі власного активного ставлення до дійсності, до себе [13, 339–340].

Сучасна освіта, яка, в першу чергу, працює на майбутнє країни, прагне забезпечити національну самобутність, а отже, прагне направити світоглядну місію школи в лоно культури, моральності, духовності.

Духовність і моральність стають тими чинниками закладу, що дозволяють дитині звернутися до загальнолюдських цінностей; залучитися до національної культури, традицій; за християнською вірою творити добро, що виступає серцевиною нашої свідомості, гуманно ставитися до інших людей, поважати і розуміти їх [7, 3–5].

Усе це дає право стверджувати, що духовність і моральність виступають тією ціннісно-гармонійною основою національної світоглядності, того відповідального індивідуалізму, формуванню якого повинна бути підпорядкована вся навчально-виховна робота середньої школи.

По-перше, формуючи духовність і моральність у навчальному закладі, можна привести у відповідність баланс прав, обов'язків, моральної свободи, духовної зрілості і відповідальності школярів.

По-друге, орієнтуючись на духовно-моральні цінності в ході проведення освітньо-виховних заходів, можна корегувати мотивації вчинків і поведінку молодого покоління.

По-третє, саме шкільна практика дозволяє в ході освітньо-виховного процесу засвоїти значну частину духовно-моральних надбань людства.

По-четверте, вибудовуючи на уроках необхідну духовно-моральну атмосферу, можна сприяти участі молоді у міжособистісних стосунках, підготовці їх до самостійного життя, майбутньої самостійної діяльності.

Отже, це допомагає здійсненню світоглядної місії школи, як того вимагає «національна доктрина розвитку освіти в Україні». Виходячи з вищезазначеного, можна вважати, що освітня і виховна діяльність у середніх навчальних закладах буде здійснюватися на основі створення необхідних умов для формування духовних і моральних цінностей, які виступають гармонійною складовою світогляду школяра — майбутнього Української держави.

Методологічна основа дослідження ґрунтується як на історико-філософському підході до проблеми формування духовно-моральних цінностей особистості, так і на принципах психологічної науки, її теоретичних основах, що були визначені такими відомими психологами як Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, А. Маслоу, О. М. Леонтьєв, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн та інші.

Теоретико-критичний аналіз поглядів на процес формування духовних і моральних цінностей як складових світогляду знаходимо в філософії, історії, соціології, психології, педагогіці, патристиці;

зокрема в працях Арістотеля, Сократа, Афанасія Афонського, Іустіна Філософа, Конфуція, Мо Ді, Іларіона Київського, Григорія Сковороди, П. Ф. Каптерева, К. Д. Ушинського та багатьох інших.

Духовно-моральний розвиток особистості школяра в системі освіти є важливою складовою навчально-виховного процесу. Цьому питанню присвятили свої роботи П. П. Блонський, І. С. Кон, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, С. Т. Шацький та інші.

Серед сучасних дослідників духовно-моральних аспектів проблеми слід назвати Г. О. Балла, І. Д. Бега, Н. М. Вознюк, М. Й. Боришевського, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, С. Д. Максименка, Е. О. Помиткіна, В. В. Рибалка та інших.

Як показує історичний досвід, основним завданням середньої освіти є формування національного світогляду у молодого покоління.

Серед складових світогляду чільне місце займають цінності, нероздільною основою яких виступають духовність і моральність.

На жаль, на сьогоднішній день недостатньо розкриті психолого-педагогічні характеристики духовно-моральних цінностей, психологічний механізм їх формування у школяра та сутність цих цінностей як складових світогляду.

З огляду на вищезазначене виділяємо завдання, котрі необхідно вирішити під час дослідження:

1. Уточнити історико-психолого-педагогічні характеристики поняття духовно-моральних цінностей.
2. Розкрити психологічні механізми їх формування як гармонійних основ світогляду школяра.

Для проведення нашого дослідження необхідним постає попереднє уточнення робочих понять: світогляду, цінностей та духовності і моральності як складових світогляду. Коротко розглянемо в цьому контексті основні підходи до визначення вищезгаданих понять в історико-філософській та психологічній літературі.

За визначенням, що подано у філософському словнику, світогляд — це «система принципів, поглядів, цінностей, ідеалів, переконань, що визначають напрямок діяльності і ставлення до дійсності окремої людини, соціальної групи, класу або суспільства загалом [12, 284]. У психологічному тлумаченні світогляд постає «ядром суспільної і індивідуальної свідомості» [5, 184–185]. Як форма духовного освоєння світу людиною, він надає останній найперші орієнтири в житті, інтегрує її у світ та представляє дійсність у людських вимірах та проявах.

Світогляд як духовне, інтегральне утворення спонукає людину до певної думки, способу життя та практичної дії. Основними його складовими виступають: погляди, переконання, принципи, ідеали, цінності, вірування, життєві норми та стереотипи.

Не звужуючи вагомість кожної із перерахованих складових, значимо, що саме цінності, за психологічним визначенням, «мають для людини більшу значущість, дещо, що відповідає його актуальним потребам, ідеалам, особистісним змістам». Це — «не просто об'єкт потреб, а опосередкований культурою еталон необхідного в досягненні цих потреб, що мають трансцендентний, поза межами індивідуальної свідомості характер» [9, 146]. Засновник теорії соціальної дії, німецький соціолог Макс Вебер стверджував, що «кожний людський акт стає усвідомленим лише у відповідності з цінностями, на тлі яких визначаються норми поведінки людей і їх цілі». [11, 13]. Польський філософ і соціолог гуманістичного напрямку Флоріан Знанецький і американський соціальний психолог Уільям Айзек Томас у спільній роботі «Польський селянин в Європі і Америці» визначили цінності як більш-менш окреслені «правила поведінки», за допомогою яких «група зберігає, регулює і поширює відповідні типи дій серед її членів» [11, 350–351]. А американський соціолог-теоретик Толкотт Парсонс в межах «структурного функціоналізму» розглядав цінності як вищі принципи, на основі яких забезпечується згода (консенсус) як в малих суспільних групах, так і в суспільстві загалом. Він характеризував їх як «неемпіричні об'єкти», що викликають «шанобливе ставлення» [14, 367–383], надають відповідні якості апелюючим до них моральним нормам, наділяючи їх загальнообов'язковою значущістю.

Таким чином, цінності разом із соціальними нормами складають основу засвоєння людиною соціального досвіду, який є важливим аспектом соціалізації.

Саме ціннісні орієнтації як найважливіші елементи структури особистості, що діють як на рівні свідомості, так і на рівні безсвідомих процесів, визначають змістовну сторону направленості, вибірковість поведінки, детермінують її мотивацію, впливають на стиль людського мислення і життя. Виступаючи як стійка система, вони включають, крім переконань, нахилів, і духовні засади, і моральні принципи. В процесі соціалізації вони стають обов'язковим фактором розвитку особистості, формування її світогляду [9, 145].

«Духовність, її засади пов'язані з сенсом, призначенням людини, її ціннісними орієнтирами, цілями. Це те, що вище матеріального, біологічного, тілесного, і є тією властивістю особистості, яка виражає здатність людини усвідомлювати своє «я» і місію свого існування, а також порівнювати їх з моральними законами життя і діяти відповідно до них. Духовні почуття надають людині присутність внутрішньої і зовнішньої свободи, особистої гідності, відповідальної суб'єктивної позиції» [8, 121].

«Моральність і її принципи виступають як здатність людини діяти, думати і відчувати відповідно до своїх духовних зачатків; це способи і прийоми передачі зовні свого внутрішнього духовного світу. Якщо духовність — це те, чим і заради чого ми живемо і діємо, то моральність — це те, як ми живемо і діємо. Змістовність задає духовність, правила і способи дій — моральність» [10, 121].

Духовність і моральність існують в нероздільному єднанні, що надає можливість формувати цілісну і гармонійну особистість.

У середньому навчальному закладі формування світогляду, як основи світорозуміння дитини можна ототожнити з педагогічним еквівалентом духовності. Саме над духовно-моральною сутністю учнів педагоги «працюють» через світогляд. Але пам'ятаємо, що змістовне «запам'ятовування» духовності через світогляд може бути різним. Тому, щоб правильно визначити програму морального виховання в навчальному закладі, необхідно розуміти, на якій духовності це робити: що і як говорити дітям про істину, правду, совість; походження світу, місію людини на Землі; як ставитися до інших людей. Якщо ж правильно будуть обрані цілі і мета, які стануть головним орієнтиром в духовно-моральному формуванні учнів, це «допоможе їм встояти перед будь-яким спокусами і йти в життя правильним шляхом.» [10, 121–123].

За таких умов підростаюче покоління саме стає здатним формулювати для себе обов'язки і контролювати виконання їх, критично оцінювати саме себе, духовно-морально зростати.

Як вказує відомий український психолог, дійсний член АПН України І. Д. Бех: «Генеральні напрями діяльності педагога, зорієнтовані на історичні тенденції та сучасні соціально-теоретичні реалії, мають передбачити такі завдання:

1) вчити дитину бути людиною, яка здатна жити гідно; формувати в неї вміння володіти собою..;

2) ...здобувати знання і вивчати світ, тобто повноцінно засвоювати соціальний і природний досвід людства.;

3) навчати морально оцінювати світ, тобто конструктивно, відповідно до загальнолюдських цінностей і сучасної моралі, поводитися в соціумі й наодинці зі своєю совістю...» [1, 17–18].

На думку Івана Дмитровича, «морально-духовна вихованість підростаючої особистості нині є пріоритетною метою всієї освітньої системи». І школа, як одна із соціальних інституцій, що причетна до процесу виховання, повинна орієнтуватися на такі рівні морально-духовного зростання людини:

«1. Субстанційний, що розкриває першопричину морально-духовного зростання...

2. Структурний, що визначає єдність емоцій і різної предметності (змістовності)...

3. Тампоральний, що утворює лінійність (розгортання) і циклічність (функціонування) морально-духовного розвитку особистості...

4. Особистісний, який розкриває прогресивні зміни морально-духовних актів за допомогою розгортання рефлексії та волі суб'єкта...» [1, 18–19].

Щоб система освіти спиралася на світогляд, в основі якого були б духовні цінності і моральні орієнтири, необхідно хоча б частково розкрити психологічні механізми їх формування.

Саме психологія виховання, що «вивчає внутрішні психологічні механізми становлення і розвитку особистості загалом, окремих її властивостей, а також керування цим процесом» [6, 98], виокремлює на сучасному етапі розвитку психологічної науки проблему, яка потребує спеціального вивчення: взаємозв'язок формування світогляду та духовно-моральної сфери. К. К. Платонов, що презентував структуру особистості як певну ієрархічну побудову, відносив до першої підструктури динамічної функціональної психологічної структури особистості не тільки спрямованість, відносини, але й моральні якості особистості. Цей найвищий рівень він констатує як «соціально зумовлений і сформований в процесі виховання». Ієрархія і субординація вищої підструктури особистості (за К. К. Платоновим) «взаємопов'язана з іншими підструктурами: другою підструктурою, що набувається у власному досвіді шляхом навчання; третьою підструктурою форм відображення, що формується шляхом вправ, і четвертою, яка може формуватися лише тренуванням» [6, 138].

Серед психологічних механізмів формування особливо відзначимо вертикальний механізм, — «основу впливу рівнів психіки один на одного і їх усіх на фізіологічні механізми» [4, 99], коли свідомі установки в межах закладу трансформуються через конкретні знання, звички і навички, емоції, відчуття, дії. Одним із механізмів психічної саморегуляції виступає саморегуляція мотивації, основу якої складають ціннісні орієнтації духовно-морального змісту. Вона здійснюється як вольова поведінка, що дозволяє подолати внутрішні перешкоди; і як, чинник процесу переживання, «функція якого полягає в гуманізації мотиваційної сфери, подоланні внутрішніх конфліктів на основі породження нових смислів виконуваного обов'язку» [6, 99].

Серед інших форм психологічних механізмів відзначимо психодинамічний механізм, у процесі якого через здійснення людина здобуває новий досвід; міжособистісний груповий механізм, через який впроваджується безпосередня передача емоційних станів від індивідів до інших індивідів на рівні психофізіологічних контактів, відтворення суб'єктом певних зовнішніх рис, зразків поведінки; поставлення суб'єктом себе на місце іншої людини через заглиблення в її внутрішній світ.

Проведені уроки гуманітарно-соціального циклу в ЗОШ № 91 та № 155, гімназії № 153 ім. О. С. Пушкіна підтвердили думку, що треба зважати на відмінності між дитиною як такою і тією ж дитиною в школі (учнем). Необхідно пам'ятати, що школа впроваджує свою певну настанову, орієнтуючи, що доречно, потрібно для даних умов, і ця настанова з часом закріплюється. Посилений процес уваги з боку середнього закладу до суб'єкта дозволяє школяру зайняти свою нішу в новому середовищі, пристосуватися й оволодіти нею [3, 76–77].

Серед характерних рис психології учня ми відзначаємо і певну етику, що підпорядковується законам соціальної структури, основу якої складають духовно-моральні домінанти. Ця підпорядкованість соціальній структурі вирішує часто дитячий шлях. Репутація позитивної особистості не дозволяє бути нижче цього рівня, що в більшій мірі визначає психологію юнаків і дівчат у майбутньому.

За «Методикою на виявлення моральних уявлень учнів», що була проведена в одному із двох п'ятих класів гімназії № 153 ім. О. С. Пушкіна м. Києва, була поставлена мета встановити ступінь уявлень учнів про моральні якості — чуйність, принциповість,

чесність, справедливість на основі запропонованих їм моральних ситуацій, і згаданих ними з цього приводу випадків певної поведінки дітей і дорослих. Обробка отриманих результатів, аналіз відповідей учнів дозволив визначити ступінь сформованості в них понять про деякі моральні якості.

Правильне уявлення мали 64% учнів; правильне, але недостатньо повне й чітке — 8%; неправильне уявлення — 8% учнів.

З огляду на викладене можна зробити висновок, що духовно-моральні цінності виступають найважливішою гармонійною основою процесу формування світогляду школяра [8].

Перспективу подальшого дослідження вказаного процесу слід, на нашу думку, пов'язувати із:

1) використанням психологічних механізмів формування духовно-моральних цінностей в середніх навчальних закладах;

2) впровадженням у навчальних закладах в ході духовного оздоровлення нашої нації випробувані часом ціннісні орієнтири, що дісталися нам від наших предків у спадщину, і закарбовані в історичній, художній, епічній літературі.

*В статье рассмотрены психологические особенности влияния духовно-моральных ценностей на процесс формирования национально-мировоззренческой миссии школы.*

**Ключевые слова:** духовность, моральность, ценности, формирование, мировоззрение школьника.

*In this article the psychological features of influence of spiritual-moral values on the process of forming of world national-view mission of school are considered.*

**Key words:** spirituality, morality, values, forming, world view of schoolboy.

### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання. — К. : Либідь, 2006. — 272 с.

2. Законодавчі акти України з питань освіти за станом на 1.04.04 р. Офіційне видання : голова ред. колег. С. М. Ніколаєнко. — К. : Парламентське видавництво. — 2004 р.

3. В. В. Зеньковский, протоиерей. Педагогика. — Клинт.: Фонд «Христианская жизнь», 2004. — 224 с.



4. *Козаков В. А.* Психологія діяльності та навчальний менеджмент : підручник: у 2-х ч. — Ч. I. Психологія суб'єкта діяльності. — К. : КНЕУ, 2000. — 243 с.
5. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1985. — 431 с.
6. *Кутішенко В. П.* Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): навч. посіб. — К. : Центр навчальної літератури, 2005. — 128 с.
7. *Подоляк Л. Г., Главник О. П.* Основи педагогічної психології (психологія виховання): навч. посіб. — К. : Главник, 2006. — 112 с. — (Серія «Психологічний інструментарій»).
8. *Помиткін Е. О.* Психологія духовного розвитку особистості : монографія. — К. : Наш час, 2005. — 280 с.
9. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностаєва, Т. М. Титаренко. — К. : Рута, 2001. — 320 с.
10. Священник Алексей Мороз, В. С. Безрукова. Образ русской школы. — СПб. : Сатис, 2002. — 160 с.
11. Современная западная социология : словарь. — М. : Политиздат, 1990. — 432 с.
12. Философский словарь (под ред. И. Т. Фролова. — Изд. 5-е. — М. : Политиздат, 1987. — 590 с.
13. *Чеховских М. И.* Психология : учеб. пособие. — М. : Новое знание, 2003. — 380 с.
14. *Parsons T.* The Social System. Toronto; Ontario, 1966. — 385 s.

УДК 371.044.4

**Л. М. Потапук,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*

## **СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ РОЗГОРТАННЯ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

*У статті розглядається проблема розвитку духовності особистості, здійснено аналіз різноманітних підходів до поняття «духовність», аналізується значення катарсису у прогресі духовної культури, акцентується увага на поняттях національної самосвідомості та національної культури, визначено основні закономірності розвитку національної культури.*

**Ключові слова:** духовність, національна культура, національні цінності, національні традиції, національна самосвідомість.

**Постановка проблеми.** Пріоритетними для вирішення на сучасному етапі розвитку України є проблеми долучення молоді до загальнолюдських цінностей, формування духовної культури, відповідальності перед суспільством і державою. Це пов'язано з недостатнім сімейним вихованням, постійним негативним впливом зовнішніх факторів, запозиченням іноземних молодіжних ідеалів, що вступають у суперечність із збереженими в народних традиціях українців. Перед викладачами вищої школи постали глобальні проблеми дисципліни, невихованості у ставленні до ровесників, небажання вчитися, відсутності пізнавального інтересу. Звісно, не можна поширювати ці ознаки на всіх студентів, але ситуація набула загрозливого характеру.

**Зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** На сучасному етапі аналогічні проблеми обговорюються під час проведення «круглих столів», диспутів, конференцій. Окремі проблеми такого спрямування знайшли своє відображення у публікаціях І. Д. Бега, О. І. Вишневського, І. В. Мартинюка, О. В. Сухомлинської, М. Г. Стельмаховича, Д. О. Тхоржевського та інших науковців.

Як бачимо, проблема формування духовної культури в сучасному суспільстві та альтернативні шляхи її впровадження належать до актуальних проблем сучасної науки. Важливість зумовлена тісним зв'язком їх з окремими науками та дискусійними питаннями різних напрямів наукових досліджень. Отож, не лише філософські, а й психолого-педагогічні дисципліни, науки гуманітарного циклу порушують аналогічні питання і намагаються запропонувати можливі шляхи їх вирішення.

**Мета дослідження** — здійснення аналізу понять «духовність», «національна самосвідомість», «національна культура»; визначення основних закономірностей формування та розвитку національної культури.

Проблему духовності особистості найбільш чітко викладено у працях В. О. Сухомлинського «Як виховати справжню людину», «Народження громадянина», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», «Духовний світ школяра», в яких педагог намагався розв'язати взаємозалежність систем «людина і світ», людина і природа», «людина і суспільство». Його твори об'єднує віра в людські цінності, талановитість і самобутність громадян. Педагог вважав, що всі аспекти морального, трудового, розумового, естетичного, фізичного виховання становлять нерозривну єдність духовного світу людини. Упущення хоча б в одній зі сфер негативно

позначається на цілісності формування духовності особистості.

В. О. Сухомлинський у поняття «духовність» вкладав своє бачення, яке, з одного боку, відрізняється від суто релігійного, але, з іншого боку, не зовсім збігається із сучасним науковим трактуванням. Педагог уникав вживання самого терміна «духовність», а натомість широко застосовував педагогічні похідні цього поняття «сфера духовного життя людини як розвиток, формування й задоволення її моральних, інтелектуальних і естетичних запитів та інтересів у процесі активної діяльності» [5, 212], «духовне багатство учня», «духовний світ школяра».

Базовою категорією для аналізу суто людських явищ, властивостей людини, явищ духовних К. Д. Ушинський вважав поняття «самосвідомість», яка є відмінною ознакою «духовних явищ», «джерелом розуму», спільним коренем усіх духовних суто людських явищ.

Український філософ Г. Сковорода стверджував, що духовну людину творить шлях добра, через пізнання, усвідомлення та розуміння своєї істинної духовності, природи, свого призначення у світі. На його думку, людина народжується двічі: фізично й духовно. Біля духовної колиски стоїть духовний наставник — учитель, який стає дитині другим батьком, матір'ю; прищеплює її душі високі моральні якості — віри, надії, любові, мудрості, справедливості, терпіння, стриманості. Учитель повинен бути духовно розвиненою особистістю, високо цінувати людську особистість як у собі самому, так і в інших; поважати людей за їхні духовні якості й суворо стримуватися від прояву будь-якої несправедливості до ближнього. Доброта, милосердя, безперервна педагогічна праця допоможуть наставнику побороти всі низькі інстинкти, непримиренність, гордощі, лінощі та виховати в дітях найшляхетніші людські почуття, духовну особистість. Тільки педагог, сповнений любов'ю, творчістю, пошуком, духовним розвитком, є тим позитивним фактором, тим джерелом енергії, що формує духовність дитини.

На думку багатьох учених, людину духовну створила саме катарсична діяльність. Вона сформувала її як вершину біосоціальної еволюції, як культурно-історичну домінанту. Історія людської культури — це неухильне вдосконалення і збагачення катарсичної діяльності: від її психофізіологічного до власне духовного рівня, від насолоди біологічним благополуччям і комфортом до задоволеності результатами праці, соціальної комунікації, творчості в мистецтві. Основою духовного катарсису є «сходження» суб'єкта до

особливо значущих загальнолюдських цінностей та ідеалів, оскільки «катарсис — це цілісний, насичений, динамічний стан особистості, що виражає вищий ступінь її духовної організації і виникає в результаті очищення, ускладнення й піднесення її цінностей та ідеалів до рівня соціально значущих, національних, загальнолюдських» [1, 128].

Виховання, катарсис і загальнолюдські цінності входять в єдину духовно-практичну систему, в якій мета, засіб і результат максимально зближуються. Через катарсис соціальні суб'єкти засвоюють загальнолюдський ціннісний досвід, а завдяки останньому здатні пережити духовне очищення, пройти через духовні ускладнення та досягти духовного піднесення.

Катарсис містить емоційні, інтелектуальні, моральні, естетичні складові, тому цілком закономірна й зрозуміла його здатність впливати на цілісний світ людської особистості. Саме через катарсичні стани задовольняється потреба людини в її «ціннісному насиченні». Катарсичний зміст у прогресі духовної культури полягає в розвитку творчої діяльності суспільства, збагаченні її новими гуманістичними ідеями, сприянні глибшому пізнанню світу і його позитивному перетворенню з метою створення найсприятливіших умов для розширення свободи людини, її гармонійного розвитку.

Загальнолюдські цінності є історично сформованою системою узагальнених оцінних уявлень і ставлень людей до найважливіших умов їхнього буття, забезпечуючи їхнє збереження і прогресивний розвиток як представників біологічного виду й розумних соціальних істот. Природа загальнолюдських цінностей є такою, що вони одночасно виступають і на рівні «основних умов життя», і на рівні «основних прав людини», органічно поєднуючи їх. Перші виражають об'єктивну, другі — суб'єктивну сторони цінностей.

Зазначимо, що умови збереження та розвитку людського роду не прямо, а опосередковано входять до складу духовної культури, проявляючись у суспільній свідомості як основні права людини. Саме через систему прав умови життя людей стають для них головними духовними цінностями.

Слід також зазначити, що кожен народ упродовж своєї історії виробляє свою систему цінностей, яка віддзеркалює його характер, соціально-економічний стан, політичний устрій. Радикальні зміни в житті народу завжди супроводяться їх переоцінкою, що веде до зміни світогляду. Водночас цінності кожного народу мають свої

пріоритети, особливо коли йдеться про національні цінності, на яких позначаються особливості культури різних суспільств.

Зокрема, національна самосвідомість трактується як відчуття людиною гордості за належність до своєї нації, вміння мислити на основі образів національної культури, сприйняття оточуючого світу крізь призму національних інтересів, спрямованість своїх дій і вчинків відповідно до національних інтересів. Духовними основами національної самосвідомості є власна культурна спадщина кожної нації як корінь її подальшого розвитку; духовні цінності народів світу як джерело збагачення перших; культурний обмін між націями і народностями як фактор формування та розвитку національних культур; задоволення культурних духовних запитів націй і народностей; ідеологія національного визволення як ідейна основа формування світогляду нації. Кожна нація прагне до самозбереження, що є результатом зростання національної самосвідомості. Допоки існує нація, тенденція росту національної самосвідомості має стійкий характер.

Потрібно констатувати, що формування національної самосвідомості здійснюється під впливом широкого спектра об'єктивних і суб'єктивних факторів і передбачає засвоєння молоддю своєї етнічної спільності, національних цінностей, прихильність до розбудови національної державності, патріотизм; усвідомлення причетності до національно-визвольної боротьби, свого місця і ролі в ній.

Зважаючи на те, що національна самосвідомість нерозривно пов'язана з національною культурою як основною ознакою нації, можна стверджувати, що національна культура — це форма вираження самобутності національного ладу, світовідчуття, своєрідності моральних ідеалів, традицій і звичаїв, художнього бачення й вираження світу загалом, що характеризує всі духовні цінності, властиві кожній нації.

Що стосується невичерпного потенціалу народної культури, то він по-перше, включає в себе, усю сукупність знань, умінь, соціального досвіду, втіленого в результатах матеріальної і духовної діяльності людей; а по-друге, цей духовний потенціал має в собі й в історичній пам'яті усвідомлення інтересів і цілей народу.

Водночас зазначимо, що духовна спадщина народів не є застиглою й обмеженою. Зростання її ролі в діяльності народу відбувається не тільки як внаслідок природного процесу зростання соціальних

причин, що зумовлюють прискорення темпів суспільного прогресу. Ці процеси взаємозалежні: чим більша їх діяльність у цьому напрямі, тим більшого значення для них набуває культурна спадщина. І навпаки, активне освоєння культурної спадщини робить культурну творчість народних мас більш безпосередньою за характером, більш масштабною за обсягом і більш вагомую за значенням.

Необхідно також урахувати і той факт, що культурна спадщина народу включає в себе національні традиції — історично сформовані, відносно стійкі, повторювані соціальні явища, які виникають у сферах національного життя, властиві національним особливостям, ментальності, психології тієї чи іншої нації. На основі національних традицій і звичаїв відбувається формування особистісних якостей людини з раннього віку. Засвоєння цих традицій має світоглядний характер, через них формуються потреби, моральні ідеали, переконання, бачення світу, які виступають найголовнішими компонентами світогляду. Стійка орієнтація цих компонентів як на сенс життя сприяє збереженню не лише фізичного, а й психічного здоров'я, допомагає вичерпувати нові резерви для продовження тривалості життя. Водночас на основі традицій індивід дістає перші уроки моральності, взірці поведінки в родині та суспільстві, виробляє певні манери своєї поведінки.

Однією із закономірностей формування та розвитку національної культури є їх взаємовплив, взаємозбагачення. У процесі взаємозбагачення кожна культура розвивається і підноситься на новий рівень розвитку. Високий рівень культури забезпечується рівновагою між духовними та матеріальними цінностями. Під взаємовпливом у розвитку національних культур розуміється процес, що йде не тільки в прямому, але й зворотному напрямках, а також з декількома національними культурами одночасно.

Об'єктивними закономірностями розвитку національних культур, взаємовпливу і взаємозбагачення є тенденції їх інтернаціоналізації. Інтернаціоналізація формується на основі національного. Тільки через його накопичений досвід чи ігнорування невизнанням цього процесу стають реальними національна відчуженість, ізоляваність, тенденції до соціально-політичної й духовної відособленості. Інтернаціоналізація формується на основі синтезу нових процесів і явищ, що відповідають потребам розвитку націй і народностей. У свою чергу, зростання національної самосвідомості сприяє зростанню духовних потреб. Зростання потреб у духовних цінностях сприяє збагаченню і відтворенню культури загалом і в ок-

ремішності, оскільки «духовні цінності, виступаючи предметом споживання, не зникають у процесі задоволення духовних потреб, а перетворюються на багатство духовного світу людини» [6, 157]. Таким чином, зростання духовних запитів є об'єктивною закономірністю розвитку суспільства, результатом його матеріального, духовного й інтелектуального прогресу.

Важливими рисами культури постають світський характер захисних і охоронних функцій, наявність національної емоційності. Взаємозв'язок і взаємозалежність національної культури, національної самосвідомості та національних почуттів є основним чинником збереження та розвитку націй.

**Висновки.** Наведена коротка загальна характеристика процесу теоретичного обґрунтування проблеми розвитку духовної культури особистості дає нам згоду зробити висновок, що роль національної культури як першоджерела формування та розвитку національної самосвідомості, а також важливого фактора зближення націй і народностей виходить із наявності бази для забезпечення зростаючих духовних потреб; наявності стимулів і механізмів забезпечення стійкого характеру нації, її свідомості та діяльності порівняно з іншими сферами суспільства; наявності спонукальних якостей, захисних і охоронних функцій.

Виходячи із ситуації розвитку національної самосвідомості, доцільно створити належні умови для справжньої демократизації процесу національного розвитку і національної самосвідомості, умови для взаємного обміну матеріальними та духовними цінностями на основі взаємної зацікавленості народів України, розширення форм і методів пропаганди духовних цінностей усіх народів.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглядуваної проблеми. Перспективи подальших напрацювань ми вбачаємо в необхідності докладнішого вивчення проблеми формування світоглядних засад, утвердження українського виховного ідеалу, можливості творчого використання прогресивних ідей минулого на сучасному етапі тощо.

*В статье рассматривается проблема развития духовности личности, осуществлен анализ разнообразных подходов к понятию «духовность», анализируется значение катарсиса в прогрессе духовной культуры, акцентируется внимание на понятиях национального самосознания и национальной культуры, определены основные закономерности развития национальной культуры.*

**Ключевые слова:** духовность, национальная культура, национальные ценности, национальные традиции, национальное самосознание.

*The problem of development of spirituality of personality is examined in the article, the analysis of the various going is carried out near a concept «spirituality», in particular the value of catharsis is analysed in progress of spiritual culture, attention is accented on the взаєморозуміння concepts of national consciousness and national culture, basic conformities to the law of forming and development of national culture are certain.*

**Key words:** spirituality, national culture, national values, national traditions, national consciousness.

#### Література

1. Карпенко И. М. Катарсическая теория формирования духовной культуры учащейся молодёжи // Динамизм социальных процессов в постсоветском пространстве: материалы метод. семинара. — Вып. 1. — Луганск; Женева, 2000.
2. Мартинюк І. В. Національне виховання: Теорія і методологія : метод. посібник. — К. : ІСДО, 1995. — 160 с.
3. Мулярчук Є. Християнська моральність і сучасна політика // Людина і світ. — 2000. — № 10. — С. 2–7.
4. Сковорода Г. Пізнай в собі людину. — Львів : Світ, 1995.
5. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра : вибрані твори у 5 т. — Т. 1. — К., 1976.
6. Уледов А. К. Духовная жизнь общества: проблемы методологии исследования. — М. : Мысль, 1980. — 271 с.

УДК 111:168.22:378.147

Т. О. Верещагіна,  
аспірантка

### РЕЦЕПЦІЯ ФІЛОСОФІЇ В. ФОН ГУМБОЛЬДТА В ТЕОРІЇ МІЖКУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розглянуто наукові погляди В. Гумбольдта на взаємозв'язок мови та культури, які стали поштовхом для подальших досліджень у сфері педагогіки та міжкультурної комунікації, досліджено продовження його наукових пошуків у роботах вчених ХХІ ст.*



**Ключові слова:** картина світу, сприйняття культури, В. Гумбольдт, мовний код, міжкультурне навчання, міжкультурна комунікація.

**Постановка питання в загальному вигляді.** Першим теоретиком у царині викладання мови, хто філософськи осмислив зв'язок мови та культури, був Вільгельм фон Гумбольдт. Учений на багато років випередив наукову думку свого часу, вказавши на важливість вивчення культури народу. Провідною думкою в концепції Гумбольдта є антропологічний підхід до мови, за якого вивчення мови повинно здійснюватись у зв'язку зі свідомістю та мисленням людини, її культурою та духовним життям [5]. Йдучи за Кантом, Гумбольдт розглядав свідомість як особливу першооснову, яка не залежить від матерії і розвивається за своїми законами. Застосовуючи це положення до визначення мови, він пише: «Мова є душа в усій її сукупності. Вона розвивається за законами духу». Як мова загалом нерозривно пов'язана з людською духовною силою, так кожна конкретна мова пов'язана з духом народу — носія цієї мови. Мова — це зовнішній прояв духу народу: «Мова народу — його дух, а дух народу — його мова». Мова вбирає найсвоєрідніші й найтонші риси народного духу, проникає в його таємниці [3; 16]. Актуальністю даного дослідження є важливість ідей Гумбольдта у контексті міжкультурної взаємодії та їх продовження в сучасних підходах до міжкультурного навчання, що має велике значення на сучасному етапі розвитку освіти.

**Метою наукової розвідки** є проаналізувати ідеї В. фон Гумбольдта стосовно вивчення іноземної мови, зв'язку мови з культурою народу та мисленням а також знайти їхню рецепцію в сучасних підходах до міжкультурного навчання.

**Аналіз джерел та публікацій.** Науковий доробок Гумбольдта був дослідженим В. Беянініним, Г. Рамінашвілі, В. Звягінцевим, Потєбнею, С. Тер-Мінасовою, В. Стерніним, О. Леонтович тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Роки життя В. фон Гумбольдта належать до другої половини XVIII початку XIX ст., коли в німецькій науці почав переважаєти критичний елемент, привнесений Кантом і Лессингом. Взагалі філософська концепція Гумбольдта зазнає впливу німецької класичної філософії. Окрім назначених вище, котрі творили за часів Гумбольдта, слід назвати Гегеля, Шеллінга, Шіллера, Якобі та ін.

Для пізнього Канта основним завданням стало визначити «Що таке людина?» Гумбольт, наслідуючи Канта, теж цікавиться цим питанням. Але на відміну від Канта, котрий завжди як предмет роздуму брав реальну ситуацію, Гумбольт є теоретиком і прагне до ідеалу. Ідеалізм Шіллера дещо відрізнявся від ідеалізму Гумбольта. Останній завжди звертався до природи, і його філософія мала натуралістичний відтінок. Гумбольт розуміє значення активності суб'єкта, але поціновує діяльність людини в тій мірі, в якій вона проходить, не полишаючи напрямку, створеного природою. Власне цим і пояснюється його інтерес до емпіричних знань, прагнення поєднувати філософське узагальнення з даними досвіду. Свій метод Гумбольт називає філософсько-емпіричним і покладає на нього великі надії [2]. Саме тому Гумбольдту, а не іншому представнику його епохи вдалося поєднати філософію мови як теоретичний аспект і культуру через яку практично виявляється мова.

Гумбольдтівське поняття духу народу як маніфестації культури, отримало безліч різних інтерпретацій у науці, навіть існує наукова течія неогумбольдтіанство, представниками якого є Л. Вайсберг, Г. Гольц, Г. Ібсен, П. Гартман тощо. Їхні ідеї перегукуються з ідеями Сепіра та Уорфа, котрі розглядали мову не як засіб мислення, а як проміжний світ між об'єктивною дійсністю та мисленням і трактували довільність мовного знака як результат довільності духу. Вони виходили із того міркування, що мислення кожного народу має специфічні національні риси, як наслідок його розвиток визначається іманентним розвитком національної мови [7, цит. за Панфіловим]. Вони пояснювали процес формування понять у мові, що стають особливостями менталітету етногрупи і не відповідають реаліям природного світу. На їхню думку, когнітивні теорії є результатом організації граматичних і лексичних систем. Б. Уорф висунув дві теорії, котрі в майбутньому стали корисними як для лінгвістики, так і для лінгводидактики. Перша: люди, котрі розмовляють на різних мовах, по-різному сприймають і вивчають світ. Ця ідея дістала згодом назву «гіпотеза лінгвістичної відносності». Друга: саме різниця в мові є причиною різниці у перебігу пізнавальних процесів. Потім ця гіпотеза отримала назву «доктрини лінгвістичного детермінізму» [7]. Вивчення мови народу водночас із культурою та підготовка студентів до міжкультурної взаємодії є особливо актуальним методом підготовки майбутніх фахівців у контексті глобалізації суспільства. Саме тому ідеї Гумбольдта по-

винні досліджуватись і застосовуватись під час підготовки студентів до міжкультурної комунікації.

У працях Гумбольдта ми знаходимо витoki тих ідей про сприймання та вивчення іноземної мови та культури, які надалі були підхоплені та розвинуті іншими авторами [7], зокрема про вивчення іноземних мов, зв'язок мови народу та мислення, про різні картини світу, про відмінність у мовних кодах тощо.

**Про вивчення іноземних мов.** Гумбольдт пропонує два абсолютно різні способи вивчення мов: один — для розвитку навичок розуміння, мовлення, письма, другий загальний — для проникнення в суть мов та їх взаємозв'язку а також їхнього впливу на людський дух загалом [2]. Із другого способу, на нашу думку, починається вивчення мов у контексті взаємодії культур. Якщо ми освоїли цей спосіб адекватно, то таке освоєння слід уподібнити завоюванню нової позиції в колишньому баченні. Однак найчастіше цього не відбувається, оскільки ми більшою чи меншою мірою переносимо на іноземну мову своє власне світорозуміння й, більше того, своє власне уявлення мови. У своїх працях Гумбольдт зазначив, що в межах європейської культури подібне перенесення не призводить до труднощів у взаєморозумінні через вельми подібне мовні картини світу. Однак при дослідженні, наприклад, індійських мов така проблема стала серйозною, бо ці культури істотно відрізнялися від європейських [2]. Лише після Другої світової війни виникає такий напрям наукових пошуків, як дослідження міжкультурної взаємодії, метою якого стало вирішення практичних проблем повоєнного світу, що постали в інтелектуальному середовищі і суспільній думці загалом, стосовно так званих екзотичних культур та мов [9]. Змінилися кордони, пришвидшилась мобільність населення планети, відповідно зросла потреба вивчати мови, знайомитися з особливостями іншої культури. У 60-х рр. ХХ ст. минулого століття з'являється термін «міжкультурна комунікація», запропонований Едвардом Холлом, котрий вважається засновником цього наукового напрямку досліджень [7 11]. Порівнюючи структури й етапи розвитку мов, Гумбольдт, на нашу думку, створив підвалини для подальшого розуміння вивчення та викладання мови і культури. Він стверджує, що потрібно не просто вчити іноземну мову, а готуватись увійти в інше лінгвокультурне середовище, зрозуміти його особливості і подолати комунікативні перешкоди. Вже в середині ХХ ст. вчений Г. Тріандіс створює перший культурний асимілятор —

техніку когнітивного орієнтування, де завдання студентів — вибрати ту інтерпретацію кожної ситуації взаємодії представників двох культур, яка відповідає думці члена чужої групи, тобто вибрати ізоморфну атрибуцію [11]. Сучасні технології навчання запозичують цю техніку для формування міжкультурної компетентності студентів. Засобом сучасного міжкультурного навчання є асимілятор, створений на основі мультимедійних засобів, наприклад гіпермедіа. Частиною гіпермедіа є гіпертекст, що передбачає спеціальну систему посилань, якими студент може самостійно керувати. За допомогою комп'ютерних програм можна також створити реальні життєві ситуації, котрі студент повинен вирішити. Свою мультимедійну програму міжкультурного навчання, або культурний асимілятор, створив фінський науковець К. Коронен. Провівши експеримент серед студентів-інженерів, автор дій висновку, що завдяки культурному асимілятору студенти, по-перше, поступово підвищили свою міжкультурну компетентність, а по-друге, почали вважати міжкультурну компетентність важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця [13]. **Міжкультурне навчання та формування міжкультурної компетентності** є, на нашу думку, наступним етапом усвідомлення того, що для того щоб бути готовим до міжкультурної взаємодії, мало просто знати мову приймаючої сторони, необхідно знати особливості культури та менталітету народу, мова якого вивчається.

Формування міжкультурної компетентності є надзвичайно важливим у процесі глобалізації в системі освіти і таким, що сприяє формуванню у студентів глобального мислення (усвідомлення себе як частини людства). Глобальне мислення ґрунтується на ідеях гуманізму та культурного самовизначення і зорієнтоване на критичний аналіз вищеозначених процесів. Основним принципом глобального мислення є збереження різноманітності культур при збереженні універсальних норм та цінностей. Формування глобального мислення відбувається в процесі міжкультурного діалогу, котрий дає можливість включати у свою систему орієнтації уявлення про цінності та норми інших народів. Тенденції глобалізації, які охоплюють культурну, політичну та соціальну сфери, зумовлюють наявність міжкультурної складової у вимогах до професійної кваліфікації [12].

Інший засіб підвищення міжкультурної компетентності — **тренінг** (комплекс вправ, котрі здійснюються за спеціальною методикою, розробленою на певній основі) [12].

Міжкультурні тренінги відрізняються один від одного своїми, змістом, методами, тривалістю, дидактичними цілями. Вони спрямовані на формування міжкультурної компетентності, яка підвищує ефективність міжкультурної взаємодії. Залежно від цілей розрізняють такі тренінги [12], як:

- афективні (атрибутивні) — формують здатність до самоконтролю у стосунках із представниками інших культур;
- когнітивні (поведінкові) — передають знання про систему орієнтації у чужій культурі та про поведінкові моделі представників інших культур.

Отже, Гумбольдт, зосередивши увагу на тому, що мова і культура нерозривно пов'язані і що для того щоб увійти в інше лінгвокультурне середовище, необхідно не просто вчити іноземну мову, а культуру, фактично зробив перший крок до соціокультурного підходу до вивчення мов та до міжкультурного навчання. Сучасні науковці навіть починають виділяти міжкультурне навчання як окремий вид підготовки. Зокрема, в університетах з'являється навчальний курс «Міжкультурне навчання». Міжкультурний тренінг набуває педагогічних ознак і застосовується в роботі зі студентами. Наприклад, Н. Смірнова, під міжкультурним тренінгом також розуміє спеціальну або додаткову освіту, метою якої є навчання людей властивостей і компетенцій, необхідних для успішної і ефективної комунікації між представниками різних культур [12]

***Про відмінність у картинах світу.*** Пізнання світу, твердить Гумбольдт, залежить від мови, оскільки вона не безпосередньо відображає світ, а інтерпретує його. Отже, в кожній мові закладено нове світобачення, і вона стає посередником між людиною і зовнішнім світом. Мова ніби окреслює навколо людини зачароване коло, вийти з якого можна, лише вступивши в інше коло, тобто вивчивши іноземну мову [1]. Вивчення іноземної мови Гумбольдт порівнював із набуттям нової точки зору в колишньому світорозумінні, він акцентував увагу на тому, що мови по-різному членують світ: те поняття, що в одній мові охоплено одним словом, в іншій — розподіляється між двома словами, а ще в іншій — не має словесного вираження чи передається описово словосполученнями або реченнями [1]. Цей погляд дістав відображення у працях вчених ХХ ст., а саме з'явилася концепція «картини світу». Сьогодні ми називаємо цей процес трансформацією культурної картини світу та формуванням інтегрованої міжкультурної особистості [7]. Концепція «карти-

ни світу » була сформульована Робертом Редфілдом. На думку О. Корнілова, картина світу — це бачення світобудови, характерне для того чи іншого народу, це уявлення членів суспільства про і самих себе і про свої дії, і про свою активність у світі. Якщо концепція національного характеру є результатом зовнішнього аналізу культури та менталітету, то картина світу — це внутрішній погляд на себе і своє оточення [6]. Картина світу з'являється з середини народу і дає можливість кожному усвідомити свою приналежність до нього, визначити морально-етичні цінності свого існування та існування оточуючих, мати уявлення про стереотипи поведінки представників своєї нації та чужих. Індивід при цьому може не мати всіх ознак образу свого народу, але образ охоплює всі ознаки своїх складових, тобто індивідів. Картина світу може бути широкою, і люди одного народу можуть уявляти певні поняття по-різному, але, узагальнивши ці поняття, ми побачимо яскравий неповторний погляд на себе і на своє оточення.

*Про відмінність у культурно-мовних кодах.* Гумбольдт писав: «Мови — це ієрогліфи, в які людина замикає світ і свою уяву» [7, цит. за О. Леонтович, 10]. Важливим компонентом процесу передачі інформації є код, який є системою знаків передавача і відповідну їй систему приймача. Успішна передача інформації являє собою ідентичність систем, що часто є можливим лише теоретично. Г. П. Рябов стверджує, що потрібно розрізняти поняття системи мови і уявлення про неї конкретним мовцем, тобто абстрактну ідеосистему і ідіолект. Соціолінгвістика бачить своє основне завдання в описі соціолектів і їх кореляції з групами соціуму. З появою поняття міжкультурна комунікація питання комунікативних кодів переходить до розряду лінгвістичних [9]. Але самостійно лінгвістика не може вирішити проблему вивчення іноземної мови й адаптації до іноземної культури. Саме тому сьогодні існує синтез лінгвістики, культурології, психології, соціології, педагогіки для вирішення нагальних проблем міжкультурної комунікації [9].

*Про взаємовплив мови і мислення.* На думку В. Беляніна, Гумбольдт був першим, хто ввів поняття мовної свідомості. Згодом цю проблему розглядали В. Вундт, О. Потебня, Л. Вейсгербер та ін. Стернін вважає мовну свідомість частиною комунікативної свідомості. Вона на його погляд, досліджується через «зовнішнє виявлення» мовними засобами. Наразі зростає інтерес до вивчення комунікативної свідомості, особливо її національної специфіки,

що є предметом вивчення науки про міжкультурну комунікацію, а отже це не може не стосуватися освіти і формування міжкультурної комунікативної компетентності. Вивчаючи *комунікативну свідомість* народу через його комунікативну поведінку (власне кажучи, термін «комунікативна поведінка народу» був запровадженим Стерніним [10]), вчений вважав, що *комунікативна поведінка народу* є сукупністю норм і традицій спілкування народу. За комунікативною поведінкою народу можна описати зміст і основні закономірності функціонування його комунікативної свідомості.

Розвиток мови тісно пов'язаний із історичним розвитком відповідного народу. В. фон Гумбольдт відкидає ідею за якою уявлення людини про світ незалежні від його мови. Різні уявлення про світ у різних мовах, як зазначав учений, виявляються при зіставленні простого слова із простим поняттям [2]. Безумовно, далеко не байдуже, чи використає одна мова описові засоби там, де інша мова виражає це одним словом, без звертання до граматичних форм. Закон членування неминуче буде порушений, якщо те, що в понятті уявляється як єдність, не є таким у вираженні, і вся реальна дійсність окремого слова щезає для поняття, якому бракує такого вираження». Гумбольдт стверджує, що мислення не просто залежить від мови, воно визначається кожною окремою мовою [2]. Описуючи мову, В. фон Гумбольдт вказує на її колективний характер. На думку вченого, мови є не лише засобом вираження вже пізної дійсності, а, більше того, засобом пізнання раніше невідомої. Їхнє розходження — це не тільки розходження звуків і знаків, але й розходження самих світоглядів. У цьому полягає зміст і кінцева мета всіх досліджень мови [2]. Отже, дослідивши понятійні, а не лише звукові розбіжності в мовах, ми можемо зрозуміти світобачення народу. Згідно з дослідженнями В. фон Гумбольдта, мова невіддільна від людської культури і є найважливішим її компонентом.

Мова допомагає людині пізнавати світ, і це пізнання водночас залежить від мови: як окремий звук стоїть між предметом і людиною, так і вся мова в цілому виступає між людиною і природою, що впливає на неї зсередини і ззовні, людина оточує себе світом звуків, щоб сприйняти в себе й переробити світ речей [5]. У зв'язку із внутрішньою формою мови В. фон Гумбольдт торкається проблеми, що пізніше стала трактуватися як розходження значення й змісту слова; з погляду утворення поняття «слово — не еквівалент

почуттєво сприйманого предмета, а еквівалент того, як він був осмислений мовотворчим актом у конкретний момент винаходу слова. Насправді мова представляє нам не самі предмети, а завжди лише поняття про них. Пізніше у вітчизняній науковій думці, починаючи з О. Потебні, термін «внутрішня форма» став уживатись у звуженому значенні Гумбольдта: говориться не про внутрішню форму мови, а про внутрішню форму слова у зв'язку з тим, як у морфемній структурі слова або ж у його етимологічній структурі відображаються ті або інші значеннєві ознаки [5].

Утворення понять у зазначеному вище змісті специфічно для кожного народу, тому вплив національної своєрідності виявляється в мові подвійно: у способі утворення окремих понять і у відносно неоднаковому багатстві мов певними поняттями [2]. Тут знов-таки В. фон Гумбольдт виходив із різних рівнів розвитку мов, які виявляються не тільки у звуковій формі, але й в утворенні понять; знову найбагатшими й у цьому плані визнаються санскрит і давньогрецька.

Отже, Вільгельм фон Гумбольдт зробив величезний внесок не лише в лінгвістику, культурологію, філософію. Він, вказавши на зв'язок між мовою і культурою народу, передбачив сучасний погляд на міжкультурне навчання. Великою мірою завдяки його здобуткам ми можемо говорити про взаємодію культур, труднощі вивчення іноземної мови, накладання культурних картин світу власних і іноземних під час входження у інше лінгвокультурне середовище. Власне кажучи, міжкультурна комунікація як науковий напрям і міжкультурне навчання (тренінги, коучінги, асимілятори тощо) як частина цього напрямку досліджень набули поштовх до розвитку саме завдяки поглядам В. фон Гумбольдта.

### Література

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. — М., 1984. — 397 с.
2. Гумбольдт В. Язык и философия культуры — М.: Прогресс, 1985. — 451 с.
3. Звегинцев В. А. Вводная статья к разделу «В. Гумбольдт» // В. А. Звегинцев История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях; ч. 1. — М., 1964.
4. Звегинцев В. А. О научном наследии Вильгельма фон Гумбольдта // В. Гумбольдт фон. Избранные труды по языкознанию. — М., 1984.
5. Кочерган М. Загальне мовознавство: підручник: — К.: Вид. центр «Академія», 2003. — 464 с.



6. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. — М. : ЧеРо, 2003, — 349 с.

7. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. — М. : Гнозис, 2007. — 386 с.

8. Рамишвили Г. В. Вильгельм фон Гумбольдт — основоположник теоретического языкознания // Избранные труды по языкознанию. — М., 1984.

9. Рябов Г. П. Межкультурная коммуникация в политике, экономике, образовании, юриспруденции // Межкультурная коммуникация: учеб. пособие / В. Зусман, А. Фролов. — Нижний Новгород, 2001. — 320 с.

10. Стернин И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание // С любовью к языку. — Москва-Воронеж, 2002. — С. 44–51.

11. Стефаненко Т. Д. и — др. Адаптация к новой культурной среде и пути её оптимизации // Введение в практическую социальную психологию : учеб. пособие / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьёвой. — М. : Смысл, 1996. — С. 167–174.

12. Смирнова Н. С. Межкультурная компетентность как предмет социально-философского анализа в современной Германии : дис. ... канд. филол. наук : 09.00.11 / Смирнова Наталья Сергеевна; Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — Архангельск, 2007. — 230 с.

13. Kaisu Korhonen Developing Intercultural Competence as Part of Professional Qualifications. A Training Experiment// The 10th NIC Symposium on Intercultural Communication. — Department of Linguistics, Gooteborg University, Sweden, 2003.

*В статье рассмотрены научные взгляды Гумбольдта на взаимосвязь языка и культуры, которые стали толчком для дальнейших исследований в области лингвистики, педагогики и межкультурной коммуникации, исследуется продолжение его научных изысканий в работах учёных XXI ст.*

**Ключевые слова:** картина мира, восприятие культуры, В. Гумбольдт, языковой код, межкультурное обучение, межкультурная коммуникация.

*The article investigates W. von Humboldt's research on linguistics, pedagogic science and intercultural training and analyzes the reception of his work in scientific investigations of 21-st century.*

**Key words:** worldview, culture acquisition, W. Humboldt, language code, intercultural training, intercultural communication.

## ЕКОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ В РОЗДУМАХ ФІЛОСОФІВ XVIII–XIX СТ. СТОЛІТЬ

*У статті розглянуто етапи розвитку екологічного знання у XVIII–XIX ст. Загальновідомо, що у ході своєї історії його еволюція пройшла складний шлях від первісних донаукових форм до складноутвореного філософсько-світоглядного явища.*

**Ключові слова:** екологічні знання, пізнання, наука, природа, людина, прогрес.

Тема вивчення взаємовідносин людини і природи наразі, напевне, найдраматичніша, адже дослідження сучасних науковців переконливо свідчать, що прогрес у сфері високих технологій став загрожувати існуванню людського роду та природного середовища. Тисячоліттями люди розвивали й вдосконалювали свої здібності та можливості, що, зрештою, істотно вплинуло на оточуючий її світ. Відповідно до цього змінювався і характер взаємин людини з природою. Наукові дані з різних сфер свідчать, що кожен з етапів розвитку суспільства має свої особливі форми взаємин людини з навколишнім середовищем, які супроводяться різним відображенням природи в її свідомості.

Актуальність теми полягає в тому, що, розглядаючи етапи розвитку екологічного знання, яке у ході своєї еволюції пройшло складний шлях, ми можемо дослідити співвідношення природних і суспільних закономірностей.

Питання взаємодії людини і природи зустрічається у творах Анаксагора, Демокріта, Арістотеля, Лукреція, Гіппократа, Леонардо да Вінчі, Ф. Бекона, М. Монтеня, Г. Галілея, Ж. Л. Буфона, Ж. Б. Ламарка, О. Гумбольдта, Д. Дана, Ч. Дарвіна, І. Канта, Г. Гегеля, К. Маркса, В. Андрущенко, В. Крисаченка, М. Кисельова, О. Салтовського та інших.

Мета такого дослідження полягає у виявленні внутрішніх та зовнішніх зв'язків, закономірностей, протиріч між сучасною людиною і техногенно перевантаженим навколишнім середовищем. Тому через узагальнену інформацію про еволюцію екологічної культури ми можемо отримати розгорнуту картину динаміки екологічного

знання, що займатиме почесне місце у загальній системі сучасної освіти, виховання і науки. Досліджуючи етапи становлення проблеми «людина — природа», історичні реалії кожного періоду ми розглядатимемо очима сучасної людини крізь призму ХХІ століття.

Свою точку зору мали просвітителі-енциклопедисти з погляду на природу і людину. Природа, матерія, Всесвіт — це єдине начало, яке не має зовнішніх причин для існування, оскільки природа сама по собі причина, яка існує вічно і постійно змінюється, водночас залишаючись тотожною собі. Представник французького Просвітництва Ж.-Ж. Руссо вважав, що законодавство повинно впливати із даних самою природою законів людського співіснування. Він увійшов в історію як активний критик цивілізації, в основі якої лежить суспільна нерівність між людьми. Коли одні люди живуть у розкоші, інші — ледь зводять кінці з кінцями, в суспільстві посилюється аморальність, але й можлива інша модель суспільства, коли всі люди рівні і морально чисті. Така модель існує — йдеться про первинне суспільство, коли люди жили в цілковитій злагоді з природою, а вона, у свою чергу, давала їм все необхідне для життя. «Доти, — писав Руссо, — доки люди зберігали свою первісну невинність, їм непотрібно було жодне керівництво, крім голосу природи. Ніде і ніколи раніше людина не порушувала рівноваги, з особливим піклуванням ставлячись до того довкілля, в якому жила і працювала» [1, 13].

Особливу увагу приділяв вивченню людини і природи інший представник Просвітництва П. А. Гольбах, який вважав, що «Людина — справа рук природи, вона існує в природі, вона не може — навіть подумки — вийти з природи. Даремно дух її прагне поринути за межі видимого світу — вона завжди буде змушена повернутися назад» [2, 7]. Тому висновок французьких просвітників ХVІІІ століття полягав у тому, щоб взаємодія людини з природою була в повній гармонії.

Реакція на філософське пояснення життя та його пізнання, яке було сформульоване французькими матеріалістами, а також прагнення подолати рамки механіцизму було результатом виникнення нових концепцій у представників німецької класичної філософії, для яких спільним було те, «що вони вжили нових спроб синтетичного вирішення проблеми життя та її пізнання» [8, 30]. Щоправда, результати вирішення цих проблем німецькими філософами були досить різноманітні.

Свого найвищого апогею німецька філософія досягла в особі Георга Гегеля, який у центр свого вчення ставить Абсолютну Ідею. «Абсолютна Ідея існує до матерії і людини. Лише на певному етапі свого розвитку вона відчужує себе в матерію, породжуючи природу. Так виникає еволюція природного світу, що, зрештою, приводить до появи мислячого духу» [9, 129]. Гегель вважав, що природа — це як відчуження ідеї, яка «відпускає» себе зі світу чистої думки до протилежного світу матеріальної природності. Таким чином природа — також є ідея, але це форма інобуття. Етапи природного розвитку прямують до появи людського буття і повторюється рух від «не-Я» до «Я».

Підсумовуючи результати тогочасних знань із природознавства, Гегель вважав, що до вивчення природи потрібен двоякий підхід — філософський і емпіричний, і дати відповідь на це питання може тільки особлива наука — філософія природи, «раціональне природознавство». На думку І. Фролова, саме емпіричне природознавство є, до певної міри, передумовою виникнення раціонального природознавства, тобто філософії природи. Проте одним із найпотужніших аргументів проти гегелівської натурфілософії був розвиток природознавства, зокрема, біологічного знання, який на практиці спростовував її головний висновок про неспроможність позитивних наук вийти в своїх узагальненнях і методи за межі метафізики, перетворюючись з емпіричного в теоретичне, долаючи натурфілософію шляхом оволодіння діалектичним методом [8, 35].

Суперечність системи і методу Гегеля були помічені іншими мислителями і піддавалися критиці, зокрема Людвігом Фейєрбахом. З погляду Фейєрбаха, ідеалізм, який заперечує самоцінність природи і стверджує її вторинність, є не що інше як релігія. На думку Фейєрбаха, потрібно зрозуміти, що людина — це частина природи і її продукт. Природа ж не є механізмом, а є складним організмом, який живе за власними законами. Філософ називав розроблену ним форму натуралізму «органіцизмом», оскільки ставив органічне буття природи у центр своїх інтересів і закликав до вивчення природи, бо це «є служіння їй».

Проблема відношення людини і природи протягом багатьох тисячоліть викликали суперечки і критику багатьох філософів і філософських шкіл, тому аналізували це питання, керуючись методологічними принципами об'єктивності та історизму. Підійшовши до аналізу марксистських поглядів на природу, людину, їх

взаємовідносини, для того, щоб правильно оцінити їхні погляди потрібно зважати на історичні умови, постановку і вирішення найважливіших проблем того часу. Таким чином, кінець 18 — початок 19 ст. можна охарактеризувати великими відкриттями в природознавстві. Йдеться про закон збереження і перетворення енергії (Ю. Р. Майєр та ін.), відкриття теорії клітинної будови живих організмів (П. Ф. Горяїнов, Т. Шванн, М. Я. Шлейден), еволюційна теорія Дарвіна, космогонічна теорія І. Канта і П. Лапласа. Ці відкриття дали нові знання і розкрили зв'язок між тваринним, рослинним світом і неорганічною природою. В результаті постала нова картина світу, в якій відбувається неперервний процес розвитку на противагу традиційній картині, в якій нежива природа, людина і суспільство були окремими ланцюгами. «А тепер, коли нам досить глянути на результати вивчення природи діалектично, тобто з точки зору їх власного зв'язку, щоб дістати задовільну для нашого часу «систему природи», і коли свідомість діалектичного характеру цього зв'язку проникає навіть у метафізично вишколені голови природодослідників всупереч їхньої волі, — тепер натурфілософії прийшов кінець. Всяка спроба воскресити її не тільки була б зайвою, а була б кроком назад» [5, 310]. Творчо аналізуючи й узагальнюючи проблеми суспільства, людини і природи, Карл Маркс і Фрідріх Енгельс будують свою нову теорію на підставі діалектичного, історико — матеріалістичного розуміння світу, в якій одна з її складових — практика, що виступає як процес життєдіяльності людини, процес суспільного виробництва. Практика є елементом зв'язку людини з об'єктивним світом і стає універсальним посередником у взаємодії людини і природи, що необхідна для нормальної життєдіяльності. Попередники Маркса і Енгельса вважали, що людина — це продукт природи, природу ж вони сприймали як об'єкт споглядання, а людину — як істоту, яка споглядає. Означені теорії надихали не одне покоління мислителів. Марксистська теорія не заперечує важливість природи в житті людини, але одним із головних чинників є те, що природа не може бути тільки місцем життя для людини, оскільки вона в процесі трудової діяльності постійно змінюється. Загалом вся історія людства перебуває у безперервному русі і це призводить до зміни людиною природи, і залишається лиш додати, що змінюється і власна природа самої людини. Не можна не погодитись із думкою сучасних філософів, які пишуть, що «природа, як розкрита книга людської історії, наочна картина сутнісних,

продуктивних сил суспільної людини. Допоки існують люди, їх відношення до природи і стосунки між собою — дві неподільні сторони єдиного процесу: гармонізації відносин — суспільний прогрес і еволюція природи, суспільства» [4, 422].

Під час своїх досліджень, вивчаючи економічні, промислові досягнення найбільш розвинутих країн свого часу, коли побічні негативні наслідки від промислової діяльності людей ще не несли в собі загрози, Ф. Енгельс висловив думку, яка є актуальною і нині, а саме що людина не завжди розуміє значення своїх перемог над природою. В результаті за свої досягнення їй потрібно розраховуватися по дорожчій, ніж це було передбачено заздалегідь, ціні. Якби така перспектива була відома людському розумінню наперед, люди б, певна річ, відмовилися від багатьох своїх задумів.

Тож ми підійшли, до теперішньої ситуації, яка зобов'язує сформувати відповідне ставлення до природи, оскільки прискорення науково-технічного прогресу перетворило діяльність людини на феномен планетарного масштабу. Сучасна наука є вже не споглядальною, а цілераціональною і прагматичною, і оскільки вона переслідує людську мету, то в її змісті міститься і кінцеве застосування. «Із зростанням технічних можливостей людини орієнтація на підкорення природи ставала дедалі очевиднішою. Це призвело до глобальної екологічної кризи у ХХ ст., до постановки питання про існування самої людини і створеної нею цивілізації» [6, 175].

Відтак суспільство сьогодні потребує нових ціннісних, моральних орієнтирів, екологічних знань, у противному разі воно ризикує загинути в глобальній екологічній катастрофі. «Не будучи рівноправним партнером дискурсу, природа домагається існування, висувуючи до людини свої вимоги, і вимоги ці моральні» — зазначає А. М. Єрмоленко [3, 383]. Отже, це дає підстави говорити про низький рівень екологічної освіти не якоїсь групи людей, а всього суспільства загалом. Питання стоїть не про просте накопичення екологічних знань, а про формування нового світогляду, який би дав змогу розглядати питання виробничого зростання з погляду відповідальності за збереження сучасної цивілізації. Необхідно усвідомити: для того щоб підготувати до життя молоде покоління, освіта має виховувати допитливість щодо явищ і проявів життя та водночас допомагати справлятися із цим життям. У свою чергу, завдання екологічного виховання передбачає високий рівень знань, який сприяв би формуванню «екологічної свідомості», тобто

усвідомленню екологічної цілісності природи, розумінню єдності людини та природи, зміні ціннісних орієнтирів сучасного суспільства і сучасної свідомості — його екологізації. Як стверджував відомий італійський еколог А. Траверсо: «У міру того, як наше розуміння взаємовідносин діяльності людини і проблем навколишнього середовища поглиблюється, основні принципи освіти в галузі навколишнього середовища, якщо вони правильно впроваджені, можуть цілком стати тим ядром, навколо якого формуватиметься майбутня стратегія суспільної освіти, вона сформує громадян світу з новим світоглядом, з новими настроями, які більше відповідатимуть потребам людства та природи» [7, 10].

*В статье рассмотрены этапы развития экологического знания в 18–19 ст. Общеизвестно, что в процессе исторического развития его эволюция прошла сложный путь от первобытных упрощенных форм до сложного философско-мировоззренческого явления.*

**Ключевые слова:** экологические знания, познание, наука, природа, человек, прогресс.

*In article stages of development of ecological knowledge are considered 18–19 century. Well-known that in the course of historical development its evolution has passed a difficult way from the primitive simplified forms to difficult philosophical of life the phenomenon.*

**Key words:** an ecological knowledge, the theory of knowledge, a science, a nature, a progress, a human.

### Література

1. Герасимчук А. А., Палеха І. Екологія: опорний курс лекцій : навч. посіб. — К. : Укр.-фін. Інст. менеджм. і бізнесу, 1998. — 68 с.
2. Гольбах П. Система природи, или о законах мира физического и духовного. — М., 1940. — 378 с.
3. Єрмоленко А. М. Післямова // Ганс Йонас. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / пер. з нім. — К. : Лібра, 2001. — 400 с.
4. История философии : учебник для высшей школы / под общ. ред. Н. И. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рыбалко. — Харьков : Консум, 2002. — 752 с.
5. Кушаков Ю. В. Нариси з історії німецької філософії Нового часу. — К. : Центр навч. літ-ри, 2006. — 572 с.

6. Толстоухов А. В., Хилько М. І. Екобезпечний розвиток: пошуки стратегії. — К. : Знання України, 2001. — 334 с.

7. Траверсо А. Б. Размышления о философском образовании в области окружающей среды. — М. : Наука, 1979. — 146 с.

8. Фролов И. Т. Жизнь и познание: О диалектике в современной биологии. — М. : Мысль, 1981. — 267 с.

9. Хамітов Н., Гармаш Л., Кирилова С. Історія філософії. Проблема людини та її меж : навч. посіб. — К. : КНТ, Центр навч. літ-ри, 2006. — 296 с.

УДК 373.3

С. Л. Панасюк,  
кандидат педагогічних наук, доцент

## РОЛЬ КУЛЬТУРИ ПОБУТУ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розглянуто значення культури побуту в процесі формування особистості.*

**Ключові слова:** культура побуту, особистість.

**Постановка проблеми.** Актуальна потреба у знаходженні шляхів культивування неповторної індивідуальності вимагає визначення умов розвитку в людей естетичної потреби в організації навколишнього середовища, зокрема побуту, який є однією із соціальних сфер докладання зусиль людини. Він надає можливість достатньою мірою розкрити здібності, інтереси, смаки, показати знання, вміння, навички, реалізувати творчі можливості через самостійну діяльність, створити умови для сприймання і перетворення дійсності за законами краси і гармонії. Естетизований побут визначає те морально-естетичне середовище, в якому формується особистість.

Надамо уточнення, що в нашому дослідженні естетичне трактується як краса людського спілкування. Обґрунтуємо це положення: різні якісні порівняння функціонують у мовленнєвому спілкуванні людей, і в українській мові слово краса асоціюється зі словами красивий, вродливий, чарівний, чудовий, гарний, якісний. Словник тлумачить його як привабливу зовнішність, позитивні якості, власності, відповідність вимогам, як такий, що заслуговує на похвалу, як позитивні моральні якості, зразкова поведінка.



Отже, ми ставимо за **мету** проаналізувати тісний взаємозв'язок морального й естетичного аспектів при характеристиці поведінки, спілкування, укладу повсякденного життя. Через контакти зі світом людина збагачується не тільки спілкуванням з людьми, а й з предметним оточенням, одягом тощо. Культурні потреби, смаки, установки формуються вже на початковому етапі життя особи, коли вона ще не бере участі ні в праці, ні в суспільному житті, коли саме предметне оточення є важливим джерелом формування свідомості особистості.

Важливою зовнішньою ознакою прояву естетичного розвитку особистості є одяг. Одяг як одна із зовнішніх форм прояву естетичної культури особистості впливає на почуття психологічного комфорту. Правильно дібраний і красивий одяг виступає засобом психотерапії, знімає напруження, послаблює негативний емоційний стан, викликає почуття впевненості, характеризує неповторність, оригінальність внутрішнього світу людини, визначає адекватну соціальну поведінку особистості. З огляду на це важливим є питання розкриття залежності зовнішньої привабливості, чарівності людини від її духовного змісту. Потрібно, щоб дитина користувалася одягом, який відрізняється красою, доцільністю, простотою, тому що з її життя органічно входять такі критерії як упорядкованість, почуття міри, тобто критерії, які надалі визначають її смак і потреби. Вироблення якісних установок на зручний, красивий, оригінальний одяг покликане спинити процес нівелювання особистості. Зазначимо, що одяг чинить відчутну психотерапевтичну дію на особистість. Оптимально дібраний костюм має позитивне естетично-емоційне навантаження, він впливає на психічний стан людини, створює почуття впевненості і комфорту. Костюм характеризує охайність, працелюбство, естетичний смак власника. Одяг — одна із форм прояву особистості — діє на почуття комфорту у взаєминах між людьми, формування адекватної самооцінки.

Безпосередній контакт людини і предметного оточення, який проявився в їх взаємовпливі, створює можливість для регулювання спілкування і поведінки людей. До того ж предмети, матеріальне середовище виступає об'єктом споглядання, джерелом естетичної насолоди, почуттів, емоцій і формує в людині естетичну потребу в збереженні, відтворенні та зміні побуту за законами краси.

Проблема формування культури побуту частково знайшла своє відображення в науковій і популярній літературі [1; 2]. У ній поряд

зі спробою розглянути теоретичні питання, міститься ціла низка порад щодо ведення домашнього господарства, оздоблення й упорядкування житла, вибору предметів домашнього вжитку, одягу, правил поведінки тощо.

Поняття «естетичні погляди», «естетичні почуття», «естетичний смак» в практиці часто ототожнюються. Естетичні почуття розглядаються як результат естетичного ставлення людини до цих чи інших явищ навколишнього світу як до прекрасних, потворних, трагічних, комічних. Автори вказують на широту і багатогранність сфери впливу естетичних почуттів, оскільки вони виникають під впливом зовнішнього світу в його численних проявах. Моральне життя суспільства, література та мистецтво, прекрасний ландшафт, трудова діяльність і побут — усі ці явища та факти здатні викликати естетичні почуття. Означені теоретичні положення значно розширюють межі естетичного виховання в школі, яке часто обмежується повідомленнями окремих відомостей зі сфери мистецтва.

Не можна не погодитися з тим, що об'єктом естетичного переживання виступають явища і предмети зовнішнього світу не з боку якоїсь однієї ознаки чи якості, а в усій цілісності та індивідуальній неповторності, у всьому багатстві й різноманітті конкретно-чуттєвих форм, а головне — як непорушна єдність форми та змісту.

З огляду на широту й різноманіття об'єктів естетичного переживання, потрібно розрізнити почуття, викликані такими групами явищ: твори мистецтва і літератури; естетично виразні предмети навколишньої дійсності, — як створені самою людиною, так і безпосередньо явища природи; зокрема художня творчість; побут.

Естетичний смак при цьому розкривається як індивідуальна система естетичних оцінок, здатність людини відповідним чином сприймати і реагувати на все те, що стосується виявлення прекрасного, піднесеного, комічного тощо, прекрасного в житті та мистецтві.

Художнє начало в побуті (С. Т. Шацький, А. С. Макаренко) допомагає виховувати не лише правильне, розумне ставлення до поведінки, а й саму культурну поведінку, яка характеризує рівень естетичного розвитку особистості, звичку чинити правильно і красиво не лише тому, що дитина сіла і подумала, а тому, що інакше вона не може, тому що так звикла поводитися. Естетичний розвиток школяра в процесі формування культури побуту має проходити в тісному зв'язку з розумовим, моральним, фізичним та

трудоим вихованням, оскільки людину неможливо виховувати окремими частинами, підпорядковуючи це кінцевій меті — вихованню громадянина своєї держави.

Використавши наведений метод у своїй дослідній роботі, ми переконались у його ефективності та доцільності, адже в такому разі ми відкриваємо дитині очі на прекрасне у сфері побутових і суспільних стосунків, моралі, праці, спонукаємо до участі в художній творчості і тим самим формуємо світогляд і моральні якості особистості. Учень у побуті зустрічається з добрим і прекрасним, злим і потворним, а вчитель виявляє, акцентує естетичні якості етичного, розкриваючи непривабливість аморального, захоплюючи красу високої моралі. Учні початкових класів здатні оцінити окремий вчинок у межах добра і зла і принагідно зробити правильний вибір — стати на захист добра. Отже, перед вихователем постає важливе завдання щодо розвитку в дітей уміння розглянути той та інший вчинок, дію, як об'єкт не лише морального, а й естетичного оцінювання, підійти до них з погляду спеціального аналізу. Щоб творити добро, прекрасне, потрібно найперше вміти відрізнити його від злого, потворного.

Моральний і естетичний розвиток особистості характеризується не тільки і не стільки обсягом знань про норми поведінки, умінням правильно оцінити той чи інший вчинок (хоча це теж дуже важливо), а й моральною діяльністю. По-справжньому гуманна особистість — не та, яка лише висловлює співчуття, а та, яка співчуваючи, обов'язково діє [4, 12].

Цілеспрямоване, систематичне вдосконалення культури побуту молодших школярів не є самоціллю. Розв'язання цього завдання є необхідною умовою всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Виховання — головний засіб розвитку естетичної культури.

Формування культури побуту школярів обов'язково передбачає визначення властивостей, якостей і особливостей особи як представника певної соціальної, соціально-демографічної групи, об'єкта і суб'єкта виховання. Кожна особистість значною мірою «по-своєму» реагує на процес її виховання і своєрідно неповторно засвоює виховно значиму для неї інформацію. Тому надзвичайно важливо в кожному випадку виявляти установку, орієнтацію особистості учня на певні естетичні норми та цінності. Це, у свою чергу, дасть змогу найбільш ефективно впливати на його свідомість та специфіку діяльності.

Орієнтація особистості на визначені естетичні цінності надає можливість з певною часткою умовності виділити різні елементи естетичної свідомості на рівні особистості. В одному випадку особливу увагу буде звернено на виховання естетичного почуття, в іншому на формування естетичних смаків тощо. Таким чином розширюються можливості для формування індивідуальної естетичної свідомості.

**Висновки.** Цілеспрямований естетико-виховний вплив на особистість повинен мати організований, послідовний, систематичний характер, вирізнятися погодженістю і спорідненістю дій, що зумовлюється необхідним рівнем організації та керування естетичним вихованням в системі роботи навчального закладу. Чим активніше молодші школярі як суб'єкти включаються в різноманітні стосунки з усіма горизонтами зовнішнього буття, тим яскравіше проходить відкриття виражальних об'єктів, тим ефективніше формування естетичного ставлення до дійсності, тим більше наділяють вони особистісним змістом оточуючий світ.

*В статтє анализируєтєся проблема культури быта и ее значение для формирования личности.*

**Ключевые слова:** культура быта, личность.

*The article deals with the problem of the cultural life and its development of personality.*

**Key words:** everyday cultural, personality.

#### Література

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XVI–XVII вв. сост. С. Д. Библишын, Б. Н. Митюрков. — М. : Педагогика, 1985. — 363 с.
2. Антропова М. В. и др. Режим дня, работоспособность и состояние здоровья школьников. — М. : Медицина, 1974. — 136 с.
3. Закон України «Про виховання дітей та молоді» // Освіта України. — 2004. — 11 с.
4. Бех І. Д. Особисто зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. — К. : ІЗМН, 1998. — 204 с.
5. Кобзар Б. С. Розвиток гуманізму молодших школярів // Початкова школа. — 1994. — № 1. — С. 12–14.
6. Школа і підготовка учнівської молоді до життя та діяльності в умовах ринку : наук.-метод. зб. — Харків, 1996. — 172 с.

УДК 378.12

**Н. В. Постоюк,**  
*аспірантка*

## **ІДЕЇ Д. Л. СЕРГІЄНКА: ПРОВЕДЕННЯ ЕКСКУРСІЙ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

*У цій статті висвітлюються особливості планування та завдання екскурсій із природознавства в допоміжній школі, за Д. Л. Сергієнком, розглядається їх орієнтовна тематика, аналізуються загальні методичні вимоги до їх організації та проведення.*

**Ключові слова:** екскурсія, планування, проведення, тематика.

Діти з особливими потребами привертають пильну увагу освіти багатьох країн, в тому числі й України. Науково-педагогічні спостереження спонукають до висновків: залишається актуальною потреба в інтегруванні таких дітей у сучасне суспільство, підготовки їх до життя і праці в умовах соціуму. Розвиток духовних і фізичних сил дитини до можливої для неї найвищої межі, яка для кожної буде різною, і пристосування до життя — ось єдина мета, яку потрібно досягнути у вихованні та навчанні розумово відсталих дітей. Завданням допоміжної школи є не лише озброїти учнів практичними й технічними навичками, а й забезпечити відповідне інтелектуальне і моральне їх виховання. Дослідниця проблем молоді з затримкою психічного розвитку Н. Компанець зазначає, що «реформа спеціальної освіти передбачає насамперед зміну ставлення до дитини як до об'єкта насичування корисними знаннями, зосереджуючись на формуванні життєвої компетенції, здатності після навчання у школі адаптуватися до життя в соціумі, бути особистістю» [2, 5].

Науковим вивченням проблем дітей з особливими потребами в Україні займалися такі педагоги, як Л. Вавіна, М. Фіцула, Н. Л. Коломинський, Б. А. Курбанова, О. М. Таранченко, Т. В. Скрипник, Р. А. Холодов, С. В. Литовченко, О. М. Лесько, В. В. Назарович, П. Б. Джуринський, Т. А. Круглова, В. В. Кобильченко, В. І. Андрієнко, К. Д. Бойко, В. В. Дзюрин, В. Ф. Засенко. Також цій темі присвячені дисертаційні дослідження В. Баудіма, А. Висоцької, А. Раку, О. Хохліної, В. Бондаря, А. Корнієнко, С. Максименка, Б. Пінського.

У контексті пошуків ефективних методів і прийомів навчання учнів з особливими потребами, підготовки їх до життя цінними й актуальними є рекомендації щодо проведення екскурсій у межах предмета природознавства в допоміжній школі професора Київського національного університету імені Тараса Шевченка Дмитра Лавровича Сергієнка, який працював тут II половині XX ст. Його науково-методичні ідеї та думки у цій статті представлені вперше широкому загалу, іншими авторами раніше вони не досліджувались із невідомих причин.

**Метою** статті є розгляд теорії та практики проведення екскурсій у допоміжній школі за науковим доробком Д. Л. Сергієнка. Реалізація мети здійснювалася за такою схемою: 1) висвітлення особливості планування екскурсій у природу і сільське господарство; 2) аналіз загальних методичних вимог організації та проведення екскурсій; 3) розгляд орієнтовної тематики екскурсій з природознавства у допоміжній школі.

Д. Л. Сергієнко вивчив і проаналізував досвід роботи проведення екскурсій багатьох обласних спеціальних шкіл, вказавши на характерні загальні їх недоліки та розробивши власну методику проведення екскурсій, що заслуговує на особливу повагу до вченого та інтерес в сучасних умовах розвитку навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами. Педагог визначив завдання екскурсій — закріплення та розширення знань учнів. Він зауважив, що внаслідок добре підготовленої екскурсії мають збагатитись шкільний біологічний кабінет (гербаріями, різними колекціями, зразками рослин і тварин, роздатковим матеріалом для майбутніх уроків, схемами, діаграмами та ін.) куток живої природи, дослідна шкільна ділянка (новими сортами зернових, городніх та садових рослин) [3, 25–26]. Педагог писав, що «проведення екскурсій з учнями спеціальної школи має деяку специфіку порівняно з масовою школою. При вивченні нових об'єктів тут у більшою мірою слід опиратися на попередній досвід, попередні знання дітей, більшою мірою забезпечувати яскравість, емоційність, діяльність дітей і обов'язково — розвиток мови. Кількість об'єктів, які вивчаються на екскурсії, потрібно зменшити (не більше двох-трьох). Пояснення мають бути чіткими, короткими й образними. Вчитель повинен точно формулювати основні думки і доводити їх до розуміння учнів» [3, 13]. Безперечним є той факт, що в реалізації принципу наочності навчання велику роль відіграють екскурсії. Вони ознайомлюють дітей

з оточуючою дійсністю і сприяють її чуттєвому пізнанню, що особливо важливо для дітей з особливими потребами [1, 122]. Для цієї категорії учнів доцільно розробляти та намагатися постійно вдосконалювати методику проведення екскурсій відповідно до особистих потреб і вимог суспільства. Кожен науковець пропонує свій власний підхід і бачення проблеми, але істина досягається у знаходженні оптимального варіанта.

Аналізуючи науковий доробок Д. Л. Сергієнка, ми дійшли висновку, що він вирізняв два види екскурсій:

- екскурсії, що мають на меті попереднє ознайомлення учнів з об'єктами, які пізніше вивчатимуться у школі;
- екскурсії, що підсумовують і закріплюють пройдений навчальний матеріал.

Дмитро Лаврович підкреслював, що перший вид екскурсії має бути заздалегідь чітко спланований і передбачений планом роботи школи. Під час екскурсії потрібно правильно організувати спостереження учнів і збирання зразків для майбутнього вивчення їх у класі чи в біологічному кабінеті, під час лабораторно-практичних, дослідних робіт.

Другий вид екскурсій, в результаті яких підсумовується та закріплюється вивчений матеріал, повинен бути добре продуманий та відповідно спланований. Заключна екскурсія, яка за своїм цільовим завданням закріплює пройдений навчальний матеріал з теми чи розділу програми, має мету розширити і закріпити попередні знання учнів, збагатити їх новими знаннями про певні явища і предмети, озброїти деякими потрібними вміннями та навичками. Педагог радив під час екскурсії в природу чи сільське господарство організувати й деяку практичну роботу учнів, що сприяє набуттю ними практичних умінь та навичок. Як зазначає Кароліна Рейда, дослідниця виховання готовності учнів допоміжної школи до самостійної праці, «виконуючи комплекс сільськогосподарських робіт (від посіву до збирання урожаю), вони [учні] оволодівають знаннями, виробничими процесами, в реальній, наочно-дійовій формі, збагачують життєвий та практичний досвід» [4, 45].

Д. Л. Сергієнко наголошував на важливості завчасного планування екскурсій, що уможливорює не тільки кращу підготовку до них, а й викликає в учнів цілеспрямований інтерес: вони свідомо і всебічно оглядають та вивчають об'єкт. На сільськогосподарських екскурсіях і екскурсіях у природу діти завжди виявляють бажання

включитися в роботу, яку вони спостерігають під час цих екскурсій, надають посильну короточасну допомогу на парниках, у плодовому і декоративному питомниках, на фермі, в саду й на городі, в лісі під час збирання насіння плодових і декоративних дерев та кушів, на лузі, збираючи трави тощо.

Д. Л. Сергієнко виявив такі особливості планування екскурсій у допоміжній школі:

1. Введення потрібних екскурсій у розклад роботи школи, погодження часу їх проведення із шкільним розкладом. Усі екскурсії мають бути передбачені річним навчальним планом і більш докладно, з визначенням часу, — піврічним планом.

2. Підготовка разом із завучем плану екскурсії (визначення теми, місця і часу її проведення).

3. Призначення відповідальних працівників за проведення екскурсії.

4. Узгодження з учителями інших предметів з тим, щоб, задаючи домашні завдання, вони враховували, що діти підуть на екскурсію, і для наступного дня задавали завдання значно менші, бо, оскільки екскурсії завжди забирають багато часу і діти бувають втомлені, вони можуть не виконати цих завдань [3, 5–7].

Д. Л. Сергієнко також розробив загальні методичні вимоги до організації і проведення екскурсій у природу, сільське господарство:

— визначити мету та зміст екскурсії відповідно до теми чи розділу навчальної програми;

— вивчити об'єкт, на який запланована екскурсія;

— розробити етапи роботи на екскурсії, список об'єктів, які будуть вивчатися, розрахувати час, визначити основні питання, що їх має розкрити вчитель і спеціаліст разом з учнями зміст потрібних пояснень;

— визначити форми роботи учнів: фронтальна, індивідуальна та у бригадах (складаються із 3–4 учнів);

— провести підготовчу роботу з учнями (вчитель знайомить з метою та значенням екскурсії, розподіляє завдання між бригадами, окремими учнями, дає докладний інструктаж, як кожен учень повинен підготуватися до екскурсії, визначає час і місце зібрання учнів).

Проведення екскурсій, за Д. Л. Сергієнком, має складатись із таких етапів:

1. Нагадування учням про мету і зміст екскурсії.



2. Огляд об'єкта: учитель чи спеціаліст дає відповідні пояснення про об'єкт, ставить перед учнями різні питання з метою привернення уваги до спостережень, підводить учнів до висновків, які вони зроблять на основі огляду та спостереження за об'єктом.

3. Практична діяльність учнів. Д. Л. Сергієнко вважав, що проведення екскурсій з посиленою участю учнів у праці сприяє не тільки закріпленню та розширенню їх знань, а й дає певну практичну підготовку до майбутньої діяльності, виробляє і прищеплює відповідні навички, уміння, дисциплінує їх. Це, у свою чергу, відповідає природним нахилам дітей не тільки побачити, а й самому доторкнутися руками до об'єкта, випробувати свої сили на практиці, навчитися робити так, як це роблять дорослі спеціалісти своєї справи. Введення елементів праці в екскурсії вимагає від учителя ще більшої відповідальності в підготовці, особливо в забезпеченні робочих місць та знарядь праці для учнів. Учні в процесі праці потрібно контролювати, допомагаючи їм у роботі, створюючи умови для розуміння процесів, правил поведіння, користування інструментами тощо.

4. Підсумовування екскурсії після її завершення, а згодом докладне підсумовування у школі й опрацювання наслідків екскурсії (виготовлення різних колекцій, гербаріїв, діаграм, малюнків у класі).

5. Складання списку потрібного обладнання та матеріалів, серед яких Д. Л. Сергієнко рекомендує мати: карту або план місцевості, компаси, рулетки, шнур, бінокль, лупи, фотоапарат, складний ніж, ножиці, сачки повітряні, сачки водяні, гербарний папір, коробки для зразків ґрунту, кормів тощо. Керівник екскурсії, залежно від теми, має добирати відповідне знаряддя із цього списку. Крім загального екскурсійного знаряддя, потрібно мати і певну кількість медикаментів (бинт, йод, ліки від болю) [3, 7–20].

На наш погляд, варта уваги й розроблена Д. Л. Сергієнком орієнтовна тематика екскурсій для учнів допоміжних шкіл. Покажемо це у формі таблиці.

Отже, нашим завданням було розкрити у статті ідеї Д. Л. Сергієнка щодо проведення екскурсій для дітей з особливими потребами, а саме висвітлити особливості планування екскурсій на природу і сільське господарство, які полягають у запровадженні потрібних екскурсій за розкладом роботи школи, у попередньому визначенні теми, місця, часу проведення та затвердження, плану екскурсії завучем школи, узгодженні з учителями інших навчальних предметів. Також були піддані аналізу загальні методичні вимоги до

організації екскурсій: вивчення вчителем об'єкта, на який запланована екскурсія, визначення мети та змісту екскурсії, етапів проведення, форм роботи учнів, необхідного матеріалу та практичної діяльності дітей. До того ж, розглянуто орієнтовну тематику екскурсій з природознавства від першого до шостого класу (найактуальніші з тем: пори року, сезонні зміни в природі, рослини, тварини, ґрунт). Наведені ідеї вченого, на наш погляд, доцільно застосувати під час організації екскурсій у сучасній допоміжній школі.

**Таблиця — Тематика та завдання екскурсій**

Клас	Назва теми	Назва і зміст екскурсії
1	Літо. Осінь. Зима. Весна. Зміни у природі. Місцеві дерева.	1. Екскурсія в шкільний місцевий сад, ліс у різні пори року. Вчитель ознайомлює, залежно від пори року, зі змінами у природі. Найкращий час для проведення екскурсій — весна, літо, друга половина вересня, перша половина жовтня
	Городні рослини	2. Екскурсія на шкільні дослідні ділянки або на город для ознайомлення з городніми культурами. Показати, як проводиться збирання городини. Взяти посильну участь у наданні допомоги під час збирання врожаю (збирання картоплі, буряків, моркви)
2	Літо. Осінь. Зима. Весна. Сезонні зміни у природі.	1. Екскурсія під час літніх канікул на луки для ознайомлення із цвітінням квітів. Збирання зразків рослин і виготовлення експонатів для виставки
		2. Екскурсія восени в ліс для збирання місцевих грибів. Якщо учні проживають в інтернаті, то зібрані гриби можна використати для приготування якоїсь страви
		3. Екскурсія восени на город для ознайомлення із збиранням врожаю (картоплі, буряків, баштанових культур). Допомога у збиранні врожаю
	Домашні свійські тварини	1. Під час вивчення тварин у зимовий час потрібно провести екскурсії на ферму великої рогатої худоби та птахоферму для загального ознайомлення із цими тваринами, продукцією, яку вони дають

Кінець таблиці

Клас	Назва теми	Назва і зміст екскурсії
3	Літо. Осінь. Зима. Весна.	1. Екскурсія на поле для ознайомлення з працею збирання зернових та овочевих культур
		2. Екскурсія в осінній та зимовий час у сад або в ліс для вивчення сезонних змін у природі та спостереження за життям диких птахів
		3. Екскурсія у весняний час на ставок або річку, озеро для ознайомлення з місцевими рибами. Під час екскурсій зібрати зразки місцевих риб для акваріумів
4	Ґрунт	2–3 екскурсії для того, щоб показати, як обробляється ґрунт та якими машинами
5	Будова та життя рослин	2–3 екскурсії на шкільну дослідну ділянку, в поле, в сад для ознайомлення з посівом, доглядом та збиранням зернових, овочевих і плодкових рослин
6	Будова та життя тварин	1. Екскурсія в сад для ознайомлення зі шкідниками саду, збирання матеріалу для колекцій
		2. Екскурсія на пасіку
		3. Екскурсія на птахоферму для ознайомлення з домашніми птахами й умовами їх утримання та годівлі
		4. Екскурсія на ферму великої рогатої худоби та свиноферму для ознайомлення з умовами їх утримання, харчування та продуктивністю рогатої худоби та свиней

Аналіз педагогічної спадщини визначного педагога показав, що він здійснив низку цінних напрацювань із цієї важливої проблеми. Невивченими залишаються тематика екскурсій для учнів шкіл глухонімих, а також ряд методичних порад до проведення екскурсій у сад та на тваринницьку ферму в допоміжній школі. З огляду на це, праці Д. Л. Сергієнка потребують подальшого досконального дослідження й впровадження в найближчому майбутньому освіти України.

*В данной статье изложены особенности планирования и заданий экскурсий по природоведению во вспомогательной школе по Д. Л. Сергиенко, рассмотрена их тематика, проанализированы общие методические требования организации и проведения.*

**Ключевые слова:** экскурсия, планирование, проведение, тематика.

*The given article deals with peculiarities of planning and the task of excursions from natural study at auxiliary school according to Sergienko D.L., it is also considered their subjects and analysed the general methodical requirements of the organization and carrying out.*

**Key words:** an excursion, planning, carrying out, subjects.

#### Література

1. Дульнєва Г. М. Книга для учителя вспомогательной школы. — М : Учпедгиз, 1959. — 448 с.
2. Компанець Н. Новий зміст трудового навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку // Дефектологія. — 2006. — № 1. — С. 5–9.
3. Сергієнко Д. Л. Організація та проведення екскурсій в природу і сільське господарство в допоміжній школі. — К., 1955. — 25 с.
4. Рейда К. Виховання готовності учнів допоміжної школи до самостійної праці засобами виробничого навчання // Дефектологія. — 2003. — № 1. — С. 45–49.

## АВТОРИ ВИПУСКУ

**Абрамова Валентина Михайлівна** — кандидат юридичних наук, професор, Університет «Україна».

**Анацька Наталія Василівна** — старший викладач, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

**Березовський Анатолій Петрович** — кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри, Херсонський факультет.

**Белікова Наталія Олександрівна** — кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри, Луцький інститут розвитку людини ВНЗ ВМУРоЛ «Україна».

**Богінська Юлія Валеріївна** — кандидат педагогічних наук, доцент, Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

**Бондаренко Любов Борисівна** — старший викладач, Херсонський факультет.

**Брецько Ірина Іванівна** — асистент, Мукачівський технологічний інститут.

**Верещагіна Т. О.** — аспірантка, Національний університет «Кієво-Могилянська академія».

**Волинчук Оксана Анатоліївна** — аспірантка, Університет «Україна».

**Георгієва Анастасія Леонтіївна** — студентка, Дніпропетровська філія Університету «Україна».

**Гігун Наталія Іванівна** — кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри, Луцький інститут розвитку людини ВНЗ ВМУРоЛ «Україна».

**Гур Віктор Іларіонович** — доктор філософських наук, професор, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

**Гусак Наталія Костянтинівна** — старший викладач, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

**Дембійський Сергій Сергійович** — аспірант, Інститут соціології НАН України, асистент кафедри соціальної роботи, Університет «Україна».

**Дмитренко Лариса Іванівна** — завідувач сектора відділу педагогічної освіти та освіти дорослих, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.

**Дроннікова Тетяна Анатоліївна** — викладач, Криворізький економічний інститут Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана.

**Єжова Тетяна Євгенівна** — кандидат педагогічних наук, старший викладач, Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти.

**Закусило Оксана Юріївна** — викладач, Луцький інститут розвитку людини ВНЗ ВМУРОЛ «Україна».

**Зезека Наталія Олексіївна** — здобувач, кафедра конституційного, адміністративного та фінансового права, Університет «Україна».

**Зінатулліна Гузель Рустамівна** — студентка, кафедра менеджменту зовнішньо-економічної діяльності, Університет «Україна».

**Іванова Ірина Борисівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра соціальної роботи, Університет «Україна».

**Іванченко Валентин Васильович** — старший викладач, Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана.

**Іванюк І. Я** — викладач.

**Jitka Vitova** — Department of Special Education, Faculty of Education, Palacky University, Olomouc, Czech Republic.

**Ї. Вітова** — Кафедра педагогіки, Факультет спеціальної освіти, Університет імені Палацького, Оломоуц, Чехія.

**Каліберда Юрій Юрійович** — кандидат історичних наук, завідувач кафедри, Дніпропетровська філія Університету «Україна».

**Карпюк Роман Петрович** — кандидат педагогічних наук, доцент, ректор, Луцький інститут розвитку людини ВНЗ ВМУРОЛ «Україна».

**Коваль Тамара Іванівна** — кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри, Київський національний лінгвістичний університет.

**Кокур Олег Матвійович** — доктор психологічних наук, професор, кафедра клінічної психології, Університет «Україна».

**Кольченко Катерина Олегівна** — кандидат технічних наук, старший науковий співробітник, проректор з наукової роботи, Університет «Україна».

**Кочубейник Ольга Миколаївна** — кандидат психологічних наук, докторант, Інститут соціальної та політичної психології АПН України.

**Кравець Ніна Павлівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра корекційної психопедагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

**Кравцова Ганна Віталіївна** — асистент, Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

**Кравченко Тетяна Миколаївна** — асистент, Мукачівський технологічний інститут.

**Крамаревич Т. В.** — старший викладач, Луцький інститут розвитку людини ВНЗ ВМУРоЛ «Україна».

**Купрєєва Ольга Іллівна** — кандидат психологічних наук, доцент, кафедра психології, Університет «Україна».

**Курбатова Альона Олександрівна** — аспірантка, Університет «Україна».

**Кучменко Елеонора Миколаївна** — доктор історичних наук, професор, кафедра гуманітарних дисциплін, Університет «Україна».

**Кучменко Олена Борисівна** — кандидат біологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

**Майєр Наталія Василівна** — доцент, кафедра іноземної філології, Університет «Україна», здобувач, Київський національний лінгвістичний університет.

**Мігалуш Анастасія Олександрівна** — аспірантка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

**Нікуліна Ганна Федорівна** — кандидат технічних наук, начальник науково-дослідної частини, Університет «Україна».

**Ольхова-Марчук Наталія Володимирівна** — викладач, Луцький інститут розвитку людини ВНЗ ВМУРоЛ «Україна».

**Омельянович Ірина Михайлівна** — кандидат педагогічних наук, викладач кафедри корекційної психопедагогіки, Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова.

**Павлишина Наталія Борисівна** — викладач, Луцький інститут розвитку людини ВНЗ ВМУРоЛ «Україна».

**Панасюк Світлана Леонідівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, Луцький інститут розвитку людини ВНЗ ВМУРоЛ «Україна».

**Панченко Тетяна Леонідівна** — аспірантка, старший викладач, начальник науково-методичного відділу, Білоцерківський інститут економіки та управління ВНЗ ВМУРоЛ «Україна».

**Парасоцький О. В.** — аспірант, Інститут спеціальної педагогіки АПН України.

**\*Petra Jurkovicova** — Department of Special Education, Faculty of Education, Palacky University, Olomouc, Czech Republic.

**П. Юрковікова** — Кафедра педагогіки, Факультет спеціальної освіти, Університет імені Палацького, Оломоуц, Чехія.

**Петрученко Надія Михайлівна** — аспірантка, Університет «Україна».

**Пилук Наталія Вікторівна** — викладач, Луцький інститут розвитку людини ВНЗ ВМУРоЛ «Україна».

**Постоюк Наталія Валентинівна** — аспірантка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

**Потапук Лілія Миколаївна** — кандидат педагогічних наук, доцент, Луцький національний технічний університет.

**Руденко Людмила Миколаївна** — кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри спеціальної психології і медицини, Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова.

**Сахно Ніна Євгенівна** — старший викладач, Криворізький економічний інститут Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана.

**Свобода Євгенія Юріївна** — старший викладач, кафедра цивільного та трудового права, Університет «Україна».

**Сердюк Людмила Захарівна** — кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету соціальних технологій, завідувач кафедри психології, Університет «Україна».

**Середюк Алла Миколаївна** — викладач, Луцький інститут розвитку людини ВНЗ ВМУРоЛ «Україна».

**Сидоренко Василь Павлович** — кандидат технічних наук, доцент, Університет «Україна».

**Стульпінас Надія Казисівна** — науковий співробітник, Науково-дослідний інститут праці і зайнятості населення.

**Томашук О.** — старший викладач, кафедра здоров'я та фізичної культури.



**Тюптя Лідія Тимофіївна** — кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет «Україна».

**Тюптя Олена Володимирівна** — кандидат психологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

**Федько Анжеліка Володимирівна** — кандидат історичних наук, доцент, директор, Дніпропетровська філія Університету «Україна».

**Phillip M. Weishaar** — Southern Illinois University, Edwardsville, Usa.

**Філіп М. Вейшаар** — Університет Південного Іллінойсу, Едвардсвіль, США.

**Хорошуха Михайло Федорович** — кандидат медичних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

**Циба Віталій Трохимович** — доктор філософських наук, професор, кафедра психології, Університет «Україна».

**Чорногуз Лідія Петрівна** — викладач, факультет економіки і менеджменту, Університет «Україна».

**Шкуро Валентина Петрівна** — студентка, магістрантка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

**Шорохова Валентина Володимирівна** — методист-дефектолог, Науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи Інституту післядипломної педагогічної освіти КМПУ ім. Б. Д. Грінченка.

**Шульженко Діна Іванівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра корекційної психопедагогіки, Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова.

**Яковлева Світлана Дмитрівна** — кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри, Херсонський державний університет.

**Jan Michalik** — Department of Special Education, Faculty of Education, Palacky University, Olomouc, Czech Republic.

**Я. Михалик** — Кафедра корекційної педагогіки, Педагогічний факультет, Університет імені Палацького, Оломоуц, Чехія.

# ДО ВІДОМА АВТОРІВ!

До статей, що публікуються у нашому науковому збірнику, ставляться такі вимоги:

## **I. Щодо оформлення матеріалів**

1. Статті на тему власних наукових досліджень подаються у двох видах:

- паперовому (один примірник — із підписами авторів, зазначенням наукового ступеня, вченого звання, посади автора, номерів його телефонів (домашнього і робочого), організації чи установи, де він працює, шифру електронної пошти);
- електронному (на дискеті 3.5” чи вкладеним файлом електронною поштою).

2. Загальний обсяг статті не повинен перевищувати 7–8 сторінок, набраних у редакторі Word-97 і надрукованих на папері формату А4; шрифт Times NewRomanСуг; кегль 15; міжрядковий інтервал 1,3, абзацний відступ 0,7; поля — стандартні; вирівнювання по ширині; малюнки, рисунки, схеми прикладати в електронному вигляді з розширенням JPEG.

**Увага!** *Не допускати зайвих пробілів при форматуванні тексту!*

3. У верхньому лівому куті першої сторінки статті слід розміщувати шифр (індекс) УДК/ББК, у наступному зліва — ПІБ авторів, їх науковий ступінь і вчене звання (за відсутності таких — посаду), далі — назву установи, назву статті, розміщену по центру рядка і набрану великими літерами.

4. Посилання в тексті статті на літературу давати у квадратних дужках.

5. Список літератури (обов'язковий елемент статті) слід розміщувати після тексту статті і друкувати кеглем 13.

6. Анотації та ключові слова (українською, російською і англійською мовами) слід розміщувати після назви статті.

*Електронний варіант.* Для електронної пошти формат вкладеного файлу зі статтею .doc ato^rtf.

Назва файлу: прізвище першого автора англійськими літерами (не більше восьми символів). На дискеті слід зазначити прізвища авторів і версію Word.

## **II. Щодо структури і змісту статей**

Стаття має включати такі складові:

1. Вступ (постановка загальної проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями) — 5–6 рядків.

2. Вихідні передумови (останні досягнення і публікації), виділення актуальних і невирішених раніше питань загальної проблеми, якій присвячено статтю (1/3 сторінки).

3. Формування мети статті (постановка завдання) — 5–10 рядків.

4. Виклад методики і результатів дослідження — 5–6 сторінок.

5. Висновки з даного дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

6. Список літератури (бібліографічний апарат статті, оформлений відповідно до державних стандартів).

7. Анотації (російською та англійською мовами), що мають містити стисло інформацію про основні результати і висновки з досліджень, що висвітлюються у статті (5–6 рядків; 3–4 речення). Анотації, як уже було вказано, розміщують після заголовка статті перед вступом.

*Увага!* До статей, особливо якщо це стосується майбутніх здобувачів наукового ступеня кандидата наук (аспірантів, магістрантів та інших пошукувачів), бажано додавати внутрішні рецензії наукових керівників.

*Редакція зберігає за собою право на редагування і скорочення матеріалів. За достовірність фактів, цитат власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості, відповідальність несуть автори публікації. Думка редакції може не збігатися з думкою автора.*

### **Форма авторської довідки**

Авторська довідка

1. Назва статті.
2. Адреса для листування, телефон, факс і електронна пошта для контакту.
3. Прізвище, ім'я, по батькові.
4. Науковий ступінь, вчене звання.
5. Місце роботи.
6. Посада.

Науково-періодичне видання

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Збірник наукових праць № 6 (8)

<b>Головний редактор</b>	<b>П. М. Таланчук</b>
Редактор-упорядник	С. С. Самойлова
Комп'ютерна верстка	О. М. Стадник

Тексти статей подано в авторській редакції

*Оригінал-макет виготовлено  
у видавничо-друкарському комплексі  
Університету «Україна»  
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел. (044) 424-40-69, 424-77-19  
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 405 від 06.04.01*

*Віддруковано з оригінал-макета у видавничо-друкарському комплексі  
Університету «Україна»*

Підписано до друку 14.09.2009. Формат 60×84/16.  
Папір офсетний. Умовн. друк. арк. 28,13.  
Наклад 150 прим.