

obtained parameters allow to fulfill by ASD children the program of correctional work, which leads to their emotional, intellectual and physical development.

*Keywords:* arbitrary regulation, development, level of autism, initiation, independence, perseverance, endurance, speech, memory.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017 р

Статтю прийнято до друку 10.09.2017 р.

Рецензент: д.псих.н., проф. Шульженко Д.І.

УДК: 376.02

Позднякова О.Л.

## ПСИХОЛОГІЧНА СПІВПРАЦЯ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ СТАНОВЛЕННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ

В статті визначено родину у якості значущого компоненту структури виховної системи, яка виступає інтегральним засобом корекції порушень у дітей із особливими освітніми потребами. Підкреслено важливість та визначено роль родинного виховання в системі корекційних послуг. Зокрема, автором розглянуто феномен партнерства як ключовий у налагодженні ефективної співпраці навчального закладу і сім'ї. Разом з тим, автором статті, досліджено специфічні проблеми та труднощі сімей дітей з обмеженнями життєдіяльності, розв'язання яких є пріоритетом співпраці батьків і педагогів. Зазначено, що для успішного формування родинного компоненту виховної системи потрібна наявність психологічного комфорту в цій інституції та скоординованого функціонування всіх компонентів виховної системи, зокрема фахівців, батьків, соціального оточення дітей із психофізичними порушеннями та спеціальної психолого-педагогічної роботи з ними. Автором наголошено, що виховна діяльність освітньо-реабілітаційного закладу має бути спрямована на розвиток у дітей з обмеженнями життєдіяльності соціальних, сімейно-побутових та комунікативних компетенцій.

*Ключові слова:* виховна система, корекційний процес, родина, батьки дітей з обмеженнями життєдіяльності.

Перспективи подальшого розвитку в Україні демократичного суспільства, в якому всі громадяни мають можливість реалізувати свої права та досягти повної самореалізації, у значній мірі залежать від задоволення потреб підростаючого покоління. Першочергове значення при цьому має підвищення якості освіти дітей та молоді, що є одним із пріоритетів держави та суспільства. Особливо актуальним є забезпечення ефективного функціонування та інноваційного розвитку освітньо-реабілітаційних закладів, оскільки заклади цього типу працюють з особливим контингентом учнів, які мають обмеження життєдіяльності і потребують спеціальної медико-психолого-педагогічної допомоги, спрямованої на задоволення їхніх особливих освітніх потреб, соціальну самореалізацію і розвиток життєвої компетентності.

Виконання положень нового Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 №2145-VIII, згідно з яким «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» (стаття 12), вимагає подолання певного розриву між роботою освітньо-реабілітаційних закладів і сучасним соціокультурним життям, яке стрімко розвивається в умовах викликів XXI століття: глобалізації, інформатизації, розвитку нових технологій, зростання динаміки суспільних процесів тощо. Випускники мають вступати у доросле життя з компетентнісним потенціалом, достатнім для успішного виконання своїх громадянських і професійних обов'язків, для повноправної участі в соціальній практиці. Забезпечити такі результати можуть лише ті освітньо-реабілітаційні заклади, в яких виховна діяльність організована на системних засадах і спрямована на розвиток у школярів з обмеженнями життєдіяльності життєвої компетентності в єдності усіх її складових. Виховна система закладу має бути осередком активної діяльності всіх дітей, їхнього самоврядування, колективної відповідальності і співтворчості. У цьому контексті наукового дослідження та практичного вирішення вимагає проблема інноваційного розвитку системи виховної

діяльності освітньо-реабілітаційних закладів.

Освітньо-реабілітаційна діяльність закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності має вдосконалюватися за рахунок інтеграції сучасних досягнень різних наук: педагогіки, психології, реабілітології, філософії та соціології. Особливої уваги заслуговують проблеми системного реформування виховного процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного й особистісно-зорієнтованого підходів, відповідно до положень філософії дитиноцентризму та педагогіки життєтворчості особистості, розвитку життєвої компетентності школярів у процесі їх соціальної практики, становлення особистості як суб'єкта колективної життєтворчості в умовах шкільного самоврядування та ін. Цим проблемам присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених: І. Беха, І. Єрмакова, В. Караковського, В. Кременя, Т. Лісовської, В. Нечипоренко, Л. Новікової, В. Оржеховської, Д. Пузікова, О. Савченко, Н. Селіванової, Л. Сохань та ін. Специфіка виховного процесу в освітньо-реабілітаційних закладах розкрита в роботах В. Бондаря, О. Вержиховської, А. Висоцької, В. Нечипоренко, А. Шевцова та ін. У розробку теоретико-методичних засад корекційного виховання дітей з обмеженнями життєдіяльності значний внесок зробили В. Бондар, І. Вдовиченко, С. Гайдукевич, В. Засенко, С. Конопляста, О. Нагорна, В. Синьов, С. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Серед актуальних завдань діяльності освітньо-реабілітаційних закладів недостатньо вирішеним залишається залучення до виховного процесу батьків дітей з обмеженнями життєдіяльності, потенціал яких часто розглядається адміністрацією і педагогами лише у площині фінансової допомоги, без урахування інших аспектів їхньої можливої участі в життєдіяльності закладу. Особливо важливим є налагодження тісної співпраці педагогів з батьками щодо створення не тільки у спеціальному закладі, але й удома сприятливих умов для розвитку позитивної «Я-концепції» дитини, підтримки її віри в свої сили, надання їй необхідної емоційної підтримки у подоланні життєвих труднощів, попередження виникнення комплексу неповноцінності і в цілому – для її виховання як суб'єкта індивідуальної та колективної життєтворчості. Реалізація цих пріоритетів значно ускладнюється поза тандемом «педагоги – сім'я дитини» і передбачає участь батьків у виховній діяльності освітньо-реабілітаційних закладів як її повноправних суб'єктів.

Проблема сімейного виховання та його взаємозв'язку з виховною роботою закладів освіти ґрунтовно розробляється педагогами вже протягом декількох століть. Ще Я. Коменський у роботі «Материнська школа» (1633 р.) вперше системно розкрив значення сімейного виховання для становлення особистості, обґрунтував положення про те, що дошкільні і шкільні роки мають вирішальний вплив на все подальше життя людини. В наступні історичні епохи вагомий внесок у дослідження питань сімейного виховання та виховних функцій батьків зробили І. Г. Песталоцці, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинський, П. Ф. Лесгафт, М. Монтессорі, О. Декролі та ін.

В сучасній зарубіжній науці більш глибокому дослідженню проблеми сімейного виховання сприяли успіхи психологічної науки. Так, вагомим досягненням психоаналітичної школи було те, що її основоположники (З. Фрейд, К. Хорні) звернули увагу на ранній досвід взаємодії батьків з дітьми і на різні види психічної травматизації в дитячому віці. Автори психоаналітичної теорії виступали за формування позитивних контактів між батьками та дітьми, оскільки неповноцінна інтеграція дитини в сімейну групу може стати причиною її подальшої неадекватної поведінки. А. Адлер у заснованому ним віденському психопедіатричному центрі розвивав такі ідеї сімейної терапії та виховання: батьки мають завоювати любов дитини, яка є головною передумовою успішного виховання; краща підтримка розвитку дитини – її впевненість у власних силах; за жодних умов дитина не повинна боятися свого вихователя; схвалення чи нагорода є кращими виховними засобами, ніж покарання.

В 1950-ті роки в США дитячий психотерапевт Х. Джайнотт створив новий напрям в роботі з батьками, який отримав назву «модель групового психологічного консультування». Х. Джайнотт вважав, що батьки в процесі виконання виховних функцій по відношенню до дітей стикаються з великою кількістю проблем. Запропонована батькам допомога дозволить формувати в них навички комунікації і регулювання поведінки дітей. Виховні принципи Х. Джайнотта ґрунтуються на таких положеннях: батьки мають завжди підтримувати позитивний образ «Я» в дитини; при обговоренні негативного вчинку дитини не слід виражати оціночних суджень, що стосуються її самої як особистості; ініціатором кооперації завжди має бути дорослий.

В гуманістичній психології ідеї Х. Джайнота знайшли своє відображення і подальший розвиток у працях Т. Гордона, А. Маслоу, К. Роджерса та ін. Погляди Т. Гордона в питаннях сімейного виховання спираються на теорію особистості К. Роджерса. Згідно з теоретичною моделлю Т. Гордона, в процесі виховання у батьків формуються наступні навички: активне слухання дитини; вміння виражати власні почуття на рівні, доступному для розуміння дитини; використання принципу «обоє праві» у вирішенні спірних питань. Вчений вважав, що батьки повинні допомагати дитині самостійно долати свої проблеми, щоб поступово перенести всю відповідальність за пошук рішення на саму дитину [12, с. 264].

Представники поведінкового напрямку також зробили суттєвий внесок у дослідження проблеми сімейного виховання. Були розроблені принципи, що мають на меті вдосконалити і збільшити кількість та якість взаємодій – інтеракцій між батьками та дітьми. Батьки при цьому виконують роль «агентів», що регулюють поведінку своїх дітей засобами зміни умов життя, вчаться розуміти її реакції, змінювати її поведінку за допомогою техніки біхевіорального аналізу [8, с. 40].

Нині переважна більшість науковців поділяють думку, що без активної допомоги з боку батьків соціалізація дитини значно ускладнюється, тому перед педагогами поставлене актуальне завдання: забезпечення односпрямованої виховної дії школи і сім'ї. Зокрема, спеціального вивчення потребує проблема організації психологічної співпраці з батьками дітей з обмеженнями життєдіяльності в умовах виховного процесу освітньо-реабілітаційного закладу.

Мета статті – аналіз теоретичних засад і практичного досвіду організації психологічної співпраці з батьками дітей з обмеженнями життєдіяльності як компоненту становлення виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу.

Досліджуючи проблему участі батьків у виховній діяльності навчального закладу, сучасні вчені виділяють такі її аспекти, як налагодження ефективної партнерської співпраці навчального закладу і сім'ї, організаційна роль навчального закладу у забезпеченні цієї взаємодії, вплив сім'ї на розвиток і соціалізацію дитини, пріоритети співпраці педагогів з батьками дітей з обмеженнями життєдіяльності, ефективні форми і методи її здійснення. Оскільки взаємодоповнення всіх цих аспектів визначає успішність психологічної співпраці з батьками дітей з обмеженнями життєдіяльності, їх доцільно розглянути послідовно, в контексті логіки розкриття сутності такої співпраці.

Аналізуючи феномен партнерства навчального закладу і сім'ї, Л. Повалій зазначає, що в сучасних умовах воно набуває нового значення та змісту, що зумовлено процесами, які відбуваються як в системі освіти, так і в сім'ї. Протириччя, що існують у сучасних виховних підходах, позначаються на ефективності виховного процесу. Науково-методичне забезпечення роботи загальноосвітнього закладу із сім'єю, яке відбувається через взаємодію сім'ї і школи, передбачає підхід до сім'ї не лише як до об'єкта виховання, але й як до суб'єкта саморозвитку, саморегуляції, і має на меті підвищення її суб'єктної позиції, соціально-педагогічну і психотерапевтичну діяльність [11, с. 110-111].

В. Кириченко зазначає, що результат виховання дитини значною мірою корелює з відносинами, що склалися між навчальним закладом і батьками учня. Поодинокі кожен із цих важливих соціальних інститутів не завжди має достатній ресурсний потенціал для вирішення перманентних виховних проблем, отже, налагодження ефективної партнерської взаємодії представляється однією з необхідних умов підвищення ефективності виховних впливів [4, с. 320].

На думку Н. Волкової, мета виховання дитини повинна бути єдиною і для сім'ї, і для школи, як виразника інтересів суспільства в галузі виховання підростаючих поколінь. Її досягнення можливе у спільному пошуку ідеалів, цінностей у вихованні школярів сім'ї та школи, що керуються при цьому, насамперед, інтересами дітей і родини [1, с. 51].

О. Докукіна сутність взаємодії сім'ї і навчального середовища характеризує як реалізацію зв'язків і відносин суспільної установи та малої групи через педагогічну діагностику сім'ї; визначення мети і завдань спільної виховної роботи з учнями та їхніми батьками; планування спільної з батьками роботи щодо виховання дітей та підвищення готовності батьків до взаємодії зі школою; організацію різних форм взаємодії сім'ї та школи; контроль та облік спільної роботи; стимулювання узгоджених і взаємозумовлених дій педагогів і батьків, корекцію спільної діяльності [2, с. 39].

В. Оржеховська, В. Кириченко, Г. Ковганіч взаємодію сім'ї і школи визначають як спільні скоординовані дії педагогів, учнів та батьків, спрямовані на виховання дитини як суб'єкта власного

життя, спроможного робити усвідомлений життєвий вибір [9, с. 20]. На думку вчених, така взаємодія становить за мету інтегрувати зусилля сім'ї та педагогічного колективу; забезпечити належну участь батьків в організації навчально-виховного процесу і шкільному самоврядуванні; мотивувати батьків до вивчення науково-методичної та психолого-педагогічної літератури з проблем розвитку та виховання власних дітей; підвищення психолого-педагогічної культури батьків, поповнення арсеналу їхніх знань, умінь і навичок виховної взаємодії з дітьми; підвищення відповідальності батьків за виховання дітей; створення системи просвітницької роботи; надання психолого-педагогічної підтримки та допомоги проблемним сім'ям [9, с. 20-21].

Організаційну роль у забезпеченні партнерської взаємодії за вказаними напрямками науковці відводять навчальному закладу. Розглядаючи школу як організаційний і керівний центр, А. Колишкіна наголошує на її значенні у досягненні відповідності змісту виховної роботи в сім'ї змісту суспільного виховання, здійсненні систематичної роботи з підвищення педагогічної культури батьків, залученні їх до загального процесу, використанні творчих можливостей батьків у позакласній роботі [6, с. 288].

С. Панченко вважає, що ключова роль у забезпеченні співпраці навчального закладу та сім'ї належить соціальному педагогу, який допомагає батькам і вчителям зрозуміти інтереси та потреби дітей в отриманні освіти й віднайти способи їх задоволення в навчальному закладі, визначати індивідуальні навчальні програми для дітей, які цього потребують (наприклад, навчання вдома). До посадових обов'язків соціального педагога входять також турбота про дітей, які за певних причин не відвідують школу; надання допомоги та підтримки батькам при переведенні дитини в інший навчальний заклад; захист прав дітей, які є представниками національних меншин; виявлення дітей, які незаконно зайняті на роботі в навчальний час і вирішення питання їхньої освіти; сприяння дітям та батькам в отриманні гарантованих їм пільг; організація різноманітних благодійних акцій тощо [10, с. 70].

О. Сиса запорукою успішної навчальної та виховної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі вважає співпрацю класного керівника з батьками, адже родина впливала і продовжує чинити значний вплив на процес розвитку особистості учня. На думку автора, зробити батьків активними учасниками педагогічного процесу – це важливе й відповідальне завдання вчителя та навчального закладу загалом. Зміст співпраці класного керівника з батьками включає три основних напрями: психолого-педагогічна освіта батьків, залучення батьків до навчально-виховного процесу і участі в управлінні школою [13, с. 164].

Наступний аспект проблеми участі батьків у виховній діяльності навчального закладу стосується впливу сім'ї на розвиток і соціалізацію дитини. На думку Т. Кравченко, важливість сім'ї у соціалізації дитини полягає в тому, що тут зростаюча особистість отримує не лише уроки «абстрактної соціальності», а й залучається до тих соціальних відносин, які формують зміст її внутрішньої культури, сприяють соціальному становленню. При цьому преференції сім'ї, участь її членів у суспільному житті, міра морально-емоційного забарвлення можуть сприяти як цілеспрямованій, так і стихійній соціалізації, підтримувати позитивну орієнтацію цього процесу чи, навпаки, спричиняти його деструкцію [7].

Д. Шульженко наголошує, що для дитини з порушеннями психофізичного розвитку сімейне виховання представляє унікальну умову її нормального розвитку. Важко переоцінити роль сім'ї у процесі розвитку всіх аспектів психіки такої дитини, починаючи від елементарних моторних навичок і закінчуючи становленням її інтелекту, емоційної сфери, системи інтересів і цінностей, світогляду й особистості у цілому. У процесі виховання дитини відбувається не лише становлення її свідомості, а й здійснюється процес особистісного зростання самих батьків, їх міжособистісних відносин [14].

Пріоритетом співпраці педагогів і батьків дітей з обмеженнями життєдіяльності науковці вважають, передусім, розв'язання специфічних проблем та труднощів, з якими стикаються сім'ї цієї категорії. Деформація позитивного життєвого стереотипу, що зумовлена народженням дитини з обмеженнями життєдіяльності, несе із собою порушення, які можуть виявитися на соціальному, соматичному та психологічному рівнях. Сім'ї дітей з психофізичними порушеннями зазнають значного стресу від непередбачуваності поведінки дитини і пов'язаних з цим проблем у соціальному та міжособистісному спілкуванні.

Для сімей з дітьми з обмеженнями життєдіяльності реальними є такі фактори підвищеного ризику: невизначеність діагнозу, складність і довготривалість хвороби, труднощі у тому, щоб відповідати

суспільним нормам. Проведені дослідження показують, що численні невдачі дітей зазначеної категорії вкрай тяжко позначаються на сім'ї, особливо на матері, а також на сіблінгах. У таких сім'ях нерідко послаблюються подружні відносини, і з дорослішанням дітей ці проблеми не зменшуються.

Залежно від типу внутрішньосімейних стосунків і стилю сімейного виховання родин, що мають дитину з особливими потребами, Д. Шульженко виділяє чотири групи сімей:

– перша група: стиль виховання – гіперопіка, яка з часом може змінитись на гіперпротекцію (фобія втрати дитини): дитина є центром життєдіяльності сім'ї, тому комунікативні зв'язки з оточенням деформовані; батьки мають неадекватні уявлення про можливості дитини; у матері – гіпертрофоване почуття тривожності. Така сім'я справляє негативний вплив на формування особистості хворої дитини, що може проявлятися в її егоцентризмі, постійній залежності від батьків, відсутності власної активності, заниженні самооцінки;

– друга група: «холодні» стосунки з дитиною, гіпопротекція, зниження емоційних контактів, увага зосереджується на медичному аспекті проблеми, батьки ставлять завищені вимоги до медичного обслуговування, намагаючись у такий спосіб компенсувати власний психологічний дискомфорт. Такий стиль виховання призводить до формування у дитини емоційної неврівноваженості, високої тривожності, нервово-психічного напруження, породжує комплекс неповноцінності, беззахисність, невпевненість у собі;

– третя група: репресивний стиль сімейного спілкування; авторитарна батьківська позиція; песимізм; обмеження прав дитини: постійні вимоги дотримання певних правил, а при відмові – можливі й фізичні покарання. У такій сім'ї в дитини формується афективно-агресивна поведінка, плаксивість, підвищена збудливість, дратівливість;

– четверта група: стиль співпраці, конструктивні і відповідальні стосунки з дитиною: батьки усвідомили проблему, вірять в успіх, знають усі сильні сторони особистості дитини, розвивають її самостійність. У такій сім'ї у дитини розвивається почуття захищеності, впевненості у собі, потреба в активному встановленні міжособистісних стосунків не лише з найближчим оточенням, а й з соціальною дійсністю [14].

Враховуючи поширеність перших трьох стилів сімейного виховання, до актуальних завдань роботи педагогів освітньо-реабілітаційних закладів доцільно віднести надання делікатної, але цілеспрямованої та систематичної допомоги батькам щодо корекції їхнього стилю батьківського виховання. Як зазначає В. Кобильченко, для більшості батьків учнів з психофізичними порушеннями характерна впевненість у тому, що їхні діти потребують від них постійної допомоги практично в усьому. Замість того, щоб стимулювати активність своєї дитини, батьки чинять їй перешкоди, всіляко обмежуючи активність, побоюючись, що вона може зашкодити; водночас, деяким батькам приємно усвідомлювати, наскільки вони потрібні дитині, – це підносить їх у власних очах [5, с. 264].

Завданням психотерапевтичної роботи є, перш за все, нормалізація взаємин усередині сім'ї, вироблення єдиного та адекватного розуміння проблем дитини. На початкових етапах роботи слід уникати розмов, що стосуються окремого прогнозу дитини в плані навчання, соціальної адаптації, особливо при важких нервово-психічних захворюваннях. Перш за все, слід навчити мати уважно спостерігати за розвитком своєї дитини, вести щоденник спостережень, а також оволодіти деякими прийомами з догляду, виховання, навчання дитини. Всю психотерапевтичну роботу з матір'ю необхідно проводити одночасно з навчанням її конкретним прийомам корекційної роботи. Кожен член родини повинен отримати від фахівців певні рекомендації по вихованню та навчанню дитини. Активне та послідовне залучення батьків до роботи зі своєю дитиною вважається основним методом психокорекції сім'ї.

На нашу думку, пріоритети співпраці педагогів і батьків дітей з обмеженнями життєдіяльності з урахуванням вищезазначених труднощів, з якими стикаються сім'ї цієї категорії, доцільно формулювати з позицій компетентнісного підходу, оскільки саме набуття ключових компетенцій, а не просто фрагментарних знань, умінь і навичок, дозволяє особистості успішно вирішувати актуальні життєві проблеми і динамічно розвиватися з урахуванням зовнішніх викликів. Враховуючи це, для практичної організації співпраці педагогів із сім'ями вихованців освітньо-реабілітаційного закладу важливою є розглянута вище модель Т. Гордона, що передбачає об'єднання зусиль фахівців і батьків для розвитку

у дитини комунікативних, соціальних і сімейно-побутових компетенцій.

В контексті виділених пріоритетів співпраці педагогів і батьків науковці розглядають форми і методи роботи, які забезпечують їх реалізацію. Т. Кравченко відносить до них організацію і проведення лекцій, бесід, педагогічних практикумів; конференції з обміну досвідом, обмін думками, диспути і дискусії, круглі столи, консультації; зустріч батьківської громадськості з учителями та адміністрацією школи; відкриті уроки; виконання батьками доручень, пов'язаних з вихованням дітей; спільні заняття батьків і дітей; участь батьків в управлінні школою; ознайомлення батьків із концепцією розвитку школи, освітніми і виховними програмами [7, с. 170-171].

Е. Даніелс і К. Стаффорд до найбільш ефективних форм і методів інформування батьків з актуальних питань навчання, виховання та розвитку їх дитини відносять:

1. Бесіди на початку та наприкінці навчального дня (тижня). Ці бесіди повинні присвячуватися обговоренню загальної динаміки, конкретних успіхів і труднощів навчання та виховання дитини.

2. Записки і записники. Обмін короткими, неформальними записками сприяє налагодженню добрих стосунків з родинами. Записки, що їх передають додому через дитину, можуть розповідати про конкретні досягнення учня, його нові вміння чи поведінку, в них може бути подяка за допомогу.

3. Дошки оголошень. На дошках оголошень можна розмістити відомості загального характеру, наприклад, розклад батьківських зборів чи статті про розвиток дитини. Тут можуть бути вивішені зразки дитячих малюнків, оповідання про екскурсії та інші цікаві шкільні заходи. Повідомлення на дошках оголошень можуть повторювати чи підкреслювати інформацію, одержану батьками іншими шляхами, наприклад, через бюлетені чи записки.

4. Інформаційні бюлетені, що періодично розсилаються батькам, дають змогу всім родинам бути повністю поінформованими про шкільні справи.

5. Батьківські збори. Ця форма взаємодії педагогів і батьків є однією з найбільш ефективних, передусім, внаслідок своєї економності, тобто можливості у стислий проміжок часу повідомити інформацію великій кількості батьків [3, 40-41]

На даний час фахівцями пропонуються різні психокорекційні програми по роботі з матерями, в яких значна увага приділяється груповій психокорекції, зокрема, тренінгам. Метою цих програм є створення сприятливого психоемоційного клімату в сім'ях, в яких виховуються діти з обмеженнями життєдіяльності, озброєння матерів знаннями з вікової та спеціальної психології.

Зміст програм структурується відповідно до наступних завдань: формування позитивної самооцінки батьків, зняття їхньої тривожності; розвиток здатності до самоаналізу та подолання психологічних бар'єрів, що заважають повному самовираженню; формування позитивних настанов у свідомості батьків; оптимізація батьківсько-дитячих відносин; гармонізація подружніх відносин; вдосконалення комунікативних форм поведінки; формування навичок адекватного спілкування з оточуючими.

Завдання психологічної корекції матерів дітей із порушеннями розвитку передбачають такі етапи роботи:

1) формування нових життєвих орієнтирів у матерів;

2) корекція взаємовідносин у діаді «мати-дитина»;

3) корекція порушень психологічних станів матерів (тривога, орієнтація на невдачу в навчанні своєї дитини тощо);

4) корекція неадекватних поведінкових реакцій у батьків стосовно до своїх дітей;

5) гармонізація відносин між матір'ю та дитиною, з одного боку, і членами сім'ї – з іншого.

Отже, психологічна співпраця з батьками дітей з обмеженнями життєдіяльності в умовах виховного процесу освітньо-реабілітаційного закладу має багатовекторний характер і включає різні аспекти, головним із яких ми вважаємо її компетентнісну спрямованість, передбачену моделлю Т.Гордона. Враховуючи цей пріоритет, протягом 2014-2017 рр. на базі загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії нами було організовано роботу Школи для батьків як компонента виховної системи закладу. Метою роботи Школи було визначено надання батькам консультативної та методичної допомоги щодо організації в сімейному середовищі сприятливих умов для розвитку у дитини комунікативних, соціальних і сімейно-побутових

компетенцій. З урахуванням цієї мети, зміст спільної діяльності фахівців і батьків включав корекцію сімейного стилю виховання, закріплення стилю співпраці замість стилів гіперопіки, гіпопротекції та авторитаризму; розвиток у батьків здатності і готовності до спілкування з дитиною за моделлю суб'єкт-суб'єктних взаємин, сприйняття її як самодостатньої особистості, а не об'єкта виховних впливів; надання батькам психологічної допомоги, спрямованої на нейтралізацію емоцій негативного спектру, пов'язаних з труднощами психофізичного розвитку дитини; розробку та реалізацію програми батьківської підтримки роботи з дитиною в зоні її найближчого розвитку.

Оскільки кінцевим результатом роботи Школи для батьків є їхня готовність до розвитку в сімейних умовах компетентнісного потенціалу дитини, ефективність її діяльності оцінювалася за показниками рівня розвитку в учнів санаторної школи-інтернату соціальних, сімейно-побутових та комунікативних компетенцій. Аналіз даних моніторингових досліджень, проведених протягом 2014-2017 рр., дозволив констатувати позитивну динаміку розвитку зазначених компетенцій в учнів 2-11-х класів загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів Хортицької національної академії (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка рівнів розвитку соціальних, сімейно-побутових та комунікативних компетенцій в учнів 2-11-х класів загальноосвітньої санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії протягом 2014-2017 рр.

Класи	Соціальні компетенції (%)			Сімейно-побутові компетенції (%)			Комунікативні компетенції (%)		
	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2014-2015	2015-2016	2016-2017
2	75,1	82,9	95,4	72	76,4	86	77,9	85,7	90,4
3	88,6	91,7	93,5	83,7	83,4	89,4	87,9	87,9	88,5
4	79,2	85,6	97,6	75,3	83,7	88,9	73,4	84,9	97,9
5	75,3	77,4	79,5	60,8	76,9	79,5	60,8	74,8	78
6	76,4	77,5	82,3	76,4	79,4	86,6	75,6	83,8	86,2
7	70,3	78,5	81,9	73,3	74,2	77,6	66,9	77,2	83,8
8	79,3	80,2	83,2	79,7	81,5	85,9	78,2	81,3	82,1
9	86,1	88,2	90,6	78,6	84,9	89,4	79,8	84,3	88,6
10	75,5	79,1	80,2	79,4	82,3	86,1	88,8	92,5	92,8
11	70,2	77,5	84,1	71,6	79,5	79,9	85,2	86,9	89

Наведені в табл. 1 дані свідчать про те, що протягом 2014-2017 рр. зафіксовано підвищення показників рівня розвитку соціальних компетенцій: в учнів 2-х класів – з 75,1 % до 95,4 %, тобто на 20,3 % (з достатнього до високого рівня); в учнів 3-х класів – з 88,6 % до 93,5 %, тобто на 4,9 % (в межах високого рівня); в учнів 4-х класів – з 79,2 % до 97,6 %, тобто на 18,4 % (з достатнього до високого рівня); в учнів 5-х класів – з 75,3 % до 79,5 %, тобто на 4,2 % (в межах достатнього рівня); в учнів 6-х класів – з 76,4 % до 82,3 %, тобто на 5,9 % (в межах достатнього рівня); в учнів 7-х класів – з 70,3 % до 81,9 %, тобто на 11,6 % (з середнього до достатнього рівня); в учнів 8-х класів – з 79,3 % до 83,2 %, тобто на 3,9 % (в межах достатнього рівня); в учнів 9-х класів – з 86,1 % до 90,6 %, тобто на 4,5 % (в межах високого рівня); в учнів 10-х класів – з 75,5 % до 80,2 %, тобто на 4,7 % (в межах достатнього рівня); в учнів 11-х класів – з 70,2 % до 84,1 %, тобто на 13,9 % (з середнього до високого рівня). Результати аналізу дослідження дозволяють зробити висновок про те, що учні володіють культурою поведінки, здатні та готові до соціальної активності та мобільності, до здійснення соціальної практики, виявляють бажання брати участь у суспільно-корисній діяльності, поступово набувають та виконують різні соціальні ролі. Отримані результати представлено на рис. 1.

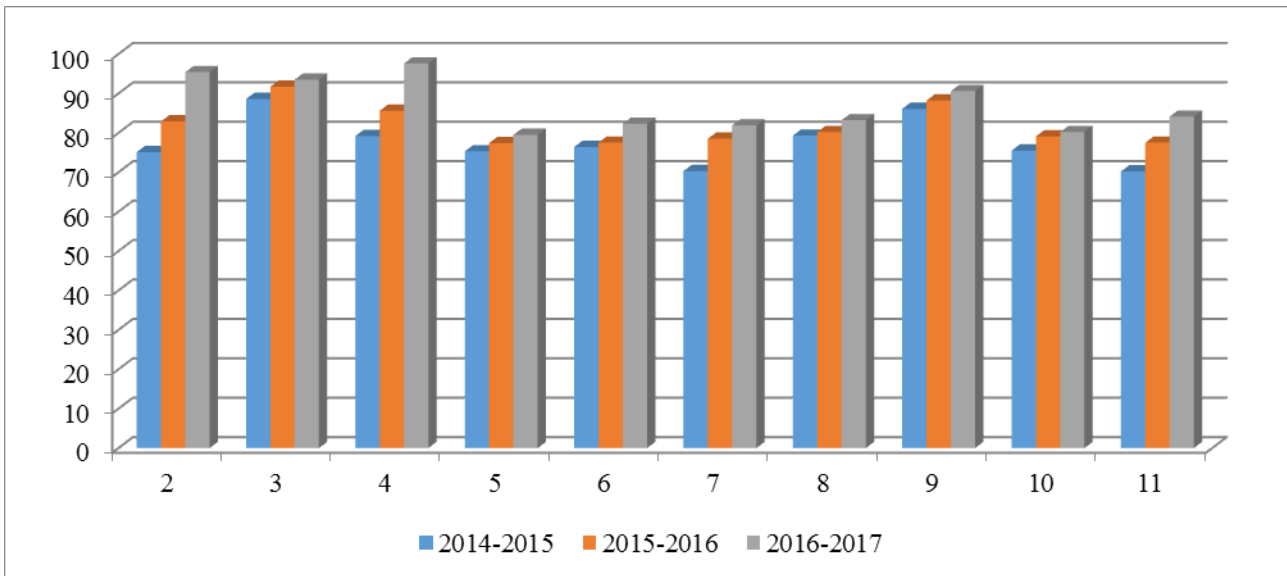


Рис. 1. Динаміка рівнів розвитку соціальних компетенцій в учнів 2-11-х класів загальноосвітньої санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії протягом 2014-2017 рр.

Протягом 2014-2017 рр. було констатовано підвищення показників рівня розвитку сімейно-побутових компетенцій: в учнів 2-х класів – з 72 % до 86 %, тобто на 14 % (з середнього до високого рівня); в учнів 3-х класів – з 83,7 % до 89,4 %, тобто на 5,7 % (в межах високого рівня); в учнів 4-х класів – з 75,3 % до 88,9 %, тобто на 13,6 % (з достатнього до високого рівня); в учнів 5-х класів – з 60,8 % до 79,5 %, тобто на 18,7 % (із задовільного до достатнього рівня); в учнів 6-х класів – з 76,4 % до 86,6 %, тобто на 10,2 % (з достатнього до високого рівня); в учнів 7-х класів – з 73,3 % до 77,6 %, тобто на 4,3 % (в межах достатнього рівня); в учнів 8-х класів – з 79,7 % до 85,9 %, тобто на 6,2 % (з достатнього до високого рівня); в учнів 9-х класів – з 78,6 % до 89,4 %, тобто на 10,8 % (з достатнього до високого рівня); в учнів 10-х класів – з 79,4 % до 86,1 %, тобто на 6,7 % (з достатнього до високого рівня); в учнів 11-х класів – з 71,6 % до 79,9 %, тобто на 8,3 % (з середнього до достатнього рівня). Таким чином, школярі здатні до оволодіння навичками господарсько-побутової діяльності в сім'ї, мають сформовані уявлення про сутність родини та функції батьків, знають родинні цінності, беруть участь у обговоренні планів та проблем родини. Отримані дані відображено на рис. 2.

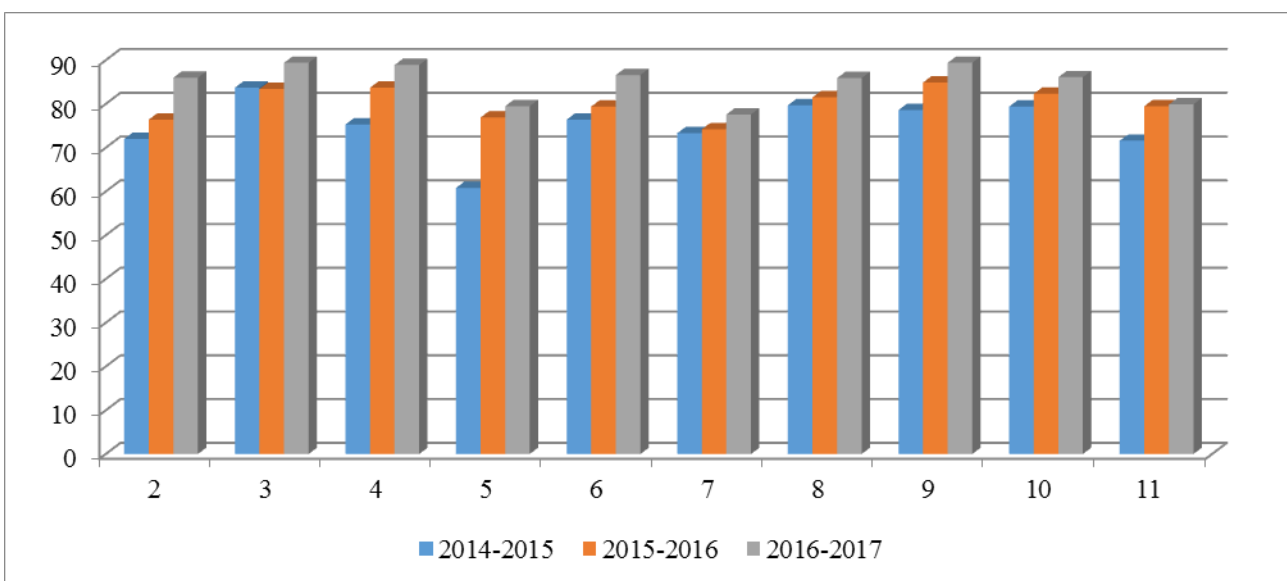


Рис. 2. Динаміка рівнів розвитку сімейно-побутових компетенцій в учнів 2 – 11-х класів загальноосвітньої санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії протягом 2014-2017 рр.



Протягом 2014-2017 рр. було зафіксовано підвищення показників рівня розвитку комунікативних компетенцій: в учнів 2-х класів – з 77,9 % до 90,4 %, тобто на 12,5 % (з достатнього до високого рівня); в учнів 3-х класів – з 87,9 % до 88,5 %, тобто на 0,6 % (в межах високого рівня); в учнів 4-х класів – з 73,4 % до 97,9 %, тобто на 24,5 % (з достатнього до високого рівня); в учнів 5-х класів – з 60,8 % до 78 %, тобто на 17,2 % (із задовільного до достатнього рівня); в учнів 6-х класів – з 75,6 % до 86,2 %, тобто на 10,6 % (з достатнього до високого рівня); в учнів 7-х класів – з 66,9 % до 83,8 %, тобто на 16,9 % (з середнього до достатнього рівня); в учнів 8-х класів – з 78,2 % до 82,1 %, тобто на 3,9 % (в межах достатнього рівня); в учнів 9-х класів – з 79,8 % до 88,6 %, тобто на 8,8 % (з достатнього до високого рівня); в учнів 10-х класів – з 88,8 % до 92,8 %, тобто на 4 % (в межах високого рівня); в учнів 11-х класів – з 85,2 % до 89 %, тобто на 3,8 % (в межах високого рівня). Отже, школярі здатні та готові до спілкування і самопрезентації, вміють конструктивно розв'язувати виникаючі конфлікти та організовувати предметне спілкування, володіють навичками висловлювати власні думки, встановлювати та підтримувати дружні стосунки з іншими людьми. Результати дослідження наведено на рис. 3.

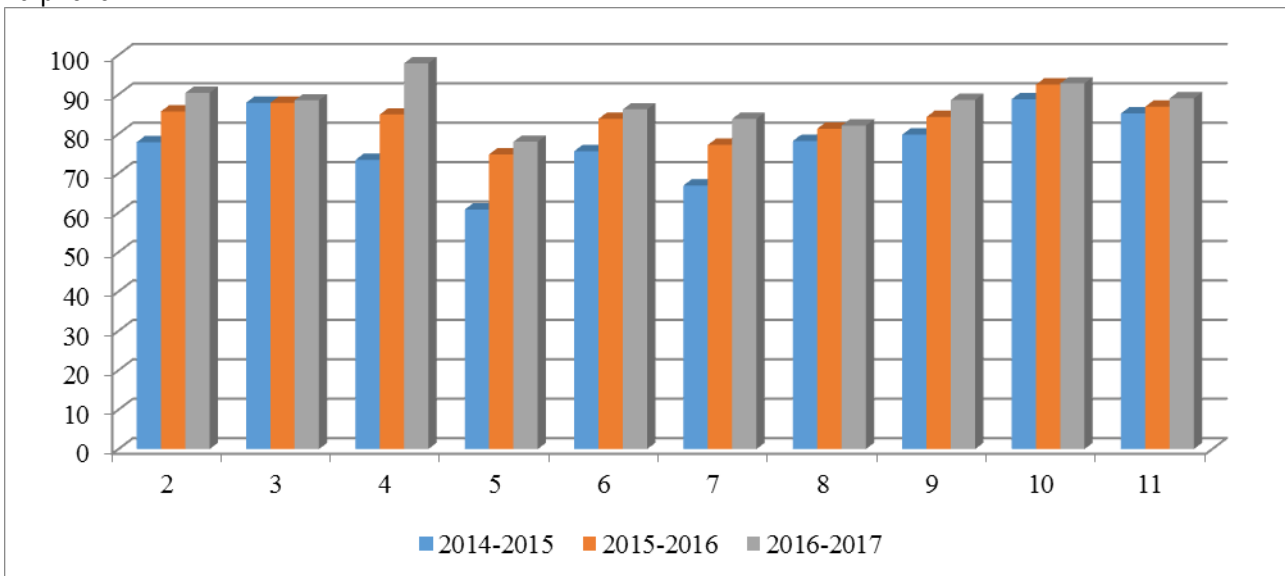


Рис. 3. Динаміка рівнів розвитку комунікативних компетенцій в учнів 2 – 11-х класів загальноосвітньої санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії протягом 2014-2017 рр.

Узагальнюючи дані моніторингових досліджень, можна зробити висновок, що станом на кінець 2016-2017 н.р. показники розвитку соціальних, сімейно-побутових та комунікативних компетенцій підвищились до достатнього та високого рівнів (у порівнянні з 2014-2015 н.р.). За результатами підсумкового дослідження не виявлено низького, задовільного та середнього рівнів розвитку досліджуваних компетенцій. Це свідчить про системний характер процесу розвитку даних груп компетенцій та ефективно організовану взаємодію між школярами, їх батьками та педагогами в умовах виховного процесу освітньо-реабілітаційного закладу.

На основі вищевикладеного можна зробити висновок, що психологічна співпраця з батьками дітей з обмеженнями життєдіяльності є важливим і невід'ємним компонентом становлення виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу. Головними аспектами цієї співпраці є налагодження ефективного партнерства між сім'єю та навчальним закладом, виконання ним організаційної ролі у забезпеченні цієї взаємодії, забезпечення впливу сім'ї на розвиток і соціалізацію дитини, реалізація пріоритетів і використання ефективних форм і методів співпраці педагогів з батьками дітей з обмеженнями життєдіяльності на засадах компетентнісного підходу. Експериментальне дослідження, проведене на базі загальноосвітньої санаторної школи-інтернату Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, довело, що організація Школи для батьків забезпечує формування у них готовності до розвитку в сімейних умовах комунікативних, соціальних і сімейно-побутових компетенцій дитини.

Використана література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: навчальний посібник / Н.П. Волкова. – К.: Академія, 2001. – С. 220-223.
2. Докукіна Е.М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Докукіна Елена Михайловна. – К., 1993. – 176 с.
3. Елен Р. Даниелс і Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Елен Р.Даниелс, Кей Стаффорд. – Україна, Львів: Товариство «Надія», 2000. – 256 с.
4. Кириченко В.І. Організація партнерської взаємодії навчального закладу і батьків учнів / В.І. Кириченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2013. – № 17 (1). – С. 319-326.
5. Кобильченко В. Виховання дитини з психофізичними проблемами // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін.. – К.: Контекст, 2000. – С. 264-265.
6. Колишкіна А.П. Теоретичні аспекти взаємодії школи і сім'ї у вихованні школярів / Колишкіна А.П. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015, № 3 (47). – С. 281-288.
7. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія / Т.В. Кравченко. – К.: Фенікс, 2009. – 416 с.
8. Маркова М.В. О разработке комплексной системы медико-психологической реабилитации семей, воспитывающих ребенка с нарушением психического развития / М.В. Маркова, Т.Г. Ветрила // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2009. – № 2 (22). – С. 38-45.
9. Оржеховська В.М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі: [навчальний практико-зорієнтований навчальний посібник] / В.М. Оржеховська, В.І. Кириченко, Г.Г. Ковганич. – Х.: Видавництво «Точка», 2007. – 192 с.
10. Панченко С.П. Взаємодія соціального педагога школи та сім'ї / С.П. Панченко // Конотопський краєзнавчий збірник. – 2013. – Випуск I. – С. 69-71.
11. Повалій Л.В. Співпраця школи і сім'ї з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин / Л.В. Повалій // Молодий вчений. – 2014. – № 4. – С. 110-113.
12. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К.Р. Роджерс. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000 – 464 с.
13. Сиса О.І. Взаємодія школи і сім'ї у вихованні та розвитку учнів початкових класів / Сиса О.І. // Таврійський вісник освіти. – 2016. – № 4. – С. 162-167.
14. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія / Шульженко Д.І.; М-во освіти і науки України; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 385 с.

References

1. Volkova N.P. Pedagogika: navchal"nyj posibnyk / N.P. Volkova. – K.: Akademiya, 2001. – S. 220-223.
2. Dokukina E.M. Vzaimodejstvie shkoly i sem'i v formirovanii нравstvennyh osnov povedeniya mladshih shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Dokukina Elena Mihajlovna. – K., 1993. – 176 s.
3. Elen R. Daniels i Kej Stafford. Zaluchennya ditej z osoblyvymy potrebamy do zahal"noosvitnix klasiv / Elen R.Daniels, Kej Stafford. – Ukrayina, L"viv: Tovarystvo «Nadiya», 2000. – 256 s.
4. Kyrychenko V.I. Orhanizaciya partners"koji vzayemodiji navchal"noho zakladu i bat"niv uchniv / V.I. Kyrychenko // Teoretyko-metodychni problemy vuxovannya ditej ta uchniv"koji molodi. – 2013. – № 17 (1). – S. 319-326.
5. Kobyl"chenko V. Vuxovannya dytyny z psyhofizychnymy problemamy // Kroky do kompetentnosti ta intehraciyi v suspil"stvo: naukovy-metodychnyj zbirnyk / Red. kol. N. Sofij (holova), I. Yermakov (kerivnyk avtors"kohe kolektyvu i naukovyj redaktor), ta in.. – K.: Kontekst, 2000. – S. 264-265.
6. Kolyshkina A.P. Teoretychni aspekty vzayemodiji shkoly i sim'yi u vuxovanni shkol'nyariv / Kolyshkina A.P. // Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni tehnolohiyi, 2015, № 3 (47). – S. 281-288.
7. Kravchenko T.V. Socializaciya ditej shkil"noho viku u vzayemodiji sim'yi i shkoly: monohrafiya / T.V. Kravchenko. – K.: Feniks, 2009. – 416 s.
8. Markova M.V. O razrabotke kompleksnoj sistemy mediko-psihologicheskoi rehabilitacii semej, vospityvajushhih rebenka s narusheniem psihicheskogo razvitiya / M.V. Markova, T.G. Vetrila // Zhurnal psihiatrii i medicinskoj psihologii. – 2009. – № 2 (22). – S. 38-45.
9. Orzhexovs"ka V.M. Vzayemodiya navchal"noho zakladu i sim'yi: stratehiyi, tehnolohiyi, modeli: [navchal"nyj praktyko-zoriyentovanyj navchal"nyj posibnyk] / V.M. Orzhexovs"ka, V.I. Kyrychenko, H.H. Kovhanych. – X.: Vydavnyctvo «Tochka», 2007. – 192 s.
10. Panchenko S.P. Vzayemodiya social"noho pedahoha shkoly ta sim'yi / S.P. Panchenko // Konotops"kyj krajeznavchij zbirnyk. – 2013. – Vypusk I. – S. 69-71.
11. Povalij L.V. Spivpracya shkoly i sim'yi z problemy formuvannya humannyx bat"niv"ko-dytyachyx vzayemyn / L.V. Povalij // Molodyj vchenyj. – 2014. – № 4. – S. 110-113.

12. **Rodzners K.R.** Konsul'tirovanie i psihoterapija. Novejschie podhody v oblasti prakticheskoy raboty / K.R. Rodzners. – M.: JeKSMO – Press, 2000 – 464 s.
13. **Sysa O.I.** Vzayemodiya shkoly i sim'yi u vukovanni ta rozvytku uchniv pochatkovykh klasiv / Sysa O.I. // Tavrijs'kyj visnyk osvity. – 2016. – № 4. – S. 162-167.
14. **Shul'zhenko D.I.** Osnovy psyholohichnoyi korekciyi autystychnykh porushen' u ditej: monohrafiya / Shul'zhenko D.I.; M-vo osvity i nauky Ukrayiny; NPU im. M.P. Drahomanova. – K.: NPU im. M.P. Drahomanova, 2009. – 385 s.

**Позднякова Е.Л. Психологическое сотрудничество с родителями детей с ограничениями жизнедеятельности как компонент становления воспитательной системы образовательно-реабилитационного заведения.**

В статье определено семью в качестве значимого компонента структуры воспитательной системы, которая выступает интегральным средством коррекции нарушений у детей с ограничениями жизнедеятельности. Подчеркнута важность и определена роль семейного воспитания в системе коррекционных услуг. В частности, автором рассмотрен феномен партнерства как ключевой в развитии эффективного сотрудничества учебного заведения и семьи. Вместе с тем, автором статьи исследованы специфические проблемы и трудности семей детей с ограничениями жизнедеятельности, решение которых является приоритетом сотрудничества родителей и педагогов. Отмечено, что для успешного формирования семейного компонента воспитательной системы необходимо наличие психологического комфорта в этой институции и скоординированного функционирования всех компонентов воспитательной системы, в частности специалистов, родителей, социального окружения детей с психофизическими нарушениями и специальной психолого-педагогической работы с ними. Автором отмечено, что воспитательная деятельность образовательно-реабилитационного заведения должна быть направлена на развитие у детей с ограничениями жизнедеятельности социальных, семейно-бытовых и коммуникативных компетенций.

*Ключевые слова:* воспитательная система, коррекционный процесс, семья, родители детей с ограничениями жизнедеятельности.

**Pozdnyakova O.L. Psychological cooperation with the parents of children with disabilities as a component of the formation of the educational system of an educational and rehabilitation institution.**

The article is devoted to the role of family as an important component of educational system, which acts as an integrated mean in treatment for developmental disorders in children with special educational needs. It is noted that the educational power of family plays a defining role in the rehabilitation services system. The author also views the phenomenon of partnership as the key factor in the process of development of an effective cooperation between educational establishments and family. The article deals with the particular challenges and difficulties of families living with children with special health needs. The solution of these challenges and difficulties is the priority area of cooperation between parents and teachers. The conditions for effective functioning of family as a component of education are dwelt upon. These are: psychological comfort, coordinated actions of all actors in education (specialists, parents, teachers and social surroundings of children with disabilities) and special psychology and pedagogy work with this group of children. The author emphasizes that teaching process of educational and rehabilitation institution has to be aimed at the development of social and domestic competence and communicative skills.

*Keywords:* educational system, correction process, family, parents of children with disabilities.

Стаття надійшла до редакції 14.11.2017 р.

Статтю прийнято до друку 16.11.2017 р.

Рецензент: д.п.н., доц. Нечипоренко В.В.

УДК [372: 364. 042.1] (338)

Сайко Х.Я.

## ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИЗМОМ

Стаття присвячена вирішенню питань готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми із аутизмом. Готовність корекційного педагога до професійної діяльності виявляється насамперед у його здатності до організації, виконання і регулювання педагогічної діяльності. Компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості.

Проведене дослідження смислоттєвих орієнтації та самоставлення серед студентів. У більшості майбутніх корекційних педагогів переважає високий рівень відкритості, самовпевненості, самокерівництва,