



УДК 378. 011.3-051



Ася Осипян

КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНА СПРЯМОВАНІСТЬ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

А Зроблене намагання переглянути корекційну спрямованість навчання розумово відсталих учнів у бік їхньої підготовки до реальних вимог життя. Для дітей з особливими освітніми потребами дуже важливо володіти тими компетенціями, що стануть помічниками в самостійному житті. Для них важливі всі групи компетенцій. Це соціальні, комунікативні й полікультурні вміння і навички, без яких жодна людина не може пристосуватися до життя в суспільстві.

Ключові слова: соціальна компетентність, оптимізація навчання, життєва перспектива, самозабезпеченість, метод проєктів.

Ася Осипян. Компетентностно-ориентированное направление коррекционно-воспитательной работы педагогов вспомогательной школы.

А Сделана попытка пересмотреть коррекционную направленность обучения умственно отсталых учеников с целью их подготовки к реальным требованиям жизни. Для детей с особенными образовательными потребностями очень важно владеть теми компетенциями, которые могут помочь им в самостоятельной жизни. Для них важны все группы компетенций. Это социальные, коммуникативные и поликультурные умения и навыки, без которых ни один человек не может приспособиться к жизни.

Ключевые слова: социальная компетентность, оптимизация обучения, жизненная перспектива, самообеспечение, метод проектов.

Asya Osipyana. Competence and oriented trend of correctional and ducational work pf pedagogues of school for mentally retarded children.

S Author attempted to revise the correctional way of teaching mentally retarded pupils for the purpose of their preparation for real life. It is important to have some competences to help them to prepare for independent life. All groups of competences are important for them, first of all, social, communicative and cultural skills and practices, without which nobody can adapt to the social life.

Key words: social competence, optimization of teaching, vital prospect, method of projects.

Постановка проблеми. Головним завданням, що стоїть перед спеціальною загальноосвітньою школою на сучасному етапі, є підвищення ефективності навчання й виховання учнів. Однак, недосконалість багатьох умінь учнів із порушенням інтелекту, їх інактивність ускладнює процес спілкування, утрудняє розвиток пізнавальної діяльності дітей, перешкоджає створенню умов для формування базових життєвих компетентностей і, як результат, перешкоджає успішній соціалізації випускників допоміжної школи.

Дана робота присвячена проблемі компетентнісно-орієнтованого підходу в навчанні та вихованні розумово відсталих учнів. Важливим напрямом цієї проблеми є формування життєво необхідних компетенцій у дітей цієї категорії, які допоможуть їм активно пристосовуватися до соціального середовища. Для випускників допоміжних шкіл важливими є навички соціального життя, кому-

нікативні навички, працевлаштування, можливість самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У тій чи іншій мірі питання формування соціальної компетентності у розумово відсталих учнів розглядалися в роботах В.І. Бондаря, Г.М. Дульнева, С.Д. Забраної, В.Ю. Карвяліса, В.О. Липи, Г.М. Мерсіянової, А.І. Раку, В.М. Синьова, І.В. Татяничкової, К.М. Турчинської та ін. Усі дослідження свідчать про те, що органічний дефект призводить до значних труднощів у роботі зі соціальною адаптації розумово відсталих випускників, які ускладнюються в умовах інтернатного навчання.

Метою публікації є визначення вимог суспільства до навчального закладу, який, у свою чергу, реалізує конкретні цілі навчання, які можна назвати методичними чи операційними.

Відомо, що кожному дитину потрібно вчити,

орієнтуючись на її майбутнє. Таке навчання повинне будуватися не тільки на розумінні рівня нинішнього розвитку дитини (здібностей і сформованих способів діяльності), але й на зону його найближчого розвитку, на те, якою вона повинна стати взагалі.

Насамперед, ми повинні визначити рівні розвитку дитини, без знання яких не зможемо знайти правильні відношення між ходом дитячого розвитку і можливостями його навчання в кожному конкретному випадку. Це перший рівень – рівень актуального розвитку дитини. Ми маємо на увазі той рівень психічних функцій розвитку дитини, який склався в результаті визначених, уже завершених циклів розвитку [1].

Визначення цілей навчання повинне орієнтуватися також на рівень існуючих чи очікуваних педагогічних технологій, які обумовлюють «зону найближчого розвитку». Будь-які цілі, реалізація яких неможлива через невідповідність сучасних корекційно-педагогічних засобів утопічна і ні до чого, крім зайвих затрат державних коштів і нервів педагогів, не призведе. Треба відзначити, що критеріями оцінювання ефективності навчання як провідної діяльності в освіті, при різних акцентах на засоби її забезпечення, найчастіше служать: час навчання, продуктивність діяльності педагога і результати навчання. Корекційне навчання, традиційно орієнтуючись на спрощений обсяг знань, постійно стикається з необхідністю подолання диспропорції між темпом і масштабами розвитку наукової свідомості й обмеженими можливостями учнів.

У розробленні цілей навчання необхідно виділити ті системи знань, які людина повинна засвоїти. Це поєднання соціально значимих вимог з педагогічно інтерпретованими цілями і потрібно враховувати в розробленні нового змісту освіти.

Оптимізація організації навчання не в тім, щоб займатися розробленням незліченної кількості надмірно конкретних цілей. Аналізуючи цілепокладання, виявляємо, що ті самі підходи характерні для формування всього змісту навчання, навчання конкретному навчальному предмету, визначенню цілей одного уроку. Отже, цілі навчання ієрархічно пов'язані між собою за певними принципами.

Ефект корекційно-розвивального навчання тим вищий, чим точніше й адекватніше визначені його цілі. Прагнення кількісно збільшити обсяг знань, які формуються на уроках, відсуває на задній план реалізацію якісного, корекційно-розвивального аспекту змісту навчання. Учні перевантажені фактами, але, якщо виникає необхідність пояснення, обґрунтованості, доказів чи узагальнення цих фактів, вони стикаються зі значними труднощами. Все це – наслідок традиційного навчання, у якому превалюють репродуктивні методи, які істотно знецінюють вплив навчання на процес розвитку пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів. Дуже справедливо зауваження Е. Стоунса [5] в тому, що педагогічні невдачі часто приписують недолікам учня і дуже рідко недосконалої методів навчання.

Будь-яка педагогічна діяльність цілеспрямована. Навіть якщо педагог не ставить перед собою

конкретні цілі, він усе одно спонтанно реалізує їх, вирішуючи завдання навчання. Ці приховані цілі закладені ще при формуванні змісту навчання. «Таким чином, – відмічає Е. Стоунс, – розроблення завдань, які стоять перед вами, краще розпочати з достатнього рівня спільності і потім перейти до конкретніших. Ці спільні цілі повинні бути усвідомлені і стати явними, а не бути домисленими і прихованими. Вони повинні бути також встановлені з граничною точністю відносно тих знань, якими повинен володіти учень після закінчення вашого навчання» [5].

В.М. Синьов, узагальнюючи матеріали досліджень в олігофренопедагогіці, пропонує різні типи навчально-пізнавальних завдань, виконання яких вимагає активного мислення учнів у єдності з іншими пізнавальними процесами, що створює умови для попередження і корекції недоліків змістовного компонента інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів [4].

Одним із напрямів організації освіти розумово відсталих учнів є компетентнісний підхід, який інтегрує інтелектуально-інформаційну й навичкову складові освіти і спрямовує того, хто навчається, на особистісну інтерпретацію змісту освіти, застосування знань у практичній діяльності, що є умовою для успішного пристосування до життя. Кожний із перерахованих процесів є певною категорією розумової діяльності. Учень повинен оволодіти ними у процесі навчання. Треба тільки пам'ятати, що в ієрархії інтересів розумово відсталої дитини інтелектуальний інтерес не є панівним.

Переоцінка пріоритетних цілей освіти полягає в тому, що її результати визнаються вагомими не тільки як показник успішності навчального процесу, але й як інструмент успішної діяльності за межами системи освіти. Тому параметри стандартів компетентнісного освітнього процесу задаються «від результату».

Для педагога компетентнісний підхід повинен означати, що результатом освіти буде не сума предметно-спеціальних знань і навичок, а здатність людини діяти за різноманітних життєвих проблемних ситуацій.

На сьогодні проблема спеціальної школи в тому, що ми не вчимо усвідомлювати те, чого не вміємо, чого діти не вміють і не знають, а батьки у скрутному становищі – чого б своїх дітей навчили.

Метою виховання учнів допоміжних шкіл є підготовка дітей із вадами інтелектуального розвитку до самостійного життя в суспільстві. Оптимальним результатом цієї роботи є наявність у старшокласників сформованих у ході роботи таких якостей особистості та умінь, як самостійність, наявність життєвої перспективи, готовність до самозабезпечення на основі праці, продуктивність соціальних контактів.

Виходячи з цих положень, нами були розроблені три напрями корекційної роботи: наявність життєвої перспективи; формування позитивного ставлення до праці; забезпечення продуктивності соціальних контактів.

Розкриємо детальніше кожне поняття.

Наявність життєвої перспективи означає кон-

кретну змістовність і тимчасову визначеність життєвих планів. Досягнення такого результату передбачає подолання характерної для розумово відсталості дитини неточності життєвої перспективи.

Готовність до самозабезпечення на основі праці включає в себе позитивну мотивацію до праці; вибір професії, яка відповідає можливостям і інтересам; уміння приймати і дотримуватися дисциплінарним вимогам у процесі праці; почуття господаря. Надбання таких якостей і вмінь передбачає відхід від утриманства як негативної схильності дитини, яка виховувалася в умовах державного забезпечення.

Продуктивність соціальних контактів передбачає правильну, суцільно зазначену поведінку, вміння одержати необхідну інформацію і використовувати її адекватно ситуації. Такі вміння виникають як результат нормалізації перекручень потреб депривованої дитини в спілкуванні, а також розвитку його комунікативних можливостей у спеціально організованих умовах розширення соціального досвіду.

Дотримання цих положень у роботі з дітьми, які виховуються в умовах допоміжних шкіл-інтернатів, дозволить доповнити недоліки розвитку розумово відсталості дітей із таких проявів, як нечіткість життєвої перспективи, схильність до морального та матеріального утриманства, порушення комунікативної діяльності.

Ми повинні навчити учня таким способам досягнення результату, які є загальними, і спрацюють незалежно від конкретного змісту. У рамках традиційної класно-урочної форми навчання це можна зробити, застосовуючи метод проектів. Суть його зводиться до того, що учня навчають етапам досягнення мети, пропонуючи виконати конкретне завдання.

У педагогіці метод навчальних проектів використовують майже сторіччя. Основоположник цього методу американський філософ-прагматик, психолог і педагог Джон Дьюї (1859–1952), хоча він у своїх роботах не використовував слово «проект», писав: «З погляду дитини, найбільший недолік школи походить від неможливості для неї вільно, у повному обсязі використовувати досвід, отриманий поза школою, у самій школі. І, навпаки, з іншого боку вона виявляється нездатною застосувати в повсякденному житті те, чому навчилася в школі».

Дж. Дьюї пропонував будувати навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, пристосовану до його особистого інтересу саме в цьому знанні. Звідси надзвичайно важливо було показати дітям їхню особисту зацікавленість в отриманні знань, які можуть і повинні знадобитися їм у житті. Для цього необхідна проблема, взята з реального життя, *знайома й значима для дитини*, для вирішення якої їй необхідно прикласти отримані нові знання, які ще треба отримати [2].

Ідеї гуманістичного підходу до освіти Дж. Дьюї, його метод проектів знайшли значне поширення й придбали більшу популярність у силу раціонального сполучення теоретичних знань і їхнього практичного застосування для вирішення конкретних проблем дійсності в спільній діяльності

школярів.

«Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба й де і як я можу ці знання застосувати» – це основна теза сучасного розуміння методу проектів, що і залучає багато освітніх систем, які прагнуть знайти розумний баланс між академічними знаннями й прагматичними вміннями.

В основу методу проектів покладена ідея, що становить суть поняття проект, його прагматична спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї або іншої практичної або теоретично значимої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб домогтися такого результату, необхідно навчити дітей *самостійно мислити, знаходити й вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних галузей, уміння прогнозувати результати й можливі наслідки різних варіантів рішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки*.

У роботі з розумово відсталості дітьми досить часто складно встановити справжні мотиви їхніх дій, учинків, відповідей. Останні можуть бути пов'язані, скажімо, з хибним розумінням розумово відсталою особою намірів інших людей щодо неї, проявами псевдокомпенсаторних утворень у психіці, пов'язаних зі свідомим чи інстинктивним бажанням не проявити власну неспроможність (наприклад, відмова від виконання завдання через побоювання невдачі), некритичним ставленням до результатів своєї діяльності, особливо пізнавальної (наприклад, нерозуміння власного нерозуміння) та з багатьма іншими *причинами*, дуже різноманітними в індивідуальному плані [3].

Необхідно врахувати *також*, що одні й ті самі функції і реакції розумово відсталості дитини можуть по-різному проявлятися залежно від новизни чи звичності ситуації.

Нами було *вивчено особливості прийняття рішень розумово відсталості дітьми в типових життєвих ситуаціях*, виявлення ступеня сформованості когнітивних компетентнісних навичок (володіння культурними нормами і традиціями, набутих власним досвідом; уміння аргументувати свої вчинки; вміння самовизначатися в ситуаціях вибору).

Ефективність вирішення ситуацій здебільшого визначалась тим, з якої кількості альтернативних варіантів обрався даний варіант рішення. Передбачені альтернативи допомагали приймати ефективне рішення. Тому більшість відповідей були очікуваними. А ті відповіді, які були віднесені до «інших» переважно стосувалися першого і другого питань, тому що вони найчастіше зустрічалися в досвіді дітей.

У дослідженні брали участь 103 учні 8–9 класів допоміжних шкіл, яким було запропоновано три групи питань у формі тестів, які вводили дітей в уявну життєву ситуацію. Всього передбачалось 12 ситуацій (табл. 1.).

Таблиця 1.

| | |
|---|--|
| <p>Що ти будеш робити, якщо:</p> <p>1. На уроці, під час диктанту, у тебе перестала писати ручка:</p> <p>а) підніму руку й попрошу в учителя дозволу звернутися до однокласників;</p> <p>б) звернуся до однокласників;</p> <p>в) буду писати олівцем;</p> <p>г) інше (що саме?).</p> <p>2. Ти помилково вийшов з автобуса не на тій зупинці, яка тобі була потрібна:</p> <p>а) почекаю наступного автобуса;</p> <p>б) спробую наздогнати автобус;</p> <p>в) довідаюся розклад рейсів;</p> <p>г) піду пішки.</p> <p>3. Ти забув ім'я нової вчительки:</p> <p>а) вибачуся й запитаю в неї;</p> <p>б) запитаю в учнів;</p> <p>в) постараюся до неї не звертатися;</p> <p>г) інше (що саме?).</p> <p>4. Тобі потрібно купити хліб, але хлібний ларьок чомусь закритий:</p> <p>а) піду шукати відкритий ларьок;</p> <p>б) куплю печиво;</p> <p>в) піду додому, не купивши хліб;</p> <p>г) інше (що саме?).</p> <p>5. Та поранив палець:</p> <p>а) звернуся до старшого за допомогою;</p> <p>б) перев'яжу палець чим-небудь;</p> <p>в) розплачуся;</p> <p>г) інше (що саме?).</p> <p>6. Ти читаєш книгу, зустрів незнайоме слово. Що ти будеш робити:</p> <p>а) подивлюся в словнику;</p> <p>б) запитаю в учителя;</p> <p>в) нічого;</p> <p>г) інше (що саме?)?</p> | <p>7. У школі, на сходах, ти знайшов гарну яскравого кольору ручку. Ти знаєш, кому вона належить. Твої дії:</p> <p>а) сховаю на час;</p> <p>б) віддам хазяїнові;</p> <p>в) тимчасово покорируюся, а потім поверну власнику;</p> <p>г) інше (що саме?).</p> <p>8. Аналогічна ситуація, але власник ручки невідомий:</p> <p>а) візьму собі;</p> <p>б) запитаю, чия ручка;</p> <p>в) залишу на місці;</p> <p>г) інше (що саме?).</p> <p>9. Скривдили твого товариша:</p> <p>а) поб'ю кривдника;</p> <p>б) заспокою товариша;</p> <p>в) поскаржуся вчителю;</p> <p>г) інше (що саме?).</p> <p>10. Ти з'їв на вулиці цукерку. Урни поруч немає. Що ти зробиш із фантиком:</p> <p>а) непомітно викину;</p> <p>б) донесу до урни;</p> <p>в) покладу в портфель;</p> <p>г) інше (що саме?)?</p> <p>11. У магазині до прилавка з потрібною тобі річчю черга. Ти квапишся. Твої дії:</p> <p>а) спробую купити без черги;</p> <p>б) терпляче дочекаюся своєї черги;</p> <p>в) попрошу людей у черзі пропустити мене;</p> <p>г) інше (що саме?).</p> <p>12. Учитель попросив тебе про допомогу. Ти в цей час дивишся цікавий фільм. Твої дії:</p> <p>а) вибачуся перед учителем і додивлюсь фільм;</p> <p>б) виконаю прохання вчителя;</p> <p>в) придумаю відмовку й додивлюсь фільм;</p> <p>г) інше (що саме?)?</p> |
|---|--|

Деякою мірою на вибір учнів вплинули пропозиція підписати листок із відповідями та присутність під час опитування вихователів. Бесіди з вихова-

телями після проведеного експерименту свідчать про суттєві розбіжності результатів і дійсного стану показників вихованості дітей (табл. 2.):

Таблиця 2.

| Номер запитання | Варіанти відповідей | | | |
|-----------------|---------------------|----|----|----|
| | а | б | в | г |
| 1 | 68 | 19 | 3 | 13 |
| 2 | 55 | 7 | 20 | 23 |
| 4 | 88 | 9 | 3 | 3 |
| 11 | 7 | 63 | 28 | 5 |
| 7 | 6 | 80 | 14 | 3 |
| 8 | 17 | 63 | 22 | 1 |
| 9 | 33 | 56 | 9 | 5 |
| 12 | 13 | 71 | 13 | 6 |
| 3 | 65 | 29 | 8 | 1 |
| 5 | 61 | 27 | 10 | 5 |
| 6 | 38 | 59 | 4 | 2 |
| 10 | 19 | 67 | 14 | 3 |

Одним із напрямів виховної роботи допоміжної школи повинні стати численні вправи з вирішення проблемних життєвих ситуацій, із наповнення змісту особистісних компетенцій алгоритмами прийняття рішень у стандартних ситуаціях і вмінь переносити способи вирішення в конкретні випадки, що допоможе уникнути додаткових і не-

потрібних зусиль.

Пропонуємо зміст занять за алгоритмам прийняття рішень.

1. Визначтеся із проблемою.
2. Проаналізуйте проблему.
3. Сформулюйте мету.
4. Розгляньте варіанти.

5. Виберіть кращий варіант.
6. Вирішіть, що буде далі.
7. Прийняття відповідальності.
8. Оцінка результатів.

Щоб вирішити проблему необхідно:

1. Поставити завдання (У чому проблема?)
2. Прояснити контекст (Що ми знаємо про цю проблему?)

3. Назвати можливі варіанти рішення (Які 3–4 варіанти спадають на думку?).

4. Проаналізувати варіанти (Який варіант найкращий, якщо оцінити всі плюси й мінуси?).

5. Чітко сформулювати критерії й причини (Чому ми віддали перевагу саме цьому рішенню іншим?).

6. Проаналізувати ближчі й далекі наслідки (Що буде, якщо?).

7. Самоконтроль (Давайте подивимося на усе ще раз, раптом ми щось пропустили).

Треба розуміти, що у слові «компетентність» є елемент, який можна назвати досвідом реалізації у власному житті. Користь від нього буде тільки в тому випадку, якщо братимемо тільки розумне в компетентнісному підході. Будь-яка розумна матриця корисна, якщо вона не стає єдиною правильною.

Давно нагальною потребою стало питання визначення орієнтирів освіти розумово відсталої дитини засобами окреслення реальної ідеальної моделі випускника допоміжної школи, у якому повинні бути позначені життєві компетентності, які притаманні будь-якій людині, що вільно живе у суспільстві.

1. Отже, ми повинні вищезазначені компоненти, що входять до складу перерахованих компетенцій, визначити як мету навчально-корекційної роботи й орієнтовно розподілити зміст предметних компетентностей відповідно до всього періоду навчання розумово відсталої дитини у школі.

2. На наш погляд, доцільно запровадити з першого класу спеціальної школи окремий курс, який орієнтовно можна назвати «Основи життєдіяльності» або «Формування життєвих компетентностей». У межах цього предмета цілеспрямовано можна буде формувати визначені життєво важливі компетентності за рахунок поєднання окремо сформованих на різних уроках предметних компетенцій.

Заняття мають проходити переважно у різних інтерактивних формах: ділової гри, різноманітних практичних вправ, тестових завдань.

Висновок. Отже, нами було з'ясовано, що знання соціальної дійсності у розумово відсталих старших учнів дуже обмежені, що проявляється й у формуванні їхніх життєвих планів, і у ставленні до праці і в продуктивності соціальних контактів.

Так, життєві орієнтації у розумово відсталих учнів недостатньо сформовані. Реалізація життє-

вих планів у більшості з них розрахована на віддалену у часі перспективу, пов'язану передусім за допомогою батьків та інших дорослих. Щодо розвитку окремих видів життєвих орієнтацій спостерігається явище гетерохронії: найбільш зорієнтовані учні у сфері професійної діяльності, найменш – у сфері матеріально-побутового благополуччя і непрофесійної життєдіяльності.

В умовах спеціально організованого педагогічного впливу виявляються можливості формування у розумово відсталих учнів соціальних знань, умінь і навичок, підвищення рівня їхніх складових.

Спеціальна система роботи, основними напрямками якої є становлення життєвої перспективи учнів, формування в них позитивного ставлення до праці, забезпечення продуктивності соціальних контактів допомагає готувати розумово відсталих учнів до самостійного життя після закінчення школи-інтернату і сприяє повноцінному вирішенню завдань їхньої соціальної адаптації. Ця система передбачає посилення, впорядкування та удосконалення видів роботи з напрямів становлення життєвої перспективи, формування позитивного ставлення до праці, забезпечення продуктивних соціальних контактів.

Після спеціальної роботи учні стають компетентнішими в соціальному житті. Це проявляється в становленні життєвих орієнтацій. Їх життєві плани набувають характеру розгорнутого опису, стають адекватнішими, стійкішими, конкретнішими. Удосконалюється вміння планувати життєві перспективи: школярі спроможні правильно ставити цілі та визначати дії і їхню послідовність для досягнення цілей в основних сферах життєдіяльності, адекватно порівняти їх зі своїми можливостями та вимогами суспільства.

Таким чином, формуванню соціальної компетентності у розумово відсталих учнів сприяє використання у педагогічному процесі допоміжної школи-інтернату системи спеціальної корекційно-виховної роботи, що передбачає: опанування учнями знаннями про сфери життєдіяльності та застосування цих знань і вмінь у різноманітних умовах. Така система передбачає спеціальну організацію всіх ланок педагогічного процесу: змісту, методики, організаційних форм. Особливе місце у формуванні соціальної компетентності у розумово відсталих учнів відводиться їхній практичній діяльності.

Література

1. Проблемы социальной адаптации детей-сирот с нарушением интеллекта И. М. Бгажнокова, А. Н. Гамаюнова // Дефектология. – 1997. – № 1. – С. 36–39.
2. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
3. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: пер. с англ. / Э. Стоунс; под ред. Н.Ф.Талызиной. – М.: Педагогика, 1984.
4. Синёв В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. на стип. учен. степ. докт. пед. наук. – М., 1988.
5. Формування життєвих компетентностей як напрямок конкретизації змісту освіти розумово відсталих школярів В.О. Липа // Особистість і мегаполіс: антропологічний аспект: збірник матеріалів регіон. наук.-практ. конф. – Донецьк: ДІСО, 2008. – С. 156–162.