

світоглядні установки, що виражають ціннісне ставлення до самопізнання та саморозвитку будь-якого працівника у процесі професійної діяльності, забезпечують прагнення до фахового саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації. У процесі здійснення професійної діяльності ті, хто мають високе відчуття ефективності будуть більше та наполегливіше працювати, активніше брати участь у діяльності підприємства, на якому працюють, та проявляти більшу ресурсність при зустрічі з труднощами, ніж ті, хто має сумніви у своїх здібностях. Уявлення про самоефективність впливають на якість виконання складних когнітивних завдань.

Предметом подальших досліджень стане корекція ціннісних орієнтацій працюючих та виявлення їх впливу на ефективність діяльності.

Список використаної літератури.

1. Bandura, A., (1989), Human agency in social cognitive theory. / Bandura A. – American psychologist, 175 с.
2. Москаленко, О.В., (2002), Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самооэффективности / Москаленко О. В., Миронова Г. В.. // Мир психологии, №3, С. 61–72
3. Кричевский, Р.Л., (2001), Самоэффективность и акмеологический поход к исследованию личности/ Р.Л. Кричевский // Акмеология, №1, С. 47–52.
4. Дьяконов, І.В., (2004), Зміст поняття «Ціннісна орієнтація» / І.В. Дьяконов. // Філософський альманах, №43, С. 13–25.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

УДК 740

*Фалаштинська І. І.,
студентка спеціальності 053 «Психологія»,
освітнього рівня «Магістр»,
КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»*

Актуальність дослідження. Демократизація суспільства вимагає забезпечення основних прав і свобод, зокрема права на освіту для всіх дітей з особливими освітніми потребами. Мова йде про забезпечення необхідних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Сучасна школа повинна створювати умови для успішного навчання й виховання дітей, які мають різні особливості розвитку та пізнавальні можливості. Нині питання щодо навчання дітей із розладами аутичного спектру в освітньому просторі постають надзвичайно гостро. Ці діти принципово відрізняються від дітей

не лише з нормативним розвитком, а й від інших категорій дітей з особливими освітніми потребами.

Короткий аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблемою розвитку аутизму займалися багато закордонних науковців. Вперше був описаний аутизм Лео Каннером, який розробив безліч психологічних теорій, в яких основний акцент робиться на емоційних порушеннях у розвитку аутистичних проявів. Аутизм у дітей раннього віку досліджував С. Барон-Коен. Розвиток мовленнєвих, емоційних і когнітивних процесів досліджували Б. Скінер, Л.М. Веккер. Засновником напрямку сенсорної інтеграції, фахівець ерготерапії став Джин Айрес.

Процеси розвитку аутизму у наш час активно досліджується сучасними українськими психологами, серед яких: Т.В. Скрипник, К.С. Лебединська, К.О. Островська, Т.А. Шаповал, Д.І. Шульженко та ін.

Проте, незважаючи на значну увагу дослідників до цієї проблеми, сьогодні актуальною проблемою є наступна: щоб діти з аутизмом, як і всі інші діти нормативним розвитком, могли реалізувати своє право на освіту, а також , щоб їхнє перебування у дитячому садку чи школі не мало руйнівного впливу на навчальний процес і не вводило у стресовий стан усіх учасників цього процесу. Тож, на нашу думку, навчальний процес для дітей за аутизмом має бути продуманим та обґрунтованим у методичних, організаційних та психолого-педагогічних аспектах їх супроводу в інклюзивному освітньому закладі.

Саме тому психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом в умовах інклюзії є актуальною проблемою як у психологічному, так і у педагогічному аспектах.

Мета наукової публікації. – теоретично обґрунтувати та виявити умови здійснення успішної психолого-педагогічної допомоги дітям із розладами аутичного спектру в інклюзивному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дитина з аутизмом своєрідно бореться за власне виживання, зменшуючи інтенсивність зовнішніх стимулів і підтримуючи внутрішній комфорт. Це позначається на всіх рівнях її розвитку. Найбільш виражено це відбувається в соціальній сфері, яка охоплює як процеси взаємодії, так й емоційний і комунікативно-мовленнєвий розвиток. Особи з аутизмом у зрілому віці зізнаються, що найбільше їх лякали інші люди (навіть рідні для них), прояви яких ніколи не можна передбачити, бо все, що вони роблять, має змінний характер. Можна передбачити, що саме через це діти з аутизмом прагнуть уникати контактів із людьми.

Наш підхід до побудови корекційно-розвивальної стратегії ґрунтуються на основних положеннях підходу Джин Айрес, серед яких:

Перший: *мета сенсомоторної інтеграції – підвищення якості життя дитини.*

Другий базовий напрям, якому варто приділити особливу увагу в контексті формування передумов для навчання та розвитку дітей з аутизмом, це *соціальний аспект*.

Зрозуміло, що для дитини, яка перебуває у стресовому стані, характерному для аутичних дітей, має бути створено *комфортне* середовище, яке б пом'якшувало її патологічні прояви, а також сприяло появі в неї відчуття безпеки та почуття довіри — без яких неможливий продуктивний розвиток (Дж. Айрес, 2013).

Освітній процес дитини з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом, набуває конкретики лише тоді, коли навколо неї гуртуються фахівці, які разом із батьками створюють команду психолого-педагогічного супроводу. *Психолого-педагогічний супровід* — це пролонгований процес, спрямований на запобігання або усунення в дітей з особливими освітніми потребами дестабілізаційних чинників, формування їхніх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якісної освіти в умовах навчального закладу.

Традиційно група супроводу має такий склад: координатор (найчастіше це представник керівного складу ЗЗСО), учитель; педагог супроводу (асистент учителя), логопед або корекційний педагог, психолог та інші фахівці, батьки. Кожен учасник групи супроводу отримує завдання відстежувати особливі прояви дитини, а також зафіксувати ситуації, коли в неї виникає проблемна поведінка. Узагальнення зібраної інформації дає змогу встановити бар'єри в навчанні й вихованні дитини, й актуальні завдання щодо її розвитку. Учасники групи супроводу повинні оволодіти також навичками ведення супровідної документації. Найважливішим результатом роботи на цьому етапі є розроблення індивідуальної програми розвитку (Скрипник Т.В., 2016).

Висновки. Запровадження освіти для дитини з аутизмом, її навчання, виховання, корекція та розвиток – це полісистемні процеси, що можуть відбутися лише за умови узгодженої роботи учасників міждисциплінарної групи супроводу, здатних розробити для неї дієву індивідуальну програму розвитку, цілеспрямовано її виконувати й відстежувати успішність цього процесу.

Перспективою подальших досліджень ми визначили проведення експериментального дослідження щодо створення й апробації моделі командної взаємодії, програми психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей з аутизмом.

Список використаної літератури.

1. Айрес, Э. Дж., (2013), Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития, Теревинф, Москва, 272 с.
2. Скрипник, Т., (2016), Психологічна допомога дітям з аутизмом та їхнім батькам, Шкільний світ, Київ, 159 с.

ПЕДАГОГІКА ЯК ПРИКЛАДНА ПСИХОЛОГІЯ І ПРАКТИКА МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ

УДК 159.98 : 37.013

Фурман А. В.,

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та соціальної роботи,
Тернопільського національного економічного університету*

Педагогіка як витвір людського розуму, помноженого на енергетику практичного діяння, являє собою два неподільних виміри фактично одного соціокультурного явища: з одного боку, це *«теорія про шлях до ідеалу»* (М.М. Рубінштейн), тобто *наука* про мисленнєві конструкції того, як саме досягти найвищих зразків удосконалення людської природи в кожному громадянині, з другого – *особливе мистецтво*, тобто *унікальна практика* винятково вмілого застосування напрацьованого людством та самотужки здобутого кожним дорослим досвіду виховного впливу на навколишніх. Об'єднує ці два виміри те, що педагогіка, перш за все, за науковим змістом, є *прикладна психологія*, тобто важлива культурна форма компетентного психологічного практикування.

Укажемо принаймні на *дві фундаментальних проблеми*, котрі не спромоглася здолати уславлена працями найвидатніших достойників (Я.А. Коменський, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоці, К.Д. Ушинський, Дж. Дьюї, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін.) педагогіка.

Перша проблема. Сучасна педагогіка й донині не позбулася ілюзійного настановлення *егалітарної освітньої моделі* ведення шкільної справи, що сформульоване й практично аргументоване 370 років тому Я.А. Коменським: *створити в організованому груповому навчанні рівні можливості для всіх*. У такий спосіб ним не лише спроектована школа як соціальний інститут, що чітко регулює трансляцію знань і досвіду від покоління до покоління, а й створена своєрідна надбудова системи освіти – **педагогічна наука**. На пострадянських суспільних просторах остання й досі науково забезпечує егалітарно зорієнтовану середню і вищу школу, якій *не потрібна психологія як наука* (вона, як відомо, значуща для високоелітної освіти).

Друга проблема. Сучасна педагогіка, обслуговуючи егалітарну освітню модель із її неприйняттям теоретичної і прикладної психології, не стільки науково, скільки ідеологічно продовжує низьковартісне процвітання цієї моделі, обстоюючи її незмінність та безальтернативність. Безперечно, вітчизняна педагогіка – цілісна, й по-своєму найдосконаліша теоретична надбудова у сфері освіти тоталітарного суспільства, в якому здержавлення сягає не тільки усіх соціальних інститутів, а й кожної особистості, незважаючи на національність, вік, професію. Та й державі потрібна масова освіта, а не індивідуалізована і тим більше індивідуальна,

які є дороговитратними. У цьому, власне, прихована *нескінченність педагогіки*, котра вирізняється винятковою здатністю до адаптації і тотальної асиміляції.

Крім того, вивчаючи форми, методи, механізми і засоби педагогічної взаємодії, треба зважати на відомий емпіричний факт, що свого часу названий нами *«законом соленого огірка»*. Його сутність полягає у всеохватному взаємозв'язку, що фіксується твердженням: *який росіл – такий і огірок, яке довкілля та його реалії життя – така й особистість*. Тому психокультурне наповнення конкретного соціального часопростору (ментальність, мовлення, традиції, звичаї, норми, ціннісні орієнтації, вчинки та ін.), у якому від народження мешкає людина, визначає в кінцевому підсумку її розумовий, соціальний, екзистенційний та духовний розвиток.

Виняткове значення педагогічної мислєдїяльностї як фундаментальної наукової проблеми для сучасної педагогіки пояснюється тим, що остання є наукою практико зорїєнтованою, прикладною, тобто *наукою про мистецтво еталонного дїяння* дорослого (педагога) стосовно юної особи, котра ще не привласнила вироблених людством, серцевинних для її вітакультурного розвитку знань, умїнь, норм, цїнностей. А це означає, що, на відмїну від точних (теоретичних) або законovidповїдних наук, котрї дослїджують буття як воно існує незалежно від людських цїлей і бажань, педагогіка *«встановлює правила і норми нашої дїяльностї»*, є наукою не про суще, а про належне, вивчаючи не те, що є, а те, як ми маємо вчиняти. Її мета – «зробити наші беззвітні дїяння свїдомими, невмїлу роботу мистецькою, а відтак унести знання і мистецтво туди, де владарюють навички та рутини» [1, с. 23]. Звідси постає не тїльки очевидна нормативностї педагогіки як прикладної інтегральної дисциплїни, скїльки її нормотворчї спрямування, змїст, формовиявлення.

К.Д. Ушинський у зв'язку з цим пише, що педагогіка – «не наука, а мистецтво, – саме найширше, складне, найвище і найпотрїбнїше з усїх мистецтв...» [6, с. 32]. Педагогічна дїяльностї, – вказує на інший аспект пїднятої проблеми М.М. Рубїнштейн, – має сприяти тому, «щоб їндивїд зростав не лише в напрямку пристосування до дїйсностї, але щоб він був здатний пристосовувати її до себе у рїзних вїдношеннях та поглиблювати і творити її по-новому шляхом комбїнування і перетворення у її частинах, що стосується технїки, мистецтва, науки, суспїльних форм тощо» [4, с. 14].

Однак перш нїж перейти до теоретичного обґрунтування педагогічної мислєдїяльностї вкажемо принаймнї на двї визначальнї *особливостї педагогічного знання*, з'ясування яких їстотно полегшїть аргументований розгляд об'єкта, предмета і методу новїтньої педагогіки.

По-перше, педагогічне знання характеризується не абстрактностїю та унїверсальностїю, а *ситуативностїю і конкретностїю*. Це дає йому змогу бути практичним, буденно потрїбним, життєйськи значущим, тому що воно створюється спецїально пїд певну ситуацїю педагогічної дїяльностї