

**MUNICIPAL ESTABLISHMENT
«KHARKIV HUMANITARIAN-PEDAGOGICAL ACADEMY»
OF KHARKIV REGIONAL COUNCIL**

**SYSTEMIC SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS: CORRECTION, DEVELOPMENT,
PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS**

International collective monograph

ISBN 978-80-88618-98-0 (E-book)

DOI NUMBER: 10.46489/SSFCWSEN-24-43

**Kharkiv-Praha
2024**

UDC 378:[005.583.3:376-056.2/3]-043.86(02.064)

S 41

*Recommended for publication by the Academic Council
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council
(Minutes № 4 of November 19, 2024)*

Reviewers:

Arne Verhaegen, director of the educational foundation EduFuture, Hämeenküre, Finland.

Axana Pozdnyakova, head of Belgian Education Council.

Jana Merunková, director of the educational foundation Yourchance o.p.s., Prague, Czech Republic.

Nataliya Savinova – doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of social work, pedagogy and speech therapy Educational and Scientific Medical Institute of the Petro Mohyla National University of Ukraine.

S 41 Systemic support for children with special educational needs: correction, development, professional training of specialists: international collective monograph / edited by Brovchenko A., Kalinina T., Piekharieva A. and other; Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. – Publishing house OKTAN PRINT s.r.o., 2024. – 301 p.
ISBN 978-80-88618-98-0 (E-book)

The monograph is devoted to a thorough analysis of the systemic support of children with special educational needs, covering the areas of correction, development and professional training of specialists in this field. The publication presents the results of dissertation works of academic and pedagogical staff of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Inclusive Education of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, updated and modernized in accordance with modern scientific approaches in the field of special and inclusive education. The scientific provisions formulated by the authors are focused on solving the current problems of integration, adaptation and inclusion of children with special needs, as well as on training competent specialists capable of providing high-quality psychological and pedagogical support. The materials of the monograph are a significant contribution to the scientific and practical base for scientists, teachers, psychologists, higher education students, and specialists who seek to improve educational practices for people with special needs and increase the effectiveness of the educational process in an inclusive environment.

UDC 378:[005.583.3:376-056.2/3]-043.86(02.064)

ISBN 978-80-88618-98-0 (E-book)

© Brovchenko A., Kalinina T.,
Piekharieva A. and other, 2024
© ME «KhHPA», 2024

CONTENT

FOREWORD	5
Psychological and pedagogical support of professional self-determination of high school students with intellectual disabilities (<i>Brovchenko A.</i>).....	7
Study of the state of formation of social and psychological competence in younger teens with mental retardation (<i>Kalinina T.</i>).....	50
Features of the attitudinal system of frequently sick children as a category of children with special educational needs (<i>Piekhariyeva A., Pyekharyeva S.</i>).....	80
Entwicklung der kommunikativen tätigkeit von personen mit geistigen behinderungen: charakteristik der dynamik (<i>Proskurniak O.</i>).....	137
Formation of flexibility of pedagogical knowledge among applicants for higher education in the process of professional training (<i>Samoilova I., Ivashura N., Mantulenko M.</i>).....	181
Implementation of the technology of forming rhetorical culture in the process of professional training of future specialists in special preschool educational institutions (<i>Tarasova V.</i>).....	198
Organization of preschoolers` labor education in Ukraine 20-60s of the XX century (<i>Yakovenko V.</i>).....	229
Study of the level of formation of organisational culture of heads of special preschool education institutions (<i>Yatsynik A.</i>).....	264
AFTERWORD	300

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Психолого-педагогічна підтримка професійного самовизначення старшокласників з інтелектуальними порушеннями (<i>Бровченко А.</i>).....	7
Вивчення стану сформованості соціально-психологічної компетентності у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку (<i>Калініна Т.</i>).....	50
Особливості системи ставлень часто хворюючих дітей, як категорії дітей з особливими освітніми потребами (<i>Пехарева А., Пехарева С.</i>).....	80
Розвиток комунікативної діяльності осіб з порушеннями інтелекту: характеристика динаміки (<i>Проскурняк О.</i>).....	137
Формування гнучкості педагогічних знань у здобувачів вищої освіти у процесі професійної підготовки (<i>Самойлова І., Івашура Н., Мантуленко М.</i>).....	181
Реалізація технології формування риторичної культури в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальних дошкільних закладів освіти (<i>Тарасова В.</i>).....	198
Організація трудового виховання дітей дошкільного віку в Україні (20-60-ті рр. ХХ століття) (<i>Яковенко В.</i>).....	229
Дослідження рівня сформованості організаційної культури керівників спеціальних закладів дошкільної освіти (<i>Яцинік А.</i>).....	264
ПІСЛЯМОВА	300

FOREWORD

In modern conditions, special and inclusive education is gaining special importance in the system of educational policy and pedagogical science. Changes in the socio-economic environment, technological progress and growing awareness of society regarding the rights of every child to full participation in the life of society «Systemic support for children with special educational needs: correction, development, professional training of specialists» focuses on a comprehensive consideration of the issues of support and development of individuals with special educational needs, and training of specialists in the field of special education, combining the work of scientists from the Department of Special Pedagogy, Psychology and Inclusive Education of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council.

The authors of this monograph focused their scientific research on the diversity and specificity of approaches to the upbringing, training, support and accompaniment of persons with psychophysical developmental disorders, taking into account modern scientific paradigms. The research covers historical milestones and variability of approaches to correctional work, requirements for professional training of highly competent special education specialists, as well as important aspects of psychological and pedagogical support for children with special educational needs.

The work presents scientifically sound approaches to building an educational environment that meets the requirements of modern society. The publication emphasizes the need to develop a comprehensive approach to supporting children with special needs, which would take into account both social and pedagogical aspects, and ensure the integration of inclusive principles at all levels of the education system. The content of the monograph will be useful for scientists, teachers, psychologists, higher education students and practitioners who seek to expand their professional potential and increase the effectiveness of educational

programs for people with special educational needs, thereby contributing to the creation of an open and diverse educational space.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА
ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

© Бровченко А.

DOI NUMBER: 10.46489/SSFCWSEN-24-43-1

Стаття присвячена проблемі професійного самовизначення молоді з інтелектуальними порушеннями, що є ключовим аспектом їх соціалізації та інтеграції у суспільство. Автор підкреслює, що професійне самовизначення у підлітковому віці має вирішальне значення для становлення особистості та подальшого професійного розвитку.

У роботі детально вивчаються основні психологічні й соціальні фактори, що впливають на процес професійного вибору. Серед них виділяються особливості формування самосвідомості, труднощі з об'єктивною оцінкою власних можливостей та обмежене розуміння світу професій у старшокласників з інтелектуальними порушеннями. Висвітлюється важливість професійної орієнтації та підтримки з боку батьків і фахівців, що повинні враховувати індивідуальні потреби таких підлітків. Обґрунтовано особливості професійного самовизначення здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями у старших класах школи. Автор зауважує, що найбільш вдалим підходом у формуванні уявлень про майбутню професію у підлітків з інтелектуальними порушеннями є практичне засвоєння та відпрацювання знань і навичок, здобутих у процесі навчання та трудового виховання.

Значну увагу приділено аналізу корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування професійної ідентичності старших підлітків з інтелектуальними порушеннями. Автором окреслено напрямки профорієнтаційної роботи у старших класах спеціальних шкіл, що сприяють їх професійному самовизначенню. Автор під професійною орієнтацією розуміє комплекс спеціальних заходів, що сприяють професійному самовизначенню та вибору оптимального виду зайнятості підлітків, з урахуванням її потреб, індивідуальних особливостей і можливостей, а також затребуваності професії на ринку праці. Окремо підкреслюється важливість психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на допомогу здобувачам освіти в усвідомленні їхніх можливостей і адаптації до вимог сучасного ринку праці.

Ключові слова: психолого-педагогічна підтримка, професійне самовизначення старшокласників із порушеннями інтелекту, розвиток професійної ідентичності підлітків та молоді з порушеннями інтелекту.

Brovchenko A. «Psychological and pedagogical support of professional self-determination of high school students with intellectual disabilities».

The article addresses the issue of vocational self-determination of young people with intellectual disabilities, which is a key aspect of their socialization and integration into society. The author emphasizes that vocational self-determination during adolescence is crucial for personal development and future professional growth.

The article is dedicated to the issue of vocational self-determination among young people with intellectual disabilities, a critical aspect of their socialization and integration into society. The author emphasizes that the process of vocational self-determination during adolescence plays a pivotal role in shaping the individual's personality and significantly impacts their future professional development and success.

In the article, the author analyzes the key factors that influence the process of career choice. These include the challenges associated with the formation of self-awareness, difficulties

in evaluating personal abilities, and the limited knowledge of the world of professions among students with intellectual disabilities. The importance of career guidance and ongoing support from both parents and professionals is highlighted, as they must consider the specific and individual needs of such adolescents.

A significant portion of the research focuses on the analysis of corrective and developmental interventions aimed at fostering the professional identity of older adolescents with intellectual disabilities. The article outlines the specific directions of vocational guidance work in senior classes, which facilitate these students' professional self-determination. Furthermore, the article emphasizes the essential role of psychological and pedagogical support in special schools, aimed at helping students not only realize their abilities but also respond effectively to the evolving demands of the labor market.

Key words: psychological and pedagogical support, professional self-determination of high school students with intellectual disabilities, development of professional identity of adolescents and young people with intellectual disabilities.

Актуальність дослідження. Проблема професійного самовизначення є об'єктом багаторічних наукових досліджень і, хоча її сутність детально вивчена, вона продовжує залишатися відкритою для подальших уточнень через необхідність урахування новітніх наукових підходів і змін у суспільних вимогах до молоді, яка входить у доросле життя як активний член соціуму. У цьому контексті важливим є не лише вибір професійної діяльності, а й здатність молодого людини до творчої та продуктивної праці, що потребує врахування численних психологічних і соціальних чинників.

Проблема професійного самовизначення знаходиться на перетині багатьох наукових сфер. З одного боку, її досліджують у межах психології та педагогіки, оскільки вона тісно пов'язана з процесами розвитку особистості, формуванням її цінностей, інтересів і здібностей. З іншого боку, професійне самовизначення має філософський вимір, оскільки пошук власного покликання в професії нерідко переплітається з пошуком сенсу життя та місця в соціумі. Отже, вибір професії стає засобом самоідентифікації, що дозволяє людині усвідомити власну цінність та реалізувати свій потенціал.

У сучасному світі поняття самореалізації все більше асоціюється з професійною діяльністю, де особиста праця стає не лише джерелом матеріального забезпечення, але й способом реалізації вищих потреб і мотивів. Важливою умовою такої самореалізації є свідомий вибір професії,

що враховує індивідуальні інтереси, здібності й можливості особистості. Професійна орієнтація відіграє важливу роль у цьому процесі, сприяючи усвідомленню молодими людьми їх потенціалів і правильному поєднанні з професійними прагненнями й вимогами ринку праці.

Процес активного професійного самовизначення розпочинається переважно в старшому підлітковому віці, коли молодь стоїть на порозі дорослості та починає здійснювати перші самостійні кроки до побудови власного майбутнього. Водночас дослідження свідчать, що професійне самовизначення характеризується не лише віковими особливостями, але й соціальними умовами, у яких підліток зростає. Тобто момент дозрівання до усвідомленого професійного вибору може варіювати залежно від впливу як внутрішніх, так і зовнішніх факторів, серед яких психофізіологічні особливості, соціальні відносини й економічні умови.

Особливої уваги заслуговує проблема професійного самовизначення молоді з порушеннями інтелектуального розвитку. Процес їх професійного самовизначення є значно складнішим у порівнянні з однолітками, розвиток яких не має відхилень. Це обумовлено низкою чинників, серед яких особливості формування самосвідомості, обмеженість життєвого досвіду й знань про світ професій, а також обмежені можливості оцінки власних здібностей та ресурсів. Для таких підлітків характерні проблеми з адекватною самооцінкою, нестійкі та слабо усвідомлені інтереси, що ускладнює їх включення у професійне життя. Ці труднощі вимагають особливого підходу й створення адаптованих програм професійної орієнтації та підтримки, спрямованих на розвиток самосвідомості й соціальних навичок цієї категорії осіб.

Значний відсоток здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями, завершуючи навчання у спеціальних школах, обирає роботу, пов'язану з виконанням важкої некваліфікованої праці, яка не викликає у них ані інтересу, ані емоційної залученості. Певна частина цих молодих людей продовжує освіту у закладах професійної підготовки, де існують

спеціалізовані групи, що дають можливість здобути професію, однак вибір для них залишається вкрай обмеженим. Однією з ключових проблем, з якою стикаються молоді люди з інтелектуальними порушеннями, є утруднення у працевлаштуванні. Ця проблема обумовлена не лише браком готовності суспільства визнати їх рівноправними громадянами, але й низкою психологічних чинників, які можна і потрібно подолати. Серед них – відсутність чіткої життєвої перспективи, низька впевненість у собі, яка ґрунтується на недостатньо сформованих уявленнях про власні сили й можливості, нездатність визначити власні прагнення та наміри щодо їх реалізації, а також небажання або неготовність брати на себе відповідальність за прийняті рішення.

Більшість підлітків з інтелектуальними порушеннями не мають чіткого уявлення про те, що їх життєвий шлях може бути індивідуальним і відмінним від того, який визначається дорослими, і що у них дійсно є можливість вибору. Ці та інші особливості такої категорії здобувачів освіти підкреслюють їх особливу потребу у професійній підтримці з боку батьків і фахівців, які мають на меті стимулювання та корекцію процесів професійного самовизначення. Така допомога передбачає глибоке вивчення специфіки інтелектуальних порушень, а також факторів, що впливають на успішність професійного самовизначення у дітей і молоді з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Огляд наукових досліджень щодо професійного самовизначення дітей з порушеннями інтелекту та їх трудового виховання охоплює декілька важливих аспектів, які висвітлюються в сучасній науковій та методичній літературі.

У педагогіці й психології накопичено багатий досвід у галузі теорії професійного самовизначення, який багато в чому визначив сучасні підходи до цієї проблеми. У галузі професійної орієнтації та профконсультування досліджували І. Варнавська, Л. Гуцан, О. Коропецька, Т. Козирева, О. Кревська, Р. Міляєва, Т. Острянка, О. Середа, Л. Федоренко та інші [9, 10,

11, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 22]. Розмаїття концептуальних підходів до розгляду проблеми професійного самовизначення викликане складністю цього питання, а також культурно-історичною обумовленістю реалізації самовизначення людей у конкретній країні.

У сучасній науці вже багато науковців роблять акцент на важливості інтеграції дітей з порушеннями інтелекту в соціум через професійне самовизначення та розвиток життєвих компетенцій. Основна увага приділяється адаптивним професіям і корекційно-розвивальній роботі, яка спрямована на розвиток навичок самообслуговування, комунікації та емоційно-вольової сфери. Дослідники починають зосереджувати увагу на розбудові інклюзивних підходів до професійної орієнтації дітей з інтелектуальними порушеннями. Вони підкреслюють роль наставництва та співпраці між освітніми установами, роботодавцями й сім'ями в процесі підготовки до професійної діяльності.

У контексті трудового виховання, дослідники та практики все частіше піднімають питання адаптивного працевлаштування, створення робочих місць для людей з інтелектуальними порушеннями, забезпечення підтримки протягом їх трудової діяльності. Важливу роль тут відіграють програми соціальної підтримки й розробка професійних навчальних програм, адаптованих до можливостей таких осіб. Дослідження показують, що гнучкі підходи до трудової діяльності можуть значно підвищити успішність професійної інтеграції. Що стосується актуальних досліджень, останніми роками спостерігається увага до теми інклюзії та трудової адаптації осіб з порушенням інтелекту в умовах глобальних економічних змін.

Проблему профорієнтації та психолого-педагогічної підготовки осіб з порушеннями інтелекту до трудової діяльності вирішували педагоги та психологи О. Аматьєва, Н. Бахмат, В. Бондар, О. Вержиховська, О. Константинів, Т. Кузнецова, М. Омельченко, Т. Приходько, О. Чеботарьова та інші [1-8, 12, 16, 19, 22].

Попри значні досягнення в дослідженні трудового виховання

та професійного самовизначення підлітків і молоді з порушеннями інтелекту, деякі аспекти залишаються недостатньо розкритими. Наприклад, обмеженою є кількість робіт, що висвітлюють індивідуальний підхід до вибору професії у молодих людей з інтелектуальними порушеннями та їх психолого-педагогічний супровід як в процесі профорієнтації і професійного самовизначення, так і протягом їх трудової діяльності. Також недостатньо досліджень, які б аналізували довгострокові наслідки професійного навчання для таких дітей у контексті їх соціальної та економічної інтеграції.

Мета статті: обґрунтувати необхідність та визначити основні шляхи й напрями психолого-педагогічної підтримки професійного самовизначення старшокласників з інтелектуальними порушеннями, спрямовані на розвиток їх професійної ідентичності й успішну соціальну інтеграцію в сучасне суспільство.

Виклад основного матеріалу.

Сутність професійного самовизначення та його фактори. Вибір майбутнього професійного шляху є одним із найважливіших кроків у житті молоді людини. Підлітки, що стоять на порозі закінчення школи, далеко не завжди усвідомлено здійснюють цей вибір, обираючи професію, вони виходять з погляду престижу, можливості заробити достатньо великі гроші або прикласти не занадто великих зусиль для отримання професійної освіти. Навіть вступ до обраного закладу професійної освіти, успішне навчання та закінчення його не гарантують ефективного професійного самовизначення.

Етимологія поняття «самовизначення» визначає це поняття як самостійно здійснюваний на основі оцінки власних здібностей, можливостей та їх обмеженості процес пошуку свого місця в соціумі. Самовизначення у сучасному його звучанні співвідноситься з такими поняттями, як самоактуалізація чи самореалізація. А з іншого боку, велика кількість дослідників уявляють самореалізацію тільки у зв'язку з працею та професійною діяльністю [9, 19].

Немає єдиної думки щодо розуміння сутності професійного

самовизначення. Його трактують і як сам по собі процес вибору професії у підлітковому та юнацькому віці, як етап особистісного розвитку, або як процес засвоєння професійно важливих якостей і самореалізації у власній праці, що охоплює більшу частину життя людини, а також як співвіднесення внутрішніх ресурсів людини з вимогами, що пред'являє до неї професія та ринок праці [3].

Загальноновизнаними є положення про те, що професійне самовизначення є складовою частиною особистісного самовизначення та в нормі є одним із головних новоутворень і головним завданням старшого підліткового та юнацького віку. Узагалі процес усвідомлення особистістю сенсу свого професійного вибору, професійної діяльності, її значення як для себе, так і для суспільства часто розуміють як професійно-особистісне самовизначення людини.

Метою професійного самовизначення слід уважати поступове формування у молоді внутрішньої готовності до свідомого й самостійного планування, регуляції та реалізації перспектив власного розвитку згідно із системою особистих життєвих сенсів. Якщо молода людина опиняється у ситуації професійної діяльності, яка не відповідає її домінантним цінностям, це врешті решт призводить до конфлікту між реалізацією такої діяльності та життєвими цілями людини, які ця діяльність не дозволяє реалізувати. Ускладнює ситуацію й те, що з проблемою вибору професійного та життєвого шляху людина стикається саме в тому віці, коли ще не здатна повною мірою передбачати й усвідомлювати всі наслідки прийнятих у юному віці рішень.

До компонентів професійного самовизначення слід віднести професійну спрямованість (що саме обирає людина), професійну самосвідомість та професійну рефлексію (уявлення про себе як про майбутнього фахівця, якості й здібності якого відповідають вимогам професії), професійно-ціннісні орієнтації (наскільки обраний професійний напрямок відповідає потребам і цінностям молоді людини), професійну

адаптацію та самоповагу, яка формується в процесі набуття професійних досягнень [12].

Дослідження показують, що майже неможливо чітко визначити точні вікові межі періодів професійного самовизначення, адже існують значні індивідуальні відмінності в термінах соціального дозрівання. Деякі підлітки визначаються з вибором власного професійного шляху ще задовго до закінчення школи, а інші дозрівають до самовизначення вже після закінчення закладу професійної освіти та отримання професії, яка не відповідає їхнім інтересам, здібностям й очікуванням. Крім індивідуально-особистісних особливостей, що впливають на швидкість професійного самовизначення, до його факторів належить і приналежність до певної соціальної групи, а також наявність порушень розвитку, про вплив яких буде розкрито далі.

Фактори, що впливають на вибір професії, зазвичай поєднують у дві групи: суб'єктивні й об'єктивні. До першої групи відносяться власні інтереси особистості, її здібності, характер. До другої – рівень підготовки, стан здоров'я та нервової системи, а також соціальні характеристики, що включають освіту й професію батьків, соціальне оточення [22].

Є. Клімов запропонував модель – «восьмикутник основних факторів вибору професії», які визначають якість та раціональність професійних планів підлітка: 1) урахування власних схильностей, які порівняно з інтересами набагато більш стійкі; 2) урахування здібностей до тої або іншої діяльності; 3) урахування престижу обраної професії; 4) урахування обізнаності про світ професій, їх різноманітність, а також інформованість про конкретну обрану професію; 5) урахування позиції батьків та їх ставлення до вибору підлітка (якщо він був самостійним); 6) урахування позиції однолітків і друзів, рівень їх впливовості на прийняття рішення; 7) урахування потреб ринку праці; 8) наявність певної програми та плану дій щодо досягненню поставленої мети – стати фахівцем у певній сфері, тобто наявність особистої професійної перспективи. Учений стверджує, що особиста професійна

перспектива є найоптимальнішою, якщо при її реалізації молода людина враховує всі перераховані вище фактори.

Дослідники описують варіанти професійного самовизначення [9, 10, 20]:

1. Цільовий варіант, коли людина орієнтується на достатньо складні та престижні цілі, але майже не враховує власні реальні можливості (здібності й соціальні умови). Цей варіант ще інакше називають «романтичним».

2. Реалістичний варіант, у якому людина, навпаки, у своїх професійних планах орієнтується виключно на свої наявні можливості, не враховуючи мрії, бажання та непрагматичні інтереси. Зазвичай, такі прості цілі досягаються, але в результаті такого вибору достатньо часто настає і розчарування, людина може пожалкувати про те, що навіть не спробувала досягти більш високих і цікавих цілей, тим більше, що в процесі досягнення реалістичних завдань може знайти у себе здібності до чогось більш складного, нетипового, нового.

3. «Подійний підхід», з точки зору якого людини уявляє своє життя як ряд взаємопов'язаних подій, серед яких вибір професійного шляху займає своє важливе місце.

4. «Сценарний підхід», який полягає в прихильності людини до планування життєвого шляху й конкретно професійного самовизначення у відповідності до типових життєвих сценаріїв, які пропонує їй соціум. Ці сценарії є певними взірцями, згідно з якими можна легко та чітко уявити власні життєві перспективи, не витрачаючи час й інтелектуальну енергію на прорахування можливих варіантів. У цьому разі людина не реалізує власне право бути творцем власного життя та суб'єктом самовизначення, але, з іншого боку, достатньо великий відсоток випускників шкіл і не готові до активного пошуку свого місця в соціумі. Саме таким людям готові сценарії допомагають хоч якось визначитися в складному світі професій. Єдиний вибір, який перед ними постає – це вибір найкращого і найзрозумілішого

сценарію.

5. Творчий підхід до планування професійного розвитку, в основі якого прагнення побудувати унікальний шлях фахівця як митця та творця. Такими підлітками рухає бажання працювати творчо, цікаво, з натхненням, віддаючи всі свої сили улюбленій справі. Але часто на пошук цієї справи життя витрачається більше часу, ніж на досягнення професіоналізму у ній.

Можна виділити такі етапи професійного самовизначення підлітків:

1. Професійний інтерес, який проявляється у позитивному ставленні здобувачів освіти до певного роду діяльності та знань, що забезпечують успішність у ній, бажання дізнатися більше про професії, у яких ця діяльність реалізується.

2. Професійна спрямованість проявляється у виникненні настанов й орієнтацій на професійну діяльність, яка зацікавила, у співставленні власних можливостей та здібностей з вимогами професії, у розширенні знань про можливості самореалізації, які надає професія.

3. Професійні наміри, що включають формування чіткої мети по набуттю обраної професії та визначення плану дій її досягнення.

4. Професійне навчання та самореалізація, під час якої можливим є переосмислення зробленого вибору, його зміна.

Є. Клімов називає низку утруднень та помилок, яких припускаються молоді люди, що стоять на порозі професійного вибору:

1. Ставлення до професійного самовизначення як до пошуку стабільного та незмінного «острова» у світі професій, що викликає відчуття фатальності вибору. Люди, що припускаються цієї помилки, вважають, що неправильний вибір здатен перекреслити все життя та зруйнувати її значення. Іноді подібні думки навіюють підліткам їх батьки. Водночас у сучасному світі особливо актуальною є орієнтація на постійне професійне зростання, пошук і самовизначення у будь-якому віці, а також можливість докорінної зміни професійного спрямування.

2. Забобони щодо честі й престижності, коли деякі професії вважаються

«ганебними», призначеними для людей «другого сорту», неспроможних на засвоєння навичок більш високостатусних видів трудової діяльності.

3. Вибір професії, на який визначальний вплив здійснюють однолітки, зокрема друзі. Звичайно, дружба та приятелювання в шкільні роки може базуватися на спільних інтересах, які можуть стати основою майбутньої професійної діяльності, але в помилках такого роду найбільш значущим стає не інтерес до певної області професійної діяльності, а тривожність підлітків, що відчують себе ніяково, відриваючись від знайомого середовища, від школи та друзів, адже прагнуть зберегти дружні зв'язки з ними.

4. Помилкою є і перенесення власного особистого ставлення до конкретної людини, як до представника певної професії, на професію взагалі. Так, діти ще в дошкільному віці можуть мріяти «бути як батьки», навіть не розуміючи сутності батьківської професії. Саме по собі наслідування є явищем скоріше позитивним у процесах особистісного зростання, але воно не повинне бути визначальним в ситуації вибору життєвого шляху, який повторити неможливо за конкретною людиною, досягти тих самих вершин.

5. Захопленість якоюсь зовнішньою чи однією з несуттєвих і незначних сторін професії. Так навіть у підлітковому віці захоплення може визвати красива форма, символи влади, значимості, а одночасно з цим ігноруються складності професії, проблеми, що можуть виникати на шляху її набуття та зростання у ній.

6. Ототожнення шкільних предметів, що вивчає майбутній випускник з обраною професією. Можна погодитися з тим, що під час викладання певних предметів відбувається також і профорієнтаційна робота, тому що у визначених видах людської праці більш або менш використовуваними є саме знання з конкретних наук. Але далеко не завжди і не в усьому академічна наука, що представляється під час шкільних уроків, за змістом відповідає практиці та реальним завданням, яке ставить життя перед молодою людиною.

7. Застарілі уявлення про особливості деяких видів праці, що особливо

стосується робітничих професій. Слід звернути увагу на те, що деякі професії багато років тому полягали у важкій та рутинній роботі, при цьому відбувалася вона у несприятливих умовах (небезпечність, забруднення, шуми), але зараз умови праці на багатьох підприємствах суттєво змінилися на краще і робота відбувається в комфортних та ергономічних умовах, про що необхідно бути обізнаним сучасній молоді.

8. Невміння або небажання розібратися у власних схильностях, здібностях й особистісних якостях, що є професійно значущими. Поряд же знаходиться незнання власних фізичних можливостей та особливостей здоров'я, що можуть заважати у набутті певної професії [16].

У великого відсотка старшокласників і випускників шкіл професійне самовизначення ґрунтується на певних стереотипах та настановах, що формуються у суспільстві й навіюються підростаючому поколінню.

Професійне самовизначення доцільно розуміти як Я-концепція людини, що відображає її розуміння, переживання та наміри, предметні дії у професійній діяльності в конкретних соціокультурних умовах. Відповідно до основних стадій професійного становлення, виділяються й основні етапи професійного самовизначення: формування професійних намірів, професійне навчання та виховання, входження у професію, повна чи часткова реалізація особистості у професійній праці [13].

Професійне самовизначення це далеко не кінець, а скоріше перший етап процесу розвитку особистості на шляху до професійної самореалізації. Здійснюючи послідовні вибори, людина не звужує свої можливості, втрачаючи невибрані варіанти, а навпаки, відкриває собі нові горизонти, розширює обсяг власних можливостей. Зроблений професійний вибір і досвід, що набувається на обраному шляху, змінюють всю картину подальших можливостей вибору та змінюють напрямок подальшого розвитку людини.

Особливості професійного самовизначення здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями у старших класах школи. Одним

із ключових суб'єктивних факторів, що впливають на вибір професійного шляху молодою людиною, є рівень її інтелекту, а також здібності та схильності, які безпосередньо корелюють з рівнем інтелектуального розвитку. Ці фактори не лише впливають на загальне уявлення людини про свої можливості, але й визначають здатність успішно адаптуватися до вимог професії. Для кожної професійної діяльності існують свої критичні параметри, що стосуються рівня інтелектуальних здібностей, які визначають, наскільки людина здатна справлятися з професійними обов'язками. Професійна ефективність безпосередньо залежить від того, наскільки людина здатна критично оцінювати власні можливості та співвідносити їх з вимогами обраної професії. Це здатність визначати, чи вистачає інтелектуальних ресурсів для опанування необхідних навичок та компетенцій, що є вирішальними для успішної професійної діяльності [12].

Професійне самовизначення, як складовий етап дорослішання, вимагає високого рівня інтелектуальної активності й розумової зрілості. Цей процес є вкрай важливим як для молоді з нормативним розвитком, так і для підлітків з порушеннями інтелекту. Дослідники підкреслюють, що професійне самовизначення повинно бути свідомим, обґрунтованим і самостійним процесом, незалежно від особливостей розвитку індивідуума [9]. Це означає, що підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку мають право на самостійний вибір професійного шляху, і цей вибір не повинен нав'язуватися батьками або педагогами. Важливим аспектом є допомога дорослих у наданні можливості для молодих людей здійснювати цей вибір свідомо, забезпечуючи їм підтримку, без примусу чи надмірного контролю. Так, Г. Пономарьова й А. Харківська зазначають, що «не маючи достатнього життєвого досвіду, дитина виявляє прагнення отримати допомогу від близького дорослого (батьків)» [17, с. 144].

Однак, проблематика цього питання полягає не лише у тому, що здобувачі освіти з порушеннями інтелекту часто є пасивними в процесі самовизначення, а й у тому, що вони не мають навичок самопізнання та

критичного оцінювання власних здібностей. Також значну роль відіграють і зовнішні фактори, зокрема обмежений вибір професійних закладів освіти для осіб з інтелектуальними порушеннями, а також складнощі організації профорієнтаційної роботи. Багато хто з дорослих не вірить, що такі підлітки здатні самостійно приймати рішення щодо свого професійного майбутнього, що знижує їх мотивацію та впевненість у власних силах. Нерідко така відсутність віри в потенціал дитини стає суттєвою перешкодою на шляху до її професійного самовизначення, що ще більше ускладнює ситуацію.

Незважаючи на ці труднощі, створення сприятливих умов для професійного самовизначення здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями є необхідною передумовою для того, щоб випускники спеціальних шкіл почали замислюватися про своє майбутнє та намагалися його планувати. Навіть мінімальна ініціатива у виборі професійного шляху, яка виникає в результаті належної підтримки, може стати важливим кроком у їх подальшому життєвому шляху. Цей процес відбувається за активної підтримки педагогів, фахівців і батьків, які допомагають підліткам не лише зрозуміти свої можливості, але й направити їх на шлях, що відповідає їх здібностям та інтересам. Отже, система підтримки професійного самовизначення є важливим компонентом соціальної адаптації та інтеграції підлітків із порушеннями інтелекту, що потребує комплексного підходу й уваги з боку всіх учасників освітнього процесу.

Звичайно не всі ступені розумової відсталості припускають можливість людини реалізуватися у продуктивній праці. Найбільш сприятливі прогнози щодо здатності до набуття професії та праці відмічаються в осіб із легким ступенем розумової відсталості й простим типом дефекту [21]. Їм притаманна врівноваженість нервових процесів, відсутність неврологічних порушень, стійкість емоційної сфери. Їх інтелект дозволяє засвоїти необхідний для виконання певних дій інформації, увага достатньо розвинена, щоб концентруватися як на виконанні навчальних завдань, так і на робочих. У них відносно легко формуються відповідні ціннісні орієнтації та навички

адекватної поведінки в різних трудових ситуаціях, а також стійкі трудові настанови. Звичайно, вони також потребують особливої допомоги й керівництва в процесі професійного самовизначення, набуття професії та адаптації у трудовій діяльності, період їх опрацювання відбувається довше через недостатність когнітивних здібностей та недостатньо сформованої вольової саморегуляції, трудові навички випрацьовуються поступово. Але протягом засвоєння нескладних професій вони здатні досягти певних успіхів і задоволення не тільки від результату праці у вигляді грошової винагороди, а й від процесу професійної діяльності, яка обрана свідомо і у відповідності до власних бажань та здібностей.

Особи з згаданої категорії здатні виконувати слюсарні, столярні, швацькі, будівельні та інші види робіт, коло яких є доволі широким, усупереч поширеній думці про те, що цим людям доступні тільки декілька видів простої фізичної праці. Найбільш підходить для них групова форма організації праці, де відповідальність за рішення та постановку цілей беруть на себе інші, а члени групи підтримують один одного й доповнюють у різних видах праці [21].

Працездатність осіб з порушеннями інтелекту, що поєднуються з емоційно-вольовими порушеннями суттєво менша. Це пов'язано з нестійкістю настрою, афективністю та збудливістю такої категорії осіб, їх емоційною незрілістю та інфантильністю у вольовій сфері, що утруднює їх трудову адаптацію, заважає навіть не стільки формуванню трудових навичок, скільки визначенню власної чіткої позиції щодо професійних обов'язків, праці як цінності, а також спокійному й виваженому ставленню до проблемних ситуацій та емоційно складних завдань, які ставить перед людиною трудова діяльність. Уміння втриматися в певному робочому стані необхідний час, не відчуваючи психологічних перевантажень, є проблемою навіть для певного відсотка людей і з нормальним інтелектом. Особи ж зі зниженим інтелектом й емоційно-вольовими порушеннями достатньо швидко виробляють професійні навички, але мають нестійкі трудові настанови,

особливо на початку їх трудової діяльності, у період активної професійної діяльності, вони вимагають особливого керівництва та підтримки, особливо через загострення чи погіршення їх психопатоподібних станів. Саме ця причина найбільш ускладнює їх трудове пристосування, незважаючи на те, що порушення інтелекту у них можуть бути достатньо легкими.

Оптимальним при підготовці таких підлітків до трудової діяльності й професійного самовизначення є індивідуальна форма консультативної та навчальної роботи з ними. Види праці, які рекомендуються таким особам, припускають вільний темп діяльності, зі зміною робочих прийомів: це може бути збирання виробів, виготовлення та розмальовка сувенірів, штучних квітів, плетіння, прості види індивідуальної творчої праці.

Особи з помірною розумовою відсталістю здебільшого непрацездатні у звичайних виробничих умовах. Їхня адаптація до праці можлива лише в особливо створених, переважно надомних умовах при виконанні окремих елементарних операцій фізичної праці під наглядом родичів [7].

Сфера трудової діяльності для здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями, хоча й видається відносно обмеженою порівняно з можливостями їх однолітків із нормальним розвитком, проте є достатньо широкою, щоб забезпечити їм вибір найбільш доцільної професії. При цьому, зміст професійної освіти таких здобувачів освіти має бути узгоджений з їх індивідуальними потребами, схильностями та інтересами. Важливо підкреслити, що, як зазначають окремі дослідники, особливості інтелектуального розвитку цих підлітків не дозволяють розглядати можливість абсолютно вільного вибору професії, що зазвичай очікується від старшокласників без порушень розвитку. Первинний відбір найбільш доступних професій для здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями здійснюється педагогами спеціальних закладів освіти у тісній співпраці з батьками, які є обізнаними у питаннях психофізичного розвитку своїх дітей.

Сучасні наукові дослідження дозволяють глибше зрозуміти й відстежити динаміку формування професійних нахилів підлітків з

інтелектуальними порушеннями. На думку В. Лубовського та М. Певзнера, діти цієї категорії опановують трудовими навичками на оптимальному рівні після 7–8 років навчання у спеціальних школах. Саме у цей період діти починають усвідомлювати своє місце в соціумі, а також задумуються про своє майбутнє, а тому й включає певну професійну діяльність та вибір трудового шляху. Поява цих роздумів пов'язана з новими складними завданнями, що ставить перед ними життя, і які значною мірою визначають їх подальший психосоціальний розвиток [18].

Одночасно відбуваються зміни у соціальній взаємодії підлітків, їх стосунки з оточенням набувають нового характеру. Підлітки стають більш відкритими до спілкування з дорослими, педагогами й батьками, виникає потреба у обговоренні життєвих перспектив, уключно з професійними. Особливо гостро ця потреба проявляється у кризових або проблемних ситуаціях, що викликають у дітей тривогу та змушують їх звертатися за підтримкою та порадою. Окрім того, у старших класах спостерігається суттєвий інтелектуальний стрибок: підлітки з інтелектуальними порушеннями починають мислити логічно, аналізувати власні вибори й вчинки, що значною мірою сприяє їх здатності до професійного самовизначення.

Важливо відзначити, що значна частина старшокласників без ускладнень у порушенні розвитку інтелекту набуває певної впевненості у своїх силах та цілеспрямованості у практичній діяльності. Вони демонструють здатність до наполегливої роботи над досягненням поставлених перед собою цілей у межах доступних їм сфер трудової діяльності. Одночасно, розвиток емоційно-вольової сфери дозволяє їм адекватно переживати як успіхи, так і невдачі, що є важливим аспектом їх професійної підготовки.

Процес навчання й виховання у спеціальних школах також сприяє частковій корекції та компенсації порушень психофізичного розвитку цих здобувачів освіти, що позитивно впливає на їх працездатність, загальну

здатність до професійного самовизначення. Так, правильна організація освітнього процесу сприяє формуванню у них реалістичних професійних намірів і підвищує їх готовність до успішної соціальної інтеграції.

Здобувачі освіти з порушеннями інтелектуального розвитку, як правило, не демонструють достатньо високого рівня самостійного професійного самовизначення, що перешкоджає здійснювати коректну самооцінку власних здібностей і можливостей при виборі майбутньої професії. Незважаючи на це, вони здатні усвідомлювати значущість праці у своєму житті та відчувати бажання бути корисними членами суспільства. Це прагнення до праці не обов'язково означає, що підлітки з інтелектуальними порушеннями можуть самостійно визначитися з професією, однак інтерес до трудової діяльності є важливим чинником у їхньому професійному розвитку [3].

Одним із ключових чинників, що впливають на професійний вибір підлітків з інтелектуальними порушеннями, є роль педагогів, вихователів й інших дорослих, які супроводжують профорієнтаційну роботу з цією категорією здобувачів освіти. Важливість цього впливу особливо помітний у випадках, коли вони самостійно не здатні приймати рішення щодо майбутньої професії. Деякі підлітки з інтелектуальними порушеннями схиляються до професійної діяльності своїх батьків або ж суміжних сфер, якщо батьківська професія є для них занадто складною. У старших класах, завдяки профорієнтаційній роботі, здобувачі освіти з інтелектуальними порушеннями визначаються з вибором професії. Проте є серед них і ті, які приймають ті варіанти, що пропонуються освітньою системою.

Для цієї категорії здобувачів освіти характерними є низька працездатність та знижена здатність до саморегуляції, що проявляється у небажанні долати навіть мінімальні труднощі, а також швидка втомлюваність. Особливо виражено це спостерігається у підлітків з прогресуючими захворюваннями нервової системи й складними супутніми дефектами, такими як зниження зору, слуху, або порушення опорно-рухового апарату [21]. Проте, як і у випадку з дітьми, що розвиваються відповідно до

нормотипових параметрів, професійне самовизначення підлітків із порушеннями інтелекту значною мірою залежить від їх віку. У молодшому підлітковому віці вони демонструють широкий спектр професійних інтересів, мріючи про кар'єру бізнесменів, поліцейських, лікарів, учителів тощо. Це пояснюється недостатньою критичністю у самооцінці й незнанням вимог, що висуваються до тих чи інших професій.

Значна частина уявлень про майбутню професію у підлітків з інтелектуальними порушеннями формується на основі практичних знань та навичок, здобутих у процесі трудового навчання. Однак ці здобувачі освіти нерідко мріють про професії, які їм недоступні через особливості інтелектуального й фізичного розвитку. Багато з таких професій вимагають високого рівня інтелектуальної діяльності, самостійності у прийнятті рішень, а також витривалості та фізичної підготовки, які є недоступними для цієї категорії. І лише у старших класах школи їх уявлення про професію стають більш реалістичними, коли вони починають обирати ті професійні напрями, у яких можуть досягти успіху. Це свідчить про те, що їх самооцінка, будучи завищеною у молодшому віці, стає більш адекватною до кінця навчання.

Водночас виникає питання, чи здатна сучасна система професійної освіти забезпечити відповідні умови для реалізації професійних бажань здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. Часто система працевлаштування не враховує інтереси цієї групи людей. Проте окремі аспекти професійної діяльності можуть бути адаптовані під їх можливості. Наприклад, дівчина з інтелектуальними порушеннями, яка мріє стати вихователем, може виконувати певні функції догляду за дітьми, що варто враховувати при визначенні її професійного шляху. Хлопець, який прагне стати водієм, може оволодіти навичками керування простою технікою. Дитина, що захоплюється професією свого батька-електрика, може опанувати прості види й прийоми роботи з електроприладами. Такий підхід дозволяє створити умови для професійної самореалізації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями, що є важливим для їх інтеграції у

суспільство.

Однією з ключових проблем професійного самовизначення підлітків та молоді з інтелектуальними порушеннями є їх недостатня професійна стійкість. Дослідження демонструють, що рівень професійної стійкості в осіб з інтелектуальними порушеннями значно нижчий порівняно з нормотиповими вихованцями закладів професійно-технічної освіти [6, 18, 21]. Це знаходить свій прояв у високій частоті зміни робочих місць та обраного виду діяльності серед осіб з цієї категорії, що істотно ускладнює їх адаптацію на ринку праці та подальший професійний розвиток.

Провідною причиною такої ситуації є недостатність та низька якість профорієнтаційної роботи, яка проводиться із здобувачами освіти з інтелектуальними порушеннями. Ця категорія потребує особливого підходу у межах професійного виховання та навчання, що має враховувати специфіку їхнього інтелектуального розвитку й особистісних потреб. У спеціалізованих закладах освіти необхідно приділяти особливу увагу інтересам підлітків, оскільки саме вони відіграють визначальну роль у формуванні професійної спрямованості та мотивації. Урахування інтересів сприяє формуванню професійно значущих якостей, підвищенню працездатності й поліпшенню загальної старанності в процесі навчання.

Професійна мотивація здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями також має свої особливості залежно від вікових періодів. Наприклад, молодші підлітки, особливо до восьмого класу, мають труднощі з формуванням чітких мотивів професійного самовизначення. У більшості випадків їх мотиви є ситуативними, базуються на зовнішній привабливості певної діяльності, або ж виявляються розпливчастими та суперечливими. У старшокласників зі спеціальних шкіл професійні інтереси часто є нестійкими, неусвідомленими й недостатньо сформованими, що значно ускладнює процес професійного самовизначення та інтеграції у трудову діяльність [4].

Цікаво, що подібні тенденції спостерігаються і серед підлітків

із нормальним інтелектом. В останні роки фахівці відзначають значне сповільнення процесу професійного самовизначення серед цієї групи молоді. Багато юнаків і дівчат відкладають вибір майбутньої професії на більш пізній час, інколи безпосередньо аж до моменту вступу до закладу вищої освіти. Часто трапляється так, що вони кардинально змінюють напрямок навчання, отримують декілька професійних освіт паралельно або ж у зрілому віці свідомо обирають іншу професію. Такі явища не лише стали звичними, але й часто схвалюються суспільством, оскільки вважаються проявом гнучкості та адаптивності в умовах сучасного ринку праці.

Однак, у разі підлітків з інтелектуальними порушеннями, затягнутість процесу професійного самовизначення та його нестійкість проявляються значно гостріше й можуть мати серйозні негативні наслідки для їх подальшої трудової інтеграції. Це вимагає розробки спеціальних методів і підходів у профорієнтаційній роботі, що дозволять забезпечити більш стабільний та усвідомлений вибір професійного шляху для цієї категорії здобувачів освіти, а також сприятимуть їх стійкому включенню до професійного середовища.

У старших класах спеціальної школи перед підлітками постає задача вибору подальшої форми навчання. І так само, як і всі старшокласники, вони можуть схилитися до помилкових шляхів вибору професії та варіантів її набуття [3, 8]:

1. Наслідування «масового вибору», де спрацьовує принцип впливу на здобувача освіти групової думки (найчастіше класу) «куди всі, туди і я». Осмислення власного шляху тут не відбувається, як і не відбувається усвідомлення власних бажань і можливостей. Хоча за таким «вибором» може стояти не відсутність професійних інтересів, а тривога за невідоме майбутнє, у якому немає нічого стабільного та незмінного, хоча б знайомих людей. Завданням педагога стає руйнація такої групової думки й спрямування кожного на самостійний вибір.

2. Вибір професії, яка обіцяє високі прибутки, але і вимагає великих

затрат часу, інтелектуальних та фізичних зусиль. У деяких випадках особи з порушеннями інтелекту здатні виконувати деякі види високооплачуваних робіт, але далеко не завжди усвідомлюють, що робота ця може пов'язуватися з певними ризиками для здоров'я, як, наприклад, робота з небезпечними хімічними речовинами. Або важка фізична робота, яка не може залишитися професією на все життя, тому що виснажує організм. Педагог повинен попередити про можливі наслідки цього вибору та пояснити вимоги професії, упевнившись, що вибір зроблений свідомо з урахуванням ризиків і небезпек.

3. «Вимушений варіант», або вибір без вибору, який здійснюється молодію людиною залежно від власних фізичних можливостей, коли вони дійсно суттєво обмежені, а інтелект достатньо збережений, щоб усвідомити цей факт.

4. «Вирішений наперед варіант» або «нав'язана роль», що відбувається під тиском батьківської думки щодо того, чим займатися їхній дитині. Причому достатньо частим є варіант, коли батьки вирішують, що їх дитина взагалі не здатна і не повинна працювати, не усвідомлюючи того, що набуття професійної освіти та робота за спеціальністю є важливою сходинкою соціалізації, яка надає шанс молодій людині на самостійне життя (при легких формах розумової відсталості). Так, головною задачею педагога є робота із сім'єю вихованця.

5. Невизначений варіант, коли для здобувачів освіти настільки не важливим є їх майбутнє, що вони навіть не приймають зовнішньо нав'язані думки однолітків, батьків, а також не враховують те, куди їх спрямовують вчитися або працювати далі. Саме підліткам цієї групи найбільш притаманною є часта зміна місць роботи або відмова працювати взагалі.

Формування професійної спрямованості й профорієнтаційна робота починаються ще в сімейному колі, де батьки відіграють ключову роль у плануванні майбутнього своїх дітей та їх соціалізації. Вони мають адекватно оцінювати реальні можливості своїх дітей, що є вирішальним аспектом у виборі напрямків професійної діяльності. Однак нерідко батьки

самі потребують консультативної допомоги в цих питаннях.

Завдання педагогів-дефектологів у процесі профорієнтаційної роботи полягає у виявленні здібностей вихованців з інтелектуальними порушеннями та ідентифікації тих сфер діяльності, де вони можуть досягти успіху. Важливо спрямовувати їх інтереси в ці напрямки, визначаючи найбільш реалістичні шляхи професійної самореалізації. Педагоги також повинні підтримувати й підкріплювати досягнення вихованців, вселяти їм віру в себе, у свою корисність для суспільства й реальність, отримання задоволення від праці, що є запорукою професійної стійкості та соціальної інтеграції.

Корекційно-розвивальна робота з формування професійної ідентичності старших підлітків, що мають інтелектуальні порушення, під час профорієнтаційної роботи в старших класах школи. Професійна ідентичність є результатом процесу професійного самовизначення, що відбувається протягом багатьох років, починаючи з дошкільного віку. Вона включає особистісні характеристики, які дозволяють реалізувати особистості, що вступає в доросле життя, свій потенціал у професійній діяльності.

Як зазначалося вище, професійна ідентичність починає формуватися у дитини задовго до актуалізації питання про реальний вибір професії. У старшому підлітковому віці вона проявляється в уявленнях молодого людини про своє майбутнє місце роботи, про власне місце у певній професійній групі, а також про положення та значущість обраної професійної групи у суспільстві. Професійна ідентичність надає можливість підлітку орієнтуватися у світі професій, проявляти свободу вибору життєвого шляху, більш-менш чітко уявляти наслідки свого професійного вибору, а надалі самореалізуватися у вибраній професії та отримувати задоволення від праці, результатів своєї діяльності.

На основі досліджень з питань формування професійної ідентичності й управління процесами професійного самовизначення слід зазначити, що на результативність впливає безліч зовнішніх і внутрішніх факторів,

які здійснюють на них як конструктивний, так і деструктивний вплив [10].

Одна з класифікацій факторів поділяє їх на дві групи за ступенем керованості. Це стихійні фактори, у групу яких уходять сімейні чинники, відносини й структура навчальних і трудових колективів, у яких виховується та професійно зростає особистість, а також фактори спрямованого конструювання, що визначаються змістом освіти та трудового виховання.

Серед психологічних джерел конструктивного професійного самовизначення дослідники називають позитивне уявлення про самого себе як про суб'єкта професійної діяльності, самоприйняття себе як працівника, готовність брати на себе відповідальність за результати праці, що є суспільно значущими, відчуття належності до певного професійного середовища або можливість входження до цих професійних кіл, успішне засвоєння норм і правил професійної діяльності; сформована трудова мотивація до професійної самореалізації, а також позитивне сприйняття та загально позитивний фон інформації про різні області професійної діяльності [20].

Профорієнтація є спеціально організованою системою допомоги підліткам у процесі професійного самовизначення. Вона передбачає всебічний розвиток особистості старшокласників як майбутніх працівників, стимулюючи їх інтерес до самопізнання, самовизначення, адекватного самооцінювання та усвідомлення свого місця в суспільстві. Однією з головних цілей профорієнтації є формування у підлітків розуміння власної цінності для суспільства й здатності до соціально значущої діяльності. Особливого значення це набуває для здобувачів освіти із інтелектуальними порушеннями, які потребують додаткової підтримки у процесі самопізнання та розвитку професійної спрямованості.

Успішність професійного самовизначення підлітків із порушеннями інтелекту значною мірою залежить від їх здатності до активного аналізу своїх бажань, потреб, інтересів і можливостей їх реалізації. Діагностика та дослідження професійно важливих якостей мають здійснюватися не лише педагогами й психологами, а й самими старшокласниками через самоаналіз

та співставлення власних прагнень із реальними можливостями.

Актуальні дослідження трудової самореалізації осіб із порушеннями розвитку, зокрема інтелектуального, свідчать про невідповідність рівня їх соціальних навичок вимогам сучасного виробництва. Випускники спеціальних шкіл часто стикаються з труднощами при працевлаштуванні через власні проблеми вольової саморегуляції, небажання долати труднощі або звикати до робочого навантаження. Це пов'язано не тільки з їх психофізичними особливостями, але й із зовнішніми факторами, що ускладнюють їх готовність до професійної діяльності й самовизначення.

Однією з ключових проблем, яка перешкоджає ефективній професійній підготовці випускників із порушеннями інтелекту, є недосконалість системи кваліфікованої профорієнтації. Науковці акцентують увагу на недостатній розробленості методик, спрямованих на професійну орієнтацію здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями [1, 16]. Це питання є надзвичайно важливим, оскільки обмежений спектр професій, які пропонуються цій категорії випускників, часто не відповідає їх особистим інтересам або очікуванням батьків. Випускники та їх родини, як показує практика, нерідко прагнуть до більш складних професій, навіть якщо вони потребують значних інтелектуальних зусиль. Це прагнення може бути виправданим, оскільки підвищена мотивація може достатньо сприяти успішності в опануванні певної професії. Є окремі, хоч і рідкісні, але важливі випадки успішної самореалізації осіб з порушеннями інтелекту в нетипових для цієї категорії професіях, що свідчить про значний вплив мотивації на результати навчання.

Коло професій, що пропонується випускникам спеціальних шкіл, залишається вкрай вузьким. Проте ця обмеженість не завжди обумовлена розумовими можливостями здобувачів освіти. Часто це пов'язано з недостатнім розвитком освітніх можливостей у певних регіонах або небажанням формувати спеціалізовані програми професійного навчання. Такі програми могли б підготувати випускників до професій, які доступні, але не

передбачені в системі спеціальної освіти. Це створює додаткові труднощі для профорієнтації та вимагає пошуку нових підходів до мотивації здобувачів освіти до освоєння робітничих професій, які можуть бути менш привабливими, але затребуваними на ринку праці.

У сучасній спеціальній освіті здійснюється пошук найефективніших психолого-педагогічних методів, що спрямовані на забезпечення соціальної та професійної адаптації осіб з інтелектуальними порушеннями. Проте, якщо у спеціальних школах професійна підготовка є важливою складовою освітнього процесу, то в закладах професійної освіти педагоги часто не готові до роботи з такими здобувачами освіти. Вони недостатньо обізнані з особливостями психологічного розвитку осіб із порушеннями інтелекту, що призводить до нереалістичних очікувань. Педагоги в професійно-технічних закладах рідко мають дефектологічну освіту, через що їм бракує знань про спеціальні методики викладання, адаптовані для осіб з інтелектуальними порушеннями.

Трудове навчання під час навчання в школі здійснюється паралельно з загальноосвітніми предметами, що є важливим чинником активізації освітнього процесу. Такий підхід сприяє підвищенню якості засвоєння знань, має потужний корекційний та мотиваційний вплив на здобувачів освіти з порушеннями інтелекту, допомагаючи їм успішніше інтегруватися в соціум і професійне середовище.

Відповідно до етапів трудової підготовки, визначаються період, зміст та форми трудового навчання здобувачів освіти, а також зміст і методи профорієнтаційної роботи на шляху до професійного самовизначення в старших класах [11].

Практики та дослідники питань профорієнтації описують послідовність етапів психолого-педагогічної роботи, спрямованої на процес формування професійної ідентичності здобувачів освіти з порушеннями інтелекту, що приводить їх до професійного самовизначення [5]:

I рівень (пропедевтичний період) – підготовча профконсультація.

II рівень (загальнотехнічна підготовка) – профосвіта, профпропаганда, завершальна профконсультація, профвідбір.

III рівень (професійне навчання) – профосвіта, профпропаганда, уточнююча профконсультація, професійна адаптація.

Підготовчий або пропедевтичний період трудового навчання у закладах корекційної освіти відіграє ключову роль у формуванні основ трудової мотивації та ставлення до праці серед дітей молодших класів. У межах цього етапу, під час занять ручною працею, закладаються такі важливі риси, як акуратність, старанність, вміння працювати в команді, слідування інструкціям, а також здатність адекватно сприймати конструктивну критику й виправляти власні помилки. Ці якості є основою для формування в здобувачів освіти позитивного ставлення до трудової діяльності, що необхідна для їх подальшого професійного становлення [1].

Діти молодшого шкільного віку ще не здатні повністю усвідомити та проаналізувати всю різноманітність професій, однак саме на цьому етапі важливо, щоб вони зрозуміли сутність праці як такого явища. Педагогічна робота спрямована на усвідомлення здобувачами освіти значущості бути корисною людиною, що виконує суспільно важливу роботу. Підлітки мають прийняти ідею про необхідність та почесність будь-якої професії, що є важливим елементом їх соціалізації. Під час бесід, які проводяться у рамках пропедевтичного етапу трудового навчання, педагоги й психологи акцентують увагу на соціальній значущості праці. Важливо, щоб діти зрозуміли, що трудова діяльність не лише приносить задоволення, а й надає життю сенсу, роблячи людину повноцінним членом суспільства. Особливе значення мають приклади людей, які, попри труднощі або невдачі у шкільному віці, змогли досягти значного успіху у професійній діяльності та навіть стати відомими особистостями. Такі приклади є потужним мотиваційним чинником для здобувачів освіти із порушеннями інтелекту [1].

На етапі професійного консультування педагогами здійснюється вивчення динамічної функціональної структури особистості підлітка,

визначаються його здібності та якості, які потребують корекції або розвитку. Особлива увага приділяється виявленню можливостей компенсації недоліків і формуванню професійної мотивації, що сприяє розвитку особистісних якостей, важливих для успішної трудової діяльності в майбутньому. Це є основою для створення умов, за яких учень зможе максимально реалізувати свій потенціал у професійній сфері [4].

Наступним етапом у професійному становленні здобувачів освіти із порушеннями інтелекту є загальнотехнічна підготовка. Вона передбачає проведення професійних проб, які здійснюються на основі загальноосвітньої підготовки з акцентом на практичні навички. Основним завданням цього етапу є уточнення та диференціація уявлень підлітків про різноманітність шляхів професійної самореалізації. Педагоги та психологи надають здобувачам освіти інформацію про види трудової діяльності, що є доступними для них, а також про вимоги, які висуваються до фахівців у тих професіях, що рекомендовані особам з інтелектуальними порушеннями [2].

Під час цього етапу здійснюються професійні консультації, які допомагають підліткам обрати оптимальний варіант трудової діяльності, що не лише буде відповідати їх можливостям, але й приноситиме задоволення та сенс у їх життя. Здобувачі освіти починають усвідомлювати свої прагнення, оцінювати власні здібності і можливості в контексті обраної професії, а також аналізувати мотиви свого професійного вибору. Цей процес супроводжується саморефлексією, яка допомагає підліткам відповісти на ключові питання: чому саме така робота мене приваблює, чи зможу я її опанувати, що я отримаю від роботи в даній сфері .

Завершальним етапом трудової підготовки здобувачів освіти із порушеннями інтелектуального розвитку є професійне навчання. На цьому етапі вони оволодівають конкретною професією та отримують кваліфікацію відповідно до єдиних стандартів. Якість професійного навчання значною мірою залежить від попередньо проведеної роботи з формування мотивації до опанування професії, виховання трудових навичок, а також професійного

самовизначення. Цей процес починається в старших класах корекційної школи та продовжується у закладах професійно-технічної освіти [21].

Психолого-педагогічний супровід та організація профорієнтаційної роботи у спеціальній школі, спрямована на сприяння професійному самовизначенню старшокласників. Професійна реабілітація осіб з порушеннями інтелекту вимагає ретельно підготовленої та продуманої комплексної системи професійної орієнтації, яка дозволить сформувати мотивацію до трудової діяльності та прагнення старшокласників долучитися до суспільства у ролі цінного й шанованого її члена, усвідомити власне місце у ньому.

Під професійною орієнтацією розуміється комплекс спеціальних заходів, що сприяють професійному самовизначенню та вибору оптимального виду зайнятості молодій людині, що стоїть на порозі дорослого життя, з урахуванням її потреб, індивідуальних особливостей і можливостей, а також затребуваності професії на ринку праці.

Серед проблем, що заважають профорієнтаційній роботі підлітків з порушеннями інтелекту, яку можна вважати організованою на вищому рівні, слід назвати такі:

1. Цілі їх професійного самовизначення до сьогодні формуються розпливчасто на нечітко.

2. Навіть якщо профорієнтаційна робота здійснюється з нормотиповими старшокласниками, педагоги та психологи часто не можуть чітко визначити критерії професійного успіху, що є загальновизнаними в суспільстві. Тим більше це стосується осіб з ООП, самореалізація яких ще більш утруднена.

3. Профорієнтаційний напрямок в освіті слабо взаємодіє з суміжними сферами науки та культури.

4. Профорієнтаційній роботі в системі середньої освіти приділяється недостатній час.

5. Батьки майже не залучені до профорієнтаційної роботи. Звичайно,

батьківська активність у таких питаннях залежить перш за все від умотивованості самих батьків, соціально-психологічного благополуччя родини, але система освіти повинна звернути увагу на проблему активної взаємодії сім'ї та школи у вирішенні поставлених задач.

Результати досліджень та спостережень педагогів та психологів практиків дозволяють виділити ряд критеріїв, що визначають готовність старшокласників з порушеннями інтелекту до професійного самовизначення [18]:

1. Когнітивні критерії, що обумовлюються сформованістю параметрів:
 - знання власних нахилів, здібностей, індивідуальних якостей;
 - початкова здатність до самоаналізу;
 - інформованість щодо різноманітності професій;
 - усвідомлення необхідності професійного вибору відповідно до своїх бажань, схильностей, здібностей;
 - наявність загальних уявлень про професійну діяльність, загальні та спеціальні професійно-важливі якості;
 - розуміння специфіки профільного навчання, його значення для професійного самовизначення.
2. Мотиваційно – ціннісні критерії, що визначаються наявністю:
 - зацікавленості у отриманні професійно важливих знань;
 - позитивного ставлення до продовження навчання відповідно до профілю, що обирається;
 - чіткого уявлення про необхідність вибору напрямку майбутньої професійної діяльності на основі співвідношення своїх професійних намірів з особистісними нахилами й можливостями.
3. Діяльнісно-практичні критерії, що включають в себе знання, уміння та навички:
 - здатність до прояву вольових зусиль у досягненні поставлених професійно-орієнтованих цілей;
 - готовність до дослідницької, перетворювальної та комунікативної

діяльності в обраній професійній сфері.

Визначені критерії мають бути інтегровані в процес розробки психолого-педагогічних профорієнтаційних програм, наповнення їх конкретним змістом, а також під час вибору методів, спрямованих на оптимізацію процесу професійного самовизначення старшокласників, формування їх професійної ідентичності й професійної спрямованості.

Для грамотної організації та здійснення профорієнтації педагоги, психологи та батьки повинні знати головні рушійні сили професійного самовизначення старшокласників із порушеннями інтелекту, особливості перебігу цього складного процесу, а також мати уявлення про методи цілеспрямованого впливу на формування професійної ідентичності саме у цієї категорії осіб, не беручи для цього профорієнтаційні методики, що зарекомендували себе з нормотиповими старшокласниками.

Підлітки з порушеннями інтелекту зазнають труднощів у працевлаштуванні через цілу низку причин, які не пов'язані безпосередньо з їх інтелектуальними можливостями, а саме через недостатність профорієнтаційної роботи з ними. Серед факторів, що на це впливають:

- психологічна неготовність підлітків до зміни діяльності з навчальної на трудову, що супроводжується цілою низкою супутніх незвичних для них особливостей у взаємодії з дійсністю;

- підлітки часто почуваються соціально незахищеними, через що їм важко уявити власну життєву перспективу, навіть якщо педагоги намагаються зарядити їх оптимізмом, орієнтуючи на активне життя;

- у підлітків з інтелектуальною недостатністю часто не формується адекватна самооцінка, вони недостатньо чітко уявляють власні можливості та здібності при визначенні напрямку майбутньої професійної діяльності, їм залишається тільки прийняти чужу ідею або взагалі відмовитися від можливості самореалізації;

- недостатньо сформована Я-концепція та розпливчасті уявлення про самих себе заважають проявитися чітко визначеним трудовим

і професійним мотивам, які спрямовують молоду людину до ініціативності, активних дій у напрямку професійного навчання та подальшого пошуку роботи, а також підтримання робочого тону.

Ці обставини визначають специфіку та особливий зміст профорієнтації здобувачів освіти із порушеннями інтелекту.

Першим завданням психолого-педагогічної підтримки професійного самовизначення під час профорієнтаційної роботи з відповідною категорією старшокласників слід уважати визначення готовності їх до цього складного вибору. Серед показників готовності школярів до самостійного вибору майбутньої професії зазвичай виділяються:

- поінформованість старшокласника в тому, що таке трудова діяльність, особливості її здійснення; знання про те, які існують види професійної освіти, ознайомленість з різними групами професій та конкретними професіями, які можуть бути доступними для цієї категорії здобувачів освіти; підлітки повинні бути хоча б первинно ознайомленими зі змістом й умовами праці за обраною професією, з можливостями отримати її;

- достатня сформованість мотивації, яка проявляється у мотивах до навчання і є хоча б частково внутрішньою мотивацією, відображає більш бажану сформованість суспільно значущих мотивів вибору професії;

- чіткість та визначеність професійних інтересів, які проявляються стійко протягом декількох років під час вивчення певних наук та у практичній діяльності, а також підтверджуються певними початковими здібностями;

- наявність певних професійних намірів щодо набуття професії, здобуття професійної освіти;

- адекватний рівень професійних домагань (інтереси, здібності, самооцінка, професійні наміри, фізичні можливості, стан здоров'я узгоджуються між собою і рівень їх розвитку дозволяє припускати успішність майбутньої професійної діяльності).

Наступний крок профорієнтаційної роботи визначається в залежності

від поінформованості старшокласників у світі професій та готовності до професійного самовизначення. У молодших класах та в ранньому підлітковому віці очікувано були вирішені завдання вибору школярами видів діяльності по інтересам, уявлень про бажану професію на рівні мрій та фантазій, але все ж таки з урахуванням наявності певних інтелектуальних проблем, що обмежують вибір.

Саме зараз перед педагогами та психологом постає ряд завдань профорієнтаційної роботи зі старшокласниками, що мають порушення інтелекту:

- діагностика реальних інтересів у професійній сфері та співвідношення їх з можливостями і здібностями підлітків;

- формування адекватної самооцінки та рівня домагань, що відповідає здібностям старшокласників і реальній можливості отримання ними професійної освіти;

- ретельне вивчення старшокласниками вимог професії до працівника;

- підтримка педагогами, психологом та батьками професійних намірів підлітка, або здійснення його корекції, якщо намір є нереалістичним і спирається на завищених самооцінках;

- розвиток вольових якостей, що сприяють спрямуванню зусиль старшокласника в бік засвоєння ним професійно важливих знань, умінь та навичок;

- ознайомлення старшокласників зі шляхами набуття обраних професій, із можливостями отримання професійної освіти.

Провідними формами у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками, яка спрямована не тільки на інформування їх щодо існуючих професій, а і на формування у них професійної ідентичності, свідомого професійного вибору та самовизначення є: методи психологічної профорієнтаційної діагностики, анкетування та тестування, результати яких не тільки використовують для моніторингу педагоги й психолог, але й доводяться до відома самих старшокласників й обговорюються ними з

дорослими, ділові ігри, тренінги, випробування в реальній трудовій діяльності з подальшим аналізом.

Показником ефективності профорієнтаційної роботи на цьому етапі є сформованість усвідомленого та адекватного профнаміру у підлітків, що враховує їх психофізичні особливості.

На останньому етапі психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення старшокласників з порушеннями інтелекту вирішуються задачі:

- здійснюється остаточний (хоча право змінити своє рішення залишається за підлітком завжди) вибір сфери праці, а також діагностуються схильності та здібності до певної професійної діяльності;

- старшокласниками співвідносяться та ретельно аналізуються власні фізичні, особистісні та інтелектуальні особливості, що сприяють або заважають успіху в роботі;

- відбувається усвідомлення власних сенсів майбутньої професійної діяльності, усвідомлення та прийняття її цінності, а також всіх тих надбань, які вона може принести в майбутньому, і витрат ресурсів, яких буде вимагати.

На цьому етапі відбувається звуження пошуку, коли доцільним є групування старшокласників за типами професійної спрямованості. У цих групах здійснюється формування професійно важливих якостей, уточнюються мотиви вибору професії, відбувається конкретизація особистих цілей підлітків, які вони ставлять перед собою на шляху набуття професії. У цей же час робляться висновки щодо профпридатності та робота по корекції мотивації та ціннісних орієнтацій старшокласників, чиї профнаміри не відповідають реальним можливостям.

Показником ефективності профорієнтаційної роботи і психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення є:

- усвідомлення особистісної та соціальної значущості правильного вибору професії;

- наявність професійного плану, складеного за допомогою педагогів і батьків;
- знання про способи набуття професії та перспективи професійного зростання;
- часткова сформованість професійно значущих особистісних якостей;
- сформованість сталого інтересу до обраної професії, сталого наміру й усвідомленість власної професійної мотивації;
- прояви вольової активності в напрямку оволодіння професією;
- наявність початкового трудового досвіду з обраної професії.

На жаль, слід ураховувати той факт, що для здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями вибір професії звужується до трудоустрою за обмеженим кількістю доступних їм спеціальностей. У зв'язку з цим головним напрямом профорієнтаційної роботи в школі є виховання у підлітків інтересів і схильностей до рекомендованих видів праці при врахуванні їх потенційних можливостей, сформованості професійні компетенції. Але вибір повинен залишатися у будь-якому випадку, тому на більш високому рівні слід вирішувати проблему розширення переліку можливих напрямків професійної підготовки для осіб з порушеннями інтелекту. Це могло б бути вирішено спеціальною підготовкою викладачів закладів професійної освіти, створенням нових освітніх програм для осіб з інтелектуальними порушеннями в тих видах діяльності, які є для них доступними, але поки ще не охоплені увагою спеціальної та інклюзивної освіти.

Висновок. Професійна ідентичність підлітків із порушеннями інтелекту є ключовим елементом їх самосвідомості, що впливає на процес професійного самовизначення та інтеграцію в соціум. Вона проявляється через вибір трудового шляху, розуміння необхідності працевлаштування та реалізації професійної діяльності. Важливим аспектом цього процесу є не лише набуття професійних навичок, але й успішна адаптація у суспільстві. Відповідно, програма психолого-педагогічного супроводу для підлітків з

інтелектуальними порушеннями повинна бути орієнтована на розвиток різних складових професійної ідентичності, зокрема, формування професійного самовизначення, позитивного, але реалістичного ставлення до себе, розширення рольового репертуару, визначення життєвих цілей і набуття навичок ефективної взаємодії з оточенням.

Психолого-педагогічний супровід має включати сприяння розвитку здатності підлітків з інтелектуальними порушеннями усвідомлювати свої сильні й слабкі сторони. Одним із пріоритетів у цій роботі є виявлення їх основних здібностей та визначення тих сфер діяльності, де вони можуть досягти найбільшого успіху. Педагоги й психологи повинні допомагати вихованцям спрямовувати свої інтереси у найперспективніші та реалістичні напрямки професійної самореалізації, одночасно підтримуючи їх досягнення. Позитивний підхід до навчання, формування професійної ідентичності сприяє зміцненню віри підлітків у власну здатність бути корисними для суспільства й отримувати задоволення від професійної діяльності.

У межах сучасної спеціальної освіти активно розробляються нові методи психолого-педагогічного впливу на розвиток особистості дітей з інтелектуальними порушеннями. Однією з основних цілей є забезпечення максимально можливого рівня соціальної та професійної адаптації таких підлітків. Завдання педагогів та психологів у процесі профорієнтації полягає у виявленні і розвитку професійних інтересів, мотивації та здатності до самовизначення у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Важливо також допомагати їм здійснювати самоаналіз, співставляти власні бажання з реальними можливостями, що сприяє більш глибокому розумінню себе і своїх професійних перспектив.

Одним із ключових завдань на шляху до досягнення цих цілей є розробка надійних методик для дослідження професійних інтересів та мотивації підлітків з інтелектуальними порушеннями. Успіх процесу професійного самовизначення значною мірою залежить від здатності підлітків аналізувати свої потреби й інтереси, а також можливості їх

реалізації у професійній діяльності. Така діагностика повинна здійснюватися як педагогами та психологами, так і самими здобувачами освіти, що сприятиме глибшому розумінню ними власних можливостей та професійних прагнень.

Ми вважаємо, що ця проблема може бути вирішена завдяки розробці та впровадженню комплексної програми психолого-педагогічного супроводу підлітків і молоді з порушеннями інтелекту, що включає достатнє інформування про професію та напрямки її здобуття; стимулювання потреби в обґрунтованому виборі професії; визначення рівня сформованості професійного самовизначення; розробка й реалізація обґрунтованого плану професійної діяльності; супровід у процесі професійного навчання та під час адаптації на робочому місці.

Перелік використаних джерел:

1. Бахмат Н., Вержиховська О. Формування професійно-трудової компетентності школярів з інтелектуальними порушеннями засобами професійної орієнтації. *Педагогічний дискурс*. 2020. Вип. 29. С. 24–28.
2. Бондар В. І. Дидактичні функції професійно-трудового навчання осіб з інтелектуальними порушеннями та умови їх реалізації. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 8. С. 46–52.
3. Бровченко А. К., Кондратенко В. О., Пехарева А. С. Проблема професійного самовизначення підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2022. № 1 (349). Ч. II. С. 200–210.
4. Бровченко А. К., Хижняк М. В., Джаббарова Л. В. Мотиваційні фактори професійного самовизначення осіб з порушеннями інтелекту. *Вісник Львівського університету. Сер. Психологічні науки*. 2021. № 9. С. 50–57.
5. Бровченко А. К. Формування професійної ідентичності осіб, що мають інтелектуальні порушення, під час навчання в школі. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна,*

4–5 лютого 2022 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2022. С. 178–181.

6. Бровченко А. К. Роль формування я-концепції підлітків з інтелектуальними порушеннями у їх професійному самовизначенні. *Підвищення якості національної професійної освіти у контексті викликів сьогодення : матеріали регіональної науково-практичної конф. (26 травня 2022 року)*. Харків : ХГПА, 2022. С. 78–82.

7. Бровченко А. К. Психолого-педагогічний супровід підлітків і молоді з рас в професійному самовизначенні та під час трудової адаптації. *Актуальні питання спеціальної педагогіки* : зб. наук. пр. ; за заг. ред. проф. Бойчука Ю. Д. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. С. 10–14.

8. Варнавська І. В. Труднощі професійного самовизначення підлітків. Лютневі наукові читання: LX Міжнародна науково-практична інтернет-конференція, м. Київ, 1 лютого 2021 р. 272 с.

9. Гуцан Л. А., Морін О. Л., Охріменко З. В., Пархоменко О. М. та ін. Професійне самовизначення старшокласників в умовах освітнього округу : монографія. Харків : Друкарня «Мадрид», 2016. 220 с.

10. Козирєва Т. Г. Чинники формування професійного самовизначення сучасних підлітків. *Perspectives of development of science and practice: The XIII International Science Conference*. Prague, Czech Republic. December 14–17. Prague, 2021. С. 474–476.

11. Константи́нів О. В. Психолого-педагогічне і методичне забезпечення процесу професійно-трудоного навчання розумово відсталих учнів (друга половина ХХ ст.). *Актуальні питання корекційної освіти. Сер. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 8. С. 76–82.

12. Коропецька О. М. Психологічні основи професійної орієнтації та самореалізації особистості : навч. посібник. Київ : КНТ, 2016. 438 с.

13. Кревська О. О. Мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2018. 213 с.

14. Міляєва Р. В., Калюжна І. П. Особливості психологічно-

педагогічного супроводу професійного самовизначення старшокласників. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. 2019. № 2(16). С. 79–84.

15. Омельченко М. С. Кузнецова Т. Г., Аматыєва О. П. Рання профорієнтація дітей з особливими освітніми потребами в спеціальних та інклюзивних закладах дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 62, Т. 1. С. 75–79.

16. Острянюк Т. С. Профорієнтація та профдобір. Чернігів : ЧНТУ, 2017. 94 с.

17. Пономарьова Г., Харківська А. Особливості переживання нової соціальної ситуації розвитку молодшими школярами із порушеннями слуху. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. пр. 2024. Т. 1. № 1 (108). С. 141–150. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/856 (дата звернення: 21.09.2024).

18. Приходько Т. П. Готовність до вибору професії та професійної діяльності старшокласників допоміжної школи як компонент професійно-трудової соціалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 30. С. 150–156.

19. Профорієнтація: стан і перспективи розвитку : зб. мат. Х ювілейних Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича ; за ред. Н.В. Павлик. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. 147 с.

20. Серєда О. Ю. Соціально-психологічні чинники професійного самовизначення старшокласників : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05 Соціальна психологія ; психологія соціальної роботи / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2021. 201 с.

21. Чеботарьова О.В. Професійно-трудове навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в сучасних умовах реформування

освіти. *Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції 3 квітня 2019 року / під ред. В.М. Синьова, К. О. Островської.* Львів : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. С. 116–119.

22. Федоренко Л. П. Соціальні чинники професійного самовизначення старшокласників сільських шкіл. *Науковий вісник ХДУ. Сер. Психологічні науки.* 2018. № 4. С. 150–155.

References:

1. Bakhmat, N., & Verzhykhovska, O. (2020). Formuvannya profesiino-trudovoi kompetentnosti shkoliariv z intelektualnymy porushenniamy zasobamy profesiinoi oriientsatsii [Formation of professional and labour competence of schoolchildren with intellectual disabilities by means of vocational guidance]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical discourse*, (29), 24–28 [in Ukrainian].

2. Bondar, V. I. (2016). Dydaktychni funktsii profesiino-trudovoho navchannia osib z intelektualnymy porushenniamy ta umovy yikh realizatsii [Didactic functions of vocational training for people with intellectual disabilities and conditions for their implementation]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity – Actual issues of correctional education*, (8), 46–52 [in Ukrainian].

3. Brovchenko, A. K., Kondratenko, V. O., & Piekharyeva, A. S. (2022). Problema profesiinoho samovyznachennia pidlitkiv z intelektualnymy porushenniamy [The problem of professional self-determination of adolescents with intellectual disabilities]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, (1(349), Ch. II), 200–210 [in Ukrainian].

4. Brovchenko, A. K., Khizhniak, M. V., & Dzhabbarova, L. V. (2021). Motyvatsiini faktory profesiinoho samovyznachennia osib z porushenniamy intelektu [Motivational factors of professional self-determination of persons with intellectual disabilities]. *Visnyk Lvivskoho universytetu – Bulletin of Lviv University*, (9), 50–57 [in Ukrainian].

5. Brovchenko, A. K. (2022). Formuvannia profesiinoi identychnosti osib, shcho maiut intelektualni porushennia, pid chas navchannia v shkoli [Formation of the professional identity of persons with intellectual disabilities during school education]. *Suchasni tendentsii ta faktory rozvytku pedahohichnykh ta psykhologichnykh nauk – Current trends and factors in the development of pedagogical and psychological sciences*. Kyiv, 178–181 [in Ukrainian].

6. Brovchenko, A. K. (2022). Rol formuvannia ia-kontseptsii pidlitkiv z intelektualnymy porushenniamy u yikh profesiinomu samovyznachenni [The role of forming the self-concept of adolescents with intellectual disabilities in their professional self-determination]. *Pidvyshchennia yakosti natsionalnoi profesiinoi osvity u konteksti vyklykiv sohodennia – Improving the Quality of National Vocational Education in the Context of Today's Challenges*. Kharkiv. 78–82 [in Ukrainian].

7. Brovchenko, A. K. (2022). Psykhologopedahohichniy suprovid pidlitkiv i molodi z RAS v profesiinomu samovyznachenni ta pid chas trudovoi adaptatsii [Psychological and pedagogical support of adolescents and young people from racial minorities in professional self-determination and labour adaptation]. *Aktualni pytannia spetsialnoi pedahohiky – Actual issues of special pedagogy*. Kharkiv. 10–14 [in Ukrainian].

8. Varnavska, I. V. (2021). Trudnoshchi profesiinoho samovyznachennia pidlitkiv [Difficulties in the professional self-determination of adolescents]. *Liutnevi naukovi chytannia – February scientific readings*. Kyiv. 272 [in Ukrainian].

9. Hutsan, L. A., Morin, O. L., Okhrimenko, Z. V., Parkhomenko, O. M., & others. (2016). Profesiine samovyznachennia starshoklasnykiv v umovakh osvitnoho okruhu [Professional self-determination of high school students in the conditions of an educational district]. Kharkiv. 220 [in Ukrainian].

10. Kozyrieva, T. H. (2021). Chynnyky formuvannia profesiinoho samovyznachennia suchasnykh pidlitkiv [Factors in the formation of professional self-determination of modern adolescents]. *Perspectives of Development of Science*

and Practice. Prague, Czech Republic. 474–476 [in Ukrainian].

11. Konstantyniv, O. V. (2016). Psykholohopedahohichne i metodychne zabezpechennia protsesu profesiino-trudovoho navchannia rozumovo vidstalykh uchniv (druha polovyna XX st.) [Psychological, pedagogical and methodological support of the process of vocational training of mentally retarded students (second half of the twentieth century)]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky) – Actual issues of correctional education*, (8), 76–82 [in Ukrainian].

12. Koropetska, O. M. (2016). Psykholohichni osnovy profesiinoi oriantatsii ta samorealizatsii osobystosti [Psychological foundations of professional orientation and self-realisation]. Kyiv, 438 [in Ukrainian].

13. Krevska, O. O. (2018). Motyvatsiini chynnyky profesiinoi samoefektyvnosti osobystosti [Motivational factors of professional self-efficacy]. *Candidate's thesis*. Lutsk, 213 [in Ukrainian].

14. Miliayeva, R. V., & Kaliuzhna, I. P. (2019). Osoblyvosti psykholohopedahohichnoho suprovodu profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv [Features of psychological and pedagogical support of professional self-determination of high school students]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, (2(16)), 79–84 [in Ukrainian].

15. Omelchenko, M. S., Kuznetsova, T. H., & Amatieva, O. P. (2023). Rannia proforiientatsiia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v spetsialnykh ta inkluzyvnykh zakladakh doshkilnoi osvity [Early vocational guidance for children with special educational needs in special and inclusive preschool education institutions]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, (62(1)), 75–79 [in Ukrainian].

16. Ostrianko, T. S. (2017). Proforiientatsiia ta profdobiir [Vocational guidance and professional selection]. Chernihiv [in Ukrainian].

17. Ponomarova, H., & Kharkivska, A. (2024). Osoblyvosti perezhyvannia novoi sotsialnoi sytuatsii rozvytku molodshymy shkoliaramy iz porushenniamy slukhu [Characteristics of the experience of the new social situation of development by younger schoolchildren with hearing impairments]. *Dukhovnist*

osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of a Personality: Theory, Methodology and Practice. 1 (108). 141–150. Retrieved from https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/856 [in Ukrainian].

18. Prykhodko, T. P. (2015). Hotovnist do vyboru profesii ta profesiinoi diialnosti starshoklasnykiv dopomizhnoi shkoly yak komponent profesiino-trudovoi sotsializatsii [Readiness to choose a profession and professional activity of senior pupils of auxiliary school as a component of professional and labour socialisation]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University.* (30), 150–156 [in Ukrainian].

19. Profesiina oriiientatsiia: Stan i perspektyvy rozvytku [Professional guidance: current state and development prospects]: Zbirnyk materialiv X Iuvileinykh Vseukrainskykh psykholohopedahohichnykh chytan, prysviachenykh pam'iaty d-ra pedahohichnykh nauk, profesora Fedyryshyna Borysa Oleksiiovycha. (2020). Kyiv. 147 [in Ukrainian].

20. Sereda, O. Yu. (2021). Sotsialno-psykholohichni chynnyky profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv [Social and Psychological Factors of High School Students' Professional Self-Determination]. *Candidate's thesis.* Kyiv. 201 [in Ukrainian].

21. Chebotaryova, O. V. (2019). Profesiino-trudove navchannia shkoliariv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v suchasnykh umovakh reformuvannia osvity [Vocational training of schoolchildren with intellectual disabilities in the current conditions of education reform]. *Innovatsiini pidkhody do osvity ta sotsializatsii ditei zi spektrum autystychnykh porushen – Innovative approaches to education and socialisation of children with autism spectrum disorders.* Lviv. 116–119 [in Ukrainian].

22. Fedorenko, L. P. (2018). Sotsialni chynnyky profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv silskykh shkil [Social factors of professional self-determination of senior pupils of rural schools]. *Naukovyi visnyk*

УДК 316.62:159.922.76-056.34]:001.8(045)

**ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

© Калініна Т.

DOI NUMBER: 10.46489/SSFCWSEN-24-43-2

Стаття присвячена дослідженню особливостей формування компонентів соціально-психологічної компетентності молодших підлітків з ЗПР спеціальної школи, у порівнянні з однолітками, що нормально розвиваються. Проаналізовано індивідуально-вікові особливості молодших підлітків із затримкою психічного розвитку, які вивчаються в спеціальній психології за останні роки. Визначено характерні особливості особистості молодшого підліткового віку й необхідність проведення спеціальної, цілеспрямованої роботи до підготовки дітей із затримкою психічного розвитку до переходу в середні класи. Представлено заходи щодо забезпечення нетравматичного переходу до середньої ланки. Сформульовано цілі та об'єкти психологічного супроводу. Охарактеризовано зміст кожного з компонентів соціально-психологічної компетентності: аутопсихологічний, емоційний, комунікативний. Розглянуті цілі та завдання психодіагностичних методик, які були підібрані для організації дослідження компонентів соціально-психологічної компетентності. Проведено констатувальний експеримент, визначено особливості СКК дітей із затримкою психічного розвитку. Проаналізовано результати формування структурних компонентів соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із затримкою психічного розвитку, отриманих в ході констатувального експерименту, яке мало декілька етапів.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку, молодші підлітки, особливості особистості, дезадаптація, компоненти соціально-психологічної компетентності.

Kalinina T. «Study of the state of formation of social and psychological competence in younger teens with mental retardation».

This article is devoted to the studies of formation features of the components of social and psychological competence of young adolescents with mental retardation at special school, compared with normally developing peers. This article describes the content of each component of the social and psychological competence: autopsychological, emotional, communicative. Comparative analysis of personality development of younger adolescents with normal mental development and younger teens with mental retardation was studied. Individual age-specific features of younger adolescents with learning disabilities, which have been discussed in special psychology in recent years, were analyzed. The measures to ensure non-traumatic transition to the middle level were presented. The goals and objects of psychological support were stated. The purpose of the ascertainment experiment was to study the specific features of the formation of social and psychological competence of students with special educational needs in a special

educational institution for children with special educational needs, in comparison with peers who are developing normally, at the transitional stage from primary school to primary school. The specific features of the personality of younger adolescence and the necessity for specific, focused preparation work with children with mental retardation to transfer them to the secondary school were determined. The aims and objectives of psych diagnostic methods that have been selected to study the organization of the components of social and psychological competence were considered. Was performed, features of SEC of children with mental retardation were defined. The results of the formation of the components of social and psychological competence of younger adolescents with learning disabilities obtained during an experiment were analyzed.

Keywords: children with mental retardation, younger teens, personality, misadaptation, the components of social and psychological competence.

Актуальність дослідження. Одним з найбільш значущих періодів в житті школяра є період закінчення початкової школи і перехід на середній ступень шкільного навчання, який традиційно вважається одним із найбільш складних психолого-педагогічних проблем. Проблема вивчення психологічної готовності, формування особистості молодшого підлітка із ЗПР в цей період є актуальними питаннями спеціальної психології, які недостатньо представлені в сучасних наукових дослідженнях. Традиційно в спеціальній психології спостерігається перевага у дослідженні інтелекту дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а особистісна проблематика розкрита в значно меншій мірі.

Велике значення у психологічній підготовці здобувачів освіти до переходу на другий ступінь загальної освіти має робота, спрямована на подолання труднощів соціальної адаптації. Для того, щоб включитися в нову соціальну ситуацію при переході з початкової школи в основну, здобувач освіти повинен володіти певними особистісними якостями, що засвідчують про успішне завершення початкової школи та прогнозують успішну діяльність в основній школі.

У нашому дослідженні проблеми формування психологічної готовності дітей до переходу в середню школу пов'язані з формуванням у них соціально-психологічної компетентності (СПК).

Спостереження за молодшими підлітками із ЗПР дозволяють зробити висновки про їхні особистісні особливості: порушення соціальної взаємодії,

нездатність вибудувати нормальні взаємини з оточенням, відсутність прагнення до співпраці, невпевненість у собі, неадекватна самооцінка, несамостійність, деструктивної форми поведінки тощо. У цих підлітків неформована соціально-психологічна компетентність: вони не готові до налагодження нових соціальних взаємин, часто мають низький соціальний статус, у критичних ситуаціях виявляють більше агресивності і менше соціально компетентних рішень, що посилює подальшу дезадаптацію, ускладнює міжособистісні відносини в широкому соціальному оточенні. Уважаємо, що цілеспрямоване формування соціально-психологічної компетентності у молодших підлітків із ЗПР допоможе їм подолати труднощі перехідного періоду, підняти на новий щабель особистісного розвитку, успішно адаптуватись до нових умов тощо.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Соціально-психологічна компетентність виражається у здатності людини усвідомлювати та контролювати свою соціальну поведінку, розуміти дії інших, тлумачити психологічний апарат виникнення того чи іншого емоційного стану, володіти механізмами саморегуляції, у здатності бачити соціально-психологічні проблеми у своїй поведінці, умінні їх формулювати й шукати шляхи адекватного вирішення цих проблем.

Останнім часом все частіше з'являються спеціальні дослідження, присвячені безпосередньо психологічній та соціально-психологічній компетентності.

Вивченням соціально-психологічної компетентності займаються різні гуманітарні науки. Звернення до цього феномену частіше зустрічається в психології професіоналізму. Вивченню поняття соціально-психологічної компетентності присвячена велика кількість робіт (В. Дев'ятко, Ю. Жуков, І. Зязюн, О. Овчарук, Л. Орбан-Лембрик, О. Сидоренко та ін.).

Визначення поняття СПК із сучасного словника: соціально-психологічна компетентність (від лат. *competens* – відповідний, здібний) – здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми в

системі міжособистісних відносин. Складовою СПК є вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, вибирати адекватні способи поведінки з ними й реалізовувати способи та процеси взаємодії [6]. Особливу роль тут грає вміння поставити себе на місце іншого. Соціально-психологічна компетентність формується в процесі освоєння індивідом систем спілкування та заохочення в спільну діяльність.

Метою статті є вивчення компонентів соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із ЗПР.

Виклад основного матеріалу. В останні роки в науці у зв'язку із загальною гуманізацією освіти, особистісно-орієнтованим підходом до здобувача освіти намітилася тенденція поступового зміщення акценту досліджень з пізнавальної діяльності на особистісну сферу. З'являються розробки проблем мотивації, тривожності, спілкування, самосвідомості, розвитку комунікативних навичок, характеру та інші.

Сьогодні спеціальна освіта покликана не просто забезпечити здобувачам освіти якісне формування предметних знань і навичок, але й оволодіти вмінням жити в сучасному світі, самостійно орієнтуватися в життєвих ситуаціях і вирішувати щоденні проблеми, тобто розвивати соціально-психологічну компетентність особистості. Основні питання, що становлять предмет нашого дослідження, пов'язані з вивченням та аналізом специфіки розвитку соціально-психологічної компетентності (СПК) молодших підлітків із ЗПР при переході з початкової до основної школи. В умовах корінної зміни соціальної ситуації виникає очевидна необхідність надання цілеспрямованої допомоги школярам із ЗПР у розвитку їх соціально-психологічної компетентності.

У дослідженні виділяємо в структурі СПК такі важливі компоненти: аутопсихологічний, емоційний, комунікативний [1].

Ці компоненти розглядаємо через призму основних новоутворень підліткового віку. Центральним новоутворенням є становлення самооцінки,

і на її основі – почуття дорослості, що відображає сутність **аутопсихологічного компонента**.

У підлітків також проявляється підвищена потреба в чуттєвому досвіді. Емоції підлітків відрізняються різноманітністю, нестабільністю і суперечливістю. Прагнення бути чи здаватися дорослим призводить до виникнення внутрішньої напруги, переживань, що посилює нестабільність настрою. Вміння володіти своїм емоційним станом для молодшого підлітка є важливою властивістю **емоційного компонента**.

Центральною потребою підліткового віку стає прагнення до спілкування з однолітками, що, на думку деяких дослідників, характеризується провідною діяльністю. Основним суттєвим новоутворенням відповідно є формування «Ми-концепції» і створення референтних груп однолітків. Підліток прагне до групи, яка потрібна йому для самоствердження і відіграє величезну роль у його самовизначенні, у визначенні його статусу. Сформованість засобів спілкування виступає основним показником **комунікативного компонента** [4].

Аналіз особливостей особистісного розвитку молодших підлітків із ЗПР свідчить про необхідність надання їм психологічної допомоги, спрямованої на підвищення соціальної адаптованості, розвиток здібностей до самопізнання, формування стійкої адекватно-позитивної самооцінки, зниження рівня тривожності, розвиток соціально активних форм поведінки [2]. Так, Г. Пономарьова й А. Харківська переконані, що «педагогічний супровід дітей із ООП потрібно розуміти як систему заходів, що дозволяють мінімізувати проблеми, труднощі дітей у процесі навчання, виховання та розвитку за допомогою доцільного добору інноваційних, інклюзивних технологій, методик, методів, форм і засобів» [5, с. 2-3].

Крім того, в основу емпіричного дослідження була покладена розроблена нами експериментальна модель СПК (рис. 1).

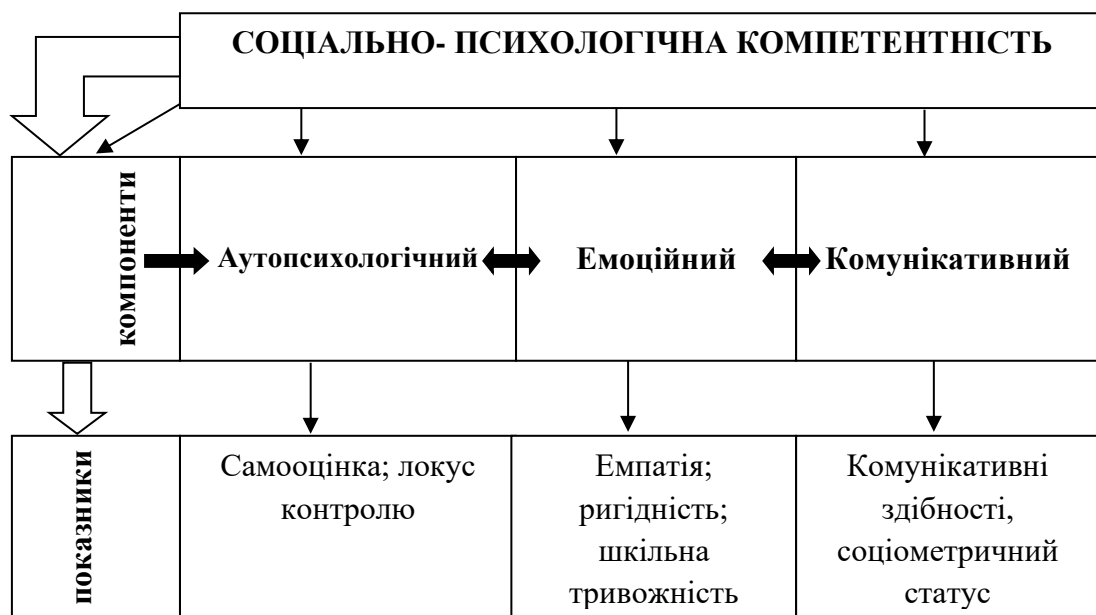


Рис. 1. Експериментальна модель соціально-психологічної компетентності

Як видно з моделі, кожен компонент характеризується за певними показниками. Проаналізуємо їх більш детально.

Аутопсихологічний компонент – це готовність і здатність до самопізнання та саморозвитку.

Самооцінка є складним особистісним утворенням й відноситься до фундаментальних властивостей особистості. У ній розкривається те, що людина дізнається про себе від інших, і її власна активність, спрямована на усвідомлення своїх дій та особистісних якостей. Формування самооцінки відбувається в процесі діяльності й міжособистісної взаємодії. Соціум у значній мірі впливає на формування самооцінки особистості.

Активна життєва позиція, відповідальність за своє життя є неодмінною умовою самопізнання й саморозвитку. Відповідальність є такою формою активності, яка дає людині можливість зберігати автономію і проявляти ініціативу, тобто цілісно і гармонійно вписуватися в соціальний світ. Соціальну відповідальність і її прояви в локусі контролю особистості також виокремлюємо серед ціннісних пріоритетів у складі аутопсихологічного компонента соціально-психологічної компетентності. Саме тому, у структурі

аутопсихологічного компонента СПК виділяємо самооцінку та локус контролю.

Емоційний компонент – здатність до самоприйняття, самоволодіння. Сформованість соціально-психологічної компетентності підлітків полягає не тільки в позитивному сприйнятті себе, а й позитивному настрої на діяльність, як можливості придбання нового досвіду, що сприяє особистісному розвитку. Сформованість емоційного компонента означає та вміння дати оцінку своєму емоційному стану, і володіння навичками й прийомами емоційної саморегуляції та самоконтролю.

Розвиток емоційної сфери в молодшому підлітковому віці пов'язаний зі змінами, що відбуваються у всій особистості підлітка. Для нього характерні: безпосередність реакцій, недостатність раціонального контролю над зовнішнім виразом емоцій, а також висока емоційна сприйнятливість, чутливість до емоціогенних впливів, високий рівень тривожності.

Отже, враховуючи вплив емоційної сфери на поведінку, активність, адаптацію молодших підлітків, нами були виділені такі показники емоційного компонента СПК: емпатія, гнучкість поведінки (ригідність).

Комунікативний компонент забезпечує здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Набутий у підлітковому віці досвід спілкування має велике значення та при переході особистості на самостійний етап життя. Спілкування із однолітками сприяє розвитку самосвідомості, порівнюючи себе з ровесниками, підліток краще пізнає себе. Для ефективної комунікації необхідні комунікативні здібності: взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації та предмета спілкування (досягнення більшої визначеності в розумінні ситуації сприяє вирішенню проблем, забезпечує досягнення цілей з оптимальною витратою ресурсів) [7].

У цілому комунікативний компонент розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, як здатність встановлювати

й підтримувати контакти з іншими людьми. Саме тому, окрім комунікативних здібностей, які необхідні молодшому підлітку із ЗПР для успішної адаптації та самореалізації в суспільстві, також уключили в структуру комунікативного компонента СПК і соціометричний статус, який репрезентує успішність чи неуспішність цих процесів.

Для визначення стану сформованості СПК необхідна глибока й точна діагностика психологічних особливостей школярів, яка допоможе визначити найбільш доцільний шлях їх позитивної зміни, вибрати оптимальні методи впливу.

З метою відстеження динаміки особистісного розвитку здобувачів освіти протягом перехідного періоду (перехід з початкової школи в основу), нами були обстежені діти з 4-го по 6-й клас спеціальних і загальноосвітньої шкіл.

Метою констатувального експерименту (КЕ) було вивчення специфічних особливостей сформованості соціально-психологічної компетентності школярів із ЗПР спеціального закладу загальної середньої освіти для дітей із ЗПР, у порівнянні з однолітками, що нормально розвиваються, на перехідному етапі з початкової школи в основну.

Для досягнення мети констатувального експерименту розв'язувалися такі завдання:

1. Виявити особливості аутопсихологічного, емоційного, комунікативного компонентів соціально-психологічної компетентності за відповідними показниками.

2. Визначити рівні сформованості соціально-психологічної компетентності у школярів із затримкою психічного розвитку.

Відповідно поставлених цілей і завдань констатувального експерименту був використаний комплекс діагностичних методик, спрямованих на вивчення компонентів соціально-психологічної компетентності за виділеними в експериментальній моделі показниками.

Для дослідження особливостей сформованості аутопсихологічного компоненту соціально-психологічної компетентності школярів із ЗПР застосовано такі показники: рівень самооцінки (Тест-опитувальник, розроблений Г. Казанцевою), локус контролю (Тест-опитувальник, розроблений Є. Бажиним на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера).

Для дослідження емоційного компоненту соціально-психологічної компетентності школярів із ЗПР було виконано аналіз за такими показниками: рівень емпатії (за методикою «Емоційна емпатія» В. Бойко), рівень ригідності (за методикою «Діагностика ригідності» Г. Айзенка).

Для дослідження сформованості комунікативного компоненту соціально-психологічної компетентності школярів із ЗПР за відповідними показниками враховано: рівень комунікативних здібностей (за методикою вивчення комунікативних і організаторських здібностей «КОЗ» В. Синявського та Б. Федоришина), визначення соціометричного статусу (за методикою «Соціометричного експерименту», адаптованої Г. Карповою, Г. Артем'євою) [3].

Для вивчення сформованості аутопсихологічного компоненту у школярів із ЗПР використовували такі методики: Тест-опитувальник, розроблений Г. Казанцевою, Тест-опитувальник, розроблений Є. Бажиним на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера.

Для виявлення особливостей самооцінки школярів використовувався тест-опитувальник, який містить 20 пропозицій, на які можливі три варіанта відповідей.

У ході експериментального дослідження нам належало продумати, як грамотно організувати групову діагностику, щоб не було зайвих питань та шуму. У більшості здобувачів освіти 5 і 6 класів активне йде процес формування самооцінки саме в цей віковий період, про що свідчать виявлені нами дані (табл. 1).

Порівняльна характеристика рівнів загальної самооцінки у школярів із нормальним та затриманим психічним розвитком (у%)

Рівень загальної самооцінки	Школярі із ННР			Школярі із ЗПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
Високий	11,8	13,3	20,8	16,6	14,2	10,7
Середній	64,7	40,1	45,8	50,0	21,4	46,4
Низький	23,5	46,6	33,4	33,4	64,4	42,9

Зазначимо, що в обох групах переважає кількість учасників, які мають середній рівень самооцінки, причому динаміка зростання рівня середньої самооцінки, як у дітей з ННР від 4 класу (64,7%) до 6 класу (45,8%), так і у дітей з ЗПР від 4 класу (50%) до 6 класу (46,4%) має тенденцію до зниження самооцінки. Серед школярів, як у дітей з ННР так і у дітей із ЗПР у меншій мірі зустрічаються діти з високим рівнем самооцінки. Так, наприклад, діти з ННР мають високий рівень самооцінки в 4 класі (11,8%), 5 класі (13,3%), 6 класі (20,8%) і тут спостерігається тенденція до збільшення, на відміну від дітей із ЗПР, де спостерігається тенденція до зниження високого рівня самооцінки від 4 класу (16,6%) до 6 класу (10,7%).

Можливо, їх самооцінка ще перебуває на стадії формування, і вони не мають стійких внутрішніх критеріїв для себе, тому або недооцінюють, або переоцінюють себе.

У цій групі школярів із ЗПР була виявлена велика розбіжність в даних самооцінки: від високої до низької з тенденцією до заниження. Якщо дитина недооцінює себе у порівнянні з тим, якою вона є, то в неї самооцінка занижена. Більшість дітей із ЗПР мають низький рівень самооцінки, особливо школярі із ЗПР 5 класу (64,4%). Згідно з думкою науковців, на підлітковий вік припадає найсуперечливіший, конфліктний етап розвитку самооцінки.

Узагальнюючи результати дослідження самооцінки школярів із ЗПР, робимо такі висновки: більшість із них мають низький рівень самооцінки порівняно з школярами із НПР; формування самооцінки у школярів із ЗПР носить дисгармонійний характер; оцінюючи інших, здобувачі освіти із ЗПР виявляють низьку диференційованість і аналітичність; для школярів із ЗПР порівняно з здобувачами із НПР характерне негативне сприйняття однолітків.

З метою вивчення рівня локусу контролю, було проведено обстеження групи школярів із ЗПР і для порівняння групи школярів із НПР.

Методика дослідження дозволяє швидко й ефективно визначити рівень сформованості локусу контролю як у однієї особи, так і в кількох людей. Кожен опитуваний був забезпечений індивідуальним текстом опитувальника й бланком для відповідей. Бланк відповідей складається з нумерації тверджень, відповідно до тексту опитувальника.

Отримані результати свідчать, що внутрішній контроль домінує у школярів із НПР. У школярів із ЗПР він виражений меншою мірою, супроводжується настільки ж вираженим зовнішнім контролем. В опитуваних переважає екстернальний тип рівня локусу контролю. Для школярів із ЗПР 5 класів він досягає 78,6% (табл. 2). Переважно школярі переконані, що успіхи й невдачі є результатом дії зовнішніх сил, на які неможливо вплинути.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика локусу контролю у школярів із нормальним та затриманим психічним розвитком (%)

Локус контролю	Школярі із НПР			Школярі із ЗПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
Екстернальний	41,2	46,6	41,7	66,7	78,6	71,4
Інтернальний	58,8	53,4	58,3	33,3	21,4	28,6

Під час обстеження нами виявлено збільшення екстернального типу в школярів із ЗПР порівняно з даними інтернальності серед здобувачів освіти із НПР, що видно з таблиці (табл. 2). Школярі із ЗПР більш схильні вважати, що їхні досягнення, перш за все, залежать від дії зовнішніх сил – випадку, інших людей, а не від їхніх особистісних якостей і здібностей. Для них випадковості чи зовнішні умови визначають успіхи та невдачі.

Підлітки з перевагою інтернального локусу контролю більш впевнені в собі, спокійні, позитивні, у них краще складаються міжособистісні відносини, вони більш незалежні. І, навпаки, молодших підлітків з екстернальним локусом контролю відрізняє підвищена тривожність, менша терпимість по відношенню до інших.

Результати дослідження дають підстави зробити такі висновки: розвиток волі й довільності поведінки здобувачів освіти із ЗПР пов'язані з формуванням відповідальності; в опитаних дітей із ЗПР переважає екстернальний тип рівня суб'єктивного контролю; більшість школярів із ЗПР переконані, що успіхи та невдачі є результатом дії зовнішніх сил, на які неможливо вплинути.

На підставі отриманих результатів щодо рівня самооцінки й локусу контролю, визначили рівень сформованості аутопсихологічного компоненту СПК у молодших підлітків із ЗПР.

З таблиці 3 видно, що низька самооцінка, тенденція до негативного ставлення до себе, незначне число умінь, високий показник зовнішнього локусу контролю дає підстави для виникнення почуття неадекватності, незадовільних міжособистісних відносин.

Таким чином, школярі із ЗПР на переході із молодшої школи до основної мають низький рівень (71,50%) сформованості аутопсихологічного компонента СПК, що характеризується невмінням оцінювати самого себе та інших, якостей власної особистості та брати на себе відповідальність.

Стан сформованості аутопсихологічного компоненту СПК у школярів із нормальним та затриманим психічним розвитком (%)

Рівень сформованості аутопсихологічного компонента	Школярі із ННР			Школярі із ЗПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
Високий	35,30	33,35	39,55	24,95	17,8	19,65
Середній	32,35	20,05	22,90	25,00	10,70	23,20
Низький	32,35	46,60	37,55	50,05	71,50	57,15

Для вивчення сформованості емоційного компоненту у школярів із ЗПР використовували такі методики: «Емоційна емпатія» В. Бойко, «Діагностика ригідності» (Г. Айзенк).

Розглянемо дані по класах. З таблиці 4 видно, що відмінності за показником емпатії до однолітка виявляються між здобувачами освіти четвертого класу обох вибірок: серед четвертокласників із ЗПР порівняно з четвертокласниками, що нормально розвиваються, менше емпатійних досліджуваних.

Таблиця 4

Порівняльна характеристика рівня емпатії у школярів із нормальним та затриманим психічним розвитком (%)

Рівень емпатії	Школярі із ННР			Школярі із ЗПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
Високий	23,5	26,6	29,2	8,3	7,1	10,7
Середній	58,8	60,1	50,0	50,0	42,9	50,1
Низький	17,7	13,3	20,8	41,7	50,0	39,2

Це може, по-перше, свідчити про те, що здобувачі із НПР відрізняються від дітей із ЗПР неоднозначним ставленням до однолітка, що, можливо, вказує на його значущість у житті школярів.

По-друге, можливо, це говорить про те, що школярі, які нормально розвиваються, краще вміють володіти ситуацією, використовувати різні її аспекти з метою полегшення прояву емпатії, що знаходить відображення в більш високих кількісних показниках емпатії у дітей із НПР.

Дані, отримані нами під час дослідження емпатії до однолітків, свідчать про те, що показники емпатії школярів із НПР відносно стабільні протягом всього аналізованого вікового періоду більшість дітей мають середній рівень емпатії в 4 (58,8%), в 5 (60,1%) та 6 (50%) класах.

На відміну від них, у дітей із ЗПР від 4 (41,7%) до 5 (50%) класу спостерігається зниження кількості емпатійних досліджуваних. П'ятикласники із ЗПР мають нижчий рівень емпатії, що може свідчити про низький рівень взаємності і високий рівень ізоляваності.

Разом з тим, привертають до себе увагу результати емпатії у школярів із ЗПР 6 класу: кількість емпатійних досліджуваних, які мають середній рівень емпатії збільшується (до 50,1%), що вказує про формування емпатії, в той же час, в більшості школярів із НПР емпатія сформована вже в четвертому класі, переважна кількість дітей має середній і високий рівень емпатії. Цей факт, за нашим припущенням, може свідчити про те, що у школярів із ЗПР у порівнянні зі школярами, що нормально розвиваються, розвиток емпатії йде більш повільними темпами.

Дані, отримані при дослідженні з розвитку емпатії, свідчать про те, що показники емпатії здобувачів освіти із ЗПР, так само як і показники тих, що нормально розвиваються, відносно стабільні протягом всього аналізованого вікового періоду.

Найбільш вираженими серед школярів із ЗПР є низький і середній рівні емпатії, відповідно 4 клас (41,7%), 5 клас (50%) і 6 клас (39,2%) і 4 клас (50%), 5 клас (42,9%) та 6 клас (50,1%).

На відміну від дітей із ЗПР, діти із НПР мають протилежні показники за рівнями емпатії. Більшість дітей мають середній рівень емпатії, а частина їх показує високий рівень. Незначна частина здобувачів освіти виявляє низький рівень емпатії.

Розглядаючи отримані результати дослідження особливостей емпатії у школярів із ЗПР, у порівнянні з їх однолітками із НПР, можна зробити такі висновки: прояв емпатії у школярів із ЗПР підпорядковується тим самим закономірностям, що властиві школярам, які нормально розвиваються; у школярів із ЗПР, порівняно зі школярами із НПР, розвиток емпатії йде більш повільними темпами; школярі із ЗПР мають нижчий рівень емпатії в порівнянні з школярами із НПР, що може свідчити про низький рівень взаємності і високий рівень ізолюваності; специфіка емпатії школярів із ЗПР полягає в тому, що зміна ситуації призводить до більш значного її зниження.

При переході дітей до п'ятого класу необхідно також враховувати ригідність, яка виступає як фактор шкільної дезадаптації і впливає на психічні процеси дитини. Для ригідних підлітків перехідний період виявляється серйозним випробуванням, бо в новій соціальній ситуації їм доводиться освоювати нові регуляції поведінки.

Ригідність позначається на емоційному стані дитини наростанням негативних емоцій, домінуванням поганого настрою і неприємних переживань, наявністю проблем, які вона не може самотійно подолати, домінуванням інфантильної установки, формуванням почуття безперспективності, негативізму, ослабленням інтегративної ролі самосвідомості в цілому, а також невмінням використовувати накопичений досвід.

У дітей із затримкою психічного розвитку більше невротичних порушень, тобто значною мірою це стосується емоційно-афективної сфери. У них залишається надовго почуття образи, болю, складніше відбувається перехід від одного емоційного стану до іншого, вони триваліше переживають

наслідки тих подій, що відбулися з ними, більше приділяють увагу тривожним думкам.

Методика «Діагностика ригідності» (Г. Айзенка) є надійним і важливим діагностичним інструментом для вивчення ригідності молодших підлітків.

У результаті проведеного дослідження, отримали відповідну картину відсоткового розподілу молодших підлітків за рівнем прояву ригідності (табл. 5).

Таблиця 5

Порівняльна характеристика ступеню вияву ригідності у школярів із нормальним та затриманим психічним розвитком (%)

Ступень вияву ригідності	Школярі із ННР			Школярі із ЗПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
Мобільний	23,5	13,3	25,0	8,3	7,1	14,3
Середній	58,9	66,7	62,5	48,8	51,3	64,3
Ригідний	17,6	20,0	12,5	42,9	41,6	21,4

Показники ригідності у дітей із затримкою психічного розвитку вище в 4 (42,9%) і 5 (41,6%) класах, ніж у дітей із ННР, де переважає, в основному, середній рівень прояву ригідності. Ці опитувані не здатні при об'єктивній необхідності змінити думку, ставлення, установку, мотиви. У стані страху, стресу, поганого настрою, втоми чи хвороби, схильні до ригідної поведінки.

Це означає, що їм важко переходити від однієї діяльності до іншої, швидко змінювати свою увагу або діяльність на щось нове, виконувати одночасно декілька дій. У стані втоми, виснаження вони надають перевагу звичному. У ситуаціях хвилювання, переживання образи, стресу, ці діти вдаються до одного і того ж способу реагування, наприклад, впертості, негативізму, агресії або відмови від діяльності (депресивні форми поведінки),

їм важко конструктивно розібратися і вийти зі скрутної ситуації, їм важко у чомусь переконати.

Для дітей із ЗПР, які мають показники ригідності, наростання дезадаптаційної поведінки відбувається до четвертого класу і, в міру накопичення негативних емоцій та незадоволення, пов'язаного зі спілкуванням із однолітками, труднощів із визначенням свого місця в колективі й формування адекватної самооцінки, вона продовжується до молодшого підліткового віку.

У дітей із ЗПР зменшений репертуар гнучкої, адаптивної поведінки і тому в фрустраційних ситуаціях вони частіше, ніж діти з нормальним розвитком, зосереджуються на перешкоді.

Дослідження особливостей прояву ригідності у школярів із ЗПР дозволило зробити такі висновки: показники психічної ригідності у школярів із ЗПР вищі, аніж у їхніх однолітків із НПР; у фрустраційних ситуаціях здобувачі із ЗПР частіше, аніж їх однолітки із НПР зосереджуються на перешкоді, що призводить до дезадаптаційної поведінки; високий рівень психічної ригідності у школярів із ЗПР проявляється у відсутності відповідальності, невмінні долати життєві труднощі, домінуванні поганого настрою та неприємних переживань, що виявляє порушення емоційної сфери.

На підставі отриманих результатів рівня емпатії й ригідності визначили рівень сформованості емоційного компоненту соціально-психологічної компетентності у школярів із ЗПР.

З таблиці 6 видно, що більшість школярів із ЗПР виявила низький рівень сформованості емоційного компоненту. Високий показник ригідності, а також низький рівень емпатії у школярів із ЗПР призводить до невміння долати життєві труднощі, зосередження на перешкоді, недостатності емоційної чутливості на неблагополуччя однолітка, напруженості у відносинах з однолітками, що виявляє порушення емоційної сфери. Так, школярі із ЗПР при неблагополуччі нової ситуації відчувають труднощі

формування емоційного компонента соціально-психологічної компетентності.

Таблиця 6

Стан сформованості емоційного компоненту СПК у школярів із нормальним та затриманим психічним розвитком (%)

Рівень емоційного компонента	Школярі із ННР			Школярі із ЗПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
Високий	26,30	20,6	26,07	12,2	8,71	14,3
Середній	47,90	53,60	47,50	43,60	40,07	46,13
Низький	25,80	25,8	26,43	44,2	51,22	39,53

Для вивчення сформованості комунікативного компоненту у школярів із ЗПР використовували такі методики: «Комунікативні та організаторські здібності» (В. Синявський, В. Федоришин) та «Соціометричний експеримент» (адаптований Г. Артем'євої, Г. Карпової).

Для діагностики рівня розвитку комунікативних здібностей школярів використовувалася методика «Комунікативні та організаторські здібності» (В. Синявський, В. Федоришин). Для нашого дослідження представляв інтерес процес вивчення комунікативних здібностей школярів із ЗПР у порівнянні їх із однолітками із ННР.

З таблиці 7 можна побачити, що у більшості опитаних дітей із ННР переважає середній рівень розвитку комунікативних здібностей, причому, динаміка розвитку від 4 класу (29,4%) до 5 і 6 класу (33,3%) йде до збільшення формування комунікативних здібностей. Це означає, що ці діти прагнуть контактувати з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють власну думку, планують роботу, однак потенціал їхніх нахилів не відрізняється високою стійкістю. Їхні комунікативні здібності необхідно розвивати й удосконалювати. Серед школярів із ННР зустрічається дуже

високий рівень комунікативних здібностей, який, за нашими спостереженнями, має тенденцію до зниження з 4 класу (23,5%), 5 класу (26,6%) до 6 класу (20,8%). Ці діти відчувають потребу в контактах і активно прагнуть до них, швидко орієнтуються у складних ситуаціях, невимушено поводять себе у новому колективі, ініціативні.

Таблиця 7

Порівняльна характеристика рівнів сформованості комунікативних здібностей у школярів із нормальним і затриманим психічним розвитком (%)

Рівень сформованості комунікативних здібностей	Школярі із НІР			Школярі із ЗІР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
Дуже високий	23,5	26,6	20,8	8,3	1,3	3,6
Високий	17,7	20	25,1	8,3	7,1	7,1
Середній	29,4	33,3	33,3	16,7	14,3	17,9
Нижче середнього	23,5	6,6	12,5	33,4	34,5	39,3
Низький	5,9	13,5	8,3	33,3	42,8	32,1

Високий рівень комунікативних здібностей школярів із НІР також має тенденцію до збільшення від 4 класу (17,7%) і 5 класу (20%) до 6 класу (25,1%) і полягає в тому, що вони поводяться впевнено у нових обставинах, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити круг своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні прийняти самостійне рішення у непередбачуваній ситуації. Усе це вони роблять не з примусу, а згідно внутрішнім прагненням.

Більшість школярів із ЗІР показали рівень розвитку комунікативних здібностей нижче середнього з тенденцією збільшення показника з 4 класу (33,4%) і 5 класу (35,8%) до 6 класу (39,3%).

Саме в підлітковому віці, коли однією з основних потреб стає потреба в спілкуванні, а провідною діяльністю відповідно також є спілкування,

у підлітків із ЗПР спостерігаємо зниження рівня розвитку комунікативних здібностей. За нашими даними в групі школярів із ЗПР більшість із них також мають показники низького рівня розвитку комунікативних здібностей, особливо діти з 5 класу (42,8%). Вони відчують певні труднощі в налагодженні контактів, відчуженість від того, що відбувається, відсутність активності в процесі комунікацій, невміння виявляти самостійність, небажання вступати в контакт, як з однолітками, так і з дорослими, невміння емоційно переживати, виявляти емпатію.

Основою комунікативних здібностей є здатність мислити, діяти і відчувати себе однаково комфортно в будь-якій ситуації спілкування. Результати констатувального експерименту свідчать, що школярі із ЗПР, в силу своїх особливостей, зазнають труднощів у спілкуванні, у них не сформовані комунікативні здібності, а в перехідний період вони ще й знижуються.

Отже, аналіз результатів дозволяє констатувати, що для школярів із ЗПР характерні такі недоліки в процесі спілкування: невміння познайомитися з людиною, яка сподобалася; відчуття дискомфорту в незнайомій компанії; неможливість висловлювання своїх думок і почуттів, відчуття неможливості себе бути індивідуальністю.

Методика «Соціометричний експеримент» (адаптований Г. Артем'євою, Г. Карповою) дозволяє визначити характер взаємин у групі, соціометричний статус індивіда, структуру міжособистісних зв'язків у групі, персональне місце кожного члена групи в системі міжособистісних взаємин.

Метою нашого соціометричного дослідження стало виявлення соціометричного статусу в групі школярів в умовах спеціального закладу освіти для дітей із ЗПР і ЗЗСО.

Далі перейдемо до аналізу соціометричного статусу школярів із ЗПР і НПР. Результати, отримані в процесі обробки даних, представлені нами в таблиці 8.

Порівняльна характеристика рівнів соціометричного статусу у школярів із нормальним та затриманим психічним розвитком (%)

Соціометричний статус	Школярі із НПР			Школярі із ЗПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
зірки	29	29	33	25	21	29
бажані	29	34	29	25	21	25
неприйняті	17	15	16	17	21	18
ізольовані	6	–	–	16	7	11
відторгнуті	19	22	22	17	30	17

Результати дослідження повідомляють, що всі наші опитувані розподілилися майже за всіма статусними категоріями. Як видно з таблиці, школярі розподілилися за такими групами: «зірки» від 4 класу та 5 класу (29%) до 6 класу (33%) – серед школярів із нормальним психічним розвитком, серед підлітків із ЗПР, які навчаються у спеціальному закладі загальної середньої освіти для дітей із ЗПР – від 4 класу (25%) і 5 класу (21%) до 6 класу (29%). Ці школярі отримали 4 і більше виборів. Вони обіймають у групі лідируючі позиції, в різних видах діяльності беруть на себе провідну роль. Школярі даної категорії характеризуються привітністю, активністю, ініціативністю, цікаві в спілкуванні для більшості однолітків, користуються повагою з боку однолітків. При виборі партнера для спілкування ці школярі віддають перевагу тим одноліткам, з якими у них співпадає інтерес до спільної діяльності, з якими дружать, з якими не самотньо.

У групі «бажаних» виявилось – 4 клас (29%) і 5 клас (34%) і до 6 класу (29%) школярів із НПР, 25% в 4 класі 21% 5 класі і до 6 класу 25% школярів із ЗПР, які навчаються у спеціальному заклад загальної середньої освіти і для дітей із ЗПР. Ці школярі отримали 2–3 вибору і також посідають сприятливе положення серед однолітків. У категорію «неприйняті» потрапили – у 4 класі 17%, у 5 класі 15% і в 6 класі 16% школярів, що нормально розвиваються,

і відповідно 17% в 4 класі. 21% в 5 класі і 18% в 6 класі школярів з затримкою психічного розвитку. Ці діти отримали 1 вибір.

У категорію «ізолюваних» потрапили 16% школярів із ЗПР 4 класу, 7% школярів із ЗПР 5 класу і 11% школярів із ЗПР 6 класу. Ці школярі не отримали жодного вибору: ні негативного, ні позитивного. Це дозволяє зробити висновок, що в таких групах є школярі, якими не цікавляться інші члени групи, не виявляють у ставленні до них ніякої активності. У групах школярів із НПР такі діти відсутні і в 5 і в 6 класі, у той же час в категорію «ізолюваних» потрапили 6% школярів із НПР тільки 4 класу.

Категорію «відторгнутих» склали в 4 класі 19%, а в 5 та 6 класах – 22% школярів із НПР, а серед школярів із ЗПР – 30% школярів 5 класу, 17% школярів із ЗПР 4-х і 6-х класів. За результатами дослідження встановлено, що ставлення до однокласників та їх оцінка у школярів із ЗПР відрізняється від ставлення і оцінки своїх однолітків із НПР. У школярів із НПР превалює позитивне ставлення до однокласників і позитивні оцінки. Ці школярі отримали негативні оцінки, які не носили категоричного характеру, були стриманими і не містили грубих образ. Більшість школярів із ЗПР негативно оцінюють своїх однокласників, виявляють по відношенню до них негативні почуття, часто в незвичній ситуації дозволяють собі грубі образи і зневажливі оцінки на адресу однолітків, дають негативні характеристики. Незначна кількість школярів із ЗПР позитивно оцінювала своїх однолітків і виявляла по відношенню до них позитивні емоції.

Отже, більшість школярів із ЗПР всіх експериментальних груп на відміну від школярів, що нормально розвиваються, не потребують спілкування з однолітками, в створенні з ними продуктивних міжособистісних відносин мають негативні установки.

Так, маючи результати соціометричного дослідження, можна зробити такі висновки: колективи школярів із ЗПР, як і колективи школярів із НПР, неоднорідні за своїм соціометричним статусом. У групах дітей із ЗПР виявлені соціометричні статуси: «зірки», «бажані», «неприйняті»,

«ізолювані», «відторгнуті»; школярі із НПР розподілилися за тими ж статусними категоріями, що і школярі із ЗПР, але більшість підлітків із затримкою психічного розвитку (58%) знаходиться в несприятливих соціометричних статусах; школярі із ЗПР, які навчаються у спеціальному закладі загальної середньої освіти для дітей із ЗПР, знаходяться в несприятливій соціально-психологічній ситуації розвитку, на відміну від більшості школярів із НПР, що знаходяться в більш сприятливій соціально-психологічній ситуації розвитку; у школярів із НПР превалює позитивне ставлення до однокласників на відміну від школярів із ЗПР, які в більшості негативно оцінюють своїх однолітків.

На підставі отриманих результатів рівня комунікативних навичок і соціометричного статусу, визначаємо рівень сформованості комунікативного компоненту СПК у школярів із ЗПР, який представлений у таблиці 9.

Таблиця 9

Стан сформованості комунікативного компоненту СПК у школярів із нормальним та затриманим психічним розвитком (%)

Рівень сформованості комунікативного компонента	Школярі із НПР			Школярі із ЗПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
високий	49,60	54,80	53,95	33,30	25,20	32,35
середній	14,70	16,65	16,65	8,35	7,15	8,95
низький	35,70	28,55	29,40	58,35	67,65	58,70

Показники таблиці 9 свідчать, що п'ятикласники із ЗПР мають низький рівень сформованості (67,65%) комунікативного компоненту СПК. Отже, школярі із ЗПР відмовляються від спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, зазнають труднощів у встановленні контактів із людьми, як правило, знаходяться в несприятливій соціально-психологічній ситуації розвитку. Можемо стверджувати, що найважливіший для молодших підлітків

із ЗПР комунікативний компонент СПК не сформований до молодшого підліткового віку.

Аналіз експериментальних даних дозволив виділити три рівні (низький, середній, високий) соціально-психологічної компетентності школярів та охарактеризувати кожен.

Низький. Низька самооцінка. Молодші підлітки із ЗПР з низькою самооцінкою не тільки дуже низько оцінюють результати своєї діяльності, але і надзвичайно стурбовані думкою оточуючих, якщо з боку останніх найбільш імовірна несприятлива оцінка, вони реагують на ту чи іншу невдачу, що ускладнює будь-яку можливість поліпшення «Я – концепції». Крім того, молодший підліток із заниженою самооцінкою часто дає будь-яким діям інших людей негативну інтерпретацію, незалежно від того, наскільки позитивною ця дія виглядає в очах оточення, схильні перебільшувати свої недоліки.

Несформованість відповідальності (екстернальний контроль). Часто приписують свої успіхи, досягнення і радості зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших людей. Схильні приписувати відповідальність за невдачі іншим людям або вважати їх результатом невезіння. Не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями життя, не вважають себе здатними контролювати розвиток цих подій і вважають, що більшість пригод є результатом випадку або дій інших людей, сподіваються на когось, схильні списувати все на збіг обставин. Ці школярі вважають себе несамотійними, дратівливими, залежними, егоїстичними, нерішучими, невпевненими у собі, ворожими оточенню.

Низький рівень розвитку емоційної емпатії відрізняється тим, що у молодшого підлітка із ЗПР не розвинені: здатність до децентрації, позитивне бачення інших, швидка орієнтація в ситуаціях взаємодії. У цих школярів відсутні такі здібності, як: здатність емоційно реагувати на переживання інших, вміння розпізнавати емоційні стани іншої особи і подумки переносити себе в думки, почуття і дії іншого, здатність

використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини. Для молодших підлітків із ЗПР, які демонструють низький рівень емпатії характерні замкнутість, недобррозичливість.

Перевага неконструктивних реакцій у важких життєвих ситуаціях. У молодших підлітків із ЗПР зменшений репертуар гнучкої, адаптивної поведінки і тому у фрустраційних ситуаціях вони частіше, ніж нормативні, зосереджуються на перешкоді. Психічна ригідність для молодших підлітків із ЗПР проявляється за такими характеристиками: домінування інфантильної установки, відсутність відповідальності, невміння долати життєві труднощі, невміння використовувати накопичений досвід, домінування поганого настрою і неприємних переживань. Усе це свідчить про порушення адаптаційного процесу, про наявність проблем, які підліток не може подолати самотійно.

Низький рівень комунікативного компонента. Розвиток комунікативних здібностей перебуває у дітей на низькому рівні. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, вважають за краще проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства, відчують труднощі у встановленні контактів з людьми й у виступі перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Проява ініціативи в суспільній діяльності максимально занижена, у багатьох справах вважають уникати прийняття самотійних рішень.

Великий відсоток (58%) складають молодші підлітки із ЗПР із низьким соціометричним статусом. Вони знаходяться на позиції «відторгнутих» та «ізольованих». Для них характерні такі якості, як несхожість на інших, незграбність, неухажність, неохайність, низька успішність, непосидючість, малоактивність, неприваблива зовнішність, неухажність, нестриманість, агресивність, неконтактність.

Середній. Середній рівень самооцінки означає, що молодший підліток із ЗПР поважає себе, але знає свої слабкі сторони і прагне до

самовдосконалення, саморозвитку. На цьому рівні у них часто самооцінка нестабільна, недостатньо цілісна, тому й у їхній поведінці може виникнути чимало невмотивованих вчинків. Уповільнений темп розвитку у молодших підлітків із ЗПР виявляє помітний вплив на особливості самооцінки і виявляється в ситуативності, нестійкості, схильності зовнішніх впливів. Спостерігається непостійність самооцінки і у бік заниження, і в бік завищення.

Для цих молодших підлітків характерна перевага інтернального локусу контролю. Молодші підлітки із ЗПР оцінюють інформацію на основі її власної цінності, а не виходячи з престижу або компетентності джерела інформації. Вони більш впевнені в собі, спокійні, позитивні, у них легше складаються міжособистісні відносини, вони більш незалежні. Мають прагнення до високих досягнень, їх легше у чомусь переконати, вони менш успішні; більшою мірою бажають отримувати допомогу від інших. Як правило, характеризуються схильністю до маніпуляцій, вони поступливі і чуттєві до думки і оцінок інших.

Середній рівень емпатії може свідчити про середній рівень взаємності й незначному рівні ізолюваності. вказують на нестійкість, непослідовність ставлення до іншої людини у молодших підлітків із ЗПР: вони то проявляють доброзичливість, підвищену увагу по відношенню до інших людей, то раптом стають дратівливими, злими і агресивними .

Низька товариськість і комунікативна компетентність. Володіючи в цілому середніми показниками комунікативних здібностей, молодші підлітки із ЗПР прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують роботу. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе замкнено в новій компанії, колективі. Бажають проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства; відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми і при виступі перед аудиторією; погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свої думки, важко переживають образи; проява ініціативи в суспільній діяльності вкрай

занижена, у багатьох справах вони прагнуть уникати прийняття самостійних рішень.

Соціометричний статус у колективі дітей невисокий, однолітки в основному приймають їх. Вони відносяться до групи «неприйнятих» або «бажаних». З ними хочуть спілкуватися, дружити, гратися. Для характерна молодших підлітків із ЗПР активність, товариськість, самостійність, старанність, інтелектуальні здібності у них вище середніх, приваблива зовнішність, але присутні образливість, запальність, примхливість.

Високий. Адекватно висока самооцінка. Позитивне ставлення до самого себе, прийняття себе виявляється взаємопов'язаним зі здатністю до конструктивної взаємодії з іншими людьми. Високо оцінюючи самого себе, молодший підліток із ЗПР буде так само доброзичливо ставитися до інших. Такій особі властиві відкритість, свобода у вираженні своїх почуттів, здатність до саморозкриття в спілкуванні.

Інтерналі схильні бути більш незалежними, вони орієнтовані на успіх, більш активні, менш схильні до вигадок більш незалежні і більше покладаються на власне судження. Вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті було результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати, і, отже, відчувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. Уважають, що можуть здійснити свої плани в результаті цілеспрямованих дій. Здатні брати на себе відповідальність за помилки і невдачі, але також не заперечують момент успіху і везіння.

Емоційна стійкість. Емпатійний підліток характеризується розвиненим умінням відчувати, розпізнавати і передбачати емоційні стани інших, висловлювати своє співчуття у діях, спрямованих на посилення благополуччя людей. У молодших підлітків із ЗПР позитивна система відносин до інших, переважає спрямованість на партнера по спілкуванню, і вона вміє розглядати його точку зору, відрізняється високим рівнем розвитку соціальних емоцій

та високою чутливістю до моральних почуттів провини, сорому, також добре орієнтується в тому, що є вірно, і що має бути у взаємодії з іншими, з точки зору прийнятих суспільних норм. Також для таких молодших підлітків із ЗПР характерні доброзичливість, товариськість, емоційність.

Уміння адекватно і своєчасно реагувати на зміни. Високий рівень адаптації характеризує здатність змінювати свою поведінку залежно від вимог суспільства (компенсаторні функції в процесі соціалізації, тобто без перешкоди власним цілям) і оптимальне взаємовідношення потреб індивіда та соціуму. Абсолютно врівноважена гармонійна особистість відрізняється повною збалансованістю, помірно вираженою тенденцією до самореалізації з якісним самоконтролем, що забезпечує повне дотримання загальноприйнятих нормативних вимог середовища.

Високий рівень комунікативних здібностей молодших підлітків із ЗПР полягає в тому, що вони не розгублюються у новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні обрати самостійне рішення у важкій ситуації. Усе це молодші підлітки із ЗПР роблять не з примусу, а згідно зі внутрішніми прагненнями. Вони відчувають потребу в комунікативній діяльності й активно прагнуть до неї. Для них характерна швидка орієнтація у складних ситуаціях, невимушеність поведінки в новому колективі.

Соціометричний статус високий. Такі молодші підлітки із ЗПР популярні серед однолітків. Для них характерні такі якості: товариськість, висока успішність, акуратність, спокій, врівноваженість, дружелюбність, активність, адекватна самооцінка, самостійність, справедливість, серйозність, відповідальність, високі інтелектуальні здібності. Вони можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організовувати різні ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює.

Висновок. У результаті проведення констатувального етапу експерименту виявилися певні особливості соціально-психологічної компетентності у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку, а саме: недостатня здатність до гнучкої поведінки, несформованість навичок конструктивної взаємодії, труднощі самоконтролю та саморегуляції. У молодших підлітків із ЗПР недостатньо виражена потреба в спілкуванні, низький рівень емпатії. Емоційна незрілість дітей із ЗПР призводить до нестійкості, ситуативності та емоційної поверхні контактів. Неадекватна самооцінка, яка має тенденцію до заниженої, порушення рівня домагань призводить до дезадаптивної форми взаємодії. Більшість школярів мають низький показник соціометричного статусу і знаходяться у несприятливому становищі в групі однолітків. Дефіцит повноцінного спілкування з однолітками збіднює їхнє емоційне життя. Недовіра до нових людей, ситуацій, підвищена тривожність і ворожість по відношенню до дорослих і однолітків, невірноваженість поведінки призводять до порушення взаємодії молодшого підлітка із ЗПР із соціальним оточенням.

Висновки за результатами психодіагностики використовуються для прогнозу розвитку школяра, виявлення його особливостей і використання виявлених особливостей для формування соціально-психологічної компетентності.

Перелік використаних джерел:

1. Калініна Т. С. Психологічні характеристики соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. №22 С. 87–91.

2. Калініна Т.С. Програма формування соціально-психологічної компетентності у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку.

Особлива дитина: навчання і виховання (науковий, навчальний, інформаційний журнал). 2014. № 2. С. 56–61.

3. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики : зб. Ужгород : Вид. О. Гаркуші, 2012. 616 с.

4. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія : навч.-метод. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.

5. Пономарьова Г.Ф., Харківська А.А. соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в центрах денного перебування. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. № 1 (8). С. 141–150. URL: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/files/article/view/18> (дата звернення: 18.09.2024).

6. Словник психологічних термінів / за ред. С.І. Рясенко. Київ : Держсоцслужба, 2006. 260 с.

7. Lieberman F. Social work with children. New York, 1979. P. 34–42.

References:

1. Kalinina, T. S. (2012). Psykholohichni kharakterystyky sotsialno-psykholohichnoi kompetentnosti molodshykh pidlitkiv iz zatrymkoiu psykhičnoho rozvytku [Psychological characteristics of social and psychological competence of younger adolescents with mental retardation]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University*. Kyiv, 22, 87–91 [in Ukrainian].

2. Kalinina, T.S. (2014). Prohrama formuvannia sotsialno-psykholohichnoi kompetentnosti u molodshykh pidlitkiv iz zatrymkoiu psykhičnoho rozvytku [Programme for the formation of social and psychological competence in younger adolescents with mental retardation]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia (naukovy, navchalnyi, informatsiinyi zhurnal) – Special child: education and upbringing (scientific, educational, informational journal)*. 2, 56–61 [in Ukrainian].

3. Lemak, M. V., & Petryshche, V. Yu. (2012). *Psykhologu dlia roboty. Diahnostychni metodyky* [For a psychologist to work with. Diagnostic techniques]. Uzhhorod, 616 [in Ukrainian].

4. Polishchuk, V.M. (2007). *Vikova ta pedahohichna psykhologhiia* [Age and educational psychology]. Sumy, 330 [in Ukrainian].

5. Ponomarova, H.F., & Kharkivska, A.A. (2023). *Sotsialno-pedahohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v tsentrah dennoho perebuvannia* [Social and pedagogical support of children with special educational needs in day care centers]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii – Scientific journal of Khortytsia National Academy*. 1 (8), 141–150. Retrieved from: <https://journal.khmnra.edu.ua/index.php/files/article/view/18> [in Ukrainian].

6. Ryasenko, S.I. (Ed.). (2006). *Slovník psichologichnih terminiv* [Dictionary of psychological terms]. Kiyiv, 260 [in Ukrainian].

7. Lieberman, F. (1979). *Social work with children*. New York, 34–42 [in English].

УДК 376.091.2-056.2/3(045)

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ СТАВЛЕНЬ ЧАСТО ХВОРІЮЧИХ ДІТЕЙ, ЯК КАТЕГОРІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

© Пехарєва А., Пехарєва С.

DOI NUMBER: 10.46489/SSFCWSEN-24-43-3

Стаття присвячена дослідженню особливостей системи ставлень часто хворіючих дітей, розкрито їх приналежність до категорії дітей з особливими освітніми потребами. У науковій праці розглядаються емоційні, соціальні та психологічні аспекти, що формують їхнє сприйняття світу, самооцінку й ставлення до сім'ї.

Визначено, що часто хворіючі діти відчують підвищену тривожність та вразливість, а також залежність від емоційної підтримки дорослих. Часто хворіючі діти сприймають світ як небезпечний, відчуваючи вразливість і тривожність. Вони можуть уникати нових ситуацій через нестачу підтримки дорослих, тому важливо створювати безпечне середовище для їх адаптації. Такі діти часто мають знижену самооцінку, уважаючи себе «не такими, як інші», що може призводити до соціальної ізоляції. Емоційна прив'язаність до родини є сильною, проте почуття провини за завдані труднощі можуть також виникати.

Виявлено, що часто хворіючі діти, демонструють ряд характерних рис: недовірливість, підвищену вразливість, залежність від інших, егоцентризм та знижений емоційний контроль. Їх психосемантика часто пов'язана з почуттями сорому та провини. Це створює депривованість у їхньому психологічному просторі, що заважає формуванню здорового «Я». У складних життєвих ситуаціях діти зазвичай уникають труднощів, що підсилює їхню безпорадність і знижує самооцінку. Сімейна динаміка також може бути напруженою, що впливає на розвиток хвороб.

Важливими є рекомендації щодо створення безпечного і підтримуючого навчального середовища, що сприятиме їхньому розвитку та соціалізації. Взаємодія з дітьми цієї категорії вимагає чутливого підходу й підтримки їхніх емоційних потреб для розвитку впевненості та гармонійних відносин.

Ключові слова: часто хворіючі діти, діти з особливими освітніми потребами, ставлення, самоставлення, соматична хвороба, особливості системи ставлень часто хворіючих дітей.

Piekharieva A., Pyekharyeva S., «Features of the attitudinal system of frequently sick children as a category of children with special educational needs».

This article explores the characteristics of the attitudinal system of frequently sick children, highlighting their classification as children with special educational needs. The research addresses the emotional, social, and psychological aspects that shape their perception of the world, self-esteem, and family relationships.

It has been determined that frequently sick children experience heightened anxiety and vulnerability, along with a dependency on adult emotional support. They often perceive the world as dangerous, feeling fragile and anxious, and may avoid new situations due to a lack of adult backing, emphasizing the necessity for a safe environment to aid their adaptation. These children frequently have diminished self-esteem, viewing themselves as "different from others", which can lead to social isolation. While their emotional attachment to family is strong, feelings of guilt over the difficulties they cause can also arise.

The study reveals that frequently sick children exhibit specific personality traits such as distrust, increased sensitivity, dependence on others, egocentrism, and diminished emotional control. Their psychosomatic experiences are often intertwined with feelings of shame and guilt, creating a deprivation in their psychological space that hinders the development of a healthy self-concept. In challenging life situations, these children typically tend to avoid difficulties, exacerbating their helplessness and lowering their self-esteem. Family dynamics can also be strained, impacting the progression of their illnesses.

Recommendations for creating a safe and supportive educational environment are crucial for fostering their development and socialization. Interacting with this group of children requires a sensitive approach and support for their emotional needs to cultivate confidence and harmonious relationships.

Keywords: frequently sick children, children with special educational needs, attitude, self-concept, somatic illness, features of the attitudinal system of frequently sick children.

Актуальність дослідження. Сьогодні через війну в Україні спостерігається значне зростання кількості дітей, які часто хворіють, що пов'язано з хронічним стресом, постійною тривожністю та фізичним і психологічним виснаженням. Військові дії, переміщення та умови евакуації створюють надзвичайно несприятливе середовище для дітей, що негативно

впливає на їхнє здоров'я. Стрес, який діти переживають через небезпеку для життя, розлуку з родиною та друзями, нестабільність у повсякденному житті, стає потужним тригером для розвитку низки захворювань, уключаючи хронічні респіраторні та імунологічні проблеми.

Дослідження у сфері медицини та психології [1, 5, 9, 12, 23] доводять, що постійний стрес може значно знижувати захисні сили організму. Зокрема, у дітей це може проявлятися у вигляді підвищеної захворюваності на ГРВІ, загостренням хронічних хвороб, а також психосоматичних розладів. Наприклад, у дослідженнях, проведених під час військових конфліктів у різних частинах світу, виявлено, що діти, які перебувають під впливом бойових дій або переміщень, мають підвищений ризик розвитку тривожних розладів, депресії та порушень сну, що безпосередньо впливає на стан імунної системи.

Згідно з даними дослідженнями у сфері психонейроімунології [24] постійний стрес є одним з головних факторів, що впливає на здоров'я дітей, оскільки він послаблює імунну систему й робить організм вразливішим до інфекцій. Окрім того, тривала психологічна напруга може сприяти розвитку таких серйозних проблем, як порушення травлення, головний біль, болі в животі й інші психосоматичні симптоми.

В умовах війни діти також можуть мати обмежений доступ до медичної допомоги, якісного харчування та гігієни, що лише погіршує ситуацію. Наприклад, згідно зі звітами ЮНІСЕФ [16], військові конфлікти та евакуації призводять до зниження рівня доступу до основних послуг охорони здоров'я, що особливо негативно відображається на дітях, які страждають на хронічні захворювання або мають слабкий імунітет.

У розрізі цих даних, особливо важливим видається звернення уваги на дітей, які часто хворіють, як одну із категорій дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Аналіз основних досліджень та публікацій. Питання навчання та виховання дітей з ООП сьогодні є вкрай актуальним і розробленим

науковцями, освітянами, психологами (Ю. Бойчук, В. Бондар, Е. Данілавичюте, В. Коваленко, О. Проскурняк, Н. Савінова, В. Синьов, О. Чеботарьова, М. Шеремет, Н. Ярмола та ін.)

Серед сучасних науковців, що присвятили свої дослідження дітям, які часто хворіють, цікавими є роботи: О. Літвінюк, А. Макаренко, В. Шевчук та О. Якимчук, які розглядають особливості батьківського ставлення до дітей, що часто хворіють; М. Бережної та В. Горбулі, які аналізують реабілітаційну роботу з дітьми, які часто хворіють, в умовах дитячої дошкільної установи; С. Світич, яка вивчає психологічну підготовку вчителів початкових класів до взаємодії з соматично послабленими здобувачами освіти; В. Сісак, Е. Verona, I. Mihatov-Stefanovic які розглядають роль вчителя та його готовність до взаємодії з такими дітьми; О. Малина, яка розкриває особливості емоційної сфери соматично хворих дітей; І. Думенко, яка присвятила роботу питанню частим хворобам дитини як передумову булінгу у школі.

Проте питання навчання та виховання часто хворіючих дітей нині залишається недостатньо розробленим.

Мета статті полягає у дослідженні специфіки системи ставлень дітей, які часто хворіють, як представників категорії дітей з особливими освітніми потребами та аналізі впливу їхнього фізичного й психологічного стану на формування ставлень до навчання, однолітків, себе та навколишнього світу.

Виклад основного матеріалу. Термін «часто хворіючі діти» використовується для позначення групи дітей та підлітків, які спостерігаються під час диспансерного обліку й мають вищу частоту респіраторних захворювань, порівняно з їхніми однолітками. Це пов'язано з тимчасовими відхиленнями в роботі імунної системи, без наявності постійних органічних порушень. Підвищена чутливість до інфекційних захворювань дихальних шляхів у таких дітей не обумовлена вродженими або спадковими патологіями. Уважається, що цей стан має віковий характер і

здебільшого стосується дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, які хворіють на гострі респіраторні захворювання більше чотирьох разів на рік. Часто хворіючі діти, особливо ті, які стикаються з хронічним стресом і тривалими захворюваннями, формують специфічне ставлення як до світу, так і до себе та своєї родини. Це ставлення важливо враховувати педагогам і психологам під час взаємодії з ними, адже воно впливає на їхню поведінку, самооцінку й загальний емоційний стан [6].

Це все вказує на необхідність надання особливої уваги цим дітям з боку освітньої системи. Важливо створювати спеціалізовані освітні програми, які враховують їхні індивідуальні потреби, надаючи не лише академічну підтримку, але й психологічну допомогу. Такий підхід дозволить зменшити негативні наслідки від частих хвороб і забезпечити можливість для гармонійного розвитку та навчання в складних умовах.

Право на освіту для всіх громадян України, включаючи дітей з особливими потребами, закріплене в законодавстві, зокрема в Законах «Про освіту» та «Про загальну середню освіту». Ці закони гарантують доступ до безкоштовної освіти у державних закладах незалежно від стану здоров'я, а також передбачають створення умов для навчання, які відповідають індивідуальним здібностям та інтересам кожного здобувача освіти [3].

Цими ж нормативними документами визначається, що «особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [3]. Отже, у контексті цього пояснення, часто хворіючі діти входять до категорій осіб з ООП та потребують такої ж уваги, як і інші категорії дітей з ООП.

Так, А. Харківська вказує, що «проблема включення дітей з ООП в суспільство обумовлена низкою чинників, зокрема, наявністю відхилень у розвитку, що ускладнює їхню повноцінну життєдіяльність; недостатньою досконалістю системи соціальних взаємовідносин, через яку діти страждають

від дискримінації, жорстокості та несприйняття; дезадаптацією в традиційних освітніх середовищах тощо» [15, с. 1].

Часто хворіючі діти відносяться до категорії дітей з особливими освітніми потребами через їх специфічні фізичні та психологічні умови, які впливають на освітній процес. Постійні хвороби й слабкий імунітет призводять до частих пропусків занять, що ускладнює засвоєння навчального матеріалу на рівні з іншими здобувачами освіти. Окрім того, тривале лікування та перебування в лікарнях часто супроводжується втратою, зниженням концентрації та мотивації, що також негативно позначається на навчанні.

Ці діти потребують індивідуальних підходів, зокрема, адаптованих програм навчання, гнучкого графіка й додаткової підтримки з боку педагогів і психологів. Важливо забезпечити їм можливість отримувати освіту в комфортних умовах, урахувавши їхні фізичні потреби та обмеження. Також необхідно створювати умови для повторення та закріплення матеріалу, щоб дитина могла наздогнати пропущене і не відставала від класу.

Окрім академічної підтримки, часто хворіючі діти потребують психологічної допомоги, оскільки постійні хвороби можуть впливати на їхню самооцінку та мотивацію до навчання. Тому педагоги й шкільні психологи повинні зважати на емоційний стан таких дітей і надавати їм необхідну підтримку, щоб вони відчували себе включеними в освітній процес та могли розвиватися відповідно до своїх можливостей.

На думку С. Мартиненко [10], з початком систематичного навчання в школі у дітей, які часто хворіють, виникають зміни в звичному ритмі життя, які можуть не відповідати їхнім психофізичним можливостям. Режим дня, розклад занять та відпочинок у школі не завжди беруть до уваги індивідуальні потреби здобувачів освіти. Навіть за умови дотримання норм шкільної гігієни, графік, розроблений з урахуванням вікових особливостей, може мати негативний вплив на здоров'я дитини. Батьки часто помічають, що до середини тижня дитина вже відчуває сильну втому, і навіть ретельно

спланований відпочинок вдома не допомагає їй повністю відновитися. Діти скаржаться на головний біль, у них порушується сон (важко заснути, неспокійний сон, крики вночі). У школярів може зникати апетит, а також проявляються ознаки нервового напруження: тремтіння рук, часте шмигання носом або кашель без очевидних ознак соматичних захворювань. Важливо враховувати індивідуальні особливості дитини, яка стикається з труднощами адаптації, і забезпечити їй відповідну підтримку.

У дослідженні С. Світич [17] зазначається, що у здобувачів початкової освіти, які мають соматичні проблеми виявлені психологічні характеристики, що стосуються їхніх пізнавальних, емоційно-особистісних і соціальних аспектів. Зокрема, спостерігається знижена ефективність розумової діяльності, обмежена короткотривала та довготривала пам'ять, погіршені результати навчання, підвищений рівень тривожності, низька самооцінка й незначний соціальний статус у колективі.

Погоджуємось із А. Харківською, що емоційний інтелект відіграє важливу роль над контролем емоціями, що «базується на інтелектуальних здібностях особистості, здатність використовувати емоції для активізації мислення людини і її розумової діяльності, можливість розуміти і визначати причини вияву як власних емоцій, так і інших людей» [20, с. 5].

З огляду на значущість урахування психологічних особливостей дітей із соматичними проблемами, доцільно детальніше розглянути їхню систему ставлень. Ці діти мають специфічний світогляд, що формується під впливом їхніх переживань і життєвих обставин, які часто включають регулярні хвороби й обмеження. Розуміння їхніх емоційних реакцій, відносин до навчання, однолітків та себе є важливим для створення ефективних стратегій підтримки. Адекватний аналіз їхніх ставлень дозволяє педагогам і психологам розробити індивідуалізовані програми навчання та взаємодії, що сприятиме не лише академічному успіху, а й емоційному благополуччю цих дітей. Отже, уважне вивчення їхньої системи ставлень стане основою для формування середовища, яке підтримуватиме їхній розвиток та адаптацію.

З метою виявлення особливостей системи ставлень часто хворюючих дітей, було проведено експериментальне дослідження. Дослідження проводилося на базі ЗЗСО м. Харкова, та охопило 62 дитини молодшого шкільного віку, частота епізодів ГРЗ яких становить від 4 до 6 разів на рік, інфекційний індекс 0.33 - 0.50. Дослідження проводилося в період клінічного благополуччя дітей.

Для оцінки особистісних характеристик дітей, які часто хворіють, було застосовано адаптовану версію дитячого особистісного опитувальника Р. Кеттелла, модифіковану Е. Александровською. Значущі та незначущі відмінності між двома групами (ЧХД та здорові однолітки) були визначені за допомогою t-критерія Стьюдента. Результати дослідження представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Особистісні особливості ЧХД

Фактори	Гр.	Мін.	Макс.	M(σ).	t
Фактор А (холодність-доброзичливість)	Гр.1	3	6	5,19 (1,22)	-2,51*
	Гр.2	6	10	9,53(1,23)	
Фактор В (вербальний інтелект)	Гр.1	1	9	5,90 (1,98)	-1,30
	Гр.2	3	10	9,54 (1,89)	
Фактор С (емоційна нестійкість -стабільність)	Гр.1	2	8	3,90 (1,57)	2,24*
	Гр.2	5	10	9,54 (1,97)	
Фактор D (врівноваженість-збудливість)	Гр.1	2	7	5,68 (1,22)	0,08
	Гр.2	2	8	5,86 (1,96)	
Фактор Е (покірність-незалежність)	Гр.1	1	7	3,83 (1,22)	-3,12**
	Гр.2	4	9	9,86 (1,50)	
Фактор F (стурбованість-безтурботність)	Гр.1	1	6	3,54 (1,16)	2,67**
	Гр.2	4	9	7,86 (1,13)	
Фактор G (низька-висока сумлінність)	Гр.1	3	8	5,94 (1,12)	0,51
	Гр.2	4	8	5,11 (1,19)	
Фактор H (боязкість-сміливість)	Гр.1	2	6	4,84 (1,04)	-2,81**
	Гр.2	5	9	11,43 (2,10)	
Фактор I (твердість-м'якість)	Гр.1	5	9	8,98 (1,29)	1,67
	Гр.2	4	8	5,23 (1,84)	
Фактор O (самовпевненість-пригніченість)	Гр.1	5	9	7,98(1,24)	2,32*
	Гр.2	2	7	3,23 (1,64)	
Фактор Q3 (самоконтроль)	Гр.1	5	9	6,85 (1,76)	0,22
	Гр.2	5	9	6,36 (1,34)	

Примітка ** p < 0, 01; * p < 0, 05.

Дані з табл.1 ілюструють, що часто хворіючі діти демонструють недовірливість, підвищену чутливість, а також відсутність інтуїції в міжособистісних взаєминах. У їхній поведінці нерідко спостерігаються негативізм, впертість та егоцентризм. Натомість діти без соматичних захворювань є емоційно відкритими, товариськими, радісними й успішно адаптуються до соціального середовища.

Часто хворіючі діти гостро реагують на невдачі та оцінюють себе як менш здатних порівняно з однолітками, мають нестійкий настрій та погано контролюють свої емоції, а також стикаються з труднощами в адаптації до нових умов і в освітньому процесі. У той же час їх однолітки відзначаються впевненістю в собі, спокоєм, стабільністю та кращою підготовленістю до виконання шкільних вимог.

Діти, які часто хворіють, виявляють залежність від дорослих і товаришів, легко підкоряючись їм. На відміну від своїх однолітків, які прагнуть до самоствердження та лідерства, ці діти демонструють низьку енергійність, песимізм і часто недооцінюють свої можливості. Вони проявляють сором'язливість та боязкість у спілкуванні з батьками й вчителями, тоді як здорові діти більш відкриті та комунікабельні. Часто хворіючі діти схильні до тривог, мають поганий настрій і легко втрачають внутрішню рівновагу, у той час як їхні здорові однолітки, як правило, спокійні, врівноважені й більш стійкі.

На основі отриманих даних можна виділити характерні риси особистості таких дітей: паранойальність (недовірливість, негативізм), сенситивність (надмірна уразливість, нестабільність емоцій), залежність (підкореність), інфантильність (упертість, егоцентризм) і астено-апатичність (зниження енергійності, тривожність). Важливою особливістю є дискордантність – поєднання контрарних рис, таких як відособленість і залежність, що призводить до внутрішньої конфліктності й підвищеної тривожності.

Для глибшого аналізу особистісних характеристик дітей, які часто хворіють, зокрема агресивних тенденцій, було застосовано графічний тест «Малюнок неіснуючої тварини».

За цією методикою були отримані результати, представлені на рис. 1.

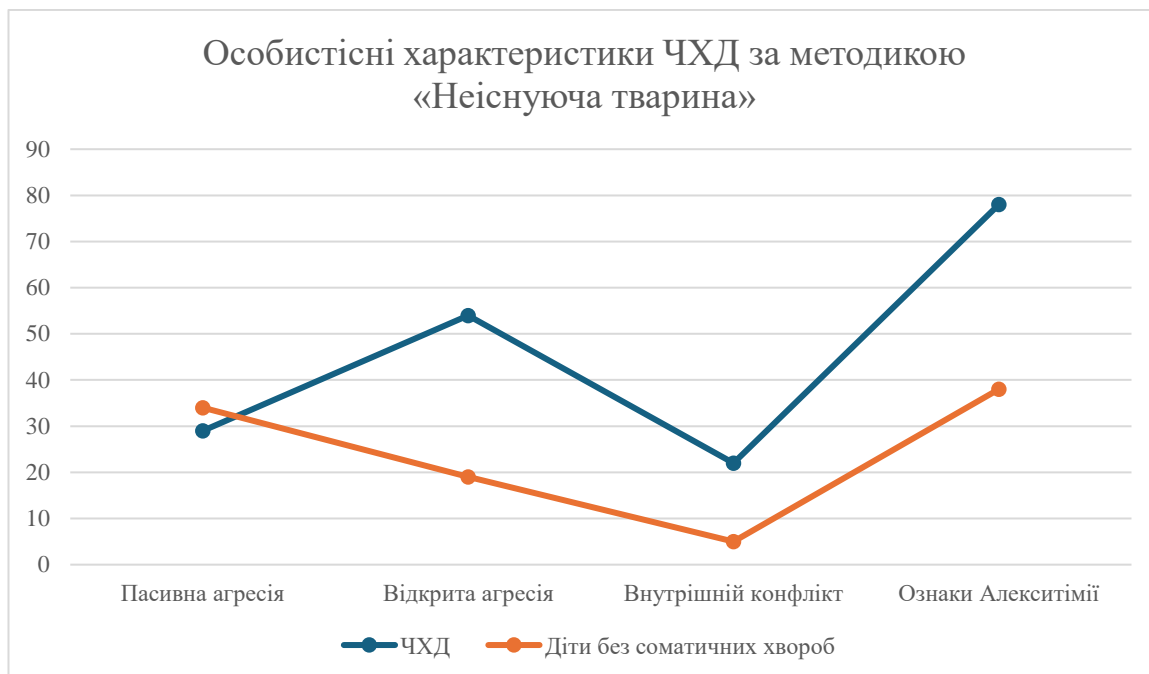


Рис. 1. Результати графічного тесту «Малюнок неіснуючої тварини»

З рисунку видно, що 29% дітей, які часто хворіють, демонструють відкриту агресію (роги, зуби, кігті), тоді як у здорових дітей цей показник становить 34%. Пригнічена агресивність (гострі кути в малюнках) виявляється у 54% дітей, які часто хворіють, у порівнянні з лише 19% у їхніх здорових однолітків. Це свідчить про те, що діти, які часто хворіють, мають вищий рівень пригнічення агресивних імпульсів.

Під час бесід після малювання 22% дітей, що зобразили агресивних тварин, описали їх як добрих, тоді як у здорових дітей розбіжності спостерігалися лише в 5%. Це підтверджує, що діти, які часто хворіють, схильні придушувати агресію, а їх агресивні спонукання можуть не усвідомлюватися та перетворюватися в інші емоційні комплекси.

Важливо також зазначити, що 22% хворих дітей змогли назвати конкретні емоції (радість, здивування, страх, злість, сором), тоді як серед

здорових дітей цей показник становив 62%. Для дітей, які часто хворіють, притаманно замінювати емоційні стани (37%) фізичними, що приписуються тваринам. Наприклад, «вона стомлена» або «в неї болить голова». Це може бути пов'язано з феноменом алекситимії, що означає «без слів для почуттів» або «немає слів для назви почуттів».

Алекситимія є психологічною характеристикою, яка визначається труднощами в ідентифікації та описі власних почуттів, а також у виявленні відмінностей між почуттями й тілесними відчуттями. Клінічний досвід підтверджує концепцію алекситимії в тому, що багато соматичних хворих виявляють обмежену здатність описувати, диференціювати афекти та продукувати фантазії [28].

Крім того, 47% дітей, які часто хворіють, малюють прості фігури, використовуючи «готові» форми існуючих тварин, до яких додаються лише окремі деталі. Наприклад, такі діти можуть зобразити дельфіна з крилами, собаку з риб'ячим хвостом або kota з пір'ям. У цих малюнках часто бракує оригінальності та креативності. Натомість здорові діти демонструють більшу гнучкість у своїх зображеннях, створюючи оригінальні образи. Наприклад, вони можуть намалювати вигадану істоту, що поєднує риси різних тварин, або зобразити тварину в динамічному русі з емоційним виразом на обличчі. Це свідчить про їхню здатність до творчого мислення та більшої диференціації емоційного досвіду.

У цих дітей спостерігається недостатня здатність психіки до диференціації на рівні фізичних відчуттів. Ця проблема проявляється в несформованості основних категорій організації тілесного досвіду, а також у низькій здатності розрізняти емоції, почуття на емоційному рівні та в дефіциті знаково-символічного представлення на когнітивному рівні.

Усі наведені дані вказують на наявність алекситимічних проявів у дітей, які часто хворіють, а це може суттєво впливає на здатність дітей молодшого шкільного віку до виразного спілкування. Такі діти часто стикаються

з дефіцитом у соціальних комунікаціях та взаємодії, що може ускладнювати їхні стосунки з іншими людьми [13].

Важливо враховувати не лише ставлення часто хворюючих дітей до оточення, а й їхнє ставлення до самих себе. Це внутрішнє сприйняття суттєво впливає на їхню самооцінку, емоційний стан і загальний психологічний розвиток. Часто такі діти можуть відчувати невпевненість через свої хвороби, що призводить до заниженого самоусвідомлення та негативного ставлення до власних можливостей. Їхнє розуміння власної вразливості може створювати почуття залежності від інших, що ще більше поглиблює їхню ізоляцію від соціального середовища. Тому для забезпечення їхньої адаптації в суспільстві необхідно формувати у дітей позитивне ставлення до себе, допомагати їм усвідомлювати свої сильні сторони та можливості, а також підтримувати розвиток соціальних навичок. Це не лише сприятиме покращенню їхньої якості життя, а й забезпечить більш успішну інтеграцію в колектив.

Для дослідження самооцінки часто хворюючих дітей був застосований «Метод колірних відносин», який передбачав асоціювання кольорів з категоріями самооцінки та тілесності. У процесі аналізу самооцінки за допомогою кореляційного підходу в групі дітей, що часто хворіють, було виявлено п'ять кореляційних зв'язків: два позитивних та три негативних. Графічно результати наведено на рис. 2.

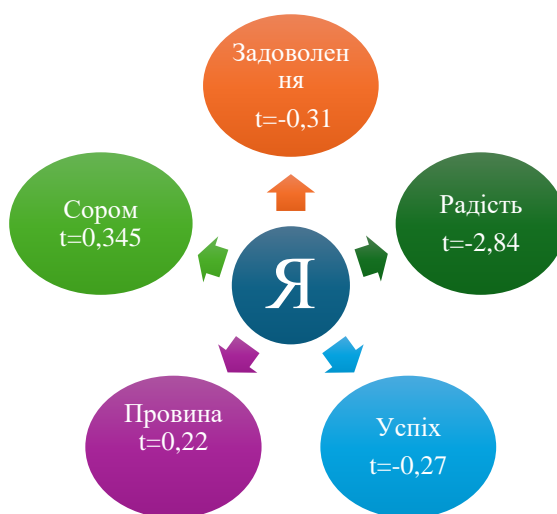


Рис. 2. Корреляційна плеяда самоставлення ЧХД

Виявлено прямий кореляційний зв'язок між самоусвідомленням («Я») і почуттям сорому ($\tau = 0,345$; $p = 0,01$). Сором, зазвичай, розглядається як неприємна емоція, яка виникає внаслідок усвідомлення ганебних, безглузких або неприйнятних аспектів своєї поведінки чи життєвих обставин. Також це може стосуватися й поведінки інших, чия ганьбу або честь людина сприймає як власну. Крім того, сором може виникати в ситуаціях, що порушують почуття скромності або пристойності особи.

Уявлення про сором ґрунтуються на думці, що це почуття супроводжується інтенсивним і болісним усвідомленням власного «Я» та його окремих аспектів. Коли людина соромиться, вона може почуватися безпорадною, скутою, маленькою, дурною та нездатною до чогось значущого. Переживання сорому часто супроводжується відчуттям невдачі, поразки та абсолютного фіаско. Це почуття викликає особливий стан відчуженості.

Сором можна розуміти і як «вибух навпаки», що має паралізуючий ефект і змушує людину зупинитися. Це почуття викликає бажання «провалитися крізь землю» та веде до спокуси відмовитися від власної ідентичності заради прийняття з боку інших. Воно охоплює все «Я», проявляючись у скутій позі та загубленому погляді, невпевненості.

Сором пов'язаний із труднощами в самовираженні та прийнятті себе, що призводить до дисфорії, субдепресивних і тривожних станів. Часто хворіючі діти схильні уникати спілкування з оточенням, замкнувшись у собі та віддаляючись від інших. Це є ще одним проявом особистісної дискордантності. Переживання сорому й провини спричиняє самоосуд і зниження самооцінки, а також позбавляє систему «Я» радості, успіху й задоволення, засвідчуючи загальне напруження, невдоволеність собою та почуття безпорадності, що може призвести до психічної дезадаптації [19].

На нашу думку, найбільш відповідним поясненням виявленого кореляційного зв'язку між «Я» і соромом у психосемантичному просторі часто хворіючих дітей є те, що їхнє прагнення до взаємності зіткнулося з її

відсутністю з боку оточення. Це призводить до внутрішнього колапсу, паралічу та зникнення життєвості «Я», а також падіння ентузіазму; замість цього відбувається відхід у себе й прагнення уникнути контакту з іншими.

Гештальт-терапія вважає сором одним із перших соціальних почуттів, що формують процес соціалізації дитини. Сором вимагає наявності контакту з іншими й має бути пов'язаним із самоусвідомленням «Я». Як у гештальт-терапії, так і в психоаналізі, підкреслюється, що сором виникає через нестачу підтримки в особистісній сфері. Ф. Перлз зазначав, що сором є «зрадником» організму, викликаним нездатністю витримувати неприємні ситуації. Сором тісно пов'язаний із гордістю; коли емоційна напруга перевищує певний поріг, гордість може перетворитися на сором.

Тобто, якщо емоції дитини не знаходять відгуку, гордість перетворюється на сором. Діти, які відчувають сором, часто почуваються під пильним оком інших. Це призводить до бажання зникнути з поля зору; їхня ізоляція від оточення часто виявляється в символічних жестах, таких як закриття обличчя руками чи відвертання [31].

Пояснення Е. Еріксона, який описує сором як межу можливостей переносити важкі переживання через неадекватні вимоги, також вписується у цю кореляцію. Сором змушує вважати себе, своє тіло, свої потреби та бажання хибними і неправильними, і змушує повірити в ідеальність тих, хто судить. Учений розглядає сором у межах поняття засудження. Сором пов'язаний з бажанням відповідати батьківським очікуванням, які ігнорують або грубо порушують індивідуальну ідентичність хворої дитини [26].

Встановлено прямий кореляційний зв'язок між «Я» і «Провиною» ($r = 0,22$, $p \leq 0,05$). У дослідженнях зазначається, що переживання провини виникає внаслідок самоосуду й супроводжується зниженням самооцінки. К. Ізард підкреслює, що причинами провини є особисті вчинки або нездатність діяти [18]. У класичному психоаналізі провину тлумачать як конфлікт між поведінкою особи та моральними нормами, що проявляється у невідповідності між вимогами Суперєго та бажаннями Воно або Его.

Формування Суперего, а отже, і провини пов'язане з процесами інкорпорації та інтродекції, які включають інтерналізацію чужих думок і почуттів, а також усвідомлення належності до певної групи. Провина, згідно з психоаналізом, є «тривогою совісті», що стосується реальних або уявних промахів.

Дослідження джерел провини також представлене в теорії навчання, де наголошується, що розвиток почуття провини відбувається під впливом навчання. Коли добрі вчинки дитини винагороджуються, а погані – засуджуються, формується розуміння правильної та неправильної поведінки. Провина стає страхом, що охоплює особу після вчинення проступку, за який її раніше покарали.

Визнання провини викликає болісні й тривалі переживання, які переслідують людину: відчуття неправоти стосовно інших або до самої себе, докори совісті, жаль про скоєне [18]. Провина тісно пов'язана з негативним ставленням до себе та самозвинуваченням через усвідомлення вчиненого проступку або порушення особистих моральних принципів.

Також виявлено негативний кореляційний зв'язок між «Я» та «Задоволенням» ($\tau = -0,31, p \leq 0,05$). Основний принцип психоаналізу – принцип задоволення та незадоволення – стверджує, що метою психічної активності є пошук задоволення чи уникнення незадоволення. Це обумовлено тим, що психіка містить певну кількість енергії, а зростання енергії, викликане потягами, може спричинити незадоволення. Усунення цієї напруги є шляхом до задоволення. Можна припустити, що «Я» ЧХД, переповнене енергією, не знаходить розрядки, що призводить до безсилля, апатії та депресії.

Онтогенетично близьким до задоволення є почуття радості, яке негативно корелює з «Я» ($\tau = -2,84, p \leq 0,05$) ЧХД. Радість сприймається як позитивне і приємне відчуття, яке забезпечує психологічний комфорт та благополуччя. У стані радості душа й тіло перебувають у релаксації або ігровому стані. Людина, що відчуває радість, стає впевненішою у собі, її сприйнятливості до світу зростає, що дозволяє насолоджуватися ним. Діти,

які часто хворіють, позбавлені цього почуття, не бачать світ у всій його красі та гармонії, не здатні сприймати людей у їх кращих проявах. «Я» ЧХД безрадісно, що веде до відчуженості від світу і зменшення почуття приналежності. Радість супроводжується відчуттям енергії, тоді як її відсутність призводить до занепаду сил і нестачі енергії. Радісні переживання позитивно впливають на організм: у стані радості всі системи функціонують вільно, а розум і тіло – у розслабленому стані. Відсутність радості може сприяти розвитку багатьох фізичних захворювань [4].

Виявлено також негативний кореляційний зв'язок між «Я» і «Успіхом» ($\tau = -0,27$, $p \leq 0,05$). Успіх визначається як наявність або відсутність результатів діяльності, якість вчинків і їх ефективність. Негативний зв'язок між «Я» та успіхом свідчить про незадоволеність потреб ЧХД у їх діяльності, що може бути пов'язано з самооцінкою та оцінками з боку оточення. Виходячи з ідей успішності, можна стверджувати, що у дітей, які часто хворіють, самооцінка є вразливою через проблеми в сфері мотивації, цінностей, комунікативних навичок, когнітивних здібностей та контролю емоцій [11].

Отже, самостановлення ЧХД пов'язане з почуттям сорому, що призводить до відчуття скутості, безпорадності та неможливості діяти. Ставлення до себе супроводжується гострим відчуттям невдачі й відчуженням від оточення. Їх «Я» прагне сховатися та дистанціюватися від інших. Серед елементів самостановлення ЧХД присутнє «винувате» Я – негативне, самоосуджуюче ставлення до себе. Також самостановлення ЧХД підтверджується невдачами та відсутністю радості, що призводить до зниження життєвих сил і порушень у мотивації досягнення, цінностей, комунікативних навичок, когнітивних здібностей та емоційного контролю.

Було проведено аналіз достовірності відмінностей у частоті статистично значущих кореляційних зв'язків між ЧХД і контрольною групою, роздільно для хлопців та дівчат. Дані представлені в таблицях 2 та 3.

**Достовірність розходжень частоти зустрічаємості кореляцій
конструкту «Я» з основними емоціями у хлопців
між групами ЧХД і групою контролю**

Тип зв'язку	Модальність зв'язку	Група 1%	Група 2%	φ
«Я» - «сором»	+	65,5	26,7	3,07**
«Я» - «провина»	+	72,4	40,0	2,56**
«Я» - «задоволення»	-	34,5	58,6	1,87*
«Я» - «радість»	-	31,0	51,7	1,62*
«Я» - «успіх»	-	27,6	48,3	1,66*

Примітка: *p < 0,05; ** - p < 0,01.

Отже, у хлопців з групи ЧХД виявлено психосемантичне спотворення «Я»-системи: образ «Я» переповнений почуттями «сором» і «провина», водночас позбавлений таких емоцій, як «радість», «задоволення» та «успіх».

**Достовірність розходжень частоти зустрічаємості кореляцій
конструкту «Я» з основними емоціями у дівчат
між групами ЧХД і групою контролю**

Тип зв'язку	Модальність зв'язку	Група 1 %	Група 2	φ
«Я» - «сором»	+	66,7	43,8	1,87*
«Я» - «провина»	+	54,5	37,5	1,38
«Я» - «задоволення»	-	48,5	66,7	2,30*
«Я» - «радість»	-	39,4	45,5	0,50
«Я» - «успіх»	-	36,4	59,4	1,87*

Примітка: * - p < 0,05.

Таблиця 3 демонструє, що у дівчат з групи ЧХД система «Я» має менше спотворень: вона не несе конотації «провини» і не відрізняється від дівчат із контрольної групи за наявністю «радісті». За дослідженнями (Р. Поттер-Ефрон), «сором» зазвичай стосується особистої системи «Я», тоді як «провина» – системи дій [32]. Дівчата не відчувають невідповідності суспільним ролям; вони можуть бачити себе менш успішними, однак їх роль «інфанта» в сім'ї та школі для них є звичною і не викликає внутрішнього конфлікту. Близько шести років, з початком препубертату, розпочинається новий етап психосексуального розвитку, пов'язаний із формуванням

гендерної ідентичності (Г. Васильченко). Хлопці проходять через складну систему маскулітних соціалізаційних фільтрів (ідентифікація з батьком, статева сегрегація, чоловіча дружба тощо), що забезпечує норму гендерного розвитку. Відхилення від цієї норми може спричинити гендерну тривогу, яка є маркером порушень у гендерній соціалізації. Такі обмеження особливо негативно впливають на гендерний розвиток хлопців у групі ЧХД.

Для дівчат з групи ЧХД конструкт «радість» не пов'язаний із «успіхом» ($\tau = -0,43$, $p < 0,01$) і «задоволеністю» ($\tau = -0,37$, $p < 0,01$), що свідчить про його неділове походження. На відміну від цього, у хлопців «радість» пов'язана з «успіхом» ($\tau = -0,34$, $p < 0,01$) та «задоволеністю» ($\tau = -0,39$, $p < 0,01$), що відповідає традиційній інструментальній орієнтації (Т. Парсонс). Також, у хлопців з групи ЧХД спостерігається поєднання почуттів «сором» і «провина» ($\tau = 0,44$, $p < 0,01$), тоді як у дівчат ці почуття розділені ($\tau = 0,38$, $p > 0,01$). Отже, система «Я» дівчат менш спотворена порівняно з хлопцями.

Суспільство вимагає від хлопців досягати успіху, виділятися і бути конкурентними, але часті хвороби заважають їм відповідати цим очікуванням. Їх рідко хвалять або захоплюються ними, що посилює негативну самооцінку. Як результат, вони потребують більш надійного захисту своєї самооцінки, але часто це не спрацьовує. Для хлопців, важливим є підтримання фізичних кондицій, які визначають їхній соціальний статус. Неможливість змагатися на рівних з іншими хлопцями через погане здоров'я залишає їх позаду, що позбавляє радісних переживань. Успіх і задоволення часто пов'язані з досягненнями, а тривалі хвороби цьому заважають. Крім того, для чоловіків важливе відчуття контролю, яке залишається недосяжним для часто хворіючих хлопців.

Дівчата більше цінують соціальні якості – чутливість і здатність до гармонійних стосунків, на що менше впливають часті хвороби. Найбільш вразливою точкою їхньої самооцінки є соціальні відносини, тоді як у хлопців – незалежність. Уважається, що чоловіки з дитинства більше орієнтовані на досягнення в сферах, непов'язаних із міжособистісною

взаємодією, і досягнення є самоціллю. У жінок мотивація досягнення більше пов'язана з взаємодією з людьми, вони прагнуть не лише успіху, а й схвалення від оточення. Отже, дівчата можуть відчувати радість через міжособистісні відносини і вільні від почуття провини, а часті хвороби менше впливають на їхнє «Я» [25].

Отже, було визначено, що у дітей, які часто хворіють, спостерігаються специфічні особливості сприйняття як власного «Я», так і навколишнього світу, що може призводити до викривленого ставлення до спілкування з однолітками. Через переживання сорому, відчуження та знижену самооцінку, ці діти часто відчують труднощі у встановленні й підтримці контактів з іншими. Їхнє сприйняття взаємодії з однолітками може бути сповнене страхів і побоювань, що ускладнює формування здорових міжособистісних стосунків.

Ураховуючи ці фактори, важливим є проведення досліджень, які б зосереджувалися на вивченні міжособистісних відносин таких дітей. Це допоможе зрозуміти, як їхні емоційні та психічні особливості впливають на спілкування з іншими, а також сприятиме розробці стратегій підтримки та корекції їх соціальних навичок.

Гендерні відмінності в психосемантичній структурі цієї системи полягають у тому, що у дівчат вони мають менше викривлень: відсутній зв'язок із почуттям провини, а також не бракує відчуття радості. Конструкт «радість» у дівчат не пов'язаний із поняттями «успіх» і «задоволеність», тоді як у хлопців цієї групи радість асоціюється з успіхом і задоволенням. У хлопців відхилення від стандартного гендерного розвитку може спричиняти гендерну тривогу, що вказує на затримку їхньої гендерної соціалізації.

Аналіз літературних джерел показує, що соматичні захворювання висувають підвищені вимоги до внутрішніх ресурсів дитини, зокрема до її здатності адаптуватися.

Часті випадки ГРЗ можуть бути додатковим джерелом стресу, який вимагає зусиль для подолання та пошуку способів жити в цих умовах. Формування адаптаційних механізмів є критично важливим етапом у розвитку особистості дитини, оскільки воно визначає, як дитина реагує на стресові ситуації та виклики, з якими вона стикається [27].

Це процес, у якому дитина вчиться не лише справлятися з труднощами, але й знаходити способи адаптуватися до змін у середовищі. Адаптація включає в себе не лише фізичні, але й емоційні та соціальні аспекти, які дозволяють дітям будувати здорові стосунки з іншими, формувати впевненість у собі й розвивати стійкість до негативних впливів.

У цьому контексті важливо розуміти, що адаптаційні механізми можуть варіюватися в залежності від індивідуальних особливостей дитини, її оточення та досвіду, що робить цей процес унікальним для кожної особистості.

У дитячому віці закладаються основи адаптаційних стратегій, а враховуючи значний вплив стресогенезу на виникнення і перебіг деяких захворювань, зростає потреба у вивченні ставлення ЧХД до ситуацій, які вимагають мобілізації їх адаптаційних ресурсів

У цьому дослідженні ставлення до життєвих обставин оцінювалося за допомогою методики «Людина під дощем».

Цей метод дозволяє виявити особливості сприйняття людиною складних або несприятливих ситуацій через малюнок, де учасник зображає людину, яка перебуває під дощем.

Аналізуючи різні аспекти малюнка, такі як позиція фігури, наявність захисних елементів (парасольки, плаща тощо), деталі обличчя та вираз емоцій, дослідники можуть визначити рівень стресостійкості, ступінь відкритості до нових ситуацій, а також загальне ставлення особи до життєвих викликів.

Результати отримані за допомогою методики «Людина під дощем» розміщені у таблицях 4-8.

Розподіл досліджуваних за результатами методики «Людина під дощем» (одиниця аналізу положення на аркуші)

Одиниця аналізу: Положення на аркуші	гр.1 %	гр.2 %	ф
1.1 Людина йде	35%	11%	3,29 *
1.2 Зсув фігури вгору	37%	15%	2,24 *
1.3 Зсув фігури вниз	31%	13%	2,44 *
1.3.Зображення фігури зі зміщенням вліво	27%	15%	1,78
1.4 Зображення фігури зі зміщенням вправо	31%	16%	1,93
1.5.Людина зображена спиною	27%	10%	2,61*

*Примітка * $p < 0,01$.*

З таблиці видно, що діти, які часто хворіють, схильні зображати людину в русі, що свідчить про їхню тенденцію уникати важких ситуацій, відходити від складних подій та «втікати» від неприємностей.

Також виявлено значні відмінності між ЧХД і здоровими дітьми у розміщенні фігури людини в верхній частині аркуша, що вказує на схильність хворих дітей до відходу від реальності через захисні механізми, такі як фантазування.

Крім того, 31% ЧХД, значно частіше, ніж у групі здорових дітей, малювали фігуру в нижній частині аркуша, що може свідчити про почуття беззахисності, низьку самооцінку, депресивні настрої та страхи, пов'язані з самопрезентацією.

Фігури, зміщені вліво на малюнках ЧХД, можуть свідчити орієнтацію на минуле і залежність від матері, тоді як зміщення фігури вправо свідчить про орієнтацію на соціальне оточення.

Зображення людини спиною до глядача може бути індикатором замкнутості, відстороненості від світу та поглибленості в особисті переживання.

Розподіл досліджуваних за результатами методики «Людина під дощем» (одиниця аналізу трансформація фігури)

Одиниця аналізу: трансформація фігури	гр.1%	гр.2%	φ
Збільшення фігури	5%	24%	-3,25 *
Зменшення фігури	50%	15%	4,39 *
Зміна віку (у сторону зменшення)	21%	5%	2,82 *

*Примітка * p < 0,01.*

На малюнках «Людини під дощем» у здорових дітей, зазвичай, фігура зображена збільшеною або звичайного розміру, що вказує на те, що складнощі здатні мобілізувати їх, роблячи сильнішими й впевненішими. У дітей з частими захворюваннями спостерігається протилежна тенденція – зменшення фігури, що символізує їхнє відчуття «маленькості» та безпорадності перед труднощами, а також потребу в підтримці сильнішої особи. Такі ж психологічні риси помітні на малюнках ЧХД, де «людина під дощем» виглядає молодшою за основну фігуру, що також свідчить про уразливість і залежність від допомоги дорослих у складних обставинах.

Розподіл досліджуваних за результатами методики «Людина під дощем» (одиниця аналізу засоби від дощу)

Одиниця аналізу: Засоби захисту від дощу	гр.1%	гр.2%	φ
Парасолька	39%	40%	0,18
Парасолька великих розмірів	29%	11%	2,52 *
Плащ	24%	23%	0,21
Об'єднання захистів: парасольку, плащ, взувши тощо.	31%	15%	2,18 *
Відсутність захистів	6%	23%	-2,64 *

*Примітка * p < 0,01.*

З таблиці видно, що у своїх малюнках діти, що часто хворіють, зображують засоби захисту від дощу. Зображення великої парасольки у часто хворіючих дітей вказує на сильну залежність від дорослого, який є вирішальною фігурою, що допомагає долати всі труднощі. ЧХД також

демонструють схильність до створення численних захисних механізмів, які формують своєрідний «панцир», що оберігає їх від життєвих труднощів. На відміну від цього, діти без соматичних захворювань взагалі не зображають захисні елементи, що свідчить про недостатню сформованість механізмів для подолання складних ситуацій, легковажне, «дитяче» сприйняття загрозливих обставин і недооцінку можливих ризиків.

Таблиця 7

Розподіл досліджуваних за результатами методики «Людина під дощем» (одиниця аналізу атрибуту дощу)

Одиниця аналізу: атрибути дощу	гр.1 %	гр.2 %	Ф
Рідкісні краплі	23%	45%	-2,69*
Важкі, зафарбовані краплі	27%	6%	3,27 *
Врівноважені штрихи	5%	47%	-5,91 *
Безладні штрихи	95%	53%	5,91 *
Калюжі	55%	18%	4,44 *
Калюжі справа	15%	5%	1,88
Калюжі зліва	15%	5%	1,88
Людина в калюжі	13%	5%	1,62
Безліч калюж	15%	3%	2,08
Хмари	39%	8%	4,27 *

Примітка * $p < 0,01$.

У методиці «Людина під дощем» дощ сприймається як небажаний фактор, з яким потрібно навчитися справлятися. Спосіб його зображення відображає, як діти сприймають складні ситуації. Наприклад, візуалізація дітей з хронічними захворюваннями (ЧХД) демонструє важкі, зафарбовані дощові краплі, що свідчить про те, що вони сприймають труднощі як постійну проблему. У протилежність цьому, здорові діти, як правило, зображують дощ у вигляді рідкісних крапель, що свідчить про їхнє бачення складнощів як тимчасових і переборних.

Аналізуючи дані за допомогою критерію Фішера, виявлено ряд істотних відмінностей у ставленні ЧХД до важких життєвих обставин. Зокрема, існують значні відмінності в тому, як діти з обох груп зображують дощ.

Здорові діти у 47% випадків застосовують рівні, однорідні штрихи, що вказує на їхню довіру до навколишнього світу і його сприйняття як збалансованого. Натомість 95% дітей, що часто хворіють, використовують неупорядковане штрихування, що свідчить про сприйняття навколишнього середовища як загрозливого та тривожного.

Також виявлено суттєві відмінності в зображенні калюж, які підкреслюють, що труднощі, з якими стикаються діти з ЧХД, залишають помітний слід. Вони акцентують увагу на наслідках і побоюються їх повторення в майбутньому. Більш того, ці діти значно частіше зображують хмари, ніж їх здорові ровесники, що також вказує на їхні побоювання щодо можливих проблем.

Додатковий аналіз малюнків «Людина під дощем» показує, що здорові діти частіше малюють веселку і сонце, що свідчить про їхній оптимізм у складних життєвих ситуаціях та нездатність зосередитися виключно на негативі (табл. 8).

Таблиця 8

**Розподіл досліджуваних за результатами методики
«Людина під дощем» (за додатковими деталями)**

Одиниця аналізу: додаткові деталі	гр.1%	гр.2%	φ
Веселка	5%	21%	-2,82 *
Сонце	5%	23%	-3,04 *
Блискавка	10%	16%	-1,079

Примітка * $p < 0,01$.

Після завершення роботи над малюнком «Людина під дощем» була проведена постмалюнкова бесіда з метою виявлення додаткових даних про особливості ставлення дітей до складних життєвих ситуацій.

Подальше вивчення результатів методики «Людина під дощем» включало аналіз кольорових рішень, які використовували діти. Виявилось, що діти з частими хворобами найчастіше обирали коричневий і чорний кольори. М. Люшер [29] описує коричневий як символ пасивності та

орієнтації на тілесні відчуття. Він вважає, що цей колір відображає потребу в емоційній безпеці, яка особливо помітна при збільшенні фізичного дискомфорту. За його теорією, перевага коричневого може свідчити про бажання уникнути неприємностей, небезпек або конфліктів, з якими дитина не в змозі впоратися. Чорний колір у малюнках ЧХД, зі свого боку, вказує на пригніченість, депресію та відчуття пустоти.

На відміну від цього, здорові діти частіше використовували зелений, жовтий і помаранчевий кольори. Зелений символізує завзятість, стійкість і силу, він свідчить про бажання дітей ствердитися та підвищити свою впевненість. Перевага зеленого кольору вказує на прагнення дітей зберегти позитивний образ себе через самоствердження чи отримання визнання.

Жовтий колір асоціюється з веселощами, легкістю та оптимізмом. Він символізує радість і бадьорість, а також виражає важливу психічну потребу в самовираженні. Діти, які обирають жовтий, сподіваються на позитивні зміни, щастя, радість.

Помаранчевий колір відображає почуття ідентичності й позитивного самоствердження. Такий колір вважають кольором радості, що стимулює соціальну активність. Цей колір є важливим джерелом енергії для сприйняття нових ідей і надає імпульс для їх реалізації, свідчачи про оптимізм, доброзичливість та інтелектуальне зростання дітей.

Щоб краще зрозуміти адаптаційні можливості дітей, які часто хворіють, їхню толерантність до фрустрацій та емоційні реакції в ситуаціях, що сприймаються як непереборні, було застосовано тест фрустраційних реакцій С. Розенцвейга (дитяча версія). Фрустрація розглядається як суб'єктивне сприйняття безвихідної ситуації, що пов'язано з емоційною саморегуляцією. Нездатність адекватно реагувати на складні життєві ситуації може призвести до розвитку хронічних емоційних розладів у дітей.

За допомогою критерію Стюдента були виявлені значні відмінності (табл. 9) у реакціях дітей на навколишнє середовище. Діти з хронічними захворюваннями (ЧХД) демонструють інтропунітивну орієнтацію в своїх

реакціях, що свідчить про їхню самокритичність, невпевненість і знижену самооцінку. Натомість здорові діти виявляють імпульсивну спрямованість, що характеризується прагненням до примирення. Здорові діти також більше зосереджуються на задоволенні своїх потреб, що свідчить про адекватність їхньої реакції. Крім того, вони демонструють вищий рівень соціальної адаптації порівняно з дітьми, які часто хворіють.

Таблиця 9

Середні показники фрустраційної толерантності ЧХД

Параметри		гр.1	гр.2	t
		М(σ)	М(σ)	
Напрямок реакцій	Екстрапунітивна	39,75(7,34)	33,49(9,10)	0,54
	Інтропунітивна	35,27(2,20)	21,12(2,23)	4,52 **
	Імпульсивна	20,55 (2,39)	28,17(1,13)	-2,88 **
Тип реакції	З фіксацією на перешкоді	31,79(2,24)	33,15(2,10)	0,44
	З фіксацією на самозахисті	32,99(2,10)	34,69(2,29)	-0,55
	З фіксацією на задоволенні потреби	29,99(2,25)	38,69(2,10)	2,83 **
Ступінь соціальної адаптації		39,56(2,79)	57,45(8,29)	-2,02 *

Примітка * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Отже, можна відзначити, що ставлення дітей, які часто та тривало хворіють, до складних життєвих ситуацій характеризується прагненням уникати дискомфорту, втечею від реальності й надмірним використанням психологічних захистів, таких як фантазування. Ці діти не вживають активних заходів для подолання труднощів, відчувають себе розгубленими, безсилими та вразливими. Вони часто зациклюються на минулому, шукають підтримки у сильних наставників, найчастіше у матері, і демонструють нездатність самостійно справлятися з викликами. Їхня потреба в емоційній безпеці зростає разом із фізичним дискомфортом.

Діти з хронічними захворюваннями (ЧХД) виявляють інтропунітивну спрямованість у своїх реакціях, що свідчить про самокритичність, невпевненість і знижене почуття власної вартості. Натомість здорові діти

мають імунітивну орієнтацію в реакціях, що характеризується прагненням до примирення. Вони більше зосереджуються на задоволенні своїх потреб, що є показником адекватного реагування. Здорові діти також демонструють вищий рівень соціальної адаптації в порівнянні з дітьми, які часто хворіють.

У межах даного дослідження важливим є вивчення міжособистісних відносин дітей, які часто хворіють, оскільки їхній емоційний стан та соціальне благополуччя безпосередньо пов'язані з цією темою. Часті захворювання можуть негативно впливати на самооцінку, викликати тривожність і депресію, що позначається на якості їхнього життя. Вивчення того, як ці діти взаємодіють з однолітками та дорослими, допомагає зрозуміти, яку роль відіграє соціальна підтримка у їхньому житті. Ці знання можуть слугувати основою для розробки програм, які сприятимуть зміцненню соціальних зв'язків, підвищенню емоційної стійкості й загальному покращенню якості життя дітей з хронічними захворюваннями. Розуміння специфіки їхніх міжособистісних відносин також допоможе педагогам і психологам у створенні ефективних стратегій підтримки, адаптації освітнього процесу та забезпечення комфортного середовища для розвитку дітей, які стикаються з фізичними труднощами.

Основною діяльністю дітей молодшого шкільного віку є навчання, а школа виступає як ключовий інститут, що сприяє їх соціалізації. Шкільне середовище та ступінь залученості дитини в нього створюють соціальну ситуацію розвитку, специфічну для цього вікового етапу, і формують систему відносин дитини з навколишньою соціальною реальністю [2]. У межах нашого дослідження, присвяченого особливостям міжособистісних відносин дітей, які часто хворіють, ми почали з аналізу шкільної тривожності. Для цього використовували методику, розроблену Філліпсом.

У результаті проведеного дослідження та застосування критерію значимих відмінностей Стюдента виявлено кілька суттєвих відмінностей. Так, загальний емоційний стан дітей з частими хворобами, пов'язаний з їхньою участю в шкільному житті, характеризується високим рівнем

тривожності. Незважаючи на те, що переживання соціального стресу у цих дітей відповідає нормі, вони мають значні відхилення в порівнянні з контрольною групою. Це свідчить про те, що часті епізоди респіраторних захворювань негативно впливають на їхні емоційні переживання в соціальних взаємодіях. Спостерігається також підвищена фрустрація у досягненні успіху та несприятливий психічний фон, що перешкоджає розвитку потреби в досягненнях.

Діти, які часто хворіють, стикаються з підвищеним страхом самовираження та негативними емоціями в ситуаціях, коли необхідно відкриватися іншим, демонструючи свої здібності. Перевірки знань викликають у них страх і тривогу, оскільки вони хвилюються, що не відповідатимуть очікуванням викладачів та загалом оточенню. Вони схильні орієнтуватися на думку інших щодо своїх досягнень, що підсилює їхнє занепокоєння через оцінювання.

Крім того, у цих дітей спостерігається виражена низька стійкість до стресів. Психофізіологічна організація часто хворіючих дітей знижена, що підвищує ймовірність неадекватної та деструктивної реакції на тривожні фактори навколишнього середовища. Також виявлено (табл. 10), що тривожність у відносинах з учителями є підвищеною, а негативний емоційний фон впливає на їхню успішність у навчанні.

Отже, підвищений рівень шкільної тривожності є характерною рисою дітей, які часто хворіють. У змістовному плані висока тривожність спостерігається внаслідок загальної тривожності в школі та недостатньої фізіологічної стійкості до стресу. Підвищена тривожність у таких дітей помітна в сферах, що стосуються потреби досягти успіху, невідповідності очікуванням оточення, а також у ситуаціях, пов'язаних з перевіркою знань та взаємодією з вчителями. Емоційний стан дітей, у якому відбуваються їхні стосунки з однолітками, виявляється менш вразливим до частих епізодів ГРЗ у молодшому шкільному віці. Однак, у порівнянні з їхніми здоровими

ровесниками, ці діти демонструють вищий рівень тривожності за цим критерієм.

Таблиця 10

Відмінності шкільної тривожності ЧХД і здорових дітей

Фактори	Групи	Мін.	Макс.	М(Стан.відхл.)	t
Загальна тривожність у школі	гр.1	50	95,5	90,62(12,89)	2,80 **
	гр.2	4,50	63,4	27,29(18,54)	
Переживання соціального стресу	гр.1	18,2	45,63	34,63(7,48)	1,19
	гр.2	9,10	23,19	23,09(6,19)	
Фрустрація потреби в досягненні успіху	гр.1	53,8	84,6	64,63(9,11)	2,47 *
	гр.2	7,70	53,8	25,19(13,15)	
Страх самовираження	гр.1	33,30	83,30	68,63(12,24)	1,98 *
	гр.2	16,70	50	37,17(10,15)	
Страх ситуації перевірки знань	гр.1	33,30	83,30	68,71(11,44)	2,18 *
	гр.2	17,70	50	35,09(10,29)	
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	гр.1	40,00	80,00	67,41(13,15)	2,13 *
	гр.2	20	60	32,11(10,13)	
Низька фізіологічна опірність стресу	гр.1	60	100	76,64(13,57)	3,90* *
	гр.2	0,00	40	12,77(09,07)	
Проблеми і страхи у відносинах з учителем	гр.1	37,50	75,00	45,68(10,24)	1,80
	гр.2	12,50	37,50	24,27(6,11)	

Примітка * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Для дослідження міжособистісних відносин у часто хворюючих дітей, зокрема, їх сприйняття стосунків у родині, ми застосували методику «Фільм» Рене Жиля. Зібрані дані дозволили проаналізувати систему міжособистісних відносин, що охоплює взаємодію з батьками, братами й сестрами, родичами, учителями, значущими дорослими та друзями.

Для визначення значущості отриманих результатів використовувався критерій Стюдента. Результати представлені в таблиці 11.

У дітей, які не мають проблем зі здоров'ям, найважливішими в міжособистісних стосунках є зв'язки з батьками, причому особливо значущими вважаються відносини з матір'ю. Ці діти сприймають батьків як єдину батьківську пару і мають емоційну прив'язаність до обох. Коли їх запитують, кому вони хотіли б розповісти про свої радощі чи розчарування, з ким би хотіли провести час або за ким сумували б у разі самотності, здорові

діти зазвичай називають сім'ю, зокрема, батька й матір, часто додаючи деталі у відповідь на уточнюючі запитання.

Таблиця 11

Різниця в міжособистісних стосунках дітей (Гр.1, Гр.2)

Шкали	гр.1	гр.2	t
	M(σ)	M(σ)	
Ставлення до матері	59,03(12,63)	56,61(13,29)	0,13
Ставлення до батька	22,09(8,51)	45,09(7,19)	2,06*
Ставлення до батьків як подружжя	38,10(7,52)	59,98(7,43)	-2,07*
Ставлення до брата / сестри	13,41(4,28)	26,06(4,11)	-2,13*
Ставлення до бабусі / дідуся	19,06(4,29)	16,42(4,26)	0,44
Ставлення до друга / подруги	18,70(7,78)	17,58(8,43)	0,05
Ставлення до вчителя	14,58(4,82)	26,80(3,74)	-2,00 *
Допитливість	24,30(6,16)	55,54(12,02)	2,31 *
Товариськість в групі	14,80(3,77)	29,58(4,00)	2,69* *
Лідерство	21,64(7,29)	23,90(12,90)	0,15
Конфліктність	27,00(9,00)	24,83(8,63)	0,17
Соціальна адекватність поведінки	33,17(6,12)	53,37(3,14)	2,94**
Відгородженість	26,03(4,26)	38,25(3,72)	2,21 *

Примітка * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Для дітей з частими хворобами також важливі стосунки з батьками, але з матір'ю ця зв'язок особливо емоційно значима. Однак у їх ставленні до батька виявляється менша прихильність у порівнянні зі здоровими дітьми. Додаткові інтерв'ю показали, що в більшості випадків (71%) батьки ставляться до своїх дітей (ЧХД) з негативом частіше, ніж матері (32%). Вони можуть карати дітей за низьку успішність і не проявляти терпимості до труднощів, з якими стикаються їхні діти через проблеми зі здоров'ям. Виявлено також, що у групі часто хворюючих дітей знижені показники за шкалою сприйняття «Батьків як подружжя» в порівнянні з контрольною групою. Крім того, для ЧХД стосунки з вчителями є менш значущими, ніж для їхніх здорових ровесників, тоді як стосунки з друзями мають приблизно однакову цінність для обох груп.

Розглянувши особистісні характеристики дітей, можна відзначити, що на емоційні зв'язки часто хворюючих дітей із оточенням впливають

їх особисті якості – допитливість, бажання спілкуватися в великих групах, прагнення до лідерства, схильність до конфліктів, соціальна адекватність, а також потреба в усамітненні. Виявилося, що діти з частими захворюваннями менш допитливі та товариські, у них спостерігається прагнення уникати спілкування з оточенням, а також схильність до ізоляції. Вони уникають участі у великих групах і не виявляють бажання вести за собою інших, що вимагає взаємодії з ровесниками й врахування їхніх інтересів. Щодо конфліктності, суттєвих відмінностей між ЧХД і їх здоровими однолітками не виявлено. Проте, спостерігається зниження соціальної адекватності поведінки, що виявляється у пасивних реакціях, які призводять до повернення до більш примітивних форм поведінки та значного зниження ефективності в діяльності.

Щодо ставлення до родини, такі діти часто відчують велику емоційну прив'язаність до батьків або опікунів, особливо якщо вони проводять багато часу вдома через хворобу. Вони можуть залежати від емоційної підтримки родини та часто потребують фізичної присутності близьких. Водночас деякі діти можуть переживати почуття провини перед своїми родичами через те, що їхня хвороба завдає родині труднощів або потребує особливої уваги.

На формування у дитини ставлення до себе, до світу, до своєї хвороби тощо вирішальний вплив має сім'я. У перші місяці життя під впливом батьківської любові й доброї взаємодії з близькими у дитини виникає загальна самооцінка. Вона стає фундаментом для формування особистості. При дефіциті батьківської любові у дитини не виникає позитивна спрямованість загальної самооцінки. Це призводить до різних деформацій в розвитку особистості: збільшенню відчуття своєї неповноцінності, страху перед новим, агресивності, озлобленості тощо. Відсутність позитивної загальної самооцінки в ранньому віці важко компенсувати в більш пізні періоди [30].

Цікавим видається в розрізі окресленої проблеми дослідження В. Шевчук, яка визначає особистісні характеристики батьків, які виховують

дитину з порушеннями психофізичного розвитку [21]. Її дослідження виявило існування різноманітних неадекватних моделей у відносинах між дітьми та батьками. Серед них можна виділити такі моделі, як ізоляція, взаємопов'язаність, мовчазна присутність, «вплив і взаємодія», а також активний зв'язок. Додатково розрізняють різні стилі виховання, уключаючи домінуючий, агресивний, дружелюбний та підлеглий. Інші моделі виховання містять психоастенічну, амбівалентну, домінантно-агресивну, екстравертовану, інтровертно-педантичну, пасивно-захисну, потуральну, конструктивну, а також поблажливо-байдужу диспозицію. У батьків, які виховують дітей з серйозними вадами розвитку, часто спостерігаються порушення у стилі виховання, такі як надмірна гіперпротекція та емоційне нехтування, а також наявність симбіотичних зв'язків.

Таке виховання методологічно спирається на типи батьківського відношення виділені Юстицьким та Ейдемільлером. Автори виокремлюють гіперпротекцію (опіку), яка, зі свого боку, поділяється на домінуючу та потураючу, та гіпопротекцію (бездоглядність), яка також буває скритою та потураючою. Уважається, що гіперпротекція характеризується надмірною батьківською турботою, завищеним рівнем протекції. Основою гіперпротекції може стати любов до дитини, а в деяких випадках гіперпротекція може поєднатися з емоційним відкиданням. Досить частою причиною гіперопіки стає фобія втрати дитини, тривожне очікування можливого нещастя. Ці типи батьківського ставлення особливим чином впливають на рівень самооцінки у дітей. Кожний із них може стати причиною формування як завищеної, так і заниженої самооцінки.

Домінуюча гіперпротекція – надмірний контроль, постійні заборони й нагляд за дитиною. Батьки все вирішують за дитину, що призводить до нівелювання почуття власної гідності та відповідальності. При потураючій гіперпротекції дитина стає кумиром родини. Батьки задовольняють всі потреби та бажання дитини.

Гіпопротекція проявляється у недостатній увазі до дитини та низькому контролю зі сторони батьків. При скритій гіпопротекції контроль за поведінкою та життям дитини також відбувається, але він скоріш формальний. Дитина відчуває, що батькам не до неї й нерідко починає вести таємне життя. Потураюча гіпопротекція характеризується поєднанням безконтрольності з некритичним ставленням до поведінки дитини. У разі якогось поганого випадка, батьки намагаються виправдати власну дитину, перекласти її провину на інших.

Хронічне соматичне захворювання, створюючи особливу дефіцитарну соціальну ситуацію розвитку, активізує власну пізнавальну активність дитини (підлітка), спрямовану на подолання перешкод, створених хворобою, у реалізації життєво важливих потреб. Психічне співіснування з хворобою залежить від віку хворої дитини, її провідної діяльності. Не володіючи достатнім життєвим досвідом, дитина виявляє прагнення отримати допомогу від близького дорослого (батьків). Вони, встановлюючи певний тип виховного ставлення до дитини, можуть як сприяти подоланню психологічних перешкод, викликаних хворобою, так і перешкоджати цьому процесу, навіть у разі благополучного відновлення соматичного здоров'я [23]. У науковій літературі зазначається, що приблизно 80% батьків дітей, що мають хронічні захворювання, використовують тип сімейного виховання за типом гіперопіки. Спілкування батьків з дитиною стає схематичним: на всі випадки життя даються прямі поради, роз'яснюються варіанти поведінки. У результаті такого стилю виховання у дитини не напрацьовується досвід взаємодії з людьми, вона не вчиться самостійно приймати рішення та нести відповідальність за свої вчинки. Часто хворіючі діти живуть за строго встановленими правилами, які їй запропонували дорослі, вони перестають досліджувати життя та межі своїх можливостей.

Визначається, що, що майже всі матері ЧХД реалізують «відкидаюче з елементами інфантилізації та соціальної інвалідизації» батьківське ставлення [14]. Матері емоційно низько оцінюють особистісні якості дитини,

відкидають дитину, не співвідносять дитину з її реальним віком, іноді приписують їй погані тенденції. Таке материнське ставлення проявляється або як постійний крик на дитину, або як надмірна опіка й безперервний контроль будь-якої дії дитини.

Дослідження Г. Кукурузи уточнює уявлення про специфіку материнського ставлення до часто хворіючих дошкільників. Переважно, коли дитина має порушення психофізичного розвитку, вона неусвідомлено відкидається матір'ю, як така, що не відповідає її очікуванням; мати не приймає хвороби дитини, хоче бачити її здоровою, тому й пред'являє досить високі соціальні вимоги. Так, на перший план виступає симбіотичний зв'язок, а хвороба служить засобом її підтримки. Часто хворіючу дитину сприймають як людину, якій з самого раннього дитинства довелося зіткнутися з важкими проблемами і яка потребує особливої підтримки й допомоги [7].

Саме сім'я повинна стати розвиваючим середовищем для такої дитини. Здоровий психологічний клімат є гарантією її гармонійного розвитку та дозволяє повніше розкрити потенційні можливості. Багато в чому це залежить від прийняття батьками інформації про захворювання дитини, вибору стилю, тактики її виховання, адекватного сприйняття захворювання на всіх етапах розвитку дитини та збереження поважних відносин між усіма членами сім'ї.

З моменту постановки діагнозу дитині, життя в родині може змінитися докорінно, батьки спочатку можуть перебувати в «шоковому стані». Вони живуть в умовах хронічної психотравмуючої ситуації, постійному емоційному напруженні. Спочатку батьки відкидають саму думку про можливість серйозного захворювання і про те, що їхня дитина не така, як усі. Найчастіше вони схильні звинувачувати один одного й близьких родичів у поганій спадковості та генах, неправильній поведінці. Заперечення захворювання змінюється переживанням провини. Екстравертовані матері, як правило, звинувачують у трагедії медичний персонал в недогляді, неякісній

роботі тощо. Вони неадекватно сприймають хворобу дитини, вважаючи, що вона цілком виліковна – так проявляється механізм психологічного захисту від травмуючих переживань. Інтровертовані матері звинувачують у трагедії себе. Вони впадають у відчай і виявляють депресивні реакції, їх настрій сповнений сумом, а в свідомості домінує думка про те, що трапилось. З плином часу матері стають більш замкнутими, втрачають інтерес до навколишнього середовища, до колишніх прихильностей. В емоційній сфері відзначається уразливість, дратівливість, нестриманість афектів, сльозливість при розмовах про дітей [22].

У більшості випадків через різні фізичні, емоційні та соціальні навантаження, обумовлені наявністю хронічних захворювань дитини, матері страждають і переживають набагато сильніше і гостріше, ніж батьки.

У батьківської пари, починаючи з перших місяців хвороби дитини, на думку Д. Ісаєва, може сформуватися три типи ставлення до захворювання:

- адекватний, що обумовлює гармонійне виховання;
- надцінний (тривожно-недовірливий), пов'язаний з вихованням дитини в умовах гіперопіки;
- байдужий, пов'язаний з неоцінкою стану хвороби дитини та супроводжується гіпоопікою.

Оцінка дітьми свого стану в більшій мірі являє собою копію батьківської. При надцінному підході батьків до захворювання дитини, у самої дитини відзначається фіксація на соматичному неблагополуччі, «відхід у хворобу», іпохондричні скарги, негативна прогностична оцінка одужання. При байдужому ставленні батьків до захворювання, діти демонструють явне нерозуміння важливості комплексного лікування та зміст госпіталізації. У такий спосіб, неадекватне ставлення батьків до хвороби дітей, виступає в якості чинника, що призводить до формування у дитини спотвореної внутрішньої картини хвороби, що має місце для розстановки акцентів при проведенні психотерапії [8].

Для вивчення інтерактивних відносин у родині, окрім методу Р. Жіля, були застосовані методики «Кінетичний малюнок сім'ї» та «Родина тварин», що супроводжувалися обговоренням результатів малювання. Так, виділили кілька типів малюнків, які відображають ставлення дітей до внутрішньосімейної взаємодії: гармонійний, вибірково-відкидаючий, коаліція з матір'ю, відкидаючий та «кумир родини» (деталі наведені у таблиці 12).

Таблиця 12

Частота виявлення типів ставлення дітей до внутрішньосімейного типу взаємодії (Кінетичний Малюнок родини) (Гр.1, Гр.2)

Типи внутрішньосімейної взаємодії	Кінетичний малюнок родини		Малюнок родини тварин	
	гр.1	гр.2	гр.1	гр.2
	%	%	%	%
Гармонійний	6	38	6	64
Вибірково-відкидаючий	25	12	32	8
Коаліція з матір'ю	30	16	21	10
Відкидаючий	22	27	23	12
Кумир родини	14	8	18	6

Отримані результати не суперечать, тому можемо говорити про те, що ці батьківсько-дитячі стосунки реально наявні у родинах ЧХД та здорових дітей. Для унаочності отримані дані подано у вигляді діаграм рис. 4 і 5.

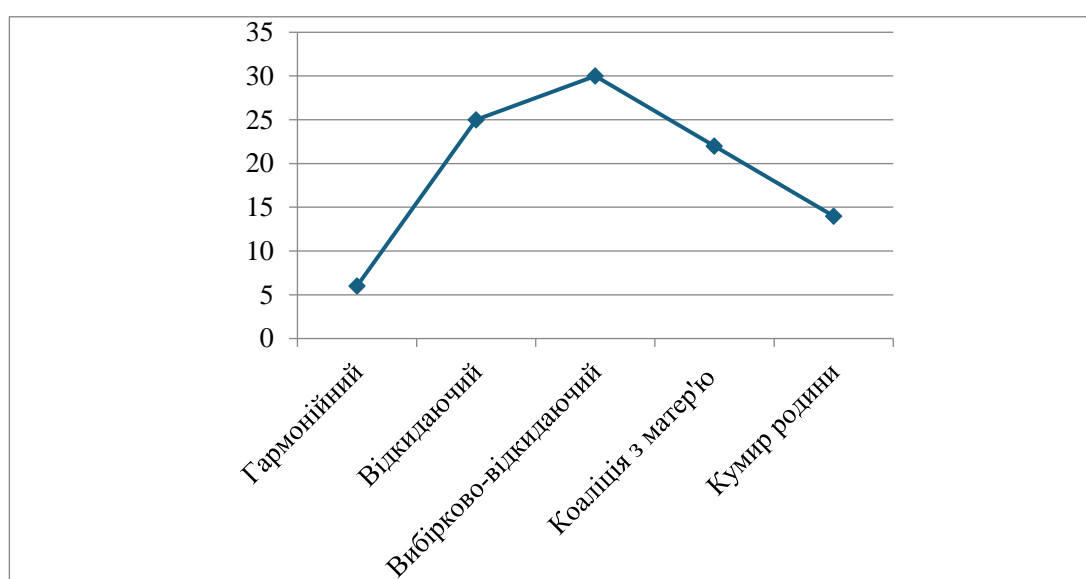


Рис. 4. Частота поширеності типів сімейної взаємодії ЧХД

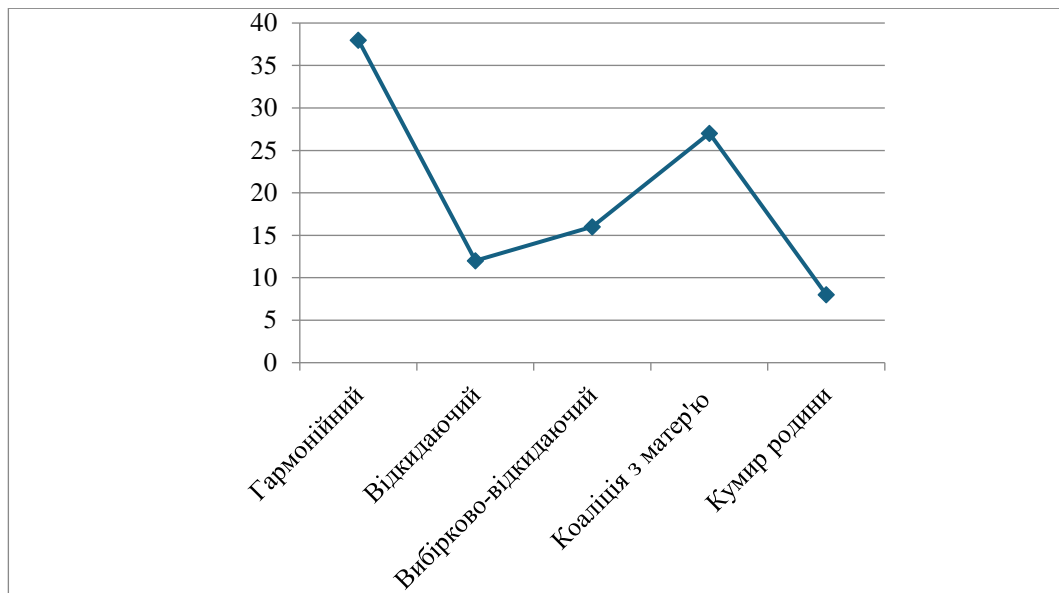


Рис. 5. Частота поширеності типів сімейної взаємодії здорових дітей

У групі дітей, які часто хворіють, гармонійний тип взаємодії в сім'ї практично не спостерігається. Натомість тут домінують такі моделі, як вибірково-відкидаючий стиль, коаліція з матір'ю та образ кумиру родини. Це свідчить про спотворення процесу соціалізації, яке має місце в родині. Коаліція між матір'ю і дитиною, а також вибірково-відкидаючий стиль взаємодії демонструють наявність напруженості у стосунках між батьками, до яких залучена хвора дитина. Отже, емоційне напруження в сім'ї може стати фактором, що сприяє розвитку частих епізодів гострих респіраторних захворювань.

Хвороба дитини може мати кілька значень у сімейній динаміці. Вона може слугувати способом примирення батьків, підкреслювати емоційну відстороненість чоловіка або вказувати на недостатню відповідальність та неспроможність жінки в питанні народження здорової дитини.

Це створює ситуацію, коли хвороба дитини стає інструментом маніпуляцій у стосунках. Дитина отримує певну «любов», жінка використовує хворобу для виявлення недоліків чоловіка, а батько може почуватися або вільним, або, навпаки, відчувати сильну відповідальність за сімейний добробут.

Методика «Кінетичний малюнок родини» є важливим інструментом для розуміння внутрішніх відносин у сім'ї з точки зору дитини. Порівняння складових зображеної сім'ї з реальною дозволяє встановити, що здорові діти зазвичай малюють свою родину в повному складі, що відображає їх емоційне благополуччя. Вони малюють себе як частину родини, зображуючи членів сім'ї, які тримаються за руки або займаються спільною діяльністю. Це вказує на позитивний емоційний клімат і загальне прийняття один одного в родині. Здорові діти, зазвичай, малюють з ентузіазмом і не бояться невдач, проявляючи активність у творчості. Близько 80% малюнків починаються з зображення матері (55%) або батька (25%).

У гіпотетичних ситуаціях більшість дітей (68%) вважають найбільш привабливим членом сім'ї матір, а батько займає друге місце. У 65% випадків виключення будь-якого члена сім'ї з загальної справи викликає у дітей подив, часто вони відмовляються робити вибір. Найчастіше (43%) таким «виключеним» стають брати, сестри або бабусі та дідусі.

Здорові діти використовують різноманітну кольорову палітру й декорації (візерунки, квіти, метелики). Під час бесіди вони охоче пояснюють, хто зображений на малюнку, що кожен персонаж робить, можуть описати композиційні рішення та розповісти історії, які надихнули їх на вибір сюжету.

Серед дітей з хронічними захворюваннями найбільша кількість малюнків (27%) належить до категорії «відкидаючого стилю». Такі малюнки свідчать про низький рівень емоційних зв'язків у родині; діти відчують себе відокремленими від сім'ї, переживаючи почуття покинутості та знедоленості, що супроводжується негативним ставленням до себе.

Це виявляється в частій відсутності дитини на малюнку (45%) або її зображенні у самотності (55%).

Діти з труднощами приступають до малювання, неохоче пояснюють свої роботи, стверджуючи, що не вміють малювати, або ж відмовляються від вибору в гіпотетичній ситуації, посилаючись на втому або нудьгу.

Діти можуть пропускати частини тіла (рот, очі), що вказує на порушення в комунікації. Також у 27% випадків вони малюють фігуру без ніг, що підкреслює відсутність стабільності, тривогу та відчуття небезпечності.

Малюнки, що містять елементи вибірково-відкидаючого стилю, спостерігаються у 26% дітей і вказують на проблеми у сімейних стосунках та негативне емоційне ставлення до одного з членів родини. Діти малюють свою сім'ю неповною, і виключення реального члена сім'ї вказує на його емоційне відкидання, бажання обмежити його присутність у житті дитини. Найчастіше виключають з малюнка батька (94%).

Характер взаємодії між членами сім'ї на малюнку вказує на середній рівень емоційного зв'язку в родині. Роз'єднаність членів сім'ї, значна дистанція між персонажами, а також те, що дитина часто зображує себе осторонь від інших, вказують на відчуженість. Діти зображають себе меншими за розміром у порівнянні з іншими персонажами, що свідчить про відчуття меншовартості в родинному контексті. Переважно вони використовують холодні кольори (76%), а в 24% випадків малюнки виконані в чорно-білих тонах або олівцем, що свідчить про ігнорування кольорової палітри.

У 24% випадків малюнки демонструють «коаліцію» між матір'ю і дитиною, де вони зображені близько один до одного та часто зайняті спільною діяльністю. Батько зазвичай присутній, але на значній дистанції. Мати часто зображується першою (75%), тоді як батька малюють останнім (80%). Ця взаємодія вказує на довірчі стосунки між матір'ю і дитиною, водночас батько залишається емоційно відстороненим.

Діти, які малюють таку коаліцію, зазвичай вільно пояснюють, хто зображений, описують дії персонажів та можуть обґрунтувати композиційне рішення. Із зображеннями, які свідчать про егоцентризм дитини, можна зіткнутися у 18% випадків; тут родина представлена в повному складі, зосереджена навколо дитини, яка виступає центральним персонажем. Дитина ретельно зображує себе, надаючи своїй фігурі

особливого значення, що може свідчити про підвищення самооцінки, компенсуючи власні недоліки. Мати зазвичай зображується найближчою до дитини (69%), потім іде батько.

У постмалюнківській бесіді дитина легко обирає персонажів у гіпотетичних ситуаціях, часто виключаючи батька (77%).

Малюнки дітей за методикою «Родина тварин» майже не відрізняються від малюнків за методикою «Кінетичний малюнок родини». Цікаво, що у 42% дітей, які часто хворіють, батька не зображено на малюнках взагалі.

Важливим аспектом є вибір тварини для представлення себе і своєї родини, що відображає емоції дитини та ставлення до членів сім'ї. Діти часто обирають тварин, спираючись на загальні асоціації: лисиця вважається хитрою, ведмідь – сильним, а мураха – працьовитим. Проте вибір тварин для членів сім'ї не завжди базується на цих асоціаціях, тому важливо проводити бесіди після малювання, щоб з'ясувати мотиви вибору.

Наприклад, зображення змій, черв'яків або жаб може свідчити про емоційну холодність та негативні емоції. У групі дітей із частими захворюваннями (ЧХД) спостерігається відсутність гармонійного типу сімейної взаємодії, тоді як домінують такі динаміки, як вибірково-відкидаючий, коаліція з матір'ю та кумир родини. Це вказує на деформацію процесу сімейної соціалізації. Напруженість у відносинах між батьками, що включає хвору дитину, сприяє розвитку частих епізодів гострих респіраторних захворювань (ГРЗ).

Захворювання дитини набуває різних значень: воно може слугувати способом примирення батьків, а також виявляти недоліки в їхній поведінці. Чоловік може бути викритий у холодності, безвідповідальності, а жінка – у неспроможності народити здорову дитину. Ця хвороба стає інструментом маніпуляцій у родині: дитина отримує увагу, мати намагається наблизити батька, а батько, зі свого боку, може відчувати своє місце в родині під загрозою.

Аналіз кінетичного малюнка сім'ї, створеного дітьми, вказує на їхнє сприйняття внутрішньосімейних стосунків. Здорові діти зазвичай малюють родину в повному складі, що свідчить про емоційне благополуччя. У таких малюнках члени сім'ї зображені у взаємодії, тримаючись за руки або займаючись спільною діяльністю. З іншого боку, діти з групи ЧХД демонструють інші тенденції: 27% малюнків виявляють вибірково-відкидаючий підхід, що відображає низький рівень емоційних зв'язків у родині.

Багато таких дітей почуваються ізольованими й покинутими, що супроводжується негативною самооцінкою. Часто вони не включають себе у малюнки або зображують навпаки лише себе, що свідчить про відсутність почуття приналежності. Ці діти, як правило, виявляють небажання малювати і пояснювати свої роботи, інколи зневажають вибір у гіпотетичних ситуаціях.

У малюнках також простежується тип «вибірково-відкидаючого стилю», що вказує на емоційне відторгнення одного з батьків, частіше батька. Цей тип малюнка демонструє сімейну відчуженість, оскільки дитина зазвичай зображена окремо від інших.

Відзначається, що діти, які створюють малюнки у стилі «коаліції» з матір'ю, часто зображують себе та матір близько один до одного, тоді як батько на малюнку відображений на відстані. Це свідчить про близькі емоційні зв'язки між дитиною та матір'ю, але дистанціювання батька.

При малюванні тварин діти також можуть висловлювати своє ставлення до членів сім'ї через вибір тварин, які символізують певні риси. Наприклад, діти, які відчують себе знедоленими, можуть зображати себе у вигляді черв'ячка, тоді як агресивні діти – як левеняти або тигреня.

У результаті дослідження було виявлено суттєві відмінності між малюнками здорових дітей та дітей з ЧХД, які вказують на психологічні проблеми у сімейних стосунках. Ці результати (табл. 13) підкреслюють

важливість урахування емоційних і психологічних аспектів у розвитку дитини та терапії її захворювань.

Таблиця 13

**Частота виявлення типів відносини дітей до членів сім'ї
(Малюнок родини тварин) (Гр.1, Гр.2)**

Член родини	Зображення на малюнку	гр.1%	гр.2%	φ
Мати	Емоційне, тепле ставлення (Великі, спокійні тварини)	85%	75%	1.58
	Нейтральне ставлення (Маленькі, домашні тварини)	15%	25%	1.57
Батько	Емоційне ставлення, повага (Великі тварини)	15%	75%	7.20 *
	Відчуженість (Маленькі, непримітні тварини)	44%	18%	2.08
	Ізоляція (немає на малюнку)	42%	7%	6.42 *
Сама дитина	Низька значимість (Маленькі, непримітні тварини)	72%	11%	7.53 *
	Адекватне самоставлення (Середні тварини)	18%	79%	8.15 *

Примітка * $p < 0,01$.

Дослідження виявило суттєві відмінності у сприйнятті себе та батька між дітьми, які часто хворіють, та здоровими дітьми. Часто хворіючі діти значно частіше зображують батька у вигляді маленьких і відштовхуючих тварин, таких як змії, хробаки чи миші. У той час як здорові діти зазвичай представляють батька у вигляді великих, величних тварин – левів, тигрів, ведмедів. Це вказує на те, що часто хворіючі діти можуть відчувати неприязнь до батька, що часто пояснюється байдужістю чоловіка до їхніх проблем. Батьки, особливо батьки-чоловіки, не завжди виявляють емоційну підтримку, що може призвести до негативного сприйняття себе дітьми.

Зауважимо, що на малюнках здорових дітей батько постає як поважна, сильна фігура, здатна на захист, але й агресію, якщо виникне потреба. Це свідчить про те, що здорові діти відчують себе більш захищеними в родині. Водночас діти з частими захворюваннями переважно малюють себе

маленькими тваринами, такими як миші, їжаки чи черепахи. Це може свідчити про те, що надмірна опіка матері заважає дітям відчувати свою самостійність та спроможність. Відсутність позитивної самооцінки у дітей, які часто хворіють, може бути зумовлена також емоційною відчуженістю з боку батьків.

Аналіз малюнків показує, що здорові діти вважають себе адекватно оціненими в родині, що підтверджується тим, що близько 80% з них малюють себе як активних учасників сімейних стосунків, зображуючи себе у ролі веселих тварин, таких як мавпи чи собаки. Окрім того, діти з частими захворюваннями зазвичай демонструють низьку самооцінку, не відчуваючи підтримки з боку батьків.

Дані, отримані з різних методик, вказують на порушення у сімейних стосунках. У контексті сімейної психотерапії важливою є концепція сім'ї як динамічної системи, що потребує певних умов для здорового функціонування. Це включає повагу до кожного члена сім'ї, динамічні коаліції без ревнощів і сталих трикутників. У родинях, де ці умови не дотримуються, часто виникають так звані «ідентифіковані пацієнти» – члени сім'ї, які демонструють тривожність та симптоматичну поведінку, нерідко втілену у дитині. Часті захворювання можуть бути вираженням певного дисбалансу у внутрішньосімейних стосунках, адже такі діти відображають неприйняття, вибіркове відкидання та коаліцію з матір'ю в своїй поведінці.

Таблиця 14

Поширеність типів сімейної взаємодії в групах ЧХД і К

Типи взаємодії	Гр.1(%)	Гр.2(%)	φ
Гармонічний	6,5	38,7	4,63**
Вибірково-відкидаючий	25,8	12,9	1,84*
Коаліція з матір'ю	30,5	16,1	1,92*
Відкидаючий	22,6	27,5	0,63
Кумир родини	14,6	4,8	1,90*

*Примітка** - $p < 0,05$; **** - $p < 0,01$.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що сімейні конфлікти є однією з ключових причин розвитку соматичних захворювань у дітей, що призводить до їх частих хвороб. На відміну від здорових дітей, які не демонструють проблем у родинних стосунках, часто хворіючі діти неодноразово використовують свої хвороби як спосіб поліпшити атмосферу в сім'ї. Як зазначав Юнг, труднощі дитини здебільшого відображають труднощі між батьками. Це підтверджується значними відмінностями в сприйнятті сімейної взаємодії здоровими та часто хворіючими дітьми.

Якщо сімейні стосунки впливають на хворобу, вони також позначаються й на особистісних характеристиках дітей. Щоб дослідити, як різні типи ставлення хворих дітей до сімейної взаємодії пов'язані з іншими аспектами їхньої поведінки, була проведена факторизація даних. Результатом цього аналізу стала двофакторна матриця, яка пояснює 71,33% дисперсії даних (рис. 6).



Рис. 6. Факторна структура особистісного та сімейного простору ЧХД

Фактор 1 складається з таких змінних: фактор А (холодність-доброзичливість), фактор Н (боязкість-сміливість), семантична близькість, Я-сором, інтропунітивна та імпунітивна спрямованість реакцій, а також відкидаючий і вибірково-відкидаючий типи ставлення. Цей фактор названо «Дефіцитарність батьківського ставлення». Він вказує на те, що діти, які відчувають від батьків холодність та відкидання, стають боязкими,

невпевненими в собі й схильними до самоосуду в складних ситуаціях. Тобто відсутність батьківської підтримки створює своєрідний дефіцит у розвитку дитини, яка часто хворіє. Нехтування дитиною з боку батьків заважає їй задовольнити основні потреби в любові й прийнятті, що призводить до відчуття неповноцінності.

Можливо, часті та тривалі захворювання дітей є спробою привернути до себе увагу, однак це лише гіпотеза, що потребує подальшого вивчення.

Фактор 2 включає змінні: фактор F (стурбованість-безтурботність), фактор O (самовпевненість-пригніченість), коаліцію і кумир сім'ї. Цей фактор отримав назву «Деструктивність батьківського ставлення». Він демонструє, що діти, які є кумиром сім'ї або знаходяться в коаліції з одним з батьків, часто відчують стурбованість та пригніченість. Дисфункціональні стосунки з батьками ведуть до формування залежності й ускладнюють досягнення особистих цілей, задовольняючи потреби дитини. Вони уникають конкуренції та конфліктів, що звужує їх інтереси й призводить до відчуття самотності.

Потрапляючи в шкільне середовище, де немає звичних привілеїв, такі діти відчують тривогу. Взаємини з учителями стають складними, адже батьки, підтримуючи дитини в «павутині» своїх очікувань, заважають їй встановлювати конструктивні зв'язки з іншими. Низька фізіологічна опірність стресу може використовуватися батьками для емоційного прив'язування дітей до себе, змушуючи їх виконувати роль, яка задовольняє потреби дорослих.

Більш наглядно результати факторизації представлені у таблиці 15. Результати факторного аналізу чітко показують, що в обох факторах суттєвою складовою є сімейні стосунки. Це дозволяє стверджувати, що різні стилі батьківського ставлення можуть викликати специфічні порушення в самооцінці дітей та їхньому сприйнятті навколишнього світу. Це має важливе значення для подальшої роботи, спрямованої на нормалізацію системи взаємозв'язків у родині дітей, які часто хворіють. Отже, необхідно

усунути не лише проблеми в ставленнях самих дітей, але й виправити порушені відносини в родині.

Таблиця 15

Факторна структура сімейно-особистісного простору у хворих дітей

Дефіцитарність батьківського ставлення	Деструктивність батьківського ставлення
–Фактор А (холодність-добррозічливість) (0,569)	–Загальна тривожність у школі (0,809)
–Фактор Н (боязкість-сміливість) (0,611)	–Проблеми і страхи у відносинах з учителем (0,673)
–Я-сором (0,456)	–Допитливість (-0,677)
–інтропунітивна направленість реакцій (0,655)	–Фактор F (стурбованість-безтурботність) (0,671)
–імпунітивніе направленість реакцій (-0,677)	–Фактор О (самовпевненість-пригніченість) (0,723)
–страх не відповідати очікуванням оточуючих (0,578)	–Коаліція (0,750)
–відкидаючій (0,890)	–кумир сім'ї (0,834)
–вібірково-відкидаючій (0,788)	–Низька фізіологічна опірність стресу (0,677)

Дефіцитарно-деструктивний характер батьківських ставлень до таких дітей є явним. Вплив деструктивних і дефіцитарних аспектів ставлення батьків значно перешкоджає нормальному розвитку дитини. У цьому контексті хвороба може бути розглянута як ознака порушення психічних структур особистості дитини, що також впливає на її здатність взаємодіяти з соціальним середовищем. Симптоми хвороби стають формою компенсації за дефіцит позитивного батьківського ставлення, що призводить до відчуженості дитини не тільки від себе, але й від її оточення.

Коли батьки блокують здоровий психологічний розвиток своїх дітей, ігноруючи їхні потреби або не встановлюючи необхідних меж у задоволенні їх бажань, це впливає на психічне та соматичне здоров'я дитини. Важливим показником психологічного благополуччя дитини є її здатність формувати психологічний простір і встановлювати межі. С. Нартова-Бочавер описує психологічний простір як суверенний простір особистості, що розвивається із зростанням і набуттям нового досвіду.

Відповідно до цієї концепції, психологічний простір дитини формується в кілька етапів: тілесність з'являється в дитинстві, особиста територія

формується протягом раннього й дошкільного віку, а соціальні зв'язки починають розвиватися вже в дошкільний період. Оскільки в ранньому онтогенезі соціальне середовище для дитини представлено лише батьками, вивчення суверенності психологічного простору у здорових і часто хворіючих дітей є особливо актуальним.

Для цього дослідження ми адаптували опитувальник СПП у формат інтерв'ю, додавши питання, що враховують особливості молодшого шкільного віку. На основі отриманих відповідей було створено профіль формування суверенності психологічного простору. З рис. 7 видно, що показники у дітей з хронічними захворюваннями суттєво відрізняються від показників здорових дітей. На діаграмі зведено основні характеристики: 1 – інтегральний показник СПП; 2 – суверенність фізичного тіла; 3 – суверенність території; 4 – суверенність речей; 5 – суверенність звичок; 6 – суверенність соціальних зв'язків; 7 – суверенність цінностей.

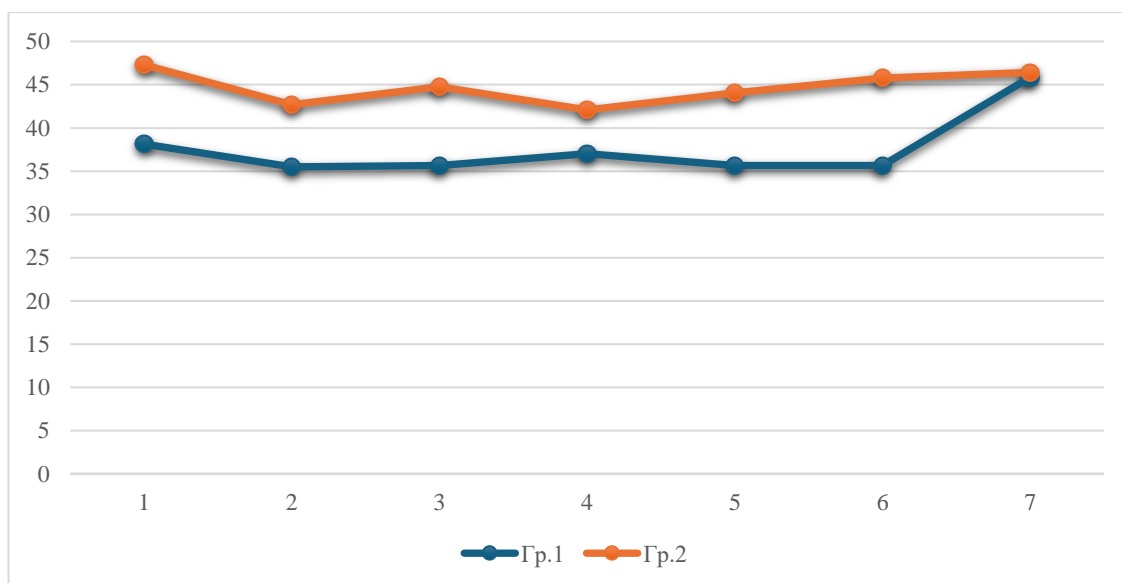


Рис. 7. Профілі суверенності психологічного простору

Під час аналізу суверенності психологічного простору в основній групі було виявлено, що більшість показників (за винятком суверенності цінностей) значно нижчі, ніж у контрольній групі. Це свідчить про те, що такі аспекти, як суверенність фізичного тіла, території, речей, звичок і соціальних зв'язків у дітей, які часто хворіють, мають помітно нижчі значення. Різниця в

профілях здорових та часто хворіючих дітей є статистично значущою. Результати цього аналізу наведені в таблиці 16.

Таблиця 16

Розбіжності у показниках суверенності психологічного простору

Індикатори СПП	t
Суверенність психологічного простору	-11,60 **
Суверенність фізичного тіла	-8,65 *
Суверенність території	-7,38 *
Суверенність світу речей	-8,17 *
Суверенність звичок	-7,38 *
Суверенність соціальних зв'язків	-7,38 *
Суверенність цінностей	-0,91

Примітка * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Отже, у результаті аналізу отриманих даних, часто хворіючі діти переживають дискомфорт через дотики, запахи та примус, а також страждають від відсутності особистих кордонів. Вони відчують ігнорування своїх речей, зазнають насильницьких спроб змінити свій комфортний розпорядок та піддаються контролю в соціальному житті. Дефіцит суверенності психологічного простору свідчить про порушення цілісності особистості й меж «Я». Ці порушення призводять до дискомфорту, пов'язаного із зовнішніми подразниками, та негативно впливають на формування самоусвідомлення.

У ЧХД підвищений рівень тривожності, що пов'язано з потребою досягнення успіху та невідповідністю очікуванням інших, особливо у стосунках з учителями. Їх стан характеризується емоційною прив'язаністю до матері і зменшенням зв'язків із батьком. Такі діти менш товариські та схильні до усамітнення, уникають великої кількості дітей і не мають прагнення до лідерства. Виявлено кілька типів ставлення ЧХД до внутрішньосімейної взаємодії (рис. 8).

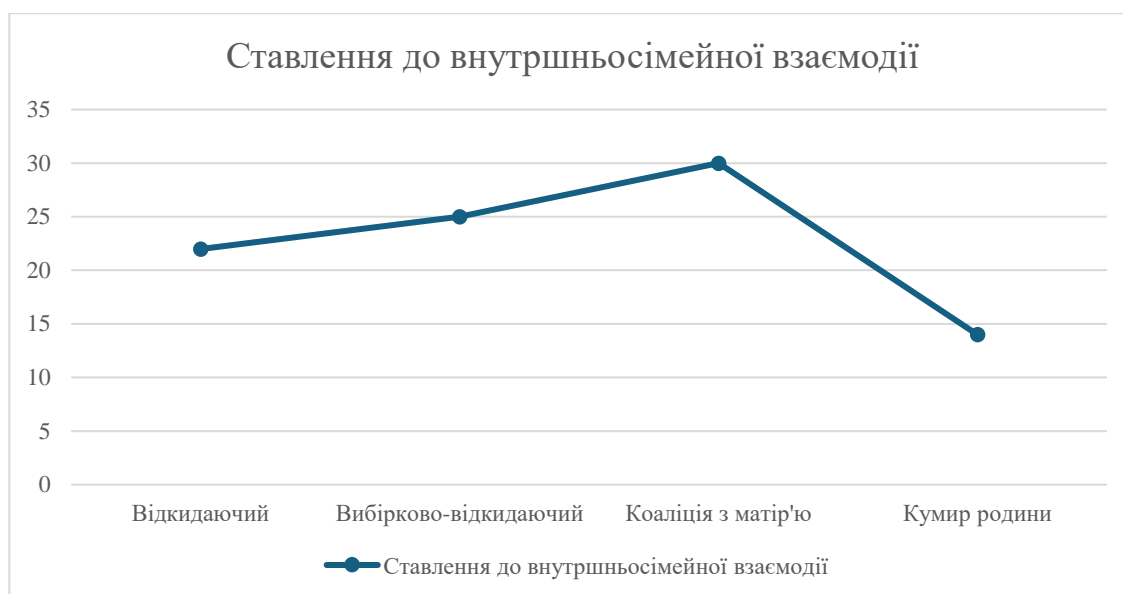


Рис. 8. Типи ставлення ЧХД до внутрішньосімейної взаємодії у %

Висновки. Отже, проведене дослідження особливостей системи ставлень часто хворюючих дітей, як категорії дітей з ООП, виявлено низку факторів, які впливають на формування здорових міжособистісних стосунків, адекватної самооцінки, мотивації до навчання тощо.

Особистість дітей, які часто хворіють, характеризується недовірливістю, надмірною вразливістю та відсутністю інтуїції в міжособистісних відносинах. У їхній поведінці помітні негативізм, упертість, егоцентризм, а також нестійкість настрою та емоцій. Вони часто залежать від дорослих, демонструють низький рівень енергійності й оптимізму, відзначаються боязкістю та апатією.

Самоставлення часто хворюючих дітей відзначається почуттям сорому, що робить їх безпорадними та скутими. Вони відчувають невдачу і відчуженість, що призводить до самозасудження та негативного сприйняття себе. Це негативне ставлення погіршує їхнє самопочуття, призводить до зниження мотивації та втрати радості.

Ставлення до складних життєвих ситуацій у таких дітей включає формування захисного бар'єру та ухилення від дискомфорту через фантазування. Вони часто почуваються безпорадними й не здатні самостійно вирішувати труднощі, шукають емоційну безпеку та підтримку.

У часто хворіючих дітей спостерігається підвищений рівень шкільної тривожності, зокрема, у ситуаціях досягнення успіху та взаємодії з вчителями. Їхнє емоційне становище під впливом тривоги є більш уразливим у порівнянні з здоровими однолітками.

Міжособистісні відносини характеризуються емоційною прихильністю до матері та зменшенням зв'язків із батьком. Це ускладнює їх сприйняття батьків і вчителів, адже діти не вважають їх рівноправними партнерами. Часто хворіючі діти мають знижену допитливість та товариськість, прагнуть до усамітнення, що веде до соціальної ізоляції, меншої активності в колективі.

Виявлено кілька домінуючих типів ставлення до сімейних взаємин: відкидаючий тип, вибірково-відкидаючий, коаліція з матір'ю, та «кумир сім'ї», що демонструє різні рівні емоційних зв'язків у сім'ї.

Ці діти переживають емоційні труднощі, пов'язані з відчуженням та дискомфортом у спілкуванні, що негативно впливає на їхню самооцінку й адаптацію в освітньому середовищі. Важливість розуміння цих аспектів полягає в необхідності створення індивідуалізованих освітніх стратегій, які б враховували їхні психологічні особливості та потреби, сприяючи їхньому розвитку й соціалізації.

Перелік використаних джерел:

1. Бурлака О.В., Кондратенко Л.О., Манилова Л.М. Вплив стресу гібридної війни на психічне та фізичне здоров'я вчителів. *Технології розвитку інтелекту*. 2016.
2. Гавриш Н.В. Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Київ, 2006. 404 с.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Верховна рада України. Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>* (дата звернення: 20.09.2024).

4. Кабанцева А.В., Стеценко Г.В. Відчуття радості як базовий компонент психічного здоров'я людини. *Психологія життєвого простору особистості в сучасних умовах кризи, глобалізації та цифрової трансформації суспільного життя*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса. 2023. С.133–137.

5. Коваленко В.М., Корнацький В. М. Стан здоров'я народу України в умовах війни : навч. посібник. ДУ ННЦ Інститут кардіології імені акад. М.Д. Стражеска, Київ, 2022. 218 с.

6. Кочарян О.С. Макаренко А.О., Пехарева А.С. Особистісні особливості часто хворіючих дітей. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, 2015, № 38. С. 91–99.

7. Кукуруза Г. Характеристика неусвідомлених аспектів ставлення до дитини у матерів, які виховують дітей раннього віку з порушеннями психомоторного розвитку. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Сер. Психологія*, 2011. Вип. 46. С. 89–91.

8. Макаренко А.О. Типи батьківського ставлення до дитини (підлітка) з хронічною соматичною патологією та її психосексуальний розвиток (теоретико-методологічні аспекти). *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Сер. Психологія*, 2014. Вип. 56. С. 128–132.

9. Маліновська Н., Андрійчук І. Як впливає стрес на здоров'я людини в умовах війни. *Scientific Collection «InterConf»*, 2022. Вип. 122. С. 262–265.

10. Мартиненко С.В. Аналіз типових труднощів у процесі адаптації дітей до навчання в школі. *Початкова школа*, 2016. Вип. 10. С. 40–42.

11. Матеук О.А. Успішність особистості: сутність та зміст феномену. *Вісник національної академії Державної прикордонної служби України*, 2012. Вип. 4. 11 с.

12. Місютіна, В.С., Корчан Н.О. *Вплив стресу на здоров'я людини*. 2015. С. 69–71.

13. Навитка Х. А. Алекситимія та її вплив на комунікативні здібності дітей молодшого шкільного віку. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, 2023. Вип. 1. С. 67–72.
14. Піонтковська О.В. Особливості дитячо-батьківських відносин у родині з онкологічно хворою дитиною. *Український вісник психоневрології*, 2013. Т. 21. Вип. 3. С. 70–73.
15. Пономарьова Г.Ф., Харківська А.А. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в центрах денного перебування. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. № 1(8). 9 с. URL: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/files/article/view/18> (дата звернення: 25.09.2024).
16. Програма розвитку ООН. Оцінка гуманітарного впливу війни в Україні. Програма розвитку ООН, вересень 2023 р. URL: <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-09/undp-ua-hia-ukr-2.pdf> (дата звернення: 20.09.2024).
17. Світич С.А. Психологічна підготовка вчителів початкових класів до взаємодії з соматично послабленими учнями : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Нац. ун-т «Острозька академія». Острог, 2015. 200 с.
18. Стельмах О., Каспришин І. Керол Ізард: теорія емоцій та почуття провини. *Видатні постаті психології: історія, сучасність і перспективи* : матеріали VIII регіонального наукового семінару (10 травня 2022 р., м. Львів). Львів, 2022. С. 26–29.
19. Турчин М.Я. Феномен сорому: етико-філософський аналіз : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.07 / Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2010. 187 с.
20. Харківська А. А. Формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Запоріжжя, 2021. Вип. 2(5). С. 177–187.

21. Шевчук В. В. Особистісні та міжособистісні характеристики батьків, які виховують дітей із порушеннями розвитку. *Постметодика*. 2022. № 1–2. С. 37–44.
22. Якимчук О. Вплив сім'ї на виникнення психосоматичних розладів у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. Психологічні науки*. 2021. Вип. 14 (59). С.90–104.
23. Яцина О. Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Перспективи та інновації науки*. Київ : Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління», 2022. № 7 (25). С. 554–567.
24. Ader R, Cohen N, Felten D. Psychoneuroimmunology: interactions between the nervous system and the immune system. *Lancet* (London, England). 1995. № 345(8942). P. 99–103. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(95\)90066-7](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(95)90066-7).
25. Alanko K. Childhood gender atypical behavior and adults same-sex sexuality : genetic and environmental influences and associations with recalled parent-child relationships and current psychiatric symptoms. Finland : Abo Akademi University, 2010. 159 p.
26. Erikson E. H. Identity and the life cycle. WW Norton & company, 1994.
27. Haan N. Coping and deference mechanisms related to personality inventories. *Journal of consulting psychology*. 1965. V. 29. P. 373–378.
28. Krystal H. Alexithymia and psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*. 1979. V. 33. № 1. P. 17–31.
29. Lüscher M. *The Luscher color test*. Simon and Schuster, 1990.
30. Parsons T., Bales R. Family, socialization, and interaction process. Glencoe : Free Press. 1955. 111 p.
31. Perls F. S. Gestalt Therapy Verbatim. 1969. 297 p.
32. Ronald T. Potter-Efron, Donald E. Efron Three models of shame and their relation to the addictive process. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 1993, № 10. P. 23–48.

References:

1. Burlaka, O.V., Kondratenko, L.O., & Manylova, L.M. (2016). Vplyv stresu hibrydnoi viiny na psykhychno ta fizychno zdorovia vchyteliv [The impact of hybrid war stress on the mental and physical health of teachers]. *Tekhnolohii rozvytku intelektu – Technologies of intelligence development* [in Ukrainian].
2. Havrysh, N.V. (2006). Dity i sotsium [Children and society]. *Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku – Features of socialisation of children of preschool and primary school age*. Kyiv, 404 [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 № 2145-VIII [The Law of Ukraine ‘On Education’]. *Verkhovna rada Ukrainy. Zakonodavstvo Ukrainy – Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
4. Kabantseva, A.V., & Stetsenko, H.V. (2023). Vidchuttia radosti yak bazovyi komponent psykhychnoho zdorovia liudyny [The feeling of joy as a basic component of human mental health]. *Psykhologhiia zhyttievoho prostoru osobystosti v suchasnykh umovakh kryzy, hlobalizatsii ta tsyfrovoyi transformatsii suspilnoho zhyttia – Psychology of the living space of the individual in the current conditions of crisis, globalisation and digital transformation of public life*. Odesa. 133–137 [in Ukrainian].
5. Kovalenko, V.M., & Kornatskyi, V. M. (2022). Stan zdorovia narodu Ukrainy v umovakh viiny [The state of health of the people of Ukraine in the conditions of war]. *DU NNTs Instytut kardiologii imeni akad. M.D. Strazheska – Institute of Cardiology named after Academician M.D. Strazhesko*, Kyiv, 218 [in Ukrainian].
6. Kocharian, O.S. Makarenko, A.O., & Piekharieva, A.S. (2015). Osobystisni osoblyvosti chasto khvoriuuchykh ditei [Personal characteristics of frequently ill children]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Odesa National University*, 38, 91–99 [in Ukrainian].

7. Kukuza, H. (2011). Kharakterystyka neusvidomlenykh aspektiv stavlennia do dytyny u materiv, yaki vykhovuiut ditei rannoho viku z porushenniamy psikhomotornoho rozvytku [Characteristics of unconscious aspects of attitude towards the child in mothers raising young children with psychomotor developmental disorders]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina – Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University*, 46, 89–91 [in Ukrainian].

8. Makarenko, A.O. (2014). Typy batkivskoho stavlennia do dytyny (pidlitka) z khronichnoiu somatychnoju patolohiieiu ta yii psikhoseksualnyi rozvytok (teoretyko-metodolohichni aspekty) [Types of parental attitudes towards a child (adolescent) with chronic somatic pathology and his/her psychosexual development (theoretical and methodological aspects)]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina – Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University*, 56, 128–132 [in Ukrainian].

9. Malinovska, N., & Andriichuk, I. (2022). Yak vplyvaie stres na zdorovia liudyny v umovakh viiny [How stress affects human health in war conditions]. *Scientific Collection «InterConf»*, 122, 262–265 [in Ukrainian].

10. Martynenko, S.V. (2016). Analiz typovykh trudnoshchiv u protsesi adaptatsii ditei do navchannia v shkoli [Analysis of typical difficulties in the process of children's adaptation to school]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 10, 40–42 [in Ukrainian].

11. Mateuk, O.A. (2012). Uspishnist osobystosti: sutnist ta zmist fenomenu [Personality success: the essence and content of the phenomenon]. *Visnyk natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 4, 11 [in Ukrainian].

12. Misiutina, V.S., & Korchan N.O. (2015). Vplyv stresu na zdorovia liudyny [The impact of stress on human health]. 69–71 [in Ukrainian].

13. Navytka, Kh. A. (2023). Aleksytymia ta yii vplyv na komunikatyvni zdibnosti ditei molodshoho shkilnoho viku [Alexithymia and its impact

on the communicative abilities of primary school children]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti – Scientific notes of Lviv State University of Life Safety*, 1, 67–72 [in Ukrainian].

14. Piontkovska, O.V. (2013). Osoblyvosti dytiacho-batkivskykh vidnosyn u rodyni z onkolohichno khvoroiu dytynoiu [Features of child-parental relations in a family with a child with cancer]. *Ukrainskyi visnyk psyhonevrolohii – Ukrainian Journal of Psychoneurology*, 21, 3, 70–73 [in Ukrainian].

15. Ponomarova, H.F., & Kharkivska, A.A. (2023). Sotsialno-pedahohichnyi suprovid ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v tsestrakh dennoho perebuvannia [Social and pedagogical support of children with special educational needs in day care centers]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii – Scientific journal of Khortytsia National Academy*. 1(8), 9. Retrieved from <https://journal.khmnra.edu.ua/index.php/files/article/view/18> [in Ukrainian].

16. Prohrama rozvytku OON. Otsinka humanitarnoho vplyvu viiny v Ukraini [United Nations Development Programme. Assessment of the humanitarian impact of the war in Ukraine]. (2023). Retrieved from <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-09/undp-ua-hia-ukr-2.pdf> [in Ukrainian].

17. Svitych, S.A. (2015). Psykholohichna pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv do vzaiemodii z somatychno poslablenymy uchniamy [Psychological training of primary school teachers for interaction with somatically weakened pupils]. *Candidate's thesis*. Ostroh, 200 [in Ukrainian].

18. Stelmakh, O., & Kaspryshyn, I. (2022). Kerol Izard: teoriia emotsii ta pochuttia provyny [Carol Izard: theory of emotions and guilt]. *Vydatni postati psyhologhii: istoriia, suchasnist i perspektyvy – Outstanding figures of psychology: history, present and prospects*. Lviv, 26–29 [in Ukrainian].

19. Turchyn, M.Ia. (2010). Fenomen soromu: etyko-filosofskyi analiz [The phenomenon of shame: ethical and philosophical analysis]. *Candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk, 187 [in Ukrainian].

20. Kharkivska, A. A. (2021). Formuvannia emotsiinoho intelektu u maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Formation of emotional intelligence in future specialists of the social sphere]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii – Scientific journal of Khortytsia National Academy*. Zaporizhzhia, 2(5), 177–187 [in Ukrainian].

21. Shevchuk, V. V. (2022). Osobystisni ta mizhosobystisni kharakterystyky batkiv, yaki vykhovuiut ditei iz porushenniamy rozvytku [Personal and interpersonal characteristics of parents raising children with developmental disabilities]. *Postmetodyka – Postmethods*. 1–2, 37–44 [in Ukrainian].

22. Yakymchuk, O. (2021). Vplyv simi na vynyknennia psykhosomatychnykh rozladiv u ditei molodshoho shkilnoho viku [Family influence on the onset of psychosomatic disorders in primary school children]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova – Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University*. 14 (59), 90–104 [in Ukrainian].

23. Yatsyna, O. F. (2022). Vplyv viiny na psykhhichne zdorovia: oznaky travmatyzatsii psykhyky ditei ta pidlitkiv [The impact of war on mental health: signs of trauma to the psyche of children and adolescents]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and innovations of science*. Kyiv, 7 (25), 554–567 [in Ukrainian].

24. Ader, R, Cohen, N, & Felten, D. (1995). Psychoneuroimmunology: interactions between the nervous system and the immune system. *Lancet* (London, England). 345(8942), 99–103. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(95\)90066-7](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(95)90066-7) [in English].

25. Alanko, K. (2010). Childhood gender atypical behavior and adults same-sex sexuality : genetic and environmental influences and associations with recalled parent-child relationships and current psychiatric symptoms. Finland, 159 [in English].

26. Erikson, E. H. (1994). Identity and the life cycle. *WW Norton & company* [in English].

27. Haan, N. (1965). Coping and deference mechanisms related to personality inventories. *Journal of consulting psychology*. 29, 373–378 [in English].
28. Krystal, H. (1979). Alexithymia and psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*. 33, 1, 17–31 [in English].
29. Lüscher, M. (1990). The Luscher color test. Simon and Schuster [in English].
30. Parsons, T., & Bales, R. (1955). Family, socialization, and interaction process. Glencoe, 111 [in English].
31. Perls, F. S. (1969). Gestalt Therapy Verbatim. 297 [in English].
32. Ronald, T. Potter-Efron, Donald, E. Efron (1993). Three models of shame and their relation to the addictive process. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 10, 23–48 [in English].

UDC 376:005.57-056.36]-026.26(045)

**ENTWICKLUNG DER KOMMUNIKATIVEN TÄTIGKEIT VON
PERSONEN MIT GEISTIGEN BEHINDERUNGEN: CHARAKTERISTIK
DER DYNAMIK**

© Proskurniak O.

DOI NUMBER: 10.46489/SSFCWSEN-24-43-4

In diesem Artikel werden die Untersuchungen ukrainischer Wissenschaftler zur Entwicklung des kommunikativen Bereichs bei Kindern verschiedener Altersgruppen mit geistigen Behinderungen analysiert. Es wurde nachgewiesen, dass das Problem der Entwicklung der kommunikativen Tätigkeit von Personen mit geistigen Behinderungen trotz bestehender Forschung aufgrund der aktuellen Veränderungen weiterhin von großer Bedeutung ist. Die Struktur und die Komponenten der kommunikativen Tätigkeit, die als Kommunikationsaktivität verstanden wird, werden analysiert. Es wird festgestellt, dass sich im Vorschulalter die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern mit geistiger Behinderung durch sprachliche Aktivitäten, Sprachwahrnehmung und Sprechen vollzieht. Daher ist es wichtig, die notwendigen Bedingungen für den erfolgreichen Ablauf der sprachlichen Aktivitäten der Kinder zu schaffen, damit sie kommunizieren und ihre Gedanken äußern können.

Es wurde festgestellt, dass ältere Vorschulkinder mit geistigen Behinderungen eine Reihe charakteristischer kognitiver Besonderheiten und Sprachstörungen aufweisen, die systematisch negative Auswirkungen auf ihren Kommunikationsprozess haben, wodurch alle Aspekte der Kommunikation erheblich erschwert werden. Dies erfordert speziell organisierte pädagogische

Maßnahmen, die auf eine korrigierende und entwicklungsfördernde Beeinflussung der sprachlich-kommunikativen Tätigkeit dieser Gruppe von Vorschulkindern abzielen. Hervorgehoben wird, dass das Bild des Anderen für das Subjekt der kommunikativen Tätigkeit eine motivationale Bedeutung erlangt und es dazu veranlasst, mit ihm in Kontakt zu treten, wobei es das Bild des Ich-Subjekts gegenüberstellt.

Die Persönlichkeitsentwicklung steht in engem Zusammenhang mit Gleichaltrigen, deren Kommunikation für die Schüler am Ende der Grundschule von besonderer Bedeutung ist. Es wird betont, dass der Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule mit dem Eintritt in die Adoleszenz einhergeht, was zu Veränderungen in Motivation, Kognition, Selbstkontrolle und Selbsterkenntnis führt. Entsprechend entwickeln sich die motivationalen, kognitiv-inhaltlichen und operativ-verhaltensbezogenen Komponenten der kommunikativen Tätigkeit.

Das kommunikative Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen steht in enger Verbindung mit den Indikatoren der motivationalen Komponente (kommunikative Aktivität) und der kognitiv-inhaltlichen Komponente (kommunikative Kompetenz und Kultur) der kommunikativen Tätigkeit. Es wurde festgestellt, dass die Motivation eine treibende Kraft für die Entwicklung und Förderung der kommunikativen Tätigkeit von Schülern sowohl bei normaler Entwicklung als auch bei geistigen Entwicklungsstörungen ist.

Es wird darauf hingewiesen, dass Jugendliche mit geistigen Behinderungen am Ende des Jugendalters die spezielle Schule abschließen und in die Gesellschaft integriert werden. Daher ist eine Intensivierung der korrigierenden und entwicklungsfördernden Bemühungen im Bereich der kommunikativen Tätigkeit erforderlich, da ein angemessenes Niveau dieser Tätigkeit zur Verbesserung der Sozialisation und Anpassung von Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen in neuen Lebensumständen beiträgt.

Schlüsselwörter: kommunikative Tätigkeit, kommunikative Fähigkeiten, Vorschulkinder, Grundschüler, Jugendliche, geistige Behinderung, Sprache, Entwicklung.

Проскурняк О. «Розвиток комунікативної діяльності осіб з порушеннями інтелекту: характеристика динаміки».

У статті здійснено аналіз наукових праць українських учених стосовно розвитку комунікативної сфери у дітей різних вікових груп з порушеннями інтелекту. Доведено, що, незважаючи на існуючі дослідження, у зв'язку зі змінами сьогодення проблема розвитку комунікативної діяльності осіб з порушеннями інтелекту залишається актуальною. Висвітлено структуру й складники комунікативної діяльності, яку розуміємо як діяльність спілкування. Окреслено, що у дошкільному віці формування комунікативних умінь дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається через мовленнєву діяльність, сприймання мовлення та говоріння, тому, важливо створити необхідні умови для успішного перебігу мовленнєвої діяльності вихованців, для їхнього спілкування, висловлювання своїх думок. Визначено, діти старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту мають цілу низку характерних пізнавальних особливостей і порушень мовлення, котрі мають системний негативний вплив на процес їхнього спілкування, суттєво ускладнюючи всі аспекти комунікації й вимагаючи спеціально організованої педагогічної роботи, спрямованої на корекційно-розвивальний вплив на мовленнєво-комунікативну діяльність означеного контингенту дошкільнят. Становлення і розвиток особистості пов'язаний із ровесниками, спілкування з якими для здобувачів освіти наприкінці навчання в молодшій школі набуває особливого значення. Підкреслено, що перехід від молодшої до середньої школи збігається з переходом дитини до підліткового віку, відбуваються зміни в мотиваціях, пізнанні, самоконтролі, самопізнанні, відповідно до яких розвивається та формується мотиваційний, когнітивно-змістовий та операційно-поведінковий компоненти комунікативної діяльності. Комунікативна поведінка дітей та підлітків із порушеннями інтелекту здійснюється у тісному зв'язку з показниками мотиваційного (комунікативною активністю) та когнітивно-змістового (комунікативною

компетентністю та культурою) компонентів комунікативної діяльності. Визначено, що мотивації є рушійною силою для формування та розвитку комунікативної діяльності здобувачів освіти як в нормі так й при патології розумового розвитку.

Зауважено, що наприкінці підліткового віку особи з порушеннями інтелекту закінчують навчання в спеціальній школі та інтегруються в суспільство, тому необхідною є інтенсифікація корекційно-розвивальних зусиль стосовно комунікативної діяльності, належний рівень якої забезпечує поліпшення соціалізації та адаптації дітей і підлітків з порушеннями інтелекту у нових життєвих обставинах.

Ключові слова: комунікативна діяльність, комунікативні навички, дошкільники, молодші школярі, підлітки, порушення інтелекту, мовлення, розвиток.

Die Relevanz der Untersuchung. Die Entwicklung eines Menschen als Individuum mit einer einzigartigen Weltanschauung erfolgt unter spezifisch-historischen gesellschaftlichen Bedingungen. Verschiedene Arten von Aktivitäten, insbesondere die Kommunikation, beeinflussen den Prozess der Bildung kommunikativer Fähigkeiten. Eine vollwertige Kommunikation mit der Umwelt trägt zur schnellen Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sowie zur effektiven Aneignung des sozial-historischen Wissens bei. Je umfassender der Bereich der kommunikativen Aktivitäten ist, desto vielfältiger und reicher wird die Persönlichkeit geformt. Heutzutage ist der Prozess der Implementierung von inklusivem Lernen im Bildungssystem weltweit, insbesondere in der Ukraine, von großer Bedeutung, da jedes Kind mit besonderen Bedürfnissen das Recht auf eine qualitativ hochwertige Bildung hat. Es ist jedoch bekannt, dass die Hauptproblematik, mit der Kinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen konfrontiert sind, in den Schwierigkeiten liegt, kommunikative Fähigkeiten und Interaktionen mit Gleichaltrigen zu entwickeln.

Analyse der wichtigsten Forschungen und Publikationen. Über viele Jahre hinweg zog das Problem der kommunikativen Aktivitäten und der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten die Aufmerksamkeit solcher Forscher auf sich: N. Bazima, N. Hawryljuk, O. Hloba, I. Lewtschenko, K. Lutzko, I. Martynenko, T. Pantschenko, I. Omeltschenko, W. Synjow, G. Chworowa, F. Scharkowa und A. Schewzow. All diese Forscher untersuchten die kommunikative Aktivität von Kindern mit verschiedenen Behinderungen. Die Dynamik der Entwicklung von Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen ist

jedoch nach wie vor aktuell, insbesondere im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen in der Ukraine.

Die theoretischen Grundlagen der Untersuchung umfassen die Annahmen der Defektologie über die Struktur der Störung (W. Synjow, J. Sobotowitsch), die grundlegenden Konzepte der Theorie des korrigierenden Lernens und der Erziehung (W. Bondar, O. Hawrylow, T. Degtjarenko, I. Dmitrijewa, L. Fomitschowa, A. Schewzow, M. Scheremet und andere), sowie Theorien zur kommunikativen und sprachlichen Entwicklung (O. Kornijaka, I. Martynenko).

In den theoretischen und methodischen Arbeiten ukrainischer Wissenschaftler, die sich mit Fragen der Korrekturarbeit bei Kommunikationsstörungen befassen (W. Bondar, O. Chochlina, L. Fomitschowa, M. Jarmaitschenko, A. Kolupajewa, S. Maximenko, I. Omeltschenko, T. Sak, W. Sasenko, M. Scheremet, J. Sobotowitsch, N. Stadnenko, W. Synjow, W. Tarasun, L. Wawina, T. Wiskowatowa), werden viele Aspekte dieses komplexen Problems behandelt.

Das Problem der kommunikativen Entwicklung hat in der heutigen Zeit, in der die moralische und kommunikative Entwicklung von Kindern Anlass zu ernster Besorgnis gibt, eine besondere Bedeutung. Ein Kind, das wenig mit Gleichaltrigen kommuniziert und von ihnen aufgrund von Unfähigkeit, Kommunikation zu organisieren oder interessant zu sein, nicht akzeptiert wird, fühlt sich oft ausgegrenzt. Dies kann zu emotionalen Problemen führen: verringerte Selbstachtung, zunehmende Ängstlichkeit in sozialen Kontakten, soziale Isolation oder im Gegenteil zu übermäßiger Aggressivität im Verhalten. In allen Fällen ist ein solches Kind auf sein „Ich“ konzentriert, das auf seine eigenen Mängel fokussiert ist [5].

In der heutigen Zeit des rapiden Fortschritts der Informationstechnologie erlangt die Fähigkeit zur intersubjektiven Interaktion, eine der grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten, enorm an Bedeutung bei der Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums. Der Mensch strebt danach, akzeptiert, anerkannt und verstanden zu werden. Von der frühen Kindheit bis ins

Erwachsenenalter erfolgt eine stetige Weiterentwicklung der Fähigkeit des Individuums zur Interaktion mit anderen und zur Teilnahme an kollektiven Aktivitäten. Diese Fähigkeit ist eng mit der Eigeninitiative, der Unabhängigkeit und der Entscheidungsfreude des Individuums verbunden [6].

Ziel des Artikels ist die Analyse und Charakterisierung der Entwicklung der kommunikativen Aktivitäten von Vorschulkindern, Grundschulkindern und Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen.

Darlegung des Hauptmaterials. Es ist bekannt, dass ein Kind bei der Geburt keine vorab geformten Verhaltensweisen besitzt. Das Kind ist maximal abhängig von Erwachsenen, und die Kommunikation mit Erwachsenen ist der Hauptweg, um die eigene Aktivität des Kindes zu zeigen. Eltern als Mitglieder der Gesellschaft spiegeln bestimmte Interessen, Bedürfnisse, Werte und Orientierungen wider. Dies beeinflusst zweifellos in hohem Maße die Bildung von Einstellungen und Werten des Individuums und deren spätere Umsetzung [7].

Die Vorschulzeit ist eine äußerst wichtige Phase der Persönlichkeitsbildung, da in diesem Zeitraum die Grundlagen für eine aktive Einstellung zu sich selbst und der Umwelt gelegt werden. Es werden entsprechende Verhaltensmuster erlernt, und es entwickelt sich eine Selbstständigkeit, die nach dem fünften Lebensjahr eine zunehmend beständigere und konsequentere Tendenz annimmt. Interaktive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Vorschulphase entwickelt werden, spielen eine bedeutende Rolle im Lernprozess des Kindes. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie eine universelle psychologische Grundlage bilden, auf der sich später die Beziehung zwischen „Kind und Erzieher“ entfaltet [1].

Es ist bekannt, dass Kommunikation als Aktivität ein komplexer, vielschichtiger Prozess der Herstellung und Entwicklung von Kontakten zwischen Menschen ist, der auf den Bedürfnissen und gemeinsamen Handlungen basiert und einen Austausch von Informationen, das Verstehen und Wahrnehmen des anderen beinhaltet. Als Interaktion von Subjekten durch symbolische Mittel ist Kommunikation auf kommunikative Bedürfnisse zurückzuführen und zielt darauf

ab, den Zustand, die Weltanschauung und das Verhalten des Partners zu verändern [6].

Entsprechend dem Ziel der zwischenmenschlichen Kommunikation werden folgende Funktionen unterschieden:

- **Kommunikative Funktion** – der Kontakt des Menschen mit der Welt in allen Formen der Aktivität.

- **Informationsfunktion** äußert sich in der Darstellung der Mittel der Umwelt. Sie wird durch grundlegende kognitive Prozesse realisiert. Im Kommunikationsprozess erfolgt die Aufnahme, Speicherung und Übertragung von Informationen.

- **Kognitive Funktion** besteht im Verstehen der wahrgenommenen Bedeutungen durch Denken, Reflexion und Fantasie. Diese Funktion ist mit den subjektiven Eigenschaften der Kommunikationspartner verbunden und mit ihrem Bestreben nach gegenseitiger Erkenntnis sowie der Notwendigkeit, psychologische Eigenschaften der Persönlichkeit zu enthüllen.

- **Konative Funktion** ist mit dem individuellen Streben einer Person nach bestimmten Objekten verbunden, die als motivationale Anreize dienen. Dank dieser Funktion werden zwischenmenschliche Beziehungen im konkreten Verhalten umgesetzt.

- **Emotionale Funktion** zeigt sich im Erleben der Beziehungen einer Person zur Umwelt. Im Kommunikationsprozess spiegeln sich diese Erlebnisse sekundär in den Beziehungen wider: Sympathie-Antipathie, Liebe-Hass, Konflikt-Harmonie. Solche Beziehungen bestimmen den sozial-psychologischen Hintergrund der Interaktion.

- **Kreative Funktion** steht im Zusammenhang mit der kreativen Umgestaltung. Jeder Mensch hat das Bedürfnis nach kommunikativer Tätigkeit und Interaktion, durch die er andere sowie sich selbst erkennt, also seine Bedürfnisse nach Erkenntnis der Außenwelt und Selbsterkenntnis befriedigt. Kommunikative Bedürfnisse stehen in Verbindung mit kommunikativen Motiven,

die die kommunikative Tätigkeit aktivieren und initiierende sowie entsprechende kommunikative Handlungen hervorrufen.

Darüber hinaus gewährleisten kommunikative Fähigkeiten die Effektivität der Kommunikation, die angemessene Wahrnehmung und Bewertung anderer Personen sowie die sozial-psychologische Anpassung an die sozialen Bedingungen, in denen sich eine Person befindet [5].

Besondere Aufmerksamkeit verdient der Begriff «kommunikative Fertigkeiten». Die meisten einheimischen Autoren definieren «kommunikative Fertigkeiten» als integrale Eigenschaften der Persönlichkeit, die auf bestimmten Kenntnissen basieren und sich in der Fähigkeit zur effektiven kommunikativen Tätigkeit manifestieren. Kommunikative Fertigkeiten sind keine festen Strukturen; sie stellen ein dynamisches System dar, das sich bei Vorliegen günstiger individueller und sozialer Voraussetzungen entwickelt und modifiziert [4].

Kommunikative Fertigkeiten werden durch den Erwerb kommunikativer Fähigkeiten entwickelt. Das Ergebnis der Ausprägung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist die kommunikative Kompetenz der Person.

Kommunikative Kompetenz, verstanden als eine Sammlung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Laufe der individuellen kommunikativen Erfahrung erworben wurden, umfasst nicht nur das Beherrschen der Sprache und anderer Codes der kommunikativen Tätigkeit, sondern auch die Einheit von Gefühlen, Gedanken und Handlungen, die sich in einem bestimmten sozialen Kontext entwickeln [13].

Spezielle Studien zeigen, dass das Vorschulalter die Zeit ist, in der sich soziale Begabung und kommunikative Fähigkeiten bei günstigen Bedingungen aktiv entfalten und entwickeln [13].

O. Korniaka versteht unter kommunikativer Kompetenz – ebenso wie andere Psychologen – die Ausprägung entsprechender Fertigkeiten und Fähigkeiten und betont, dass diese von den individuellen psychologischen Merkmalen der Persönlichkeit sowie von deren Motivationscharakteristika abhängen, was sich auf die Besonderheiten der kommunikativen Aktivität des Subjekts auswirkt [5].

Die Voraussetzungen für die kommunikative Entwicklung sind die Entstehung des Selbstbewusstseins, das Bedürfnis nach Kommunikation sowie neue Formen der Kommunikation, insbesondere außer-situative persönliche Kommunikation [5], die Verbesserung kognitiver Prozesse und der sozialen Wahrnehmung als wesentlicher Bestandteil sozialer Fähigkeiten. Im Vorschulalter finden bedeutende Veränderungen im emotionalen Bereich statt: Es entwickeln sich soziale Emotionen und Gefühle, es tritt emotionale Begeisterung [8] auf, die mit einer Aktivität der emotionalen Vorstellungskraft verbunden ist.

Zu den Kriterien für die Ausprägung der kommunikativen Sprachfähigkeiten von Vorschulkindern zählen Wissenschaftler (T. Piroschenko):

1. die Stabilität der Motive zur Kommunikation mit Erwachsenen und Gleichaltrigen;

2. die Initiative in der Kommunikation;

3. die Selbstständigkeit der Kommunikation;

4. die Aktivität in der Interaktion mit anderen Menschen;

5. das persönliche Eintauchen in den Gesprächsinhalt;

6. eine emotional-wertende Haltung;

7. sprachliche Fähigkeiten: die Formulierung sprachlicher Äußerungen im Dialog und Monolog sowie deren Angemessenheit in der Kommunikation mit den Gesprächspartnern [9].

Im Vorschulalter nehmen andere Kinder im Leben des Kindes zunehmend eine größere Rolle ein. Während sich am Ende des frühen Kindesalters das Bedürfnis nach Kommunikation mit Gleichaltrigen erst zu entwickeln beginnt, ist es bei Vorschulkindern bereits zu einem der Hauptbedürfnisse geworden. Im Alter von fünf bis sechs Jahren weiß das Kind bereits genau, dass es andere Kinder braucht und strebt nach deren Gesellschaft [3].

Forscher haben nachgewiesen, dass die Kommunikation von Vorschulkindern mit Gleichaltrigen eine Reihe wesentlicher Merkmale aufweist, die sie qualitativ von der Kommunikation mit Erwachsenen unterscheidet [7].

Das erste und wichtigste Unterscheidungsmerkmal liegt in der großen Vielfalt an kommunikativen Handlungen und deren außergewöhnlich breitem Spektrum. Die kommunikative Tätigkeit kann als eine besondere Art von Tätigkeit betrachtet werden, die ihr eigenes Objekt, ihre eigenen Motive und Ziele hat. Das Ziel spielt in der kommunikativen Tätigkeit eine entscheidende Rolle, wobei die generelle Ausrichtung darin besteht, eine spezifische (kommunikative) Aufgabe zu lösen, die unter bestimmten Bedingungen als Ziel fungiert. Es gibt äußere Bedingungen, die nicht vom Subjekt abhängen (z. B. die Umgebung), und innere Bedingungen (eine Reihe subjektiver Faktoren). Die Veränderung der Bedingungen, unter denen das Ziel der kommunikativen Tätigkeit gebildet wird, beeinflusst in gewissem Maße den Prozess der Zielbestimmung in der kommunikativen Interaktion [10].

In der Kommunikation von Vorschulkindern mit Gleichaltrigen kann man zahlreiche Handlungen und Äußerungen beobachten, die in den Kontakten mit Erwachsenen praktisch nicht vorkommen. Das Kind streitet sich mit einem Altersgenossen, zwingt seinen Willen auf, beruhigt, fordert, befiehlt, täuscht, tröstet. Gerade in der Kommunikation mit anderen Kindern treten erstmals solch komplexe Verhaltensformen wie Vorspiegelung, der Versuch, eine bestimmte Reaktion hervorzurufen, das Zeigen von Verärgerung, Koketterie und Fantasieren auf [7].

Dieses breite Spektrum an kindlichen Kontakten erklärt sich durch die größere Vielfalt an kommunikativen Aufgaben, die in dieser Kommunikation gelöst werden. Während der Erwachsene für das Kind bis zum Ende des Vorschulalters hauptsächlich eine Quelle der Bewertung, neuer Informationen und ein Vorbild für Tätigkeiten bleibt, löst das Kind im Umgang mit Gleichaltrigen ab dem dritten bis vierten Lebensjahr einen wesentlich breiteren Katalog kommunikativer Aufgaben: die Steuerung der Handlungen des Partners, die Kontrolle ihrer Ausführung, die Bewertung bestimmter Verhaltensakte, gemeinsames Spielen, das Aufzwingen eigener Vorbilder und der ständige

Vergleich mit sich selbst. Diese Vielfalt an kommunikativen Aufgaben erfordert die Beherrschung eines breiten Spektrums entsprechender Handlungen [2].

Ein wichtiges Merkmal der Kommunikation unter Gleichaltrigen besteht in ihrer außergewöhnlich intensiven emotionalen Fülle. Die erhöhte Emotionalität und Ungezwungenheit der Kontakte von Vorschulkindern unterscheidet sie deutlich von der Interaktion mit Erwachsenen. Handlungen, die sich an Gleichaltrige richten, zeichnen sich durch eine wesentlich stärkere affektive Ausrichtung aus. Bei der Kommunikation mit Gleichaltrigen zeigen Vorschulkinder neun- bis zehnmal mehr expressiv-mimische Ausdrucksformen, die eine breite Palette emotionaler Zustände widerspiegeln – von heftiger Empörung bis hin zu ausgelassener Freude, von Zärtlichkeit und Mitgefühl bis hin zu Wut. Im Durchschnitt stimmen Vorschulkinder dreimal häufiger den Handlungen ihrer Altersgenossen zu und geraten neunmal häufiger in Konflikte mit ihnen als in der Interaktion mit Erwachsenen [8].

Diese starke emotionale Intensität der Kontakte zwischen Vorschulkindern hängt damit zusammen, dass ab dem vierten Lebensjahr Gleichaltrige als attraktivere Kommunikationspartner wahrgenommen werden [8].

Ein weiteres spezifisches Merkmal der zwischenmenschlichen Kontakte von Kindern ist ihre Ungezwungenheit und mangelnde Regelgebundenheit. Während selbst die jüngsten Kinder im Umgang mit Erwachsenen gewisse allgemein anerkannte Verhaltensnormen einhalten, nutzen Vorschulkinder bei der Interaktion mit Gleichaltrigen die unerwartetsten Handlungen und Bewegungen. Diese Bewegungen zeichnen sich durch besondere Ungezwungenheit aus, sind nicht normiert oder durch vorgegebene Muster bestimmt: Die Kinder springen, nehmen eigenartige Posen ein, schneiden Grimassen, imitieren einander, erfinden neue Wörter und Lautkombinationen, erzählen verschiedene Fantasiegeschichten. Diese Freiheit lässt vermuten, dass die Gesellschaft von Gleichaltrigen dem Kind hilft, sein individuelles Wesen zu entfalten. Während der Erwachsene dem Kind kulturell normierte Verhaltensmuster vermittelt, schafft der Gleichaltrige Bedingungen für individuelle, unreglementierte, freie Ausdrucksweisen. Es ist

bekannt, dass sich mit zunehmendem Alter die Kontakte der Kinder immer mehr den allgemein anerkannten Verhaltensregeln unterordnen. Dennoch bleibt die Ungezwungenheit und die Nutzung unvorhersehbarer und ungewöhnlicher Mittel bis zum Ende des Vorschulalters ein kennzeichnendes Merkmal der kindlichen Kommunikation [8].

Ein weiteres Charakteristikum der Kommunikation unter Gleichaltrigen ist das Überwiegen initiativer Handlungen gegenüber reaktiven. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Unfähigkeit, einen Dialog fortzuführen und zu entwickeln, der oft aufgrund mangelnder Reaktion auf den Partner abbricht. Für das Kind ist die eigene Handlung oder Äußerung viel bedeutender, und die Initiative des Gleichaltrigen wird in den meisten Fällen nicht unterstützt. Die Initiative des Erwachsenen hingegen wird etwa doppelt so häufig angenommen und fortgeführt. Die Empfänglichkeit für die Einflüsse des Partners ist im Bereich der Kommunikation mit anderen Kindern wesentlich geringer als in der Interaktion mit Erwachsenen. Diese mangelnde Abstimmung kommunikativer Handlungen führt häufig zu Konflikten, Protesten und Kränkungen unter den Kindern [7].

Daher gilt im modernen demokratischen Bildungsprozess «Der Lehrer zieht die Lernenden zur Entscheidungsfindung zu, stimmt ihren Gedanken zu, fördert die Meinungsunabhängigkeit von Lernenden. Für den Lehrer sind nicht nur der Erfolg der Lernenden, sondern auch persönliche Eigenschaften wichtig» [9, s. 42].

Die genannten Merkmale spiegeln die Spezifika der Kinderkontakte während der gesamten Vorschulzeit wider, insbesondere im höheren Vorschulalter. Der Inhalt der Kommunikation ändert sich jedoch erheblich im Zeitraum von drei bis sechs bis sieben Jahren. Während der gesamten Vorschulzeit verändert sich die Kommunikation der Kinder in allen Parametern: Es ändern sich die Inhalte der Bedürfnisse, die Motive und die Kommunikationsmittel. Diese Veränderungen können allmählich und sanft erfolgen, doch es lassen sich qualitative Sprünge, gewissermaßen Brüche, beobachten. Zwischen dem zweiten und siebten Lebensjahr gibt es zwei solcher Brüche: Der erste tritt ungefähr im Alter von vier Jahren auf, der zweite etwa mit sechs Jahren. Der erste Bruch äußert sich in einem

plötzlichen Anstieg der Bedeutung anderer Kinder im Leben des Kindes. Bis zu diesem Zeitpunkt und in den ein bis zwei Jahren nach dem Entstehen des Bedürfnisses nach Kommunikation mit Gleichaltrigen spielt dieses Bedürfnis noch eine relativ untergeordnete Rolle (für ein zwei- bis dreijähriges Kind ist die Kommunikation mit Erwachsenen und das Spielen mit Spielzeug viel wichtiger), aber bei vierjährigen Kindern rückt dieses Bedürfnis in den Vordergrund. Nun beginnen sie deutlich die Gesellschaft anderer Kinder zu bevorzugen [2].

Der zweite Bruch ist äußerlich weniger deutlich ausgeprägt, aber nicht weniger wichtig. Er hängt mit der Entstehung von gezielten Vorlieben, Freundschaften und der Entwicklung stabilerer und tieferer Beziehungen zwischen Kindern zusammen [3].

Diese Bruchstellen können als zeitliche Grenzen von drei Phasen in der Entwicklung der Kinderkommunikation betrachtet werden. Diese Phasen, analog zur Kommunikation mit Erwachsenen, werden als Formen der Kommunikation von Vorschulkindern mit Gleichaltrigen bezeichnet.

Die erste Form ist die emotional-praktische Kommunikation mit Gleichaltrigen (zweites bis viertes Lebensjahr). Das Bedürfnis nach Kommunikation mit Gleichaltrigen entwickelt sich im frühen Kindesalter. Im zweiten Lebensjahr zeigt sich bei Kindern Interesse an anderen Kindern und verstärkte Aufmerksamkeit für deren Handlungen. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres entsteht das Bestreben, die Aufmerksamkeit des Gleichaltrigen auf sich zu ziehen, die eigenen Leistungen zu demonstrieren und eine entsprechende Reaktion hervorzurufen. Im Alter von eineinhalb bis zwei Jahren treten bei den Kindern besondere Spielhandlungen auf, die das Verhältnis zum Gleichaltrigen als gleichwertige Person widerspiegeln, mit der man toben und wetteifern kann [14].

Ein besonderes Merkmal dieser Interaktion ist die Nachahmung. Kinder «infizieren» sich gegenseitig mit ähnlichen Bewegungen und einer gemeinsamen Stimmung, wodurch sie ein Gefühl der Verbundenheit erleben. Indem sie Gleichaltrige nachahmen, ziehen Kinder deren Aufmerksamkeit auf sich und

gewinnen ihre Zuneigung. Bei diesen nachahmenden Handlungen unterliegen die Kinder keinen Normen; sie nehmen seltsame Posen ein, werfen sich zu Boden, schneiden Grimassen, schreien, lachen und springen vor Begeisterung in die Luft. All diese nachahmenden Handlungen sind von intensiven Emotionen begleitet [1, 6].

Diese Interaktion vermittelt dem Kind das Gefühl, anderen, gleichwertigen Wesen ähnlich zu sein. Dieses Erleben von Gemeinsamkeit mit einem anderen Menschen löst große Freude aus. Die emotional-praktische Interaktion, die in freier, ungezwungener Form stattfindet, schafft optimale Bedingungen für Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis. Durch das Spiegeln in anderen Kindern erkennen sie sich selbst besser und erhalten anschauliche Bestätigung für ihre Aktivität und Einzigartigkeit. Indem das Kind eine entsprechende Reaktion und Unterstützung vom Gleichaltrigen erhält, verwirklicht es seine Individualität, was wiederum seine Eigeninitiative fördert [3, 5, 6].

Wissenschaftler haben herausgefunden, dass im jüngeren Vorschulalter das Bedürfnis nach Kommunikation in der Form erhalten bleibt, wie es sich am Ende des frühen Kindesalters herausgebildet hat: Das Kind erwartet von seinem Gleichaltrigen Teilnahme an seinen Spielen und strebt nach Selbstaussdruck. Es genügt ihm, wenn der Gleichaltrige sich seinen Streichen anschließt und durch gemeinsames oder abwechselndes Handeln die allgemeine Fröhlichkeit unterstützt und verstärkt. Jeder Teilnehmer an dieser emotional-praktischen Kommunikation ist vor allem damit beschäftigt, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und eine emotionale Reaktion vom Partner zu erhalten. Kinder nehmen durch Gleichaltrige hauptsächlich deren Einstellung zu sich selbst wahr, und die Person des Anderen (deren Handlungen, Wünsche, Stimmungen) bleibt in der Regel unbeachtet. Der andere Gleichaltrige fungiert für sie wie ein Spiegel, in dem sie nur sich selbst sehen [3, 5, 10].

Die emotional-praktische Kommunikation ist inhaltlich wie auch in den eingesetzten Mitteln äußerst situationsbezogen. Sie hängt vollständig von der spezifischen Situation der Interaktion und den praktischen Handlungen des

Partners ab. Auffällig ist, dass das Einführen eines für Kinder attraktiven Gegenstands in die Kommunikationssituation ihre Interaktion zerstören kann; sie wenden ihre Aufmerksamkeit vom Gleichaltrigen auf den Gegenstand oder streiten sich um ihn. In dieser Phase ist die Kommunikation der Kinder noch nicht mit ihren gegenständlichen Handlungen verbunden und bleibt davon getrennt. Die Hauptmittel der Kommunikation sind Fortbewegungen oder expressiv-mimische Bewegungen. Nach dem dritten Lebensjahr wird die Kommunikation zunehmend durch Sprache vermittelt, jedoch bleibt die kindliche Sprache stark situationsgebunden und kann nur dann als Kommunikationsmittel dienen, wenn ein visueller Kontakt und ausdrucksstarke Bewegungen vorhanden sind [6, 7].

Die nächste Form der Kommunikation unter Gleichaltrigen ist die situationsbezogene, tätigkeitsorientierte Kommunikation. Diese entwickelt sich etwa im Alter von vier Jahren und dauert bis zum sechsten Lebensjahr an. Nach dem vierten Lebensjahr, insbesondere bei Kindern, die den Kindergarten besuchen, wird der Gleichaltrige zunehmend attraktiver als der Erwachsene und nimmt einen immer größeren Platz im Leben der Kinder ein [6]. Es sei daran erinnert, dass dieses Alter den Höhepunkt des Rollenspiels darstellt. Das Rollenspiel wird zunehmend gemeinschaftlich – Kinder bevorzugen es, gemeinsam zu spielen, anstatt allein.

Die Kommunikation im Rollenspiel findet auf zwei Ebenen statt: auf der Ebene der Rollenbeziehungen, also aus der Perspektive der Rolle, die das Kind übernommen hat (Arzt – Patient, Verkäufer – Käufer, Mutter – Tochter), und auf der Ebene der realen Beziehungen, also derjenigen, die außerhalb des gespielten Szenarios existieren (die Kinder verteilen die Rollen, verhandeln über die Spielbedingungen, bewerten und kontrollieren die Handlungen der anderen) [6].

In der gemeinsamen Spieltätigkeit wechseln die Kinder ständig zwischen diesen beiden Ebenen – sobald sie auf die Ebene der Rollenbeziehungen wechseln, verändern sie auffällig ihr Verhalten, ihre Stimme und ihre Intonation. Dies deutet darauf hin, dass Vorschulkinder klar zwischen Rollen- und realen Beziehungen unterscheiden, wobei diese realen Beziehungen auf eine gemeinsame Aufgabe –

das Spiel – ausgerichtet sind. Der Hauptinhalt der Kommunikation unter Kindern im mittleren Vorschulalter wird somit die tätigkeitsbezogene Zusammenarbeit [2, 6].

Zusammenarbeit ist jedoch von bloßer Teilhabe zu unterscheiden. Während der emotional-praktischen Kommunikation agierten die Kinder nebeneinander, auf ähnliche Weise, jedoch nicht gemeinsam. Es war ihnen wichtig, die Aufmerksamkeit und Teilhabe des Gleichaltrigen zu gewinnen. Bei der situationsbezogenen, tätigkeitsorientierten Kommunikation hingegen arbeiten die Kinder an einer gemeinsamen Aufgabe. Sie müssen ihre Handlungen koordinieren und die Aktivitäten des Partners berücksichtigen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Diese Art der Interaktion wird als Kooperation bezeichnet [2]. Es ist bemerkenswert, dass das Bedürfnis nach Zusammenarbeit für die Kommunikation der Kinder in diesem Alter von zentraler Bedeutung wird [2, 6].

Somit ist die Kommunikation mit Gleichaltrigen und Erwachsenen im Vorschulalter eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten. Durch die Kommunikation entwickeln sich die Kinder weiter, erleben neue Emotionen, werden offener und nehmen sich gegenseitig als Persönlichkeiten wahr. Kommunikative Fähigkeiten zeigen sich in verschiedenen Aktivitäten wie Rollenspielen oder der Zusammenarbeit. Durch die Interaktion untereinander entsteht bei den Vorschulkindern eine Gruppenstruktur.

Bei Kindern mit intellektuellen Entwicklungsstörungen bleibt das Bedürfnis nach Kommunikation vollständig erhalten, jedoch sind die feineren Aspekte der Kommunikationsweise unterentwickelt. Die psychologische Entwicklung von Schülern mit intellektuellen Entwicklungsstörungen weist bestimmte Besonderheiten auf, die durch die Eigenart des Verlaufs der psychischen Prozesse bedingt sind. Der verlangsamte Ablauf kognitiver Prozesse wirkt sich auf die Sprachentwicklung dieser Kinder aus. Die Alltags- und Umgangssprache ist schwach entwickelt, was die Teilnahme des Kindes an Gesprächen und die Kommunikation einschränkt. Sprachliche Defizite haben negative Auswirkungen auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale von Kindern mit intellektuellen

Entwicklungsstörungen. Sie neigen zur sprachlichen Zurückgezogenheit. In einigen Fällen kann die Abneigung zu sprechen sogar zu sprachlichem Negativismus führen. Der Hauptgrund für die sprachliche Zurückgezogenheit von Kindern mit besonderen Bedürfnissen liegt in der Armut der inneren sprachlichen Ressourcen, dem Fehlen entsprechender Vorstellungen und Bilder über Gegenstände und Phänomene der sie umgebenden Realität sowie in der gestörten Sprachmotivation.

Da die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten von Schülern mit intellektuellen Entwicklungsstörungen durch Sprachaktivitäten, Sprachwahrnehmung und Sprechen erfolgt, ist es wichtig, die notwendigen Bedingungen für den erfolgreichen Verlauf der sprachlichen Aktivitäten der Schüler zu schaffen, um ihre Kommunikation und den Ausdruck ihrer Gedanken zu fördern. Die Bildung einer vollwertigen Sprache wird durch Bedingungen wie die inhaltliche Aussage und das Bedürfnis nach Kommunikation, das Vorhandensein eines inneren Sprachmotivs sowie den Wunsch, etwas Eigenes zu sagen, gefördert; zudem müssen den Äußerungen der Kinder die notwendigen sprachlichen Mittel zur Verfügung gestellt werden. Die Arbeit an der Sprachentwicklung bei Schülern in Sonderschulen ist ein komplexer und vielschichtiger Prozess, dessen erfolgreicher Verlauf erhebliche Anstrengungen sowohl seitens der Pädagogen als auch der Kinder erfordert [3, 6].

Die sprachlichen Aktivitäten von Kindern mit intellektuellen Entwicklungsstörungen sollten mit Beobachtungen, Alltagserfahrungen und praktischen Tätigkeiten kombiniert werden, um die erworbenen kommunikativen Fähigkeiten auf das eigenständige Leben zu übertragen. Spaziergänge und Exkursionen in die Natur spielen dabei eine wichtige Rolle für die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten. Alle Gegenstände und Handlungen sollten dabei unbedingt mit Worten, Gesten oder Mimik bezeichnet werden. Kinder lernen bei Spaziergängen und Exkursionen viel über die Umwelt und üben gleichzeitig ihre Kommunikationsfähigkeiten.

Bei einem Waldspaziergang im Herbst beispielsweise erhalten die Schüler die Aufgabe, Naturmaterialien zu sammeln, die gesammelten Zweige, Blätter oder Früchte zu sortieren und nicht nur zu benennen und zu beschreiben, wo sie diese gefunden haben. Obwohl die Schüler diese Aufgabe gerne ausführen, haben sie oft Schwierigkeiten, die gesammelten Materialien zu beschreiben. Als Mittel zur Förderung bildhafter und präziser Sprache bieten sich Rätsel an, da diese eine Beschreibung eines Gegenstands oder Phänomens geben, die erraten werden muss. Dabei bleibt es nicht bei der Äußerung eines Schülers; mehrere Kinder erhalten die Möglichkeit, sich auszudrücken. Jede der erstellten Beschreibungen wird ausführlich analysiert, und Schwächen in Bezug auf Struktur, Intonation und Wortwahl werden behoben.

Wissenschaftler haben festgestellt, dass die Entwicklung des Wortschatzes eines Kindes eng mit der Entwicklung des Denkens und anderer psychischer Prozesse verbunden ist, aber auch mit der Entwicklung aller sprachlichen Komponenten: der phonetisch-phonematischen und grammatikalischen Struktur der Sprache [3].

Durch Worte bezeichnet das Kind nur das, was seinem Verständnis zugänglich ist. In diesem Zusammenhang erscheinen im Wortschatz des Kindes früher Wörter mit konkreter Bedeutung und später Wörter mit allgemeinerem Charakter.

Störungen in der Entwicklung des Wortschatzes bei Kindern äußern sich in einem begrenzten Vokabular, einer starken Diskrepanz zwischen aktivem und passivem Wortschatz sowie einer ungenauen Verwendung von Wörtern. Eine der ausgeprägten Merkmale der Sprache von Kindern mit geistigen Beeinträchtigungen ist eine größere Diskrepanz zwischen aktivem und passivem Wortschatz als bei Kindern mit normaler Entwicklung.

Vorschulkinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen verstehen die Bedeutung vieler Wörter, und ihr passiver Wortschatz entspricht weitgehend der Norm. Jedoch bereiten ihnen die Verwendung von Wörtern im expressiven Sprachgebrauch und die Aktivierung des Wortschatzes große Schwierigkeiten.

Die Verarmung des Wortschatzes zeigt sich beispielsweise darin, dass Kinder im Vorschulalter die Bedeutung vieler Wörter nicht kennen:

Bezeichnungen von Tieren, Vögeln; Bezeichnungen von Werkzeugen, Berufen; Körperteilen; Teilen von Objekten; Bezeichnungen von Blumen, Sträuchern, Bäumen. Besonders deutlich wird der Unterschied zwischen Kindern mit normaler und beeinträchtigter Sprachentwicklung bei der Aktivierung des prädikativen Wortschatzes (Verben, Adjektive). Vorschulkinder mit geistigen Beeinträchtigungen haben Schwierigkeiten beim Benennen vieler Adjektive, die ihre Altersgenossen ohne Sprachstörungen verwenden (z. B. «eng», «sauer», «flauschig», «glatt»). Im verbalen Wortschatz von Vorschulkindern mit intellektuellen und sprachlichen Beeinträchtigungen überwiegen Wörter, die Handlungen bezeichnen, die das Kind täglich ausführt oder beobachtet (z. B. «schlafen», «sich waschen», «baden», «gehen», «laufen», «essen», «trinken»). Allerdings fällt es ihnen deutlich schwerer, Wörter mit allgemeinerer Bedeutung zu erlernen, wie Wörter, die einen Zustand, eine Bewertung, eine Qualität oder eine Eigenschaft beschreiben [3, 6, 7]. Die Störungen der Wortschatzentwicklung bei diesen Kindern äußern sich sowohl im Unwissen vieler Wörter als auch in der Schwierigkeit, bereits bekannte Wörter zu finden. Ein charakteristisches Merkmal des Wortschatzes älterer Vorschulkinder mit geistigen Beeinträchtigungen ist die ungenaue Verwendung von Wörtern. In einigen Fällen verwenden Kinder Wörter in zu allgemeiner Bedeutung, in anderen Fällen zeigt sich ein sehr enges Verständnis der Wortbedeutung. Das Verständnis und die Verwendung von Wörtern ist stark situativ geprägt. Bei diesen Kindern ist der Ersatz von Wörtern innerhalb desselben semantischen Feldes sehr verbreitet. Unter den Substantivsubstitutionen überwiegen Ersetzungen von Wörtern, die demselben Oberbegriff angehören (z. B. «Elch» – «Hirsch», «Tiger» – «Löwe», «Schwalbe» – «Möwe», «Wespe» – «Biene», «Zitrone» – «Orange», «Pfanne» – «Topf», «Frühling» – «Herbst», «Wimpern» – «Augenbrauen») [3].

Die grammatischen Formen der Wortbildung und die Satztypen entwickeln sich bei Kindern mit geistigen und sprachlichen Beeinträchtigungen im

Allgemeinen in derselben Reihenfolge wie bei Kindern mit einer normgerechten Sprachentwicklung. Die Besonderheit des Erwerbs der grammatischen Strukturen bei Vorschulkindern mit geistigen und sprachlichen Beeinträchtigungen zeigt sich in einem langsameren Erwerbtempo sowie in einer Disharmonie zwischen der Entwicklung des morphologischen und syntaktischen Systems der Sprache und zwischen den semantischen und formal-sprachlichen Komponenten. Die Analyse der Sprache dieser Kinder zeigt Störungen sowohl beim Erwerb morphologischer als auch syntaktischer Einheiten. Diese Kinder haben Schwierigkeiten sowohl bei der Wahl grammatischer Mittel zur Äußerung ihrer Gedanken als auch bei deren Kombination. Es ist bekannt, dass die Entwicklung des morphologischen Systems der Sprache eng mit der Entwicklung von Syntax, Wortschatz und phonematischer Wahrnehmung verknüpft ist. Kinder mit geistigen Beeinträchtigungen zeigen oft eine allgemeine Sprachentwicklungsstörung, die sich in folgenden fehlerhaften Formen der Wortverbindungen im Satz äußert:

- Fehlerhafte Verwendung von Genus-, Numerus- und Kasusendungen bei Substantiven, Pronomen und Adjektiven;
- Fehlerhafte Kasus- und Genusendungen bei Kardinalzahlen;
- Fehlerhafte Übereinstimmung von Verben mit Substantiven und Pronomen;
- Fehlerhafte Verwendung von Genus- und Numerusendungen bei Substantiven im Präteritum;
- Fehlerhafte Verwendung von Präpositional-Kasus-Konstruktionen (z. B. «unter den Tisch» statt «unter dem Tisch», «aus dem Glas» statt «aus dem Becher»).

Eine weitere charakteristische Eigenschaft der Sprache dieser Kinder ist das Vorhandensein zweier Strategien beim Erwerb der grammatischen Strukturen:

- Der Erwerb von Wörtern in ihrer ganzheitlichen Form;
- Der Erwerb des Prozesses der Wortzerlegung in Bestandteile (Morpheme), basierend auf den Mechanismen der Analyse und Synthese, was bei diesen Kindern langsamer erfolgt [3, 7]. Daher lässt sich schlussfolgern, dass ältere

Vorschulkinder mit geistigen Beeinträchtigungen eine Reihe charakteristischer kognitiver Besonderheiten und Sprachstörungen aufweisen, die systematisch negativ auf den Kommunikationsprozess einwirken. Dies erschwert alle Aspekte der Kommunikation erheblich und erfordert speziell organisierte pädagogische Maßnahmen, die auf eine korrigierende und entwicklungsfördernde Unterstützung der sprachlich-kommunikativen Aktivitäten dieser Kinder abzielen.

Die kommunikative Kompetenz eines Vorschulkindes ist die Fähigkeit, mithilfe der Sprache zu kommunizieren, und umfasst vortheoretische (praktische) Sprachkenntnisse (Phonetik, Lexik, Grammatik), die Fähigkeit, Gedanken in Sätzen auszudrücken (Textbildung) und die sprachliche Interaktion mit einem Kommunikationspartner (Interaktion). Alle Aspekte der kommunikativen Tätigkeit (Sprachwahrnehmung der Erwachsenen, Zusammenarbeit, emotionale Kontakte) sind im Kommunikationsprozess des Kindes mit seiner Umgebung miteinander verbunden und beeinflussen den Zeitpunkt des Auftretens aktiver Sprache sowie deren Entwicklungstempo. Gleichzeitig ist die emotionale Kommunikation nicht nur eine primäre, sondern auch in allen Phasen des Vorschulalters eine lebenswichtige Form der Interaktion, da sie Bedingungen für die allgemeine Aktivität schafft, die sich in spezifisch kindlichen Tätigkeiten wie praktischer, spielerischer und kognitiver Aktivität zeigt. Interaktion und Zusammenarbeit erfordern die Verknüpfung von Wort und Handlung. Diese Verbindung erfolgt im Rahmen der situativ-sachlichen Kommunikation, die die bisherigen Errungenschaften der frühen Kommunikationsformen – die Adressierung und die kommunikative Ausrichtung – bewahrt [3, 7].

In der Grundschule erweitern sich die kommunikativen Bedürfnisse, das Bedürfnis nach emotionalem Kontakt und das Erlangen von Zufriedenheit durch kommunikative Interaktion wird zunehmend wichtig. Am Ende der Grundschulzeit nehmen Kontaktfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft der Schüler zu, der Kreis der zwischenmenschlichen Interaktionen erweitert sich, und Freundschaften außerhalb der Schule entstehen. Durch verschiedene Situationen der kommunikativen Interaktion entwickeln die Grundschulkinder kommunikative

Taktfähigkeit, also die Fähigkeit, Normen und Regeln der kommunikativen Tätigkeit zu beachten [3].

Im Grundschulalter erweitert sich der Kreis zwischenmenschlicher Interaktionen, unter dem Einfluss äußerer Umstände entstehen emotionale Erlebnisse, Ideen und Träume, die das Kind versucht, durch Sprache auszudrücken. Während des Aufenthalts in Bildungseinrichtungen verbessern die Schüler der unteren Klassen ihre kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten, und die Fähigkeit zur Erkenntnis und zum Verständnis ihrer Kommunikationspartner entwickelt sich.

Im Prozess des Übergangs zu neuen Kommunikationsformen werden die ursprünglichen Inhalte des Kommunikationsbedürfnisses und seine strukturellen Merkmale zu Komponenten eines neuen, komplexeren Phänomens. Eine unzureichend entwickelte Kommunikationskompetenz kann die Ursache für unangemessenes Verhalten des Kindes, Konflikte und die Unfähigkeit sein, eigene Handlungen mit denen der Partner abzustimmen. Selbst wenn Kinder die sozialen Normen und Verhaltensregeln kennen, führt ein Mangel an Kommunikationsfähigkeiten oft dazu, dass Interaktionen und gegenseitiges Verständnis unvollständig bleiben [3, 12, 14].

Der Erwerb kommunikativer Fertigkeiten wird als notwendige Stufe für das Beherrschen nonverbaler und sprachlicher Mittel zur Herstellung sozialer Kontakte betrachtet. Sprache im Sprachlernprozess dient als Mittel zur Lösung kommunikativer Aufgaben. Das Erlernen der sprachlichen Gestaltung einer Äußerung, die dem kommunikativen Anliegen und der Kommunikationssituation angemessen ist, erfordert von Kindern die Aneignung von Strategien zur Konstruktion und Rekonstruktion sprachlicher Varianten. Dabei zeigt sich die Notwendigkeit, dass das Kind die normativen Anforderungen der Sprache sowie sprachliche Fertigkeiten und Kompetenzen durch Vorbilder und Nachahmung der Erwachsenen erlernt. Gleichzeitig ist die Entwicklung und Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten nur durch kommunikative Fertigkeiten und die Orientierung auf den Menschen als Interaktionspartner möglich. Dies liegt daran,

dass die Kommunikationsbereitschaft sowie das Bedürfnis und Streben, andere zu verstehen und selbst verstanden zu werden, das Vorschulkind dazu motivieren, seine sprachlichen Äußerungen in entsprechenden sprachlichen Formen zu gestalten und anzupassen [12].

Im Verhalten von Grundschulkindern dominiert das Bestreben, andere Menschen zu verstehen, um erfolgreich gemeinsame Handlungen oder Tätigkeiten durchzuführen. Das Bild des Anderen erhält im Subjekt der kommunikativen Tätigkeit eine motivationale Bedeutung und wird nur im Vergleich mit dem Bild des eigenen Ich-Subjekts als Grundlage für Kontakte betrachtet. Die Persönlichkeitsentwicklung steht in Verbindung mit Gleichaltrigen, deren Kommunikation für die Schüler am Ende der Grundschulzeit eine besondere Bedeutung erlangt.

Mit dem Abschluss der Grundschule treten die Schüler in eine neue Entwicklungsphase – die Pubertät – ein. Neben den Veränderungen in der psychophysiologischen Entwicklung ändern sich die Prioritäten: An erster Stelle stehen zwischenmenschliche Beziehungen mit Gleichaltrigen und die kommunikative Tätigkeit mit ihnen. Der kommunikative Entwicklungsprozess wird somit durch neue Inhalte bereichert, die den Veränderungen im altersbedingten psychischen und sprachlichen Entwicklungsstand entsprechen.

Dieses Bedürfnis nach Kommunikation mit Gleichaltrigen entsteht bereits im Vorschulalter und wird im Laufe des Lebens immer stärker, besonders bei Jugendlichen. Laut A. Mudrik ist das Verhalten von Jugendlichen kollektivgruppenorientiert. Er erklärt dies damit, dass die Kommunikation mit Gleichaltrigen ein wichtiger Informationskanal ist, über den Jugendliche Informationen erhalten, die Erwachsene mit ihnen nicht besprechen. Durch die kommunikative Tätigkeit erwerben sie soziale Interaktionsfähigkeiten, lernen, kollektive Disziplin zu wahren und ihre eigenen Rechte zu verteidigen. Kommunikation wird dabei als eine Form des emotionalen Kontakts betrachtet. Das Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer Gruppe vermittelt dem Jugendlichen ein Gefühl des Wohlbefindens und der Geborgenheit.

Basierend auf der Analyse theoretischer Voraussetzungen dieser Problematik lässt sich ein möglicher Zusammenhang zwischen dem Temperament von Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen und den Besonderheiten ihrer kommunikativen Tätigkeit und ihres Verhaltens vermuten. Die Integration psychologischen Wissens über Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen könnte es ermöglichen, verschiedene Komponenten der kommunikativen Tätigkeit systematisch zu diagnostizieren und diese in Abhängigkeit von individuellen psychologischen Merkmalen zu betrachten. Dies würde einen neuen Ansatz bei der Erforschung des kommunikativen Entwicklungsprozesses dieser Jugendlichen begründen.

Zahlreiche Arbeiten über die Kommunikationsaktivitäten in psychologischen Untersuchungen zur Organisation der kommunikativen und charakterologischen Sphären von Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen lassen den Schluss zu, dass das Problem der Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten bei dieser Gruppe von Jugendlichen unzureichend erforscht ist und einer vertieften Untersuchung bedarf.

Laut A. Kharkivska beeinträchtigt die Lebenssituation einer Krankheit die normale Entwicklung des Einzelnen. So ist «ein Vorschulkind noch nicht in der Lage, die Schwere seiner Krankheit in vollem Umfang zu begreifen, aber Kinder im Schulalter (und in einigen Fällen, wie Beobachtungen zeigen, auch schon früher) können Ängste und Beklemmungen, Depressionen, Rückzug und Loslösung von anderen entwickeln» [11, s.144].

Jugendliche mit intellektueller Unterentwicklung, ebenso wie ihre gesunden Altersgenossen, entwickeln in der kommunikativen Interaktion Beziehungsmodelle und entfernen sich langsam von ihren Eltern, während die Beziehungen zu Gleichaltrigen stärker werden. In ihren Urteilen sind geistig behinderte Jugendliche oft kategorisch, und Konformismus ist ein charakteristisches Merkmal ihrer Haltung.

In zwischenmenschlichen Beziehungen fällt es Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen schwer, ihre eigenen Fähigkeiten, insbesondere

die kommunikativen, richtig einzuschätzen. Für die Selbstverwirklichung in der kommunikativen Tätigkeit muss sich bei ihnen eine Verantwortlichkeit (persönlich und sozial) entwickeln [10, 12]. Es ist bekannt, dass die Entwicklung von Verantwortlichkeit bei Jugendlichen mit = geistigen Entwicklungsstörungen erschwert ist und speziellen psychologisch-pädagogischen Einfluss erfordert.

Erfolg im sozialen Umfeld ist für Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen von großer Bedeutung. Die grundlegenden Regeln des kommunikativen Verhaltens übernehmen sie aus ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld, also der Welt der Erwachsenen. In der kommunikativen Interaktion können geistig behinderte Jugendliche oft nicht ihre eigene Meinung oder ihre Interessen vertreten; ihre Bewertung des Verhaltens anderer ist polarisiert und hängt von der Position der Gruppe ab. Die Gruppe vermittelt ihnen ein «Wir»-Gefühl und beeinflusst ihre inneren Haltungen. Um sich in der Gruppe autonom zu fühlen, greifen sie häufig auf nonverbale Zeichen zurück, manchmal ohne deren Bedeutung vollständig zu verstehen [10].

Wie ihre gesunden Altersgenossen verwenden Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen in der Kommunikation innerhalb ihrer Gruppen einen speziellen Slang, der ihrer Meinung nach die «Distanz» zwischen den Gesprächspartnern verkürzt. Für geistig behinderte Jugendliche verstärkt der Gebrauch von Slangwörtern das Gefühl der Befreiung im Dialog. Sie nutzen solche Worte in Klassenverbänden und diffusen informellen Gruppen. Auch im Gespräch mit Erwachsenen greifen geistig behinderte Jugendliche manchmal auf Slang und Gesten zurück, was auf ihren mangelnden Selbstkontrollmechanismus zurückzuführen ist [10].

Der Slang und die Gesten geistig behinderter Jugendlicher haben oft einen zynischen oder aggressiven Ton. Es ist jedoch anzumerken, dass sie ihre Sprache und Gesten in der Regel nicht reflektieren. Sie interessieren sich kaum für die Bedeutung der Gesten oder Worte in der kommunikativen Interaktion und verwenden diese Ausdrucksformen, ohne sich über deren Bedeutung Gedanken zu machen. Selbst wenn solche Gesten zur Beleidigung anderer verwendet werden,

nehmen sie das nicht bewusst wahr, sondern nutzen sie «weil sie wie alle anderen sein wollen» [3, 10, 12, 14].

Die Kommunikation geistig behinderter Jugendlicher ist oft egozentrisch, und das Bedürfnis, eigene Erlebnisse zu teilen, dominiert über die Interessen und Gefühle anderer.

Um die Dynamik der Entwicklung kommunikativer Bedürfnisse von Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen zu verstehen, sollten wir sie mit der Entwicklung kommunikativer Bedürfnisse bei Jugendlichen ohne geistige Beeinträchtigungen vergleichen. W. Bondar und I. Omelchenko weisen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen weniger Neugier und Interesse an der Erkundung der Welt zeigen, was bei ihren gesunden Altersgenossen charakteristisch ist.

Verschiedene kommunikative Situationen bieten wertvolle Erfahrungen, durch die Jugendliche kommunikative Regeln und Strategien des kommunikativen Verhaltens erlernen. Die Identifizierung von Möglichkeiten, negative Einflüsse auf die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten bei Schülern in Sonderschulen zu verringern, kann zur Förderung ihrer sozial-kommunikativen Aktivität und zur dynamischen Weiterentwicklung ihrer Kommunikationsfähigkeit beitragen.

Die Parameter der psychischen Entwicklung von Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen unterscheiden sich von den Altersnormen durch Merkmale wie Infantilität, externen Locus of Control, Abhängigkeit von den Meinungen anderer und ein konsumorientiertes Verhältnis zu ihrer Umgebung. Zu den wichtigsten ungünstigen Faktoren, die sowohl die allgemeine als auch die kommunikative Entwicklung beeinflussen, gehören geringe Neugier und ein schwaches Interesse am Neuen.

Daher gewinnt im Jugendalter unter den Bedingungen von Entwicklungsstörungen die Entwicklung psychologischer Merkmale der Persönlichkeit an Bedeutung, die eine produktive kommunikative Interaktion mit der Umwelt in verschiedenen sozialen Gruppen und Situationen fördern. Nach Ansicht von Wissenschaftlern (W. Bondar, W. Kovalenko, I. Martynenko,

L. Prokhorenko, W. Sinyov u. a.) sind solche psychologischen Merkmale unter anderem Toleranz und Kommunikationsfähigkeit.

Das Kind benennt nur das, was seinem Verständnis zugänglich ist. Infolgedessen treten Wörter mit konkreter Bedeutung früher in den Wortschatz des Kindes ein, während abstrakte Begriffe später erscheinen [6].

Störungen in der Wortschatzentwicklung bei Kindern äußern sich in einem eingeschränkten Vokabular, einer deutlichen Diskrepanz zwischen aktivem und passivem Wortschatz sowie in einer ungenauen Verwendung von Wörtern.

Eine der ausgeprägtesten Besonderheiten der Sprache von Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen ist die stärkere Diskrepanz zwischen dem passiven und dem aktiven Wortschatz im Vergleich zur Norm. Vorschulkinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen verstehen die Bedeutung vieler Wörter, und ihr passiver Wortschatz ist oft fast normal. Die Verwendung von Wörtern im expressiven Sprachgebrauch und die Aktivierung des Vokabulars bereiten jedoch große Schwierigkeiten [5].

Der begrenzte Wortschatz zeigt sich beispielsweise darin, dass ältere Vorschulkinder die Bedeutung vieler Wörter nicht kennen, wie:

1. Namen von Tieren und Vögeln;
2. Namen von Werkzeugen und Berufen;
3. Körperteile;
4. Teile von Gegenständen;
5. Namen von Blumen, Sträuchern, Bäumen [3].

Der Unterschied zwischen Kindern mit normaler und beeinträchtigter Sprachentwicklung ist besonders deutlich bei der Aktivierung des prädikativen Wortschatzes (Verben und Adjektive). Vorschulkinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen haben Schwierigkeiten, viele Adjektive zu benennen, die von ihren gesunden Altersgenossen verwendet werden (schmal, sauer, flauschig, glatt) [7].

Im Verbwortschatz von Vorschulkindern mit intellektuellen und sprachlichen Beeinträchtigungen dominieren Wörter, die Handlungen bezeichnen,

die das Kind täglich ausführt oder beobachtet (schlafen, sich waschen, baden, gehen, laufen, essen, trinken) [3, 7].

Wörter mit allgemeinerer Bedeutung, die Zustände, Bewertungen, Qualitäten und Merkmale bezeichnen, sind für sie jedoch deutlich schwieriger zu erlernen [3, 7].

Störungen in der Wortschatzentwicklung bei diesen Kindern zeigen sich sowohl im Unwissen über viele Wörter als auch in Schwierigkeiten, bekannte Wörter abzurufen [7].

Ein charakteristisches Merkmal des Wortschatzes älterer Vorschulkinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen ist die ungenaue Verwendung von Wörtern. In einigen Fällen verwenden Kinder Wörter in einem zu weiten Sinn, in anderen zeigen sie ein sehr enges Verständnis der Wortbedeutung. Das Verständnis und der Gebrauch von Wörtern ist stark situationsabhängig. Häufig ersetzen diese Kinder Wörter aus demselben semantischen Feld. Bei den Substantiven überwiegen Ersetzungen von Wörtern, die zu einer übergeordneten Kategorie gehören (Elch – Hirsch, Tiger – Löwe, Schwalbe – Möwe, Wespe – Biene, Zitrone – Orange, Pfanne – Topf, Frühling – Herbst, Wimpern – Augenbrauen) [3].

Die grammatischen Formen der Wortbildung und Satztypen entwickeln sich bei Kindern mit intellektuellen und sprachlichen Beeinträchtigungen in der Regel in derselben Reihenfolge wie bei Kindern mit typischer Sprachentwicklung. Die Besonderheit des Erwerbs der grammatischen Struktur der Sprache bei Vorschulkindern mit intellektuellen und sprachlichen Beeinträchtigungen äußert sich in einem langsameren Tempo des Erwerbs, in einer Disharmonie zwischen der morphologischen und syntaktischen Entwicklung sowie zwischen den semantischen und formalen Sprachkomponenten. Die Analyse ihrer Sprache zeigt sowohl morphologische als auch syntaktische Störungen. Diese Kinder haben Schwierigkeiten sowohl bei der Auswahl grammatischer Mittel für die Ausdrucksweise als auch bei deren Kombination [3, 7].

Es ist bekannt, dass die Entwicklung des morphologischen Sprachsystems eng mit der Entwicklung nicht nur des Syntaxes, sondern auch des Wortschatzes und der phonematischen Wahrnehmung verbunden ist [3, 9].

Häufig weisen Kinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen eine allgemeine Sprachentwicklungsstörung auf, die sich in falschen Formen der Wortverbindung im Satz zeigt, wie zum Beispiel:

- Falsche Verwendung von Genus-, Zahl- und Kasusendungen bei Substantiven, Pronomen und Adjektiven;
- Falsche Kasus- und Genusendungen bei Zahlwörtern;
- Falsche Übereinstimmung von Verben mit Substantiven und Pronomen;
- Falsche Verwendung der Genus- und Zahlendungen von Substantiven im Präteritum;
- Falsche Verwendung von Präposition-Kasus-Konstruktionen (unter dem Tisch, aus dem Glas) [3].

Eine weitere charakteristische Besonderheit der Sprache von Kindern mit solchen Störungen ist das Vorhandensein von zwei Strategien beim Erwerb der grammatischen Struktur der Sprache:

- Der Erwerb von Wörtern in ihrer Ganzheit;
- Das Erlernen des Prozesses der Zerlegung von Wörtern in ihre morphologischen Bestandteile (basierend auf den Mechanismen der Analyse und Synthese), was bei Kindern in einem langsameren Tempo erfolgt [7].

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ältere Vorschulkinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen eine Reihe charakteristischer kognitiver Besonderheiten und Sprachstörungen aufweisen, die sich systematisch negativ auf ihre Kommunikationsfähigkeit auswirken. Dies erschwert alle Aspekte der Kommunikation erheblich und erfordert eine speziell organisierte pädagogische Arbeit, die auf einen korrigierenden und entwicklungsfördernden Einfluss auf die sprachlich-kommunikative Aktivität dieser Vorschulkinder abzielt.

Die kommunikative Kompetenz eines Vorschulkindes umfasst die Fähigkeit, die Kommunikation mithilfe von Sprache zu gestalten und umfasst vortheoretisches (praktisches) Wissen über die Sprache (Phonetik, Lexik, Grammatik), die Fähigkeit, Gedanken in Sätzen auszudrücken (Textaufbau), sowie die sprachliche Interaktion mit einem Partner (Interaktion). Alle Aspekte der kommunikativen Aktivität (Sprachwahrnehmung von Erwachsenen, Zusammenarbeit, emotionale Kontakte) sind miteinander im einheitlichen Prozess der Kommunikation des Kindes mit seiner Umgebung verbunden und bestimmen den Zeitpunkt des Erscheinens der aktiven Sprache und die Geschwindigkeit ihrer Entwicklung. Emotionale Kommunikation ist dabei nicht nur primär, sondern auch in allen Phasen des Vorschulalters lebenswichtig, da sie die Bedingungen für die Umsetzung der allgemeinen Aktivität schafft, die sich in spezifisch kindlichen Tätigkeiten manifestiert: sachlich-praktischen, spielerischen und kognitiven Tätigkeiten. Interaktion und Zusammenarbeit erfordern die Herstellung einer Verbindung zwischen Wort und Handlung. Diese Wechselbeziehung findet im Prozess der situativ-sachlichen Kommunikation statt, die die bisherigen Errungenschaften der frühen Kommunikationsformen – die Adressiertheit und die kommunikative Ausrichtung – bewahrt.

In der Grundschule erweitern sich die kommunikativen Bedürfnisse, die Notwendigkeit des emotionalen Kontakts und des Genusses an der kommunikativen Interaktion wird zunehmend aktualisiert. Am Ende der Grundschulzeit steigen bei den Schülern die Kontaktfreudigkeit und Kommunikationsfähigkeit, der Kreis der zwischenmenschlichen Kommunikation erweitert sich, und sie finden Freunde außerhalb der Schule.

Durch verschiedene Situationen der kommunikativen Interaktion erwerben Grundschul Kinder kommunikative Taktgefühl, d. h. die Fähigkeit, sich an Normen und Regeln der kommunikativen Aktivität zu halten [12].

Im jüngeren Schulalter erweitert sich der Kreis der zwischenmenschlichen Interaktionen, unter dem Einfluss äußerer Bedingungen entstehen emotionale Erlebnisse, Ideen und Träume, die das Kind mithilfe der Sprache zu übermitteln

versucht. Während des Aufenthalts in der Bildungseinrichtung werden die kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten der Grundschüler verbessert, und die Fähigkeit zur Erkenntnis und zum Verstehen der Kommunikationspartner entwickelt sich [12].

Im Prozess des Übergangs zu neuen Kommunikationsformen treten der ursprüngliche Inhalt des Kommunikationsbedürfnisses und seine strukturellen Merkmale als Bestandteile eines neuen, komplexeren Phänomens auf [3]. Die mangelnde Ausbildung von Kommunikationsfähigkeiten kann die Ursache unangemessenen Verhaltens des Kindes, von Konflikten und der Unfähigkeit sein, eigene Handlungen mit denen der Partner abzustimmen. Selbst in Fällen, in denen Kinder die sozialen Normen und Verhaltensregeln kennen, bleibt die Interaktion und das gegenseitige Verständnis häufig unerreicht, wenn es ihnen an Kommunikationsfähigkeiten mangelt.

Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten wird als notwendiges Niveau angesehen, um nonverbale und sprachliche Mittel zur Herstellung sozialer Kontakte zu beherrschen. Sprache im Lernprozess dient als Mittel zur Lösung kommunikativer Aufgaben. Das Beherrschen der sprachlichen Gestaltung von Äußerungen, die dem Vorhaben und der Kommunikationssituation entsprechen, erfordert vom Kind, die Methoden des Aufbaus und der Umgestaltung von sprachlichen Varianten zu erlernen. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, dass das Kind die normativen Anforderungen der Sprache beherrscht und sprachliche Fähigkeiten durch das Vorbild und die Nachahmung von Erwachsenen entwickelt. Gleichzeitig sind jedoch nur durch das Vorhandensein von kommunikativen Fähigkeiten und der Orientierung auf den Menschen als Interaktionspartner die Entwicklung und Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten möglich. Dies geschieht, weil das Bedürfnis nach Kommunikation und das Streben, andere zu verstehen und selbst verstanden zu werden, das Kind dazu veranlassen, sprachliche Äußerungen in entsprechenden Formen zu formulieren und umzugestalten.

Im Verhalten der jüngeren Schulkinder dominiert das Bestreben, andere Menschen zu verstehen, um eine erfolgreiche gemeinsame Handlung oder

Aktivität durchzuführen. Das Bild des anderen erhält für das Subjekt der kommunikativen Tätigkeit eine motivationale Bedeutung, indem es zum Kontakt anregt, nur im Vergleich zum Bild des Ich-Subjekts. Die Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit ist eng mit Gleichaltrigen verbunden, wobei die Kommunikation mit ihnen am Ende der Grundschulzeit eine besondere Bedeutung für die Schüler erlangt [8].

Die Prozesse der Vermittlung von kommunikativen Erfahrungen und die durch sie erworbenen persönlichen Werte müssen miteinander in Beziehung gesetzt werden, um ihre wechselseitige Verbindung zu bestimmen. Die kommunikative Interaktion im Bildungsprozess kann, gemäß der Definition von W. Sinyov, unterschiedliche funktionale Inhalte haben und aus verschiedenen Aspekten betrachtet werden. Der subjektive Aspekt bestimmt die persönlichen Werte, die Rollen und Statuspositionen der Subjekte, die analysiert werden sollten. Der problematische Aspekt definiert die Besonderheiten der Selbstentwicklung von Jugendlichen sowie die Widersprüche, die in verschiedenen Komponenten der kommunikativen Tätigkeit auftreten: in der Motivations-, kognitiv-inhaltlichen und operativ-verhaltensbezogenen Ebene. Der kommunikative Aspekt beschreibt die Handlungen der Subjekte, die mit gegenseitigem Verständnis und Beziehungen verbunden sind. Der persönliche Aspekt charakterisiert die Entwicklung der Persönlichkeit im Kontext kommunikativer Tätigkeit, die Dynamik der Selbstbewertung und die Aktivität in der kommunikativen Interaktion. Der transzendente Aspekt bezieht sich auf Empathie, Reflexivität und die Fähigkeit, unter Berücksichtigung der Interessen der Gruppe kommunikativ zu interagieren.

Im Kontext der Entwicklung der kommunikativen Tätigkeit bei Jugendlichen mit kognitiver Entwicklungsstörung ist es wichtig, eine Lernumgebung zu schaffen, die die Entwicklung der wesentlichen Komponenten der kommunikativen Tätigkeit, der wichtigen psychologischen Eigenschaften und der Selbstregulation fördert. Dies erfordert die Untersuchung der individuellen Merkmale der Subjekte des Kommunikationsumfelds, der Besonderheiten der Entwicklung von Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung, die entscheidend

für die kommunikative Aktivität, das kommunikative Verhalten und die Angemessenheit kommunikativer Reaktionen sind; die Entwicklung von Technologien zur Umsetzung psychologisch-pädagogischer Maßnahmen, die auf die Förderung der kommunikativen Entwicklung in einem Bildungsumfeld abzielen, sowie die Strukturierung der kommunikativen Erfahrungen der Subjekte; und die Schaffung von psychologisch-pädagogischen Bedingungen für die optimale Entfaltung des kommunikativen Potenzials von Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung.

Da die geistige Unterentwicklung mit Beeinträchtigungen der kognitiven Sphäre einhergeht, ist die Korrekturarbeit in Bildungseinrichtungen auf die Entwicklung der kognitiven Aktivität ausgerichtet. Störungen der kommunikativen Entwicklung und des kommunikativen Verhaltens bei Jugendlichen äußern sich in einer geringen Denkfähigkeit und sprachlichen Vermittlung, was die Verankerung sozial wertvoller kommunikationsbezogener Verhaltensweisen erschwert [6].

Der Unterricht in speziellen Einrichtungen wirkt sich positiv auf die Entwicklung von Schülern mit geistiger Behinderung aus, verändert die Struktur ihrer Persönlichkeit und kognitiven Prozesse und steigert die Zielgerichtetheit ihrer Handlungen. Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen erwerben die Fähigkeit, ihre Handlungen sprachlichen Anweisungen unterzuordnen; es entwickeln sich sukzessive willkürliche Prozesse, die sich in der Fähigkeit äußern, ihre Aufmerksamkeit zu kontrollieren und zu fokussieren; das Verständnis der Sprache ihrer Umgebung sowie ihrer eigenen Sprache verbessert sich, sie werden in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen angemessener, und kommunikative Fähigkeiten entwickeln sich.

Somit nimmt im Jugendalter (sowohl bei normaler Entwicklung als auch bei leichter geistiger Behinderung):

- das Bedürfnis nach interpersoneller kommunikativer Interaktion zu;
- die Haupttendenz besteht in der Umorientierung auf kommunikative Aktivitäten mit Gleichaltrigen;

– der Prozess der kommunikativen Tätigkeit wird an sich wertvoll, da der Jugendliche sich als Persönlichkeit verwirklicht, Urteile über sich selbst und die Umwelt auf der Grundlage des Vergleichs seiner eigenen Gedanken mit denen anderer formt;

– die kommunikative Tätigkeit beeinflusst die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen nicht nur als Informationsaustausch, sondern auch als Interaktion und gegenseitige Beeinflussung;

– Jugendliche «erleben» die Kommunikation auf intellektueller, physiologischer und emotionaler Ebene.

Das Spektrum der Orientierungen von Jugendlichen in der kommunikativen Tätigkeit ist unterschiedlich, ebenso wie das Umfeld. Diese Orientierungen aktivieren das Bedürfnis nach kommunikativer Interaktion und verstärken die Angst vor möglicher Einsamkeit. Jugendliche beginnen, Komplexe zu entwickeln und fühlen sich oft ängstlich. Bei erfolgreicher kommunikativer Interaktion fühlen sich geistig behinderte Jugendliche zufrieden [5].

Die kommunikative Tätigkeit von Jugendlichen mit geistigen Entwicklungsstörungen gegenüber Erwachsenen weist bestimmte Besonderheiten auf: Sie reagieren negativ auf Kritik und nehmen Äußerungen ihrer für sie wichtigen Gleichaltrigen unreflektiert auf, was zu einer Verschlechterung der zwischenmenschlichen Beziehungen zu Eltern und Lehrern führt.

Trotz äußerer Widerstände haben Jugendliche mit geistigen Beeinträchtigungen das Bedürfnis nach Unterstützung durch Erwachsene. Wenn Erwachsene auf partnerschaftlicher Basis mit ihnen kommunizieren, ihnen helfen, sich selbst zu erkennen und ihre Möglichkeiten zu entfalten, und sie in gemeinsame Aktivitäten einbeziehen, entwickeln geistig behinderte Jugendliche starke emotionale und spirituelle Bindungen, die sie im Leben unterstützen.

Wie ihre gesunden Altersgenossen zeigen Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen in ihrem Kommunikationsverhalten oft Unbeherrschtheit und Empfindlichkeit. Aufgrund der Besonderheiten ihrer kognitiven Entwicklung haben sie oft Schwierigkeiten, kommunikative Kontakte zu knüpfen. Geistig

behinderte Jugendliche benötigen häufig kommunikative Interaktion, haben jedoch Schwierigkeiten, den Kommunikationskontakt zu initiieren.

Die kommunikative Tätigkeit von Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen wird in vielen Fällen auch durch ihre Stimmungsschwankungen beeinflusst. Innerhalb kurzer Zeit kann sich ihre Stimmung stark verändern, was zu unangemessenen kommunikativen Reaktionen führt.

Für Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen ist die Nachahmung des kommunikativen Verhaltens ihrer Umgebung charakteristisch. Häufig wird das Verhalten von Personen nachgeahmt, die für sie von Bedeutung sind. Dabei wird der Fokus auf die äußeren Ausdrucksformen gelegt.

Das Bedürfnis nach kommunikativer Interaktion bei Schülern mit intellektuellen Beeinträchtigungen entwickelt sich unter dem Einfluss der Umgebung, und bei entsprechender Förderung erreicht es gegen Ende der Grundschulzeit ein ähnliches Niveau wie bei Gleichaltrigen ohne Entwicklungsstörungen [12]. Eine Verringerung des Bedarfs an kommunikativer Aktivität und Interaktion mit der Umwelt steht im Zusammenhang mit funktionellen und organischen Defiziten des Nervensystems, deren Folgen rasche Ermüdung sowie ein geringer Erfahrungsschatz in zwischenmenschlicher Kommunikation und mangelnde Selbstregulation sowohl in kommunikativen als auch emotionalen Bereichen sind.

Für Schüler mit leichten bis mittelschweren intellektuellen Beeinträchtigungen ist eine Unangemessenheit der kommunikativen Reaktionen typisch. Sie haben Schwierigkeiten, im Kommunikationsprozess die Interessen der Gesprächspartner zu berücksichtigen [10].

Zusammenfassend lassen sich folgende Merkmale der Entwicklung von Schülern mit leichten intellektuellen Beeinträchtigungen skizzieren:

1. Die Persönlichkeit von geistig beeinträchtigten Schülern entwickelt sich nach denselben Prinzipien wie bei Schülern ohne intellektuelle Beeinträchtigungen;

2. Trotz langsamer Sprachentwicklung erreicht diese im Jugendalter, bei entsprechender Förderung, ein Niveau, das eine freie Kommunikation mit der Umwelt ermöglicht;

3. Geringere empathische Fähigkeiten erschweren den Prozess der kommunikativen Interaktion mit anderen;

4. Niedrige Selbstkontrolle, Selbstregulation und Selbstkritik wirken sich negativ auf das kommunikative Verhalten und die kommunikative Aktivität aus;

5. Schüler mit intellektuellen Beeinträchtigungen weisen eine Polarität in der kommunikativen Interaktion auf (Zurückgezogenheit oder Aufdringlichkeit);

6. Schüler mit intellektuellen Beeinträchtigungen haben Schwierigkeiten, ihre emotionalen Zustände auszudrücken [12, 13].

Manchmal zeigen Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen im Gespräch Aggressivität und Unverfrorenheit, um ihre Unsicherheit zu verbergen, oder sie setzen verbale Aggression ein, um ihre persönliche Unabhängigkeit zu demonstrieren [3].

Die Akzeptanz und Einhaltung kommunikativer Normen trägt, wie bereits erwähnt, zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz bei, die bei Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen durch folgende Fähigkeiten unterstützt werden sollte:

- die Fähigkeit, effektiv zu sprechen und zuzuhören, sowie bestimmte kommunikative Kenntnisse über die Essenz kommunikativer Aktivitäten, kommunikative Taktiken und die Fähigkeit, ein minimales Repertoire an Kommunikationsstrategien zu nutzen;

- die Notwendigkeit, die Besonderheiten des Kommunikationspartners (Alter, Geschlecht, Stimmung, sozialer Status usw.) zu berücksichtigen und expressive Ausdrucksweisen des Gesprächspartners zu verstehen sowie das eigene Verhalten der jeweiligen kommunikativen Situation anzupassen;

- die verschiedenen Arten kommunikativer Interaktionen zu erkennen und effektiv einzusetzen;

- die eigenen kommunikativen Bedürfnisse zu kennen und Kommunikationsaktivität zu zeigen;
- Verantwortung in der kommunikativen Interaktion zu übernehmen und die eigene Kommunikationsweise zu kontrollieren;
- kommunikative Kultur zu entwickeln und die entsprechenden Fähigkeiten in verschiedenen Situationen (bitten, ablehnen, Komplimente machen, grüßen, zu Feiertagen gratulieren usw.) zu erlernen;
- kommunikative Kompetenz und die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen kommunikativen Situationen zurechtzufinden.

Eine wichtige Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen ist das Erlernen sozial-kommunikativer Fähigkeiten, insbesondere der interpersonellen Kommunikation in einem speziell organisierten Umfeld, das zur Erweiterung ihres kommunikativen Handlungsspektrums beiträgt.

Die sprachliche Kommunikation hat sowohl eine soziale als auch eine inhaltliche (gegenständliche) Dimension. Die gegenständliche (kognitive und praktische) Tätigkeit zielt auf die Förderung der intellektuellen Aktivität des Kindes ab, während die Aktivität, die auf die Aneignung sozialer Normen abzielt, dessen soziale Aktivität fördert.

Im Entwicklungsprozess der Kommunikation manifestieren sich beide Dimensionen als real existierende objektive Phänomene, die als Bedingung für qualitativ unterschiedliche, aber wechselseitig notwendige Errungenschaften dienen: soziale, kognitive und sprachliche (linguistische).

Forschungsergebnisse zeigen, dass die kommunikative Kompetenz direkt von der sozialen Kompetenz abhängt und aus folgenden Komponenten besteht:

- **Motivationale Komponente:** Einstellung zur anderen Person als höchstem Wert (Ausdruck von Freundlichkeit, Aufmerksamkeit, Fürsorge, Mitgefühl);
- **Kognitive Komponente:** Verständnis der anderen Person und der Kommunikationssituation, Fähigkeit, die Besonderheiten der eigenen

Persönlichkeit und der anderen Person zu erkennen, Kommunikationsschwierigkeiten zu identifizieren und Veränderungen in der Stimmung und im emotionalen Zustand anderer zu bemerken;

- **Verhaltenskomponente:** Auswahl situationsgerechter Kommunikationsmittel, Einhaltung ethischer Verhaltensnormen [5].

Die Bewertung der kommunikativen Bereitschaft von Vorschulkindern für den Schulanfang sollte in Form eines speziell organisierten Gesprächs zwischen Erwachsenen und Kind durchgeführt werden, das auf der Interpretation von Bildern basiert, die dem Erfahrungsbereich des Kindes nahe stehen. Diese diagnostische Methode ermöglicht die Bestimmung des Wissensstandes des Kindes, seiner Fähigkeit, den Kontext zu verstehen und kausale Zusammenhänge zu erkennen, sowie die Darstellung verschiedener persönlicher Einstellungen, die sich im sprachlichen Verhalten des Kindes zeigen [3].

Das Gespräch zur Interpretation der Bilder spiegelt zugleich die sprachliche Kompetenz wider: den Wortschatz, die genaue Auswahl der Lexik, die phonetische und grammatikalische Richtigkeit der Sprache.

Die Diagnose dieser Aspekte des Sprachgebrauchs zeigt, ob das Kind über notwendige Vorstellungen von der Welt der Menschen, Objekte und Phänomene verfügt.

Dabei spielt es eine wesentliche Rolle, dass das ungezwungene Gespräch nicht nur den Wissensstand beleuchtet, sondern auch die Fähigkeit, dieses Wissen zur Kommunikation zu nutzen.

Da in der Sprachaktivität sowohl dialogische als auch monologische Formen von Bedeutung sind, sollte das Gespräch mit einer Erzählung zu einem bestimmten Thema abgeschlossen werden, um folgende Parameter zu untersuchen: kommunikative Ausrichtung, Bemühen, vom Zuhörer verstanden zu werden, Versuch, dem Gesprächspartner die eigene Idee oder Absicht zu vermitteln, was auf die vorhandene willentliche Steuerung der Sprachaktivität hinweist; Grad der Verallgemeinerung der Informationen («Diese Geschichte handelt von...»); Wortschatz; phonetische und grammatikalische Korrektheit des Sprechens;

Kreativität im Sprachgebrauch; Zustand der psychischen Prozesse beim Erzählen (Erzählung basierend auf Hörverstehen des Textes, Erzählung aus Erfahrung oder andere Varianten); Besonderheiten des Zustands und der Charaktereigenschaften des Kindes, die sich in der Kommunikation zeigen (z. B. Ängstlichkeit, Freundlichkeit, Schüchternheit) [4].

Die Diagnose der sprachlichen Entwicklung eines Kindes sollte nicht nur formale Indikatoren der sprachlichen Fähigkeiten (Aussprache, Wortschatz, Grammatik) umfassen, sondern auch komplexe Fähigkeiten, die den Erfolg der sprachlichen Interaktion und die kommunikative Kompetenz charakterisieren. Die Diagnosebereiche sollten dabei den folgenden kommunikativen Handlungen des Kindes entsprechen:

- Fähigkeit, den emotionalen und inhaltlichen Kontext der Kommunikationssituation zu analysieren;
- Fähigkeit, Kontakt mit dem Kommunikationspartner aufzunehmen, unter Verwendung von nonverbalen und sprachlichen Mitteln;
- Fähigkeit, Kommunikationsmittel wahrzunehmen, zu verstehen und anzuwenden (Synthese kognitiver Fähigkeiten, die dabei helfen, Kontakt herzustellen);
- Kommunikative Fähigkeiten, die die Angemessenheit von sprachlichen Äußerungen in verschiedenen Situationen zeigen (Gedanken in Sprache umsetzen);
- Sprachliche (linguistische) Fähigkeiten (Wortschatz, korrekte Aussprache und Grammatik, Intonation, Tempo, Ton, Diktion);
- Fähigkeit, die eigene Sprache zu kontrollieren, zu bewerten und zu analysieren, sprachliche Äußerungen je nach erzieltm Ergebnis anzupassen.

Die Untersuchung der spezifischen Merkmale der sprachlich-kommunikativen Tätigkeit ermöglicht es, den Grad der kommunikativen Schulreife des Kindes festzustellen:

1. **Hoch:** Stabile Motivation zur Kommunikation mit Erwachsenen und Gleichaltrigen, Häufigkeit der Kontakte, Eigeninitiative, emotionale und persönliche Interaktion; Beherrschung nonverbaler Kommunikationsmittel; Kenntnis höflicher Formen der Kontaktaufnahme; Angemessenheit der Sprache zur Situation und Umgebung; Kreativität im Sprachgebrauch.

2. **Mittel:** Situative Motivationen für die Kommunikation, mangelnde Eigeninitiative, unzureichende Anwendung sozialer und perzeptiver Kommunikationsanalysen, eingeschränkter Wortschatz und Sprachfertigkeiten.

3. **Niedrig:** Fehlende Kommunikationsmotive, Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme, sprachliche und nonverbale Kommunikationsschwierigkeiten, geringer Wortschatz und sprachliche Mängel.

Die Schlussfolgerung

Im Kontext der Untersuchung der Entwicklung der kommunikativen Tätigkeit bei Kindern mit geistiger Behinderung betrachten wir diesen Prozess als einen gesteuerten Vorgang zur Aktivierung der kommunikativen Bedürfnisse und Motive, zur Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Erweiterung kommunikativen Wissens sowie zur Herausbildung eines adäquaten kommunikativen Verhaltens.

1. Die Entwicklung der kommunikativen Tätigkeit einer Person beginnt im ersten Lebensjahr, intensiviert sich im Vorschulalter und wird im Jugendalter zur zentralen Aufgabe. Das Jugendalter ist eine Phase der aktiven Entwicklung kognitiver Prozesse und deren Übergang auf eine neue qualitative Ebene, die sowohl bei normaler als auch bei gestörter geistiger Entwicklung das persönliche und kommunikative Wachstum der Jugendlichen fördert. Durch die Intensivierung der kommunikativen Tätigkeit erweitern sich die kommunikativen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als Indikatoren des kognitiv-inhaltlichen Bestandteils der kommunikativen Tätigkeit dienen.

2. Eine theoretische Analyse der einschlägigen psychologisch-pädagogischen Literatur zeigt, dass kommunikative Fähigkeiten im Kommunikationsprozess entstehen und als kreatives Erleben der Person in der

Kommunikation sowie als kreativer Bestandteil der pädagogischen Kommunikation verstanden werden. Kommunikative Fähigkeiten gewährleisten eine aktive Interaktion und Selbstpräsentation der gesamten Persönlichkeit, insbesondere ihrer individuellen Eigenschaften, ihrer Weltanschauung und ihrer moralischen Ausrichtung.

3. Wir gehen davon aus, dass kommunikative Fähigkeiten ein komplexes, systemisch-integratives Konzept darstellen, das die Fähigkeit des Individuums widerspiegelt, kommunikative Tätigkeit auszuüben, ganzheitliche sprachliche Äußerungen (Texte) entsprechend der konkreten Kommunikationssituation zu empfangen und zu produzieren, und sie haben einen kreativen Charakter.

4. Darüber hinaus hat die Analyse der psychologisch-pädagogischen Literatur zu dieser Thematik gezeigt, dass es verschiedene Ansätze zur Klassifikation kommunikativer Fähigkeiten gibt. Wissenschaftler heben auch eine Reihe von Fähigkeiten hervor, die bei Vorschulkindern im Bereich der mündlichen Kommunikation entwickelt werden sollten.

5. Daher verstehen wir unter kommunikativen Fähigkeiten sprachliche Handlungen, die auf sprachlichen Kenntnissen beruhen und bewusst je nach Ziel, Situation, Gesprächspartner und Kommunikation variieren und angewendet werden.

6. Bei Kindern mit geistiger Behinderung verläuft die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten erheblich langsamer und verzerrt, was durch Entwicklungsstörungen der ontogenetischen Komponenten bedingt ist, die sich in einer Unterentwicklung aller Komponenten der sprachlichen Tätigkeit äußern und die Herausbildung kommunikativer Kompetenz erschweren.

7. Die Unterentwicklung der kognitiven Sphäre von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung behindert die sprachliche Entwicklung, was sowohl zu einer Verzögerung als auch zu Störungen führt; der aktive Wortschatz ist gering, und sprachliche Entwicklungsstörungen behindern die kommunikative Interaktion mit der Umwelt. Durch gezielte Förderung können

Sprachstörungen im Jugendalter bei geistig behinderten Schülern weitgehend korrigiert werden, wobei die Erweiterung kommunikativer Kontakte, die Selbstverwirklichung und das persönliche Wachstum in der kommunikativen Tätigkeit zunehmend an Bedeutung gewinnen.

8. Durch die Motivation zur kommunikativen Interaktion mit der Umwelt wird die kommunikative Tätigkeit zu einem zentralen Faktor der Persönlichkeitsentwicklung bei geistig behinderten Schülern. Sie stimuliert die Selbstregulierung im kommunikativen Verhalten, fördert die Sozialisation und Integration.

9. Durch die kommunikative Tätigkeit entwickeln Kinder mit geistiger Behinderung Bedürfnisse, Interessen und verinnerlichen gesellschaftliche Normen und Verhaltensregeln, soziale Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen. Die kommunikative Tätigkeit ist somit die Grundlage für die Entwicklung sozialer und psychologischer Eigenschaften der Persönlichkeit.

10. Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe fällt mit dem Übergang ins Jugendalter zusammen, wobei sich die Motivation, das Lernen, die Selbstkontrolle und die Selbsterkenntnis verändern. Diese Veränderungen wirken sich auf die Entwicklung und Formung der motivationalen, kognitiv-inhaltlichen und operativ-verhaltensbezogenen Komponenten der kommunikativen Tätigkeit aus.

11. Während im Grundschulalter das Lernen als Haupttätigkeit gilt, was mit der neuen sozialen Rolle des Schülers zusammenhängt, rückt im Jugendalter die zwischenmenschliche Interaktion mit Gleichaltrigen in den Mittelpunkt. So entwickeln sich im Prozess der kommunikativen Tätigkeit Haltungen zur Bedeutung der Kommunikation, Einstellungen zu anderen und kommunikative Verhaltensmuster. Demnach findet die intensive Entwicklung der Persönlichkeit als Subjekt der kommunikativen Tätigkeit im Jugendalter statt.

12. Das kommunikative Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung steht in engem Zusammenhang mit den Indikatoren der motivationalen (kommunikative Aktivität) und kognitiv-inhaltlichen

(kommunikative Kompetenz und Kultur) Komponenten der kommunikativen Tätigkeit. Motivationen sind die treibende Kraft bei der Entwicklung der kommunikativen Tätigkeit sowohl bei normaler als auch bei gestörter geistiger Entwicklung.

13. Am Ende des Jugendalters schließen Jugendliche mit geistiger Behinderung ihre Schulausbildung an Förderschulen ab und integrieren sich in die Gesellschaft. Daher ist eine Intensivierung der fördernden und entwicklungsorientierten Maßnahmen zur Förderung der kommunikativen Tätigkeit erforderlich. Ein angemessenes Niveau der kommunikativen Fähigkeiten trägt zur besseren Sozialisation und Anpassung der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung in neuen Lebensumständen bei.

Referenzliste:

1. Baranets, I. V., & Pakhomova, N. H. (2020). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnoho viku: teoriia i suchasna praktyka [Formation of communicative competence of children of senior preschool age: theory and modern practice]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue*. 4 (193), 60–66 [in Ukrainian].

2. Barchii, M. S., & Voronova, O. Yu. (2017). Do problemy movlennievoho rozvytku doshkilnyka [To the problem of preschooler's speech development]. *Aktualni problemy suchasnoi doshkilnoi osvity – Actual problems of raising such a child: a study of child development in Ukraine*. Mukachevo : MDU, 41–44 [in Ukrainian].

3. Boriak, O. V. (2018). Pedahohichna tekhnolohiia formuvannia ta korektsii movlennievoi diialnosti molodshykh shkolariv iz intelektualnymy porushenniamy [Pedagogical technology of formation and correction of mental activity of younger schoolchildren with intellectual disabilities]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the Drahomanov National Pedagogical University*. Kyiv. 366 17–23 [in Ukrainian].

4. Bondaria, V.I., & Synova, V.M. (2011). Defektolohichni slovnyk [Defectological dictionary]. Kyiv, 528 [in Ukrainian].

5. Korniaika, O.M. (2008). Psykholohiia komunikatyvnoi kultury osobystosti shkoliara [Psychology of communicative culture of a schoolchild's personality]. *Doctoral thesis*, 344 [in Ukrainian].

6. Martynenko, I. V. (2017). Psykholohichni zasady formuvannia komunikatyvnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z systemnymy porushenniamy movlennia [Psychological aspects of the formation of communicative activity of a visually impaired child with systemic disorders]. *Doctoral thesis*, Kyiv, 500 [in Ukrainian].

7. Omelchenko, I. M. (2012). Prostir komunikatyvnoi diialnosti doshkilnykiv iz zatrymkoiu psykhičnoho rozvytku: struktura, chynnyky nedorozvytku, umovy formuvannia [Space of communicative dialogicity of preschoolers with mental retardation: structure, features of construction, art of formation]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienk – Scientific Bulletin of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University*. Kamianets-Podilskyi. XX, 2, 380–390 [in Ukrainian].

8. Omelchenko, I. (2015). Psykholoho-pedahohichni osnovy diahnostyky i formuvannia komunikatyvnoi diialnosti u ditei doshkilnoho viku iz zatrymkoiu psykhičnoho rozvytku [Psychological and pedagogical bases of diagnostics and formation of communicative activity in preschool children with mental retardation]. Poltava. 223 [in Ukrainian].

9. Petrychenko, L. O., Kharkivska, A. A., & Rohanova, M. V. (2022). Osoblyvosti stanovlennia individualnoho stylu profesiinoi komunikatsii maibutnikh uchyteliv v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of formation of future teachers' individual style of professional communication in martial law conditions]. *Enrichment of the pedagogical cluster of educational services*. Kharkiv-Praha, 36–54 [in German].

10. Pirozhenko, T.O. (2010). Komunikatyvno-movlenniievi rozvytok doshkilnyka [Communicative and Speech Development of Preschool Institution]. Ternopil. 152 [in Ukrainian].

11. Ponomarova, H.F., & Kharkivska, A.O. Osoblyvosti perezhyvannia novoi sotsialnoi sytuatsii rozvytku molodshymy shkoliaramy iz porushenniamy slukhu [Characteristics of the experience of the new social situation of development by younger schoolchildren with hearing impairments]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of a Personality: Theory, Methodology and Practice: collection scientific papers*. 1 (108), 141–150. Retrieved from <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-108-1-141-150> [in Ukrainian].

12. Proskurniak, O.I. (2017). Vykhidni teoretychni pozytsii rozrobky kontseptsii diahnostyky ta formuvannia komunikatyvnoi diialnosti pidlitkiv z porushenniamy intelektu [The initial theoretical positions of the development of the concept of diagnostics and formation of communicative activity of adolescents with intellectual disabilities]. *Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho – Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University*. 2 (18), 163 –170 [in Ukrainian].

13. Ryzhanova, A. O. (2012). Harmoniinyi rozvytok osobystosti. Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Harmonious development of personality]. Kyiv ; Simferopil, 131–133 [in Ukrainian].

14. Synov, V.M. (2022). Osoblyvosti korektsiino-rozvytkovoi roboty po formuvanniu komunikatyvnoi diialnosti molodshykh shkolariv z intelektualnymy porushenniamy [Features of Correctional and Developmental Work on the Formation of Communicative Activity of Primary Schoolchildren with Intellectual Disabilities]. Kyiv, 86 [in Ukrainian].

ФОРМУВАННЯ ГНУЧКОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

© Самойлова І., Івашура Н., Мантуленко М.

DOI NUMBER: 10.46489/SSFCWSEN-24-43-5

У статті розглянуто проблему формування гнучкості педагогічних знань майбутніх учителів-дефектологів у процесі професійної підготовки. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено сутність поняття «гнучкість педагогічних знань», «професійна підготовка майбутнього вчителя-дефектолога», визначено її значення у покращенні якості професійної підготовки майбутніх вчителів-дефектологів у закладах вищої освіти. Визначені компоненти, що входять до структури професійної підготовки майбутнього вчителя-дефектолога, а саме це мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний та результативно-оцінний компоненти.

Зазначено, що гнучкість як інтегральна характеристика особистості вчителя забезпечує йому можливість успішного вирішення різноманітних професійних і життєвих проблем у середовищі, що постійно змінюється. Гнучкість виявляється в педагогічній діяльності й потребує від педагога вміння знаходити оптимальні рішення, бути педагогічно гнучким. Чим більш варіативні ситуації, що вимагають пошуку нового способу застосування раніше засвоєних знань, і чим швидше особистість знаходить цей спосіб, тим гнучкіше її знання. Формування в освітньому процесі педагогічних знань надає можливість майбутнім педагогам знаходити оптимальні рішення у нових нестандартних ситуаціях у процесі професійної діяльності, тобто надає їм гнучкості. Саме завдяки педагогічній практиці здобувачам вдається сформувати гнучкість педагогічних знань у застосуванні одержаних знань з урахуванням характеру діяльності, яка здійснюється; створенню стимулів для розвитку самостійності; використанню в своїй професійній діяльності імпровізації; прийняттю неординарних рішень; самостійному знаходженню варіантів рішень; оперативній зміні своїх дій відповідно до навколишнього оточення; аналізі власної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічні знання, гнучкість, гнучкість педагогічних знань здобувачів вищої освіти.

Samoilova I., Ivashura N., Mantulenko M. «Formation of flexibility of pedagogical knowledge among applicants for higher education in the process of professional training».

In the article we consider the problem of formation of flexibility of pedagogical knowledge of future teachers-defectologists in the process of professional training. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the concept of "flexibility of pedagogical knowledge," the content of the concept of "professional training of the future teacher-defectologist" was clarified, and its significance in improving the quality of professional training of future teachers-defectologists in higher education institutions was determined. The components that are part of the structure of professional training of the future teacher-defectologist are determined, namely, these are motivational-target, meaningful-operational and effective-evaluation components.

It is noted that flexibility as an integral characteristic of the teacher's personality provides him with the opportunity to successfully solve various professional and life problems in an ever-changing environment. Flexibility is manifested in pedagogical activity and requires the teacher's ability to find optimal solutions, to be pedagogically flexible. The more variable situations that require the search for a new way of applying previously learned knowledge, and

the faster a person finds this way, the more flexible his knowledge. The formation of pedagogical knowledge in the educational process allows future teachers to find optimal solutions in new non-standard situations in the process of professional activity, that is, it gives them flexibility. It is thanks to pedagogical practice that applicants managed to form the flexibility of pedagogical knowledge in the application of the knowledge obtained, taking into account the nature of the activity that is carried out; creating incentives for the development of independence; the use of improvisation in their professional activities; making extraordinary decisions; independent finding of solutions; operational change of their actions in accordance with the environment; analysis of their own activities.

Keywords: professional training, pedagogical knowledge, flexibility, flexibility of pedagogical knowledge of applicants for higher education.

Актуальність дослідження. Сьогодні суспільству потрібен педагог-професіонал, який має бути не лише носієм педагогічних знань та способів їх передачі, а безпосередньо буде активним суб'єктом професійно-педагогічної діяльності. Він повинен мати професійно-значущі якості, бути зацікавленим і орієнтованим на розвиток особистості здобувачів освіти, їхніх здібностей, уміти вирішувати освітні завдання і бути здатним проектувати як свою діяльність, так і спільну діяльність з вихованцями, готовий до співпраці та співтворчості. Відчувається потреба в нових технологіях підготовки майбутніх педагогів.

Слід зазначити, що успішність професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності залежить від багатьох чинників. Результат підготовки майбутнього фахівця дає змогу визначити рівень сформованості професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Процес професійної педагогічної підготовки Г. Троцько визначає як систему, що характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних та функціональних компонентів. Сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – входження на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності [6].

Л. Хомич звертає увагу, що на сучасному етапі динамічного розвитку суспільства ставляться принципово нові вимоги до педагогічних працівників, а вищій школі потрібно відмовитися від набутих стереотипів у підготовці

майбутніх спеціалістів і так організувати освітній процес, щоб студенти пройшли всі стадії професійного становлення, які б забезпечували формування в них цілісного досвіду самостійної діяльності [5, с. 29–30].

В. Ковальчук вважає, що сучасний учитель передусім «має бути висококваліфікованим і далекоглядним професіоналом, свідомим та відданим патріотом України, тонким психологом, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями» [4, с. 15].

А. Колупаєва розглядає готовність до педагогічної діяльності як результат позитивного ставлення до професії, що визначається системою мотивів до цієї діяльності. Про сформованість готовності до професійної діяльності свідчать такі ознаки: позитивне ставлення до педагогічної діяльності; професійно-педагогічна спрямованість особистості; наявність психолого-педагогічних здібностей; система психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; моральні риси особистості; самостійність та творчість у розв'язанні професійних завдань.

Особистісна функція також відіграє важливу роль у динаміці професійних інтересів педагога, розширенні професійного профілю, забезпеченні зайнятості, формуванні у майбутнього фахівця «екстрафункціональних» знань, умінь та навичок, властивостей, якостей і здібностей, що слугуватимуть підґрунтям реалізації його професійної мобільності, конкурентоспроможності соціальної захищеності [7].

Мета статті: дослідження гнучкості педагогічних знань у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Професійно-педагогічна підготовка вчителя-дефектолога є складним, багатоаспектним процесом. Виходячи з цього, були визначені основні блоки структури змісту підготовки вчителя, спираючись на діяльність педагога. До структури професійної підготовки майбутнього вчителя належать мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний і результативно-оцінний компоненти.

Розглянемо кожний компонент структури професійної підготовки вчителя.

1. Важливою складовою підготовки майбутнього учителя-дефектолога є мотиваційно-цільовий компонент. Метою професійної підготовки майбутнього вчителя є підготовка фахівця, який володіє педагогічними знаннями, педагогічною технікою; уміє адекватно реагувати на будь-яку педагогічну ситуацію; прагне до творчості [2] на основі сформованих ціннісних мотивах.

Змістовно-операційний компонент підготовки майбутнього вчителя-дефектолога передбачає сукупність професійних знань, умінь і навичок, що визначені в Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти. Саме цей компонент сприяє здійсненню в освітньому процесі закладу вищої освіти багатофункціональної діяльності студента в процесі професійної підготовки.

Результативно-оціночний компонент дозволяє оцінити й за необхідності скоригувати результати процесу підготовки.

Відбір форм, методів і засобів організації освітнього процесу у закладі вищої освіти визначається специфікою закладу, рівнем підготовки студентів, що забезпечує досягнення їхньої найбільшої активності.

У процесі професійної підготовки майбутні фахівці оволодівають системою педагогічних знань, які в подальшому будуть визначати успішність практичної діяльності вчителя.

Учені визначають різні підходи до класифікації наукових знань. Так, у «Енциклопедії освіти» зазначено, що знання поділяють на донаукові, що пов'язані з життєвим практичним досвідом окремого індивіда, і наукові, де знання розглядаються до рівня осмислення наукових теорій.

За даними німецького дослідника І. Ломпшера, слід розрізняти чотири види знань:

- предметні знання різного ступеня узагальнення, що містять різні відомості про об'єкти, явища довкілля, їх властивості і відносини,

включають абстрактні поняття і є основою для інших знань;

- знання способів дій, а саме розумових, на основі яких здійснюється розв'язання математичних задач, аналіз граматичних зв'язків у реченнях, виробляються стратегії розумової праці в різних видах діяльності;
- знання норм, на основі яких формуються уміння й навички міжособистісних стосунків і поведінка стосовно інших людей;
- знання цінностей, що відбивають характер політичних, світоглядних, моральних, естетичних, та етичних орієнтацій в їх ціннісному вимірі.

На основі професіограми учителя, аналізу наукових досліджень з питань змісту підготовки майбутнього вчителя В. Гриньова [3, с. 113] визначила певну систему знань, яка включає такі види знань (див. рис.1.).

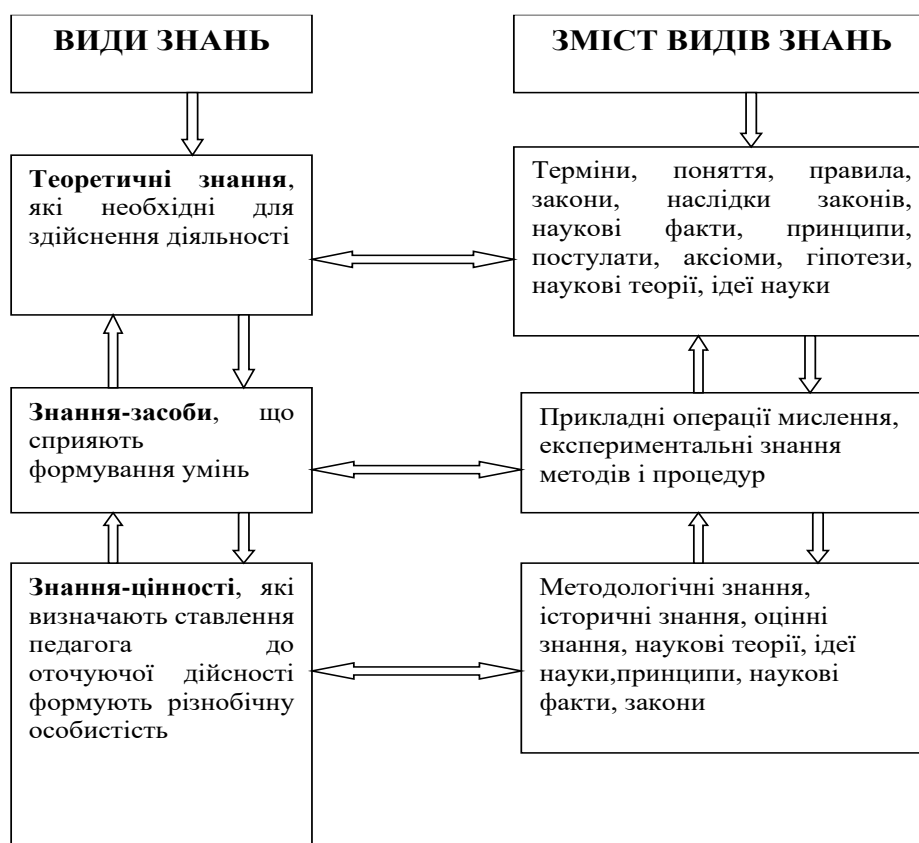


Рис. 1. Зміст видів знань майбутнього вчителя

Специфіка діяльності вчителя передбачає оволодіння ним різними видами знань, зокрема педагогічними. У сучасній педагогічній теорії система педагогічних знань розглядається, виходячи з функції самостійної

педагогічної науки та структури професійної діяльності вчителя. Науково-теоретичний аналіз дозволяє схарактеризувати педагогічні знання як взаємозв'язок методологічних, науково-теоретичних і практичних знань, як поєднання науково-теоретичних та конструктивно-технічних або нормативних, змістових і операційних знань, єдність фундаментальних й інструментальних знань, теоретичних та практичних знань.

Дійшли висновку, що необхідно визначити сукупність функцій педагогічних знань у структурі загально-професійної підготовки, виявити ті функції, які будуть сприяти освоєнню майбутніми вчителями педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки.

Отже, застосування отриманих педагогічних знань у різних професійних ситуаціях спрямовано на розвиток здібності мислити критично. Одним із шляхів формування педагогічних знань щодо професійної педагогічної діяльності є підготовка до неперервної освіти впродовж життя, навчання на робочому місці, уміння вчитися на основі особистісного досвіду й досвіду колег, передавати професійний досвід іншим, організації ефективного мовленнєвого спілкування в трудовому колективі.

Слід зазначити, що для якісної підготовки майбутнього вчителя необхідно включати педагогічні ситуації у зміст педагогічних дисциплін, які можна використовувати у незнайомій обстановці, що буде сприяти формуванню педагогічних знань студентів. Формування у навчальному процесі педагогічних знань надає можливість майбутнім учителям знаходити оптимальні рішення у нових нестандартних ситуаціях у процесі професійної діяльності, тобто надає їм гнучкості.

Серед педагогічних досліджень поняття «гнучкість» розглядається по-різному, використовуючи різні терміни: «переключення», «рухливість», «динамічність», «варіативність форм поведінки» тощо.

Так, зарубіжні дослідники використовують два терміни для визначення гнучкості: *flexibiliti* – власне гнучкість та *variability* – варіабельність, багатогранність.

У дослідженнях зарубіжних психологів (Д. Левін, К. Гольдштейн, А. Басс, Р. Кеттел, Х. Вернер та інші) поняття «гнучкість» визначається як властивість, що протилежна ригідності. Вони визначають ригідність як нездатність до нової діяльності, стереотипність поведінки. Тобто ригідність має вираження у зверненні до звичного, відпрацьованого способу дії, в нездатності змінити установку, а з боку поведінки – як недостатня адаптивність поведінки, тобто ригідність – відносна нездатність індивіда змінити дії або відносини стосовно суб'єктивних обставин, що виникають в життєдіяльності, зокрема в навчанні, це супротив змінам, деяка впертість, що виявляються як у мисленні, так і поведінці.

Це поняття розглядається дослідниками з різних позицій:

- гнучкість – здатність відмовитися від наявного способу дії на користь іншої більш економічної (К. Шайє);
- гнучкість розуміється здатність особистості адаптуватися до змін, які можуть відбутися несподівано (Л. Хаскелл).
- гнучкість як швидкий, легкий перехід від одного класу предметів і явищ до іншого (С. Рубеновиц, Дж. Гілфорд);
- гнучкість уключає також швидкість переходу від свідомості до роботи на рівні підсвідомості (Р. Кеттелл).

Отже, гнучкість як інтегральна характеристика особистості вчителя забезпечує йому можливість успішного вирішення різноманітних професійних і життєвих проблем в середовищі, що постійно змінюється.

Гнучкість виявляється в педагогічній діяльності та потребує від педагога вміння знаходити оптимальні рішення, бути педагогічно гнучким.

Гнучкість знань особистості виявляється в її готовності до самостійного знаходження способу застосування знань при зміні ситуацій або різних способів в одній і тій же ситуації [1, с. 11].

Чим більш варіативні ситуації, що вимагають пошуку нового способу застосування раніше засвоєних знань, і чим швидше особистість знаходить цей спосіб, тим гнучкіше її знання. Показником гнучкості знань особистості є

також здатність запропонувати самостійно знайдені або сконструйовані кілька способів їх застосування для однієї й тієї ж ситуації.

Гнучкість є готовністю до знаходження нового способу застосування знання, варіювання способів при зміні ситуації або пропозиції декількох різних способів для виконання того самого завдання. Чим більше способів знає особистість, тим скоріше вона знайде потрібну комбінацію в конкретному випадку. Той, хто навчається, може знати безліч способів застосування чітких знань, але не вміти співвідносити їх із завданням у відповідній ситуації.

Чим більш варіативні ситуації, що вимагають пошуку нового способу застосування раніше засвоєних знань, і чим швидше особистість знаходить цей спосіб, тим гнучкіше її знання. Показником гнучкості знань особистості є також здатність запропонувати самостійно знайдені або сконструйовані кілька способів їх застосування для однієї й тієї ж ситуації.

Підтримуємо погляди науковців і визначаємо гнучкість педагогічних знань як суб'єктивну якість, особливість, характеристику знання, що дозволяє майбутньому вчителю доцільно обирати новий спосіб застосування знання у конкретній ситуації або варіювати способи при зміні ситуації відповідно зовнішніх умов або професійних інтересів, нахилів, потреб майбутнього вчителя, враховуючи діапазон його знань і можливостей.

При формуванні гнучкості педагогічних знань необхідно включати досвід творчої діяльності, покликаний забезпечити готовність до пошуку вирішення нових проблем, творчого перетворення дійсності. Якісне оволодіння педагогічними знаннями спрямовано на досвід творчої діяльності, що передбачає:

- самостійне здійснення переносу знань і умінь у нову ситуацію;
- бачення нової проблеми в традиційній ситуації;
- бачення структури об'єкта;
- бачення нової функції об'єкта на відміну від традиційної;
- урахування альтернатив при вирішенні проблеми;

- комбінування і перетворення раніше відомих способів діяльності при вирішенні нової проблеми;
- виключення всього відомого і створення принципово нового підходу (способу, пояснення).

Процес формування досвіду творчої діяльності, що включає взаємопов'язані між собою елементи, сприяє якісному формуванню гнучкості педагогічних знань у студентів. Так, без знань неможливе здійснення способів діяльності, їх творче застосування. Нові знання, при наявності опорних умінь, формують нові вміння. Крім того, застосування відомих способів для отримання відомого результату приводить не тільки до набуття нових знань, але й до появи нових способів діяльності, що відображено на рис. 2.

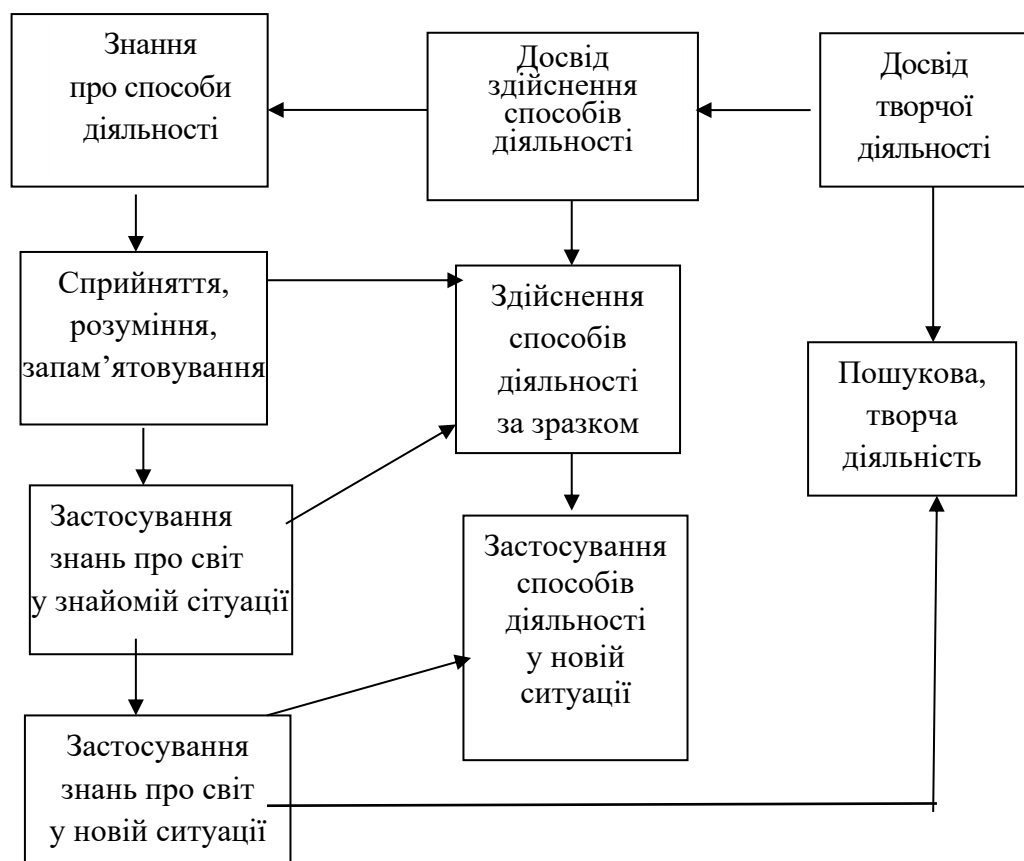


Рис.2 Взаємозв'язок елементів змісту освіти та рівнів їх застосування

Педагогічні знання є засобом здійснення способів діяльності

й застосування в реалізованому способі діяльності. Творча дія, що виконується з будь-якою множиною об'єктів шляхом самостійного конструювання нової орієнтовної основи для дії (знання-трансформації), сприяє появі об'єктивно нової інформації. При цьому відбувається як засвоєння досвіду здійснення способів діяльності, так і закріплення знань у майбутніх фахівців. Під час засвоєння досвіду творчої діяльності шляхом її здійснення знаходять своє застосування засвоєні способи діяльності, але застосовані в новій ситуації, що вимагає творчого пошуку та виявлення гнучкості педагогічних знань майбутнім учителем.

Тобто всі елементи і рівні засвоєння творчого досвіду взаємопов'язані між собою та протікають як єдиний процес.

Слід також зазначити, що здійснення творчої діяльності вимагає розробки технології, що сприятиме формуванню гнучкості знань.

Розглянемо технологію-алгоритм, яка є професійно орієнтованою технологією. Саме її реалізація в освітньому процесі для формування гнучкості педагогічних знань здобувачів вищої освіти.

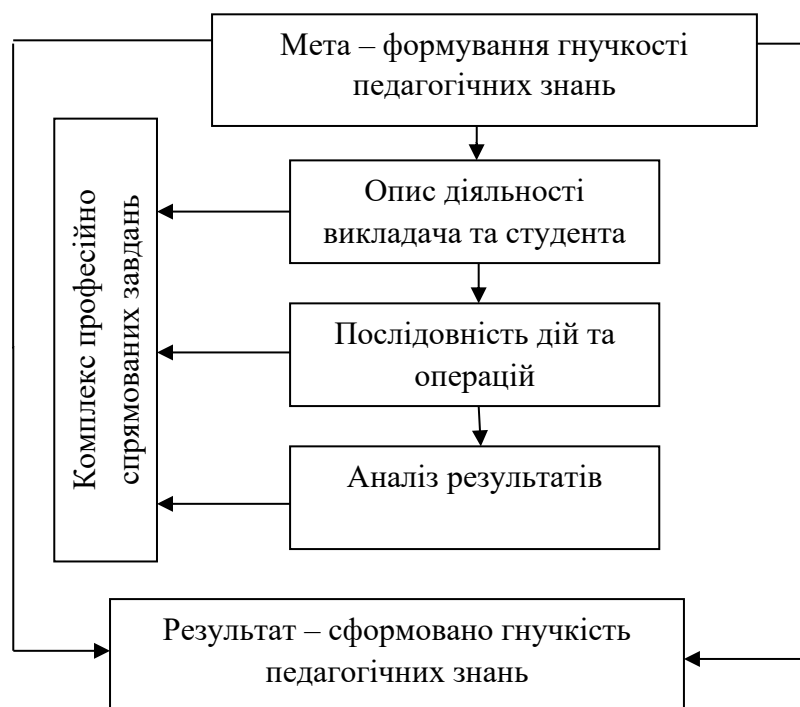


Рис. 3. Структурна схема технології формування гнучкості педагогічних знань

Особистість студента в цій технології не просто суб'єктом, але суб'єктом пріоритетним; його розвиток є метою освітньої системи, а не засобом досягнення будь-якої мети.

Мета технології-алгоритму – формування гнучкості педагогічних знань майбутніх учителів.

Комплекс професійно спрямованих завдань забезпечує поступове формування гнучкості педагогічних знань при оволодінні дисциплінами педагогічного циклу.

Проаналізуємо суть професійно спрямованих завдань, що закладено у структуру їх комплексу професійно спрямованих завдань.

Пропонуючи здобувачам завдання, викладач прагне до того, щоб студенти виконали його і відповідно засвоїли зміст. Отже, навчальне завдання як педагогічне поняття, що розглядається в контексті навчання, є засобом реалізації та формою втілення змісту. До запропонованого комплексу завдань разом з педагогічними задачами й ситуаціями також належать вправи.

Вправи в ході професійної підготовки здобувачів освіти повинні входити в систему завдань щодо формування гнучкості педагогічних знань. Результативність вирішення вправ знаходиться в прямій залежності від характеру дій здобувачів. Проте це не значить, що головною метою всіх вправ, що входять у систему завдань щодо формування гнучкості знань студентів, є закріплення одержаних знань, тобто здійснення репродуктивної діяльності.

Л. Нечволод визначає такі типи дидактичних завдань:

- завдання на сприйняття знань (самостійна робота з текстовим матеріалом зошитів, складання плану за зразком, спостереження за явищами);

- завдання на усвідомлення і осмислення знань (осмислення інформації за допомогою ілюстративно-наочного матеріалу, моделювання знань, складання алгоритмів дій, проведення експерименту, дослідження;

завдання на конструювання знань; завдання на застосування знань в нестандартних ситуаціях; написання творчих робіт різного типу);

- завдання на корекцію знань;

- завдання на систематизацію знань (виділення головного в групі понять, проведення паралелей; завдання на пошук; навчальний експеримент; проблемні завдання, дослідження явищ в їх логічній послідовності; завдання на об'єднання знань у систему або розділення системи на елементи);

- завдання на сформованість уміння здобувачів у частковому знайти загальне, а у загальному – часткове. Систематизація припускає розумовий розподіл предметів і явищ педагогічної дійсності по групах й підгрупах залежно від їх схожості та відмінності. Прикладом таких вправ може бути: складання таблиць по виявленню загальних і відмінних ознак педагогічних явищ, категорій, понять, складання алгоритму дій педагога в процесі професійної діяльності тощо;

- завдання на розвиток творчого мислення (проблемні питання, частково-пошукова робота, завдання творчого змісту, багатоваріантні експериментальні завдання, різноманітні логічні завдання);

- завдання на вдосконалення і поглиблення знань (проведення експерименту, дослідження, утворення модулів, алгоритмів);

- завдання на формування вмінь самооцінки («Перевір себе», «Знайти ключ для розкриття коду») [7].

Кожна з груп завдань, як уважає автор, забезпечує реалізацію дидактичних цілей.

Кожен з видів завдань відповідає тій або іншій дидактичній задачі, виконує певну функцію. У процесі навчання розв'язується ціла низка різних педагогічних і дидактичних завдань, що досягається використанням відповідної безлічі різних видів завдань. Трансформація традиційних навчальних завдань у комплекс професійно спрямованих завдань пов'язана, передусім, з використанням як провідного елемента змісту завдань даного

типу особливого виду досвіду – навчальної діяльності, у результаті якої формуються уміння, що забезпечують гнучкість педагогічних знань.

Отже, завдання повинні бути неодмінно наповнені особистісним сенсом, що надзвичайно важливо для формування гнучкості педагогічних знань здобувачів у процесі професійної підготовки. Однією з характеристик завдань, що забезпечують гнучкість педагогічних знань здобувачів, є необхідність оволодіння професійними знаннями та практичними діями, спонукання до усвідомлення своєї «недостатності» (відсутність того або іншого виду особистісного досвіду) і підтримка його наміру набути цей досвід.

Влучним, на нашу думку, є погляд О. Капустіної та А. Харківської, що «структура професійної підготовки здобувачів освіти педагогічного спрямування включає в себе наступні компоненти: морально-психологічна, методологічна, теоретична, методична та практична підготовка. Ці компоненти відображають цілісний характер феномена готовності до педагогічної діяльності і діалектичний взаємозв'язок її складових, що дає підставу розглядати їх як необхідні та достатні для збереження й розвитку професійної підготовки здобувачів освіти педагогічних закладів вищої освіти» [9, с. 214].

Оскільки гнучкість педагогічних знань тісно пов'язана з творчою діяльністю нас цікавило наскільки змінилися рівні сформованості творчих здібностей студентів. Під час дослідження щодо формування гнучкості здобувачів освіти, нами була проаналізована педагогічна практика, яка дала змогу реалізувати студентам набуті знання, сформовані вміння, що забезпечує гнучкість педагогічних знань, крім того, в процесі педагогічної практики здобувачі намагалися формувати гнучкість знань у школярів.

Педагогічна практика дозволила перевірити, як можливо виявляти гнучкість педагогічних завдань у реальному педагогічному процесі майбутніх учителів-дефектологів. У період педагогічної практики здобувачів освіти:

- закріплювали й застосовували професійні знання, професійні уміння та професійні якості не в штучно створених умовах, а в реальному освітньому процесі;

- самостійно впроваджували комплекс завдань з метою виявлення гнучкості в школярів;

- ознайомилися з сучасним станом освітньої діяльності, педагогічним досвідом.

Саме для здобувачів випускних курсів практика припускає можливим виконання науково-дослідного завдання. Студенти в ході практики пропонували учням різні завдання. Наведемо приклади деяких завдань.

Завдання 1. Ознайомитись з системою роботи вчителя початкових класів у закладі загальної середньої освіти.

У процесі бесіди з вчителем з'ясуйте:

1. Особливості програми, за якою він працює.
2. Перелік навчально-методичних посібників і дидактичних матеріалів, які він використовує.
3. Методичні проблеми, над якими він працює.
4. Виділіть найбільш уподобані Вам прийоми роботи і завдання, які вчитель використовує під час проведення уроку. Зробіть висновки.

Завдання 2. Проведіть самостійне міні-дослідження з метою з'ясування, які методи навчання і чому превалюють у роботі вчителя -дефектолога. У якому ступені активізують пізнавальний інтерес студентів різні методи навчання? Висновки висловіть у тексті з поданням таблиць та графіків.

Студенти впродовж усього періоду проходження педагогічної практики проводили спостереження за вчителями й на цій основі узагальнювали, робили висновки, тобто здобувачі здійснювали педагогічне дослідження освітнього процесу й обробляли його результати.

Алла К. зазначила, що: «Після бесіди з учителем я з'ясувала таке:

1. У програмі, за якою працює вчитель, теорія і практика чітко взаємопов'язані. Вони знаходяться в найвдалішій логічній послідовності.

2. Позитивним у роботі вчителя є те, що на під час проведення уроків застосовується емоційний настрій, наводяться яскраві приклади, застосовуються презентації.

Висновок: Учитель Трофімова Олена Андріївна – з великої літери фахівець, її заняття цікаві для учнів».

Кожна з підгруп виконувала міні-дослідження, проте не в межах дисциплін педагогічного циклу, а при проходженні педагогічної практики в реальних умовах професійної діяльності педагога. Результати міні-досліджень відрізняються своєю доказовістю та аргументованістю. При знайомстві з системою роботи вчителя-дефектолога здобувачі аналізували програму, зіставляли, на скільки він досягає мети освітнього процесу в закладі освіти, визначали перспективи в професійному становленні узагальнювали педагогічний досвід роботи, спостерігали за освітнім процесом.

Виконання завдань, які спрямовані на застосування умінь в умовах педагогічної практики переконали, що у студентів підвищився рівень сформованості умінь, що забезпечують гнучкість педагогічних знань. Це виявлялося в:

- більш чіткій аргументованості планованих дій;
- прогнозуванні цілей; визначенні доцільності змісту й методики проведення освітньої роботи;
- оптимальному виборі форм, методів і засобів навчання та виховання.

У ході спостережень здобувачам вдалось з'ясувати, що в реальному освітньому процесі виникали непередбачені, нестандартні ситуації (взаємодія з учнями, взаємодія з колегами), і саме в таких ситуаціях спрацьовують сформовані у них раніше уміння, тобто виявляється гнучкість педагогічних знань: застосуванні одержаних знань з урахуванням характеру діяльності, яка здійснюється; створенні стимулів для розвитку самостійності; використанні в своїй професійній діяльності імпровізації; прийнятті

неординарних рішень; самостійному знаходженню варіантів рішень; аналізі власної діяльності.

Висновок. Отже, у зв'язку з розробкою та впровадженням у цикл педагогічних дисциплін технології-алгоритму, яка сприяє формуванню гнучкості педагогічних знань, що не йде в розріз з програмами курсів, а органічно доповнює зміст циклу педагогічних дисциплін і педагогічних практик, здійснювався процес формування професійних умінь, що забезпечують гнучкість педагогічних знань у майбутніх педагогів.

Перелік використаних джерел:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки : підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2001. 45 с.
4. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 34 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С, 2004. 112 с.
6. Лозова В.І., Тройко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.
7. Нечволод Л.І. Педагогічні умови впровадження робочих зошитів з друкованою основою в процес індивідуалізації навчання школярів : дис. ...канд. пед. наук. Харків. 2002. 180 с.

8. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-ПРЕС, 2009. 368 с.

9. Kharkivska A.A., Kapustina O.I. Overview of modern models of training system future teachers. *Educational Dimension*. 2021. V. 5. P. 211–223. URL: <https://acnsci.org/journal/index.php/ed/article/view/504> (дата звернення: 17.09.2024).

References:

1. Artemova, L. V. (2006). *Istoriia pedahohiky [History of pedagogy]*. Kyiv, 424 [in Ukrainian].

2. Volkova, N.P. (2002). *Pedahohika [Pedagogy]*. Kyiv, 576 [in Ukrainian].

3. Hrynyova, V.M. (2001). *Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia (teoretychnyi ta metodychnyi aspekty) [Formation of Pedagogical Culture of the Future Teacher (Theoretical and Methodological Aspects)]*. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 45 [in Ukrainian].

4. Kovalchuk, V. Yu. (2006). *Modernizatsiia profesiinoi ta svitohliadno-metodolohichnoi pidhotovky suchasnoho vchytelia [Modernisation of professional and worldview-methodological training of a modern teacher]*. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv: 34 s. [in Ukrainian].

5. Ovcharuk, O.V. (Ed.) (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: biblioteka z osvithoi polityky [Competence-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library on educational policy]*. Kyiv, 112 [in Ukrainian].

6. Lozova, V.I., & Troiko, H.V. (2002). *Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia [Theoretical foundations of upbringing and education]*. Kharkiv, 400 [in Ukrainian].

7. Nechvolod, L.I. (2002). *Pedahohichni umovy vprovadzhennia robochykh zoshytiv z drukovanoiu osnovoïu v protses individualizatsii navchannia shkolariv [Pedagogical conditions for the introduction of workbooks with a printed basis*

in the process of individualisation of schoolchildren's learning]. *Candidate's thesis*. Kharkiv, 180 [in Ukrainian].

8. Prima, R. M. (2009). Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka [Formation of Professional Mobility of Future Primary School Teachers: Theory and Practice]. Dnipropetrovsk, 368 [in Ukrainian].

9. Kharkivska, A.A., & Kapustina, O.I. (2021). Overview of modern models of training system future teachers. *Educational Dimension*. 5, 211–223. Retrieved from <https://acnsci.org/journal/index.php/ed/article/view/504> [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-051:376-056.2/3]:373.2(045)

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

©Тарасова В.

DOI NUMBER: 10.46489/SSFCWSEN-24-43-6

У статті розкривається вплив теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної технології формування риторичної культури в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальних дошкільних закладів освіти на рівні сформованості риторичної культури майбутніх фахівців-дошкільників спеціальних закладів освіти. Зазначається, що основну мету спеціальних освітніх установ – адаптувати дітей із особливостями у розвитку до життя у суспільстві в змозі реалізувати фахівець спеціального дошкільного закладу освіти високого рівня професіоналізму, важливим складником якого є риторична культура, Наголошується, що, незважаючи на інтерес дослідників до окресленої проблеми, окремі її аспекти залишаються маловивченими й досить актуальними, зокрема питання специфіки риторичної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. У статті висвітлюється технологія формування риторичної культури фахівців дошкільної галузі, яка ґрунтується на компетентнісному, особистісно-діяльнісному й герменевтичному підходах і передбачає реалізацію трьох взаємопов'язаних етапів: організаційного (забезпечення усвідомлення майбутніми вихователями ролі риторичної культури для власного професійного становлення та важливості її формування в дошкільників); змістово-процесуального (оволодіння студентами знаннями, навичками, уміннями, необхідними для формування високого рівня риторичної культури); корекційного (корекція змісту, методів підготовки, форм роботи, спрямованих на свідоме формування риторичної культури).

Ключові слова: риторична культура, фахова підготовка здобувачів, методи навчання, реалізація етапів, практичні завдання.

Tarasova V. «Implementation of the Technology of Forming Rhetorical Culture in the Process of Professional Training of Future Specialists in Special Preschool Educational Institutions».

The article reveals the impact of a theoretically grounded and experimentally tested technology for developing rhetorical culture in the process of professional training of future specialists in special preschool educational institutions on the level of rhetorical culture formation in future preschool educators in special institutions. It is noted that the main goal of special educational institutions – to adapt children with developmental differences to life in society – can be realized by a specialist in a special preschool institution of a high level of professionalism, an important component of which is rhetorical culture. It is emphasized that despite the researchers' interest in the outlined problem, certain aspects remain under-researched and quite relevant, particularly the issue of the specific rhetorical competence of future preschool education specialists. The article highlights a technology for developing rhetorical culture among specialists in the preschool field, based on competency, personal-activity, and hermeneutic approaches. This technology involves the implementation of three interrelated stages: organizational (ensuring future educators understand the role of rhetorical culture in their professional development and its importance for preschoolers); content-process (equipping students with the knowledge, skills, and abilities necessary for developing a high level of rhetorical culture); and corrective (adjusting the content, methods of preparation, and forms of work aimed at the conscious formation of rhetorical culture).

Keywords: rhetorical culture, professional training of students, teaching methods, stage implementation, practical tasks.

Актуальність дослідження. Важливим показником розвитку держави й суспільства є володіння її громадянами культурою мовлення, мовленнєвого спілкування, оволодіння якою має починатися ще в дошкільному віці. Від цього залежить становлення і подальший розвиток людини як особистості, успішність її навчання і виховання. Не випадково у Законі України «Про дошкільну освіту», у Законі України «Про охорону дитинства», у Освітніх програмах, де прописаний комплекс освітніх компонентів, спланованих і організованих закладом дошкільної освіти для досягнення вихованцями результатів навчання (набуття компетентностей), визначених Базовим компонентом дошкільної освіти, одними з головних завдань дошкільного виховання та навчання визначають забезпечення опанування дітьми рідною мовою, засвоєння ними літературних норм, прагнення виражати власне ставлення до оточуючого, самостійно використовуючи для цього різні мовленнєві засоби й форми.

Основна мета спеціальних освітніх установ – адаптувати дітей із особливостями у розвитку до життя у суспільстві, використовувати всі можливості для їх соціалізації.

У якості пріоритетних напрямів освіти дітей із особливостями у навчанні виділені: розвиток психічних процесів, пізнавальної діяльності у процесі навчання; мовленнєвий розвиток, формування та розвиток комунікативних умінь і навичок; розширення соціальних контактів із метою формування навичок соціального гуртожитку та моральної поведінки

Вирішити ці завдання в змозі фахівець спеціального закладу дошкільної освіти високого рівня професіоналізму, важливим складником якого є риторична культура, володіння якою дає можливість педагогу розвивати в дітей мовлення, формувати в них соціально-комунікативні вміння, колективні взаємини, створювати умови для виховання чуйності, бережного ставлення до національної спадщини тощо. Потреба досвіду вільно будувати діалог у різних ситуаціях мовлення із використанням усталених і схвалених суспільством формул, полегшують спілкування й роблять його бажаним [2].

Актуальність і доцільність обраної проблеми посилюються і необхідністю усунення суперечностей, що об'єктивно мають місце в сучасній педагогічній теорії і практиці, а саме: між підвищенням вимог щодо розвитку мовлення дітей, які об'єктивно зумовлюється сучасним станом культурного розвитку суспільства, особливостями психічного розвитку й недостатнім рівнем сформованості у майбутніх фахівців спеціальних закладів освіти риторичної вправності, необхідної для реалізації зазначених вимог; між необхідністю оволодіння майбутнім фахівцем закладу освіти риторичною культурою та станом професійної підготовки студентів у педагогічних закладах вищої освіти; між необхідністю формування риторичної культури у майбутніх фахівців і нерозробленістю методологічних і теоретико-методичних засад забезпечення цього складника професійно-педагогічної готовності майбутнього педагога галузі освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема компетентнісного підходу в освіті знаходиться в центрі уваги багатьох науковців які присвятили свої дисертаційні дослідження проблемі

формування компетентного фахівця (В. Баркасі, О. Білик, Н. Босак, І. Воробйова, Л. Голованчук, Ю. Головач, І. Дроздова та ін.). Сутність поняття професійної компетентності була предметом розгляду в роботах І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Сластьоніна, М. Євтуха, О. Дубасенюк, О. Ломакіної та ін. Зміст риторичної компетентності досліджували Л. Горобець, І. Іванчук, В. Нищета, О. Ворожбитова та ін. Проблеми комунікативнориторичної компетентності педагога частково висвітлювались у працях І. Зверєвої, Л. Коваль, Л. Міщик, А. Мудрика та ін. Визначення риторико-мовленнєвого компонента у структурі педагогічної діяльності (В. Артемов, М. Вашуленко, Ф. Гоноболін, І. Зязюн, А. Капська, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Ткаченко, О. Штепа та ін.).

Водночас аналіз наукової літератури свідчить, що незважаючи на інтерес дослідників до окресленої проблеми, окремі її аспекти залишаються маловивченими й досить актуальними, зокрема питання специфіки риторичної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Мета статті полягає у виявленні впливу теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної технології на рівні сформованості риторичної культури майбутніх фахівців-дошкільників спеціальних закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Риторична культура є одним з важливих показників рівня професійної підготовки майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти. Теоретичний і мотиваційно-ціннісний компоненти є професійним підґрунтям риторичної культури, особистісний – умовою підвищення її рівня, а практичний – засобом її практичного виявлення. Сформульовані теоретичні положення стали підставою для обґрунтування технології формування риторичної культури майбутніх фахівців спеціальних закладів освіти. У процесі дослідження доведено, що успішність оволодіння майбутніми фахівцями-дошкільниками спеціальних закладів освіти риторичною культурою забезпечується науково обґрунтованою, на основі особистісно-

діяльнісного й компетентнісного підходів, технологією, яка включає організаційно-підготовчий, змістово-діяльнісний, рефлексивно-коригувальний етапи.

Основна фаза педагогічного експерименту була спрямована на забезпечення етапів технології формування риторичної культури майбутніх фахівців-дошкільників спеціальних закладів освіти. Для кожного з етапів визначались мета та завдання, обирались форми й методи їх реалізації.

Слід зауважити, що експериментальна група працювала за спеціальною програмою, якою передбачалося запровадження розробленої технології у процес навчання, а також під час педагогічної практики. У контрольній групі процес фахової підготовки відбувався без забезпечення спеціальної спрямованості на формування риторичної культури.

Зазначимо, що забезпечення розробленої технології здійснювали на всіх ланках професійної підготовки студентів, тобто на навчальних заняттях (лекції, семінарсько-практичні заняття), у процесі самостійної роботи, у різних видах позааудиторної виховної роботи, під час педагогічної практики.

Особливо місце в експерименті займала робота клубу «Ритор», основними завданнями якого було: поглиблення знань студентів щодо формування їхньої риторичної культури, вироблення особистісних якостей та умінь її розвитку й саморозвитку, набуття у процесі клубної роботи досвіду, який є необхідним з погляду життєзабезпечення та особистісної професійної самореалізації, ознайомлення студентів з новітніми дослідженнями у галузі риторики особистості й риторичної діяльності вихователя.

У експериментальній роботі застосовували різноманітні методи навчання. Оскільки риторична діяльність вимагає активного мислення й викладу власних думок, тому значну увагу під час проведення навчальних занять, тренінгів, круглих столів, конференцій, засідань дискусійних клубів тощо приділяли *активним* (мікрОВикладання, самостійна робота) та *інтерактивним* (ділові та рольові ігри, дискусії, диспути, метод розв'язання ситуацій тощо) методам. Такі методи сприяли активізації навчально-

пізнавальної діяльності студентів, обміну інформацією й думками, оцінками та особистісним досвідом, розвитку риторичних умінь.

Суттєву роль у формуванні наскрізних риторичних умінь та навичок відігравали репродуктивні методи, що передбачали сприймання на слух і відтворення (усне чи писемне) окремих слів, речень, текстів виступів. Зазначимо, що ми пропонували студентам переказати уривки з кращих риторичних творів Ф. Прокоповича, Г. Сковороди, В. Сухомлинського.

На наступному етапі переказування було творчим (стислий переказ, переказ із зміною особи, часу, подій, аналіз виступу, введення цитат у власно створений текст виступу тощо). Значну увагу приділяли продуктивно-творчим методам, які широко використовувалися під час формування професійного мовлення та передбачали виконання творчих завдань.

В організації самостійної та індивідуальної роботи студентів для набуття риторичної компетенції, систематизації, розвитку мовного чуття велику роль відігравав метод аналогії. Цей метод давав можливість робити умовиводи про властивості одного предмета (або явища) на основі його подібності до інших. Така подібність, у свою чергу, надавала можливість вибору синтаксичних конструкцій з науково-педагогічної фахової літератури, текстів документів, відповідно до конкретного змісту, мети й характеру висловлення у професійно зумовлених ситуаціях.

Особливо цінним для формування риторичної вправності майбутніх педагогів виявився проблемний метод, який вимагав такої організації освітнього процесу, за якої студенти під час розв'язання пошукових завдань привчалися аналізувати матеріал, досліджувати невідомі явища і процеси, робити на основі аналізу правильні самостійні висновки.

У експериментальній роботі використовували різні педагогічні методи й прийоми, що сприяли виникненню діалогу на навчальних заняттях, зокрема створення ситуації успіху у процесі взаємодії суб'єктів педагогічного процесу; психологічні прийоми, наприклад, використання пауз у момент очікування відповіді студента, формулювання аргументів при незгоді і

заохочення пошуку таких самим студентом, погляд на обличчя співрозмовника, часте повторення таких фраз: «Як Ви самі думаєте?», «Мені цікава Ваша думка», «Доведіть, що я не прав(а)» тощо.

Реалізації принципів, методів і прийомів у процесі формування необхідних риторичних умінь і навичок у студентів педагогічного закладу вищої освіти сприяли різноманітні завдання:

- за способом виконання роботи – аудиторні та домашні;
- за метою – навчальні та перевіірочні;
- за розумовими операціями – аналітичні, синтетичні, аналітико-синтетичні
- за способом формування умінь та навичок (імітаційні, оперативні, комунікативні).

Значну увагу в експериментальній роботі надавали завданням, спрямованим на окремі аспекти вдосконалення мовленнєво-риторичної підготовки майбутніх вихователів:

- завдання на створення тексту;
- завдання, пов'язані з текстовим аналізом;
- репродуктивні та продуктивні завдання, спрямовані на розвиток логічного мислення і зв'язного мовлення.

Ці завдання передбачали формування окремих груп умінь (лексико-граматичних, стилістичних, комунікативно-риторичних). Найважливішою специфічною рисою всіх типів завдань є їх інтегративний характер, зумовлений тим, що риторика виступає засобом поєднання їх у комплексі професійної підготовки майбутніх учителів. Слід підкреслити, що всі навчальні заняття та позааудиторні заходи у межах експериментальної роботи організовувались і проводилися у підложжі педагогіки співробітництва й співтворчості, яка передбачала взаємодію суб'єктів освітнього процесу на паритетних засадах.

Реалізацію організаційно-підготовчого етапу розробленої технології розпочали з відповідної підготовки викладачів до формування риторичної

вправності студентів, яка здійснювалась у методичних об'єднаннях викладачів, молодих кураторів, керівників гуртків і клубів і була спрямована на:

- забезпечення позитивної мотивації викладачів до формування риторичної культури студентів;
- визначення професійної компетентності викладачів щодо формування риторичної культури майбутніх фахівців-дошкільників закладу освіти;
- підвищення професійного інтересу викладачів до проблеми дослідження; удосконалення володіння сучасною технікою, комп'ютерами, вміннями користуватися мережею Internet для своєчасного набуття нової інформації, необхідної для вирішення професійних завдань; надання методичної допомоги викладачам, озброєння їх знаннями, вміннями та навичками, необхідними для забезпечення формування риторичної культури студентів.

Із метою надання викладачам і кураторам академічних груп необхідних знань на дошкільних факультетах експериментальних закладів освіти було прочитано розроблений нами спецкурс з досліджуваної проблеми зі загальною назвою «Формування риторичної культури студентів».

Запропонований курс був спрямований на підвищення рівня професійної компетентності викладачів шляхом отримання та поглиблення знань щодо особливостей і технології формування риторичної культури майбутніх фахівців закладу освіти.

Спецкурс передбачав вивчення таких питань:

- роль і місце формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільного закладу освіти у їхньому професійному становленні;
- особлива роль фахівців дошкільного закладу освіти у оволодінні дітьми культурою мовлення, культурою мовленнєвого спілкування;
- сутність і зміст риторичної культури майбутніх фахівців дошкільного закладу освіти;

- концептуальні підходи до формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільного закладу освіти;
- технологія формування риторичної культури майбутніх фахівців-дошкільників закладу освіти;
- форми і методи формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільного закладу освіти.

Теоретико-методична підготовка викладачів включала також ознайомлення з різноманітними діагностичними, розвивальними і корекційними методиками, із технологіями здійснення риторичної підготовки студентів. Із цією метою на кафедрах, що працюють на дошкільних факультетах, було проведено науково-методичні семінари з проблеми дослідження, створено «Службу методичної допомоги», завданням якої було підвищення рівня професійної компетентності педагогічного колективу шляхом надання консультацій, методичних порад, психолого-педагогічної підтримки.

Із метою подолання індивідуальних утруднень й недоліків була активізована робота завідувачів кафедр, організовано відвідування кафедр інших ЗВО, зустрічі з фахівцями кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, які надавали викладачам індивідуальні консультації інструктивного характеру. Також стимулювалась самоосвітня діяльність самих викладачів по вдосконаленню самостійно набутих знань щодо формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільного закладу освіти: цілеспрямована робота з психологічною, педагогічною, риторичною й методичною літературою; аналіз і усвідомлення досвіду колег (цілеспрямоване спостереження, цілеспрямоване спілкування); самоаналіз власної діяльності тощо.

Засвоєння теоретичного матеріалу, усвідомлення викладачами значущості у набутті знань щодо формування риторичної культури студентів систематично відбувалося під час засідань Інституту кураторів, на заняттях у «Школі молодого куратора», яка плідно працює з різних напрямів професійної

підготовки студентів; а також у процесі дискусій, ділових ігор, «мозкових атак», «мозкових штурмів», тренінгів, що проводилися за допомогою координаційно-методичних центрів.

Практичні заняття з викладачами розпочиналися з надання їм відомостей про мотиви, знання та вміння, особистісні якості, які складають риторичну культуру майбутніх фахівців закладу дошкільної освіти, визначення напрямів роботи зі студентами та виявлення тих заходів, які слід запроваджувати для формування в них риторичної культури.

Заняття проводилися у формі ділових ігор, де учасники гри розподілялися на підгрупи, виступаючи у різних ролях. Так, під час ділової гри-інтерв'ю викладачі брали на себе ролі журналістів та респондентів. Ігровий елемент заходу надавав можливість створити доброзичливу атмосферу спілкування, посилити мотивацію викладачів.

Слід зазначити, що в процесі експериментальної роботи певну увагу приділили вдосконаленню інформаційної компетентності викладачів, для чого були організовані спеціальні заняття (8 годин) за допомогою кафедр інформатики та кафедри інформаційних технологій, на яких викладачі навчалися працювати в мережі Internet, оволодівали новими комп'ютерними технологіями.

Не викликає сумніву, що зацікавленості здобувачів до формування риторичної культури як професійно значущої якості фахівця дошкільного закладу освіти передусім пов'язана з високим рівнем мотивації до оволодінням майбутньою професією. Як довели вчені (О. Кочарян, С. Микитюк, В. Петренко, В. Кириченко, С. Blanchard, L.Pelletier, N.Otis, E. Sharp та багато інших), мотивація впливає на весь процес професійного становлення: відбивається у розумінні, оцінюванні, прийнятті, або вирішенні завдань; у визначенні проміжних і кінцевих цілей роботи; у формуванні спрямованості педагогічного мислення, комплексному використанні набутого досвіду тощо. Усе це має велике значення в освітньому процесі, зокрема при формуванні риторичної культури майбутніх фахівців. При

цьому слід зазначити, що мотиваційна сфера є динамічною, тому дуже важливою є підтримка позитивної мотивації до навчання протягом усього періоду перебування студента у ЗВО.

Формування позитивних професійних мотивів і цінностей як у студентів, так і у викладачів, усвідомлення ними значущості риторичної культури для майбутньої професійної діяльності забезпечували шляхом:

- організації широкої роз'яснювально-інформаційної роботи;
- проведення комплексу методичних заходів;
- заохочування викладачів до здійснення власних науково-методичних

пошуків у сфері досліджуваної нами проблеми.

Роз'яснювально-інформаційну роботу проводили на науково-методичних семінарах на кафедрах, на засіданнях Інституту кураторів. Важливим виявилось залучення до цієї роботи працівників бібліотек, лаборантів кафедр, які надавали інформацію про нові надходження до бібліотеки, представляли вибірку статей з періодичних видань з проблеми нашого дослідження. До цієї роботи залучали також працівників спеціальних закладів освіти, які на власному досвіді переконалися в необхідності володіння риторичною культурою педагогами, котрі працюють з дошкільниками. Фахівці ділилися, також, сучасними методиками роботи щодо розвитку мовлення дошкільників, розвитку в них елементів риторичної культури, брали участь в обговоренні шляхів підвищення ефективності такої роботи.

Водночас викладачів знайомили з результатами проведеного в університеті моніторингу щодо сформованості риторичної культури у студентів.

Викладачам надавали роз'яснення щодо змін, які плануються внести в освітній процес відповідно до програми експерименту. Слід відзначити, що викладачі й куратори груп із розумінням і зацікавленістю поставилися до представлених пропозицій.

Викладачі, куратори груп, керівники гуртків, клубів проводили роз'яснювально-інформаційну роботу серед студентів на своїх ланках роботи: під час лекційних і семінарських занять, на кураторських годинах, заняттях гуртків, клубів.

Роз'яснювально-інформаційну роботу також проводили студенти-волонтери, які виступали з доповідями, повідомленнями на кураторських годинах, переконуючи студентів у важливості вдосконалення риторичних знань і умінь, неприпустимості для вчителя використання молодіжного сленгу у спілкуванні тощо. Волонтерами проводилися рейди «За грамотність мови», під час яких виявляли помилки й неточності, слова- і жести-паразити, що найбільш часто зустрічаються в мові товаришів. Результати цих рейдів повідомляли на кафедрах, кураторських годинах, висвітлювали на спеціальних стендах.

На першому етапі реалізації розробленої нами технології були розроблені навчально-методичні матеріали й рекомендації для викладачів і студентів щодо формування риторичної культури, зокрема пам'ятки, як готуватися до різних видів виступів перед аудиторією.

Наведемо приклад однієї з таких пам'яток.

Пам'ятка для студентів (десять заповідей риторично грамотної промови):

1. З'ясуйте предмет розмови.
2. Відносьтесь до співрозмовника з повагою.
3. Оволодівайте майстерністю логічних наголосів, пауз, мовою жестів.
4. Використовуйте живу мову: метафори, порівняння, образи.
5. Уникайте мовних шаблонів, виразів, слів-паразитів.
6. Використовуйте особистісну привабливість.
7. Уникайте акценту і змішання мови.
8. Не зловживайте правами оратора: не говоріть довго, не зраджуйте співрозмовника, не перекручуйте істину.
9. Використовуйте техніку драматизації мови: прискорення та уповільнення її темпу, підвищення голосу, зміну його тембру.

10. Пам'ятайте, що ваш інтелект і людяність має велику силу впливу.

Під час організації навчальних занять зі студентами враховували, що глибоке розуміння навчального матеріалу досягається лише тоді, коли студенти свідомо сприймають його, проявляють інтерес до нього, активно включаються у процес пізнання. Це зобов'язало давати майбутнім учителям такі життєво необхідні відомості про риторику, що безпосередньо стосуються практики. Тому робота над темами, що мають практичну цінність, починалася з роз'яснення їх життєвої значущості. Наприклад, під час вивчення теми «Оратор і аудиторія» студенти спершу визначали поняття «оратор» (це людина, що виступає публічно), а потім розглядали його в контексті педагогічної праці. Тому вони добре усвідомлювали, наскільки важливо майбутньому фахівцю-дошкільнику володіти риторичними (ораторськими) вміннями і краще засвоювали прийоми привернення та утримання уваги аудиторії. Розглядалися також особливості спілкування з аудиторіями різних типів. На практичних заняттях проводилися рольові ігри, спрямовані на вихід із непередбачених ситуацій, які виникають у спілкуванні з дітьми й батьками; готувалися промови, орієнтовані на різні мовленнєві ситуації, на аудиторії слухачів, неоднакових за своїм складом (незнайома і знайома, батьки і діти тощо).

Для підвищення інтересу студентів до оволодіння риторичною культурою у зміст лекційних і семінарських занять вводили цікаві факти і відомості з історії розвитку риторики. Так, до теми «Історія риторичної думки на Україні» добирали хрестоматійні тексти промов відомих риторів різних часів. Студентам пропонували, зокрема, такі завдання: визначити, які з них належать до української риторичної школи, та пояснити, «чому саме?»). Були також проведені семінари-обговорення, на яких порушували, наприклад, такі питання: «Риторичний потенціал творів Григорія Сковороди», «У чому полягають помилки сучасної дошкільної освіти (на матеріалах спадщини Г. Ващенка та ін.)», «Про що б я запитала Г. Сковороду?»).

Крім того у зміст лекційних і семінарсько-практичних занять включали проблемні та дискусійні питання, наприклад: Чи потрібна риторика в роботі вихователя? У чому полягає специфіка мовлення працівників дитячого садка? Які риторичні вміння й навички можна сформувати у дошкільника?

Така форма роботи дозволяє студентам усебічно проаналізувати проблему, зробити висновки щодо важливості оволодіння майбутнім фахівцем закладу освіти риторичною культурою.

Із метою посилення мотивації навчання риторики на заняттях широко використовували опорні конспекти та узагальнювальні таблиці; вмотивовували практичну значущість навчального матеріалу, добирали цікаві тексти з різних стилів мовлення для характеристики їх у риторичному аспекті; добирали практичні завдання творчого характеру (написати промову, скласти план-конспект лекції, дібрати необхідний матеріал з теми уроку, дати характеристику прочитаного твору, підготувати реферат тощо). Поєднуючи різні методи і прийоми навчання та способи навчальної роботи, створювалися проблемні ситуації, використовувалися елементи зацікавленості, розглядалися оригінальні ситуації із життя дошкільного закладу тощо. Поглиблюючи загальні правила підготовки навчального заняття, студенти опановують різноманітні способи раціонального опрацювання матеріалу, навчаючись правильно складати план, тези, виписки, конспекти, що значно підвищувало інтерес до теми, що вивчається. Розглядаючи характеристики гарної промови, приділяючи увагу техніці та культурі мовлення, засобам виразності мовлення, доречності мовно-виражальних засобів, формували у майбутніх вихователів відчуття міри в доборі засобів виразності.

Також на організаційно-підготовчому етапі було вжито низку емоційно-насичених виховних заходів, що мали видовищний характер, викликали в студентів велику зацікавленість («Літературні вітальні», «Конкурс читців», «Конкурс педагогічної майстерності», зустрічі з кращими

вихователями дошкільних закладів освіти тощо). Зазначимо, що ці заходи сприяли вирішенню завдань і наступних етапів запроваджуваної технології.

Нам імпонує позиція Н. Мордовцевої та А. Харківської щодо важливості створення сприятливої атмосфери «для спілкування, використовувати інноваційні підходи та методи, спрямовані на активізацію комунікації, забезпечення емоційної підтримки й створення сприятливої атмосфери для навчання та розвитку» [10, с. 437].

У процесі пілотажного дослідження було виявлено, що педагогічна діяльність викладачів та навчальна діяльність студентів стимулюється зазвичай стандартними адміністративними заходами: винесення подяки, нагородження грамотою. Така ситуація, тобто відсутність дійових заходів для створення у викладачів та студентів мотивації до запровадження нововведень, за даними бесід з викладачами, була однією з причин небажання активно займатися інноваційною діяльністю.

Для стимулювання педагогічних кадрів і студентів у процесі експериментальної роботи було вжито таких нових видів заохочення: виявлення та підтримка ініціативних педагогів і студентів; відображення здобутих результатів дослідження у формі науково-методичних праць; висвітлення досвіду кращих вихователів на сторінках університетської газети «Учитель»; створення можливостей для прояву лідерських якостей, самостійності, ініціативності у викладачів, кураторів і студентів тощо.

Різні види заохочення стимулювали викладачів до активної участі в експериментальній роботі: вони надавали допомогу в отриманні необхідної моніторингової інформації, вносили зміни в проведення занять згідно програми експерименту, генерували нові ідеї щодо вдосконалення процесу формування риторичної культури майбутніх фахівців-дошкільників тощо.

Проведена робота на підготовчо-організаційному етапі технології формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільного закладу дала можливість педагогам і студентам усвідомити значущість досліджуваного феномену; оволодіти спеціальними професійними знаннями

та вміннями, технологічним інструментарієм забезпечення процесу формування риторичної культури у здобувачів; підвищити свою інформаційну компетентність.

Метою змістово-діяльнісного етапу розробленої технології було формування в фахівців професійних знань і вмінь, що характеризують їх риторичну культуру.

Оволодіння студентами риторичними знаннями забезпечували під час вивчення циклу гуманітарних, психолого-педагогічних і фахових дисциплін.

При визначенні наявності риторичних знань у навчальних посібниках з педагогіки, адресованих викладачам вищої школи, нас цікавив зміст, який корелює з проблемою створення адресантом (вихователем) діалогу у процесі реалізації педагогічної форми. Це зумовлювалося тим, що найважливішим показником риторичної культури вихователя є його вміння перетворювати педагогічну форму у риторичну подію, яка за способом спілкування завжди є діалогом (способом впливу на розум і серце слухача в ситуації переконання). Такий діалог можна назвати «змістовним». У якості учасників мовленнєвої взаємодії у такому способі спілкування завжди виступають особистості. Змістовну частину їх взаємодії становлять світоглядні проблеми. Такий діалог є сучасним культурним способом мовленнєвої взаємодії суб'єктів освітнього процесу, який здатний перетворити інформацію в знання, переконання, розуміння і являє собою форму існування риторичної культури вихователя. На відміну від змістовного, формальний діалог орієнтований на врахування зовнішніх ознак: діалог – це мовлення, яке організоване мінімум двома особистостями, у той же час, діалог із самим собою може організувати будь-яка людина.

Також було розроблено і прочитано курс «Професійна риторика», який мав на меті ознайомити студентів з алгоритмом риторичної роботи вихователя, проаналізувати можливі варіанти комунікативної взаємодії з дітьми та батьками. У силу свого цільового призначення і змістового

наповнення цей курс мав особливе значення для набуття студентами знань, які складають риторичну культуру фахівця-дошкільника закладу освіти.

Названий курс має чітко виражену професійно-практичну спрямованість. Кількість лекцій визначалася специфікою навчальних планів факультету і спеціальними завданнями навчання.

1. Розроблена нами програма курсу «Професійна риторика» базується на ідеях цілісності й концентричності. Вона передбачає нарощення, поглиблення, розширення риторичних знань і вмінь, а також єдність освіти, виховання й розвитку майбутнього фахівця. Визначені в такий спосіб мета й завдання курсу спрямовують змістовий і процесуальний його компоненти навчання на оволодіння студентами риторичною культурою. Навчання курсу «Професійна риторика» передбачає постійне оволодіння основними риторичними знаннями і поступове входження в риторичну діяльність, що розвиваючись розкриває глибинні можливості особистості, спонукає її до постійної роботи зі світом, із самим собою, у якій гарантується власне «Я». Усе це дозволяє майбутньому фахівцю відкриватися для всього нового, долати стереотипи, розвивати гнучкість мислення.

Основними завданнями курсу було визначені такі:

- виховання у студентів уявлення про потенціал риторичної культури якумови якісної професійної підготовки вихователя;
- передача знань про практичну значущість риторичної культури у створенні оптимальних форм взаємодії вихователя та дитини з урахуванням розуміння сучасної ситуації, характеру професійної потреби в риторичній культурі;
- формування риторичних знань і вмінь у здобувачів як засобу та способу вираження особистості, знаряддя реалізації цілей і завдань професійної підготовки майбутнього фахівця закладу освіти.

Результатами засвоєнні зазначеного курсу повинні стати:

- усвідомлене ставлення майбутнього вихователя до предмета як засобу спілкування;

- усвідомлений намір впливати на світогляд дитини у процесі педагогічного (навчального) спілкування;
- осмислення вихователем програмного матеріалу крізь призму світоглядного «Я»;
- формування уявлення про “риторичний ідеал” вихователя;
- ставлення до слова як до вчинку;
- розуміння стилю і норми поведінки (насамперед мовної) в ситуаціях педагогічної взаємодії;
- оволодіння культурним способом мовленнєвої взаємодії в ситуаціях педагогічного спілкування (діалог);
- вміння формувати власну думку;
- формування мовного смаку, благопристойності і гарного тону у спілкуванні з іншими.

В основу розробки змісту курсу «Професійна риторика» і вибору методик його реалізації ми керувалися такими вимогами:

1. **Обов’язкова результативність, гарантія задоволення потреби студентів у підвищенні рівня риторичної підготовки, що передбачає:** забезпечення необхідного обсягу знань; оволодіння риторичними вміннями, необхідними для вирішення професійних завдань, відпрацювання цих умінь; сутнісне розуміння професійних, загальнокультурних явищ, новий погляд на них; розширення особистих світоглядних горизонтів, зміцнення професійних ціннісних орієнтацій.

Цю вимогу було покладено і в основу розробки методичного інструментарію (форм, методів, прийомів), який, з нашої точки зору, сприяє підвищенню результативності навчання.

2. **Екологічність результатів.** Сенс цієї вимоги полягає в тому, що результати навчання мають бути гуманістичними, не суперечити нормам права, етики, загальнолюдських цінностей. Ця вимога органічно вписується в ціннісну природу риторичної діяльності. Причому як спосіб її реалізації виступає діалог, в основі якого лежать гуманістичні ідеї.

3. Валеологічність – досягнення успіху в навчанні. Ця вимога пов'язана з дотриманням принципів доступності і посиленості у плануванні навчального навантаження суб'єкта навчання. Розробляючи зміст програми та методику її реалізації, ми прагнули до природного включення навчання в розпорядок життя студента. Із цією метою при відборі змісту курсу ми орієнтувалися на те, що безпосередньо затребуване професією і життєдіяльністю суб'єкта.

4. Індивідуалізація в навчанні – право студентів на вибірковість ставлення до змісту навчання, цілям і способам його реалізації, що передбачає врахування потреб, можливостей студентів, надання їм допомоги в усвідомленні, рефлексії щодо цілей і завдань навчання. Водночас програмою курсу «Професійна риторика» передбачено зіставлення себе, своїх сподівань і запитів з колективним баченням тієї чи іншої проблеми. Такий підхід, у свою чергу, сприяє розвитку вмінь індивідуального вибору, чіткої постанови навчальних завдань і вибору способів їх рішення.

У процесі вивчення курсу «Професійна риторика» розглядалися такі питання, як становлення риторики як науки і навчальної дисципліни, простежено нерозривний зв'язок риторики з культурними парадигмами Давньої Греції, Риму, Середньовіччя, епохи Відродження, з вітчизняним риторичним ідеалом та національною риториною традицією; аналізувалася риторична система Аристотеля і специфіка риторичної діяльності інших видатних історичних постатей; відпрацьовувалися сучасні дефініції риторики, предметна сутність та особливості риторичної діяльності фахівця закладу дошкільної освіти.

Зазначимо, що зацікавленість у студентів викликали дискусії щодо взаємозв'язку культура – риторика – освіта, ролі сучасного педагога в риторичній діяльності, вимоги до нього в світлі гуманізації, гуманітаризації, демократизації освітніх процесів.

На лекційних заняттях ґрунтовно аналізувався навчальний діалог як засіб створення оптимальних умов для засвоєння знань: діалогічний

потенціал традиційних педагогічних прийомів, риторичних засобів, риторичних подій, мовно-риторичних ситуацій. Порівнювалися мовна і риторична ситуації, їх структури, якісні відмінності, поняття риторичного вчинку, культура слухання в риторичному аспекті: декодування задуму чужого мовлення (тема, предмет мовлення, теза, провідна мета, надзавдання).

Також студентам надавали відомості про риторичні засоби забезпечення адресності дискурсу, основні закони і принципи риторики, що забезпечують адресність мови, риторичні засоби винаходу задуму промови, її інтелектуально-творчий аспект; створення задуму шляхом послідовності розумових операцій. Створення задуму за загальними «місцями»; топи як способи створення ідей і як способи розташування і доказів вже створених ідей, їх види (топ визначення; топ ціле/частина; топ рід/вид; топ ім'я; топ причина/наслідок; топ порівняння); вимоги у винаході думок (оригінальності, новизни, творчого характеру) тощо.

Особливу увагу приділяли засвоєнню студентами знань щодо композиції промови: вступ – основна частина (опис – розповідь – доказ – спростування) – висновок.

Так, при розгляді побудови вступу до навчального заняття акцентували увагу студентів на риторичних способах залучення уваги аудиторії; етикетні формули звертань, які можуть використовуватися вихователем у педагогічному спілкуванні з дошкільниками; способах актуалізації змісту промови (афоризм, прислів'я, постановка проблеми тощо).

Під час опрацювання питань щодо основної частини промови увагу студентів зосереджували на способах утримання уваги аудиторії; жанрах опису в педагогічній мові і способах його подачі (ціле і його частини; ознаки; обставини); способах аргументації та доказовості (докази-судження чи умовиводи, які стверджують яку-небудь пропозицію; логічні (раціональні) та психологічні (ірраціональні) доводи аргументи-умовиводи, аргументи-приклад; спростування-критика позицій опонента або протилежної точки зору тощо).

При розгляді побудови висновків промови опрацьовували питання мовних етикетних форм.

У процесі опанування курсу «Професійна риторика» вивчалися також питання риторичної рефлексії як частини риторичної культури: специфіка риторичної рефлексії, її цілі і завдання; риторичний аналіз; етапи риторичного аналізу тексту (аналіз цілепокладання мотиву і мети, що включає аналіз фактора адресата, обставин; аналіз того належного, яке актуалізується в тексті (аналіз авторської концепції), аналіз того, наскільки переконливо викладена вона для даного адресата і за даних обставин. Зміст продукту риторичної рефлексії та форми його вираження).

У процесі засвоєння курсу «Дошкільна педагогіка», «Спеціальна педагогіка», «Логопсихологія», а також при вивченні теми «Техніка мови» курсу «Основи педагогічної майстерності» студенти набували таких риторичних знань:

- Паузація – види пауз у навчальній промові. Артикуляція (ясність і чіткість вимови). Риси уральського діалекту у мові вихователя та шляхи їх усунення.

- Логічні наголоси і їх роль у педагогічній мові.

- Інтонація як виразна краса і мелодика у педагогічній мові.

- Ритм і темп: гармонія думки і слів, донесення думки слухачам.

- Тембр мови - сприяє звучання. Природний голос і прояв духовно-емоційного розвитку особистості в тембрі.

- Гучність / тихість: переваги і недоліки в ситуаціях педагогічного спілкування. Особливості мовлення вихователя в педагогічному спілкуванні. Професійні деформації особистості педагога, їх відображення у вимові. Шляхи корекції вимови.

- Мовне дихання.

Риторичні вміння здобувачі набували в процесі семінарсько-практичних заняттях із загальних, психолого-педагогічних і фахових дисциплін, у різних видах позанавчальної виховної роботи (конкурси, шоу, концерти,

волонтерська риторико-просвітницька діяльність, участь у роботі клубів, гуртків тощо).

Так, мовленнєва вправність, тобто вміння, що складають культуру і техніку мови (дотримання літературних норм мови, правильна вимова звуків і слів; мовне дихання; володіння голосовим апаратом, мовним диханням; виразність мовлення) студенти набували на семінарсько-практичних заняттях з курсів «Українська мова за професійним спрямуванням», «Методика вивчення мови в дитячих закладах освіти», «Дитяча література», «Ділова українська мова», «Професійна риторика», «Дошкільна педагогіка», «Спеціальна педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» тощо.

На заняттях здобувачі засвоювали якості культури усного мовлення, до яких належать: правильність, чистота, точність, логічність, дохідливість.

Здобувачів переконували в необхідності дотримання закріплених у літературній мові норм, тобто прийнятим у суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правил вимови звуків, наголошення слів, словотворення та слововживання, будови синтаксичних конструкцій. Викладачі підкреслювали, що для вихователя важливо знати, що існують варіанти наголошення слів, варіанти форм слів, які визнаються нормативними. Адже саме за дотриманням чи недотриманням узвичаєних норм усне мовлення оцінюється як правильне або неправильне. На заняттях аналізували порушення мовних норм, які є найбільш поширені у студентському середовищі. Наприклад, неправильний наголос у словах: український, (а не украї́нський), люблю́ (а не лю́блю), навча́ння (а не навчанн́я), завда́ння (а не завданн́я); форми застосування числівників у родовому відмінку (сім – семи, вісім – восьми, п'ятдесят - п'ятдесяти тощо); вживання неіснуючого в літературній мові дієслова «ложити» (не можна, звергаючись до дітей, казати: «Ложіть руки на стіл», «Не ложіть іграшки в шафу», слід говорити «Покладіть руки на стіл», «Не кладіть іграшки в шафу»).

Увагу здобувачів акцентували, якщо хтось з їхніх товаришів припускав під час виступів нелітературні слова (тобто порушував чистоту мови), до

яких відносять діалектні, розмовно-побутові, жаргонові слова, без потреби або перекручено вжиті іншомовні слова.

Оскільки істотну якісну рису культури мовлення становить логічність, цьому аспекту мовлення майбутніх вихователів приділяли спеціальну увагу. Для цього пропонували завдання, які спонукали здобувачів дотримуватися чіткої семантичної організації висловлень і на послідовності викладу. Наведемо один з прикладів: «Вихователь говорить: «Марійка сьогодні не піде на прогулянку, бо вона гарно малює. А нам потрібно оформити виставку». Визначте, у чому в поданому висловлюванні порушено логіку». Здобувачів підводили до висновку, що слід звернутися до дитини з проханням допомогти або попросити виконати завдання вдома, але аж ніяк не позбавляти прогулянки через здібності до малювання (а не піде на прогулянку, бо добре малює).

Нарешті, під час занять здобувачів навчали говорити дохідливою для аудиторії мовою. Здобувачів під час занять переконували, що вихователь має знати, що висловити свою думку ясно, зрозуміло, до того ж зацікавити дітей розповіддю, переказуванням прочитаного, доведенням своїх позицій, непросто. Щоб досягти успіху, необхідно:

- 1) говорити правильно, чисто, точно, логічно;
- 2) слід дбати про умілий добір слів-синонімів, завдяки яким передаються відтінки понять, урізноманітнювати словник (застосовувати антоніми, порівняння);
- 3) прагнути до образності викладу (уживати слова з переносним значенням, фразеологізми). З майбутніми фахівцями обговорювали ситуації, які мають місце в реальному житті, пов'язаними з недбалим ставленням до висловлення своїх думок, зокрема вживання вихователями, учителями слів-паразитів «значить», «так би мовити», «скажімо», що справляє негативне враження на слухачів; повторення одних і тих же чи однокореневих слів при можливості заміни одного з них синонімом, що може розцінюватись як бідність словникового запасу мовця.

Особливу увагу на змістово-діяльнісному етапі розробленої технології формування риторичної культури майбутніх фахівців приділяли відпрацюванню *техніки мовлення*, адже вона робить мовлення чітким, виразним, емоційно забарвленим. Щоб досягти належної техніки мовлення, необхідно виробляти навички чіткої артикуляції, працювати над диханням, уміло використовувати голосовий потенціал.

Із цією метою на практичних заняттях з вищевказаних навчальних дисциплін студентів навчали:

- вільно володіти диханням, тобто без поспіху заповнювати легені достатньою для проговорювання кількістю повітря, раціонально дозувати його при промовлянні слів, словосполучень і висловлень;

- уміло керувати голосом, забезпечуючи звучне, варійоване висотою, силою, темпом і тембром (забарвленням) говоріння або читання як виду мовленнєвої діяльності;

- умінням чіткої, ясної артикуляції (тобто роботи мовних органів, спрямованих на творення звуків) звуків;

- оперувати орфоепічними (від «орфоепія» – правильна вимова) нормами.

Ці чотири складники визначають зміст техніки мовлення та становлять підготовчий етап опанування мовленнєвою культурою.

Однак, працюючи над виробленням умінь публічного говоріння або читання, слід бути свідомим того, що техніка мовлення сама по собі не існує. Вона є знаряддям, за допомогою якого втілюється зміст повідомлюваного. Задум виступу перед аудиторією, характер розмови, ситуація спілкування, а в читанні жанр (поетичний, прозовий), тема твору диктують їх інтонаційне оформлення. Вироблення навички техніки мовлення має будуватися на врахуванні взаємодії задуму та його звукового відтворення. Тому кожному вправу на вироблення навички техніки мовлення треба починати з ознайомлення з текстом твору чи уривка, усвідомлення характеру переданих у них подій.

Виразність мовлення здобувачів відпрацьовували на заняттях з основ педагогічної майстерності, на яких студентам пропонували завдання підготувати невеличке повідомлення з метою зацікавити аудиторію. У позааудиторній роботі проводили конкурси читців, конкурси педагогічної майстерності, участь у яких сприяла виробленню вмінь виразного мовлення.

Для розвитку інтелектуально-логічних умінь запроваджували активні форми й методи професійної підготовки (дискусійний клуб, інтерактивні методи навчання тощо), що вимагають інтелектуальної напруги, швидкого застосування інформації (знань) для оперативного прийняття рішень.

Так, на заняттях дискусійного клубу особливу увагу на заняттях дискусійного клубу приділяли виробленню вмінь у студентів *умінь риторичного аналізу тексту*: виявляти причини невдач чужого дискурсу і своїх мовних недоліків на основі риторичних знань, розуміти специфіку тексту, визначати, чи відповідає текст риторичній ситуації, тобто чи є він авторським, чи відповідає віку адресата, темі-проблемі, чи володіє переконуючою силою. У процесі роботи над текстом майбутні фахівці мали можливість оволодівати цілим спектром інтелектуально-логічних умінь: критично аналізувати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати інформацію, давати їй оцінку, аргументувати своє ставлення до неї; співвідносити й порівнювати факти, явища, концепції, точки зору тощо.

На заняттях широко застосовувалися розумові операції аналізу, синтезу, конкретизації, порівняння тощо. Вони давали змогу глибоко аналізувати риторичні явища, узагальнювати, розкривати внутрішні зв'язки між поняттями. За умови такої організації навчання засвоєння риторичного матеріалу тісно пов'язувався з мислиневими операціями.

Для розвитку презентаційно-комунікативних умінь та емоційно-вольових умінь на навчальних заняттях і на заняттях клубу «Ритор» використовували різноманітні методи навчання.

Так, для формування вмінь самопрезентації на заняттях з курсу «Основи педагогічної майстерності» (1 курс) здобувачі виконували такі завдання-вправи, як «Знайомство» і «Мікровикладання».

Виконуючи перше із названих завдань, здобувачі мали розказати про себе, зробити невеличку психологічну особистісну характеристику, розказати про свої захоплення тощо.

Зміст завдання «Мікровикладання» полягало в тому, що здобувачам пропонували підготувати невеличку розповідь на довільну тему й потім виступити перед аудиторією з метою зацікавити слухачів. При цьому майбутні фахівці мали скористатися знаннями, отриманими на лекціях щодо педагогічної техніки (міміка, жести, саморегуляція тощо). Після виконання завдання відбувалося колективне обговорення виконання завдання, а також здобувачі робили самоаналіз свого виступу.

Виконуючи ці завдання, здобувачі оволодівали вміннями впевнено триматися під час виступу, стримувати прояви негативних емоцій відносно суб'єкта педагогічного впливу та його індивідуальних проявів, здатність настроїтися на позитивне сприйняття чужих ідей, поглядів, цінностей, які суттєво відрізняються від власних переконань, уміннями саморегуляції тощо.

Для формування кінетичних умінь і вмінь сценічної майстерності здобувачам пропонували серію спеціальних вправ, які підбиралися з різних джерел. Наприклад:

1) «Виразити одним жестом, у поєднанні з мімікою певне емоційне почуття: а) ніжність, б) сором'язливість, в) подив, г) жах, д) огиду, е) захоплення»;

2) «Передати мімікою почуття, коли ви їсте: а) шоколадні цукерки; б) сирий буряк; в) перший огірок; г) кисле яблуко; д) гірчицю (з'їли більше, ніж треба) замість цукру взяли ложку солі»;

3) «Передати мімікою та жестами свою реакцію на дії вихованців: а) учень раптово вигукнув; б) учень після тривалої хвороби з'явився в класі; в) посеред уроку відчиняються двері і входить учень невдаха» тощо.

Розвиваючи у студентів уміння сценічної майстерності, дотримувалися таких етапів:

1. Усвідомлення здобувачами мети навчальних завдань або самостійна її постановка. Формування відповідного настрою, позитивної мотивації сприйняття. Співвіднесення мети навчання з мотивами вибору студентами професії дає мотив-ціль, який спонукає до емоційно-інтелектуальної діяльності.

2. Ознайомлення з фрагментом змісту, сприйняття художньої інформації, її сенсорне розрізнення (що здійснювали через спостереження, слухання, бачення, загальну оцінку твору).

3. Усвідомлення змісту навчального матеріалу (художнього образу твору). Це здійснювали через: аналіз виразно смислового значення художньої мови (твору); синтез набутих знань, емоцій, почуттів у систему їх інтеріоризації; оцінку засобів виразності; роздуми; визначення головного; порівняння, зіставлення, асоціативну активність тощо. Зазначимо, що використання зазначених методів і прийомів сприяли значною мірою і розвитку інтелектуально-логічних умінь.

4. Інтерпретація та естетична оцінка смислу твору. Здійснювали через виконання репродуктивних, частково продуктивних частково-пошукових вправ, відтворення твору в різних регістрах, темпі, формі; асоціативну активність студента у виконанні, інтуїцію, моделювання, вирізнення різних аспектів твору.

5. Самоконтроль та самооцінка власної риторичної діяльності.

Риторико-психологічний модуль завершувався заняттям-дискусією на тему: «Можливості риторики у роботі з «особливими» дітьми: проблеми і перспективи». Під час цього заняття розглядалися можливості роботи з дітьми різних категорій: із неповних сімей, із затримкою психічного розвитку, з генетичними захворюваннями (хвороба Дауна, аутизм), з гіперактивними дітьми та інше. У майбутніх вихователів формуються

навички розрізнення таких дітей та вміння будувати стратегії риторичної взаємодії з ними.

Досвід професійної риторичної діяльності майбутні фахівці набували під час педагогічної практики. Здобувачі після ознайомлення з досвідом риторичної роботи вихователів виконували такі завдання: розробити і провести заняття на розвиток мовлення дошкільників, підготувати та провести батьківське зібрання (наприклад, на тему «Як розвивати мовлення в дитини»). Крім того студенти вели «риторичний щоденник», у якому фіксувалися складні випадки риторичної взаємодії з дошкільниками, здійснювався щоденний аналіз риторичного аспекту роботи вихователя.

Підкреслимо, що важливим елементом забезпечення розробленої нами технології формування риторичної культури майбутнього вихователя була самостійна практична діяльність. Функції цього елемента пов'язані зі спонуканням до самостійного осмислення власних дій, спрямованих на професійне самовдосконалення. Як необхідна умова реалізації названих функцій виступає факт включення риторичних знань і умінь в основу діяльності вихователя з проектування. На реалізацію цієї умови спрямовано низку завдань навчально-методичної допомоги.

Для оцінювання результатів впровадження технології формування риторичної культури майбутніх фахівців спеціального закладу освіти на контрольному етапі проводилася інтегральна обробка і аналіз отриманих у процесі експерименту даних на основі комплексу методів науково-педагогічного дослідження з урахуванням визначених критеріїв і показників.

В експериментальній і контрольній групах заміри було зроблено на початку та наприкінці експерименту, а також здійснювалися проміжні зрізи, що дало змогу отримати додаткову інформацію щодо успішності експериментальної роботи. Для зіставлення динаміки досліджуваних критеріїв і показників використовували методи математичної статистики: аналізувалася зміна статистичних характеристик експериментальних і контрольних вибірок за певними критеріями значущості.

Висновок. Отже, теоретично обґрунтована й експериментально перевірена технологія на рівні сформованості риторичної культури майбутніх фахівців-дошкільників спеціальних закладів освіти мала позитивний характер. Подібний висновок підтверджується результатами застосування всіх методик діагностики рівня сформованості цього утворення та порівняльним аналізом одержаних даних з аналогічними показниками контрольної групи, представники якої мали приблизно однаковий з експериментальною групою рівень досліджуваної якості на початку експерименту. До питань, які, на нашу думку, потребують подальшого дослідження, ми відносимо такі: виявлення педагогічних умов формування риторичної культури майбутніх фахівців, пошук нових ефективних особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання здобувачів, спрямованих на підвищення ефективності цього процесу тощо.

Перелік використаних джерел:

1. Голуб Н. Б. Риторична компетентність учнів старших класів. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік* : наук. видання. Київ : Ін-т педагогіки, 2012. 376 с.
2. Мамчур Л. Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(2). С. 182–186.
3. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
4. Нищета В. А. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. Педагогічні науки*. 2010. № 11. С. 96–98.
5. Пентиліук М. І. Текст як основа формування риторичних умінь і навичок. *Українська мова і література в школі*. 2008. С. 2–4.
6. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 /

Тернопільський державний педагогічний ун-т імені Володимира Гнатюка.
Тернопіль, 2002. 22 с.

7. Потебня О. Мова. Національність. Денаціоналізація / Укр. Вільна Акад. Наук у США. Нью-Йорк, 1992. 216 с.

8. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

9. Тарасова В. В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2012. 200 с.

10. Харківська А.А., Мордовцева Н.В. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців із психології у дистанційному освітньому середовищі в контексті розвитку комунікативних навичок. *Наука і техніка сьогодні. Сер. Педагогіка*. 2024. № 7(35). С. 431–439. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/13459> (дата звернення: 18.09.2024).

References:

1. Holub, N. B. (2012). Rytorychna kompetentnist uchniv starshykh klasiv. Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2011 rik [Rhetorical competence of senior pupils. Annotated results of the research work of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine in 2011]. Kyiv, 376 [in Ukrainian].

2. Mamchur, L. (2013). Formuvannia movno-rytorychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia-slovesnyka [Formation of the linguistic and rhetorical competence of the future language teacher]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of training a modern teacher*. 8(2), 182–186 [in Ukrainian].

3. Matsko, L. I., & Kravets, L. V. (2007). Kultura ukrainskoi fakhovoi movy [Culture of the Ukrainian professional language]. Kyiv, 360 [in Ukrainian].

4. Nyshcheta, V. A. (2010). Rytorychna kompetentnist uchniv zahalnoosvitnikh shkil yak pedahohichna problema [Rhetorical Competence of

Secondary School Students as a Pedagogical Problem]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*. 11, 96–98 [in Ukrainian].

5. Pentyliuk, M. I. (2008). Tekst yak osnova formuvannia rytorychnykh umin i navychok [Text as a basis for the development of rhetorical skills]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school*. 2–4 [in Ukrainian].

6. Pervushyna, A. V. (2002). Formuvannia rytorychnykh umin u maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Formation of rhetorical skills in future social workers]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Ternopil, 22 [in Ukrainian].

7. Potebnia, O. (1992). Mova. Natsionalnist. Denatsionalizatsiia [Language. Nationality. Denationalisation] / *Ukr. Vilna Akad. Nauk u SShA. Niu-York – Ukrainian Free Academy of Sciences in the USA*, 216 [in Ukrainian].

8. Dubaseniuk, O.A. (Ed.). (2011). Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid [Professional teacher education: a competence-based approach]. Zhytomyr, 412 [in Ukrainian].

9. Tarasova, V. V. (2012). Formuvannia rytorychnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Formation of Rhetorical Culture of Future Specialists of Preschool Educational Institutions]. *Candidate's thesis*. Kharkiv, 200 [in Ukrainian].

10. Kharkivska, A.A., & Mordovtseva, N.V. (2024). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv iz psykholohii u dystantsiinomu osvitnomu seredovyshti v konteksti rozvytku komunikatyvnykh navychok [Specificities of professional training of future specialists in psychology in the distance educational environment in the context of communication skills development]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today*. 7(35), 431–439. Retrieved from <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/13459> [in Ukrainian].

**ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ (20-60-ТІ РР. ХХ СТОЛІТТЯ)**

© Яковенко В.

DOI NUMBER: 10.46489/SSFCWSEN-24-43-7

Стаття присвячена історико-педагогічному аналізу теорії та практики організації трудового виховання дітей дошкільного віку в Україні в 20-60-ті рр. ХХ століття. У науковій праці з'ясовано, що дослідженню питань організації трудового виховання дітей дошкільного віку сприяли праці філософів Стародавньої Греції та Стародавнього Риму; погляди педагогів епохи Відродження, які обґрунтували основні методи трудового виховання дітей, визначили провідні завдання трудового виховання особистості, започаткували перші установи для маленьких дітей, розкрили тісний зв'язок між вихованням майбутнього громадянина й опануванням професією.

Визначено, що зацікавленість питанням трудового виховання дітей дошкільного віку в Україні була зумовлена такими факторами: змістом сімейного виховання за часів Київської Русі; «Повчанням Володимира Мономаха дітям»; плідною діяльністю ректора Києво-Могилянського колегіуму І. Гізеля; педагогічними поглядами Г. Сковороди, К. Ушинського та ін.; педагогічною діяльністю Н. Лубенець, Т. Лубенця, С. Русової; організацією педагогічних музеїв; масовим випуском вітчизняної педагогічної літератури; створенням фребелівських товариств у Києві, Харкові, Одесі та інших містах України; появою перших дитячих садків у Полтаві, Києві, Миколаєві й Одесі; відкриттям осередків для дітей дошкільного та шкільного віку; масовим проведенням на початку ХХ століття різноманітних з'їздів; створенням педагогічних товариств; відкриттям «Будинку юнацтва» тощо.

Ключові слова: праця, трудове виховання, трудова діяльність, діти дошкільного віку, організація трудового виховання дітей дошкільного віку.

Yakovenko V. «Organization of preschoolers` labor education in Ukraine 20-60s of the XX century».

The article is devoted to the historical and pedagogical analysis of the theory and practice of the organization of labor education of preschool children in Ukraine in the 20s-60s of the 20th century. The scientific work revealed that the work of the philosophers of Ancient Greece and Ancient Rome contributed to the study of the organization of labor education of preschool children; the views of Renaissance pedagogues, who substantiated the main methods of labor education of children, defined the leading tasks of labor education of the personality, started the first institutions for young children, revealed a close connection between the education of a future citizen and mastering a profession.

It was found that the interest in labor education of preschool children in Ukraine was determined by the following factors: the content of family education during the times of Kievan Rus; «Admonition of Volodymyr Monomakh to children»; the fruitful activity of the rector of the Kyiv-Mohyla collegium I. Gisel; pedagogical views of H. Skovoroda, K. Ushinsky, etc.; pedagogical activity of N. Lubenets, T. Lubenets, S. Rusova; organization of pedagogical museums; mass release of domestic pedagogical literature; creation of Froebel societies in Kyiv, Kharkiv, Odesa and other cities of Ukraine; the appearance of the first kindergartens in Poltava, Kyiv, Mykolaiv and Odesa; opening of centers for children of preschool and school age; mass holding of various congresses at the beginning of the 20th century; creation of pedagogical societies; opening of the «House of Youth» etc.

Key words: work, labor education, labor activity, preschool children, organization of labor education of preschool children.

Актуальність дослідження. Сучасний стан розвитку Української держави характеризується потребами суспільства у висококваліфікованих робітничих кадрах і творчій інтелігенції. Ці завдання покликані вирішувати як заклади загальної середньої освіти, так і, насамперед, заклади дошкільної освіти. Саме у дошкільному віці особливого значення набувають питання трудового виховання особистості, яка здатна до суспільного вибору, що в подальшому буде сприяти збагаченню як інтелектуального, так і економічного потенціалу українського суспільства.

Основна мета, завдання та напрями організації питань трудового виховання дітей дошкільного віку визначені в Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (2012 р.), програмах розвитку дитини дошкільного віку, котрі спрямовують роботу закладів дошкільної освіти на використання педагогічно цінних ідей минулих років відповідно до потреб сучасного суспільства щодо організації трудового виховання дітей дошкільного віку.

Особливу цінність у цьому плані представляє період 20 – 60-х рр. ХХ століття, що ознаменувався посиленням інтересу з боку уряду, науковців, педагогів до розробки й вирішення питань організації трудового виховання дітей дошкільного віку, створенням широкої мережі закладів дошкільної освіти, їх нормативним забезпеченням, спеціальною підготовкою педагогічних кадрів для роботи в зазначених закладах.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Взагалі, питання організації трудового виховання дітей дошкільного віку в різні часи порушували педагоги, філософи та громадські діячі.

Окремі теоретичні й методичні аспекти проблеми розкрито в багатьох наукових працях. Зокрема, питання наступності трудового виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку досліджували А. Богуш, З. Борисова, Г. Люблінська, О. Проскура, О. Савченко; умови реалізації

наступності в трудовому вихованні дошкільної та початкової освіти вивчала М. Машковець; різні аспекти розвитку дошкільного виховання та початкової школи схарактеризували Н. Антонець, О. Барило, Л. Березівська, Г. Білавич, О. Бондар, О. Драч, З. Нагачевська, С. Попиченко, А. Січкач, О. Сухомлинська, І. Улюкаєва; висвітленню внеску педагогічних персоналій у розвиток педагогічної думки взагалі та організації питань трудового виховання дітей зокрема присвячені праці Т. Василенко, О. Венгловської, О. Джус, І. Зайченка, Г. Іванюк, Т. Куліш, О. Пшеврацької, А. Січкач, О. Сухомлинської.

Вихідні методологічні положення дослідження ідей трудового виховання дітей дошкільного віку у вітчизняній педагогічній думці ґрунтуються на здобутках таких учених, як-от: О. Адаменко, О. Аніщенко, Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, Г. Іванюк, Є. Коваленко, О. Сухомлинська.

Питаннями підготовки молодого покоління до праці займалися і провідні науковці в галузі психології – І. Бех, О. Кононко, Р. Кузьміна та інші.

Як свідчить проведений науковий пошук, ідеї трудового виховання дошкільників у педагогічній пресі в історичній ретроспективі вивчалися в кандидатській дисертації О. Літченко. Особливостям використання ручної праці з метою виховання працелюбності дітей дошкільного віку в 1917 – 1941 рр. присвячене дослідження Т. Єськової. Окремі питання змісту, форм та методів трудового виховання дошкільників на різних етапах розвитку суспільства порушувались у наукових розвідках Г. Беленької, А. Богущ, К. Крутій, Н. Лисенко, М. Машковець, Т. Поніманської, І. Улюкаєвої та інших.

Мета статті полягає в систематизації теоретичних положень та узагальненні досвіду діяльності закладів дошкільної освіти 20 – 60-х рр. ХХ століття з питань організації трудового виховання дітей дошкільного віку

для творчого використання здобутків минулого в сучасних умовах розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. Ідеї трудового виховання дітей дошкільного віку беруть свій початок із часів первісного суспільства. Цей досвід був пов'язаний зі спільною працею дітей з дорослими. Діти разом з дорослими займалися елементарною працею – збирали урожай, готували їжу, займалися землеробством і найпростішими ремеслами. Мета трудового виховання дітей у первісному суспільстві полягала в підготовці їх до життя. Своєрідною формою виховання трудової поведінки в той час були ігри, спільна з дорослими діяльність, проведення свят.

А. Харківська та інші вважають, що «одним із найважливіших етапів становлення особистості у соціумі є дошкільний вік, адже в цей період у дітей починається процес адаптації і формування соціальних, суспільних цінностей і ціннісних орієнтацій» [28, с. 469]. Погоджуємось із вченими, що дитина дошкільного віку навчається взаємодіяти з навколишнім світом, знаходити спільну мову з однолітками й дорослими, вибудовувати власну систему поглядів на життєву діяльність.

Ідеї трудового виховання особистості були порушені і в працях давньогрецьких філософів. Зокрема, Арістотель (384 - 322 до н. е.) у трактаті «Про душу» наголошував, що головною метою виховання є розвиток розумової та вольової душі людини, виховання у неї самостійності, здатності до життєвого самовизначення [9, с. 32].

Конфуцій у своїх педагогічних трактатах підкреслював, що головне у вихованні – це забезпечення всебічного розвитку дитини [9].

Платон (427 або 428 - 347 або 348 до н. е.) завдання виховання взагалі та трудового зокрема вбачав у розвитку в молодого покоління добродетельності й радив розвивати дитину не насильно, а граючись [25, с. 33].

Суттєвий внесок у розвиток ідей трудового виховання дітей дошкільного віку зробив давньоримський філософ М. Квінтіліан (бл. 35 - бл. 96), який у творі «Про виховання оратора» слушно наголошує на тому,

що ефективність трудового виховання залежить від керівництва з боку дорослих і старанності при виконанні вправ з боку дітей [9].

Як слушно зазначає О. Радул, що ще з давніх часів існувало твердження, що чим раніше дітей залучати до праці, тим більш вихованими вони будуть [22, с. 253]. Дієвість трудового виховання забезпечувалась тим, що дітей спеціально не готували до праці, а «залучали до неї поступово, природно й органічно». «Дорослі, спрямовуючи діяльність дітей у потрібному напрямі, – наголошує О. Радул, – допомагали їм засвоювати потрібні знання і формувати певні вміння. Особливістю ... виховної системи було те, що діти не зазнавали дрібної опіки, старші не прагнули робити за них усе» [22, с. 254].

Подальший розвиток питання трудового виховання дітей дошкільного віку отримали в працях педагогів-гуманістів епохи Відродження. Так, Мішель Монтень (1533 – 1592) – видатний французький педагог виступав проти суворой дисципліни, боровся за повагу до дітей. Уважав, що трудове виховання повинно здійснюватися без покарань, без насильства і примусу, мати індивідуальний характер. У праці «Досліди» в розділі «Про виховання дітей» М. Монтень зазначає: «Я не хочу, щоб наставник один все вирішував..., я хочу, щоб він теж слухав свого вихованця» [29].

Як відомо, найбільший розвиток ідеї трудового виховання дітей отримали в епоху Відродження (XIV – XVI ст.). Суттєвий внесок у розробку досліджуваних питань зробили соціалісти утопісти – Т. Мор (1478 – 1535) і Т. Кампанелла (1568 – 1639), які у своїх працях велике значення надавали ознайомленню дітей із різними видами діяльності дорослих, рекомендували знайомити маленьких дітей з працею дорослих, залучати їх до посильної участі в трудовій діяльності. На їх переконання, дитяча праця повинна мати привабливий характер. Як провідні форми трудового виховання дітей гуманісти розглядали ігри та прогулянки [9].

Становленню питань трудового виховання дітей дошкільного віку сприяли й праці відомого чеського педагога – Я. Коменського (1592 – 1670),

який серед основних методів трудового виховання дітей визначав приклад дорослих та методи словесних пояснень. Для ефективної організації трудового виховання дітей він рекомендував використовувати методи заохочення (похвала) та покарання (осуд, окрик). В окремих ситуаціях, як крайня міра, на думку, педагога, можна використовувати й фізичні покарання [25].

Подальший розвиток зазначені питання отримали в працях англійського дослідника – Дж. Локка (1632 – 1704), який у роботі «Думки про виховання» трудове виховання особистості розглядав у тісному зв'язку з її моральним вихованням. Педагог дещо розширив методи трудового виховання дитини. Основними серед них уважав – приклад, найближче оточення дитини, її середовище, переконання, виховання стійких позитивних звичок. Для дітей молодшого дошкільного віку педагог радив використовувати такі прийоми, як умовлення та нагадування. Велику увагу Дж. Локк приділяв вихованню такої цінної якості у дітей, як слухняність.

У відповідності зі своєю теорією природного виховання, ідеями демократизму й гуманізму, глибокої поваги до дитини, турботою про її всебічний розвиток французький педагог Ж.-Ж. Руссо (1712 – 1778) сформулював мету та завдання виховання особистості взагалі та трудового, зокрема. Так, провідним завданням трудового виховання дитини дошкільного віку науковець уважав – виховати людину, яка б у подальшому могла жити наслідками своєї праці, цінувати свою свободу. Загалом працю дослідник розглядав як суспільний обов'язок кожної дитини. На його переконання, опанування дітьми трудовими навичками необхідне для здобуття в подальшому незалежності та свободи [24].

Науковець також зазначав, що систематична праця озброїть дітей корисними практичними вміннями і навичками, дозволить їм розібратися в існуючих суспільних відносинах, виховає повагу до трудівників і зневагу до дармоїдів, сприятиме формуванню позитивних моральних якостей, притаманних трудовому народу. Взагалі, просвітник розглядав працю

як необхідну умову незалежності і свободи особистості. Найважливішими засобами виховання дитини дошкільного віку Ж.-Ж. Руссо вважав ручну працю (столярну, сільськогосподарчу тощо). Трудове виховання особистості науковець розглядав у тісному зв'язку з розумовим. З огляду на це, він пропонував поєднувати навчання з посиленою фізичною дитячою працею. Педагог також різко засуджував чинну на той час систему виховання, яка не враховує ні потреб життя, ні вікових, ні індивідуальних особливостей розвитку дитячої особистості [24].

За переконанням Ж.-Ж. Руссо, виховання кожної дитини закладене природою та вимагає безпосереднього розвитку уроджених здібностей. «Спостерігайте природу, – підкреслював педагог, – і слідуйте шляхом, котрий вона вам прокладає» [24].

Ж.-Ж. Руссо постійно закликав батьків і вихователів розвивати в дитині «природність», прищеплювати їй почуття волі і незалежності, виховувати у неї прагнення до праці, поважати особистість та розумові схильності кожної дитини.

Подальше становлення та розвиток питання трудового виховання дітей дошкільного віку отримали в працях і педагогічній діяльності відомого швейцарського педагога – Й. Песталоцці (1746 – 1827), який започаткував «Заклад для бідних», у якому була організована праця дітей з сільського господарства й ручна праця. Праця для основної маси дітей у той час була життєвою потребою, починаючи з 5-6-річного віку. Дієвим засобом трудового виховання дітей Й. Песталоцці вважав «вправи в добродійності» (участь дітей у добрих справах). Також педагог справедливо наголошував, що трудове виховання потрібно починати в сім'ї, а потім продовжувати у дошкільних закладах і школі [9, с. 100-101].

За переконанням Й. Песталоцці основна мета виховання дитини полягає у розвитку її природних здібностей. Науковець також відстоював ідею саморозвитку. З цього приводу він писав: «Око хоче дивитися, вухо – чути, нога – ходити, рука – хапати, також і серце хоче вірити і любити...

Це прагнення людини до фізичної та духовної діяльності вкладено в неї від народження ..., а виховання повинно допомогти в цьому» [25, с. 102].

Й. Песталоцці справедливо говорив, що «природа – це скеля, а виховання – будівля», сили кожній людині дані природою, треба вміти тільки зміцнювати їх, усувати шкідливі зовнішні впливи і перешкоди, які можуть заважати природному розвитку, а для цього необхідно знати закони розвитку фізичної та духовної природи дитини [9, с. 100].

Процес трудового виховання дитини, у відповідності з вимогами фахівця, повинен здійснюватися з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку.

Початковою стадією процесу трудового виховання, за переконанням Й. Песталоцці, є спостереження. Педагог постійно наголошував на тому, що завдяки поєднанню навчання і трудової діяльності діти стають морально загартованими, набувають здатності до самостійного визначення [17, с. 60-66].

Відомий німецький педагог Й. Базедов (1724 – 1790) у праці «Звернення до друзів людства і заможних людей» (1768) наполягав на необхідності у відповідності до соціального становища здобувачів освіти вводити у школах заняття праці. У відповідності до соціальних поглядів усіх дітей він поділяв на пансіонерів (діти заможних батьків, яких готували до навчання в університеті) та фамулянтів (діти бідних батьків, майбутні гувернери) [18].

У 1769 році французький педагог Й. Оберлін (1740 – 1826) започаткував перші установи для маленьких дітей, котрі увійшли до історії під назвою «в'язальні школи». У зазначених школах широкого поширення набула ручна праця дітей, особлива увага приділялась проведенню активних ігор.

Становленню питань трудового виховання дітей дошкільного віку в Україні сприяли і праці Ф. Фребеля (1782 – 1852), який, як і більшість його попередників, наголошував на потребі забезпечення ручною працею дітей

(плетіння, робота з папером, ліплення, малювання) та організації ігрової діяльності. Педагог також сформулював принцип трудового виховання дітей дошкільного віку, який передбачав єдність і цілісність розвитку дитини у вихованні [25, с.133-144]. Німецький педагог у своїх працях виокремив три види діяльності дитини – гра, праця та навчання. Розкрив їх взаємозв'язок і співвідношення [25].

Велику увагу питанням трудового виховання дитячої особистості приділяв і засновник німецької трудової школи – Г. Кершенштейнер (1854 – 1935), який тісно пов'язував виховання майбутнього громадянина з опануванням професією. Учений радив створювати не тільки народні, а й додаткові школи, котрі мали на меті забезпечити професійно-технічне навчання особистості та формування навичок виконання нею громадянських обов'язків [18].

Подальше становлення питань організації трудового виховання дітей дошкільного віку було пов'язане з ім'ям італійського вченого – М. Монтесорі (1870-1952), яка чітко сформулювала завдання трудового виховання дітей дошкільного віку, котрі полягали у: розвитку органів почуття, координації та моторики дитини; сприянні самообслуговуванню й розвитку самостійної діяльності; розвитку соціалізації дитини, її індивідуальності [25, с. 151-152]; розвитку навичок і потреб щодо організації самостійної роботи й самообслуговування, котрі відповідають віковим особливостям дитячої особистості [23, с. 217].

М. Монтесорі кращим видом трудового виховання дошкільників вважала самообслуговування та ручну працю – допомога на кухні, підготовка столів до обіду й сніданку, подача їжі, уміння зашнурувати свої черевики, одяг [23, с. 231-232]. Загалом, М. Монтесорі справедливо зазначала, що чим більше праця буде сприяти появі інтересів, почуття радості, тим вона буде більш корисною для загального розвитку дитячої особистості [23, с. 232]. Італійська дослідниця чітко обґрунтувала періоди розвитку дошкільника. Найбільш важливим для організації трудового виховання, за переконанням

М. Монтессорі, є період від 3-х до 6-ти рр., який вона назвала періодом першого дитинства [23, с. 241].

Також ідею трудового виховання дошкільника дослідниця тісно пов'язувала зі свободою, радістю та самостійністю. Педагог визначила суть трудового виховання дошкільників: «Під цим поняттям Монтессорі має на увазі всі ті дії, які виконує дитина в процесі самостійного одягнення, роздягання, миття рук і обличчя, прибирання кімнат, різних матеріалів, іграшок, турботи за квітами, накривання на стіл, миття посуду та ін.» [23, с. 247].

На території Української держави перші згадки про організацію трудового виховання дітей дошкільного віку належать періоду Київської Русі, коли виховання дітей здійснювалося в сім'ї. Мета такого виховання полягала в підготовці дітей до праці, до життя в суспільстві. У якості провідних засобів формування дитячої особистості виступали загадки, казки, народні ігри та ін. У дітях виховувалися любов до праці, людей праці, повага до старших [9].

Вивчення та узагальнення вітчизняних науково-педагогічних джерел дозволяє зробити висновок, що яскравим прикладом пропаганди ідей трудового виховання дітей в сім'ї є «Повчання Володимира Мономаха дітям», який зазначав: «У домі своїм не лінуйтесь, а за всіма дивіться... А коли добре щось умієте – того не забувайте, а чого не вмієте, то тому навчайтесь» [9, с. 245]. Основними видами трудового виховання дитини в сім'ї Володимир Мономах уважав домашню працю та ремесла [9, с. 168-170].

Професор і ректор Києво-Могилянського колегіуму І. Гізель (1600 – 1683) сформулював мету виховання дитини, яка полягала у вихованні працьовитої з високим інтелектуальним рівнем особистості [5, с. 139].

Відомий український педагог Г. Сковорода (1722 – 1794) також велику увагу приділяв питанням трудового виховання особистості. Зокрема, він сформулював принципи, що базувалися на ідеї «сродності», як основі розвитку людини. Трудове виховання, за переконанням Г. Сковороди,

повинно бути обов'язком батьків. Удосконалення задатків, природних нахилів необхідно кожній дитині. Обов'язком учителів Г. Сковорода вважав урахування і подальший розвиток у дитині того, що закладено в ній від «природи», допомогу в удосконаленні та корекції вроджених здібностей. Трудове виховання педагог визначав як основу формування працьовитості, а працю – як критерій моральності. Так, у «Байках Харківських» він зазначав: «Хто труда не докладе, той і до добра не прийде» [9, с. 240-249].

Організації трудового виховання дошкільнят сприяло і відкриття у 1763 році на території колишньої Російської імперії, до складу якої в той час входила і Україна, першого будинку виховного типу для дітей від 2 до 14 років. Варто наголосити на тому, що діти від 2-х до 7-ми рр. виховувалися переважно шляхом організації трудових справ й ігор. Хлопчики навчалися городній та садовій справі; дівчатка займалися домашніми справами й домоводством [9].

Подальший розвиток ідеї трудового виховання особистості отримали у працях видатного вітчизняного педагога К. Ушинського (1824 – 1870). Так, у роботі «Праця в її психічному і виховному значенні» педагог уважав, що провідним завданням вихователя є допомога дитині знайти своє місце в житті, підготувати її до праці, життя. Він слушно зауважував, що «Вільна праця потрібна людині ... для розвитку і підтримання в ній почуття людської гідності» [26, т. 2, с. 230]. Говорячи про організацію виховного процесу, освітянин зазначав, що саме виховання у тому випадку, коли воно бажає щастя людині, повинно готувати її до праці, життя, а не до щастя [26, т. 2, с. 240]. Також К. Ушинський при організації трудового виховання дітей висував такі вимоги до вчителя-вихователя, як:

- наявність твердих переконань;
- бути гарним прикладом для наслідування;
- любов до дітей, вміння бути і вчителем, і вихователем;
- володіння педагогічним тактом;
- активна участь у народному житті [26, т. 6, с. 96-102].

Заслуга К. Ушинського полягає і в тому, що він поділив працю на фізичну й розумову, а також вивчав її в єдності. З цього приводу він писав: «...Фізична праця необхідна для розвитку і підтримання в тілі людини фізичних сил, здоров'я і фізичних здібностей... Але необхідність розумової праці для розвитку сил і здорового нормального стану людського тіла не всі усвідомлюють чітко» [26, т. 2, с. 234]. «Звичайно, найкорисніше було для здоров'я людини, – продовжує свою думку науковець, – коли б фізична і розумова праця поєднувались у її діяльності, але цілковита рівновага між ними навряд чи потрібна» [26, т. 2, с. 235]. Педагог слушно обґрунтував трудову діяльність як невід'ємну складову всебічного розвитку особистості. Він був переконаний у тому, що якщо дитина не бере участь у посильній праці, то вона глибоко нещасна.

Організації трудового виховання дітей сприяло також започаткування з 1847 року при дитячих притулках спеціальних сирітських відділень, у яких діти знаходилися цілодобово. При зазначених притулках працювали ремісничі класи й училища [25].

Нове Положення про притулки (1891 рік) передбачало прийом дітей до зазначених закладів від 3-х до 12 років. Мета створення цих притулків полягала в «нагляді за бідними дітьми..., наданні їм як початкової, так і професійної освіти та підготовці дітей до самостійної продуктивної праці» [25]. При дитячих притулках, крім початкового училища й ремісничих майстерень, відкривалися відділення для дітей дошкільного віку (від 4-х до 7-ми років), ясла для дітей, батьки яких не могли забезпечити повноцінний догляд за своїми дітьми (перебували на заробітках) [26].

До витоків становлення ідей трудового виховання дітей дошкільного віку можна також віднести: масовий випуск вітчизняної педагогічної літератури; масове видання педагогічних журналів, на сторінках яких починали розроблятися питання з'ясування суті, мети, завдань, принципів, форм і методів організації трудового виховання дітей.

До таких журналів дожовтневого періоду належали: «Журнал Міністерства Народної Освіти», «Педагогічний збірник», «Школа», «Вчитель», «Світло», «Дитячий садок», «Вісник виховання», «Виховання і навчання», «Вільне виховання» та подібні.

Велике значення для організації трудового виховання дітей дошкільного віку мали фребелівські товариства, які в другій половині XIX століття почали з'являтися в Києві, Харкові, Одесі та інших містах України. Зазначені товариства відкривали дошкільні заклади, дитячі колонії та майданчики [9].

Становленню питань організації трудового виховання дошкільників в Україні сприяла поява перших дитячих садочків у Полтаві (1839 р.), Києві (1871 р.), Миколаєві та Одесі (1866 р.), відкриття притулків для малолітніх дітей із бідних сімей, започаткування приватного дитячого садочку (1882 р.), відкриття майданчиків для дітей дошкільного й шкільного віку, діяльність земств, які в 90-ті рр. XX століття організовували притулки-ясла по догляду за дітьми, створення системи закладів опіки для дітей, які позбавлені батьківського піклування. Зазначені заклади свою діяльність будували на тісній співпраці з батьками, які разом з дітьми брали участь у різноманітних трудових справах, екскурсіях, їм надавались рекомендації щодо трудового виховання власних дітей.

Становлення теорії й практики організації трудового виховання дітей в Україні було пов'язане і з масовим проведенням на початку XX століття з'їздів з педагогічної психології (1906, 1909 рр.); експериментальної педагогіки (1910, 1913, 1916 рр.); сімейного виховання (1912 р.); народної освіти (1914 р.); охорони дитинства (1919 р.) та деяких інших.

На зазначених з'їздах у розрізі питань, які вивчаються, порушувались такі проблеми: дослідження впливів дитячої установи та сім'ї на процес формування особистості; розробка методів вивчення дитячої особистості; взаємозв'язок дошкільного закладу і сім'ї з питань трудового виховання особистості; способи організації дитячої праці; індивідуальний підхід

до трудового виховання дітей дошкільного віку; обмін досвідом роботи дитячих установ [13].

Вагому роль у становленні питань трудового виховання дошкільників відіграли педагогічні товариства, що почали виникати в Україні у кінці XIX – на початку XX століття. Найбільший внесок щодо розвитку окреслених питань зробили Фребелівське педагогічне товариство й Київське товариство народних дитячих садків, засновані у 1907 р., а також Київське товариство сприяння вихованню та захисту дітей, котре в 1902 році відкрило перший дитячий садочок для дітей народу.

Необхідно звернути увагу, що Київське товариство народних дитячих садків запропонувало спеціальне «Положення про дитячі садки» (1908 р.) і «Програму занять у дитячому садку» (1910 р.) в яких були чітко прописані види діяльності дошкільників, починаючи з 4 років. Серед цих видів окремо було визначено ручну працю.

Розробці питань трудового виховання дошкільників на початку XX століття сприяли організовані Київським товариством народних дитячих садків виставки «Дошкільне виховання» (1908 рік) та «Дитяча праця» (2010 рік) і крамниця «Дошкільне виховання», які продемонстрували матеріали для занять у дитячому садочку, іграшки, роботи дошкільнят, а також організували лекції для батьків і вихователів з проблем виховання дошкільників.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних матеріалів свідчить, що організації трудового виховання дошкільників на початку XX століття сприяло видання в 1907 році спеціальної збірки «Народний дитячий садок», підготовка звітів Товариства за різні періоди діяльності дитячого садочка. Зокрема, у звітах зазначалось щодо необхідності проводити бесіди у закладах дошкільної освіти про явища природи, особливості життя людей, специфіку рослинного й тваринного світу, організовувати різні види ручної праці, проводити екскурсії (зоологічний сад, Дніпро, парки міста), прибирати приміщення та доглядати за рослинами.

Активному становленню питань трудового виховання дошкільників сприяли й праці Н. Лубенець та Т. Лубенця. Так, Н. Лубенець (1877-1943) сформулювала мету дошкільного виховання дітей – їх гармонійний усебічний розвиток – та визначила провідні методи трудового виховання дошкільників. До таких методів педагог віднесла бесіди, спільні ігри, приклад дорослих та деякі інші. Н. Лубенець, на відміну від своїх попередників, виступала проти методів покарання. З цього приводу вона писала: «Ставити дитину в куток, залишати без обіду аж ніяк не припустимо» [25, с. 194].

У залежності від віку дитини науковець визначила певні види праці. Зокрема, для молодшої групи вона рекомендувала: малювання, ліплення, вирізування, конструювання, вишивання, плетіння. Для середньої групи додавалось будівництво з кутів, цеглинок [12, с.194-195]. Для старшої групи, крім зазначених видів трудової діяльності, авторка відносить наклеювання картонних силуетів та виготовлення нескладних іграшок. Для всіх видів груп дітей також передбачалось проведення прогулянок і догляд за рослинами [12, с. 196].

Н. Лубенець до основних видів праці дітей дошкільного віку відносила самообслуговування, господарську працю (прибирання іграшок, накривання на стіл, догляд за іграшками тощо), догляд за рослинами та тваринами (праця в природі) та ручну працю. Дослідниця усі складові усебічного розвитку особистості слушно розглядала у тісному взаємозв'язку. Н. Лубенець переконливо довела, що трудове виховання дитини дошкільного віку ґрунтується на певних принципах. До таких принципів вона відносила: принцип гуманізації виховання; принцип народності та індивідуальності; природовідповідності, активності, самостійності та творчості, свідомості, доступності, взаємозв'язку виховання з життям [12, с. 199].

Т. Лубенець (1855-1936) сформулював завдання трудового виховання закладів дошкільної освіти. До провідних із них він відносив: зміцнення здоров'я та загартовування дітей; формування навичок господарської праці,

догляду за рослинами та тваринами, ручної праці; виховування таких високих моральних почуттів особистості, як взаємодопомога, солідарність, співчуття та ін.. Т. Лубенець, як і Н. Лубенець, категорично виступав проти фізичних покарань дітей дошкільного віку, а також засуджував дисципліну в основі якої лежить страх [12, с. 32-46].

Суттєву увагу питанням трудового виховання дітей дошкільного віку приділяла і С. Русова (1856 – 1940). Науковець у праці «Дошкільне виховання» сформулювала мету виховання дитини дошкільного віку взагалі та трудового виховання зокрема. З цього приводу С. Русова зазначала: «Метою є виховання дітей здорових, жвавих, веселих, здатних до праці, лагідних і добрих товаришів» [23, с. 233]. Велике значення науковець відводила ручній праці дітей. За глибоким переконанням фахівця, саме ручна праця сприяє вихованню у дитини почуття людської гідності, відповідальності, сприяє розвитку творчої активності дитини.

Вагомий внесок у справу організації трудового виховання дітей дошкільного віку зробили літні дитячі «колонії», клуби і дитячі майданчики. Як відомо, перша дитяча літня колонія у вітчизняному просторі була створена в 1887 році. Її засновниця використовувала такі основні форми трудового виховання дітей, як: виконання посильної фізичної праці, у тому числі й сільськогосподарської (це сприяло формуванню у дітей працьовитості та шанобливого ставлення до праці), спостереження за природою, організація походів й екскурсій, що розвивало ініціативність та витривалість, формувало вміння допомагати товаришам [14, с. 50].

Початок Першої світової війни (1914 – 1915 рр.) для України був пов'язаний із підйомом суспільного життя. У громадян зростали патріотичні настрої, вони бажали надати посильну допомогу щодо оборони країни. Саме в цей час Міністерством народної освіти при середніх навчальних закладах були організовані так звані бригади «трудової допомоги».

Відповідно до розпорядження Міністерства народної освіти (вересень 1914 р.) керівники усіх чоловічих середніх закладів освіти зобов'язані були «взяти ... ініціативу щодо організації ... шкільної трудової допомоги» [24, с.188]. Під «трудою допомогою» на початку ХХ століття розумілось, по-перше, допомога будь-кому власною працею; по-друге, – надання можливостей працювати молодому поколінню з метою їх трудового виховання (допомога в шпиталях, виготовлення «окремих частин військового спорядження» та ін.) [24, с.12]. Головне завдання трудового виховання полягало в тому, щоб виховати у дітей почуття власної гідності, відповідальності, мужності, винахідливості, ініціативи, розуміння громадянського обов'язку, духу любові до ближнього [9, с. 196].

Варто звернути увагу і на те, що якщо в умовах війни діти займалися виконанням певних оборонних робіт, то після війни вони повинні були переорієнтуватися на іншу суспільно-корисну працю – охорона пам'яток культури і природи, збирання фольклору, участь у добровільній пожежній дружині тощо [14, с.13].

Саме в цей час ручна праця в дошкільних закладах інтерпретувалась насамперед як дієвий засіб формування світогляду дитини, а не як її професійна підготовка [1].

У 1915 – 1916 роках фахівці вважали, що трудове виховання покликане сприяти формуванню у дітей дошкільного віку таких цінностей, як: особиста свобода та незалежність; ініціативність; почуття громадянської відповідальності й обов'язку та ін. [14, с.43].

Проведений науковий пошук свідчить про те, що становленню питань трудового виховання дітей дошкільного віку сприяло створення на початку 1916 року «Будинку юнацтва», який організовував трудове виховання дітей за такими напрямками, як: участь дівчаток у роботі швейних майстерень, які працювали на потреби армії; організація сільськогосподарських артілей з метою допомоги селянським господарствам [14, с. 53].

Організація трудового виховання дітей дошкільного віку реалізується на змісті таких документах, як: Базовий компонент дошкільної освіти України, основні положення Міжнародної конвенції ООН про права дитини, Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства» та інші нормативні документи у галузі дитинства.

Узагалі, ставлення дитини до праці формується насамперед у родині. Але, як стверджують фахівці, провідною метою виховання дитини дошкільного віку у родині є підтримка та збереження психологічного стану й фізичної витримки дитини. Також велику увагу в родині приділяють підготовці дитини до школи, тим самим приносячи роль трудового виховання. І, як наслідок, у переважній більшості дітей дошкільного віку формується стійке негативне ставлення до праці та трудової діяльності [2].

Виховний потенціал родини надзвичайно високий. Саме від батьків дитина може дізнатися, які існують професії, у якій галузі працюють її батьки. Загалом трудова діяльність надзвичайно корисна не тільки для фізичного здоров'я дитини. У процесі трудової діяльності відбувається розвиток всіх пізнавальних сфер дошкільника, активно розвивається сприймання, пам'ять, увага, мислення. Саме у процесі трудового виховання діти дошкільного віку вчаться спостерігати, співставляти, порівнювати, визначати послідовність і закономірність [10].

У результаті у дошкільників формується необхідність трудових дій, трудова звичка, а також впевненість у власних силах і можливостях. Діти дошкільного віку із задоволенням не тільки спостерігають за працею дорослих, а і з радістю разом з ними прибирають приміщення, готують, працюють в саду, на городі. Зауважимо, що батьки обов'язково мають подбати про те, щоб інвентар для дитини відповідав її силам і можливостям, а саму трудову діяльність необхідно здійснювати у сприятливій атмосфері з позитивним настроєм [10].

Л. Пісоцька, вивчивши цінності родин у сфері трудового виховання, приходять до таких висновків:

1) ціннісними орієнтирами родини виступають особистісні якості дітей: вихованість – 20%, вольові риси – 9%, людяність – 33%, працьовитість – 6%, відповідальність – 9% і чесність – 23%;

2) співпраця батьків із закладами дошкільної освіти досить широко розповсюджена, проте вагомий відсоток батьків визнають її недостатньою;

3) знайомство з професіями у родині відбувається за такими критеріями: престижність, матеріальне забезпечення, соціальна значимість, робітничі професії та так звані «героїчні» професії (військовий, пожежник, космонавт тощо);

4) наявність дисбалансу між особистісними і професійними цінностями, що утворюються в результаті відсутності такого елементу як знайомство із зрозумілими для дошкільників професіями, котрі мають емоційну привабливість та соціальну [15, с. 169].

Відзначимо, що Г. Беленька наголошує на сподівання батьків і перекладання питань трудового виховання дошкільнят на дитячий садок у зв'язку з недостатньою кількістю вільного часу [3, с. 45].

З огляду на предмет дослідження визначимо суть його провідних понять – «організація», «праця», «трудове виховання», «дитина дошкільного віку».

У процесі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних учених з'ясовано, що термін «організація» означає будову, структуру чогось, упорядкування в систему. У педагогіці під поняттям «організація» розуміють підготовку й проведення певних педагогічних заходів, що вимагають визначення мети, завдань, принципів, особливостей, змісту, форм, методів і засобів досягнення мети.

Під поняттям «праця», як зазначається в довідковій літературі, варто розуміти «доцільну діяльність людини, спрямовану на збереження, зміну, адаптацію середовища проживання з метою задоволення власних потреб, на виробництво товарів та послуг. Праця як процес адаптації людини

до зовнішнього середовища характеризується розвитком і вдосконаленням поділу праці, його знарядь і засобів» [19].

Доцільно також звернути увагу на те, що, як слушно зазначають фахівці, завдання трудового виховання дітей вирішуються не тільки в праці, але і в будь-якому іншому виді діяльності, притаманному дошкільняті [2].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить, що дефініцію «трудове виховання» фахівці визначають як цілеспрямовану діяльність щодо формування в дітей певних трудових навичок, умінь, трудової звички, а також шанобливого ставлення до праці батьків та дорослих (Т. Поніманська, О. Легейда); цілеспрямований процес формування у дітей стійких переконань, що праця є життєвою необхідністю (Н. Черепаня); діяльність, що спрямована на розвиток загальних здібностей, формування психологічної готовності, відповідального ставлення до праці та продуктів її виробництва, а також впливає на розумовий та фізичний розвиток дитини [27, с. 4]; процес залучення особистості до різноманітних видів суспільно корисної праці, що має на меті передачу трудового досвіду, а також розвиток творчого мислення й практичного підходу до трудової справи, формування такої риси характеру, як працьовитість, та свідомості людини праці [2]; сумісна діяльність вихователя й вихованця, котра забезпечує формування готовності до праці, яка включає теоретичну підготовку (опанування системою знань про трудову діяльність), практичну підготовку (опанування системою загальнотрудових і спеціальних умінь та навичок), виховання культури трудової діяльності, психологічну підготовку (розвиток мотивів, потреб і позитивного ставлення до трудової діяльності) (В. Лозова, А. Троцко); складову всебічного розвитку особистості дитини, яка ґрунтується на сумі знань, рівні їх прийняття та осмислення особистістю [2, с. 5]. Отже, під поняттям «трудова діяльність» науковці розуміють як процес, так і результат.

Трудове виховання, наголошується в базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», має розпочинатися з дошкільного дитинства,

оскільки в цьому віковому періоді закладаються базові якості особистості, «засвоюються моральні правила і норми, розвивається довільна поведінка» [20, с. 5], «поступово відбувається перехід предметної діяльності в побутову, закладаються основи для елементарних трудових дій» [20, с. 74].

«Саме в зазначений час (вік дошкільного дитинства), – підкреслюють фахівці, – формуються фундаментальні якості людини, основи світосприйняття, ставлення до себе та свого місця в світі. Це стає можливим завдяки інтенсивному розвитку фізіологічних та психологічних якостей дітей у цей віковий період (відбувається становлення мовленнєвої діяльності, мислення, уяви). Саме в період дошкільного дитинства закладаються основи свідомості і самосвідомості (дитина усвідомлює суспільні цінності, починає керуватися в своїй поведінці моральними нормами)» [30, с. 245].

Дошкільне дитинство, як вказує Г. Беленька, – період, який уключає молодший дошкільний вік (3 – 5 років) і старший дошкільний вік (5 – 6 (7) років) [3, с. 21].

Аналіз науково-педагогічних праць приводить до висновку, що провідна мета трудового виховання дошкільників полягає у формуванні у дитини позитивного ставлення до усіх видів трудової діяльності; розвитку у неї бажання здобути стійкі трудові навички; навчитися самостійно виконувати посильні трудові завдання, справлятися з перешкодами та надавати допомогу й підтримку іншим у разі потреби.

Мета трудового виховання дітей дошкільного віку знаходить свою конкретизацію у його завданнях, які згідно аналізу науково-педагогічних джерел, у переважній більшості скеровані потребами людини в суспільстві: існування, взаємодія та самоствердження [7]. Серед базових і постійних завдань трудового виховання дошкільників фахівці виокремлюють:

1. Формування стійкого інтересу до праці, вироблення трудової звички, потреби в трудових вправах і завданнях, виховання почуття обов'язку та відповідальності за виконання трудових доручень, усвідомлення цінності

трудової діяльності й її результатів як суспільно-корисних, самореалізація особистості через участь у трудовій діяльності.

2. Формування певної системи знань щодо визначення виду праці, вибору майбутньої професії, розуміння й усвідомлення себе у соціальній, професійній сфері життя.

3. Набуття досвіду суспільно-корисної виробничої праці, уміння широко використовувати здобуті теоретичні знання у практичній діяльності, а також творчий підхід до виконання трудових завдань та доручень [4; 22].

Доцільно також звернути увагу на те, що сучасні дослідники визначають дві групи завдань трудового виховання дошкільнят, а саме: «1) допомога дитині в оволодінні трудовою діяльністю (в освоєнні структури діяльності, придбанні трудових навичок, умінь); 2) розвиток особистості дитини в праці (розвиток властивостей, якостей особистості, формування взаємин і придбання соціального досвіду взаємодії)» [16].

Т. Поніманська наголошує на тому, що необхідним у визначенні завдань трудового виховання дітей дошкільного віку є врахування вікових особливостей розвитку дитячої особистості, а саме: процеси формування та розвитку мотивації, навичок і вмінь в трудовій діяльності, а також процес формування особистості. За переконанням автора, трудове виховання дошкільників на сучасному етапі розвитку суспільства має забезпечити формування трудових якостей особистості дошкільника й виконати завдання щодо:

1. Формування стійкого інтересу до трудової діяльності дорослих, бережливого ставлення до результатів праці, поваги до людини, яка працює, усвідомлення того факту, що праця є суспільно-корисною і має суспільно-значимі результати. У процесі знайомства з працею дорослих дошкільники спостерігають сам процес трудової діяльності, бачать конкретні результати й усвідомлюють їхню значимість і суспільну користь. Ураховуючи те, що дитина за своєю природою має схильність до наслідування й інтерес до цікавого, вихователь може проявити ініціативу щодо залучення

дошкільника до вільної діяльності, ініціативності у прагненнях і формуванні певних емоцій під час трудової діяльності. Саме від професіональних навичок вихователя закладу дошкільної освіти залежить розуміння дітьми того, що трудова діяльність потребує терпіння, певних зусиль, умінь та навичок, а також сили волі у подоланні труднощів у процесі праці та для отримання позитивних результатів.

2. Усвідомлення умінь та навичок трудової діяльності. Виходячи з того, що дошкільники прагнуть наслідувати трудову діяльність дорослих, необхідною є допомога в усвідомленні правильної послідовності виконання дій, наявності певних вмінь та навичок для отримання результатів праці. Поступово дошкільники усвідомлюють першочерговість у визначенні мети праці, як її процес, так і результат, вибір конкретних засобів (речі, знаряддя праці) і предметів (матеріали) щодо здійснення трудової діяльності, а також здійснення цілеспрямованих дій та взаємодію з іншими суб'єктами праці.

3. Виховання особистих якостей дошкільників під час здійснення трудової діяльності (відповідальність, самостійність, цілеспрямованість, ініціатива, витримка, наполегливість), що сприятимуть у подальшому формуванню працелюбства, звички до праці, готовності брати активну участь у процесі трудової діяльності, уміння завершити розпочату справу [18].

На думку А. Прокопенко, «під час освітнього процесу важливо сформувати в учнів такі цінності роботи в колективі: відповідальність, толерантність, демократія, єдність, відкритість, довіра, взаємопідтримка, активність, свобода, чесність, духовність» [21, с. 34].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел дозволяє суттєво розширити перелік завдань трудового виховання дошкільників. До зазначених завдань можна віднести:

- виховання у дітей пошани до трудівника та результатів його праці, виховання бажання наслідувати його, проявляти високі моральні якості;
- розвиток у дітей дошкільного віку усвідомлення цінності та важливості праці для існуючого суспільства;

- формування у дошкільників трудових умінь, навичок організації та планування праці, здійснення самоконтролю та самооцінки;
- виховання у дошкільників інтересу до розвитку трудових навичок, отримання радості від власних умінь, самостійності;
- розвиток морально-вольових якостей (наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність за результат власної діяльності, працьовитість, самостійність), привчання до трудового зусилля;
- виховання в дошкільнят готовності до праці, розвиток самостійності;
- формування моральних мотивів діяльності, котрі спонукають до включення в працю, якщо це необхідно;
- формування у дитини активного прагнення до отримання якісного результату, радості від власної праці;
- виховання шанобливого ставлення до оточуючих та колективної спрямованості особистості дошкільника (уміння і бажання включатися в спільну працю з однолітками, проявляти доброзичливість, активність і ініціативу, прагнення до якісного виконання спільної справи, усвідомлення себе як члена дитячого суспільства);
- формування уявлень про трудову діяльність дорослих, трудових навичок та умінь, прищеплення працьовитості як риси характеру;
- розвиток у дітей пошуково-дослідницьких умінь, пам'яті, уваги, кмітливості, спостережливості, зосередженості, а також зміцнення їх фізичних сил і здоров'я;
- створення умов для формування цілісної особисті дитини, становлення зрілості та самостійності, формування основних рис характеру й особистісних якостей;
- визнання пріоритетним повноцінне сьогоденне життя дитини у порівнянні з підготовкою до майбутнього;
- урахування особистісного досвіду дитини дошкільного віку, урахування й повага до нього;

- компетентнісний підхід до розвитку особистості дитини дошкільного віку, збалансованість набутих знань, умінь та навичок, сформованість потреб, уподобань, інтересів і намірів, а також особистісних якостей та вольової поведінки дитини;

- надання соціальному й моральному розвитку особистості першочергового значення, розвиток у дітей уміння поєднувати власні інтереси з колективними;

- виховання у дошкільнят психологічної готовності до праці (бажання сумлінно працювати, розуміння соціальної значущості праці, розвиток трудової звички, поваги до результатів праці, усвідомлення трудової діяльності як цінності суспільства);

- прищеплення дошкільникам загальноосвітніх, політехнічних знань у процесі трудової діяльності; вивчення основ виробничої діяльності, формування вмінь та навичок організації праці, підготовка дітей до усвідомленого вибору майбутньої професії;

- формування у дошкільників стійкого переконання в тому, що праця – це життєва необхідність, а її результат – велика цінність [4, с. 7];

- створення певних умов для усвідомлення дітьми дошкільного віку ролі праці в житті кожної людини;

- підготовка дитини до подальшого самостійного визначення та вибору шляху в дорослому житті;

- виховання психологічної готовності до праці (позитивне налаштування на трудову діяльність; вміння пристосуватися до нових умов організації трудової діяльності, спілкування в колективі при виконанні трудових дій; наполегливість, уміння долати труднощі; стійко переносити невдачі); творчого підходу до трудової діяльності; формування такої особистісної риси характеру, як працелюбність;

- формування культури праці (збереження інвентарю, дотримання правил техніки безпеки тощо);

- виховання економічної культури дитини в період здійснення трудової діяльності;
- прищеплення дітям дошкільного віку шанобливого ставлення до праці, виховання необхідності у здійсненні трудової діяльності та в активній життєдіяльності;
- створення сприятливих соціальних та психологічних умов для підтримки та розвитку фізичного та психічного напруження особистості;
- розвиток у дошкільнят навичок самообслуговування;
- збагачення та розширення уявлень про працю дорослих, її соціальну значущість, різні види праці, їхні особливості та правильне їх застосування;
- формування у дітей дошкільного віку позитивного ставлення до трудових обов'язків, уміння доводити справу до завершення;
- розвиток трудових навичок, їх постійне вдосконалення і поступове розширення змісту трудової діяльності дошкільників;
- формування певної сукупності знань, необхідних для організації трудової діяльності, подальшого вибору професії, знаходження свого місця у соціальному та професійному житті;
- формування у дитини власного досвіду суспільно корисної виробничої діяльності, вміння застосовувати здобуті теоретичні знання у практичній діяльності, формування креативності щодо виконання трудових завдань;
- розвиток у дошкільника поважного ставлення до процесу й результатів праці дорослих, необхідності допомогти їм у трудовій діяльності;
- формування в процесі праці дошкільників таких особистісних якостей, як бажання працювати, стійкий інтерес до праці дорослих, потреба у здійсненні трудової діяльності;
- розширення відомостей про професії [6, с. 169];
- формування почуття поваги до праці, бажання залучатися до різних видів трудової діяльності з батьками та дорослими, виконувати посильні дії;

- розвиток інтересу до сумісної роботи з дошкільнятами, навчання їх розподіляти обов'язків в групі;
- формування почуття самостійності та відповідальності за результати власної діяльності [6, с. 169];
- виховання співчуття до тварин та рослин [6, с. 74];
- виховання бережливого ставлення до рукотворних виробів, бажання зробити приємне власними руками для рідних та близьких [11, с. 170];
- виховання почуття гордості за власні успіхи та успіхи товаришів у праці [11, с. 171];
- навчання економічно та раціонально витратити матеріал, берегти продукти своєї праці [6, с. 74].

Як зазначає Г. Бєленька, саме дошкільний етап дитинства є визначальним і сенситивний періодом, у якому закладаються основи трудової діяльності й культури праці людини, що визначатимуть вихованість та працелюбність особистості у подальшому житті [4, с. 13].

Вивчення науково-педагогічних матеріалів, документів офіційного характеру, законів України [7; 8, ст. 6] приводить до висновку, що трудове виховання дітей дошкільного віку ґрунтується на певних принципах. До таких принципів належать: єдності розвитку особистості дитини дошкільного віку (моральне, інтелектуальне, естетичне, фізичне виховання) із трудовим вихованням; формування та прояву індивідуальності в процесі трудової діяльності; усвідомлення моральності й суспільно корисної спрямованості трудової діяльності та її результатів; раннього привчання дитини дошкільного віку до різних видів трудової діяльності; поступового ускладнення та безперервності трудової діяльності; обов'язкової присутності продуктивної діяльності дорослих у процесі трудової діяльності дошкільників; творчого підходу до здійснення трудової діяльності; єдності трудової діяльності із різними напрямками життєдіяльності; різноманітності видів праці; тісного взаємозв'язку розумової активності й моторики рук у здійсненні трудових дій; загального характеру праці; створення рівних умов

трудової діяльності щодо використання задатків, нахилів, уподобань, здібностей, обдарувань та різнобічного розвитку кожної дитини; єдності та тісного взаємозв'язку, пов'язаний із розвитком, вихованням, навчанням й оздоровленням дошкільників у праці; єдності підходів і здійснення трудової діяльності сім'єю та закладом дошкільної освіти; особистісно-орієнтованого підходу до розвитку особистості дошкільника; відповідності змісту праці, умінь та навичок [7; 8, ст. 6].

Так, у ході здійснення трудової діяльності простежується така закономірність, що чим менша за віком дитина, тим більше вона цікавиться процесом праці, а не його наслідками. Це призводить до бажання повторювати вже знайомі дії, що, зі свого боку, віддаляє її від висунутої мети, сприяє перетворенню праці на гру. Так, завдання вихователів і батьків полягає в допомозі дитині у визначенні мети щодо здійснення трудової діяльності.

Виходячи з цих позицій, дорослі мають надати допомогу дитині з усвідомленням мети праці, баченням й розумінням тісного зв'язку між цілями та результатами праці, а також з навчанням самостійності у проектуванні та послідовності виконання трудових дій. Зазначимо, що процес планування послідовності виконання трудової діяльності, бачення того, як досягти певних результатів праці викликає труднощі і у старших дошкільників. Саме тому дорослі спочатку самостійно планують трудовий процес, поступово залучаючи дошкільнят до планування, а потім і до самостійності. Такий підхід сприяє формуванню наполегливості, цілеспрямованості та ретельності у здійсненні трудової діяльності [18].

4. Виховна функція трудової діяльності дошкільників, що визначає найвищу цінність праці дітей. У ході організації трудової діяльності у дітей дошкільного віку виховуються найбільш важливі риси особистості – самостійність, ініціативність, відповідальність, звичка до здійснення трудових дій, прагнення допомогти, повага до праці, яка виконана іншими тощо.

Водночас, необхідно підкреслити, що разом з позитивним впливом на дитячу особистість, може формуватися і негативне ставлення до трудової діяльності, якщо вихователем не будуть створені належні умови. Результатом неправильного залучення дітей дошкільного віку до праці (праця в якості засобу покарання, недостатність уваги вихователя до результату, не зовсім правильна оцінка зусиль, відсутність необхідних навичок та вмінь щодо виконання трудових доручень та інше) стає негативне ставлення до трудової діяльності [18].

5. Взаємозв'язок гри і праці дошкільників. За переконанням фахівців, між грою та працею не існує суттєвої різниці, так як творча діяльність як найвищий прояв праці подібна до гри, бо приносить задоволення і насолоду від самого процесу здійснення. Слід зазначити, що творча праця у більшості випадків виникає саме у процесі гри. Усвідомлення дитиною необхідності праці приходить як результат певної підготовки, головним змістом якої спочатку виступає гра, а вже потім – творчість, котра переходить у творчу працю.

Висновок. Отже, завдяки грі й творчій праці виховується звичка до здійснення повсякденної трудової діяльності з захопленням. Гра та праця приносять дітям задоволення та виступають засобами самореалізації дитячої особистості. Першочерговою є підготовка дошкільника до трудової діяльності в процесі організації гри, щоб у кожній складовій містився певний трудовий елемент.

Перелік використаних джерел:

1. Березівська Л. Нові підходи П. М. Ігнат'єва до реформи шкільної освіти (1915-1916 роки ХХ ст.). *Рідна школа*. 2006. № 3. С. 64–67.
2. Беленька Г. Види дитячої праці та їх вплив на розвиток особистості у дошкільному віці. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 1. С. 22–28.

3. Беленька Г. Зростання дошкільника в праці. Київ : Шкільний світ, 2010. 108 с.

4. Беленька Г. Трудове виховання дітей дошкільного віку як педагогічна проблема сучасності. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. № 1. 2010. С. 4–14.

5. Ворожбіт В. В. Духовно-моральне виховання дітей у загальноосвітніх закладах України (історико-педагогічний аспект) : монографія. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. 374 с.

6. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.

7. Завдання, шляхи та засоби трудового виховання. *Українська педагогіка* : вебсайт. URL: <http://ukped.com/statti/teorija-vihovannja/20-.html> (дата звернення: 14.09.2024).

8. Закон України «Про дошкільну освіту» : від 11.07.2001 р. № 2628-III (зі змінами від 05.11.2020 № 978-IX). *Верховна рада України. Законодавство України*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 05.09.2024).

9. Історія педагогіки : навч. посібник / за заг. ред. А. В. Троцько. Харків : ХНАДУ, 2008. 545 с.

10. Капітонова І. Ю. Трудове виховання дітей дошкільного віку – педагогічна проблема сучасності. *КЗДНЗ № 231* : вебсайт. URL: https://kzdnz.blogspot.com/2018/02/blog-post_8.html (дата звернення: 16.09.2024).

11. Крутій К.Л. Дитина в дошкільні роки. Комплексна додаткова освітня програма : нормативне виробничо-практичне видання. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2011 р. 185 с.

12. Лубенець Т. Г. Педагогічні бесіди. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / упор. І. Улюкаєва. Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2011. С. 32–46.

13. Матеріали про перший Всеросійський з'їзд з питань народної освіти. Інститут рукописів НБУ ім. В. Вернадського. № 718. 1919 р.

14. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки, застосований до дитячого виховання в «Будинках дитини». *Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки* / за заг ред. З. Борисової. Київ : Вища школа, 2004. С. 104–120.
15. Пісоцька Л. Трудове виховання дошкільників: ціннісні орієнтири родини. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 10. С. 166–169.
16. Пісоцька Л. М. Формування знань про робітничі професії у старших дошкільників як умова їх підготовки до навчання у школі. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. 2016. Т. 2. Вип. LXXIY. С. 135–139.
17. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.
18. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. *StudFiles*. URL: <https://studfile.net/preview/5188719/> (дата звернення: 23.09.2024).
19. Праця. *Вікіпедія. Вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Праця> (дата звернення: 23.09.2024).
20. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (Нова редакція) : у 2-х ч. / О. П. Аксьонова та ін. ; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : ТОВ МЦІФЕР-Україна, 2014. 452 с.
21. Прокопенко А. О. Дитячий колектив початкової школи крізь призму принципів Нової української школи. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2024. Вип. 1 (10). С. 30–36.
22. Радул О. Виховання дітей в процесі життєдіяльності давніх східних слов'ян (VI–XIII ст.) : монографія. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 448 с.
23. Русова С. Дошкільне виховання. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності : монографія / за ред. І. Дичківської. Рівне : Волинські обереги, 2016. С. 231–236.

24. Руссо Ж.-Ж. Еміль, або Про виховання : хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / за заг ред. З. Борисової. Київ : Вища школа, 2004. С. 39–52.

25. Улюкаєва І. Г. Історія дошкільної педагогіки. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 424 с.

26. Ушинський К. Д. Твори : в 6 т. / Т. 2. Педагогічні статті. Київ : Радянська школа, 1954. 559 с.

27. Фесенко О. В. Організація трудової діяльності в дитячому садку. Харків : Основа, 2018. 144 с.

28. Харківська А.А., Харківська А.І., Капустіна О. І. Особливості громадянського виховання дітей дошкільного віку в умовах діджиталізації. *Вісник науки та освіти*. 2022. № 5 (5). С. 464–474.

29. Центр психології і методики розвивального навчання. URL: <http://centro.at.ua/> (дата звернення: 27.09.2024).

30. Чаговець А. І. Проблеми гармонічного виховання дітей дошкільного віку в історії педагогічної думки. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. праць / ХНПУ імені Г. С. Сковороди ; за заг. редакцією член-кор. НАПН України А. В. Троцько. Харків, 2018. Вип. 42. С. 228–241.

References:

1. Berezivska, L. (2006). Novi pidkhody P. M. Ihnatieva do reformy shkilnoi osvity (1915-1916 roky XX st.) [New Approaches of P. Ignatiev to the Reform of School Education (1915-1916 XX centuries)]. *Ridna shkola – Native school*. 3, 64–67 [in Ukrainian].

2. Bielienka, H. (210). Vydy dytiachoi pratsi ta yikh vplyv na rozvytok osobystosti u doshkilnomu vitsi [Types of child labor and their impact on personality development in preschool age]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Preschool teacher-methodologist*. 1, 22–28 [in Ukrainian].

3. Bielienka, H. (2010). Zrostannia doshkilnyka v pratsi [The growth of a preschooler in work]. Kyiv, 108 [in Ukrainian].
4. Bielienka, H. (2010). Trudove vykhovannia ditei doshkilnoho viku yak pedahohichna problema suchasnosti [Labor Education of Preschool Children as a Pedagogical Problem of the Present]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Preschool teacher-methodologist*. 1, 4–14 [in Ukrainian].
5. Vorozhbit, V. V. (2012). Dukhovno-moralne vykhovannia ditei u zahalnoosvitnikh zakladakh Ukrainy (istoryko-pedahohichni aspekt) [Spiritual and Moral Education of Children in General Educational Institutions of Ukraine (Historical and Pedagogical Aspect)]. Kharkiv, 374 [in Ukrainian].
6. Dytna : Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv [Child : Educational program for children from two to seven years old]. (2016). V. O. Ohneviuk (Ed.). Kyiv, 304 [in Ukrainian].
7. Zavrannia, shliakhy ta zasoby trudovoho vykhovannia. Ukrainska pedahohika [Tasks, ways and means of labor education. Ukrainian pedagogy]. (n.d.). Retrieved from <http://ukped.com/statti/teorija-vihovannja/20-.html> [in Ukrainian].
8. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [The Law of Ukraine “On Preschool Education”] : vid 11.07.2001 r. № 2628-III (zi zminamy vid 05.11.2020 № 978-IX). *Verkhovna rada Ukrainy. Zakonodavstvo Ukrainy – Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> [in Ukrainian].
9. Istoriiia pedahohiky [History of pedagogy]. (2008). A. V. Trotsko (Ed.). Kharkiv, 545 [in Ukrainian].
10. Kapitonova, I. Yu. (n.d.). Trudove vykhovannia ditei doshkilnoho viku – pedahohichna problema suchasnosti [Labor education of preschool children is a pedagogical problem of our time]. *KZDZ № 231*. Retrieved from https://kzdnz.blogspot.com/2018/02/blog-post_8.html [in Ukrainian].
11. Krutii, K.L. (2011). Dytna v doshkilni roky [The child in preschool years]. *Kompleksna dodatkova osvitnia prohrama : normatyvne vyrobnicho-*

praktychne vydannia – Comprehensive additional educational program: normative production and practical edition. Zaporizhzhia, 185 [in Ukrainian].

12. Lubenets, T. H. (2011). Pedahohichni besidy. Khrestomatiia z istorii doshkilnoi pedahohiky [Pedagogical conversations. A textbook on the history of preschool pedagogy]. Donetsk, 32–46 [in Ukrainian].

13. Materialy pro pershyi Vserosiiskyi zizd z pytan narodnoi osvity [Materials on the First All-Russian Congress on Public Education]. *Instytut rukopysiv NBU im. V. Vernadskoho – Vernadsky Institute of Manuscripts of the National Bank of Ukraine. № 718. 1919 r. [in Ukrainian].*

14. Montessori, M. (2004). Metod naukovoï pedahohiky, zastosovanyi do dytiachoho vykhovannia v «Budynekakh dytyny» [The method of scientific pedagogy applied to childhood education in the “Children's Homes”]. *Khrestomatiia z istorii doshkilnoi pedahohiky – A textbook on the history of preschool pedagogy. Kyiv, 104–120 [in Ukrainian].*

15. Pisotska, L. (2011). Trudove vykhovannia doshkilnykiv: tsinnisni oriientyry rodyny [Labor education of preschoolers: value orientations of the family]. *Naukovi zapysky NDU imeni M. Hoholia –Scientific notes of the Gogol National University. 10, 166–169 [in Ukrainian].*

16. Pisotska, L. M. (2016). Formuvannia znan pro robitnychi profesii u starshykh doshkilnykiv yak umova yikh pidhotovky do navchannia u shkoli [Formation of knowledge about working professions in senior preschoolers as a condition for their preparation for school]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences. 2, 135–139 [in Ukrainian].*

17. Ponimanska, T. I. (2006). Doshkilna pedahohika [Preschool pedagogy]. Kyiv, 456 [in Ukrainian].

18. Ponimanska, T. I. (n.d.). Doshkilna pedahohika [Preschool pedagogy]. *StudFiles*. Retrieved from <https://studfile.net/preview/5188719/> [in Ukrainian].

19. Pratsia [Labor]. (n.d.). *Vikipediia. Vilna entsyklopediia – Wikipedia. The free encyclopedia*. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/Праця> [in Ukrainian].

20. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ya u sviti» (Nova redaktsiia) [Preschool child development program “I am in the world” (New edition)]. (2014). O. P. Aksonova (Eds.). Kyiv, 452 [in Ukrainian].

21. Prokopenko, A. O. (2024). Dytiachyi kolektyv pochatkovoï shkoly kriz pryзму pryntsyviv Novoi ukrainskoi shkoly [The children's group of the primary school through the prism of the principles of the new ukrainian school]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii – Scientific journal of Khortytsia National Academy*. 1 (10), 30–36. Retrieved from <https://journal.khmnra.edu.ua/index.php/files/article/view/184> [in Ukrainian].

22. Radul, O. (2013). Vychovannia ditei v protsesi zhyttiedialnosti davnikh skhidnykh slovian (VI–XIII st.) [Education of Children in the Process of Life of the Ancient Eastern Slavs (VI-XIII centuries)]. Kirovohrad, 448 [in Ukrainian].

23. Rusova, S. (2016). Doshkilne vychovannia. Pedahohika M. Montessori: vyklyky suchasnosti [Preschool education. Montessori's pedagogy: challenges of our time]. Rivne, 231–236 [in Ukrainian].

24. Russo, Zh.-Zh. (2004). Emil, abo Pro vychovannia : khrestomatiia z istorii doshkilnoi pedahohiky [Emile, or On Education : a textbook on the history of preschool pedagogy]. Kyiv, 39–52 [in Ukrainian].

25. Uliukaieva, I. H. (2016). Istoriia doshkilnoi pedahohiky [History of preschool pedagogy]. Kyiv, 424 [in Ukrainian].

26. Ushynskiy, K. D. (1954). Tvory [Selected Works] : v 6 t. / T. 2. Pedahohichni statti. Kyiv, 559 [in Ukrainian].

27. Fesenko, O. V. (2018). Orhanizatsiia trudovoi diialnosti v dytiachomu sadku [Organization of labor activity in kindergarten]. Kharkiv, 144 [in Ukrainian].

28. Kharkivska, A., Kharkivska, A., & Kapustina, O. (2022). Osoblyvosti hromadianskoho vychovannia ditei doshkilnoho viku v umovakh didzhytalizatsii [Features of civil education of preschool children in the conditions of digitalization]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*. 5 (5), 464–474. Retrieved from <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/3217> [in Ukrainian].

29. Tsentr psykholohii i metodyky rozvyvalnoho navchannia [Center for Psychology and Methods of Developmental Learning] (n.d.). Retrieved from <http://centro.at.ua/> [in Ukrainian].

30. Chahovets, A. I. (2018). Problemy harmonichnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku v istorii pedahohichnoi dumky [Problems of harmonious upbringing of preschool children in the history of pedagogical thought]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and upbringing*. Kharkiv, 42, 228–241 [in Ukrainian].

УДК 373.2.015.31:331”1920/1960”(477)(045)

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

© Яцинік А.

DOI NUMBER: 10.46489/SSFCWSEN-24-43-8

Стаття присвячена питанням упровадження в практику роботи освітніх установ засад педагогічного менеджменту, а саме організаційної культури. Згідно нормативно-правових засад організації освіти в сучасній Україні дошкільна освіта визначається, як перший, обов’язковий рівень, фундамент для подальшого засвоєння людиною знань та суспільного досвіду. Отже, заклади дошкільної освіти та їх педагогічні колективи не повинні залишатися осторонь сучасних педагогічних ідей та активно впроваджувати їх в практику своєї роботи. Організаційна культура розглядається, як цінності організації, які гуртуються на суспільному досвіді, морально-етичних нормах з урахуванням специфіки установи, пропагуються та втілюються в практику роботи саме керівником. Як відомо, керівник організовує та гарантує дотримання педагогічних стандартів у закладах освіти, тому до нього повинні висуватися найбільші вимоги. Сучасний керівник освітньої установи – це не тільки педагог, а менеджер, який забезпечує дотримання високих освітніх стандартів усіма членами колективу, є флагманом упровадження сучасних ідей задля покращення якості освітніх послуг. Особливого значення підвищення якості педагогічних колективів набуває у системі спеціальної освіти, оскільки за останні роки спостерігається збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, а активне впровадження інклюзивної освіти робить дотичними до цієї проблематики не тільки фахівців спеціальних закладів, а й керівників і педагогів закладів загальної освіти. У статті висвітлено результати дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності впровадження технології розвитку організаційної культури керівників спеціальних закладів дошкільної освіти й ЗДО, які реалізують інклюзивне навчання.

Ключові слова: педагогічний менеджмент, організаційна культура, спеціальна освіта, заклад дошкільної освіти, керівник закладу освіти.

Yatsynik A. «Study of the level of formation of organisational culture of heads of special preschool education institutions».

The article is devoted to the issues of introducing the principles of pedagogical management, namely organizational culture, into the practice of educational institutions. According to the regulatory and legal framework for the organization of education in modern Ukraine, preschool education is considered to be the first, mandatory level, the foundation for further human learning and social experience. Therefore, preschool education institutions and their teaching staff should not stay away from modern pedagogical ideas and actively implement them in their work practice. Organizational culture is considered as the values of the organization, which are based on social experience, moral and ethical standards, taking into account the specifics of the institution, promoted and implemented in the practice of work by the head. As you know, the head organizes and guarantees compliance with pedagogical standards in educational institutions, so the greatest demands should be placed on him or her. A modern head of an educational institution is not only a teacher, but also a manager who ensures that all members of the team adhere to high educational standards and is a leader in implementing modern ideas to improve the quality of educational services. Improving the quality of teaching teams is especially important in the special education system, as the number of children with special educational needs has increased in recent years, and the active implementation of inclusive education makes not only specialists in special education institutions but also managers and teachers of general education institutions involved in this issue.

Keywords: pedagogical management, organizational culture, special education, preschool education institution, head of an educational institution.

У Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти визначено загальну мету й завдання дошкільної освіти як обов'язкової первинної складової системи неперервної освіти людини. Заклади дошкільної освіти зобов'язані забезпечувати не тільки якісний освітній процес, у них мають бути створені умови для успішного розвитку та соціалізації дитини, дошкільні установи всіх типів повинні надавати необхідні умови для дітей з особливими освітніми потребами.

З огляду на зазначене, актуальним є поширення знань з царини спеціальної освіти ідей педагогічного менеджменту серед керівників закладів дошкільної освіти (ЗДО), оскільки саме вони відповідають за дотримання високих освітніх стандартів у своєму колективі.

Належні умови навчання та виховання дітей дошкільного віку залежать насамперед від правильної організації роботи педагогічного колективу, налагоджування партнерських стосунків із батьками дітей. Важливим фактором ефективності дошкільної освіти є професіоналізм керівників дошкільних закладів освіти, які працюють з особливим контингентом: вихователями, співробітниками, дітьми дошкільного віку, батьками та

особами, що їх замінюють, а також з органами місцевого самоврядування, підприємствами й організаціями, громадськістю. Задля забезпечення ефективності цієї освітньої ланки необхідно приділяти нові вимоги до підготовки саме керівників закладів дошкільної освіти, знайомити їх з основами педагогічного менеджменту, вчити використовувати його основні засади в практику роботи: створювати атмосферу продуктивної педагогічної взаємодії, максимально розкривати потенціал усіх суб'єктів освітньої діяльності.

Загалом, проблему розвитку організаційної культури в різних сферах, у тому числі й у сфері освіти, розкрито в працях українських і зарубіжних дослідників (В. Базелюк, Б. Гаєвський, К. Камерон, О. Мармаза, К. Наумчик, У. Оучі, Ю. Палеха, Ж. Серкіс).

Управлінська культура й компетентність керівників закладів загальної середньої та дошкільної освіти стала предметом наукових пошуків В. Бондара, Л. Васильченко, І. Гавриленко, О. Гресь, В. Григораша, Г. Єльнікової, Т. Махині, С. Пільової, Т. Пономаренко, О. Темченко, Р. Шаповала.

Питання організаційної культури та компетентності керівників освітньої галузі й учителів досліджують С. Бацмай, Є. Гречаник, В. Лунячек, Б. Ренькас, Л. Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко.

Метою статті є висвітлення практичних результатів дослідження рівня сформованості організаційної культури керівників дошкільних закладів освіти, які залучені до надання освітніх послуг у спеціальній та інклюзивній системі задля забезпечення підвищення ефективності корекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами й забезпечення впровадження інновацій у роботу дошкільних установ.

Серед інноваційних підходів до реформування освітнього середовища велика роль відводиться підготовці керівних кадрів, за останні роки актуальності набуває ідея щодо наявності обов'язкової управлінської освіти у директора закладу освіти. У Комунальному закладі «Харківська

гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради проводилась підготовка здобувачів за спеціальністю 073 Менеджмент за другим (магістерським) рівнем вищої освіти, серед провідних педагогічних ЗВО Харківщини підготовку спеціалістів з управління закладами освіти здійснює Харківський національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Задля реалізації завдань педагогічного дослідження щодо сформованості рівня організаційної культури керівників спеціальних закладів дошкільної освіти нами були залучені магістри спеціальності 073 Менеджмент вказаних закладів вищої освіти, які переважно є діючими керівниками освітніх установ або педагогами, які прагнуть у майбутньому стати директорами освітніх закладів, зокрема спеціальних закладів дошкільної освіти.

Метою дослідно-експериментальної роботи є перевірка ефективності впровадження технології розвитку організаційної культури керівників спеціальних закладів дошкільної освіти й ЗДО, які реалізують інклюзивне навчання. На основі визначеної мети визначено конкретні завдання педагогічного експерименту:

1. Проаналізувати зміст Стандарту вищої освіти з напрямку підготовки магістрів (керівників і вихователів закладів дошкільної освіти) зі спеціальності «Управління навчальним закладом», навчальних планів і освітніх програм з навчальних дисциплін, таких як «Менеджмент освітньої організації», «Професіограма керівника навчального закладу», «Психологія управління» «Техніка управлінської діяльності» (змістові модулі «Організаційна культура», «Комунікації в навчальному закладі», теми «Формування організаційної культури навчального закладу», «Етика ділового спілкування», «Культура управління комунікаціями»), «Педагогіка», «Педагогічна майстерність», «Історія педагогіки», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», також програму управлінської практики (для діючих завідувачів – стажування), що проводиться за блоками: управління закладом дошкільної освіти, управління освітньо-виховним процесом, психологія управління.

2. Уточнити критерії, показники, рівні сформованості організаційної культури керівників закладів дошкільної освіти.

3. Розробити й упровадити науково-методичне забезпечення реалізації педагогічної технології розвитку організаційної культури керівників ЗДО.

4. Проаналізувати отримані результати педагогічного експерименту та визначити перспективи подальшого дослідження.

Педагогічний експеримент було проведено протягом 2021-2024 рр., до нього залучено 324 здобувачів освіти, 9 досвідчених викладачів Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Здобувачів магістратури розподілено на групи: група Е1 – здобувачі, які працюють керівниками закладів дошкільної освіти, – 184 особи; група Е2 – здобувачі, які працюють вихователями, але прагнуть обійняти посаду керівника ЗДО, – 140 осіб.

У процесі педагогічного експерименту застосовували такі методи дослідження, як:

1. Спостереження за процесами, що відбуваються в групах: виявляється / не виявляється організаційна культура керівника закладу дошкільної освіти, зберігається / не зберігається впродовж певного часу. Метод самоспостереження з метою опису змін і планування самозростання на посаді вихователя та керівника.

2. Бесіда з метою виявлення у здобувачів магістратури розуміння ними сутності організаційної культури та потреби її розвивати.

3. Для виявлення мотивації здобувачів щодо розвитку власної організаційної культури використано тест «Чи організована Ви людина?», проведено співбесіди, дискусії, вироблено алгоритми розв'язання професійних ситуацій, проаналізовано результати написання есе на тему: «Хто така культурна людина?»

4. У межах виявлення рівнів сформованості знань студентів про організаційну культуру керівника закладу дошкільної освіти використано

моделі Пітерсона-Вотремана, Квіана-Рорбаха, педагогічний диктант, організовано роботу зі словниками, складання словника чи глосарія термінів, проведено дискусії, прийоми порівняння, аналогії, розроблення кодексу ділових відносин між адміністрацією та педагогічним колективом закладу дошкільної освіти.

5. Для виявлення стану сформованості вміння розвивати організаційну культуру в студентів використано коучинг, два варіанти методики виявлення комунікативних й організаторських здібностей, траєкторію досягнення високих показників, проведено бесіду «Професійне вигорання особистості як психолого-педагогічна проблема», ділову гру «Тиждень роботи керівника закладу дошкільної освіти».

6. З метою виявлення рівнів розвитку особистісних якостей здобувачів використано тест «Діагностика рівня самооцінки особистості керівника», методику діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойка, вправи на підвищення стресостійкості, аутотренінг, тест «Виробничі ситуації», сценарій нетрадиційного проведення святкового заходу в дитячому садку, написання щоденника, тест «Чи здатні Ви стати керівником?».

7. Рівні засвоєння знань вимірювалися за формулами (1), (2), (3), (4).

$$K_{\text{повноти}} = \frac{N_1}{N_0} \leq 1, (1),$$

де $K_{\text{повноти}}$ – коефіцієнт ступеня повноти засвоєння знань (груповий),
 N_1 – кількість слухачів, які правильно й повно відповіли на всі запитання,

N_0 – кількість слухачів, які відповіли на запитання.

З метою виявлення конкретних знань слухачів повнота знань визначається за формулою:

$$K_{\text{повноти}} = \frac{n_1}{n_0} \leq 1, (2),$$

де *Kповноти* – коефіцієнт ступеня повноти засвоєння знань (індивідуальний),

n_1 – кількість правильно виділених елементів знань (термінів, понять) студентами,

n_0 – загальна кількість елементів знань у даному навчальному фрагменті.

$$K_{гнучкості} = \frac{n_5}{n_0} \leq 1, (3),$$

де *K гнучкості* – коефіцієнт ступеня гнучкості знань (індивідуальний),

n_5 – кількість елементів творчого рівня, що виконав слухач,

n_0 – загальна кількість елементів знань творчого рівня.

$$K_{гнучкості} = \frac{n_6}{n_0} \leq 1, (4),$$

де *K гнучкості* – коефіцієнт ступеня гнучкості знань (груповий),

n_6 – кількість здобувачів, які самостійно виявили творчість у знаходженні правильних варіантів відповіді;

n_0 – кількість здобувачів, які і самостійно, і під керівництвом викладача намагалися виявити творчість у вирішенні педагогічних завдань і ситуацій.

8. Опитувальник для виявлення вмінь керівників, за якими виявляється їхня організаційна культура. Сформованість умінь організаційної культури здобувачів магістратури оцінювалася в кількісних показниках, які відповідають високому, середньому, низькому рівням: 3 бали – набуття вмінь на основі глибоких знань, правильність відтворення логіки й послідовності операцій конкретних дій, установлення й усвідомлення причини зв'язку між операціями, удосконалення й перенесення вмінь визначати й дотримуватися стійкої точки зору на педагогічну практику; 2 бали – виявлення суб'єктивних труднощів у процесі набуття вмінь; неповний обсяг дій та операцій; причини зв'язку між операціями не зовсім усвідомлюються в самостійному порядку; 1 бал – допускається багато помилок у процесі набуття вмінь.

9. Методи математичної статистики (χ^2 (ксі-квадрат)) для обробки одержання кількісних даних і визначення їх вірогідності [11].

Проведення педагогічного експерименту відбувалося за трьома етапами: констатувальним, формувальним, контрольним.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту з метою з'ясування вихідного рівня сформованості організаційної культури здобувачів магістратури визначено діагностичний інструментарій; уточнено критерії за відповідними показниками: мотиваційний (виявлення інтересу до розвитку організаційної культури, прагнення дотримуватись ділового етикету з підлеглими); когнітивний (знання про цінності організації, сутність організаційної культури, її закономірності та принципи, функції та методи, методики й техніки розвитку організаційної культури, правила ділового етикету); поведінковий (уміння розвивати організаційну культуру: організаторські, комунікативні, прогностичні); рефлексивний (адекватність самооцінки розвитку емоційної стійкості, емпатії, комунікативності, креативності, організованості на основі рефлексії).

У дисертації С. Пільової [5] визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості організаційної компетентності майбутніх керівників. Критеріями рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх керівників було обрано знаннево-діяльнісний (показники: наявність знань щодо організаторської діяльності, сформованість організаторських умінь, сформованість комунікативних умінь), комунікаційно-вольовий (показники: сформованість морально-вольових якостей, наявність лідерських якостей, розвиненість толерантності), рефлексивно-конструктивний (показники: вміння вирішувати конфліктні ситуації, вміння приймати рішення, вміння здійснювати рефлексію).

У науковій роботі Р. Шаповала [9] уточнено критерії та показники сформованості управлінської компетентності керівника ДНЗ: сформованість позитивної мотивації самовдосконалення, особистісно й професійно

значущих якостей, управлінських знань та управлінських умінь (гностичних, організаторських, комунікативних), здатності до рефлексії.

На основі аналізу проведених досліджень авторами С. Пільвоюю, Р. Шаповалом [5, 9] й іншими вченими уточнено критерії та показники рівнів сформованості організаційної культури керівників закладів дошкільної освіти, діагностичний інструментарій (див. табл. 1).

I. Мотиваційний критерій з показниками: виявлення інтересу до розвитку організаційної культури, прагнення дотримуватись ділового етикету з підлеглими.

У дослідженні використано тест «Чи організована Ви людина?» [11], завдяки якому виявлялися потреби студентів магістратури в розвитку організованості як особистісної риси керівника закладу дошкільної освіти. У співбесіді акцентували увагу на тому, що бажання раціонально використовувати час, зусилля й ресурси, встигати робити головні справи є рушійною силою власної організаційної культури.

Студенти магістратури (опитано 326 осіб) зазначили, що визначилися з головними цілями в житті, які збігаються з професійною діяльністю, намагаються їх досягати (40,4%); визначилися з головними цілями в житті, однак вони не збігаються з професійною діяльністю (31,2%); не визначилися, оскільки їм заважає невпевненість у «завтрашньому дні», відсутність цікавих справ, які б задовольняли їхній професійний інтерес (28,4%).

Керівники закладів дошкільної освіти наголошували на тому, що досягненню висунутих цілей в управлінській діяльності їм заважають постійні директиви, накази, розпорядження адміністративного плану, а це перешкоджає розкриттю внутрішнього потенціалу, раціональному використанню власних ресурсів, організаційній діяльності в колективі. Вихователі дошкільних установ не впевнені в тому, чи зарахують їх на посаду керівника закладу дошкільної освіти та чи зможуть максимально розкрити власний організаційний потенціал.

**Діагностичний інструментарій для вимірювання рівнів
сформованості організаційної культури студентів магістратури**

Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
Мотиваційний	Виявлення інтересу до розвитку організаційної культури, прагнення дотримувати ділового етикету з підлеглими	Тест «Чи організована Ви людина?», співбесіда, розв’язання професійних ситуацій, написання есе на тему: «Хто така культурна людина?»
Когнітивний	Знання про цінності організації, сутність організаційної культури, її закономірності, та принципи, функції та методи, методика й техніки розвитку організаційної культури, правила ділового етикету	Моделі Пітерсона-Вотремана, Квіана-Рорбаха, педагогічний диктант, робота зі словниками, складання словника чи глосарія термінів, дискусія, прийоми порівняння, аналогії, розроблення кодексу ділових відносин між адміністрацією та педагогічним колективом закладу дошкільної освіти
Поведінковий	Уміння розвивати організаційну культуру: організаторські, комунікативні, прогностичні	Коучинг, два варіанти методики виявлення комунікативних й організаторських здібностей, траєкторія досягнення високих показників, бесіда «Професійне вигорання особистості як психолого-педагогічна проблема», ділова гра «Тиждень роботи керівника закладу дошкільної освіти»
Рефлексивний	Адекватність самооцінки розвитку емоційної стійкості, емпатії, комунікативності, креативності, організованості на основі рефлексії	Тест «Діагностика рівня самооцінки особистості керівника», методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойка, вправи на підвищення стресостійкості, аутотренінг, тест «Виробничі ситуації», сценарій нетрадиційного проведення святкового заходу в дитячому садочку, написання щоденника, тест «Чи здатні Ви стати керівником?»

Прагнення дотримуватись ділового етикету з підлеглими в студентів магістратури виявляли за допомогою таких запитань, як «Ваші дії, якщо на нараді «переливається з пустого в порожнє»?», «Як Ви ставитеся до випадків запізнення керівника, співробітників на збори, наради, зустрічі?», «Чи зловживаєте Ви часом іншої людини?», «Ви пообіцяли виконати доручення, однак не вистачило часу для його виконання. Що Ви будете робити?», «Ваші підлеглі своєчасно не виконали доручення. Ваші дії?».

Студенти магістратури написали есе на тему: «Хто така культурна людина?». Прочитуємо одну із відповідей: «Про культуру людини сьогодні говорити важко і дуже потрібно. У такому вирії думок, суперечок нелегко знайти себе, а ще й потрібно допомогти іншій людині. На мою думку, культурна людина – це та, яка знаходить час для самовдосконалення і саморозвитку, намагається випромінювати найкраще в собі. Мені не завжди це вдається, можу «зірватися на іншій людині», кричати. Проходить час і розумію, що з цим потрібно щось робити».

У процесі розв'язання професійних ситуацій (1. Вас викликали на нараду й запропонували виступити без попередження. Ваші дії? 2. Під час проведення наради один з підлеглих Вас перебиває в розмові, однак його репліки є слухними в контексті Вашої промови. Як Ви вчините?) виявляли ставлення студентів магістратури до негативних вчинків інших людей. У співбесіді переважав авторитарний стиль управління підлеглими, у межах якого студенти не бажали слухати про таких людей, які порушують субординацію, не вважали за потрібне зважати на їхню думку.

Отже, завдяки співбесідам, використанню тесту, розв'язанню професійних ситуацій, написанню есе з'ясовано, що студенти магістратури виявляють інтерес до організаційної культури, приділяють увагу організованості, діловому етикету. Проте у групах Е1, Е2 превалює ситуативний характер мотивації щодо розвитку організаційної культури (відповідно 64,5%, 59,3%). Під час дослідно-експериментальної роботи з'ясовано, що виявленню позитивної мотивації до розвитку організаційної

культури студентам магістратури заважають перешкоди, що пов'язані, перш за все, з низькою обізнаністю щодо організаційної культури особистості, відсутністю сформованих навичок ділового етикету, умінь самоорганізації, емоційною нестійкістю. Виявлені тенденції негативно впливали на розвиток організаційної культури керівника закладу дошкільної освіти.

Узагальнені результати наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Характер виявлення мотивації студентів магістратури
експериментальних груп щодо розвитку організаційної культури
на констатувальному етапі (кіл-ть осіб, %)**

Характер виявлення мотивації	Група E1 (186 осіб)		Група E2 (140 осіб)	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Стійкий	28	15,0	15	10,7
Ситуативний	120	64,5	83	59,3
Відсутність інтересу	38	20,5	42	30,0

II. Когнітивний критерій за показниками: знання про цінності організації, сутність організаційної культури, її закономірності й принципи, функції та методи, методика й техніки розвитку організаційної культури, правила ділового етикету.

Студентів магістратури ознайомили з моделями Пітерсона-Вотремана, Квіана-Рорбаха [7, с. 26-27], які розкриваються через ціннісні орієнтації, цінності (віра в дії, зв'язок зі споживачем, сприяння заповзятливості, людина – основне джерело ефективності, поєднання гнучкості й жорстокості в організації, планування та висунення цілей, визнання стабільності, порядку й дисциплінованості, взаємовідповідальність тощо). Після ознайомлення пропонували назвати цінності закладу дошкільної освіти як організації, що має певну специфіку управлінської і педагогічної діяльності. До таких цінностей віднесено турботу про життєдіяльність дітей дошкільного віку,

повагу до особистості, управління колективом на засадах співпраці і партнерства, доброзичливі міжособистісні стосунки в колективі, авторитет і педагогічний такт керівника й вихователя, педагогічна майстерність та професіоналізм, професійна й акмеологічна компетентність педагогічних працівників ЗДО. Як свідчить аналіз відповідей студентів, організаційна культура керівника не була віднесена до цінностей закладу дошкільної освіти, а це означає, що керівникам і вихователям закладів дошкільної освіти бракує знань про сутність організаційної культури.

Студентам пропонували педагогічний диктант, у якому вони відповідали на питання, що таке культура організації, організаційна культура керівника закладу дошкільної освіти, корпоративна культура, імідж дошкільного закладу, діловий етикет, мовленнєва культура, культура особистісної праці педагога, організованість, наукова організація праці. Як відмітили студенти, такі визначення мають дещо спільне, однак чітке їх визначення потребує роботи зі словниками, складання власного словника чи глосарія термінів з організаційної культури керівника дошкільного закладу, якого вони, на жаль, не мають.

З метою з'ясування знань про закономірності й принципи, функції та методи організаційної культури керівників закладу дошкільної освіти студентам у ході проведення дискусії ставили такі запитання, як «Як ефективність розвитку організаційної культури керівника залежить від взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу?», «Як стиль управління впливає на розвиток організаційної культури керівника закладу дошкільної освіти?», «Чи існує зв'язок між управлінською компетентністю і розвитком організаційної культури керівника закладу дошкільної освіти?», «Яка роль зворотного зв'язку в управлінській діяльності? Яке місце належить організаційній культурі керівника закладу дошкільної освіти?».

Для виявлення у здобувачів знань про принципи організаційної культури керівника освітнього закладу використовували прийом порівняння, за допомогою якого згадували педагогічні принципи виховання та навчання

дітей дошкільного віку (гуманізації виховання, урахування вікових й індивідуальних особливостей дітей, виховання в діяльності і спілкуванні, стимулювання до самовиховання, труднощі й доступності навчання, активності й самостійності в навчанні тощо), зіставляли з управлінськими принципами роботи в закладу дошкільної освіти (науковості, системності, добровільності, варіативності, зв'язку із життям, доступності, самостійності, гуманізації та демократизації) [4; 10]. Студентів ознайолювали з додатковою інформацією про принципи організаційної культури керівника закладу загальної середньої освіти, яка викладена в працях Г. Тимошко [6; с. 14]. Так з'ясовували ступінь обізнаності здобувачів із принципами організаційної культури керівника закладу освіти (загальності, доступності, чіткості й однозначності, апріорності, обґрунтованості, досяжності основних цілей та цінностей).

З метою виявлення у здобувачів знань про функції організаційної культури керівника закладу дошкільної освіти пропонували прийом аналогії, за допомогою якого аналізували й доповнювали власні знання про функції розвитку, засвоєння цінностей, регуляції, координації, безпеки, екологічного захисту, фасилітації, які є основою організаційної культури керівника закладу дошкільної освіти.

Ознайомлення з методом розпорядництва не було новим для здобувачів магістратури, однак на етапі констатації з'ясовували власну точку зору щодо внесення певних змін в управлінську діяльність керівника, використання ним методів переконання, навіювання, прикладу, заохочення, самостереження, самоаналізу. Студенти підтримували позитивне значення цих методів, однак зазначали, що в роботі керівника переважають авторитарні методи управління педагогічним колективом закладу дошкільної освіти. Безумовно, таке ставлення заважає співробітництву й партнерству в педагогічному колективі.

Про важливість партнерства в системі управління вказували й А. Прокопенко та А. Харківська, що, зі свого боку, дозволить підвищити

рівень конкурентоспроможності закладу освіти, «професіоналізм педагогічних і науково-педагогічних працівників, забезпечити якісну професійну підготовку майбутніх фахівців» [12, с. 37].

Знання про методики й техніки розвитку організаційної культури є важливими в розвитку організаційної культури керівників закладу дошкільної освіти, оскільки завдяки їм відбувається самопізнання власного потенціалу, зв'язок теорії з практикою. Студенти використовують у роботі інтерактивні технології, метод проєктів, однак це відбувається ситуативно, не вистачає знань з методики організації співробітництва.

Здобувачів запропонували розробити кодекс ділових відносин між адміністрацією та педагогічним персоналом закладу дошкільної освіти для вироблення правил ділового етикету керівника ЗДО. Переважно у відповідях зазначалися особистісні якості – ввічливість, комунікабельність, доброзичливість, тактовність. Труднощі викликали знання про способи прийняття рішення й висунення альтернативи в конфліктних ситуаціях, розв'язання яких вимагало логічного мислення, інтуїції, уваги, спостережливості.

Результати дослідження подано в табл. 3.

Таблиця 3

**Стан сформованості знань студентів магістратури
експериментальних груп про організаційну культуру
на констатувальному етапі (у %)**

Якісні показники знань		Група Е1 (186 осіб)	Група Е2 (140 осіб)
Повнота		31,2	27,9
Гнучкість		28,0	19,3
Характер засвоєння знань	творчий	7,5	10,0
	реконструктивний	75,3	61,1
	репродуктивний	17,2	28,9

Як свідчить аналіз табл. 3, здобувачі не повною мірою володіють знаннями про цінності організації, сутність організаційної культури, її закономірності й принципи, функції та методи, методики й техніки розвитку організаційної культури, правила ділового етикету. У групах E1, E2 виявилася значна кількість студентів, які ототожнюють управлінську та організаційну культури керівника, поверхово уявляють вимоги ділового етикету, не застосовують методики й техніки розвитку організаційної культури керівника (відповідно 68,8%, 72,1%), а також стикаються з труднощами при перенесенні набутих знань у нові обставини (відповідно 72,0%, 80,7%). Переважна кількість студентів звикла запам'ятовувати інформацію на реконструктивному рівні, що обумовлено небажанням змінювати власне ставлення до управлінської й педагогічної діяльності з позиції гуманізму, співпраці, партнерства, створювати творчий продукт організаційної діяльності.

III. Поведінковий критерій за показниками: уміння розвивати організаційну культуру: організаторські, комунікативні, прогностичні.

У роботі перевіряли сформованість умінь розвивати організаційну культуру керівників закладу дошкільної освіти, таких як:

– організаторські: ініціювати взаємодію з органами громадського самоврядування, радами (закладу освіти, піклувальною та педагогічною), обмінюватися інформацією, здійснювати контроль за технікою життєдіяльності педагогічного колективу, дотриманням правил санітарно-гігієнічного режиму, загального режиму роботи закладу дошкільної освіти, організовувати діловодство;

– комунікативні: підтримувати взаємні ділові стосунки з педагогічним колективом, батьками на засадах сприйняття та розуміння потреб кожної людини, об'єднувати працівників дитячого садка й батьків для спільної мети – гармонійного розвитку дітей дошкільного віку, володіти мовленнєвим етикетом, техніками комунікативної взаємодії, розв'язання конфліктних ситуацій;

– прогностичні: колегіально визначати мету й завдання перспективного розвитку дошкільної установи, відповідно до мети та завдань розробляти статут і правила внутрішнього розпорядку, освітні програми, навчальні плани, курси, дисципліни, річні календарні графіки, плани стажування та проведення консультативно-просвітницької роботи з батьками.

В експериментальних групах було використано методики виявлення комунікативних та організаторських здібностей у здобувачів, які наводяться в психодіагностиці у двох варіантах [11]. Використання обох варіантів зазначеної методики дало змогу уточнити особистісні якості, які сприяють розвитку комунікативних умінь (прагнення спілкуватися, хист до публічних виступів, товариськість, швидке звикання до нових обставин, нового колективу, швидке реагування на прохання друзів, знайомих, схильність до суспільної роботи, вміння виступати на зборах, легко встановлюють контакт з незнайомими людьми, їх сприймає аудиторія слухачів), організаторських умінь (швидко орієнтуються в складних ситуаціях, виявляють вимогливість, витримку, ініціативність, наполегливість, позитивне ставлення до суспільної роботи, самокритичність, самостійність, спритність, схильність до організаційної діяльності, товариськість) у здобувачів.

Як свідчать результати аналізу відповідей студентів, переважає середній рівень розвитку комунікативних та організаторських умінь, який характеризується тим, що керівники й вихователі закладів дошкільної освіти прагнуть до контактів з іншими людьми, не обмежують коло знайомих, відкриті для досвіду, відстоюють власну точку зору, планують роботу (див. табл. 4). Проте виявлення таких дій немає стійкого характеру, а такі студенти відчують труднощі у вирішенні складних ситуацій. У співбесіді студенти зазначили, що їм не вистачає досвіду організаційної культури, щоб бути впевненими в правильному розв'язанні складних ситуацій. З метою виявлення в студентів прогностичних умінь їм пропонували побудувати траєкторію досягнення високих показників сформованості комунікативних й організаторських умінь (швидке

орієнтування в складних ситуаціях, природність поведінки в новому колективі, схильність до колегіального прийняття виробничих рішень, уміння організувати колективні справи).

Коучинг як використання спеціальних технологій навчання дорослих, що допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками і судженнями для прийняття професійно грамотного рішення завдяки реалізації внутрішніх можливостей керівників сприяв виявленню комунікативних умінь у студентів магістратури.

Проте методики, опитування не дали повної характеристики сформованості у здобувачів умінь розвивати організаційну культуру керівника закладу дошкільної освіти, оскільки вони не переконали нас у можливості виконання конкретних дій студентами у професійній діяльності. І тому студентам експериментальних груп запропонували підготувати й провести ділову гру на тему: «Тиждень роботи керівника закладу дошкільної освіти», яка імітує управлінську діяльність керівника закладу дошкільної освіти. За основу ділової гри взяли таку ситуацію: дошкільний заклад у районі вважається одним із найкращих, однак батьки незадоволені роботою педагогічного колективу, вважають, що в дошкільній установі багато показного, а не реального. Студентам запропонували упродовж тижня залагодити ситуацію, виявляючи власну організаційну культуру. Зазначимо, що респонденти групи E1 (керівники закладу дошкільної освіти) виявлення комунікативних й організаторських здібностей поєднували з використанням наданої їм влади, а респонденти E2 (вихователі закладів дошкільної освіти) віддавали перевагу спілкуванню на гуманних засадах, особистим контактам, симпатії, авторитету, педагогічному такту. Обмеженість у часі дала змогу респондентам відчувати силу власного резервного потенціалу, зрозуміти важливість оперативного розв'язання конфліктних ситуацій. Прогностичні вміння респондентів виявилися в тому, що вони намагалися колегіально розв'язувати виробничі завдання, пропонувати консультування з активними

батьками, передбачали наслідки складної ситуації, яка може з'явитися в кожній організації.

Отже, на констатувальному етапі педагогічного експерименту вміння розвивати організаційну культуру виявилось в більшості здобувачів магістратури на середньому рівні (табл. 4).

Таблиця 4

**Стан сформованості вмінь розвивати організаційну культуру
в студентів магістратури експериментальних груп
на констатувальному етапі (у %)**

Рівні сформованості вмінь розвивати організаційну культуру:	Рівні сформованості вмінь розвитку організаційної культури керівників дошкільних закладів освіти					
	Е1 (186 осіб)			Е2 (140 осіб)		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
організаторські	11,3	72,6	16,1	8,5	57,9	33,6
комунікативні	10,8	72,0	17,2	10,0	57,9	32,1
прогностичні	7,5	73,1	19,4	8,6	57,1	34,3

IV. Рефлексивний критерій з показниками: адекватність самооцінки розвитку емоційної стійкості, емпатії, комунікативності, креативності, організованості на основі рефлексії.

На основі результатів отриманих відповідей студентів на тест «Діагностика рівня самооцінки особистості керівника» [11], у якому перелічені особистісні якості керівника, було уточнено показники емоційної стійкості, емпатії, комунікативності, креативності, оскільки їм надавали перевагу респонденти обох експериментальних груп.

На основі результатів спостереження, а також проведеної методики діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів [11] з'ясовано, що такими є невміння керувати емоціями залежно від ситуації, неадекватне виявлення емоцій, домінування негативних емоцій, небажання стримувати й коригувати їх виявлення.

У відповідях студентів знайшлися тривожні сигнали (буваю знервованим; коли розмовляю, занадто жестикулюю; важко приховати під час спілкування те, що мене збуджує; не довіряю в колективі нікому, кожен може тебе обманути), які свідчать про те, що робота з підлеглими є нелегкою та вимагає сформованої емоційної стійкості.

Проведення методики доповнювали бесідою на тему: «Професійне вигорання особистості як психолого-педагогічна проблема», під час якої акцентували увагу на тому, що організаційна культура керівника закладу дошкільної освіти має включати вміння долати перешкоди, що пов'язані із соціально-комунікативною сферою особистості.

Емпатія в психології розкривається як здатність людини до співпереживання, емоційна чуйність, розуміння потреб іншої людини. Емпатійність керівника дошкільного закладу освіти дозволяє йому краще розуміти потреби підлеглих, мотивацію їхньої професійної діяльності, урахувати в управлінській діяльності результати спостереження за діями й вчинками, спілкуватися та організовувати спільну діяльність.

Завдяки тесту «Методика оцінювання емпатійності керівника» [11] студенти виявили емпатію через зміст таких запитань, як: завжди сприймають проблеми іншої людини й намагаються їй допомогти; бажають розкривати власний потенціал у спілкуванні з підлеглими; можуть спокійно вирішувати проблемні ситуації, пропонувати правильні варіанти їх вирішення; намагаються не піддаватися впливу негативної інформації, що надходить від іншої людини. Однак слід констатувати, що в деяких респондентів відчутна гіперактивність щодо виявлення емпатії (сильно переживають будь-які події, вчинки інших людей; підмінюють стриманість людини поняттям «байдужість»; нервуються, коли дивляться фільми, читають книги, у яких йдеться про негативні дії, вчинки іншої людини). Таким студентам пропонували виконувати вправи на підвищення стресостійкості, займатися аутотренінгом.

З метою виявлення комунікативності в студентів магістратури пропонували тест «Виробничі ситуації» [11], завдяки якому довели зв'язок між розвитком комунікативності та схильністю керівника до управлінської діяльності, роль організаційної культури в управлінні дошкільним закладом освіти. Наведемо приклади таких ситуацій: 1. Між двома Вашими підлеглими виник конфлікт, який заважає успішній роботі педагогічного колективу. Кожен з підлеглих просить Вас підтримати його позицію. Ваші дії? 2. У Вашому колективі поширюються чутки про те, що керівник має «улюбленців» і тих, хто йому особисто не подобається. Що Ви маєте зробити, щоб довести протилежне – керівник справедливо ставиться до всіх працівників закладу дошкільної освіти?

За допомогою таких ситуацій з'ясовано, що респонденти недостатньо володіють уміннями слухати, переконувати й наводити достовірні факти, вирішувати конфліктні ситуації.

З метою виявлення креативності у здобувачів запропонували скласти сценарій нетрадиційного проведення святкового заходу для працівників і дітей закладу дошкільної освіти, батьків, який зміцнив би міжособистісні стосунки, допоміг усунути деякі непорозуміння в педагогічному колективі, зблизив із батьками. Як показав конкурс кращих сценаріїв, респонденти схиляються до шаблонів, стереотипів у проведенні подібних заходів. І тому студентам було запропоновано за тиждень переглянути цікаві телепередачі, почитати спеціальну літературу, щоб покращити розробки. Зазначимо, що респонденти не впоралися із цим завданням, мотивуючи тим, що не вистачило часу для самоосвіти, бракує уяви, творчого натхнення, нових думок і досвіду.

Організованість студентів виявляли на прикладі написання щоденника і змін, що вносяться до нього, аналізу виконання запланованого. У співбесіді з'ясовували, як керівники й вихователі закладів дошкільної освіти реагують на нову інформацію, контролюють виконання запланованого, вносять зміни та коригують план дій, аналізують наприкінці робочого дня допущені

помилки, причини, що заважали виконанню робочих справ. Зазначимо, що респонденти не мають достатньо сформованої звички перевіряти себе наприкінці робочого дня, не відпочивають, не харчуються, як того вимагає режим дня, стомлюються та нервуються.

З метою виявлення адекватної самооцінки особистісних якостей здобувачам пропонували тест «Чи здатні Ви стати керівником?», а саме: уявити себе керівником групи працівників, які старші за віком; спланувати дії, спрямовані на усунення перешкод у професійній діяльності; перелічити риси характеру людини, яка може бути успішним управлінцем; прийняти відповідальність за роботу педагогічного колективу; об'єднувати навколо спільної мети підлеглих і досягати запланованого. Студенти малювали портрет успішного керівника та порівнювали себе з ідеальним образом. У процесі дослідно-експериментальної роботи з'ясовано, що респондентам не вистачає сили волі, витривалості, терплячості й досвіду організаційної культури управлінця, знань з теорії самоменеджменту.

Результати дослідження подано в табл. 5.

Таблиця 5

**Стан сформованості організаційної культури студентів
магістратури експериментальних груп на констатувальному етапі за
рефлексивним критерієм (кількість осіб, у %)**

Рівні сформованості організаційної культури	Група Е1 (186 осіб)		Група Е2 (140 осіб)	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	18	9,7	13	7,0
Середній	134	72,0	81	57,9
Низький	34	18,3	46	35,1

Як видно з таблиці 5, усе вище сказане відбито в кількісних показниках, котрі свідчать про те, що особистісні якості студентів розвинені,

в основному, на середньому рівні. Такий факт не задовольняє ні самих респондентів, ні педагогічний колектив дитячого садка, оскільки батьки вимагають неординарних, творчих підходів до навчання та виховання дітей.

Партнерство має бути «орієнтоване на зміцнення відносин між усіма зацікавленими сторонами та досягнення спільних цілей, дозволяє залучати різні ресурси для реалізації інноваційних проєктів, проведення спільних досліджень, мобільності всіх учасників освітнього процесу» [12, с. 38].

Ставлення до проблеми розвитку організаційної культури самих керівників закладу дошкільної освіти є також важливим у побудові партнерських стосунків у педагогічному колективі. У дослідженні використано результати моніторингового дослідження стану дошкільної освіти, проведеного Інститутом модернізації змісту освіти, які свідчать про ставлення керівників закладу дошкільної освіти до організаційно-управлінських проблем (недостатнє фінансування, недостатнє навчально-методичне забезпечення, запровадження освітніх інновацій, недостатня фахова підготовка вихователів до впровадження інноваційних програм, психологічна неготовність вихователів до запровадження нових інноваційних програм, створення сприятливого мікроклімату в педагогічному колективі). Найбільший кількісний показник, на думку респондентів, щодо ідеального закладу дошкільної освіти належить до індикатора, який характеризує матеріально-технічну базу – 89% опитаних, 87% висловилися за належну кваліфікацію педагогів, 59% – здорове харчування, 54-51% – любов до дітей, безпека та спеціальні заняття. Найнижчий відсоток серед опитаних завідувачів закладів дошкільної освіти отримали: хороший контингент дітей, спеціальна підготовка до школи, невисока батьківська плата [8, с. 6]. Зазначимо, що думка про створення сприятливого мікроклімату в педагогічному колективі зазначена в рейтингу відповідей керівників закладів дошкільної освіти останньою. Однак керівники приділяють значну увагу підвищенню кваліфікації, професійній кар'єрі. Зробимо висновок про те, що керівники закладів дошкільної освіти проблему підвищення професійного рівня не пов'язують зі створенням сприятливого мікроклімату в педагогічному

колективі.

На основі проведеної роботи з констатації даних про респондентів груп E1 та E2 схарактеризуємо рівні сформованості організаційної культури керівника закладу дошкільної освіти.

На *високому рівні здобувачі магістратури* постійно виявляють інтерес до розвитку організаційної культури, прагнуть дотримуватись ділового етикету з підлеглими; творчий рівень знань про цінності організації, сутність організаційної культури, її закономірності й принципи, функції та методи, методики й техніки розвитку організаційної культури, правила ділового етикету; розвинені вміння організаційної культури – організаторські, комунікативні, прогностичні; адекватно оцінюють розвиток власних особистісних якостей – емоційної стійкості, емпатії, комунікативності, креативності, організованості на основі рефлексії, моделюють образ успішного керівника закладу дошкільної освіти. Такі респонденти цілеспрямовані, займаються самоосвітою, мають досвід організаційної діяльності (брали участь у проєктній діяльності серед керівників і вихователів, упроваджували інноваційні методи роботи з дошкільниками, організовували інтерактивне спілкування з батьками).

На *середньому рівні здобувачі магістратури* ситуативно виявляють інтерес до розвитку організаційної культури, прагнуть дотримуватись ділового етикету з підлеглими; демонструють реконструктивний рівень знань про цінності організації, сутність організаційної культури, її закономірності та принципи, функції та методи, методики й техніки розвитку організаційної культури, правила ділового етикету; недостатньо розвинені вміння організаційної культури – організаторські, комунікативні, прогностичні; неадекватно оцінюють розвиток власних особистісних якостей – емоційної стійкості, емпатії, комунікативності, креативності, організованості на основі рефлексії, моделюють образ успішного керівника закладу дошкільної освіти. Такі респонденти цілеспрямовані, однак не завжди займаються самоосвітою, мають недостатній досвід організаційної діяльності (іноді брали участь

у проєктній діяльності серед керівників і вихователів, недостатньо упроваджували інноваційні методи роботи з дошкільниками, рідко організовували інтерактивне спілкування з батьками).

На *низькому рівні здобувачі магістратури* байдуже ставляться до розвитку організаційної культури, не замислюються про дотримання ділового етикету з підлеглими; мають репродуктивний рівень знань про цінності організації, сутність організаційної культури, її закономірності та принципи, функції та методи, методика й техніки розвитку організаційної культури, правила ділового етикету; слабо розвинені вміння організаційної культури – організаторські, комунікативні, прогностичні; не звертають увагу на оцінювання розвитку власних особистісних якостей – емоційної стійкості, емпатії, комунікативності, креативності, організованості на основі рефлексії, моделюють образ успішного керівника закладу дошкільної освіти. Такі респонденти не зорієнтовані на управлінську діяльність, не займаються самоосвітою в такому напрямі діяльності, не мають досвіду організаційної діяльності.

Результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості організаційної культури керівників і вихователів закладу дошкільної освіти.

На *формульованому етапі експерименту* в експериментальних групах упроваджено педагогічну технологію розвитку організаційної культури керівників закладу дошкільної освіти.

На *контрольному етапі педагогічного експерименту* перевірялась ефективність упровадження педагогічної технології розвитку організаційної культури керівників закладу дошкільної освіти.

Як свідчить аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи, в експериментальних групах відбулися позитивні зміни, що й свідчить про ефективність упровадження педагогічної технології розвитку організаційної культури керівників закладу дошкільної освіти. Наведемо якісні та кількісні результати аналізу.

Мотиваційний критерій з показниками: виявлення інтересу до розвитку організаційної культури, прагнення дотримуватись ділового етикету з підлеглими.

Отримані результати наведено в табл. 6.

Таблиця 6

Характер виявлення мотивації студентів магістратури експериментальних груп щодо розвитку організаційної культури на контрольному етапі (кіл-ть осіб, %)

Характер виявлення мотивації	Група E1 (186 осіб)		Група E2 (140 осіб)	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Стійкий	74	39,8	45	32,1
Ситуативний	107	57,5	90	64,3
Відсутність інтересу	5	2,7	5	3,6

Як свідчить аналіз даних табл. 2 і 6, збільшилася кількість здобувачів, які більше стали виявляти інтерес до розвитку організаційної культури, прагнення дотримуватись ділового етикету з підлеглими. Так, у групі E1 приріст становив +24,8%, у групі E2 – також +21,4%. Пояснимо це тим, що студентів групи E1 переконували в значущості культури самоорганізації для розвитку організаційної культури, доводили роль особистісної організованості в управлінській діяльності, сприяли усвідомленню та розумінню морально-етичних цінностей керівника освітнього закладу. У співбесідах зі здобувачами групи E2 акцентували увагу на загальній культурі керівника, доводили значущість розвитку його організаційної культури для підвищення ефективності управління освітнім закладом, знайомили з основами культури самоорганізації, правилами ділового етикету. Зі студентами цієї групи обговорювали цінність існуючих традицій у закладах дошкільної освіти, наприклад, День відкритих дверей, День здоров'я, зустрічі

з батьками, висвітлення щотижневих новин на сайті закладу, розписування писанок напередодні Великодніх свят.

II. Когнітивний критерій за показниками: знання про цінності організації, сутність організаційної культури, її закономірності й принципи, функції та методи, методики й техніки розвитку організаційної культури, правила ділового етикету.

Результати дослідження подано в табл. 7.

Таблиця 7

**Стан сформованості знань студентів магістратури
експериментальних груп про організаційну культуру
на контрольному етапі (у %)**

Якісні показники знань		Група Е1 (186 осіб)	Група Е2 (140 осіб)
Повнота		51,6	44,3
Гнучкість		49,5	42,9
Характер засвоєння знань	творчий	37,6	32,9
	реконструктивний	60,2	62,9
	репродуктивний	2,2	4,2

Позитивними наслідками науково-методичного забезпечення реалізації педагогічної технології розвитку організаційної культури керівників закладу дошкільної освіти є те, що збільшилася кількість студентів, які засвоїли знання на творчому рівні. Так, у групі Е1 приріст становив +30,1%, у групі Е2 – також +22,9%. У здобувачів експериментальних груп знання про організаційну культуру стали більш повними і гнучкими. Це відбулося завдяки тому, що під час дослідно-експериментальної роботи організували інтерактивну взаємодію між учасниками освітнього процесу. Ініціаторами цієї взаємодії були студенти групи Е1, оскільки вони мали певний досвід організаційної культури, а студенти групи Е2 розробляли змістову частину заходів. Так, у процесі підготовки та проведення науково-методичного

семінару на тему: «Організаційна культура керівника закладу дошкільної освіти» роль організатора виконували керівники закладів дошкільної освіти, а роль виконавця – вихователі. Студенти обговорювали питання, що стосуються культури освітньої організації, організаційної культури керівника, шляхів побудови міжособистісних стосунків у колективі, виявлення морально-етичних цінностей у педагогічній взаємодії з дітьми дошкільного віку, педагогічним колективом, батьками. Під час проведення ділової гри на тему: «Діловий етикет керівника закладу дошкільної освіти» ролі змінювали, організаторами були здобувачі групи E2, а виконавцями – здобувачі групи E1. У такий спосіб формували погляди на ділову справу з позиції іншої людини, розуміння внеску кожної людини у вирішення проблеми.

III. Поведінковий критерій за показниками: уміння розвивати організаційну культуру: організаторські, комунікативні, прогностичні.

На контрольному етапі педагогічного експерименту в студентів експериментальних груп уміння розвивати організаційну культуру набули значного зростання, оскільки виявлено їх високий рівень (табл. 8).

Таблиця 8

**Стан сформованості умінь розвивати організаційну культуру
в студентів магістратури експериментальних груп
на контрольному етапі (у %)**

Рівні сформованості вмінь розвивати організаційну культуру:	Рівні сформованості вмінь розвитку організаційної культури керівників дошкільних закладів освіти					
	E1 (186 осіб)			E2 (140 осіб)		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
організаторські	42,5	56,5	1,0	30,0	64,3	5,7
комунікативні	40,3	58,1	1,6	37,1	45,2	17,7
прогностичні	33,3	60,0	6,7	28,6	58,6	12,8

Такі зміни викликані реалізацією зазначеної педагогічної технології. Ефективними визнано *майстер-класи*, під час проведення яких обговорювали питання авторитету, роль лідерських якостей, харизми в процесі розвитку

організаційної культури, ознайомлювали з технікою впливу на підлеглих – переконання (порада, рекомендація), спонукання (прохання, пропозиція), примушування (наказ).

Дискусію викликало таке запитання: «Організаційна культура керівника закладу дошкільної освіти – це чітке виконання адміністративних наказів і розпоряджень чи реалізація його творчих задумів?».

Студенти групи E1 наполягали на позиції чіткого виконання наказів і розпоряджень, підпорядковуючи цьому організаційну культуру. Студенти групи E2 відстоювали позицію керівника як творчої людини, вважаючи організаційну культуру першочерговою у творчих задумах.

Однак здобувачі обох експериментальних груп висловили спільну думку: розвиток організаційної культури керівника та творча праця педагогічного колективу взаємозумовлені.

У результаті проведеного експерименту спостерігали збільшення кількості студентів магістратури, в яких розвивалися вміння організаційної культури до високого рівня.

Так, отримані результати зафіксовано на рисунках 1, 2.

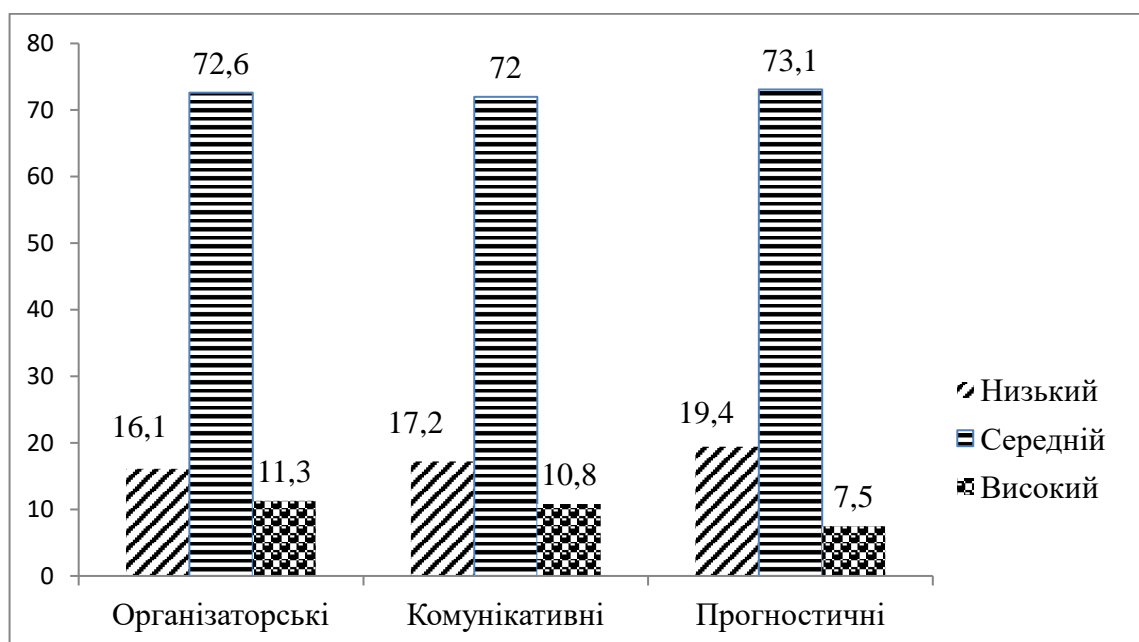


Рис. 1. Стан сформованості вмінь студентів групи E1 на початку експерименту (у %)

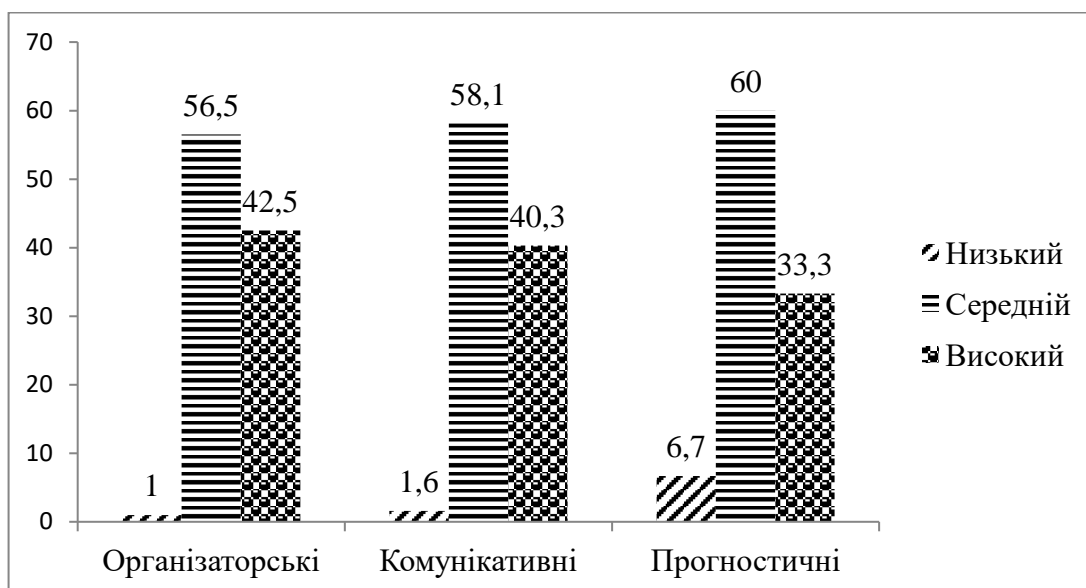


Рис. 2. Стан сформованості умінь студентів групи E1 наприкінці експерименту(у %)

IV. Рефлексивний критерій з показниками: адекватність самооцінки розвитку емоційної стійкості, емпатії, комунікативності, креативності, організованості на основі рефлексії.

Результати дослідження подано в табл. 9.

Таблиця 9

**Стан сформованості організаційної культури студентів
магістратури експериментальних груп на констатувальному етапі за
рефлексивним критерієм (кількість осіб, у %)**

Рівні сформованості самооцінки	Група E1 (186 осіб)		Група E2 (140 осіб)	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	72	38,7	42	30,0
Середній	108	58,1	91	65,0
Низький	6	3,2	7	5,0

Як видно з таблиці 5, незначна кількість здобувачів (3,2%, 5,0% відповідно в групах E1, E2) байдуже ставилися до самооцінки й розвитку особистісних якостей, які сприяють розвитку організаційної культури

керівника закладу дошкільної освіти. Так сталося завдяки тому, що самоаналіз і відповідну корекцію розвитку власної організаційної культури студенти здійснювали під час виконання завдань з управлінської практики, на заняттях «Школи молодого керівника», на комп'ютерних курсах для персоналу, під час обговорення проєктів законодавчих документів, складання плану самоосвіти, написання есе на тему: «Що означає навчатися впродовж життя?».

У студентів формували вміння аналізувати й знаходити ефективні способи педагогічної взаємодії з дітьми дошкільного віку, педагогічним колективом, батьками завдяки *презентаційній сесії «Варіативні моделі закладів дошкільної освіти»*, під час якої учасники моделювали «дошкільний заклад майбутнього», де зростає покоління нової генерації. У такий спосіб розвивали прогностичні вміння, що сприяло розробленню стратегії і тактики розвитку організаційної культури керівника.

Зведені результати подано в табл.10.

Як свідчить аналіз таблиці, відбулися позитивні зміни в розвитку організаційної культури керівників закладів дошкільної освіти. Задля визначення статистичної значущості різниці в змінах сформованості критеріїв та показників організаційної культури керівника було проведено кількісний аналіз одержаних результатів.

Для перевірки вірогідності отриманих результатів використовувався критерій χ^2 (ксі-квадрат), який застосовується для порівняння розподілу об'єктів двох сукупностей за станом ознак у двох вибірках із сукупності, що розглядається. Доведено, що суттєва наявність різниці в експериментальних групах до і після експерименту є прямим наслідком дії системи експериментального дослідження, а не впливом випадкових факторів. На основі уточнених критеріїв і показників рівнів сформованості організаційної культури здобувачів магістратури проведено аналіз одержаних результатів, зазначено, що в експериментальних групах відбулися позитивні зміни.

Таблиця 10

Результати експериментальної роботи (приріст у %)

Критерії, показники рівнів (характеру) сформованості організаційної культури здобувачів магістратури		E1 (186 осіб)	E2 (140 осіб)			
Мотиваційний: характер виявлення інтересу до розвитку організаційної культури, прагнення дотримувати ділового етикету з підлеглими: стійкий (постійно виявляють інтерес до організаційної культури, прагнуть дотримуватись ділового етикету з підлеглими); – ситуативний (не завжди виявляють інтересу до організаційної культури, прагнуть дотримуватись ділового етикету з підлеглими залежно від ситуацій); – відсутність інтересу (майже не виявляють інтересу до		+24,8 -7,0 -17,8	+21,4 +5,0 -26,4			
Когнітивний: рівні сформованості знань про цінності організації, сутність організаційної культури, її закономірності та принципи, функції й методи, методики й техніки розвитку організаційної культури, правила ділового етикету: – творчий; – реконструктивний; – репродуктивний.		+30,1 -15,1 -15,0	+22,9 +1,8 -24,7			
Поведінковий: рівні сформованості вмінь розвивати організаційну культуру: організаторські комунікативні прогностичні	Рівні сформованості вмінь організаційної культури керівників дошкільних закладів освіти					
	E1 (186 осіб)			E2 (140 осіб)		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
	+31,2	-16,1	-15,1	+21,5	+6,4	-27,9
	+29,5	-13,9	-15,6	+27,1	-12,7	-14,4
	+25,8	-13,1	-12,7	+20,0	+1,5	-21,5
Рефлексивний: рівні самооцінки розвитку власної емоційної стійкості, емпатії, комунікативності, креативності, організованості: – високий (адекватна самооцінка розвитку власної емоційної стійкості, емпатії, комунікативності, креативності, організованості на основі постійної рефлексії); – середній (завищена або занижена самооцінка розвитку власної емоційної стійкості, емпатії, комунікативності, креативності, організованості на основі ситуативної рефлексії); – низький (байдуже ставлення до розвитку власної емоційної стійкості, емпатії, комунікативності, креативності, організованості, недостатньо сформовані вміння рефлексії).		+29,0 -13,9 -15,1	+23,0 -7,1 -30,1			

Так, наприкінці педагогічного експерименту зростає кількість студентів, які виявляли стійкий характер інтересу до організаційної культури, розуміли значущість ділового етикету в роботі з підлеглими, усвідомлювали роль організаторських умінь у побудові міжособистісних взаємин у педагогічному колективі (у групах Е1, Е2 приріст склав +24,8%, +21,4%).

Це можна пояснити ефективністю розробленого й використаного науково-методичного забезпечення, яке складають методи, прийоми, форми позитивного впливу на свідомість, почуття, дії, поведінку особистості.

Висновок. Отже, аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи свідчить про те, що педагогічний експеримент підтвердив наше припущення про залежність ефективності розвитку організаційної культури студентів магістратури від розробленого й упровадженого забезпечення педагогічної технології розвитку організаційної культури керівників закладів дошкільної освіти.

Однак, проведене дослідження не вичерпує всіх питань порушеної проблематики й передбачає продовження наукових пошуків шляхів підвищення ефективності системи спеціальної освіти та впровадження інноваційних технологій в освітньо-розвитковий процес закладу дошкільної освіти.

Перелік використаних джерел:

1. Андросюк В. Педагогічний менеджмент і психодидактика : навч. посіб. Тернопіль, 2007. 210 с.
2. Гресь О. В. Педагогічні умови організації здоров'язберігаючої діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2016. 20 с.
3. Гречаник О. Є. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2012. 20 с.

3. Лунячек Н. О. Організаційна культура у сфері освіти: теоретичний аспект. URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2013-2/doc/3/04.pdf> (дата звернення: 15.09.2024).

4. Махиня Т. А. Розвиток управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів у системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою». Київ, 2011. 20 с.

5. Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх керівників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2011. 21 с.

6. Тимошко Г. М. Система розвитку організаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою». Київ, 2015. 39 с.

7. Черновол-Ткаченко Р. І. Техніка управлінської діяльності. Харків : Вид. група «Основа», 2013. 304 с.

8. Черноморець В., Буркіна Н. Робота керівників дошкільних закладів. За результатами моніторингового дослідження стану дошкільної освіти. Управління. Дитячий садок. 2012. № 2 (24). С. 4–13.

9. Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2009. 20 с.

10. Ярковой О. М. Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Запоріжжя, 2002. 265 с.

11. Яцинік А.В. Розвиток організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2016. 211 с.

12. Kharkivska A., Prokopenko A. Partnership in the management system of an institution of higher education. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2023.

V. 29. P. 36-40. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.36-40> (дата звернення: 15.09.2024).

References:

1. Androsiuk, V. (2007). Pedahohichniy menedzhment i psikhodydaktyka [Educational management and psychodidactics]. Ternopil, 210 [in Ukrainian].

2. Hres, O. V. (2016). Pedahohichni umovy orhanizatsii zdoroviazberihaiuchoi diialnosti kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Pedagogical conditions of organising health-preserving activity of heads of general educational institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv, 20 [in Ukrainian].

3. Hrechanyk, O. Ye. (2012). Formuvannia akmeolohichnoi kompetentnosti vchytelia v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Formation of Teacher's Acmeological Competence in the System of Postgraduate Pedagogical Education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv, 20 [in Ukrainian].

3. Luniachek, N. O. (n.d.). Orhanizatsiina kultura u sferi osvity: teoretychnyi aspekt [Organisational culture in education: theoretical aspect]. Retrieved from <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2013-2/doc/3/04.pdf> [in Ukrainian].

4. Makhynia, T. A. (2011). Rozvytok upravlinskykh umin kerivnykiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Development of managerial skills of heads of preschool educational institutions in the system of professional development]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 [in Ukrainian].

5. Pilova, S. H. (2011). Formuvannia orhanizatsiinoi kompetentnosti maibutnikh kerivnykyv [Developing organisational competence of future managers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa, 21 [in Ukrainian].

6. Tymoshko, H. M. (2015). Systema rozvytku orhanizatsiinoi kultury kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [The system of organisational

culture development of the head of a general education institution]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 39 [in Ukrainian].

7. Chernovol-Tkachenko, R. I. (2013). *Tekhnika upravlinskoi diialnosti* [Techniques of management activities]. Kharkiv, 304 [in Ukrainian].

8. Chernomorets, V., & Burkina, N. (2012). *Robota kerivnykiv doshkilnykh zakladiv. Za rezultatamy monitorynhovoho doslidzhennia stanu doshkilnoi osvity* [The work of heads of preschool institutions. Based on the results of the monitoring study of the state of preschool education]. *Upravlinnia. Dytiachyi sadok – Management. Kindergarten*. 2 (24), 4–13 [in Ukrainian].

9. Shapoval, R. V. (2009). *Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti kerivnyka doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Formation of managerial competence of the head of preschool educational institution]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv, 20 [in Ukrainian].

10. Yarkovoi, O. M. (2002). *Pedahohichni zasady rozvytku upravlinskoi kultury derzhavnykh sluzhbovtziv v umovakh pisliadyplomnoi osvity* [Pedagogical basis for the development of managerial culture of civil servants in postgraduate education]. *Candidate's thesis*. Zaporizhzhia, 265 [in Ukrainian].

11. Yatsynik, A.V. (2016). *Rozvytok orhanizatsiinoi kultury kerivnykiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u systemi pisliadyplomnoi osvity* [Development of organisational culture of preschool teachers in the system of postgraduate education]. *Candidate's thesis*. Kharkiv, 211 [in Ukrainian].

12. Kharkivska, A., & Prokopenko, A. (2023). Partnership in the management system of an institution of higher education. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 29, 36-40. DOI <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.36-40> [in English].

AFTERWORD

The collective monograph is the result of many years of research by scientists aimed at a comprehensive study of systemic support for children with special educational needs. The collected and systematized materials allow us to reveal approaches to the professional training of specialists in this field and to gain a deeper understanding of the dynamics of the development of modern approaches to supporting children with special educational needs, as well as to identify factors that affect the quality of their education and socialization.

The modern education system, focused on inclusion and integration, is not only a sign of social justice, but also reflects the level of humanity of society. Psychological and pedagogical support for children with special educational needs in educational institutions and institutions ensures their right to quality education, taking into account the individual needs and capabilities of each child. Systematic and in-depth research in this area allows developing effective correctional programs, development methods, as well as approaches to adapting the educational process for maximum integration of people with special educational needs. This is of particular importance in today's conditions, when an inclusive approach is becoming the norm and requires the latest knowledge, high-quality training of specialists and constant scientific support. In response to this problem, the authors of the monograph offer their own approaches and methods aimed at increasing the effectiveness of correctional and developmental work and improving the professional training of specialists in the field of special and inclusive education. The lack of a single conceptual framework and the diversity of approaches to working with children with SEN (special educational needs) emphasizes the complexity and multifaceted nature of this issue. The materials of the monograph are an important contribution to the development of special and inclusive education, providing a solid foundation for further research. The results of the paper are aimed at forming a systemic support for children with special needs, which will ensure effective integration and development of each child, contributing to the improvement of the educational process and the general development of science and education in this area.

Scientific publication

**SYSTEMIC SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS: CORRECTION, DEVELOPMENT,
PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS**

International collective monograph

OKTAN PRINT s.r.o.
5. května 1323/9, Praha 4, 140 00
www.oktanprint.cz
tel.: +420 770 626 166
jako svou 239. publikací
Vydání první