

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**Кваліфікаційна робота
магістра**

на тему: Розвиток взаємовідносин дітей в інклюзивному просторі засобами
театральної діяльності

Виконав: студент II курсу, групи 8.0538
спеціальності: 053 психологія
освітньої програми: 053 психологія
Бабаченко Владислав Вячеславович
Керівник: д.психол.н., професор кафедри
психології Горбань Г.О.
Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри
психології Грандт В.В.

Запоріжжя
2020

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет _____
Кафедра _____
Рівень вищої освіти _____
Спеціальність _____
(код та назва)
Освітня програма _____
(код та назва)
Спеціалізація _____
(код та назва)

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
« _____ » _____ 20__ року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ/ПРОЕКТ СТУДЕНТОВІ (СТУДЕНТЦІ)

(прізвище, ім'я, по батькові)

1 Тема роботи (проекту) _____

керівник роботи

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом ЗНУ від « _____ » _____ 20__ року

№ _____

2 Строк подання студентом роботи _____

3 Вихідні дані до роботи _____

4 Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) _____

5 Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

6 Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

7 Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка

Студент _____
(підпис) (ініціали та прізвище)

Керівник роботи (проекту) _____
(підпис) (ініціали та прізвище)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____
(підпис) (ініціали та прізвище)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 54 с., 3 таблиці, 3 рисунки, 4 додатки, 73 джерела.

Об'єкт дослідження – становлення гуманних взаємин.

Предмет дослідження – соціально-психологічні умови та специфіка формування у дітей з особливими потребами гуманних взаємин під впливом театральної діяльності.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні психолого-педагогічних умов і продуктивних шляхів розвитку гуманних взаємин у дітей з особливими потребами. А саме розкрити специфіку роботи дитячого реабілітаційного театру «Забавляночка», що діє на базі дошкільного навчального закладу №57 м.Луцька, створеного за сприяння Волинської обласної дитячої громадської організації «Центр розвитку дитини» на ґрунті соціального проекту «Реабілітація особистості неповносправної дитини засобами мистецтва».

Гіпотеза дослідження – потреба дітей з фізичними обмеженнями у взаємозбагачувальному спілкуванні з однолітками, виконуючи спонукальну роль у поведінці, здатна виступати і основою гуманних взаємин між ними.

Методи дослідження. теоретичні (аналіз, осмислення і узагальнення філософської, культурологічної та психологічної літератури з проблеми дослідження) і емпіричні методи (анкетування, бесіди, тестування, складання репрезентативної вибірки; застосування системи завдань для діагностування і розвитку гуманних взаємин).

Наукова новизна результатів дослідження полягає в уточненні психологічних механізмів формування гуманних взаємин у дітей з особливими потребами під час їх спільної діяльності в театральному гуртку.

ДІТИ З ФІЗИЧНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ, ГУМАННІ ВЗАЄМИНИ,
МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВЗАЄМИН.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. Формування гуманних взаємин як психолого-педагогічна проблема.....	11
1.1 Гуманність як найвища моральна цінність.....	11
1.2 Формування сучасної моделі комплексної підтримки дитини з особливими потребами.....	16
1.3 Мистецтво як засіб подолання особистісних вад.....	36
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження процесу формування гуманних взаємин дітей з особливими потребами.....	40
2.1 Методика та організація дослідження.....	40
2.2 Вплив театральної діяльності на розвиток гуманних взаємин дітей з особливими потребами.....	42
ВИСНОВКИ.....	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	54
ДОДАТКИ.....	59

ВСТУП

Актуальність дослідження. Соціально-економічна криза, у вирі якої ми живемо, оголила індивідуальні проблеми кожної конкретної людини, розкрила її внутрішні конфлікти, біди, страждання. Одна з них – проблема дітей з особливими потребами, що потребують негайного вирішення.

Проблема становлення особистості неповносправної дитини вирізняється особливою актуальністю. На жаль, в умовах сучасної екологічної ситуації, кількість людей з обмеженими фізичними можливостями не зменшується, а навпаки – збільшується.

Дитина з розумовими або фізичними обмеженнями, як будь-яка дитина, має право на повноцінний духовний розвиток, навчання. За твердженням П.М.Таланчука «відношення суспільства до людей з інвалідністю змінювалось впродовж віків у залежності від рівня соціально-економічного розвитку та системи освіти... і сьогодні починає формуватися нова культурна норма – повага до людей неповносправних». З досвіду організації навчально-виховного процесу в Університеті «Україна» стає зрозумілим те, що існування інтегрованих груп, де поряд із здоровими навчаються особи з обмеженими можливостями, формує у всіх чуйність до потреб інших, толерантність у сприйнятті індивідуальних відмінностей. У них з'являється соціальна відповідальність, ініціативність, більша впевненість в собі. Але інтеграція дає переваги не лише дітям, а й усьому суспільству загалом.

Прикладне вирішення проблеми соціалізації особистості неповносправної дитини вимагає нових як теоретичних, так і методичних підходів, оскільки за даними соціологічних досліджень кількість дітей із діагнозом «неповносправна особистість» зростає і вимагає серйозного ставлення з боку соціальної політики. На думку П.М.Таланчука саме особи неповносправні «можуть стати тим індикатором, який буде вказувати на рівень єдності, толерантності, демократичності та гуманності суспільства».

У працях класиків вітчизняної психології – Л.С.Виготського, О.Р.Лурія, а також ведучих спеціалістів в галузі дефектології, дитячої психіатрії і медичної психології: І.Л.Білопольського, Т.А.Власової, А.І.Захарова, В.П.Кашенко, А.Є.Лічко, В.І.Лубовського, О.Н.Нікольської, М.С.Певзнер, А.С.Співаковської та ін. глибоко розкриті різні види порушень розвитку у дітей, що дозволяє розширити свої уявлення про психофізіологічні механізми аномального розвитку дітей, зрозуміти закономірності системогенезу вторинних порушень, що є основними в аномальному розвитку, по-новому подивитись на особливості їх виховання і навчання.

Становлення державності, кардинальні зміни в суспільно-політичному та економічному житті суспільства ставлять перед системою освіти нові завдання, що засвідчено Декларацією про державний суверенітет України; Конституцією України; Законом України «Про освіту»; Державною національною програмою «Освіта (Україна ХХІ століття)»; Національною програмою патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства; Національною програмою «Діти України», вимагають нових підходів до розвитку системи опіки та піклування на засадах гуманізму, у якій кожна дитина є особистістю і потребує індивідуального підходу.

Такі діти потребують особливої уваги, лікування, навчання та допомоги. При всіх заслугах педагогів, лікарів, інших установ, очевидно, що вони, в силу об'єктивних причин, не зможуть створити умови для входження дітей з особливими потребами в нормальну соціальну сферу. Альтернативою може бути тільки реабілітація і соціалізація дитини, яка приведе до інтеграції в соціум. Цей шлях приведе до єдиного інтегрованого простору для всіх дітей.

Тим часом розв'язання поставлених завдань ускладнюється внаслідок соціально-економічної кризи суспільства і, що найважливіше, через глибоку ідеологічну, або, як скористатися висловом В.Франкла, - своєрідну «екзистенційну порожнечу».

Отже, проблема розробки та здійснення програм, спрямованих на сприяння розвитку здібностей, соціальних навичок, гуманних взаємин дітей з особливими потребами для найбільш повної інтеграції в суспільство як повноправних громадян України, які мають рівні права з іншими, набуває особливого значення.

У працях таких мислителів минулого, як Арістотель, Г.Гегель, Данте, Р.Декарт, М.Драгоманов, І.Кант, М.Монтель, Г.С.Сковорода, Л.Фейєрбах, педагогів Я.Коменський, Я.Корчак, І.Пестолоцці, Ж.Ж.Руссо, К.Д.Ушинський та психологів А.Маслоу, К.Роджерс, глибоко розкрито сутність і зміст гуманізму. Теоретичні основи процесу морально-гуманістичного виховання, обґрунтування його методик та шляхів їх впровадження в освітню практику викладено в працях А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського. Соціально-педагогічні аспекти проблеми гуманізму в сучасних умовах досліджують В.П.Андрущенко, Ш.О.Амонашвілі, П.П.Бачинський, В.П.Бездухов, М.Н.Берулава, І.Д.Бех, Я.З.Василькевич, Л.В.Губерський, О.П.Маркова, О.М.Мильнікова, В.Д.Литвинов та ін.

Загальні підходи до проблеми виховання у школярів гуманності як інтегральної якості особистості розкрито в працях Е.Л.Бахтанової, О.О.Бодальова, А.М.Бойко, М.Й.Боришевського, Л.І.Даниленко, Г.Я.Жирської, О.В.Киричука, І.Ф.Кривоніс.

Питанням виховання гуманних взаємин школярів у процесі позаурочної діяльності присвячені праці В.О.Білоусової, В.А.Киричок, В.О.Мазуриної, Л.О.Сологуб, О.В.Столяренко, Г.Я.Ясякевич. В ряді інших наукових праць проаналізовано теоретичні засади і методичні особливості організації процесу формування гуманних взаємин у системі морального виховання дітей.

Проблеми цілеспрямованого освоєння школярами досвіду гуманної поведінки висвітлено в роботах М.А.Вейта, Т.П.Гаврилової, Г.І.Іванюк, Т.Ю.Конникової, О.В.Мудрика, О.П.Целікової та інших.

Дослідники даної проблеми наголошують, що «певні норми поведінки не повинні засвоюватись людиною автоматично без емоційного ставлення до них,

без моральної мотивації, оскільки важливо, щоб вони перетворювались на потребу гуманних взаємин».

На нашу думку, розвиток гуманних взаємин, моральні, естетичні почуття, котрі характеризують високорозвинену людину і, які здатні надихнути її на великі справи та благородні вчинки, не даються у готовому вигляді від народження. Вони виникають і розвиваються протягом дитинства під впливом соціальних умов життя і виховання, у процесі особистісного розвитку.

Об'єкт дослідження – становлення гуманних взаємин.

Предмет дослідження – соціально-психологічні умови та специфіка формування у дітей з особливими потребами гуманних взаємин під впливом театральної діяльності.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні психолого-педагогічних умов і продуктивних шляхів розвитку гуманних взаємин у дітей з особливими потребами. А саме розкрити специфіку роботи дитячого реабілітаційного театру «Забавляночка», що діє на базі дошкільного навчального закладу №57 м.Луцька, створеного за сприяння Волинської обласної дитячої громадської організації «Центр розвитку дитини» на ґрунті соціального проекту «Реабілітація особистості неповносправної дитини засобами мистецтва».

Гіпотеза дослідження – потреба дітей з фізичними обмеженнями у взаємозбагачувальному спілкуванні з однолітками, виконуючи спонукальну роль у поведінці, здатна виступати і основою гуманних взаємин між ними.

Відповідно до мети та гіпотези було поставлено такі **завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз стану розробки проблеми в наукових літературних джерелах.
2. Встановити ефективні шляхи формування у дітей з особливими потребами гуманістичних цінностей на заняттях театральної студії.
3. Розкрити психолого-педагогічні умови розвитку гуманних взаємин дітей з особливими потребами на заняттях театральної студії.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і перевірки висунутої гіпотези розроблено програму дослідження, реалізація якої передбачала застосування комплексу методів: теоретичні (аналіз, осмислення і узагальнення філософської, культурологічної та психологічної літератури з проблеми дослідження) і емпіричні методи (анкетування, бесіди, тестування, складання репрезентативної вибірки; застосування системи завдань для діагностування і розвитку гуманних взаємин).

Наукова новизна результатів дослідження полягає в уточненні психологічних механізмів формування гуманних взаємин у дітей з особливими потребами під час їх спільної діяльності в театральному гуртку.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що вчителі, психологи, соціальні працівники, реабілітологи, методисти системи освіти, всі хто безпосередньо взаємодіє з дітьми з особливими потребами отримують відповідну інформацію про психологічні особливості неповносправної дитини і в якійсь мірі дане дослідження допоможе скласти психологічний портрет особливої дитини (дитини з фізичними обмеженнями) і успішно формувати її гуманістичні цінності.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечувалася методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень, їх послідовною реалізацією у розв'язанні завдань емпіричного дослідження; використанням комплексу взаємодоповнюючих методів, адекватних предмету, меті та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісної та якісної обробки одержаних емпіричних даних; застосуванням методів математичної статистики у оцінці результатів дослідження.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВЗАЄМИН ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1 Гуманність як найвища моральна цінність

У філософсько-історичному контексті поняття «гуманізм» відображає різновид ідеології, принцип світогляду, що впливає на зміст індивідуальної свідомості. Воно пов'язане з поняттям «гуманний», але не тотожне йому. Поняття «гуманний» вказує на якісну своєрідність явища чи процесу, що включає любов до всього живого у планетарному масштабі, повагу до особистості та пріоритет моральних цінностей, і проявляється в таких особистісних рисах як великодушність, чесність, порядність, доброта, готовність вибачити і зрозуміти іншу людину, прийти їй на допомогу тощо.

Гуманність, таким чином, відображає моральний аспект гуманізму і являє собою сукупність морально-психологічних якостей особистості, зміст яких відповідає принципам гуманізму.

В історії педагогічної думки основна увага зосереджувалася на необхідності гуманізації відносин між вчителем і учнями задля розвитку їх інтелектуальних здібностей і розумового самовдосконалення. Водночас відсутнє акцентування на процес формування гуманних взаємин між вихованцями і механізм їх впровадження в педагогічну практику.

Узагальнюючи погляди вітчизняних психологів та педагогів (Л.І.Божович, М.Й.Боришевського, О.О.Бодальова, Г.О.Балла, Л.С.Виготського, Т.П.Гаврилової, Л.В.Долинської, О.В.Киричука, В.О.Крутецького, С.Д.Максименка, С.Л.Рубінштейна, О.В.Скрипченка, В.О.Сухомлинського, Т.М.Титаренко та ін.), ми вважаємо, що поняття «гуманні взаємини» передбачає особливий вид морального ставлення, змотивовані позитивні дії

особистості, для яких характерні висока усвідомленість, доброзичливість, безкорисливість, добровільна діяльність, заперечення байдужості і жорстокості.

До змісту гуманних взаємин входять: визнання людини, її прагнення до морально-духовного самовдосконалення найвищою цінністю; орієнтацію на позитивне в людях, активне заперечення асоціальних форм поведінки, неприйняття порушень принципу рівності і справедливості [12].

Змістовну структуру гуманних взаємин утворюють такі компоненти:

- когнітивний (знання про сутність гуманних взаємин);
- емоційний (гуманні почуття, потреба в розвитку гуманних взаємин);
- оціночно-орієнтувальний (оцінка, самооцінка, ідеали, переконання);
- дієво-практичний (уміння, звички, вчинки, дії, співпраця і взаємовідповідальність тощо).

Процесуальними компонентами формування гуманних взаємин ми визначаємо:

- засвоєння доступних віковій морально-етичних знань про гуманність, гуманні якості особистості, гуманні взаємини, гуманізм;
- вироблення відповідального ставлення до морально-гуманних вимог дорослих і однолітків;
- формування морально-гуманних вчинків і звичок;
- оволодіння формами і методами саморегуляції власної поведінки.

Формування гуманних взаємин школярів [26] здійснюється в процесі спільної діяльності, що має соціально-значущий і гуманний характер, і в разі забезпечення кожній дитині можливостей для співучасті, співпереживання, взаєморозуміння і співробітництва як з вихователем, так і з іншими учасниками колективу (А.Бойко, О.Киричук, В.Мясищев). До такої діяльності (при правильній її організації) належить і аматорські колективи.

На процес формування гуманних взаємин впливає ряд факторів: вікові особливості психіки школярів, здібності дітей, рівень їх соціального досвіду і активності, розвиток моральних якостей.

Гуманізація освіти є нині жваво обговорюваною темою. Тлумачать її по-різному. Іноді зводять до гуманного ставлення до тих, хто навчається (втім, справді, без нього про гуманізацію годі й казати), раз у раз плутають із гуманітаризацією освіти (хоч, дійсно, між цими тенденціями існує глибинний зв'язок, який конкретизуємо трохи нижче), нерідко, на жаль, обмежуються проголошенням гасла гуманізації, відтворюючи на практиці старі шаблони поведінки.

Буквально термін «гуманізація» латинського походження означає «олюднення». Можливе заперечення проти поняття «гуманізація освіти» на тій підставі, що будь-яка освіта має справу саме з людьми, було б звичайно, поверховим. Адже далеко не завжди, взаємодіючи з людьми, орієнтуються на людську сутність, яка містить у собі можливості безперервного розвитку і складовими якої є здатності до все глибшого пізнання навколишнього світу і активного впливу на нього, до самопізнання і самовдосконалення, до досягнення багатств культури і здійснення творчих внесків у неї. Тож провідну ідею гуманізації освіти можна визначити як орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на якнайповніше втілення у кожному учневі окресленої в такий спосіб людської сутності (учнем називаємо тут і нижче, зокрема, й студента - взагалі, кожного, кого навчають).

Психологічний зміст гуманізації освіти полягає передовсім у сприянні особистісному розвитку учня, забезпеченні гармонізації цього розвитку. Це дає підстави для ототожнення, у принципі, гуманістично орієнтованої освіти з особистісно орієнтованою [4].

У гармонізації особистісного розвитку можна виділити два аспекти:

а) екстенсивний (достатнє оволодіння різними сферами діяльності, різними сторонами взаємодії з навколишнім світом);

б) інтенсивний.

Характеризуючи його, пошлемося на відомого вітчизняного психолога початку ХХ ст. О.Ф. Лазурського, який пов'язував гармонійний розвиток особистості насамперед із «тісним, органічним зв'язком властивих даній людині здібностей, об'єднаних навколо одного спільного центра» [38]. До цього варто

додати такі властивості гармонійного розвитку, як додержання міри у співвідношенні якостей, що так чи інакше суперечать одна одній, відкритість наявних суперечностей до конструктивного розв'язання, коли вони не гальмують розвиток, а, навпаки, виступають його рушійною силою [35]. Відзначається, що «сама ідея вікової кризи передбачає внутрішні суперечності й навіть певні душевні метання (страждання) молоді людини»; за цих умов «найважливішою психолого-педагогічною проблемою стає контроль за перебігом цієї кризи і спрямування її енергії у річище позитивного розвитку» [5].

Гуманістично налаштовані українські педагоги виходять із того, що «освіта в Україні як демократичній державі повинна орієнтуватися насамперед не на потреби господарчі, а на потреби людські, враховуючи у такий спосіб і проблеми господарчі» [4]. І це не просто добре побажання. Цивілізаційне підґрунтя гуманізації освіти забезпечується процесом переходу людського суспільства до вищого, порівняно з попередніми, постіндустріального етапу свого розвитку, коли найціннішим ресурсом стає інформація і відбувається «окультурення» цивілізації [7]. При всій суперечливості й нерівномірності цього процесу (зокрема, його тимчасовому уповільненні у країнах зі складною історичною долею, таких, як Україна і Росія), він підвищує економічно й соціокультурно підтримуваний попит на креативність, ініціативність, відповідальність, комунікабельність та інші якості, притаманні розвиненій особистості та істотні для гуманізації суспільних відносин.

Із соціологічного й культурологічного погляду, принцип гуманізації освіти передбачає втілення в освітній сфері гуманістичного підходу до розбудови суспільних відносин взагалі [6]. Нагадаймо, що цей підхід протистоїть двом іншим підходам - набагато поширенішим, проте менш відповідним людській сутності, як її окреслено вище. Маються на увазі:

по-перше, авторитарний підхід, який запроваджує однодумство і жорстку ієрархію соціальних ролей та віддає перевагу імперативним впливам на людей, базованим на фізичному, адміністративному, соціально-психологічному або економічному тискові на них;

по-друге, ліберальний підхід. Визнаючи плюралізм думок і формальну рівність індивідів, він тлумачить як природне й неминуче їхнє, залежно від обставин, байдуже або прагматичне ставлення один до одного із переважним застосуванням маніпулятивних впливів («вплинути на нього так, щоб він захотів зробити те, що потрібно мені, і був цьому радий»).

Гуманістичний підхід не виключає застосування, з огляду на особливості конкретної ситуації (наприклад, екстремальної), елементів двох названих підходів, але бажаними й пріоритетними постають діалогічний спосіб розвитку будь-якої ідеї та діалогічна стратегія міжособистісних впливів (котрі, власне, переосмислюються як моменти партнерської взаємодії) [27].

У нашу епоху, коли нечуване зростання матеріально-технічних можливостей, поряд із позитивними наслідками, призводить до посилення численних і вельми загрозливих небезпек, - гуманізація суспільних відносин, запровадження в них діалогічних засад постає не лише моральним гаслом, але й умовою виживання людства. При цьому зусилля, спрямовані на таку гуманізацію, мають торкатися передусім сфери освіти й виховання підростаючого покоління - і заради покращення теперішньої та майбутньої долі його представників, і з огляду на функцію освіти як важеля трансформації суспільства .

Насамкінець зупинимось на методологічному питанні, істотному для науково-методичного забезпечення процесу гуманізації освіти.

Відмова від шаблонів авторитарної педагогіки і звернення до гуманістичних ідей, які наголошують на повазі до особистості кожного хто навчається, до його бажань і прагнень, становлять, поза будь-яким сумнівом, веління часу. На жаль, однак, досить поширеним є спрощене тлумачення гуманізації освітнього процесу. Адепти такого тлумачення [17] проголошують відмову не тільки від авторитарності, а й від «парадигми цілеспрямованих впливів» взагалі, від проектування бажаного результату педагогічної дії, зрештою - від діяльнісного підходу як, начебто, застарілого і скомпрометованого близькістю до ідеології та практики технократизму і тоталітаризму. Такі погляди,

однак, ігнорують: з одного боку, практику педагогів-гуманістів [49; 56], у яких визнання суб'єктності, суверенності особи учня, щира повага і любов до нього органічно поєднуються з висуванням педагогічних цілей (зрозуміло, гуманістично зорієнтованих) і розробкою відповідних їм прийомів (що застосовуються, звичайно, не шаблонно, а творчо, з урахуванням індивідуальності підопічного і у співпраці з ним); з іншого боку, результати теоретичних і експериментальних досліджень із загальної та педагогічної психології, здійснених у руслі суб'єктно-діяльнісного підходу [13; 51] і близьких до нього концепцій [35; 36] українських вчених (Г.С. Костюка та його послідовників). Знову-таки, підкреслена увага до суб'єктних властивостей індивіда, до творчих рис його активності поєднується тут із застосуванням концептуального апарату теорії діяльності, котрий відповідним чином тлумачиться й доопрацьовується. Ця дослідницька позиція знайшла втілення у виділенні (зокрема, на матеріалі конструкторської діяльності) стратегій розв'язування творчих задач і розробці прийомів формування таких стратегій у школярів, а також в аналізі стратегій педагогічної діяльності, в тому числі розрахованих на творчу співпрацю з учнями.

1.2. Формування сучасної моделі комплексної підтримки дитини з вадами розвитку

Одного дня ми усі приходимо в цей світ маленькою дитиною – крихітною, беззахисною. Ми потребуємо батьків, щоб вони огорнули нас турботою і любов'ю, допомагали нам зростати. Кожного дня на землі чиєсь життя народжується і чиєсь згасає. І так вже є, що кожного дня на цей світ народжуються діти, яких ми називаємо дітьми з особливими потребами, особливими тому, що через свою ту чи іншу неповносправність вони потребують нашої особливої турботи. Цивілізованість суспільства визначається його ставленням до людей неповносправних, стареньких і немічних. Бо

цивілізоване суспільство – це таке, для якого найбільшою цінністю є людина, а тому життя, щастя кожної людини, а особливо тих, хто не може про себе подбати, є турботою усіх [73].

У «Конвенції про права дитини» підкреслюється: «Обов'язок держави полягає в тому, щоб допомогти хворій дитині вести повноцінне й достойне життя в суспільстві, полегшуючи її активну участь у житті». І приємно чути з уст нашого президента, Віктора Андрійовича Ющенка, що турбота про дітей з інвалідністю, про дітей, які мають певні відхилення у психофізичному розвитку, має бути пріоритетною на місцях. Також на засіданні підсумкової колегії МОН міністр освіти Станіслав Ніколаєнко підкреслив, що «особлива увага має приділятися питанню рівного доступу до якісної освіти дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку».

Саме з метою реалізації поставлених завдань в місті Луцьку вже п'ятий рік працює школа, яка носить назву навчально-реабілітаційний центр. Станом на 01.07.2007 в центрі проходять медичну, педагогічну, соціально-психологічну та фізичну реабілітацію 313 учнів, 56 з яких є інвалідами дитинства. Крім того, 85 учнів мають захворювання опорно-рухового апарату, 76 учнів – захворювання органів зору, 86 учнів – ендокринну патологію; 41 учень – з неврологічним захворюванням, 27 учнів – з ЛОР-патологією; 26 учнів займаються за індивідуальною формою навчання, 4 учні вчаться на базі центру ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів. В цьому центрі навчаються діти, які мають вади зору, вади мовлення, так звані діти-логопати, хворобу опорно-рухового апарату, а також діти із затримкою психічного розвитку (або ж із розладом шкільних навичок). Для дітей, які страждають тими чи іншими захворюваннями розроблені різні варіанти навчання, які регламентуються державним стандартом спеціальної освіти, який розроблено з урахуванням індивідуальних та типологічних особливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також комплексної системи форм та методів навчання, необхідних для досягнення оптимальних показників освіченості дітей. Приємно відзначити, що в центрі працюють творчі вчителі, психологи

які самі складають авторські навчальні програми, які проходять апробацію і затвердження у Міністерстві освіти. Це програма з фізичної культури для дітей з особливостями психофізичного розвитку, яка пройшла апробацію і затверджена МОН України (автори Довганюк Л.М., Волинець Ю.Й.). Відбір учнів в школу здійснює обласна психолого-медико-педагогічна консультація, на засідання якої запрошуються діти та їхні батьки після консультації міської ПМПК, яка працює на базі центру та укомплектована кваліфікованими педагогами, лікарями, психологом, дефектологом. В цьому навчальному році затверджено Державний стандарт спеціальної освіти на рівні початкової спеціальної освіти, затверджено нові типові навчальні плани для початкової, базової та повної загальної середньої освіти. Крім варіативної та інваріантної складової частини навчальних планів виокремлено блок корекційно-розвиваючих занять. Це ритміка і логоритміка, соціально-побутове орієнтування, ЛФК, корекція вад розвитку. Державний стандарт спеціальної освіти передбачає різнобічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання і вміння вчитися.

Корекція утруднень, які виникають у дітей з вадами здоров'я в процесі формування просторово-часових уявлень, здійснюється не тільки в ході організованих систематичних занять, а й у роботі з прищеплюванням навичок самоосвіти, в організації спостережень, екскурсій, рухливих ігор на свіжому повітрі, сюжетно-рольових і настільних ігор. В центрі йде поєднання роботи вчителя, вихователя ГПД, психолога, адже корекційні заняття здійснюються в комплексі і на уроках, і індивідуально, і в групах, бо учні знаходяться в центрі протягом повного робочого дня.

Навчально-реабілітаційний процес в центрі здійснюється через системне поєднання 4-х видів реабілітації:

- 1) педагогічна (корекційні заняття, логопед, тифлопедагог);
- 2) соціально-психологічна (тренінги, консультації, групові, індивідуальні заняття);

3) фізична (ЛФК, спецмедгрупи, ритміка);

4) медична (працює кабінет фізіотерапевтичних процедур: електросон, електрофорез, інгаляції, фіточаї, лампа Чижевського, учні проходять лікувальний масаж. Працює офтальмологічний кабінет із всім необхідним оснащенням для лікаря-офтальмолога, веде консультації лікар-педіатр та лікар-психотерапевт.

Принципи роботи персоналу наступні:

- створити доброзичливий мікроклімат в колективі, комфортні умови для кожної дитини;

- якнайбільше заохочувати дітей до успішного здобуття знань, не акцентувати уваги на невдачах, а спонукати до найкращого результату кожного; не можна всіх навчити однаково, потрібно створювати відповідні умови, щоб кожен учень міг подолати певні рубежі залежно від своїх психофізичних особливостей самостійно та при допомозі вчителя.

І скільки б не було проблем така школа є, вона активно працює. Працює на дитину, задля дитини. Адже дитина не винна в тому, що народилася з обтяженою спадковістю чи отримала травму, важко захворіла, чи в тому, що її поява на світ не була бажаною. Діти не винні в тому, що дорослі не хочуть зважити на їхню індивідуальність і не вміють знайти правильного підходу.

Отже, кожна дитина гідна того, щоб бути щасливою.

Проблема особистісного зростання людини сьогодні стала провідною для психологічної теорії та практики [46]. Сучасні технології дослідження психологічних аспектів виховання підростаючої особистості характеризуються переважанням таких теоретичних моделей, які не можуть бути експериментально перевірені засобами організації виховних впливів. Більшість наукових положень особистісного зростання дитини формується дослідниками лише в межах зовнішніх, доступних для спостереження, предметних дій та різних форм поведінки. Психологія формує коректне ставлення до різних індивідуальних варіантів поведінки... завдяки знанням основних закономірностей психології фахівець має можливість краще уявити

собі роль різних форм індивідуального досвіду в детермінації поведінки особистості та різноманітних особливостей емоційно-вольової та потребової сфер особистості, що допоможе йому професійніше організувати процес роботи з людьми ... та формуванню навичок правильної інтерпретації фактичних даних у площині міжособистісної взаємодії [53, 4].

Постулювання закону єдності навчання і розвитку особистості [51], сформульованого у свій час С.Л.Рубінштейном і сприйнятого надалі багатьма психологами, означає, що виховання й навчання не надбудовуються над процесом розвитку дитини, а включаються усередину цього процесу, активно змінюючи і поступово просуваючи підростаючу особистість на нові рівні опанування світу і себе в ньому. Ця головна теза особистісного розвитку дитини була підтримана і всебічно обґрунтована корифеєм української психології Г.С.Костюком, який стверджував, що об'єктивний закон, котрий діє в усякому соціумі, полягає у такому: суспільство визначає розвиток особистості через її навчання й виховання [36]. При цьому вчений застерігав, що такий закон діє по-різному залежно від того, як будується вся система навчання й виховання нового покоління. І проміжна роль виховання у процесі зростання особистості не дана сама собою, а задана.

Проблема людини – одвічна проблема, сутність якої визначається суспільством. Яке місце і роль займає вона у ХХІ столітті? Відома всім нам істина про те, що людина як носій соціальних, культурних, політичних відносин приходить у цей світ, щоб бути щасливою і корисною суспільству. Як бути тим, хто з'явився на цей світ з певними вадами або ж з тих чи інших об'єктивних причин отримав інвалідність.

Інваліди є в усіх країнах та в усіх ланках суспільства. В різних країнах як причини, так і наслідки інвалідності неоднакові. Це обумовлено різними соціально-економічними умовами і залежить від тих кроків, які здійснює держава для підвищення благополуччя своїх громадян.

Інвалідність (від латинського *invalidus* – безсилий, немічний) – тривала або постійна втрата працездатності [47]. Таке визначення знаходимо в

українській енциклопедії. У медичній енциклопедії у визначенні цього поняття виходять із соціальних факторів, що впливають на працездатність та інвалідність, класифікацію інвалідності, вікові прояви тощо. Працівники соціальних служб зводять це поняття до зниження або втрати загальної чи професійної працездатності внаслідок захворювання або травми, які призводять до обмеження життєдіяльності і викликають необхідність соціального захисту та допомоги.

У психологічній та педагогічній літературі термін «інвалідність» замінено з певних психологічних, етичних, моральних впадбань на «людина з обмеженими фізичними чи психологічними можливостями». В більшості країн світу замість терміна «інвалід» уживають вирази «людина з функціональними обмеженнями» або «людина з особливими потребами» [23, 7].

Існує величезний комплекс проблем, пов'язаних з долями мільйонів людей з обмеженими можливостями, який потребує розв'язання не лише шляхом соціального забезпечення, надання необхідних пілг, створення належних матеріальних, побутових умов. Однак не менш важливим є формування активної і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до життя, посильної участі в суспільно корисній праці; особистості, здатної до успішної адаптації та соціалізації, самореалізації та професійного утвердження.

Сучасному етапові розвитку системи освіти властиве посилення уваги суспільства до проблем виховання підростаючої особистості. Водночас ставляться високі вимоги до її інтелектуального, морально-етичного, професійного-трудоного рівнів. Суспільство, враховуючи специфіку розвитку дітей із обмеженими фізичними чи психологічними можливостями, не може знизити до них рівень моральних вимог. Тому для всебічного розвитку таких дітей необхідно створювати спеціальні умови, в яких реалізувалися б специфічні завдання їхнього виховання та розвитку. Необхідна система освіти, яка б забезпечила належний ступінь сформованості їхньої соціальної позиції, можливість жити і працювати в широкому соціальному середовищі [4].

На сьогодні досить актуальним, на наш погляд, є проблема корекційної педагогіки та психології, яка вивчає і розробляє питання виховання, навчання та освіти дітей з різними фізичними та психічними вадами або специфічні проблеми в сенсорній, інтелектуальній, моторній, емоційній сферах, сфері соціальної та соціально-психологічної взаємодії тощо [15; 56; 35; 29; 30; 22]. Наукові засади якої можна спостерігати в роботах відомих психологів та педагогів Л.Виготського, В.Сухомлинського, А.Макаренка, Г.Костюка, Н.Коломинського, Ж.Шифа, М.Певзнера, Л.Занкова та ін.

У вітчизняній дефектології, психології, дидактиці є чимало напрацювань які заслуговують на увагу. Л.С.Виготський та його учні Ж.І.Шіф, М.С.Певзнер, Л.В.Занков вважають, що основним у навчально-виховному процесі є його корекційно-педагогічна спрямованість у врахуванні особливостей дефекту під час розвитку вищих психічних функцій дітей цього контингенту. Л.С.Виготський зауважив, що закономірності психічного розвитку є загальними по відношенню як до нормальних дітей, так і до дітей з обмеженими психічними і розумовими вадами [15]. Вони полягають у соціальній природі розвитку особистості, у діяльності, у побудові взаємостосунків особистості й середовища у різні вікові періоди. Л.С.Виготський наголошував, що виховання аномальних дітей таке ж, як і нормальних дітей, а от навчання потребує спеціальної методики з врахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини [15].

У системі соціальної реабілітації людей з інвалідністю важливим є [3]:

1. Система раннього втручання та соціальної реабілітації дітей з інвалідністю. Ця система розвивається через створення в державі центрів ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, що покликані адаптувати дітей-інвалідів до умов середовища, які забезпечують їм реалізацію можливостей, гарантованих кожному громадянину Конституцією України.

2. Освіта та професійна реабілітація. Саме освіта на сучасному етапі розвитку суспільства забезпечує опанування інтелектуальних технологій та посідає головне місце при визначенні ролі індивіда у соціумі.

Основним реабілітаційним феноменом моделі та інструментом, який веде до соціальної інтеграції дитини є педагогічна та психологічна реабілітація, що забезпечує реабілітацію людини як суб'єкта діяльності.

Зміст та форма педагогічної реабілітації, виховання та навчання, в процесі якого відбувається педагогічна корекція, залежать від нозології та складності дефекту (наприклад, різного ступеня важкості патології опорно-рухового апарату в поєднанні з порушеннями інтелекту, мови, зору, слуху і т.д.). Для дітей, що страждають тими чи іншими захворюваннями, ці варіанти навчання регламентуються державними стандартами спеціальної освіти, який розробляється з урахуванням індивідуальних та типологічних особливостей дітей з порушенням психофізичного розвитку, а також комплексної системи форм та методів навчання, необхідних для досягнення оптимальних показників освіченості дітей.

У компенсаторно-адаптаційній освітній галузі враховується специфіка складу учнів. Її зміст спрямований на корекцію психофізичного розвитку особистості, створення компенсаторного і соціально-адаптаційного способів діяльності. В навчально-реабілітаційних центрах це виражається в поєднанні освітньої і лікувальної роботи, організації спеціального режиму, що щадить здоров'я дитини, реалізації методик, спрямованих на корекцію індивідуального розвитку з урахуванням особистісного потенціалу дитини.

У будь-якому випадку вихідними для планування програм реабілітаційного навчання для спеціальної педагогіки є клінічні дані щодо дитини [17].

Специфіка організації і змісту корекційної роботи в навчально-реабілітаційних центрах створює найбільш сприятливі умови для здійснення корекційно-відновлювальних заходів щодо формування вищих функцій мозку (мови, просторово-часових уявлень, стереогнозису мозку) і різних видів діяльності, що у більшості випадків не можуть бути сформовані в природних для здорової дитини умовах.

Схема комплексної реабілітації містить такі складові частини:

1. Соціальна реабілітація.
2. Психологічна реабілітація.
3. Педагогічна реабілітація.
4. Медична реабілітація.

Для «педагогічної» реабілітації основним є навчально-реабілітаційний та виховний процес, який при цьому супроводжується медичною, психологічною та соціальною реабілітацією.

Ключовим завданням реабілітаційного процесу в центрі вважається підвищення суб'єктивного статусу дитини щодо самостійного життя. Ефективність реабілітаційного процесу визначається за рівнем здатності вихованців самостійно розв'язувати власні проблеми та свідомо, творчо будувати своє життя.

Які риси відзначають центр як школу нового типу?

1. Глибока психологізація навчально-виховного процесу, оволодіння педагогами, вихователями сучасними психолого-педагогічними діагностиками вивчення особистості, надання консультативної допомоги батькам, учням у саморозвитку та самореалізації.

Забезпечуючи діагностико-прогностичну функцію, соціально-психологічна служба центру допомагає педагогічному колективу, медикам забезпечити нову якість комплексної реабілітації дітей на основі педагогіки життєтворчості. За програмою психолого-педагогічної реабілітації реалізується система діагностичних, корекційних, профілактичних та розвивальних заходів, спрямованих на забезпечення оптимального функціонування всіх підструктур психічної сфери особистості, що є основою для самореалізації кожної дитини, розвитку обдарованих дітей та актуалізації компенсаторних можливостей особистості у вихованців із серйозною соматичною патологією. З метою підвищення психолого-соціальної компетенції вихованців, розвитку їх здібностей сплановується робота тренінгових груп, диференційовано відповідно до психологічної проблематики та перспективної динаміки реабілітації. Принципово новим є створення збагаченого педагогічного

середовища, яке органічно поєднує медичну, фізичну, педагогічну, психологічну та соціальні складові.

2. Система медико-психолого-педагогічної реабілітації центру складається із психологічної діагностики, реабілітаційного впливу, профілактики відхилень у розвитку, які поєднуються єдиним концептуальним поглядом на особистість виховання як суб'єкта освітньо-реабілітаційного процесу.

3. Переорієнтація із діяльнісного на особистісно-зорієнтований підхід у процесі здійснення комплексної реабілітації дитини. У центрі простежується принципово інший підхід до розуміння суб'єктивної активності. Суть його зводиться до того, що учень є не лише продуктом навчання, лікування: кожен вихованець – носій індивідуального, особистого досвіду. Він передусім прагне до розкриття власного потенціалу, даного йому від природи завдяки індивідуальній організації, і потрібно лише допомогти йому, створивши для цього відповідні умови. У процесі психолого-педагогічної реабілітації дбають про підвищення особистісної ресурсозабезпеченості суб'єктів реабілітаційного процесу завдяки оволодінню метанавиками рефлексії, цілепокладання, прийняття рішень, комунікації тощо. Ефективність реабілітаційного процесу забезпечується завдяки пріоритетній орієнтації на потреби «Я» – суб'єкта.

Важливі складові збагаченого психолого-педагогічного середовища [6]:

- постійна рефлексивна насиченість;
- залучення кожного учня до діяльності різних групових суб'єктів, сформованих за різними механізмами;
- індивідуальна консультаційна корекційна робота.

4. Впровадження принципово нових підходів до відновлення здоров'я, які передбачають глибоку діагностику фізичного стану організму дитини, лікування та реабілітаційні заходи з використанням прогресивних досягнень у галузі медичної науки та практики, сучасного медичного обладнання. Зміст та етапи медичної реабілітації визначаються індивідуально для кожної дитини відповідно до ступеня порушення її захисно-приспосувальних властивостей.

5. Оновлення навчально-виховного процесу, педагогічних технологій на основі провідних ідей педагогіки життєтворчості. Педагогічним колективом ведеться активний пошук щодо побудови індивідуального розвивального педагогічного процесу. Організація особистісно-зорієнтованого навчання спрямована на розробку вчителями технологій, мета яких не нагромадження знань, умінь, а постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації та самореалізації особистості кожного учня.

6. Переосмислення виховання з позицій життєтворчості особистості, плекання базової культури. Долається вульгарний підхід до виховання як процесу безоглядного впливу на особистість, маніпулювання учнем. На наш погляд конструктивним є розуміння виховання як процесу розвитку і саморозвитку дитини – суб'єкта культури і власної життєтворчості, передачі їй творчих і соціокультурних цінностей у процесі особистісної взаємодії та діалогічного спілкування педагога і учня. Виховні технології у центрі визначають як науково обґрунтований вибір операційної особистісної взаємодії педагога та учня у контексті надання йому компетентної допомоги у життєвому самовизначенні. Акцентуючи увагу на проблемах людинознавства, педагогічний колектив стимулює людські форми багатства – потребу в саморозвитку, самореалізації, в досягненні своєї «акме» – вершин професіоналізму і компетентного вибору. Однак, потрібно усвідомлювати, що педагогічна наука і практика перебувають на початковому етапі освоєння прогресивних виховних технологій, які б не маніпулювали учнями, не змінювали одну ідеологему іншою, а сприяли б розкриттю сутнісних сил особистості, підносили її до вершин життєтворення у суперечливому світі ринкової економіки, альтернативних цінностей.

7. Соціологічне забезпечення навчально-реабілітаційного процесу, постійний моніторинг громадської думки учнів, учителів у процесі створення інноваційного навчального закладу. Соціологічна діагностика різних аспектів реформування навчально-виховного процесу дозволяє адміністрації,

педагогічному колективу вносити корективи до навчальних та виховних технологій, максимально враховувати громадську думку.

8. Планомірна експериментально-пошукова робота щодо створення системи комплексної реабілітації вихованців, досягнення нової якості навчання і виховання як суб'єктів культури і власної життєтворчості.

Принципово важливим є переосмислення адміністрацією основоположних понять управління школою, впровадження прогресивних соціальних технологій. Зокрема, новизною відзначається соціальна технологія проектування навчально-реабілітаційного інноваційного закладу, ефективне використання гнучких медико-психолого-педагогічних модулів розвитку особистості, розробка діагностичного комплексу системної оцінки стану особистості вихованців та соціального організму закладу.

Методологічними засадами побудови реабілітаційного процесу у центрі є концепції «педагогіки життєтворчості» та реабілітаційна педагогіка.

Дедалі частіше в корекційній практиці постає питання про те, що рівень розвитку особистості залежить не лише від якості корекційних засобів, а й від стану її внутрішнього особистісного світу, від відкритості чи замкнутості щодо соціального оточення, від тих суперечностей, які призводять до відчуття неповноцінності. Тому, корекційно-виховний процес має передбачити пізнання власного «Я»; формування вміння встановлювати правильні взаємини з іншими людьми; досягнення соціально важливої позиції суб'єкта діяльності, а не споживача [4]. Та освітня система, яка представлена інтернатними закладами для різних категорій аномальних дітей і досить закрита для будь-яких новацій, не здійснює розвиток особистості. Ізоляція дітей в особливому мікросередовищі (інтернаті) ускладнює їхню подальшу соціальну адаптацію. Це змушує науку і практику шукати нові концептуальні підходи до навчально-виховного процесу особистостей, які потребують спеціальної педагогічної допомоги [5]. Сьогодні в багатьох розвинених країнах ця проблема розглядається в контексті інтегрованого навчання. Ідеї інтегрованого навчання

людей з обмеженими можливостями дедалі більше проникають і в наше суспільство.

Але для навчання дитини або дорослого з певними вадами в інтегрованому навчальному закладі повинні бути створені відповідні умови та соціальний, психологічний і педагогічний супровід. Розробка науково-методичних засад для інтегрованого навчання інвалідів має стати одним із основних завдань сучасної корекційної практики.

Це в свою чергу призводить до проблеми підготовки спеціалістів для інтегрованого навчання дітей з особливими потребами. У цілому освітні технології, що мають бути включені у сферу діяльності корекційної педагогіки, лежать у площині так званої особистісно орієнтованої освіти, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості.

Концепція особистісно орієнтованого професійного навчання (Д.М. Гришин, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Н.Г. Ничкало, В.В. Сериков), яка є складовою особистісно-орієнтованого виховання і навчання (І.Д. Бех, С.І. Підмазін, І.С. Якиманська та ін.) передбачає проектування таких ситуацій особистого розвитку, в яких стали б можливі вільні прояви життя особистих сил, захоплень, знань, умінь, навичок людини в змістотворчій діяльності, що сприяє набуттю нею професійної компетенції.

Привабливість такої освітньої філософії для студентів з інвалідністю полягає в тому, що вона ґрунтується на визнанні за кожною особистістю права вибору власного шляху розвитку через створення індивідуальних програм розвитку й альтернативних форм навчання.

Оскільки ми нині перебуваємо у фазі постіндустріального «інформаційного суспільства», розвиток корекційної педагогіки не можна уявити без застосування сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій і як засобу спеціальної освіти, і як інструменту наукових досліджень у цій галузі.

Підсумовуючи, зазначимо, що до основних завдань корекційної педагогіки вищої школи на сучасному етапі можна віднести:

1. Побудова теоретичних і методологічних положень професійної освіти інвалідів, що сприяло б підвищенню ефективності навчально-пізнавальної діяльності.

2. Обґрунтування, розробка і впровадження таких концептуальних ідей і підходів, які б сприяли духовному та всебічному розвитку особистості з обмеженими фізичними чи психологічними можливостями. А саме:

- розробка науково-методичних і дидактичних основ інтегрованого навчання інвалідів;
- підготовка спеціалістів для інтегрованого навчання інвалідів;
- застосування в основі корекційної педагогіки філософії особистісно орієнтованої освіти;
- використання в корекційній педагогіці сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій.

Отже, корекційна педагогіка разом зі спеціальною психологією як галуззю психологічної науки, що вивчає закономірності психічних явищ при ушкодженні психофізичного розвитку людини, вирішують гуманну, багатоаспектну і складну проблему – забезпечення готовності людини з об'єктивно зменшеними функціональними можливостями внаслідок вад психофізичного розвитку до максимально повноцінного виконання своїх різноманітних соціальних ролей і функцій, готовності до саморозвитку, самоствердження, до щасливого людського життя серед людей.

Однак, повертаючись до наукових позицій Г.С.Костюка, можна стверджувати, що виховання, організоване таким чином, зазнає невдач. За позицією вченого, воно повинно зводитися не стільки до створення сукупності зовнішніх умов та впливів на підростаючу особистість, скільки до того, щоб не ігнорувати її внутрішній світ, її потреби, мотиви, думки, почуття й прагнення, саме через які виховні впливи тільки й зможуть досягти важливої цілі - особистісного розвитку дитини [35].

Враховавши зміни економічного, політичного та ідеологічного характеру в нашій країні, які фактично порушили соціальний механізм передачі

ретроспективного досвіду минулого покоління сучасному, ми прийшли до висновку, що найактуальнішими для нашої освіти стали ідеї особистісно-зорієнтованого виховання. Ця нова теорія виховання (конструктивні засоби її реалізації у педагогічній практиці) пропагується й упроваджується українським психологом І.Д.Бехом. Основне наукове кредо вченого - створення нових психологічних механізмів виховання й моральної саморегуляції підростаючої особистості, які будуть активізувати закономірний процес її зростання [9]. Особистісно зорієнтоване виховання у цьому плані видається досить перспективним, оскільки воно виходить із самоцінності особистості, її моральності та духовності. Його метою є творення неповторної особистості як автора вільної (відповідальної) дії. Це означає досягнення людиною таких особистісних потенціалів, на які не впливають її безпосередні бажання й потреби та безпосередньо сприйняті ситуації. Сутність цієї особистості визначають морально-духовні цінності (самоцінності), котрі актуалізують її вільні вчинки.

Цей підхід видається ефективним ще й тому, що його засновник робить наголос на розвиток у підростаючої особистості моральної самосвідомості. Причому, чим раніше (наскільки це дозволяють вікові психологічні особливості) осмислюються моральні норми як життєві цінності, тим кращою буде орієнтація на природну творчість вихованця. Іншими словами, культивування вільних вчинків вихованця повинно пронизувати весь навчально-виховний процес відчуття, а згодом й осмислення власних дій як вільних вчинків, і є початком зростання особистості, першопочатком її свободи й відповідальності. Адже безумовний, ціннісний результат здійсненого особистісного вчинку - це і є певний ступінь її свободи.

Взявши у нашому психологічному дослідженні за основну формулу визначення особистості як автора вільних вчинків, важливо підкреслити, що вона доводиться нами у контексті поняття «особистісне зростання». Уточнимо, особистісне зростання являє собою процес власного самоусвідомлення, що виявляється у здатності звернути свій погляд на власні особистісні риси і

цінності, почуття і мотиви, дії і вчинки, взаємини і спілкування, соціальний статус та поведінку в цілому, піднімаючись до осмисленого переживання результату кожної дії як акту цільного (відповідального) вчинку. Особистісне зростання більшою мірою характеризує самостійність Індивідуальності, її незалежність від внутрішнього диктату спокусливих бажань і зовнішніх провокаційних заохочень соціальних ситуацій. Це той рівень самоздійснення людини, коли вона починає не тільки усвідомлювати, але й оволодівати своїми діями, намагаючись приймати довільні рішення і постійно прагне їх завершувати в просторі нормативно-ціннісного, належного. Останнє означає, що вчинки особистості набувають елементів свободи й відповідальності, і вона духовно зростає [60].

Отже, згідно з нашими передбаченнями, процес особистісного зростання нерозривно пов'язаний зі становленням особливого виду самосвідомості - моральної самосвідомості, розвитку альтруїзму. Серед усіх різновидів самосвідомості, як-от: релігійної, естетичної, політичної, національної та ін., моральна самосвідомість є наймогутнішою у плані духовних «внесків» у внутрішній світ особистості, її ціннісних досягнень - від безпосереднього самотворення до безумовної самореалізації. Адже лише моральне самоусвідомлення приводить до здатності утримувати в собі такі духовні цінності як добро й благо для інших. Лише за допомогою таких цінностей особистість стає вільною і в потоці взаємодій з людьми самореалізується [41].

Спрямувавши наші пошуки на наукові доробки кола учених, які намагалися конкретизувати зазначені параметри, до речі досить обмежено, ми вивчили й узагальнили їх положення, але незалежно від них спробували побудувати власну орієнтаційну лінію дослідження цього феномена, тим самим створюючи нову лінію методологічного пізнання моральної самосвідомості як такої.

Традиційно психологічний аспект розкриває змістовний контекст поняття моральна самосвідомість як здатність людини контролювати власні вчинки, самостійно їх оцінювати, урегульовувати свої потяги, потреби та уявлення

згідно з моральними вимогами. Проте у разі такого підходу це поняття фактично не пояснюється саме як моральна самосвідомість, оскільки у презентованому змісті відсутнє співвідношення з природою моральності. Немає сумніву, що психологічний аспект вивчення цього феномена повинен відтворити механізми й закономірності становлення цієї форми свідомості людини. Зрозуміти самосвідомість як моральну самосвідомість можна, визначивши її роль і місце у функції моральності, а цілеспрямовано виховувати - за умови з'ясування її змісту, форм існування, смислового поля і психологічних механізмів розвитку [70].

Відштовхуючись від природи самосвідомості, зокрема, моральної самосвідомості, слід розглядати її через наявність у ній двох «Я», або багатьох «Я», які певним чином співвідносяться один з одним. Ця двоїстість (чи множинність) самосвідомості з філософської точки зору простежується вже в історично перших, ще досить простих формах моральності, які фіксували безліч розбіжностей між приватними та суспільними інтересами. А це означає, що в особистості передбачається не тільки готовність до безкорисливих чи прагматичних взаємин з «іншим», але й здатність до рефлексії, активне ставлення до обставин, свобода волевиявлення і, зрештою, вміння дивитися на себе очима «іншого». Що ж це за «інший», очима якого особистість дивиться на себе, вустами якого себе судить, якого вона знаходить у собі, і за приписами якого буде свої дії, вчинки та моральнісне життя в цілому? Філогенетичне осмислення моральної самосвідомості здійснювалося в основному через уявлення власного «Я» та «іншого Я» в людській душі. Особистість збагачується, оновлюється завдяки «іншому», яким вона оволодіє у процесі міжособистісних взаємодій. Джерелом «іншого Я» виступають близькі людині (дитині) референтні особи, з якими вона себе ідентифікує, а також суспільство, в якому вона живе. Проте, щоб відбулася трансформація «іншого Я» у внутрішній світ особистості, щоб воно стало генералізованим «іншим Я» самосвідомості особистості, всі ці процеси обов'язково проходять через її

самостійний соціальний досвід, набувають особистісного смислу (цінності), стаючи її внутрішнім змістом [там таки].

Безумовно, наявність двох чи більше «Я» в просторі самосвідомості однієї особистості відбиває певне смислове «навантаження» соціуму, і в ньому відбувається не стільки онтологічна двоїстість (множинність) людської природи, скільки суперечлива сутність соціальної дійсності. Суспільна обумовленість, заданість «іншого Я», яке живе в мені, яке підтримує, заохочує, контролює, урегульовує мої вчинки, - це і є суспільне, «нормативне Я», що стало моїм внутрішнім змістом, моїм «іншим» внутрішнім «Я».

Нормативне «Я», на нашу думку, найточніше з усіх аспектів «Я» визначає сутність морально-духовної самосвідомості особистості. Змістовно-смилова наповненість саме цього поняття відбиває соціальні вимоги, моральні приписи різного характеру (конвенціонального, правового, технічного, естетичного, морального тощо), які урегульовують міжособистісні (групові) взаємини, спілкування, діяльність та поведінку дитини у цілому.

Щоб простежити правомірність такого вибору, розглянемо поняття нормативне «Я» у співвідношенні з такими досить популярними у психології поняттями як соціальне «Я» та моральне «Я». Відмова від використання останніх відбулася не тому, що був знайдений термін цікавий чи рідковживаний у психології, що гарантувало б певною мірою актуальність його вивчення. Логіка наукової інтерпретації вибудовувалася в іншому ракурсі. Поняття соціальне «Я», на нашу думку, досить широкомасштабне за обсягом і містить у собі утворення, які визначають не тільки позитивні, прогресуючі особистісні потенціали, але й негативні, регресуючі. До того ж соціальний вимір на макро - і мікрорівні не може виразно вказати на особливе в моральній самосвідомості (ціннісне ставлення до іншої людини), хоча саме у соціальному її специфічність і приховується. Причому кожний вид самосвідомості - релігійної, національної, політичної та ін. має особливе смислове навантаження. По суті різні аспекти «Я» (ідеальне, майбутнє, реальне, моральне, нормативне і т.д.) мають соціальну природу, а, отже, соціальне «Я»

виступає джерелом, з якого для створення ідеальних моделей різних «Я» береться щось притаманне кожному з них - соціальне специфічне.

Моральне «Я», як може здатися на перший погляд, визначає істинну сутність морально-духовної самосвідомості особистості. Але, при глибокому вивченні питання виявляється, що переструктурування самосвідомості з позиції моральної автономії у шкільному віці тільки розпочинається. Отже, не можна припускати, що в її змісті домінують положення відразу належатиме моральному «Я». З іншого боку, категорія моралі сконцентровує в собі деонтологічну (категорія обов'язку) і аксіологічну (категорія цінності) модальності. В ракурсі останньої існують не тільки цінності, але й антицінності. Саме категорія цінності поляризує моральне «Я» на добро (ціннісне) й зло (антиціннісне). Виходить, поняття моральне «Я» сконцентровує у своєму змісті як моральну дію, моральний вчинок, так і аморальну дію, аморальний вчинок. Це також означає, що в межах морального «Я» утворюється ієрархія цінностей (самоцінностей), які визначаються як позитивні моральні якості та почуття (вірність, співчуття, щирість, скромність, правдивість, любов, гідність, честь тощо), так і негативні (лицемірство, заздрість, пихатість, цинізм, марнославство, ненависть, егоїзм, хтивість тощо).

Тим часом вирішення проблеми особистісного зростання, а саме акцентування уваги на становленні їх морально-духовної самосвідомості привело нас до виокремлення в ній такого конструкта, який і в соціальному (вимогах і приписах), і в моральному (вимогах і приписах) скоординує, орієнтує, спрямовує на цінності, що схвалюються, очікуються, приймаються більшістю людей. Таким конструктом, як ми вважаємо, є нормативне «Я», завдяки якому система соціальних і моральних норм, якщо вони усвідомлено переживаються, осмислюються людиною (дитиною), трансформується у систему моральних самоцінностей. Таким чином; якщо особистість дитини має епіцентром власної самосвідомості «нормативне Я», то вона буде свою поведінку так, що її можна характеризувати лише висловлюваннями-зразками:

як «належить», як «необхідно», як «личить», як «слід», як «годиться», як «повинно», як «треба» [55].

У перехідний від дитинства до дорослості період особистість постійно опиняється перед моральним вибором, і лише тоді, коли у структурі її морально-духовної самосвідомості домінуватиме нормативне «Я», то здійснювані нею вибори мотивів, дій, вчинків і лінії поведінки будуть набувати безумовного, ціннісного характеру. Однак конфліктні ситуації, у яких особистість дитини прагне здійснити моральні вибори, не завжди можуть завершуватися добрими вчинками. Причини цього простежуються не стільки у змістовному аспекті, скільки у смисловому. Важливо відзначити, що смисловий параметр моральної самосвідомості особистості та розвитку альтруїзму взагалі, визначається моральними конфліктами, тобто зіткненням різних внутрішніх позицій, ціннісних орієнтацій, ролей, установок, потреб і бажань, які в кожній окремій ситуації по своєму символізують «добро» і «зло», «належне» і «неналежне». В кінцевому рахунку зіткнення різних бажань, потреб, інтересів, установок є боротьбою різних моральних мотивів. Моральні мотиви та їх вибір як орієнтирів, регуляторів, що спрямовують довільні дії у складних ситуаціях-колізіях, перипетіях, проблемах якраз і визначають смислове навантаження морально-духовної самосвідомості підростаючої особистості. Вибір завершується тоді, коли особистість зупиняється на тому чи іншому мотиві, що виступає для неї цінністю. Певний мотив як цінність обирається у випадку, якщо для особистості він набуває особливої значущості, тобто суттєвого смислу. Мотив, як смислове утворення, і стає дійовим «провідником» до певного результату - дій, вчинків. Визначеність самого результату залежить від того, який саме мотив (в категорії «належного» чи «неналежного») став смислом і привів до морального чи аморального вчинку [30].

Моральні ж досягнення особистості дитини є свідченням осмисленого переживання морального лише тоді, коли вони стають здатними мотивувати свої дії, чітко означувати якісний потенціал «доброго» і «злого» вчинку, коли вони у змозі відійти від морального абсолюту і створити свої власні «групові

норми», сприймаючи вже моральне як відносне, універсальне, загальнолюдське, коли вони починають розуміти власну міру відповідальності за скоєне і навіть призначати за це собі моральне покарання, коли, розбираючи моральні конфлікти, вони у змозі піддавати аналізу не тільки зовнішні, конкретні обставини, але й діапазон внутрішніх можливостей і потреб. Отже, осмисленість моральних колізій, які вирішуються дітьми, простежується на основі висловлених ними моральних суджень і переконань.

1.3. Мистецтво як засіб подолання особистісних вад

Дитина з розумовими або фізичними обмеженнями, як будь-яка дитина має право на повноцінний духовний розвиток, навчання. В Україні, з перших років її незалежності почав розгортатися рух за права дітей з особливими потребами, насамперед, за право на реалізацію освітніх потреб. Завдяки громадським зусиллям за останні 10 років в Україні виникла ціла низка альтернативних спеціальних закладів для дітей та молоді, що визнані інвалідами. У цих закладах реалізуються новаторські реабілітаційні моделі для цілеспрямованого колекційного впливу. Наші наукові дослідження та психологічні спостереження за діяльністю дитячого інтегрованого реабілітаційного театру «Забавляночка», при ВОДГО «Центр розвитку дитини», свідчать про сприятливий вплив театру на подолання особистісних вад, розвиток уяви, збагачення словникового запасу та виховання почуттів. Від репетиції до репетиції стає все більш помітним те, як вони удосконалюються в адекватному вираженні емоцій та почуттів, будучи не лише у образі персонажа, а й поза театральною грою.

Реалізувати себе у різних життєвих ролях, актуалізувати їх за принципом «тут і зараз», розширити власне самоусвідомлення, скорегувати навички міжособистісного спілкування надає театралізована діяльність. Бажання зіграти роль якнайкраще спонукає акторів розвивати свої рухові можливості.

При цьому, слід зазначити, що практично всі вони мають помітні обмеження у координації рухів. Це виявляється у браку пластичності, порушенні просторової координації тощо. Важливим етапом є підготовчий. Це етап вживання в роль. Зрозуміло, режисер запропонує акторам «прожити» якийсь період життя персонажу п'єси, або, найчастіше, особливо важливий момент, що є критичним, переломним [73].

Підготовка спектаклю супроводжується станом емоційної піднесення, натхнення, що, як відомо, за даними фізіологів та психологів, забезпечує той фон, на якому значно продуктивніше відбувається перебіг основних психічних процесів – сприймання, уваги, пам'яті та мислення.

Створення атмосфери групової згуртованості є необхідною умовою роботи режисера із студійцями, що у свою чергу, сприяє налагодженню позитивних стосунків між ними, й відповідно, розвитку їх соціальної компетентності. Такі інтегровані навчальні колективи можуть розглядатися як мікромоделі соціального середовища, де члени таких інтегрованих груп повинні пристосовуватися до умов співіснування в єдиному колективі [31]. Особливо продумано, відповідально підбирається репертуар. Зміст п'єс, що ставляться у інтегрованій студії, призводить до зацікавленості юних акторів і спонукає їх звернутися до читання книг, а робота над змістом п'єси та над окремими ролями, спостереження за грою товаришів, обговорення того, що відбувається на репетиції розвиває мислення учасників вистави, що є дуже важливим.

Крім дітей з діагнозом церебрального паралічу, зниженим рівнем інтелектуального розвитку актори інтегрованої студії мають різноманітні відхилення у здоров'ї. Це примушує дуже обережно та відповідально вибудовувати стратегію індивідуального підходу до кожного з них, радитися зі спеціалістами, відповідно до стану їх здоров'я дозувати емоційне та фізичне навантаження.

Окремо хочемо сказати про акторів із діагнозом синдрому Дауна. Через цей діагноз більшість з цих дітей вважаються нездатними до навчання у школі,

і тому лишаються поза системою освіти. За даними наших наукових спостережень та експертної оцінки театрального режисера, попри всі стереотипи, котрі існують в нашому суспільстві, ці діти є чи не найталановитішими серед акторів. Таким особам притаманна не лише своєрідна емоційність а неабиякі імітаційні здібності, велика старанність. Ці юні актори також вирізняються органічністю гри, вмінням вживатися у образ та природно розвивати свою роль. Отже, відвідування театральної студії значно змінює на краще стан загального розвитку та поведінку її учасників. Спостереження свідчать, що учасники інтегрованої театральної студії, рано пізнавши сприятливий вплив мистецтва, вигідно різняться своєю кмітливістю, вихованістю та внутрішньою культурою, відчувають її як глибоко особистісне надбання. Реалізувати себе у різних життєвих ролях, актуалізувати їх за принципом «тут і зараз», розширити власне самоусвідомлення, скорегувати навички міжособистісного спілкування дає мистецтво драматургії. У психології це метод психодрами. Психодраматичне дійство відрізняється від театрального, де актори промовляють завчені фрази, репліки. Психодраматичний процес – це варіації як вербальні так і поведінкові. Одним із основних понять психодрами є рольова гра. Важливим етапом є підготовчий. Це етап вживання в роль. Зрозуміло, вчитель запропонує учням «прожити» якийсь період життя літературного персонажа, або, найчастіше, особливо важливий момент, що є критичним або переломним. Методика двійника дає можливість досягнути глибинні пласти свідомості, вичленувати один із комплексів «Я», про який пише Юнг у праці «Архетипи колективного несвідомого».

Гарно вписується у контекст праці педагога – словесника така психодраматична методика, як монолог. Це швидше монолог внутрішнього голосу літературного образу, бо за нього самого має обов'язково промовляти текст художнього твору, тобто сам автор. Без такої співпраці неможливе повне досягнення суті твору. Наприклад, учні складають молитву, яку промовляє Чіпка перед образами у хаті-пустці у хвилини душевної кризи. Психодраматичний процес на заняттях драматичного гуртка має відбивати активність душевного

творення, дати хоча б приблизну відповідь на питання доцільності вивищення духовного та морального. Учителю належить роль не просто режисера – постановника цікавого динамічного дійства, а й диригента невидимого оркестру, що звучить навіть поза уроком. Тому після обговорення, наприклад, «Чиє «Я» Мелашки (І.Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я») звучить найправдивіше? Або «Я прощаю (не прощаю) тебе, Грицю Летючий» (В.Стефанік «Новина») не має бути різкого резюме. Емоційне включення у психодраматичне дійство дає можливість пережити катарсис – емоційне потрясіння і внутрішнє очищення, що у кінцевому підсумку приводить до Інсайту. Інсайт – вид пізнання, який дає людині нове розуміння проблеми, а тому є обов'язковим на уроці або після нього.

Психодраматичний процес має бути спонтанним і будуватися на повній довірі. Тільки тоді елементи психодраматичного процесу як процесу психокорекційного не нівелюються і не втрачають свого первісного призначення – удосконалення особистості індивіда, а психодраматичне дійство охоплює внутріособистісну мотиваційну сферу.

Покоління, любовно виховані у глибокій повазі до загальнолюдських цінностей, досвіду попередніх поколінь, процесу мислення, рано пізнавши благотворний вплив мистецтва, відчують її як глибоко особистісне надбання. Вони зможуть самовіддано працювати, конструктивно впливати на розвиток суспільства і створювати оптимальні умови для виховання культури прийдешніх поколінь. Тим самим тут можна говорити про «соціальне проектування» в процесі «педагогічного проектування», яке є його складовою і застосовується для формування змін у взаємостосунках дітей в напрямку розвитку гуманних відносин [58].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВЗАЄМИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Методика та організація дослідження

Наше дослідження було проведене на базі ЗОШ №98 м. Запоріжжя, з метою вивчення впливу інтегрованого реабілітаційного театру «Забавляночка» на рівень розвитку гуманних взаємин школярів - дітей з особливим и потребами.

Вибірку дослідження становили діти з особливими потребами по паралелі 2-го класу.

Дослідження спиралось на ряд досягнень, які має психологічна наука в галузі вивчення гуманних взаємин особистості. Серед них є ряд не лише суто теоретико-методологічних розробок, а й величезна кількість психодіагностичного інструментарію. Зупинимося на більш ширшій характеристиці кожної з них.

Методологічною основою нашого дослідження виступили сучасні культурологічні, філософські та психолого-педагогічні концепції: про сутність гуманізації суспільства та освіти на різних етапах розвитку людства й особливо в перехідні періоди (Ш.О.Амонашвілі, Г.О.Балл, В.О.Сухомлинський, А.Маслоу, К.Роджерс); про діяльнісну сутність особистості та залежність її духовного багатства від змісту реальних відношень, у яких розгортається її діяльність (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко, Б.Ф.Ломов, С.Л. Рубінштейн); про взаємозалежність розвитку колективу і особистості (О.В.Киричук, А.С.Макаренко, А.В.Петровський, В.О.Сухомлинський).

Для вивчення стилю і структури міжособистісних стосунків і їх особливостей, а також дослідження уявлень досліджуваного про себе, своє

ідеальне «Я», відношення до себе, ми застосовували методику визначення соціометричного статусу в групі та методику визначення міжособистісних стосунків Т.Лірі. Методика дозволяє виявити зони конфліктів досліджуваного.

На основі досліджень міжособистісних взаємин Т.Лірі виділив 8 загальних і 16 більш конкретизованих варіантів міжособистісної взаємодії, які представив у вигляді психограми. Полярні на цій схемі варіанти є протилежними один одному.

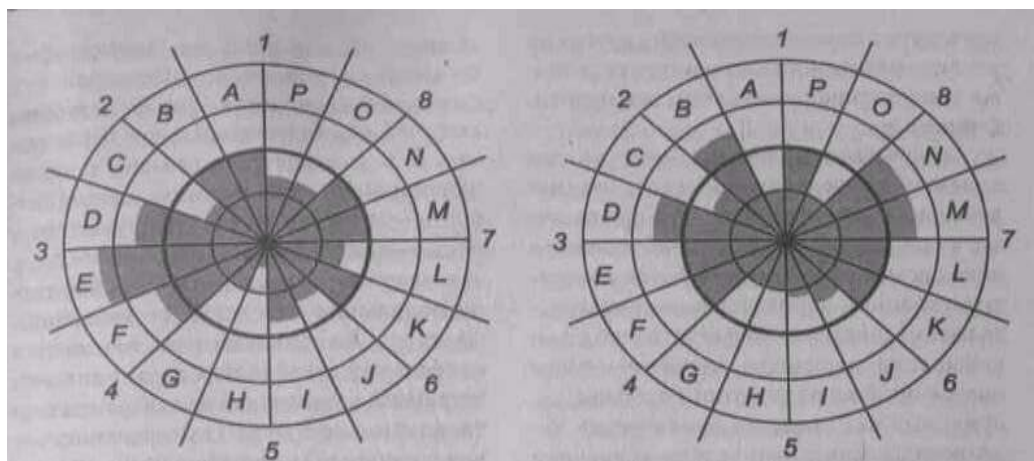


Рис. 2.1. Профілі особистості (дискограми) по методиці Т. Лірі

При вирішенні питань розміщення кадрів тест дозволяє: чітко структурувати картину утворених міжособистісних взаємин; виявити реального лідера групи; визначити зону конфлікту і зрозуміти причини її виникнення; розпізнати антагоністичної колегіально настроєні підгрупи; встановити ступінь згуртованості колективу. Це дозволяє коректно впливати на мікроклімат групи і зробити відповідні перестановки для оптимізації мікроклімату.

Для визначення кореляційного зв'язку ми користувались коефіцієнтом кореляції Пірсона:

$$r_{xy} = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i - \sum y_i}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] [n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

де X_i, Y_i – порівнювальні кількісні ознаки, n – число порівнювальних спостережень, G_x, G_y – стандартні відхилення в співставлених рядах.

Розрахункова формула має наступний вигляд:

$$r_{xy} = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] [n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

Даний коефіцієнт кореляції Пірсона є універсальною формулою в будь-яких випадках. За допомогою коефіцієнту Пірсона ми досягаємо незалежності міри кореляційного зв'язку від числа порівнюваних пар і величин стандартних відхилень в групі. Разом з тим, ми здійснюємо кореляційний аналіз між двома ознаками, тобто в нашому випадку між змінними, що знаходяться в шкалі відношень і порядковій шкалі.

Використані діагностичні методики доповнювалися іншими методичними прийомами: методом експертних оцінок (експертами виступили класні керівники та вчителі - предметники), цілеспрямованим спостереженням, бесідами, які сприяли кращій організації дослідження та отриманню більш надійних психологічних даних.

У підрозділі подано детальну структуру першого етапу емпіричного дослідження, показано обґрунтування діагностичного інструментарію і схема обробки здобутих даних, тому є підстави детально розглянути якісну та кількісну інтерпретацію психологічних даних, на чому ми детально зупинимось у наступному підрозділі.

2.2. Вплив театральної діяльності на розвиток гуманних взаємин дітей з особливими потребами

Для ілюстрації результатів обстеження, на основі діагностичних методик на етапі констатуючого експерименту, можна сказати про те, що має місце чіткий поділ школярів на два угруповання (актив та ізольовані), які майже не вступають у взаємодію між собою і не виявляють взаємної симпатії та

дружніх стосунків. 25% дітей не мають жодного вибору, 15% - отримали виборів менше, ніж середній показник. Взаємних виборів зовсім небагато, що свідчить загалом про брак взаємної симпатії та товариських взаємин у колективі. Рівень згуртованості достатній ($KC=0,3$), що є нормою для середніх класів.

З подачі класного керівника в цьому колективі працює 4 ради: милосердя, спорту, інформації та добрих справ.

Рейтинг навчальних предметів показав, які предмети учням найбільше подобаються: зарубіжна мова і література-21 вибір, математика-21 вибір, історія, праця, фізкультура-18 виборів, українська мова та література-19 виборів.

Слід сказати, що отримані результати повністю співпали як з нашими прогнозами, так і з прогнозами вчителів та класних керівників.

Цікавим виявилася модель, запропонована учнями про ідеального однокласника. Проаналізувавши відповіді школярів, ми виявили такі властивості:

- визнання людини, її прагнення до морально-духовного самовдосконалення найвищою цінністю;
- орієнтацію на позитивне в людях, активне і творче утвердження його;
- постійну спрямованість на людину, доброзичливе та добродійне ставлення до неї;
- активне заперечення асоціальних форм поведінки, неприйняття принципу рівності та справедливості.

Проведена методика Лірі (що діагностує міжособистісні стосунки), дала можливість виявити залежність рівня сформованості альтруїзму від соціометричного статусу школяра-дітей з особливими потребами.

Таблиця 2.1

Порівняльна таблиця результатів

№ п\п	Статус	Альтруїзм
1	0,59	11
2	0,26	11
3	0,15	5
4	0,35	12
5	0,56	11
6	0,32	8
7	0,35	13
8	0,56	13
9	0,21	8
10	0,12	10
11	0,47	10
12	0,24	8
13	0,41	12
14	0,41	12
15	0,38	11
16	0,38	13
17	0,52	12
18	0,47	11
18	0,32	9
20	0,12	5
21	0,21	8
22	0,15	5
23	0,26	7
24	0,29	7
25	0,15	5
26	0,28	9
27	0,15	5
28	0,24	9
29	0,29	9
30	0,18	8
31	0,26	9

32	0,68	15
----	------	----

Як видно з таблиці, найвищий соціометричний статус отримав 1 учень (0,68), 1 (0,59), 2 (0,56), 1(0,52), 2 (0,47), 2 (0,41), 3 (0,38), 2 (0,35), 2 (0,32), 2 (0,29), 4 (0,26); найнижчий отримало 2 (0,12), 4 (0,15). Вищий показник статусу прирівнюється вищому показникові альтруїзму. Отримані кількісні показники перенесені на гістограму, що наочно підтверджує результати.

В результаті математичної обробки даних, отримані наступні результати (рис 2.2).

В сучасних умовах розбудови й оновлення всіх сфер життя особливо актуально й дедалі очевиднішою стає теза про те, що особистість повинна ставати активним творцем свого життя та успішно себе реалізувати. Проте сферу активної життєдіяльності діти з особливими потребами оцінюють як непривабливу для себе (15%).

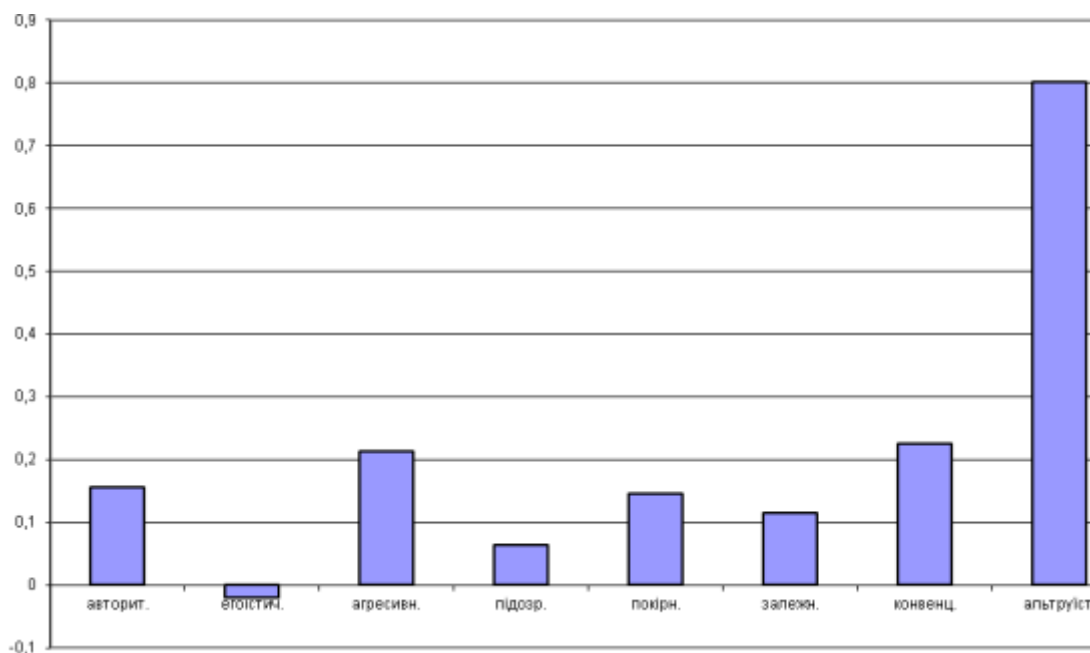


Рис. 2.2 Гістограма коефіцієнтів кореляції соціометричного статусу із шкалами методики Т.Лірі

Таке місце даної цінності в системі дитячої свідомості зовні суперечить її місцю в системі сучасної суспільної свідомості. Можна припустити, що воно виражає неготовність дитини до активної взаємодії із соціальним середовищем,

входженням до дорослого життя через нерозуміння власної відповідальності за те, що відбувається, небажання або неможливість діяти активно щоб змінити неприємну ситуацію. Така пасивна життєва позиція характерна не тільки для багатьох дітей з особливими потребами, але і для багатьох дорослих (їхніх батьків). Результатом цього, на нашу думку є недооцінка можливостей власної активності, власного потенціалу, надмірна сконцентрованість на проблемі здоров'я, загальна зневіра, песимізм: «Що не роби, все без змін, стан здоров'я не покращується». Вони часто не розуміють, що можливість вести активний спосіб життя, впливати на події, визначає рівень суб'єктивного задоволення життям і ситуацією а також позитивно впливає на рівень самооцінки. Отже діти з особливими потребами вимагають певної психологічно грамотної організації їх життєдіяльності, де враховувалися б їхні обмежені можливості і були задіяні менш уражені психічні структури.

Численні дослідження в галузі спеціальної психології (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, С.Д.Максименко, І.Д.Бех, І.Є.Валітова), свідчать, що правильно побудована система корекційно-розвивальної та виховної роботи, грамотно побудована організація процесу взаємодії з такими дітьми забезпечує помітний прогрес у розвитку їхніх потенційних можливостей.

З огляду на актуальність даної проблеми нами було уточнено особливості формування та розвитку взаємин дітей з особливими потребами, що полягали у способах невербальної діагностики зовнішніх інформативно обмежених проявів на основі зорового сприймання та тлумачення ситуації, а також симптоматичних проявів поведінки дитини.

Розроблено компенсаторні засоби формування гуманних взаємин через театралізовану гру (був створений дитячий інтегрований реабілітаційний театр «Забавляночка» на базі навчально закладу №57 у м. Луцьку за сприяння Волинської обласної громадської організації «Центр розвитку дитини») шляхом включення дитини у рольові функції та перспективу. Виявлено динаміку

становлення гуманних взаємин дітей з особливими потребами, а також визначено критерії, рівні розвитку та типи стосунків.

За даними наукових досліджень встановлено, що змістовну структуру гуманних взаємин утворюють такі компоненти:

1. Когнітивний.
2. Емоційний
3. Оцінково-орієнтувальний.
4. Дійово-практичний.

Процесуальними компонентами формування гуманних взаємин ми визначаємо:

- засвоєння доступних віковій морально-етичних норм, а також розуміння понять: альтруїзм, емпатія, толерантність;
- вироблення відповідального ставлення до моральних вимог дорослих та однолітків;
- формування морально-гуманних вчинків і звичок;
- оволодіння формами і методами саморегуляції власної поведінки;

Представимо дані про рівень гуманних взаємин в інтегрованому дитячому колективі Луцького Навчально-реабілітаційного центру. Це узагальнені результати по всій вибірці за методом експертних оцінок. Показниками рівнів сформованості гуманних взаємин у дитячому колективі виступали: почуття обов'язку (відповідальність за власні та чужі вчинки); відсутність почуття заздрощів; співпереживання (почуття власної провини, почуття радості від чужих досягнень); допомога друзям, підтримка їх у скрутну хвилину, доброзичливе та щире ставлення до них; коректність і повага до партнерів по спільній діяльності; гуманні почуття, дії та вчинки як норма співіснування з іншими людьми.

Результати експертних оцінок (експертами в нашому дослідженні виступали керівники гуртків, класний керівник, вчителі - предметники, психолог центру) представлені у таблиці 2.2.

Критеріальними ознаками певних рівнів гуманних взаємин ми встановили: високий рівень – гуманні цінності, ідеали і переконання що проявляються в діях, вчинках та звичках завжди і часто; середній рівень – проявляються іноді; низький рівень – не проявляються майже ніколи та ніколи.

Таблиця 2.2

Показники гуманності у взаєминах дитячого інтегрованого колективу Луцького Навчально-реабілітаційного центру.

№ п/п	Низький			Середній			Високий		
	Кількість учасників	%	Бальна оцінка	Кількість учасників	%	Бальна оцінка	Кількість учасників в	%	Бальна оцінка
1	19	19	98	65	65	129	16	16	72

Наводимо одну узагальнену характеристику дітей з високим рівнем гуманних цінностей:

Відповідальний по відношенню до людей, делікатний, м'який, добрий, емоційне відношення до людей проявляє у жалісливості, симпатії, турботі, ласці, вміє підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисний і відзивчивий.

Гіпервідповідальний, завжди приносить в жертву свої інтереси, прагне допомогти і поспівчувати всім, нав'язливий у своїй допомозі і надмірно активний по відношенню до оточуючих, неадекватно приймає на себе відповідальність за інших (може бути тільки зовнішня «маска», що скриває особистість протилежного типу).

З вище поданого проведеного нашого експериментального дослідження залежності розвитку гуманних взаємин дітей з особливими потребами засобом театралізованої діяльності, ми розробили схему щодо структурних компонентів психолого-педагогічних умов формування гуманних взаємин у аматорському колективі театральної студії.

Представлена нами схема (Рис. 2.3) вказує на те, що формування та розвиток гуманних взаємин виключає авторитарний стиль виховання і передбачає ряд послідовних етапів:

- поява альтруїстичних почуттів, ідеалів, переконань,

- готовність до альтруїстичних вчинків,
- потреба в альтруїстичних вчинках, що веде за собою власне альтруїстичні дії та вчинки.

Під час бесіди з'ясувалися дуже близькі до експертних оцінок і результати узагальнення відповідей самих вчителів (за ними 6 вчителів дотримуються авторитарного стилю, 5-проміжного, 1-демократичного стилю) та результати опитування дітей (за ними 8 вчителям притаманний авторитарний, 3-проміжний, 1-демократичний стиль). Виявлена також чітка залежність між оцінкою дітей комфортності перебування в реабілітаційному центрі і стилем поведінки ним з боку вчителя: у випадку авторитарного стилю має місце найнижчий рівень комфортності і, навпаки.



Рис. 2.3. Структурні компоненти психолого-педагогічних умов формування гуманних взаємин в учасників аматорського колективу

Отримані дані добре узгоджуються з результатами опитування самих дітей. Думка дітей щодо формування доброзичливого ставлення до оточення, співпереживання, взаємодопомоги, взаємопідтримки, взаємоповаги, коректності у ставленні один до одного, сходиться на тому, що для цього найбільш сприятливими умовами є демократичний стиль керівництва, володіння керівником психолого-педагогічних механізмів, форм та методів виховання, створення безпечного середовища взаємопідтримки.

Також, резюмуючи, діти прагнули встановити правила, що регулюють егоїстичну поведінку, для того, щоб дозволити оточуючим проявляти себе в співчутті, симпатії, турботі одне про одного, ласці, щоб співпраця стала більш привабливою. Опитування учасників театру «Забавляночка» з метою оцінки взаємин у колективі, рівня комфортності перебування в ньому, особливостей психологічного клімату та психологічної атмосфери, співпадали у своїх головних рисах з даними оцінок експертів. Дані про рівень гуманності у дітей – учасників театру «Забавляночка» представлені у табл.2.3.

Таблиця 2.3

**Показники гуманності у взаєминах дітей – учасників
дитячого інтегрованого реабілітаційного театру «Забавляночка»**

№ п/п	Низький			Середній			Високий		
	Кількість учасників	%	Бальна оцінка	Кількість учасників	%	Бальна оцінка	Кількість учасників	%	Бальна оцінка
1	-	-	-	4	25	88	8	75	107

Проведене нами дослідження дає підстави зробити такі висновки. Так, задіяність до гри в театрі «Забавляночка» відчутно позначилися на характері психологічного клімату і атмосфери в колективі, на рівні комфортності та гуманних взаємин учасників. 91% дітей з театру «Забавляночка» виділили насамперед ознаки дуже сприятливого психологічного клімату і лише 9%

сприятливого. Психологічний стан жодного учасника не відповідав низькому рівню комфортності.

Вивчення психологічних особливостей формування гуманних взаємин дітей з особливими потребами засобом театралізованої діяльності надзвичайно актуальне, оскільки гуманні взаємини виступають одним із структурних утворень зрілої особистості і відіграють важливу роль в регуляції соціальної поведінки людини.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволяє нам зробити висновки про те, що задіяність до гри в театрі «Забавляночка» відчутно позначилися на характері психологічного клімату і атмосфери в колективі, на рівні комфортності та гуманних взаємин учасників. 91% дітей з театру «Забавляночка» виділили насамперед ознаки дуже сприятливого психологічного клімату і лише 9% сприятливого. Психологічний стан жодного учасника не відповідав низькому рівню комфортності.

Вивчення психологічних особливостей формування гуманних взаємин дітей з особливими потребами засобом театралізованої діяльності надзвичайно актуальне, оскільки гуманні взаємини виступають одним із структурних утворень зрілої особистості і відіграють важливу роль в регуляції соціальної поведінки людини.

Для успішної гармонізації всієї складної і суперечливої сукупності взаємин особистості, поряд з об'єктивними соціальними, соціально-економічними і соціально-культурними умовами, необхідні також умови соціально-психологічні, які не можуть бути реалізовані в повній мірі успішно, без достатньо високого рівня розвитку гуманних взаємин в кожній молодій людині, що вступає в самостійне життя.

У більшості дітей, що закінчують загальноосвітні школи, гуманні взаємини, як свідчать наші результати дослідження, знаходяться на досить низькому рівні розвитку. Їх дефіцит особливо гостро дає про себе знати в сучасній соціальній ситуації, коли зростають вимоги до демократизації спілкування і взаємодії людей в різних за функціями, складу і статусу об'єднаннях і колективах.

Наше дослідження свідчить про те, що оптимізація процесу формування гуманних взаємин дітей з особливими потребами забезпечується участю у інтегрованому реабілітаційному театрі «Забавляночка» і саме за таких умов,

коли керівник колективу: домагається у своїй діяльності органічної єдності організаційного, навчально-виховного і художньо-творчого її компонентів при провідній ролі організаційного; чітко визначає конкретні завдання по формуванню певних гуманних якостей для кожного заняття; концентрує увагу учасників на проявах таких якостей на всіх етапах заняття; включає її у спільне виконання учбово-творчих завдань; аналізує конкретні ситуації, висловлює особистісне ставлення до конкретних вчинків, паралельно заохочуючи оціночну і самооціночну діяльність самих дітей.

До соціально-психологічних умов, що сприяють ефективному формуванню гуманних взаємин в інтегрованому реабілітаційному театрі «Забавляночка» належать: поєднання індивідуальних форм роботи дітей з груповими, спрямованими на взаємодопомогу та взаємоконтроль, залучення учасників до емоційно-образних ситуацій через спеціальні учбово-творчі завдання, побудовані на пізнавальному матеріалі; забезпечення єдності інтелектуальної та емоційної сторін діяльності школярів; розвиток здатності до співпереживання і паралельне накопичення досвіду позитивних емоційних переживань під час спільної роботи.; забезпечення гармонійного поєднання гуманно-товариських та творчо-виконавських взаємин, коли кожен – незалежно від природних здібностей – прагне діяти на користь спільної справи; забезпечення цілеспрямованого піклування про своїх товаришів по творчій праці.

Всі результати представлені у вигляді таблиць та текстового матеріалу. Наше дослідження не претендує на вичерпний розгляд проблеми. Приміром, подальшого спеціального вивчення потребують умови формування гуманних взаємин.

Здійснене дослідження підтвердило гіпотезу і дало підстави зробити наступні висновки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Т.С. Возрастная психология. – М.:Наука, 1997. – 693 с.
2. Абульханова – Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения. // Проблемы общения в психологии.-М.: Наука, 1981 – С.218 – 240.
3. Алешина Ю.Е., Коноводова А.С. Взаимоотношение подростков в школьном коллективе // Вопр. психологии. - 1988. - №3. – С. 47.
4. Балл Г.О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму // Гуманітарні науки.-2001. -№1.
5. Балл Г.А. Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопр. психологии. - 1994. - №4. – С. 34.
6. Балл Г.А. Вольнец А.Г. К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования // Гуманизация образования. - 2000. - №1. -С. 22-51.
7. Батищев Г. Человек совершенствующийся // Учительская газета. - 1988.- 3 марта
8. Берн Э. Игры, в которых играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. - Спб.: Наука, 1992. - 324 с.
9. Бех І.Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості // Педагогіка і психологія. - 1998. - №2. – С. 34-46.
10. Бодальов А.А. Воспитание и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1982. – 197 с.
11. Бодальов А.А. Формирование понятия о другом человеке как о личности. Л., изд-во ЛГУ., 1971. – 234 с.
12. Буева Л.П. Общественные отношения и общение. // Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Наука,1975 – С.136-150.

13. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.-Воронеж, 1996. – 287 с.
14. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: изд-во МГУ, 1984. – 387 с.
15. Выготский Л.С. Избранные и психологические исследования. – М.: Акад. пед. Наук РСФСР. Под ред. А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия, 1956. -519 с.
16. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. // Вопр. Психологи. - 1975. - №2. – С. 147-159.
17. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. – М.: Знание, 1984. – 267 с.
18. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и старшего школьного возраста.// Вопр. психологии. – 1974. - №5. – С. 107-114.
19. Гірник А.М., Саламанов В.О. Духовність у період кризи // Людина і духовність. – К.: Наука, 1996. – Т.5. – С. 23-36.
20. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимоотношения. Киев, 1989. – 394 с.
21. Джампольски Дж. Любовь побеждает страх. М.: Наука, 1981. – 78 с.
22. Знаков В.В. Понимание в познании и общении /РАН, Институт психологи.-М.: Наука, 1994. – 237 с.
23. Іваненко Т. Через комплексну реабілітацію – до створення рівних можливостей // Освіта України. - № 21. – 20 березня, 2007. – С. 7.
24. Изард К. Эмоции человека. – М.: изд-во МГУ, 1980. - 569 с.
25. Кант И. О характере как образе мыслей. Психология личности: Тексты. – М.: изд-во МГУ, 1982. – 348 с.
26. Киричук А.В. Общение в класном колективе как объект педагогического управления. Автореф.дисс... д-ра пед. наук.-Киев,1974. – 58с.
27. Коган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений.- М.: изд-во МГУ, 1988. – 319 с.

28. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в малых группах.- Минск: БГУ им.А.С. Пушкина, 1986. -238 с.
29. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений.-Минск: Народная асвета, 1985. – 239с.
30. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. - Минск: Народная асвета, 1969. – 234с.
31. Кольченко К.О. Нікуліна Г.Ф. Психолого-педагогічні засади навчання та виховання людей з інвалідністю // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць. - № 3 (5). – К.: Університет «Україна», 2007. – С. 166-171.
32. Кон И.С. Дружба. – М.: Политиздат, 1979. – 327 с.
33. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Наука, 1988. – 284 с.
34. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: изд-во МГУ, 1988. – 362 с.
35. Костюк Г.С. Обучение и развитие личности. – К.: Рад. школа. 1968. – 45 с.
36. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психологическое развитие личности / Под ред. Л.Н.Проколиенко. К.: Радянська школа 1989. – 609с.
37. Кроник А.А. Межличностное оценивание в малых группах..К.: Рад. Школа, 1982. – 352 с.
38. Лазурский А.Ф. Альтруизм. Психология личности: Тексты. – М.: изд-во МГУ, 1982. – 238 с.
39. Леви В. Искусство быть другим. - М.: Знание, 1980. - 376 с.
40. Леонтьев А.Н.Проблемы развития психіки.-М: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 584 с.
41. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности: Тексты. – М.: изд-во МГУ, 1982. - 364 с.
42. Моральный выбор / Под ред. Т.Титаренко. – М.:Изд-во Моск.ун-та,1980. – 344 с.

43. Общая психологическая диагностика. / Под ред. Бодалева А.А., Столина В.В. – М.: Прамеб, 1991. – 486 с.
44. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М.:Промеб, 1991. – 237 с.
45. Олпорт Г. Личность: Проблема науки или искусства. Психология личности: Тексты. – М.: изд-во МГУ, 1982. – 465 с.
46. Петровский А.В. О психологии личности.-М.: Знание, 1971. – 64 с.
47. Психология. Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.-М.: Политиздат, 1990. -494 с.
48. Роджерс К. Наука о личности. История зарубежной психологии, 30-60-е гг. XX в: Тексты. – М.: изд-во МГУ, 1986. – 648 с.
49. Роджерс К. Эмпатия. Психология эмоций: Тексты. – М. .: изд-во МГУ, 1984. – 587 с.
50. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Наука, 1998. - 596с.
51. Рубинштейн С.Л. Отрывки из дневников // Психол. журнал. 1999. - Т. 20. - № 3. – С. 49-62.
52. Сердюк Л.З. Психологія: Навчальний посібник для дистанційного навчання/ Л.З.Сердюк., О.М.Кочубейник/ Наук ред. В.Т. Циба. – К.: Університет «Україна», 2005. – 233 с.
53. Славская А.Н. Интерпретация как предмет психологического исследования // Психол. журн. - 1994. - Т. 15. - № 3. - С. 78-88.
54. Сологуб М.І. психологічна проникливість вчителя: діагноз, корекція, розвиток. – Млинів: Психологія в школі, 1994. – 45 с.
55. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности. Модели психологического развития. – К.: Лыбидь, 1992. – 215 с.
56. Сухомлинський В.О. Вибр. твори. – В 5 т. – К., 1977. – Т. 4. – С. 240 43.
57. Таланчук П.М. Публіцистика. – К.: Унівеситет «Україна», 2004. – 320 с.

58. Тюття Л.Т. Проектування у процесі підготовки фахівців із соціальної роботи // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць. - № 3 (5). – К.: Університет «Україна», 2007. – С. 279-289.
59. Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка. – М.: Педагогика, 1987. – 447с.
60. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208с.
61. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. М.: изд-во МГУ, 1997. – 368 с.
62. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. - Ч. 2. - М.: изд-во МГУ, 1998. – С. 47-64.
63. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Наука, 1990. – 547 с.
64. Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Наука, 1989. – 673 с.
65. Фром Э. Искусство любить. – М.: Наука, 1990. – 296 с.
66. Фулье А. Темперамент и характер. – М.: изд-во МГУ, 1896. – 343с.
67. Харламенкова Н.Е. Способность отказать в просьбе как психологический механизм самовыражения личности // Сознание личности в кризисном обществе. М.: Наука, 1995. – 365 с.
68. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. - Санкт-Петербург, 1998. – 606 с.
69. Циркина С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. – Санкт-Петербург, 1999. – 750 с.
70. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. – 478 с.
71. Шибутани Т. Социальная психология. - М.: Прогрес, 1969 – 523 с.
72. Шопенгауер А. Свобода волі та моральності. – М.: изд-во МГУ, 1988. – 324 с.
73. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. Посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

Методика міжособистісних стосунків Т.Лірі

По даній методиці ми наводимо зміст ключових понять для характеристики особистості.

Зміст. Стимульний матеріал

Яка ви людина?

1. Інші думають про мене з прихильністю.
2. Справляєте враження на оточуючих.
3. Умієте розпоряджатися, наказувати.
4. Вмієте наполягати на своєму.
5. Володієте почуттям гідності.
6. Незалежний.
7. Здатний сам потурбуватися про себе.
8. Може проявити байдужість.
9. Здатний бути суворим.
10. Суворий, але справедливий.
11. Може бути відвертим.
12. Критичний до інших.
13. Любить поплакатися.
14. Часто сумний.
15. Здатен виявляти недовіру.
16. Часто розчаровується.
17. Здатний бути критичним до себе.
18. Здатний визнати свою неправоту.
19. Охоче підпорядковується.
20. Поступливий.
21. Вдячний.
22. Схильний до копіювання.
23. Поважний.

24. Шукаючий схвалення.
25. Здатний до співпраці, допомоги.
26. Прагне вжитися з іншими.
27. Дружелюбний, доброзичливий.
28. Уважний.
29. Ніжний.
30. Делікатний.
31. Підбадьорюючий.
32. Відзивчивий на прохання про допомогу.
33. Безкорисний.
34. Здатний викликати захоплення.
35. Користується в інших повагою.
36. Володіє талантом керівника.
37. Любить відповідальність.
38. Впевнений в собі.
39. Діловий, практичний.
40. Любить змагатися.
41. Стійкий і крутий де потрібно.
42. Невблаганний, але безпристрасний.
43. Дратівливий.
44. Відвертий, прямолінійний.
45. Не терпить, щоб ним командували.
46. Скептичний. Важко справити на нього враження.
47. Образливий.
48. Невпевнений в собі.
49. Поступливий.
50. Скромний.
51. Часто потребує в допомозі інших.
52. Дуже поважає авторитети.
53. З задоволенням приймає поради.

54. Добросердечний.
55. Добрий, вселяючий впевненість.
56. Прощає все.
57. Ревнивий.
58. Безініціативний.
59. Любить підчинятися.
60. Готовий довіряти будь-кому.
61. Прощає все.
62. Переповнений надмірним співчуттям.
63. Прагнучий до успіху.

ДОДАТОК Б

Зведена таблиця результатів експериментального дослідження

№	соц. ст.	авторит	егоїстич	агресивн	підозр.	покірн	залежн	конвенц	альтруїст
1	0,59	7	2	5	2	6	6	10	11
2	0,26	8	5	5	2	6	2	10	11
3	0,15	6	5	8	11	6	6	8	5
4	0,35	13	8	9	6	2	2	6	12
5	0,56	9	8	8	6	14	8	11	11
6	0,32	10	6	9	7	5	5	9	8
7	0,35	11	5	5	5	10	10	12	13
8	0,56	13	5	7	4	6	9	9	13
9	0,21	7	5	7	6	6	7	7	8
10	0,12	8	6	6	6	5	4	7	10
11	0,47	12	7	6	5	6	11	8	10
12	0,24	7	5	7	4	6	9	9	8
13	0,41	9	8	8	6	14	8	11	12
14	0,41	6	5	8	11	6	6	8	12
15	0,38	7	2	5	2	6	6	10	11
16	0,38	8	5	5	2	6	2	10	13
17	0,52	10	6	9	7	5	6	8	12
18	0,47	7	5	8	5	5	8	9	11
19	0,32	12	6	7	5	5	6	6	9
20	0,12	8	6	6	5	4	5	7	5
21	0,21	11	5	5	5	10	10	11	8
22	0,15	6	5	6	6	4	9	5	5
23	0,26	8	5	6	2	6	2	10	7
24	0,29	6	5	8	11	6	3	9	7
25	0,15	9	8	8	6	13	8	11	5
26	0,28	10	6	7	6	4	13	8	9
27	0,15	7	5	7	6	6	5	7	5
28	0,24	10	6	9	7	5	5	9	9
29	0,29	13	5	7	4	6	9	9	9
30	0,18	8	6	6	6	5	4	7	8
31	0,26	7	5	7	4	6	9	9	9
32	0,38	6	5	8	11	6	6	8	10
33	0,26	8	5	5	2	6	2	10	9
34	0,18	7	2	5	2	6	6	10	5
35	0,68	6	5	8	10	6	5	8	15

ДОДАТОК В**Коефіцієнти кореляції соціометричного статусу із шкалами методики****Т.Лірі**

Кореляційна матриця

	<i>соц. ст.</i>	<i>авторит</i>	<i>егоїстич</i>	<i>агресивн</i>	<i>підозр.</i>	<i>покірн</i>	<i>залежн</i>	<i>конвенц</i>	<i>альтруїст</i>
соц. статус	1								
авторит.	0,156848	1							
егоїстич.	-0,019883	0,424068	1						
агресивн.	0,213812	0,087483	0,542377	1					
підозр.	0,063642	-0,250339	0,308439	0,684735	1				
покірн.	0,146444	0,050486	0,323179	2,96E-17	-0,004125	1			
залежн.	0,115351	0,273173	0,084506	0,021092	0,039613	0,298688	1		
конвенц.	0,225958	0,066655	-0,12106	-0,256609	-0,340104	0,704591	0,116471	1	
альтруїст.	0,802382	0,253277	0,062665	0,075688	-0,014986	0,082064	-0,013321	0,22334	1

