

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ «УКРАЇНА»**

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Лучко Ю. І.

**СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ
СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ
ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Монографія

**Київ
ТАЛКОМ
2019**

УДК 378-056.26.015.31:364.6-785.14](02)

Л87

Рекомендовано до друку

Вченою радою Хмельницького інституту соціальних технологій
Університету «Україна»

(Протокол № 2 від «26» грудня 2018 р.)

Рецензенти:

Алексєєнко Т. Ф. — доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання АПН України;

Харченко С. Я. — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»;

Чайковський М. Є. — доктор педагогічних наук, професор, директор Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».

Лучко Ю. І.

Л87 Соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору : монографія / Ю. І. Лучко. К. ТАЛКОМ, 2019 — 244 с.

ISBN 978-617-7685-69-1

У монографії представлено оригінальні результати дослідницької роботи щодо соціально-психологічних особливостей студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі, схарактеризовано ключові аспекти та основні труднощі їхньої соціальної адаптації з урахуванням нозологій; авторську діагностичну методику; обґрунтовано соціально-педагогічні умови оптимізації процесу соціальної адаптації шляхом розвитку діяльності студентських сервісних служб.

Рекомендовано студентам, викладачам спеціальності «Соціальна робота» закладів вищої освіти, педагогам закладів інклюзивної освіти та всім тим, хто цікавиться особливостями соціально-педагогічної роботи з молоддю з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі.

УДК 378-056.26.015.31:364.6-785.14](02)

ISBN 978-617-7685-69-1

© Лучко Ю. І., 2019

© ХІСТ Університет «Україна», 2019

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	8
1.1. Соціальна адаптація студентів як наукова проблема	8
1.2. Соціально-психологічні особливості студентів з обмеженими фізичними можливостями	25
1.3. Сутність і зміст соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі	44
РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	62
2.1. Визначення соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями	62
2.2. Змістовна характеристика соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями	68
ВИСНОВКИ	83
ДОДАТКИ	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	224

*«Інклюзивна освіта — іспит країни, щоб
бути європейською і цивілізованою»*

П. Порошенко, президент України

ВСТУП

Нині людство переходить до нової світоглядної парадигми — єдине суспільство для людей з різноманітними потребами, що суголосно демократичним та гуманістичним світовим процесам і стандартам. Реалізація принципів рівних можливостей та доступності здобуття освіти молоддю з обмеженими фізичними можливостями є однією з визначальних умов побудови соціально справедливого, гуманістично спрямованого суспільства. Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю (2006), яка набула чинності в Україні з 2010 р., проголошено, що особи з інвалідністю мають право на освіту без дискримінації й на підставі рівності можливостей (ст. 24). Розв’язання цієї проблеми в Україні передбачено низкою нормативних документів: Закон України «Про освіту» (2017), що розширює можливості для розвитку інклюзії в системі освіти України, «Концепція розвитку інклюзивної освіти» (2010), постанова Кабінету Міністрів України №545 від 12.07.2017 р. «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (зі змінами 2018), «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» (2018).

За ініціативи Марини Порошенко проходить об’єднання громадських організацій та батьківських колективів зі всієї України навколо питань навчання людей з особливими освітніми потребами — інклюзивної освіти. Співпрацюючи з ЮНІСЕФ, МОН України благодійний фонд Порошенка на чолі з Мариною Порошенко вже два роки активно допомагає створювати інклюзивно-ресурсні центри, освітні програми для педагогів, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. «Інклюзивна освіта дозволить дітям з особливими освітніми потребами бути рівними в українському суспільстві» — Марина Порошенко.

Таким чином, інклюзивна освіта є дієвою адаптаційною моделлю повноцінної соціальної життєдіяльності людей з обмеженими фізичними можливостями, що передбачає отримання ними якісних

освітніх послуг та фахових знань, здобуття досвіду міжособистісних стосунків на засадах толерантності, партнерства співробітництва. Соціальна адаптація молодого людини з інвалідністю в середовищі закладу вищої освіти постає головною умовою її комфортного та успішного соціального функціонування як в освітньому просторі вищої школи, так і поза ним — у суспільній та професійній діяльності.

Проблема набуває особливої гостроти у світлі останніх подій на сході України. І хоча соціальна та професійна адаптація учасників антитерористичної операції до умов життя в цивільному середовищі починає регулюватися на законодавчому рівні, кількість людей з фізичними обмеженнями з числа учасників зазначеної операції зростає. Водночас актуалізуються питання соціальної адаптації переселенців з Криму та сходу України.

У науково-теоретичній площині проблема соціальної адаптації особистості багатоаспектно розглянута в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, аналізується специфіка соціальної адаптації студентів у вищому навчальному закладі (В. Штифурак, Л. Дябел, О. Севастьянова, В. Стрельцова, Н. Сівак та інші); психоло-педагогічний супровід навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями в різних ланках освіти (Ю. Богінська, О. Василенко, Т. Гребенюк, М. Деркач, І. Делик, С. Литовченко, Ю. Никоненко, В. Церклевич, О. Чеботарьова та інші); соціально-педагогічна підтримка та соціальна реабілітація осіб з обмеженими фізичними можливостями (Т. Алексєнко, І. Іванова, А. Капська, В. Ляшенко, Н. Мирошніченко, В. Нечипоренко, Г. Першко, В. Тесленко, М. Чайковський та інші); вивчаються сутність, зміст, технології запровадження інклюзивної освіти, соціально-психологічні аспекти стосунків «здоровий — хворий» (Л. Будяк, О. Дікова-Фаворська, К. Кольченко, А. Колупаєва, Г. Нікуліна, О. Расказова, П. Таланчук, А. Шевцов, Дж. Холл, Т. Тінклін, Дж. Джонсон, С. Мілс, В. Мілер та ін.); особливості соціальної адаптації особистості з обмеженими фізичними можливостями залежно від нозологій захворювання (Т. Гребенюк, О. Мельничук, В. Мурашко та інші). Заслужує уваги цілісне, різноаспектне дослідження В. Церклевич, присвячене інтеграції студентів з обмеженими фізичними можливостями у групу однокурсників та освітнє середовище вищої школи.

Незважаючи на широке коло праць з досліджуваного питання, поза увагою залишається проблема соціальної адаптації студентів

з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору вищого навчального закладу, яка досі не стала предметом системного наукового дослідження. Натомість на практиці спостерігаємо ситуацію, коли за умов розвиненого законодавства і широкого декларування права молоді з обмеженими фізичними можливостями на розвиток, освіту, соціальну інтеграцію, реалізація цього права гальмується.

Це засвідчує існування низки суперечностей між:

— об'єктивними процесами демократизації й гуманізації світового співтовариства на принципах рівних можливостей та недостатнім усвідомленням суспільством необхідності теоретичного і практичного розв'язання проблем молоді з обмеженими фізичними можливостями щодо її соціальної адаптації;

— природною потребою в соціальній адаптації, що виникає у студентів з обмеженими фізичними можливостями під час налагодження специфічних відносин у студентському середовищі, та низькою готовністю системи вищої освіти задовольнити цю потребу з урахуванням своєрідності таких відносин;

— значним потенціалом освітнього простору щодо оптимального залучення в навчально-виховний процес молоді з обмеженими фізичними можливостями та недосконалістю інструментарію для забезпечення діяльності всіх суб'єктів цього простору стосовно соціальної адаптації таких студентів й нерозробленістю механізмів та програм їх соціально-педагогічного супроводу.

Метою науково-дослідної роботи передбачалося на основі розкриття сутності соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями та аналізу соціально-психологічних особливостей таких особистостей теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями першого та другого курсів в інклюзивному освітньому просторі вищих навчальних закладів, освітній процес яких цілеспрямовано забезпечує навчання означеної категорії студентів.

З метою вивчення соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями було використано такі методи дослідження: аналіз наукової літератури для визначення концептуальних підходів й уточнення базових понять дослідження; порівняння, синтезування

й узагальнення теоретико-методичних позицій для розроблення критеріїв соціальної адаптації та визначення соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору; емпіричні: діагностичні (анкетування, педагогічне спостереження, опитування, тестування, проєктивні методики, метод експертних оцінок); педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) для виявлення динаміки рівнів соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями і перевірки доцільності визначених соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі.

За результатами проведеної науково-пошукової роботи вдалося зібрати велику кількість нової наукової інформації, зокрема про інклюзивний освітній простір вищого навчального закладу, сутність соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору, соціально-психологічні особливості студентів з обмеженими фізичними можливостями, що пов'язані із соціальним статусом студента, індивідуально-психологічними властивостями особистості та етимологією інвалідності.

Безперечне практичне значення мають напрацьовані автором методики забезпечення соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями, зокрема у розробленні та впровадженні комплексної методики діагностування рівнів соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору, програм індивідуалізованого соціально-педагогічного супроводу студентів з обмеженими фізичними можливостями, діяльності сервісних служб і координаційного центру, клубних форм роботи («Школа дружнього піклування»), тренінгових модулів для кураторів, батьків, студентів; навчальних посібників «Практика соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями: методичні матеріали для студентів, кураторів, фахівців студентських сервісних служб, батьків» та «Пам'ятка першокурснику (з додатком для студентів з обмеженими фізичними можливостями)».

Ці та інші матеріали науково-експериментального пошуку ми пропонуємо нашим читачам і сподіваємося, що вони зацікавлять та будуть корисними для реалізації основних принципів і вимог інклюзивної освіти.

РОЗДІЛ 1

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Соціальна адаптація студентів як наукова проблема

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується демократизацією різних сфер життя, ускладненням засобів праці, різноманітням цілей, що стоять перед людиною в процесі трудової діяльності, динамічністю умов, в яких доводиться орієнтуватись та ухвалювати рішення. Важливе місце у системі ефективного реагування на означені виклики дійсності відводиться освітній та соціальній місії вищої школи. Для забезпечення соціально-освітніх потреб нового покоління фахівців необхідні дієві форми і методи організації навчального процесу, здатні розкрити потенційні можливості студентів.

Аналіз наукової педагогічної та соціологічної літератури засвідчує відсутність однозначного визначення терміну «соціальна адаптація студентів», яке враховувало б усю складність, суперечливість цього явища, його зміст і структуру; існують різні погляди і щодо методів дослідження цього феномена. Це зумовлює необхідність докладного аналізу та теоретичного обґрунтування змісту дефініції «соціальна адаптація».

Процес адаптації є одним із найбільш досліджуваних наукових об'єктів. Це пояснюється, насамперед, універсальністю явища, адже адаптаційні процеси об'єктивно обумовлені будь-якими динамічними змінами, що відбуваються у різноманітних системах.

Термін «*адаптація*» перекладається з лат. *adapto* — пристосовую; пізньолат. *adaptatio* — пристосування. Саме в такому контексті поняття використовується у більшості наук. Виникнення зазначеного терміну належить до другої половини XVIII ст., під яким розглядалось пристосування організму до умов зовнішнього світу, що змінюються. Німецький фізіолог Г. Ауберт одним із перших увів

поняття адаптації в науковий обіг і використовував його для характеристики явищ пристосування чутливості органів зору та слуху, що проявляється в підвищенні або пониженні чутливості органів у відповідь на дію адекватного подразника [107, с. 13].

Поняття «адаптація» використовується в багатьох сферах суспільної діяльності і виступає предметом дослідження цілої низки наук, кожна з яких виокремлює свої аспекти її розгляду.

Дослідник Л. Мардахаєв під адаптацією розуміє пристосування організму і його функцій, органів і клітин до умов середовища. Адаптація направлена на збереження збалансованої діяльності систем, органів і психічної організації індивіда в умовах життя, що змінилися [104, с. 81].

Цілком слушною є думка науковців, які вважають, що адаптація — пристосування до умов середовища завдяки безперервному вдосконалення людини і розвитку всього суспільства, освоєння, взаємодія, входження, вписування в силу змін існуючого середовища, або потрапляння в нову, або розвитку самої людини. Це вимушений, а не органічно властивий процес, результат дії сторонніх до людини сил. Якщо результатом звикання є досягнення стану динамічної рівноваги, то адаптація, навпаки, спрямована на руйнування цієї рівноваги. Тим самим вона постійно обумовлена наявністю «зони найближчого розвитку». Визначальну роль тут відіграє прийняття чи неприйняття розвитку особистістю зовнішніх і внутрішніх умов існування, а також активність особистості щодо змін цих умов у бажаному напрямку, задоволеність ними, рівень домагань [86].

Заслуговує уваги дисертаційне дослідження Ю. Бохонкової, в якому зазначено, що процес адаптації — це особливий тип взаємодії, метою якого є координація суперечливих систем і який передбачає зміну вихідних характеристик систем по мірі розгортання процесу. Процес оптимальної адаптації полягає у побудові нової, більш складної системи, в яку вихідні об'єкти (індивід і середовище) входять як підсистеми, зберігаючи однак достатню частку автономії. Така система має нові, відсутні у вихідних об'єктів властивості й функції, корисні для нової системи і вищу загальну продуктивність підсистем. Нова система виникає у результаті активної взаємодії індивіда й середовища і передбачає взаємні, двосторонні зміни. Принципом

побудови оптимальної системи взаємодії є розвиток і ускладнення, як індивіда, так і середовища [22, с. 7].

У більшості соціологічних концепцій адаптація розглядається як первинний етап соціалізації індивіда, що підтверджується висновками, зробленими дослідниками проблеми, а саме:

— індивід включається в систему суспільно-економічних відносин і освоює суспільно значущі умови життєдіяльності: працю, побут, політичні відносини, культуру і цінності цивілізації (А. Поршнева) [182, с. 311];

— об'єктивна, необхідна умова інтеграції особи в новому соціально-економічному оточенні, новому середовищі (В. Шубкін) [203, с. 83];

— складний суспільний процес, що містить систему економічних, соціальних, психологічних, ідеологічних і загальнокультурних чинників, які зумовлюють соціалізацію індивіда, в результаті чого у процесі адаптації активно змінюються як особистість, так і середовище, внаслідок чого між ними встановлюються відносини адаптованості (А. Милославова) [107, с. 13–21].

У словнику-довіднику з соціальної педагогіки за заг. ред. Т. Алексєєнко адаптація трактується як «процес пристосування індивіда до умов соціального середовища; одне із центральних понять категорії соціалізації». У соціальній психології і соціальній педагогіці розглядається як процес зустрічної дії особистості та середовища на основі узгодженості вимог і соціальних очікувань. Цей процес розкривається через усвідомлення і прийняття норм соціального середовища і активність особистості у їх засвоєнні та творчому відображенні у своїй діяльності, поведінці, в узгодженості самооцінок і домагань, претензій і можливостей з реаліями певного середовища [164, с. 11].

Таке розуміння адаптації через діяльність узгоджується з розробленою М. Вебером теорією соціальної дії, в основі якої лежить уявлення про людину як про причину соціальних процесів — особистісно-домінуючий підхід [159, с. 68].

Дослідниця Н. Захарова зазначає, що адаптація людини — універсальна властивість живого організму, здатного до взаємодії з доквілліям, яке постійно змінюється, є одночасно процесом і результа-

том пристосування до навколишнього середовища та має відображення у суспільстві, природі й пізнанні [57].

Результати аналізу наукової літератури дозволяють нам зробити висновок, що на сьогодні розрізняють чотири основних види адаптації людини [128, 140, 151, 153]:

1. Біологічну, тобто пристосування організму до умов навколишнього середовища (температура, атмосферний тиск, вологість, освітлення та ін.). Для людини характерно те, що її біологічна адаптація може здійснюватися за допомогою різних допоміжних засобів (житло, одяг), крім того їй доступна похідна психічної регуляції ряду біологічних процесів і станів.

2. Фізіологічну, тобто сукупність фізіологічних реакцій, що лежать в основі пристосування організму до зміни навколишніх умов, спрямованих на збереження відносної стабільності його внутрішнього середовища.

3. Психологічну, тобто пристосування людини до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв оцінки за рахунок присвоєння норм і цінностей певного суспільства.

4. Соціальну, тобто процес активного пристосування людини до зміненого середовища за допомогою різних соціальних засобів.

Зупинимося більш детально на тлумаченні терміну «соціальна адаптація».

Так, у працях Л. Мардахаєва соціальна адаптація трактується як активне пристосування людини до умов соціального середовища (середовища життєдіяльності), завдяки якому створюються найбільш сприятливі умови для самопрояву і природного засвоєння, прийняття цілей, цінностей, норм і стилів поведінки, які прийняті в суспільстві [104, с. 81]. Соціальна адаптація є необхідною умовою для забезпечення оптимальної соціалізації людини. Вона дозволяє не просто проявляти себе, своє відношення до людей, діяльності, бути активним учасником соціальних процесів і явищ, але й завдяки цьому забезпечувати своє природне соціальне самовдосконалення. Природа сформувала схильність людини до соціальної адаптації та адаптаційним процесам в різних сферах її діяльності. Такі можливості у кожній людини свої, і вони значимі. Завдяки їм люди успішно пристосовуються до навколишніх умов, в тому числі до ви-

нятково складних та несприятливих. Показником успішної соціальної адаптації людини є її задоволеність цим середовищем, активність самовияву і накопичення відповідного досвіду [104, с. 82].

Науковець В. Сорочинська розглядає соціальну адаптацію як процес змін соціальних, соціально-психологічних, морально-психологічних, економічних і демографічних взаємин між людьми, пристосування до середовища. Серед специфічних особливостей соціальної адаптації виділяє: активну участь свідомості, вплив трудової діяльності людини на середовище, активну зміну людиною результатів своєї соціальної адаптації відповідно до соціальних умов буття. Людське суспільство є не лише адаптивною (як біологічне), а адаптивно-адаптуючою системою, оскільки людська діяльність має перетворювальну природу [160, с. 27].

У психологічному словнику наявне таке тлумачення: «Соціальна адаптація — інтегративний показник стану людини, що відображає його можливості виконувати певні біосоціальні функції: адекватне сприйняття навколишньої дійсності і власного організму; адекватна система відносин і спілкування з оточуючими; здатність до праці, навчання, до організації дозвілля та відпочинку; здатність до самообслуговування і взаємообслуговування в сім'ї та колективі, мінливість (адаптивність) поведінки відповідно до ролевих очікувань інших» [106].

У словнику-довіднику з соціальної педагогіки за заг. ред. Т. Алексеєнко, соціальна адаптація визначається як процес і результат взаємного активного пристосування людини і соціального середовища або її адаптація до змінених умов життєдіяльності шляхом засвоєння і прийняття цілей, норм, і стилів поведінки. Взаємне пристосування людини і соціального середовища досягається шляхом гармонізації вимог і потреб щодо умов життєдіяльності і їх адекватності, встановлення рівноваги у системі «особистість — соціальне середовище» [164, с. 11].

Науковець І. Богданова тлумачить соціальну адаптацію як процес активного пристосування індивіда до зміненого за допомогою різних засобів середовища і визначається як засвоєння певних норм, оцінок, типових соціальних ситуацій, вирішення загальних проблем шляхом використання засобів стимулювання соціальної

поведінки та дії. Завдяки дії цього механізму індивід виявляє свою соціальну активність (або пасивність), виробляє навички творчої спрямованості в соціальній ситуації, тобто процес соціалізації здійснюється більш активно та динамічно [13].

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що існує кілька точок зору щодо процесу соціальної адаптації:

— процес взаємодії особистості і соціального середовища, в ході якого узгоджуються вимоги й очікування його учасників; один з соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості. Результатом соціально-психологічної адаптації особистості є сформовані соціальні та професійні якості діяльності, поведінки, спілкування, прийняті в суспільстві [53, с. 308];

— процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, сприйняття норм і цінностей нового соціального середовища [9, с. 84].

— специфічна адаптивна діяльність особистості, зумовлена змінами соціальної дійсності й спрямована на оптимізацію її взаємодії з оточуючим середовищем у відповідь на появу в ньому новизни; адаптація дитини — як інтегрований показник її здатності адекватно сприймати навколишню дійсність, ставитися до людей, подій, вчинків, спілкування, регулювати поведінку відповідно до прийнятних норм, правил взаємодії [57, с. 8].

Цікавим, на наш погляд, є тлумачення соціальної адаптації Л. Дябел: «активне пристосування людини до умов соціального середовища (середовища життєдіяльності) шляхом засвоєння і прийняття цілей, цінностей, норм і стилів поведінки, прийнятих у суспільстві». У соціальній педагогіці, зазначає дослідниця, соціальна адаптація має категоріальність. Категорія соціальної адаптації розуміється як процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, вид взаємодії особистості чи соціальної групи з соціальним середовищем. На характері розвитку соціальної адаптації позначаються індивідуальні психічні ознаки особистості (мислення, увага, пам'ять, почуття); характеристики темпераменту

(інтенсивність, темп реакції, ригідність, пластичність); риси характеру особистості (інтерес, відповідальність, комунікабельність, працелюбність чи лідарство). На ці ознаки варто завжди зважати під час вибору педагогічних впливів, методів та форм роботи щодо вирішення проблеми соціалізації молоді [51, с. 74–79].

На соціальному рівні адаптація має ряд особливостей. По-перше, процес пристосування в ній характеризується активною участю свідомості, хоча окремі його етапи можуть не усвідомлюватися індивідом; по-друге, стосовно до людей середовище, у якому відбувається адаптація, має принципово інший характер; по-третє, людина не лише пасивно сприймає результати адаптації, але й здатна цілеспрямовано змінювати їх відповідно до соціальних умов; по-четверте, процес соціальної адаптації відбувається в умовах діяльності груп, колективів [64, с. 218].

Варто зазначити, що більшість науковців наголошують, що соціальна адаптація тлумачиться як процес і результат досягнення особистістю або соціальною спільністю ідентичності із соціальним середовищем у поєднанні з усвідомленням себе як його органічної частини й активним прийняттям середовищем прагнення до такої ідентичності [31, с. 8].

Дослідниця О. Литовченко розглядає соціальну адаптацію як завершальний, підсумковий етап адаптації людини в цілому, який поєднує в собі у діалектично-логічному вигляді попередні рівні біологічної та психічної адаптації [89, с. 8].

Соціальна адаптація (у широкому розумінні) містить у собі соціально-обумовлену біологічну та психічну адаптацію особистості разом з власне соціальною адаптацією. З цих позицій усі рівні адаптації — біологічна, психічна та власне соціальна (у вузькому значенні) мають соціальну детермінованість, а тому соціальна адаптація містить у собі всі означені види [89, с. 9].

У працях О. Литовченко розглядає соціальну адаптацію як процес специфічної адаптивної діяльності, обумовлений змінами соціальної дійсності і спрямований на оптимізацію взаємодії особистості з оточуючим соціальним середовищем у відповідь на появу у ньому факторів, які відсутні у індивідуальному досвіді суб'єкта. Структура цієї діяльності містить оцінку характеру та значущості змін, а також

здійснення на цій основі необхідної корекції поведінки особистості та перетворення навколишнього середовища у відповідності до її потреб, інтересів і мети діяльності в ньому. Тому процес соціальної адаптації ми розглядаємо як збереження стану фізичного, психічного і соціального благополуччя особистості [89, с. 8–9].

Таким чином, соціальна адаптація містить кілька компонентів:

— накопичення соціальних образів і способів соціально прийнятної поведінки, які дозволяють особистості освоювати соціальний простір;

— пристосування як спосіб входження до спільноти людей, тобто освоєння соціальних ролей — мотивів, соціальних потреб;

— часткове привласнення прийнятних для себе соціальних норм (початку соціальної інтеріоризації) [162].

Соціальна адаптація є історично обумовленою практичною діяльністю, основним змістом якої є пристосування особистості і спільнот (націй, класів, соціальних груп, трудових колективів, сім'ї), а також самостійних колективів і рухів до умов, що змінюються, формам і способам суспільного життя і перетворення соціального середовища відповідно до особистих і суспільних потреб [86, с. 246–247]. Соціальна адаптація — це атрибут суспільного життя. Вона не протікає поза соціальною діяльністю людини та її соціальних зв'язків. З одного боку, вона формує власну природу людини, а з іншого — створює соціальне середовище, усе те, що об'єднується в поняття соціальної дійсності. Перетворення цієї дійсності здійснюється на основі соціокультурної адаптації [86, с. 248].

Необхідно зазначити, що поняття і процеси соціальної адаптації та соціалізації взаємовизначають і взаємодоповнюють один одного.

Процес соціалізації — це тривалий, поступовий процес еволюційного характеру, що містить впізнавання, накопичення і засвоєння нових знань, умінь і навичок, процес перетворення соціальних цінностей і норм у внутрішні механізми регуляції власної діяльності. Процес адаптації має більш стислі часові межі, це швидше революційний процес, в ході якого необхідно у відносно короткі проміжки часу усунути або засвоїти створені соціальні зміни і проблеми. Під час соціальної адаптації освоюються і засвоюються не всі, а відносно стабільні і значущі елементи соціального середовища

і найтипівіші форми і способи розв'язання соціальних проблем. Людина, група чи організація повинні, насамперед, адаптуватися саме до таких умов і використовувати результати цього процесу як основу або базу для поглиблення та конкретизації подальшого процесу соціальної адаптації [127].

Цікавою, на наш погляд, є думка російського вченого М. Рома, що соціальна адаптація служить логічним висновком глобального процесу соціалізації, насамперед соціалізація являє собою етап становлення індивіда і залучення його до основних норм, цінностей і соціокультурних інститутів для виконання тої чи іншої соціальної ролі. Соціальна адаптація, розкриває і уточнює ідентичність особистості, гармонізує тим самим сенс і стратегії її життєдіяльності в динамічному, неперервно мінливому соціокультурному середовищі [146].

Результати аналізу наукових джерел свідчать про те, що більшість дослідників розрізняють дві форми соціальної адаптації: активну, коли індивід прагне впливати на середовище, щоб змінити його (ті норми, цінності, форми взаємодії, які має освоїти), і пасивну, коли він прагне підпорядковуватись впливу і змінам середовища. Показником успішної соціальної адаптації є високий соціальний статус індивіда у цьому середовищі, і навіть його задоволеність цим середовищем загалом. Показник низької соціальної адаптації — переміщення індивіда у іншого соціального середовища, аномалії (різні види порушень у ціннісно-нормативній системі суспільства) [75; 13, с. 82–83; 167, с. 17].

Ці форми тісно взаємопов'язані, однак на різних рівнях реалізації адаптаційного потенціалу особистості мають відносну незалежність або набувають тимчасовий пріоритет. Процес соціальної адаптації не тотожний біологічному пристосуванню живого організму до середовища проживання. Людина — носій і володар свідомості, за допомогою якої вона не тільки сприймає реальну соціальну дійсність, а й активно впливає і взаємодіє із соціальним середовищем, природою і намагається змінити існуючий стан речей [1, с. 12–15, с. 13].

Науковець О. Безпалько зазначає, що у процесі активної адаптації індивід прагне енергійно взаємодіяти з середовищем, впливати на його розвиток та зміни, долати труднощі й перешкоди, вдос-

коналювати суспільні процеси. За пасивної адаптації індивід не прагне до змін навколишнього середовища, пасивно реагує на існуючі норми, оцінки, способи діяльності, слабо мобілізує біологічні та психологічні ресурси для пристосування в соціальному середовищі. Через це під час зустрічі індивіда з певними об'єктивними труднощами, хворобами, екстремальними ситуаціями як результат низької адаптації може формуватися соціальна дезадаптація, що проявляється в різних формах девіантної поведінки [9, с. 26–27].

Вивчення концепцій соціальної адаптації дало змогу нам та іншим дослідникам здійснити спробу класифікації їх на основі базового критерію — співвідношення ролей суб'єкта та середовища в адаптаційному процесі. Виходячи з цього критерію, можна виділити три групи трактувань цього поняття. По-перше, соціально-домінуючі, що визнають переважний вплив середовища на індивіда, який розглядається як відносно пасивний об'єкт її впливу. По-друге, особистісно-домінуючі, що акцентують роль індивіда. По-третє, двосторонні трактування, що визнають взаємний вплив обох сторін соціальної адаптації — суб'єкта і середовища. Останній підхід дозволяє розглядати процес соціальної адаптації, з одного боку, як активне пристосування індивіда до особливостей середовища, а з іншого — як перевлаштування середовища згідно з особливостями індивіда. З цього випливає, що засоби оптимізації адаптаційного процесу повинні формуватися також з урахуванням специфіки обох сторін [83, с. 72–79].

Отже, ми поділяємо позицію, згідно з якою *соціальна адаптація є процесом активної взаємодії індивіда і середовища з метою досягнення оптимального рівня їх функціонування та відповідності один одному*. Результатом цього процесу виступає адаптованість, тобто такий стан, у якому індивід і середовище можуть співіснувати, взаємодіяти відповідно до особливостей один одного. Причому успішність соціальної адаптації проявляється у здатності індивіда не тільки до простого функціонування в середовищі, а й до самореалізації, розкриття свого потенціалу, а також створення умов для прогресивних змін середовища. Такий підхід необхідний для аналізу процесу соціальної адаптації студентів з обмеженими

фізичними можливостями до умов вищого навчального закладу та розробки засобів оптимізації цього процесу.

Процес соціальної адаптації безперервний, зважаючи на те, що в навколишньому середовищі постійно відбуваються зміни соціальної дійсності, які, безперечно, потребують нових способів пристосування індивіда.

На думку П. Кузнецова, соціальна адаптація — це цілісний, неперервний, динамічний, відносно стійкий соціальний процес встановлення відповідності між сукупним рівнем актуальних на даний момент потреб особистості і наявним (перспективним) рівнем задоволення цих потреб. Тобто адаптацію визначають активні на певний момент часу потреби, водночас задоволення потреб особистості має означати «відповідність соціуму» як результат адаптованості [84].

Процес соціальної адаптації має об'єктивно-суб'єктивний характер, відбувається одночасно на різних рівнях соціальної структури й має специфічні особливості в суспільстві, що трансформується. Адаптаційний процес відбувається за активної участі свідомості індивіда, а середовище, до якого здійснюється адаптація, є водночас результатом його діяльності, який індивід здатен змінювати відповідно до своїх потреб. Результат соціальної адаптації залежить, з одного боку, від адаптаційного потенціалу індивіда, а з іншого — від адаптаційної здатності соціального середовища [31, с. 8]. Адапованість особистості до соціального середовища безпосередньо пов'язана з її соціальною активністю як загальної інтегративної характеристикою внутрішніх можливостей суб'єкта в здійсненні діяльності, спрямованої на підтримку і розвиток соціальної цілісності [86, с. 246–247].

Соціальна адаптація проявляється у двох типах реагування на вплив середовища:

— прийняття та ефективна відповідь на ті соціальні очікування, з якими зустрічається кожний відповідно до свого віку та статі;

— гнучкість під час зустрічі з новими, у тому числі й потенційно загрозливими умовами, а також здатність спрямовувати події у бажаному для особистості напрямку.

Значну роль у процесі соціальної адаптації відіграє адаптаційний потенціал людини. Це рівень можливостей особистості ввійти в нові умови соціального середовища, а також ті, що перебувають

у постійних змінах. Він пов'язаний з адаптивною підготовкою особистості, тобто тими вміннями та навичками пристосування, які індивід набуває в процесі життєдіяльності [9, с. 26].

Основними стадіями адаптації особистості в новому для неї соціальному середовищі дослідники називають наступні:

1) *початкова*, коли індивід усвідомлює, як він повинен вести себе в новому для нього соціальному середовищі, але ще не готовий визнати і прийняти систему цінностей нового середовища і прагне дотримуватися колишньої системи цінностей ;

2) *стадія терпимості*, коли індивід і нове середовище проявляють взаємну терпимість до систем цінностей і зразків поведінки один одного;

3) *акомодація*, тобто визнання і прийняття індивідом основних елементів системи цінностей нового середовища з одночасним визнанням деяких цінностей індивіда новим соціальним середовищем;

4) *асиміляція*, тобто повний збіг систем цінностей індивіда та середовища [9, с. 26; 141].

Науковці виділяють у процесі соціальної адаптації три компоненти:

— комунікативна адаптація зумовлює пристосування індивіда до нових взаємозв'язків і взаємостосунків, розвиток соціальних навичок і умінь, соціальної компетенції;

— регулятивна адаптація, що пов'язана з життєвими циклами людини, переходом від одного віку до іншого, перебігом різних життєвих подій і змін, що потребують формування нових якостей характеру, рис особистості та вимог до суспільства, яке має забезпечувати гідне життя громадян;

— самореалізація — рівень задоволення духовних потреб особистості, реалізації творчого потенціалу. Соціальна адаптація до нової життєвої ситуації чи умов життя здійснюється через активізацію сильних сторін особистості, самореалізацію в трудовій діяльності чи творчості, розширення кругозору і світогляду, подолання екзистенціальних проблем [181].

Суттєве значення для розуміння процесу включення індивіда в систему відносин, соціальне середовище мають дослідження факторів адаптації. Різні класифікації їх описані в роботах С. Капіці [65], П. Кузнєцова [84], Ю. Урманцева [183] та ін.

Так, П. Кузнецов виділяє сім комплексних факторів, що впливають на процес успішної адаптації [84]: економічний, самозбереження, регулятивний, відтворювальний, комунікативний, когнітивний, самореалізація. Істотним обмеженням цієї типології є нечіткість, розмитість меж різних груп факторів. Наприклад, фактори самореалізації можуть перетинатися з економічними, відтворювальними або когнітивними, підмінюючи і взаємозамінюючи один одного.

Серед груп факторів виділяють також перманентні (вплив мікросередовища) і тимчасові (соціальний вплив особистостей, які перебувають з людиною в тимчасовому контакті); індивідуальні (вплив факторів соціальної адаптації на окрему особистість не залежно від групи, до якої вона належить) і групові (вплив факторів соціальної адаптації на соціальну групу осіб з інвалідністю у цілому); макро-, мезо- та мікрофактори [113].

Типологія, заснована на критерії рівня впливу факторів соціальної адаптації, має, на наш погляд, істотне обмеження: містить лише зовнішні, які не залежать від індивіда, що адаптується, фактори впливу на досліджуваний процес. Разом із тим внутрішні чи суб'єктивні чинники, очевидно, мають не меншу значимість у процесі соціальної адаптації людини.

Найбільшого поширення здобув дихотомічний розподіл факторів на зовнішні (умови соціального середовища) і внутрішні (індивідуальні можливості людини [65, с. 268–277]) та ін. Так, Л. Волинська, ґрунтуючись на емпіричному вивченні адаптації особистості в колективі, виділяє наступні комплекси внутрішніх і зовнішніх факторів:

а) до внутрішніх факторів належать соціально-демографічні характеристики учасників дослідження — стать, вік, сімейний стан, наявність дітей і т. д., ціннісні орієнтації і ряд психологічних властивостей особистості;

б) у ролі зовнішніх факторів виступає комплекс параметрів, пов'язаних з видом діяльності групи, — специфічні характеристики діяльності та особливості соціальної організації колективу [30].

Найповніше вираження класифікація типологія факторів соціальної адаптації отримала в науковій дискусії про існування позитивістських і феноменологічних концепцій вивчення соціальних проблем серед дослідників Л. Боллигера [19], Л. Волинської [30],

І. Ясавеєва [169]. Розглядаючи ці концепції через призму факторів, що детермінують процес соціальної адаптації людей з обмеженими фізичними можливостями, визначимо основні підходи до виділення його об'єктивних і суб'єктивних чинників. З точки зору позитивістського підходу особа з інвалідністю — носій об'єктивно існуючих фізичних обмежень, з позицій феноменологічного підходу особа з інвалідністю — об'єкт впливу вибудованого в суспільній свідомості образу особи з інвалідністю. Отже, позитивізм встановлює пріоритет об'єктивних факторів соціальної адаптації людей з обмеженими фізичними можливостями, а феноменологічний — суб'єктивних [19, 30, 169].

Вдалою, на наш погляд, є типологія факторів соціальної адаптації, розроблена Ю. Урманцевим. Дослідник виділяє фактори, відповідно до якої виокремлюють стимули (які спричиняють процес адаптації), стресори (дестимулюють), нейтралізатори (нейтральні, що не чинять впливу на результат адаптації). Останні (нейтралізатори) можуть розглядатися як потенційні стресори, якщо надати їм відповідний цілеспрямований вплив [183, с. 21–35]. Така класифікація факторів є корисною для аналізу адаптаційних процесів. Можна використовувати і запропоновані автором терміни. С. Крухмалев додає, що через те, що фактори розрізняються за характером їх впливу на процес адаптації, їх можна також класифікувати з урахуванням сили цього впливу (наприклад, незначний стресор, середній стресор, сильний стресор і т. ін.) [83, с. 72–79].

Варто зазначити й дослідження М. Ромма, який в основу оцінки соціальної адаптації особистості поставив наступні критерії:

а) дефіцитарний критерій; б) критерій професіоналізму; в) креативний критерій індивідуально-особистісного розвитку; г) критерій психологічного комфорту (задоволеності). Питання соціальної адаптації студентів до умов вищого навчального закладу розглядалися низкою вітчизняних дослідників, таких, як: Ю. Бохонкова [23], Н. Герасімова [35], С. Дерев'янка [44], С. Ізбаш [61], Р. Стасюк [170], В. Стрельцова [172] та ін. [4, 55, 63, 99, 114, 123, 156, 186, 187].

Проблеми соціальної адаптації студентів вищих навчальних закладів, що мають на меті їх самореалізацію та самоактуалізацію детально розглядалися в роботах Ю. Бабахана [5], Ю. Бохонкової [22],

А. Бударного [25], Л. Дябел [52], А. Реана [143], Ю. Стафеевої [171], М. Ромма [146] та ін.

Так, Л. Дябел розглядає соціальну адаптацію студентів «як комплексну проблему, виділяючи в ній різні окремі рівні та ланки, кожна з яких має свої специфічні механізми, зумовлені рівнем розвитку студентства, групи й колективу» [52].

Дослідник А. Бударний розглядає соціальну адаптацію студентів як складний процес пристосування до нових умов навчальної діяльності та спілкування. Період соціальної адаптації дає можливість здійснити перевірку соціально-психологічної підготовки студентів до навчання, спрогнозувати можливість їхнього подальшого просування та розвитку. «Різне навколишнє середовище по-різному впливає на поведінку та психологічний стан студентів. Одна поведінка, одні почуття в товаристві друзів, інші — у незнайомому колективі, треті — перед викладачами. Незвичайне, нове середовище, нові товариші, незнайомі викладачі, безліч труднощів — усе це може негативно впливати на психіку першокурсника і зробити його на деякий період пасивним, обережним або, навпаки, неврівноваженим, дратівливим» [25, с. 70–71].

Науковець В. Давидов поділяє зміст соціальної адаптації студентів на чотири етапи:

1) підготовчий, пов'язаний з професійним самовизначенням студента і формуванням початкової психологічної бази для подолання труднощів першого періоду адаптації до навчання;

2) орієнтовний, пов'язаний з орієнтацією і пристосуванням студента до загальної специфіки вищого навчального закладу, із засвоєнням чинних норм, правил і підпорядкуванням його вимогам;

3) відбувається пристосування студентів до особливостей і вимог, пов'язаних з вибором спеціальності, а також до академічної групи;

4) студент за рахунок розширення поняття про профілі своєї спеціальності формує первинну самооцінку правильності професійного вибору і поведінки в групі [44, с. 325; 68].

Так, А. Парохонський запропонував виділяти в соціальній адаптації студентів до навчального процесу у вузі ряд компонентів: психолого-педагогічний, соціально-психологічний, психофізіологічний і мотиваційно-особистісний. За цими компонентами стоять

різного виду зони труднощів, які зустрічаються студентам на початку навчання. Перший компонент визначається ним як пристосування до нової дидактичної ситуації, навчального процесу. Психологічний пов'язаний із змінами ритму життя і змінами функціонування організму. Соціально-психологічний пов'язаний з труднощами засвоєння нових соціальних норм, встановлення та підтримання студентами соціального статусу в новому колективі. Мотиваційно-особистісний компонент пов'язаний з формуванням позитивних навчальних мотивів та особистісних якостей майбутнього спеціаліста [130]. Дослідниця Л. Єлгіна виділяє в соціальній адаптації студентів професійну складову, яка полягає в пристосуванні до характеру, змісту, умовам та організації навчального процесу, вироблення навичок самостійності в навчальній та науковій роботі, а також соціально-психологічну, пов'язану з життям студента в середовищі однокурсників, виробленням власного стилю поведінки і взаєминами з ним [54].

Становлення особистості студента полягає не лише в пристосуванні до нових умов, а й у виробленні нових способів поведінки, що дають змогу долати труднощі і опанувати навчальну та громадську діяльність. У значній частині студентів виникають проблеми у навчальній діяльності. У зв'язку з тим, що процес становлення особистості в навчальній діяльності суттєво важливий для студента, виділимо ті труднощі, які викликані умовами навчального закладу: зміни звичного ритму життя; обмаль часу на самопідготовку, невміння правильно його розподілити; розлука з батьками, родичами; підвищена вимогливість викладачів; переважання навчальною діяльністю; складність навчального матеріалу; особливості нового колективу; слабка спеціальна та загальноосвітня підготовка; особливості взаємин в академічній групі за фахом; відсутність навичок спілкування та ведення дискусії; відсутність навичок навчальної діяльності; специфічність навчального закладу.

Найбільші труднощі пов'язані зі зміною звичного ритму життя (заняття за розкладом можуть починатися і вранці, і в середині дня, причому перерви бувають по годині і більше), браком часу на самопідготовку і його правильним використанням, а також розлукою з батьками [5, с. 12–16, 13].

Таким чином, основні проблеми, що виникають у студентів у процесі соціальної адаптації, це:

— невідповідність уявлень студентів про умови та зміст навчального процесу реальним умовам навчання у вищих навчальних закладах; невідповідність здібностей новим вимогам; неадекватність мотивації навчання; темп та обсяг навчання;

— нервово-психічна напруга, пов'язана із входженням у нове соціальне середовище, поява нових соціальних контактів (з однокурсниками та викладачами), новий стиль спілкування та взаємодії; неузгодженість атрибутивних процесів; невідповідність соціальних очікувань щодо власної особистості реальному ставленню оточуючих; активізація захисних механізмів у відповідь на груповий тиск;

— самоорганізація: перший досвід самостійного життя (для студентів з інших міст);

— самоконтроль навчання;

— узгодженість режиму праці та відпочинку [51, с. 74–79].

Наслідком соціально-психологічної дезадаптованості можуть бути академічна неуспішність, дезадаптивні форми поведінки (адиктивна, девіантна), психологічний стрес [22, с. 7].

Аналіз наукової літератури свідчить, що, зазвичай, профілактика і подолання дезадаптацій базуються, передовсім, на педагогічних, дидактичних й організаційних заходах. Водночас, розробка соціально-педагогічних умов для ефективної соціальної адаптації студентів залишається не достатньо вивченою дослідниками і не входить у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів як невід'ємний компонент [22, с. 7].

За результатами теоретичного аналізу окресленої проблеми у науковій та науково-методичній літературі, ми визначаємо *соціальну адаптацію студентів як цілеспрямований двосторонній процес взаємодії студента та соціально-освітнього середовища вищої школи, що передбачає включення студентів у всі аспекти навчального та позанавчального життя, прийняття вимог і норм ЗВО, спрямованість на здобуття фахових знань та формування професійних компетенцій, ефективну комунікацію, продуктивні міжособистісні стосунки у студентському співтоваристві, емоційний комфорт, що загалом забезпечує майбутнє успішне включення в соціальну та трудову діяльність.*

1.2. Соціально-психологічні особливості студентів з обмеженими фізичними можливостями

Освітньо-виховна система зазнає кардинальних змін у кожную історичну епоху. Сучасне реформування системи освіти передбачає підготовку дітей та молоді із обмеженими фізичними можливостями до інтеграції в загальноосвітній простір. Цим зумовлено суттєве оновлення змісту, організаційних форм і технологій навчання на основі сучасних інноваційних підходів, забезпечення психолого-педагогічного супроводу молоді у навчальному процесі.

Згідно з демократичними та гуманістичними світовими стандартами, нині людство переходить до нової світоглядної парадигми — «єдине суспільство, яке включає людей з різноманітними проблемами». Сучасною світовою тенденцією є деінституалізація та максимальна соціальна інтеграція осіб з особливостями психофізичного розвитку. Про це йдеться у Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (ухвалена Генеральною Асамблеєю ООН 13.12.2006 р., ратифікована Україною 16.12.2009 р.), що набула чинності в Україні з 06.03.2010 р.

У статті 24 Конвенції сказано, що особи з інвалідністю мають право на освіту без дискримінації й на підставі рівності можливостей, що забезпечується інклюзивною освітою на всіх рівнях (у тому числі у ЗВО). Спільна — інклюзивна освіта молоді з обмеженими фізичними можливостями та їх здорових однолітків визначається основою їх соціальної адаптації, інтеграції, соціалізації, повноцінного соціального функціонування.

Науковці вважають, що розуміння провідної ролі навчання в розвитку студента має величезне значення. Зміст навчання повинен сприяти більш ефективному розвитку особистості, а це можливо лише тоді, коли методи навчання і виховання будуть розроблятися з урахуванням психологічних закономірностей вікового та індивідуального розвитку і разом із цим не тільки спиратися на вже наявні знання, навички та вміння студентів, а й зумовлювати перспективу їх подальшого розвитку [34, с. 131–133].

Реалізацію інклюзивного підходу до освіти людей з інвалідністю варто розглядати як сучасний і перспективний напрям розвитку системи спеціальної та загальної освіти. Інклюзивна освіта ефективна

для багатьох людей з обмеженими фізичними можливостями, однак їх інтегрування в загальноосвітній простір іноді відбувається стихійно. Ця частина учнів та студентів надзвичайно різноманітна і за різних причин та обставин інтегрована в освітнє середовище, де навчаються люди з типовим розвитком. Серед них науковці виділяють кілька категорій: особи, які не пройшли відповідного обстеження, їхні відхилення в розвитку ще не виявлені; студенти, батьки яких, знаючи про порушення розвитку у дитини, з різних причин хочуть, аби вона навчалася у звичайному освітньому закладі; особи, які внаслідок тривалої корекційної роботи підготовленні до навчання в загальноосвітньому закладі [77].

Упровадження моделі інклюзивної освіти у вищій школі викликає ряд специфічних проблем, основною із яких є соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями та прийняття всіма учасниками освітнього процесу цінностей інклюзивного освітнього простору.

Вивчення процесу соціальної адаптації означеної категорії студентів у вищому інклюзивному навчальному закладі буде більш ефективним за умови врахування їх соціально-психологічних особливостей, що детермінуються:

- психологічними характеристиками;
- належністю до нової соціальної групи, що проявляється через характер виконання обов'язків студента;
- фізичним станом, що містить нозології захворювань;
- попереднім життєвим досвідом, домінуючим стилем виховання та стосунків у батьківській сім'ї.

Отже, дослідження соціально-психологічних особливостей студентів з обмеженими фізичними можливостями, їх вікових та особистісних особливостей варто здійснювати в усіх зазначених напрямках.

У нашому дослідженні, ми працювали зі студентами 18–25 років, тобто зі студентською молоддю. Зупинимось на психологічних характеристиках особливостей цього віку.

Психологічні особливості студентського віку вивчали Л. Балабанова [6], О. Грибок [39], Р. Камишнікова [204], Л. Коберник [73], В. Король [80], А. Леонтьєв [88], С. Пакулина [129], О. Поліванова [204], Л. Сердюк [152], Т. Синіцька [154], Л. Яворовська [204] та ін.

Студентський вік припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, має специфічні закономірності та є важливим етапом у розвитку особистості. У цей період відбувається становлення фахівця, формування його світогляду, ідеалів, переконань. Студентські роки для молодого людини необхідно розглядати не тільки як підготовку до майбутньої професійної діяльності, але й як першу сходинку до зрілості. Зв'язок вікових категорій із соціальним статусом визначає суспільне становище студента, характер діяльності та соціальні ролі. Вік відчуває на собі вплив соціальної системи; з іншого боку, сам індивід у процесі соціалізації засвоює, набуває нових соціальних ролей і позбавляється старих.

Розглядаючи студентство як «особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти», І. Зимова виділяє основні характеристики студентського віку, що відрізняють його від інших груп населення високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю і гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості [59].

Для цього віку характерні свої новоутворення — якісні зрушення в розвитку особистості на окремих вікових етапах. У них виявляються особливості психічних процесів, станів, властивостей особистості, що характеризують її перехід на більш високу ступінь організації та функціонування.

Новоутворення ранньої молодості охоплюють пізнавальну, емоційну, мотиваційну, вольову сфери психіки. Найважливішим новоутворенням цього періоду є підвищення мотивація до самоосвіти, тобто самопізнання, формування ставлення до самого себе. Саме в цей період проблема сенсу життя стає глобально всеохоплюючою з урахуванням близької та далекої перспективи. Також важливим новоутворенням студентського віку є поява нових життєвих планів, а в цьому проявляється установка на свідоме будівництво власного життя як доказ початку пошуку його сенсу. В юності людина прагне до самовизначення як особистість та як людина, включена в трудову діяльність. Пошук професії — найважливіша проблема юнацького віку [79].

Психологічний зміст юності пов'язаний з розвитком самосвідомості, вирішенням завдань професійного самовизначення і вступу

до дорослого життя. У ранній юності формуються пізнавальні і професійні інтереси, потреба в праці, здатність будувати життєві плани, громадська активність, стверджується самостійність особистості, вибір життєвого шляху. У молодості людина стверджує себе в обраній справі, набуває професійної майстерності, і саме в молодості завершується професійна підготовка, а, отже, і студентська пора. О. Толстих підкреслює, що в молодості людина максимально працездатна, витримує найбільші фізичні та психічні навантаження, найбільш здатна до освоєння складних способів інтелектуальної діяльності [179].

Дослідник Є. Клімов відзначає, що у цей час відбувається активне формування індивідуального стилю діяльності. Провідну роль у пізнавальній діяльності починає відігравати абстрактне мислення, формується узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв'язки між різними сферами реальності, яка вивчається [70].

Суспільна природа людини реалізується через її належність до різних спільнот, у яких виникають і розвиваються міжособистісні стосунки з партнерами. Їх структура й особливості залежать від того, в які групи включається людина, які права і обов'язки для себе вибирає. Звідси бере початок прагнення, характерне для більшості студентів першого курсу — зміцнити своє становище самовідданою навчальною працею, завоювати авторитет активною участю у громадському житті курсу та факультету, у науковій роботі тощо [124].

Як підкреслює О. Винославська, студента потрібно сприймати комплексно «у трьох іпостасях»:

— соціальної, яка обумовлена належністю студента до певної соціальної (академічної) групи і виявляється через виконання ним функцій майбутнього фахівця);

— психологічної, що являє собою єдність психічних процесів, станів і таких властивостей як характер, темперамент, спрямованість, здібності, від яких, власне, і залежить протікання психічних процесів та виникнення психічних станів;

— біологічної, що містить у собі тип нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, соматичний тип, психомоторику, фізичний стан тощо [29, с. 65].

Науковці виділяють ряд характерних рис та протиріч соціально-психологічного характеру, що мають місце у розвитку студентської

молоді. У цей період людина здійснює вибір професії, оволодіває нею і починає випробовувати себе в інших сферах життя, самостійно планує свою діяльність і поведінку, активно відстоює самостійність суджень і дій. У цьому віці на основі синтезу наявних знань, життєвого досвіду, самостійних міркувань і дій формуються світогляд, етичні та естетичні погляди. Багато які з них переходять зі сфери теоретичних уявлень у сферу практичних здійснень (кохання, шлюб, створення власної сім'ї) [29, с. 65].

Українські науковці Л. Яворовська, Р. Камишнікова та інші вважають, що розвиток особистості студента під час навчання у вищому навчальному закладі на різних курсах має свою специфіку:

Перший курс вирішує завдання залучення нещодавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів відрізняється високим ступенем конформізму; у першокурсників відсутній диференційований підхід до своїх ролей.

Другий курс — період найбільш напруженої навчальної діяльності студентів. У життя другокурсників інтенсивно включені всі форми навчання і виховання. Студенти отримують загальну підготовку, формуються їхні широкі культурні запити і потреби. Процес адаптації до цього середовища переважно завершений.

Третій курс — початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як віддзеркалення подальшого розвитку і поглиблення професійних інтересів студентів. Нагальна необхідність у спеціалізації найчастіше призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. Відтепер форми становлення особистості у вищому навчальному закладі в основних рисах визначаються чинником спеціалізації.

Четвертий курс — перше реальне знайомство зі спеціальністю в період проходження практики. Для поведінки студентів характерний інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка студентами багатьох цінностей життя і культури.

П'ятий курс — перспектива швидкого закінчення вищого навчального закладу формує чіткі практичні установки на майбутній рід діяльності. З'являються нові цінності, що стають усе більш актуальними, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, місцем

роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм життя вищого навчального закладу [204, с. 9].

Дослідниця Т. Комар вважає, що психоаналітичний підхід до проблем адаптації пов'язаний з використанням захисних механізмів студентів з обмеженими фізичними можливостями. Під психологічним захистом учені розуміють спеціальну систему стабілізації особистості, спрямовану на захист свідомості від стресових ситуацій, травмуючих переживань, що супроводжуються виявами внутрішнього і зовнішнього конфліктів, станом тривоги і дискомфорту. Для студентів з обмеженими фізичними можливостями провідними захисними механізмами є проєкція та раціоналізація. Проєкція досить рано розвивається в особистості в онтогенезі для стримування почуття неприйняття себе та оточуючих як результат емоційного неприйняття індивіда з їх боку. Проєкція передбачає приписування оточуючим різних негативних виявів як раціональну основу для їх неприйняття, а в результаті цього — самоприйняття на такому фоні. Раціоналізація як захисний механізм розвивається у ранньому підлітковому віці для утримання емоцій очікування чи передбачення їх та боязкості пережити розчарування. Утворення зазначеного механізму прийнято співвідносити з фрустрацією, що є часто результатом невдачі в конкуренції з ровесниками. Вона передбачає довільну схематизацію і пояснення події для розвитку почуття суб'єктивного контролю над будь-якою ситуацією. Механізми захисту, які розвиваються в онтогенезі, як «засіб» адаптації та вирішення конфліктів можуть за певних умов викликати стани дезадаптації. Проєкція та раціоналізація в більшості випадків є продуктами конфліктів раннього онтогенезу, що може призводити до невротичного розвитку особистості [78].

Важливим і достатньо інформативним для розуміння особистісної організації майбутніх студентів з обмеженими фізичними можливостями є дослідження їхнього ставлення до свого захворювання, сенсорного чи фізичного дефекту, оскільки внутрішня картина хвороби, дефекту, як сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових реакцій індивіда на власний фізичний дефект, соматичну хворобу є основним змістовним новоутворенням психіки, в якому відображається весь процес внутрішньої перебудови особистості людини.

Як зазначає Л. Сердюк у своєму дослідженні, визначаючи домінуючі типи ставлення до хвороби студентів з обмеженими фізичними можливостями отримано наступні результати: близько 50% — має цілком адекватну оцінку свого стану, не перебільшує і не недооцінює ступінь власних труднощів. Частка людей — 17% — сильна до відкидання думок про наявність хвороби, що може бути як наслідком її ігнорування через адаптацію, так необґрунтовано легковажного ставлення до свого стану. Частка досліджуваних — 18% — схильні вважати хворобу результатом впливу сторонніх сил, що може призводити до недружелюбного чи ворожого ставлення до інших. Також для 6% осіб характерна підвищена емоційна реакція на можливі ураження з приводу фізичного дефекту, що може негативно впливати на упередження стосовно ставлення до них навколишніх. Для 16% досліджуваних характерний дезадаптивний тип ставлення до хвороби [152, с. 238–251].

Варто зазначити, що такі результати сприймання і ставлення до хвороби осіб з обмеженими фізичними можливостями є специфічною саме для студентів. Інші результати можна побачити в дослідженні О. Купрєвої, яка описує ставлення до своїх обмежених фізичних можливостей людей з ампутованими кінцівками — членів збірної команди України і гравців клубних команд із сидячого волейболу. У цієї категорії осіб переважна кількість цілком адекватно оцінюють свій стан (44%); схильні до відкидання думок про наявність хвороби, що може бути наслідком її ігнорування або необґрунтовано легковажного ставлення до свого стану (32%); вважають хворобу результатом впливу сторонніх сил (12%); характерна підвищена емоційна реакція на можливі ураження з приводу фізичного дефекту (4%); властивий дезадаптивний тип ставлення до хвороби (8%). Така ситуація пояснюється тим, що оскільки спортсмени, зорієнтовані на досягнення, в основі яких закладене компенсаторне підґрунтя, їх поведінці властиві протиріччя — поєднання ігнорування дефекту, шляхом надзвичайно відповідального занурення в роботу з постійними занепокоєнням та постійні думки про ставленні до обмежених фізичних можливостей, небажання, та одночасно, вимога особливої уваги до себе, завищений рівень домагань [85, с. 55–61].

Зазначені особливості інтелектуального розвитку ранньої молодості мають враховуватись і в побудові міжособистісних стосунків в освітньому середовищі. Важливу роль у цьому відіграє студентська академічна група. Група є одним з найбільш вирішальних мікросоціальних факторів формування особистості, а також одним з найдієвіших засобів виховання. Тут відбувається трудове, ідейне і моральне виховання, формуються колективістські риси особистості студента. Також група суттєво впливає на формування етичної культури, відповідальності за доручену справу, причетності до діяльності і традицій вузівського колективу. Те, як будуть складатися відносини студента з обмеженими фізичними можливостями з групою, значною мірою впливатиме на швидкість та ефективність його адаптації у ЗВО [148].

Дослідниця Т. Алексеєнко, зауважує, що обмеження можливостей людини значною мірою зумовлене ставленням до неї інших представників соціуму, які виокремлюють її із соціуму як таку, що має обмежені можливості, а також тими бар'єрами у довкіллі, які розраховані тільки на здорових людей і перешкоджають вільному пересуванню і спілкуванню, що впливає як на соціальне самопочуття, так і на можливості [164, с. 81].

Отже, постає необхідність вивчення взаємного сприйняття на рівнях «студент з обмеженими фізичними можливостями — здорові студенти», «студент з обмеженими фізичними можливостями — викладач», особливостей спілкування, спільної діяльності.

У соціологічному дослідженні, проведеному Т. Добровольською та Н. Шабаліною щодо сприйняття осіб з обмеженими фізичними можливостями здоровими людьми, виявлено суттєві перешкоди в процесах міжособистісної взаємодії, зумовлені особистісним ставленням самих людей з обмеженими фізичними можливостями. «Не можна забувати, що діяльність у сфері гармонізації стосунків осіб з інвалідністю та здорових не може бути «грою в одні ворота». Не лише здорові повинні навчитись розуміти осіб з інвалідністю та ставитись до них, як до рівних, але й особами з обмеженими фізичними можливостями варто долати загострене почуття відокремленості, неповноцінності, відмінності від інших, навчатися мистецтву спілкування» [48, с. 66; 49, с. 3–8; 47, с. 103–106].

Дослідження з проблем інтеграції молоді з обмеженими фізичними можливостями в освітнє середовище США (Дж. Холл, Т. Тінклін) дало підставу твердити, що ставлення здорових учнів шкіл та коледжів до осіб з обмеженими фізичними можливостями в цілому є більш позитивним, ніж установки студентів вищої школи. «Так, у ситуаціях, що не вимагають тісного тілесного контакту, учні шкіл налаштовані доброзичливо. Однак, коли здорові учні постають перед однозначним вибором: взаємодіяти з особою з інвалідністю чи зі здоровим, вони вважають своїм обов'язком спілкування з особою з інвалідністю, проте, якщо з'являється можливість уникнути подібного контакту з «поважних» причин, вони охоче цей шанс використовують. Даючи характеристики своїм однокласникам з обмеженими фізичними можливостями, здорові називають їх замкненими, безпорадними і залежними» [207, с. 115–126].

Цікавим є дослідження проведене в Сумській області серед учнів 9–11 класів, яке дозволило дати оцінку ставлення підлітків до дітей з обмеженими фізичними можливостями та виявити їх готовність до соціальної інтеграції з дітьми з інвалідністю. Більшість учнів-респондентів (76%) добре, зі співчуттям відносяться до дітей з обмеженими фізичними можливостями, проте 15% опитаних зазначили, що навчатися таким учням було б краще в спеціальних навчальних закладах або вдома (11%). Позитивно ставляться до того, щоб дитина з обмеженими фізичними та (або) розумовими можливостями була їх сусідом, родичем, однокласником, другом — 57% учнів [58].

Наявність вказаної проблеми призводить до певної стигматизації, навішування ярликів на людину з обмеженими фізичними можливостями. І. Гофман вважає, що соціальна стигма — це деякий атрибут, який сильно дискредитує його власника в очах оточуючих порівняно з нормальною людиною. Стигма виникає тоді, коли індивід відрізняється за якимись параметрами від домінуючої соціальної норми, і коли він негативно оцінюється. Як наслідок — уся ідентичність людини оцінюється через призму саме цього параметра, і людина піддається дегуманізації в очах тих, хто його оцінює. Результатом стигми, що відображає дії різного роду відносно цих людей: мовчання, дискримінація, ізоляція, остракізм та акти насильства [36].

Зазвичай спостерігається ставлення до людей з обмеженими фізичними можливостями, як до осіб, що потребують допомоги, оскільки вони дуже залежать від оточення, є економічно неспроможними. У зв'язку з цим спостерігається дискримінація людей з обмеженими фізичними можливостями, зменшуються їхні життєві шанси. У хворобі, яка має зовнішні ознаки інвалідності, ця дискримінація стає явною, а за відсутності зовнішніх ознак — латентною. Це особливо відслідковується в питаннях доступу до освіти, а також у працевлаштуванні [46, с. 14–15].

Характеристика соціально-психологічних особливостей студентів з обмеженими фізичними можливостями була б неповною без акценту на урахуванні нозологій захворювань. Зауважимо, що у нашій дослідно-експериментальній роботі ми працювали зі студентами, які мають вади зору, слуху, опорно-рухового апарату (крім візочників), соматичні захворювання.

Охарактеризуємо соціально-психологічний портрет студентів за окремими нозологіями.

Студенти з порушенням зору. Велике значення для розвитку психіки незрячої людини має час настання сліпоти. Психічний розвиток сліпої чи слабозорої особи має свої особливості. Слабозорі — це люди, гострота зору яких дозволяє розрізнити предмети, контури яких вони бачать нечітко. Головна відмінність даної групи від сліпих: під час вираженого зниження гостроти сприйняття зоровий аналізатор залишається основним джерелом сприйняття інформації про навколишній світ і може використовуватися як провідний у навчальній, професійній та інших видах діяльності [127; 180, с. 282–290]. Сліпі особи не можуть безпосередньо сприймати візуальні й просторові ознаки об'єктів і явищ навколишньої дійсності, що серйозно збіднює їх чуттєвий досвід, ускладнює орієнтування в просторі, перешкоджає образному мисленню. Сліпота також негативно впливає на формування моторно-рухової сфери людини.

У разі слабзорості, пов'язаної із захворюванням центральної нервової системи, додаткових порушень розумового розвитку спостерігається зниження рівня логічної пам'яті, страждає усвідомлене запам'ятовування [42, с. 47].

Найбільш значущим видом обмеження життєдіяльності даної категорії — обмеження здібності до орієнтації — здібності визначатися в часі і просторі. Це виявляється в порушеннях точності рухів, їх цілеспрямованості, координації, що пов'язане з несформованістю образів довкілля, власного тіла, рухових образів, і визначає труднощі просторового орієнтування [42, с. 48]. Як свідчать дані, люди з подібними дефектами органів чуттів стають нерішучими, боязкими, залежними від близьких. У них нерідко формуються надцінні ідеї ущербності, що поєднуються з такими якостями особистості як принциповість, справедливість, високий рівень моральних вимог до себе й навколишніх [105]. Зрячій людині соціальна позиція і життя незрячого уявляється більш безнадійною і трагічною, ніж це є насправді. Проте, добре адаптована незряча особистість почуває себе досить упевнено, принаймні у певних галузях життя і діяльності [72].

Дослідження засвідчили, що серед осіб з порушенням зору 50% мають підвищену збудливість центральної нервової системи і порушення рефлексорних механізмів рівноваги нервових імпульсів. Крім того, у даної категорії осіб з обмеженими фізичними можливостями загострюється чутливість до зауважень, посилена незадоволеність собою, своїм зовнішнім виглядом [42, с. 49–50].

На розвитку вищих форм пізнавальної діяльності (логічного мислення, мови, довільного запам'ятовування, цілеспрямованої уваги) сліпота, по суті, не відображається. Однак, певна дисгармонія у взаємодії чуттєвих та інтелектуальних (пов'язаних з абстрактно-логічним мисленням) функцій у них нерідко проявляється. Наприклад, перевагою словесно-логічної форми пізнання над чуттєвою можна пояснити те, що сліпі особи іноді володіють досить широким запасом абстрактно-словесних конструкцій, не сповнених, однак, адекватним конкретно-предметним змістом. Спостерігається у них і деяке відставання у розумінні слів з конкретним значенням [174, с. 41].

Студенти з порушенням слуху. Слух відіграє важливу роль у розвитку людини. Людина, позбавлена слуху, не спроможна сприймати звукові сигнали, необхідні для повноцінного пізнання навколишнього світу, не здатна контролювати вимову різних звуків, унаслідок чого обмежуються можливості її спілкування з людьми. Відсутність або недорозвиток функції мовлення, у свою чергу, призводить

до порушень у розвитку інших пізнавальних процесів і, головним чином, словесно-логічного мислення [174, с. 41].

Розрізняють два основних види порушення слуху — туговухість та глухоту. Туговухістю називається таке зниження слуху, за якого виникають труднощі в сприйнятті мови. Однак сприйняття мови за допомогою слуху, хоча б і в спеціально створюваних умовах (посилення голосу, наближення мовця безпосередньо до вуха, використання звукопідсилюючих приладів і т. д.), все-таки можливо. За глухоти сприйняття мови на слух неможливе, навіть і в названих умовах.

Відповідно з двома основними видами слухової недостатності виділяють дві категорії дітей зі стійкими порушеннями слухової функції: глухі і слабочуючі [117].

Провідним обмеженням осіб з порушеннями слуху є обмеження здатності до повноцінного спілкування, тому становлення міжособистісних відносин для даної категорії осіб і суспільства в цілому набуває особливого значення. Як зазначає Т. Богданова [14, с. 82–83], для формування в дітей та студентів міжособистісних відносин необхідні спеціальні умови зі сторони дорослих — батьків та педагогів, разом із цим важливі два взаємопов'язаних процеси: з одного боку, необхідно, щоб вони засвоїли норми та правила поведінки, які необхідні у спілкуванні з іншими людьми, з іншого — варто навчити їх розпізнавати особистісні якості, виконання чи невиконання норм і правил у реальному процесі спілкування, надавати їм оцінку.

Проблеми соціально-психологічної адаптації осіб з вадами слуху до оточуючого середовища, можуть спричинити появу вторинних дефектів. Це призводить до появи у них таких особистісних рис, як ригідність, егоцентризм. Відсутність внутрішнього контролю, імпульсивність, сугестивність, більш високий рівень агресивності в поведінці, менше, чим у чуючих, прагнення до співпраці, емоційна незрілість [24]. Водночас у жінок з порушеннями слуху відмічається більша, ніж у нечуючих чоловіків, емоційна стабільність, кмітливність, сумлінність, менша, чим у них, підозрілість, наполегливість, схильність до ризику [15, с. 82–83].

Розглядаючи медико-психологічні аспекти людей з обмеженими фізичними можливостями, В. Менделевич звертає увагу на

те, що у пацієнтів із вадами слуху частіше зустрічаються уразливість, підвищена тривожність. Вони стають підозрілими, сором'язливими, намагаються сховати свій дефект [105].

Незважаючи на серйозний та різноплановий негативний вплив глухоти й туговухості на розвиток дитини, навіть у найтяжчих ураженнях слухової функції, але за збереженого інтелекту, можливості всебічного розвитку особистості студентів із порушеннями слуху необмежені. Під впливом соціальних факторів, виявляючи наполегливість у подоланні труднощів, викликаних дефектом, люди зі стійкими порушеннями слуху досягають значних успіхів у різних сферах виробничої і суспільної діяльності, у реалізації своїх творчих здібностей [12; 98].

Таким чином, у формуванні повноцінної, всебічно розвиненої особистості з порушеннями слуху важливе значення набуває позитивний вплив соціальних факторів, особливо в дитячому віці.

Студенти з порушенням опорно-рухового апарату. До порушень опорно-рухового апарату (ОРА) відносять поліомієліт, дитячий церебральний параліч, ампутацію кінцівок, хребтово-спинальну травму і таке інше. Студентів з ушкодженням опорно-рухового апарату (ОРА) залежно від потреб у допоміжних засобах, які вони застосовують у пересуванні, можна розподілити на три групи: студенти, які мають невеликі фізичні ушкодження та відповідно незначні обмеження можливостей самостійного пересування та навчання і не потребують допоміжних засобів; студенти, які застосовують милиці, опорні ціпки чи рухомі опори; студенти, нездатні ходити, змушені користуватися інвалідним візком [175, с. 41]. Суттєве значення у психології осіб з даними вадами має група інвалідності. Так, наприклад, С. Попов виділив психологічні особливості осіб з порушеннями ОРА залежно від групи інвалідності:

1. Особи з інвалідністю I групи з дитинства — психологічно найменш сприятливий контингент. Самооцінка їх низька, відношення до людей суперечливе. З одного боку, їм властива емоційна незрілість, з іншою — їх обтяжує положення опікуваних.

2. Особи з інвалідністю II групи з дитинства відрізняються відносною психічною стабільністю. У них вище, ніж у інших осіб з інвалідністю, самооцінка; вони відчують себе найбільш особистісно

сильними, найменше виражена депресивність. У цієї категорії осіб міжособистісні відносини взагалі стабільні і благополучні, вони не виглядають відгородженими, ізольованими від інших людей. Ці студенти з обмеженими фізичними можливостями краще уловлюють нюанси взаємин з оточуючими, найпластичніші в спілкуванні. Правда, за цим зовнішнім благополуччям стоїть, як показали дослідження, індиферентність, байдужість до оточуючих, недостатня емоційна включеність у взаємини з товаришами. Характерною для них є установка на своєрідну співпрацю з студентами з обмеженими фізичними можливостями інших нозологій, розподіл на «своїх» та «чужих», причому «чужі» свідомо оцінюються нижче, ніж студенти з обмеженими фізичними можливостями зі «своїм» захворюванням. Така установка, звичайно, ускладнює спілкування.

3. Особи з інвалідністю III групи з дитинства унаслідок порушень опорно-рухового апарату, здавалося б, через незначність вираженості дефекту повинні найкращим чином пристосуватися до життя в суспільстві. Проте насправді все це є прямо протилежне: у цих студентів з обмеженими фізичними можливостями виявляється значна психологічна дезадаптація, їх самооцінка суперечлива. Зовні, на усвідомленому рівні вона завищена, проте це лише компенсація глибоко лежачого, неусвідомленого почуття неповноцінності, відмінності від інших. Їх загальне відношення до оточуючих більш негативне, ніж у студентів з обмеженими фізичними можливостями I і II групи інвалідності з дитинства. Разом із тим їхнє міжособистісне сприйняття найменше диференційоване, вони менш пластичні в міжособистісних контактах. Таке психологічне неблагополуччя студентів з обмеженими фізичними можливостями III групи інвалідності з дитинства пояснюється їх невизначеним, «проміжним» положенням між хворими і здоровими людьми.

4. Особливу категорію складають студенти з порушеннями опорно-рухового апарату, придбаними в дорослому віці. Ці люди пережили кризу, деформацію звичних відносин з навколишнім світом. У них, як і у студентів з обмеженими фізичними можливостями III групи інвалідності з дитинства, загальне відношення до оточуючих негативне, ніж у інших категорій осіб з інвалідністю. Особливо складні і суперечливі їх відносини з близькими людьми.

Насторожує в них їх пасивність, невіра в можливість що-небудь змінити [184, с. 539].

У внутрішній картині дефекту молодих людей з обмеженими фізичними можливостями 20–35 років переважає афективно-емоційне ставлення до власного фізичного дефекту, тоді як у людей з обмеженими фізичними можливостями у віці 36–50 років у суб'єктивній картині дефекту превалює раціональна оцінка дефекту. Вищий рівень тривожності спостерігається у групі молодих людей з обмеженими фізичними можливостями 20–35 років.

Для студентів з вадами опорно-рухового апарату типовими є істотні проблеми у сфері міжособистісних стосунків. Схильність ворожо сприймати навколишніх людей, перевага неконструктивних типів міжособистісних взаємодій, значна ідеалізація близьких людей посилює їх орієнтацію в міжособистісних стосунках на вузьке коло значущих людей. Це в багатьох випадках призводить до соціальної ізоляції, відмежування від соціального оточення та втрати навичок конструктивної взаємодії з ним.

На думку В. Менделевич, людина, що втратила руку або ногу, страждає від того, що на її дефект звертають увагу навколишні. У неї рідше, ніж за іншої патології виникає почуття відрази до себе. Такі люди стають уразливими, дратівливими, чутливими, страшаться з'являтися на людях, різко обмежують контакти з навколишніми, нерідко міркують про самогубство. У випадках шкірних змін і деформацій обличчя в пацієнтів до перерахованих психологічних проявів приєднується почуття сорому, брідливості й побоювання, що навколишні стануть уникати їх у силу страху заразитися [105, с. 277].

Нерідко для людей з порушеннями опорно-рухового апарату характерна слабка пізнавальна активність, яка частково обумовлена недостатністю комунікаційних функцій. Особливо гостро постає ця проблема в юному віці, оскільки фізичні та мовленнєві дефекти перешкоджають підлітку з обмеженими можливостями повноцінно спілкуватися з однолітками. На думку Т. Скрипник, у розвитку особистості з обмеженими фізичними можливостями є два типи перешкод. Перший тип — це певні фізичні, фізіологічні чи психічні розлади, другий — вторинні явища, такі як власна неповноцінність, відчуженість [157, с. 8].

Л. Орбан-Лембрик виділяє макро- та мікробар'єри комунікації студентів із порушеннями опорно-рухового апарату. Макробар'єри пов'язані зі зовнішнім середовищем, у якому здійснюється комунікативний процес, і виявляються в інформаційному перевантаженні, розмаїтті носіїв, перевантаженні інформацією, що призводить до знецінення її змісту, вмінні користуватися інформацією. Мікробар'єри — це специфічні комунікативні бар'єри. Причинами їхнього виникнення можуть бути особливості інтелекту тих, хто спілкується; неоднакове знання предмета розмови; різні лексикон і тезаурус (сукупність понять із певної галузі знань); відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування; психологічні особливості партнерів; соціальні, політичні, професійні, релігійні відмінності тощо. Ці бар'єри залежать від індивідуальних особливостей учасників комунікації, від уміння співрозмовників перекодувати думки в слова, слухати і концентрувати увагу [125].

Як зазначає, Т. Баранова, група однолітків — це той індикатор, той соціалізуючий фактор, коли вже стає ясно, яким шляхом піде особа з обмеженими фізичними можливостями — соціалізації чи десоціалізації. Спілкування з тими, хто володіє таким же, як у нього, життєвим досвідом (другом), дає можливість підлітку дивитися на себе по-новому. Саме через дружбу він засвоює риси високої взаємодії людей: співробітництво, взаємодопомога, ризик заради іншого і таке інше. Дружба в цьому віці, завдяки прагненню особистості з обмеженими фізичними можливостями до взаємної ідентифікації підвищує конформність у взаєминах [7, с. 3–21]. На жаль, більшість осіб з обмеженими фізичними можливостями позбавлені повноцінного спілкування, яке має викривлений характер. У перспективі повноцінне спілкування з однолітками набагато суттєвіше для збереження психічного здоров'я, ніж такі фактори, як розумовий розвиток, шкільна успішність чи взаємини з педагогами.

Студенти із соматичними захворюваннями мають обмежену стійкість до впливу факторів навколишнього середовища та знижену активність, що викликано хронічними (довготривалими) захворюваннями, такими як епілепсія, або гострими (короткотривалими) захворюваннями, такими як пневмонія, проблемами зі здоров'ям, які можуть негативно впливати на процес їх навчання. До найпоши-

реніших соматичних захворювань належать серцево-судинні захворювання, епілепсія, цукровий діабет та рак. У деяких студентів періоди зниження працездатності й уваги можуть чергуватися з періодами без приступів. Основна інформація, яку повинен знати кожен викладач, котрий працює з такими студентами, полягає в уточненні характеру приступів і коматозних станів, що є характерними ознаками вище перелічених хвороб.

Порушення, які відбуваються в результаті розвитку соматичної хвороби, супроводжуються змінами нервової церебральної рівноваги, що складає фізіологічний механізм відхилень у психічній діяльності.

Реакція особистості на соматичну хворобу може проявлятися психічно адекватним сприйняття захворювання або носити психопатологічний характер.

Реакція хворої людини на свою хворобу залежить від гостроти, важкості захворювання, матеріального стану, характеру особистості, відношення до хворого, його родичів, медичних працівників. Існують різноманітні варіанти відношення особистості до хвороби. Психічні розлади в соматичних хворобах торкаються сфер емоцій, настрою, поведінки. Але в цілій низці захворювань можливі розлади свідомості, сприйняття, уявлення, мислення, пам'яті, інтелекту. Так, під час інфекційних захворюваннях із високою температурою тіла, хворобах центральної нервової системи можуть виникати порушення свідомості, марення; у осіб похилого віку внаслідок атеросклерозу судин головного мозку часто зустрічаються зниження пам'яті, інтелекту, уваги, мислення [71].

Ряд вчених (Г. Кожарская, Н. Колмановська, Ж. Смірнова, Г. Цейтлін та ін.) вказують на те, що психологічний статус осіб із соматичними захворюваннями характеризується численними страхами, високим рівнем тривожності, почуттям провини, нерідко підвищеною агресією й аутоагресією, елементами посттравматичного синдрому. Крім того, у них порушені комунікативні функції у зв'язку з дефіцитом спілкування зі здоровими однолітками, має місце певна педагогічна занедбаність, девіантність поведінки. У 10% дітей вік розвитку відстає від паспортного, але й у тих, хто формально не відстав від своїх однолітків у навчанні, виявляється дефіцит знань, умінь, навичок [189].

Загалом, успішністю самореалізації та психологічним благополуччям людини, зокрема і соматичними вадами, визначається наявністю в неї прагнення до саморозвитку і розкриття свого потенціалу, оцінкою власних особистісних ресурсів як достатніх для досягнення успіху та цілісного сприйняття життєвого шляху, що містить наявність та реалістичність життєвих цілей [152, с. 238–251].

Сім'ї дітей з обмеженими фізичними можливостями володіють цілим рядом особливостей, що негативно впливають на психологічний стан здорових і хворих молодих людей. Більшості батьків виставлене специфічне відношення до дитини. Воно пов'язане з побоюваннями за її здоров'я. Батьки пред'являють поступливі, а насправді інфантильні вимоги до дитини. Водночас усі їх зусилля концентруються на збереженні здоров'я дитини, і як наслідок недостатність особистісного розвитку [126, с. 71–73].

Однією з важливих характеристик внутрішнього потенціалу студентів з обмеженими фізичними можливостями, що визначають їх стосунки з викладачами і здоровими студентами, є самооцінка. М. Чайковський зауважує, що в певній категорії студентів може бути завищений рівень фрустрації як форми психологічного стресу, коли вони гостро переживають невдачі, неможливість задовольнити актуальні потреби через об'єктивні перешкоди. Спостерігаються також егоцентричність, яка характеризується переоцінкою власних здібностей та можливостей, надмірним честолюбством, необґрунтованими очікуваннями щодо інших, емоційною холодністю, байдужістю. У цих випадках характерною є нестабільна самооцінка. Дослідник вважає необхідним будувати навчально-виховний процес з урахуванням названих індивідуально-психологічних особливостей особистості [194, с. 35–36].

Отже, особистісні характеристики студентів з обмеженими фізичними можливостями, їх налаштованість на соціальну адаптацію, є ваговою умовою успіху.

Вивчення соціально-психологічних особливостей студентів було б не повним без врахування попереднього життєвого досвіду, домінуючим стилем виховання та стосунків у батьківській сім'ї.

Сім'я, будучи найближчим соціальним оточенням молодої людини з обмеженими фізичними можливостями, чинить на її розвиток

найбільший вплив. З іншого боку, діти та молодь з обмеженими фізичними можливостями є більш залежні від батьківської сім'ї у соціальному, психологічному, економічному плані, ніж їхні здорові однолітки.

Тому не можна допомогти молодій людині з обмеженими фізичними можливостями (а більшість першокурсників та частина другокурсників перебувають у віці до 18 років) у відриві від сім'ї, що зумовлює необхідність врахування всіх типів ролей і міжособистісних взаємин у зв'язку «дитина — мати — родина».

Вроджена патологія, травматизація чи інші трагічні ситуації, які приводять дитину до інвалідності, стають причиною тривалої кризової ситуації в сім'ї. Стан хронічного стресу стимулює появу роздратування, почуття постійної внутрішньої напруги, турботи, особливо це стосується матері дитини. Головною метою сімей з дитиною з обмеженими фізичними можливостями, є пошук шляхів соціальної компенсації відхилень, які наявні, розвиток здібностей дитини, терпіння і підтримка у будь-якій ситуації. Це сприяє і тому, що дитина швидше адаптується до стану, і відтак, і соціуму [66, с. 222, 226].

Враховуючи те, що деякі батьки студентів з обмеженими фізичними можливостями психологічно спустошені й пригнічені, залишаючись у цьому стані на довгі роки, а інші з них прагнуть мобілізувати себе й інших членів сім'ї, намагаються сформувати позитивний настрій і керувати психотравмуючою ситуацією, поступово нівелюючи негативні сторони стосунків.

Розуміння психологічного стану дорослих, які оточують молодшу людину з обмеженими фізичними можливостями, має практичну цінність для забезпечення більш ефективних форм соціально-педагогічної допомоги молодій людині з обмеженими фізичними можливостями.

Отже, соціальна адаптація означеної категорії студентів буде ефективною за умови врахування їхніх *соціально-психологічних особливостей*, серед яких виокремлюють такі, що пов'язані із соціальним статусом студента (високий освітній рівень, пізнавальна мотивація, соціальна активність, гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості), індивідуально-психологічними властивостями особистості (характер, темперамент, здібності) та етимологією інвалідності (вимога особливої уваги до себе, ригідність,

егоцентризм, імпульсивність, сугестивність, емоційна незрілість, тривожність, підвищена агресія й аутоагресія, девіантність поведінки, завищений рівень фрустрації).

Таким чином, соціально-психологічна складова забезпечення успішності процесу соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями є надзвичайно вагомою. Усвідомлення сутності соціально-психологічних проблем молодшої людини з обмеженими фізичними можливостями, толерантність, готовність до партнерської співпраці з соціумом з одного боку та активність, наявність сформованих позитивних установок до навчання, комунікації, спільної діяльності з боку самого студента з обмеженими фізичними можливостями має стати передумовою успішності цього процесу.

1.3. Сутність і зміст соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі

Процес соціальної адаптації молоді з обмеженими фізичними можливостями був складним і суперечливим у різні історичні часи та значною мірою детермінувався під впливом домінуючої у суспільстві моделі розуміння інвалідності. Якщо до 70-х рр. XX ст. проблема соціалізації у вітчизняній науці розглядалася як пристосування до соціуму, норм, вимог, звичаїв суспільства, то наразі вона трактується як процес взаємодії людини й суспільства з урахуванням можливостей самого суб'єкта соціальної адаптації. Такий підхід ґрунтується на методологічних концепціях проблеми соціальної адаптації, розроблених у працях Л. Виготського [33], А. Леонтьєва [88] та ін.

Так, польська дослідниця А. Воронецька-Боровська [32], розглядаючи проблему соціалізації дітей та молоді з обмеженими фізичними можливостями, визначає, що це «багатогранний процес, який дозволяє людині здобути і розвинути у собі риси соціальності, тобто засвоїти соціальні ролі, групові та суспільні норми, сформулювати певні ціннісні орієнтації, погляди та переконання, навички міжособистісної та міжгрупової взаємодії, виробити якості особистості, що сприятимуть її успіхові, на базі чого можна здійснити

вибір життєвого й професійного шляху, здобути певний статус і місце у суспільстві». Дослідниця відзначає дві протилежних тенденції, що спостерігаються у процесі соціалізації: рух суб'єкта до середовища, викликаний бажанням бути з усіма і бути таким, як усі (соціальна адаптація) та рух суб'єкта від середовища, пов'язаний з бажанням бути самим собою, виділитися з оточення (автономізація) [32].

Структура викладу матеріалу зумовлює необхідність більш детально зупинитися на характеристиці таких понять, як інвалід, інвалідність, людина з особливими потребами тощо, обґрунтувати використання у нашому дослідженні саме терміну особистість з обмеженими фізичними можливостями.

У процесі розширення знань про інвалідність стало зрозуміло, що «непрацездатність» — це лише один з проявів інвалідності, і тому процес соціальної адаптації не може обмежуватися тільки заходами щодо відновлення працездатності та вироблення компенсаторних функцій організму.

За останні десятиріччя значно змінилося визначення поняття «інвалідність». Якщо раніше воно тлумачилось як «функціональне порушення органів чуття» або «фізичні недоліки», то тепер воно означає несприятливе становище, в якому може опинитися людина з інвалідністю внаслідок тих чи інших дефектів розвитку [110].

Істотну різницю між біологічною і соціальною концепціями суспільство усвідомить лише тоді, коли матиме у своєму розпорядженні доступну і повну інформацію про осіб з інвалідністю. Не хвороба створює обмеження діяльності, а умови життя, які може запропонувати суспільство (уряд) людям з інвалідністю. Умови рівних можливостей можна досягти лише в тому суспільстві, в якому інвалідність розглядається через соціальну концепцію, в якому відсутня дискримінація осіб з інвалідністю словами і діями здорових людей [20, с. 2–10].

Отже, нове бачення проблеми, що ґрунтується на ідеї незалежного життя осіб з інвалідністю, суттєво відрізняється від традиційних підходів, згідно з якими ігнорувалася соціальна значущість людини з обмеженими фізичними можливостями як повноцінного члена суспільства.

Відповідно до ширшого розуміння інклюзивної освіти та міжнародних документів, діти з особливими потребами — це особи до

18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти — представники національних меншин, діти — представники релігійних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД/ВІЛ та інші). В українському законодавстві термін «*діти з особливими освітніми потребами*» використовується у вужчому розумінні інклюзивної освіти й охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю.

У новій редакції Закону «Про вищу освіту» (2018 р.) особа з особливими освітніми потребами визначається як особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [56].

Ураховавши суспільний та соціокультурний фактори, ми розглядаємо особистість з обмеженими фізичними можливостями «як людину, яка має фізичні обмеження внаслідок розладу фізичних функцій організму, зумовлених вродженими вадами, наслідком травм, захворювань, відхилень або недоліків розвитку, стану здоров'я, зовнішності, внаслідок непристосованості навколишнього середовища та суспільства до її особливих потреб, через упереджене ставлення та негативні стереотипи оточення» [192, с. 130–134].

Водночас зауважимо, що інвалідність — це обмеження в можливостях, спричинене фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють людині бути інтегрованою в суспільство і брати участь у житті сім'ї та держави на тих умовах, що й інші члени суспільства, а *особа з обмеженими фізичними можливостями* — це особа, яка втратила здатність (внаслідок наявності дефекту) виконувати певну діяльність у межах того, що вважається нормою для людини [67, с. 107–108].

До кола проблем студентів з обмеженими фізичними можливостями відносимо ті, що притаманні для всієї студентської молоді загалом, а також специфічні як психологічного характеру, так і у сфері охорони здоров'я, матеріального забезпечення, організації побуту, рівня реалізації державних гарантій у сфері соціального захисту цієї категорії громадян.

На думку А. Капської, соціальна адаптація людини з обмеженими фізичними можливостями вбирає в себе кілька складових, які відображають суть адаптації особи, групи, сім'ї в різних сферах життєдіяльності: соціально-економічній, соціально-психологічній, соціокультурній [67, с. 219].

Показником рівня соціально-економічної адаптації є рівень матеріального добробуту; показником рівня соціально-психологічної адаптації — стан психологічного клімату; рівень соціокультурної адаптації визначається рівнем освіченості батьків, відповідністю суспільним нормам їхньої побутової і поведінкової культури [67, с. 219].

О. Василенко у дисертаційному дослідженні зазначає, що в соціально-педагогічному контексті поняття «адаптація осіб з особливими потребами до навчання в освітньому середовищі», визначено як процес і результат активного пристосування дитини з особливими потребами до шкільного життя та система педагогічних заходів, спрямованих на попередження і подолання проблем, які виникають у конкретної особистості чи групи (дітей з особливими потребами) на певних етапах її (їх) соціального становлення [28, с. 31].

Варто зазначити й дослідження О. Польовик, де вказано, що соціальна адаптація студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу — це їх інтеграція в навчальне середовище, під час якої продовжується формування навичок навчальної діяльності, відбувається прилучення до професії, набуття професійних знань, умінь і навичок, участь у громадському студентському житті, зміна умов існування у бажаному напрямі, пристосування до соціального середовища ЗВО, прийняття його норм і цінностей, збереження й формування оптимального балансу між особою, її внутрішнім станом і умовами навчання з перспективою у майбутньому використовувати набуті навички [135, с. 38].

Здійшене теоретичне дослідження щодо соціально-психологічних особливостей студентів з обмеженими фізичними можливостями дозволило зробити висновок: внаслідок незатребуваності осіб з обмеженими фізичними можливостями на ринку праці та соціальної ізоляції часто спостерігається процес відсторонення їх від соціуму, що зменшує формування у осіб з обмеженими фізичними можливостями активної життєвої позиції. У багатьох з них формується

почуття недовіри до суспільства. Часто студенти з обмеженими фізичними можливостями, мають приховані або слабко виявлені психологічні комплекси та не живуть повноцінним життям, тому результатом такого процесу є замкнутість, відчуженість від людей [166].

Крім того, у студентів з обмеженими фізичними можливостями спостерігається низька самооцінка, що може привести до постійного невдоволення собою, до самозневаги. Студентам з обмеженими фізичними можливостями через власну невпевненість у собі досить важко встановити добрі стосунки з іншими людьми.

Таким чином, відповідно до результатів здійсненого аналізу можна дійти висновку, що студенти з обмеженими фізичними можливостями мають певні проблеми, які сформувалися в попередні періоди життя і навчання молодих людей. Вони суттєво впливають на їх пізнавальну активність та соціальну адаптацію в освітній простір. Основними серед них є: труднощі у сприйнятті навчального матеріалу у загальноприйнятому вигляді; низький рівень фізичної підготовки; труднощі у подоланні бар'єрності оточуючого середовища, зокрема освітнього; знижена працездатність, підвищена втомлюваність та виснажливність, порушення концентрації уваги; підвищена вразливість до інфекційних захворювань і в зв'язку з цим проблеми з відвідуванням занять; дефіцит комунікабельності; недостатня орієнтація в соціумі, низька соціальна активність; низька самооцінка, нерозвиненість самоконтролю; звичка до невимогливого, поблажливого ставлення, завищені уявлення про свої можливості; низький рівень мотивації досягнення мети, відчуття втрати майбутнього; низький рівень самоактуалізації, нерішучість, переважання інтровертності поведінки; підвищена тривожність, вразливість, емоційна нестійкість, депресивні стани та багато інших [135, с. 100].

Отже, ми визначаємо, що *соціальна адаптація особистості з обмеженими фізичними можливостями* — це процес активної взаємодії особистості з обмеженими фізичними можливостями і середовища з метою досягнення оптимального рівня їх функціонування та відповідності один одному, позитивним результатом чого є здатність особистості до самореалізації, розкриття свого потенціалу, а також створення умов для прогресивних змін середовища.

У той же час, *соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями* є цілеспрямованим двостороннім процесом максимального повного включення всіх студентів з інвалідністю в усі можливі аспекти навчального та позанавчального життя, прийняття нормативно-правових вимог до статусу студента, здобуття фахових знань та формування професійних компетенцій, забезпечення оптимальної відповідності об'єктивних та суб'єктивних особливостей особистості з умовами соціокультурного та освітнього середовища ЗВО, що проявляється у внутрішній задоволеності та зовнішньому соціальному комфорту особистості, формуванні адекватних до вимог середовища моделей і стратегій поведінки, залученості у міжособистісні стосунки та продуктивне життя, що загалом забезпечує наступне успішне включення в соціальну та трудову діяльність [96, с. 163–173].

Розгляд проблеми соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору зумовлює необхідність характеристики поняття «інклюзивний освітній простір» та специфіки процесів міжособистісної взаємодії, що відбуваються у ньому.

Освітній простір, у контексті глобалізації освіти, розглянуто в роботах Н. Касярум [68], О. Рябокони [149], В. Сапогов [149], В. Чепак [197]. Серед наукових праць педагогічного характеру, автори яких звертаються до висвітлення різноманітних сторін освітнього простору навчального закладу, варто згадати дослідження І. Шендрік [201], А. Цимбалару [192] та ін.

Структура феномену «освітній простір» містить два основні компоненти: провідний — «простір» та поняття, яке характеризує його ознаку, — «інклюзивний» та «освітній» [192, с. 48–49].

Простір — це філософська категорія, яка пов'язана з категорією «часу» і розглядається як форма існування матерії. Згідно з визначенням у словникових джерелах простір «виражає порядок розташування одночасно існуючих об'єктів» [185, с. 75] і є «загальним для всіх переживань, що виникає завдяки органам почуття» [121].

Таким чином, як форма існування об'єктивної реальності простір виражає відношення між існуючими об'єктами, визначає порядок їх розташування, щільність, площину, структуру та характеризує всі форми і траєкторії руху матерії.

Поняття «освітній», що характеризує ознаку у словосполученні «освітній простір», визначається трактуванням його базового поняття «освіта» — такий, що забезпечує можливості для формування «духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, процес формування обличчя людини [131, с. 241].

Найповнішим та найсучаснішим, що концентрує в собі сутнісні ознаки цього феномена, є, на нашу думку, визначення освітнього простору як «педагогічної реальності, яка заявляє про себе співіснуванням Людини і Світу через освіту, містить у собі та є балансом культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища» [87, с. 36–40].

У своїх дослідженнях А. Цимбалару під поняттям «освітній простір» розуміє педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їхнє осмислення та пізнання. У зміст цього педагогічного феномену він вкладає значення спеціально організованого педагогічного середовища як структурованої системи педагогічних факторів та умов їх освоєння особистістю у процесі її становлення [192, с. 48–49].

Дослідник П. Бурдье розглядає освітній простір як велику кількість полів, кожне з яких характеризується відносною «щільністю» внутрішніх соціальних взаємодій, що створює особливу атмосферу, яка має «силовий», «притягувальний» характер стосовно індивідів, котрі перебувають у цих полях. Поля взаємно переплітаються, і таке переплетення є достатньо тісним. В освітньому просторі вищого навчального закладу в якості таких полів можуть розглядатися, з одного боку, різні навчальні дисципліни і спеціальності, за якими навчаються студенти. З іншого боку — різні сфери діяльності: навчальна, наукова, культурно-масова, управлінська тощо. Крім того, можна окремо говорити про інформаційне, культурне, навчальне, виховне поле [27, с. 17–36].

У педагогічній літературі цей термін також застосовується як синонім поняття «освітнє середовище». Незважаючи на те, що ці поняття дуже близькі та взаємообумовлені, вони нетотожні.

Ми погоджуємося з І. Шендрик, що поняття «освітній простір» та «освітнє середовище» розрізняються тим, що, по-перше, середовище характеризується статичністю, у той час як простір — динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти. По-друге, на відміну від середовища, простір характеризується суб'єктивним сприйняттям. По-третє, середовище — це даність, а простір є результатом конструктивної діяльності [201].

У своєму дисертаційному дослідженні О. Рассказова визначає інклюзивне освітнє середовище як сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують максимально можливе залучення людей з особливими потребами до всіх ланок педагогічного процесу й визначаються такими характеристиками: інтегративністю (об'єднання зусиль соціальних інститутів, фахівців, батьків, самої особистості, громадськості); варіативністю (наявність вибору форми навчання й виховання, а також типу освітньої установи на всіх етапах розвитку особи); рівнодоступністю (усунення «сліпих місць, до яких особа з інвалідністю не може отримати доступу»); толерантністю (доброзичливим ставленням до осіб із обмеженими фізичними можливостями) [142, с. 14].

У системі вищої освіти процес формування самосвідомості тісно пов'язаний із професійним становленням особистості. За роки навчання у студентів поступово складаються усвідомлені уявлення про свою приналежність до соціальної, етнічної, професійної та іншої соціальної групи. Відбувається формування специфічної соціальної ідентичності, пов'язаної як з вищою освітою загалом, так і з певною соціальною групою чи сферою професійної діяльності. Формування соціальної ідентичності у ЗВО здійснюється через трансляцію уявлень про цінність ресурсів, що пропонуються певною навчальною дисципліною (як експертною культурою) і через формування певних соціально-професійних, матеріальних, моральних очікувань, уявлень про індивідуальну та соціальну значущість, престижність майбутньої професії, а також загалом про життя після закінчення ЗВО [50, с. 93–109]. Кожна навчальна дисципліна має свої особливі об'єкти, на яких весь час акцентується увага студентів у процесі її вивчення та засвоєння. У ролі таких

об'єктів можуть виступати основні поняття дисципліни. Через понятійний апарат і окремі поняття як ядра специфічних епістем освітній простір вищого навчального закладу може пропонувати «зразки світу» та «образи», різні ідентифікаційні моделі [40]. Процес соціально-професійної ідентифікації в цьому просторі передбачає співвіднесення індивідами самих себе не тільки з представниками тієї чи іншої соціальної, професійної групи, а й з тими об'єктами (поняттями, символами, атрибутами, прізвиськами видатних людей і т. п.), які мають стосунок до цієї групи. Кожна навчальна (чи наукова) дисципліна має власний понятійний апарат, власну символіку, «своїх героїв» у особі видатних поетів, полководців, винахідників, першопроходьців, філософів та ін. Усе перераховане не є конкретною соціальною групою, скоріше це і є об'єкти. Вважається, що з цими об'єктами студент може себе ідентифікувати так само успішно, як і з представниками тих чи інших соціальних груп.

Уточнення змістового наповнення поняття «інклюзивний освітній простір», вимагає з'ясування етимології терміну «інклюзія». Слово «інклюзія» (inclusion) — англійського походження та означає дослівно — включення. У працях українських науковців та практиків знаходимо наступні визначення терміну «інклюзія»:

— пристосування навчальних закладів та їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх — як обдарованих дітей та молоді, так і тих, котрі мають обмежені фізичні можливості [62]

— це політика й процес, що дає можливість усім людям брати участь у всіх програмах (Н. Софій, Ю. Найда) [161];

— процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і насамперед тих, що мають труднощі у фізичному чи розумовому розвитку (В. Бондар) [20, с. 13–14].

Продукування ідеї інклюзивної освіти відбулося не одномоментно, йому передували складний і суперечливий соціокультурний розвиток суспільства, динаміка ідеологічних змін, трансформація різних моделей інвалідності (медична, модель нормалізації, соціальна, неосоціальна). Сьогодні у контексті концептуальної зміни моделі ставлення суспільства до людей з обмеженими фізичними можливостями в Україні забезпечується можливість для вільного вибору родинною молоді людини з обмеженими фізичними можливостями.

тями соціально-виховних умов розвитку її в інклюзивній, інтеграційній або спеціальній формах освіти [142].

За повної інклюзії (включення) усі студенти є повноправними членами студентського колективу, забезпечуються безбар'єрним доступом, підтримкою, за необхідності медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта, як зазначають у своїх дослідженнях вчені скандинавських країн Т. Jonson, К. Raiswaik, це гнучка, індивідуалізована система навчання з психолого-педагогічною підтримкою дітей та молоді з обмеженими фізичними можливостями в умовах масових навчальних закладах, що знаходяться поблизу місця проживання [144, с. 110–116].

У своїх дослідженнях І. Бондар визначає інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права людей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання людини з особливими освітніми потребами, зокрема студента з обмеженими фізичними можливостями, в умовах вищого навчального закладу [20, с. 13–14].

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) інклюзивне навчання визначається як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [56].

У працях А. Колупасової інклюзивне навчання визначено як «гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей та молоді з обмеженими фізичними можливостями в умовах масової загальноосвітньої школи чи вищого навчального закладу за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом» [76].

Дослідниця Є. Ярская-Смирнова вважає, що інклюзивна освіта означає «включеність усіх дітей та молодих людей (за винятком крайніх ступенів фізичного чи розумового недорозвинення) у освітнє життя навчального закладу за місцем проживання, головним завданням інклюзивного навчального закладу є створення системи яка б задовольнила потреби кожного, а головною метою — надання можливості всім охочим найбільш повного включення в соціальне

життя громади» [206, с. 48–54]. Ми погоджуємося з Н. Мирошніченко у тому, що інклюзивне навчання «передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної людини, незалежно від особливостей її фізичного розвитку» [109].

Інклюзивний підхід вбачає сутність проблеми головним чином у тому, що бар'єри і труднощі в навчанні, з якими зустрічаються студенти в класичних навчальних закладах, виникають через існуючі організації та практики навчального процесу, а також через застарілі негнучкі методи навчання. Разом із тим необхідно не адаптувати лише студентів з тими чи іншими труднощами в навчанні до існуючих вимог стандартного ЗВО, але й реформувати навчальний заклад і шукати інші педагогічні підходи до навчання таким чином, щоб було можливо найповніше враховувати особливі освітні потреби всіх тих студентів, у яких вони виникають.

Відповідно до Наказу МОН «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» визначення оптимальних шляхів і засобів впровадження інклюзивної освіти ґрунтується на основі відповідного нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення. У цьому законодавчому документі визначено принципи розвитку інклюзивного навчання:

— науковість (розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження інклюзивного навчання, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи);

— системність (забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з обмеженими фізичними можливостями, наступності між рівнями освіти);

— варіативність, корекційна спрямованість (організація особистісно орієнтованого навчального процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудової реабілітації);

— індивідуалізація (здійснення особистісно орієнтованого (індивідуального, диференційованого підходу);

— соціальна відповідальність сім'ї (виховання, навчання і розвиток дитини; створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі);

— міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з обмеженими фізичними можливостями) [116].

Варто зазначити, що відповідно до Постанови КМУ про «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність групи інклюзивного освітнього закладу становить не більше 20 учнів, із них 1–3 учнів з однорідними вадами розвитку: розумовою відсталістю, порушеннями опорно-рухового апарату, зі зниженим зором, слухом, затримкою психічного розвитку та інші; не більше 2 учнів: сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення; із складними вадами розвитку (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку); молодь, що пересувається на інвалідних візках [116]. Передбачається, що для навчання таких студентів інклюзивні навчальні заклади мають забезпечити відповідну інфраструктуру (пандуси, ліфти, санвузли тощо), технічні засоби навчання, що полегшують сприйняття інформації (телевізійні збільшувачі для читання, збільшувальні та електронні лупи, мобільні ФМ-системи, спеціалізовані комп'ютерні програми тощо), а також залучати відповідних спеціалістів (соціальний працівник, сурдоперекладач, тифлоперекладач тощо). Що ж стосується нормативних вимог щодо організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах таких немає, саме тому для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу ми використовували організаційні умови інклюзивного навчання вище зазначеного документа.

Інклюзивний освітній простір забезпечує доступ до освіти людей з обмеженими фізичними можливостями у вищому навчальному закладі за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких людей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію людей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх, але створює спеціальні

умови для студентів з обмеженими фізичними можливостями. Отримані поза соціумом знання і вміння не могли допомогти людям з обмеженими фізичними можливостями цілковито адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучих життєвих труднощів, а, отже, реалізуватися повністю як рівноправні і повноцінні члени суспільства. В інклюзивних групах студенти з обмеженими фізичними можливостями включені в освітній процес. Вони осягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, навчаються виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у розв'язанні проблем, ухвалювати самостійні рішення.

Сучасні соціальні реалії характеризуються багатогранністю і нестабільністю, вимагають постійного вдосконалення механізмів, що забезпечують включення осіб з обмеженими фізичними можливостями у суспільство. Для того, щоб освітній простір вищого навчального закладу функціонував ефективно, необхідно, щоб у ньому була розгорнута максимально широка палітра соціальних відносин, які створюють умови соціалізації. І ці відносини не повинні бути пов'язані лише з передаванням, отриманням і засвоєнням професійних знань, умінь та виробленням навичок. Повноцінність процесу соціалізації в інклюзивному навчальному закладі може досягатися за рахунок структурування освітнього простору таким чином, щоб забезпечити занурення студентів з обмеженими фізичними можливостями у сукупність суспільних взаємодій різного рівня складності, збагатити сферу освоєваних соціальних ролей. Робота з організації освітнього простору повинна бути пов'язаною із організацією об'єктів ідентифікації таким чином, щоб спрямовувати ідентифікаційні та соціалізаційні процеси у «потрібне» русло, тобто, щоб в освітньому просторі інклюзивного навчального закладу формувалися, конструювалися, так би мовити, «потрібні» і «корисні» кожному студенту й суспільству ідентичності: ідентичність громадянина України (українця), ідентичність професіонала, інтелігента, порядного сім'янина, гуманіста та багато інших [119, с. 73–80].

Таким чином, інклюзивний освітній простір вищої школи — це сукупність умов, факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують оптимальне залучення студентів з обмеженими фізичними

можливостями до освітнього процесу, характеризуються інтегративністю, варіативністю, рівнодоступністю, толерантністю та охоплюють навчальну, наукову, культурно-масову і дозвілєву сфери діяльності.

Спираючись на вищеподані трактування понять «соціальна адаптація», «особистість з обмеженими фізичними можливостями», «студентство», «соціальна адаптація особистості з обмеженими фізичними можливостями» «інклюзія», «інклюзивний освітній простір», запропонуємо наше розуміння соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору.

Отже, соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору — це цілеспрямований двосторонній процес взаємодії студента та інклюзивного освітнього простору вищої школи, що передбачає залучення студентів з обмеженими фізичними можливостями до навчальної, наукової, культурно-масової діяльності, спрямованість студентів на здобуття фахових знань та формування професійних компетенцій, ефективну комунікацію і продуктивні міжособистісні стосунки у студентському співтоваристві на засадах толерантності, активності, партнерства, що уможлиблює майбутню успішну соціальну та трудову діяльність.

Успішність соціальної адаптації залежить не стільки від особливостей та об'єктивних властивостей ситуації, скільки від особливостей та наявності індивідуальних ресурсів, адекватності й ефективності стратегій їхнього застосування: здатність до адаптації є водночас інстинктом власного життя та набутими навичками. Визначення теоретичних основ соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями до умов інклюзивного освітнього простору дозволяє нам перейти до з'ясування сучасного стану зазначеної адаптації.

Соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору містить чотири компоненти: комунікативний, регулятивний, самореалізаційний, професійний.

Комунікативний включає пристосування студентів з обмеженими фізичними можливостями до нових взаємозв'язків і взаємостосунків,

розвиток соціальних навичок і умінь, соціальної компетенції. Комунікативний компонент виявляється ефективним тільки в умовах включення студентів з обмеженими фізичними можливостями в нормальне соціальне середовище зі збереженням власної індивідуальності та унікальності, прийняття свого стану і формування активної життєвої позиції, орієнтації на власні збережені можливості й потенціал, розширенні чисельності контактів, формуванні диференційованої поведінки відповідно до його потреб і особливостей психічного стану.

Регулятивний компонент характеризується пов'язаністю з життєвими циклами людини, переходом від одного віку до іншого, перебігом різних життєвих подій і змін, що потребують формування нових якостей характеру, рис особистості та вимог до суспільства, яке має забезпечувати гідне життя громадян.

Самореалізаційний компонент включає задоволення духовних потреб особистості, реалізацію творчого потенціалу, активізацію сильних сторін особистості, самореалізацію в трудовій діяльності чи творчості, розширення кругозору і світогляду, подолання екзистенціальних проблем.

Професійний компонент визначається в пристосуванні до навчального процесу та вимог майбутньої професії (рис. 1.1).

Особливості процесу адаптації студентів з обмеженнями фізичними можливостями полягають у тому, що в ході своєї життєдіяльності вони зустрічаються з необхідністю активного пристосування до різних елементів соціального середовища, а саме: соціально-психологічних, культурних, професійних, побутових та інших характеристик.

Початком процесу соціальної адаптації для цієї категорії студентів найчастіше стає усвідомлення того факту, що попередньо засвоєні соціальні стереотипи не забезпечують досягнення цілей, тому актуальним стає переосмислення поведінки відповідно до вимог нових соціальних умов або нового для адаптанта соціального середовища. Процес соціальної адаптації до умов навчання в інклюзивному освітньому просторі розглядається також як процес розширення власного «Я» і активного опанування соціальної реальності в процесі успішної діяльності.

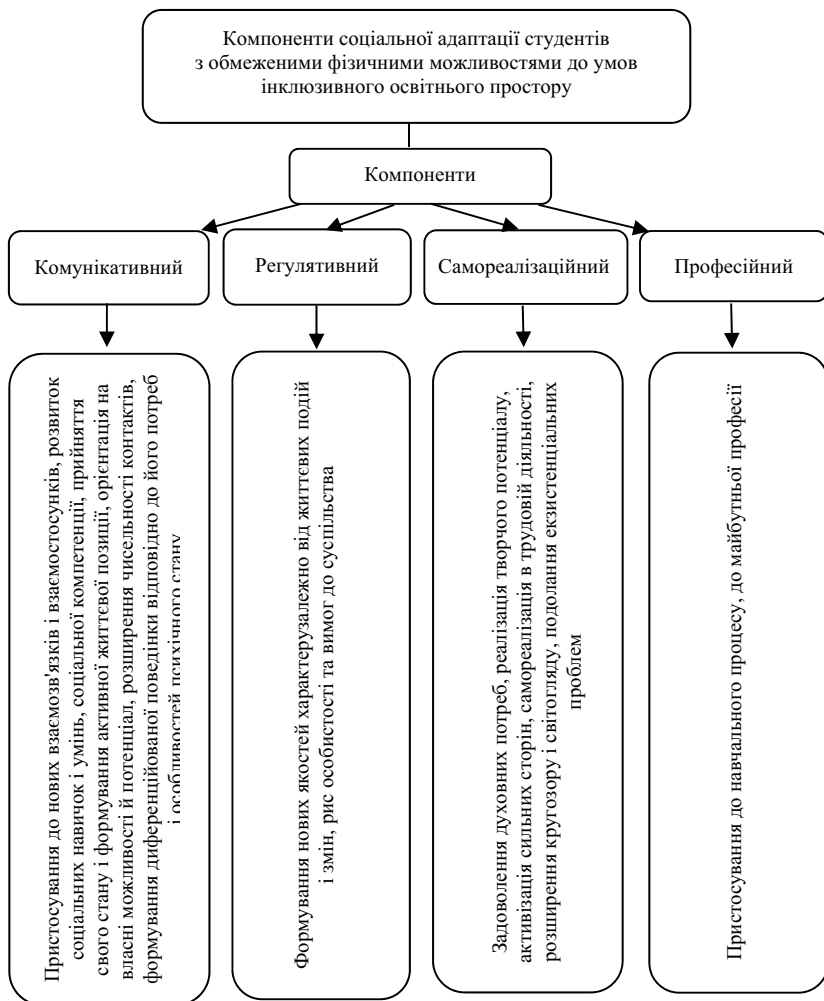


Рис. 1.1. Компоненти соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями до умов інклюзивного освітнього простору

Дослідники (Т. Алексеєнко [164], О. Безпалько [165] А. Капська [66], А. Милославова [107]) виділяють чотири стадії процесу соціальної адаптації, які ми використовуємо для характеристики

проходження цього процесу студентами з обмеженнями фізичними можливостями:

1) *початкова*, коли студенти з обмеженнями фізичними можливостями усвідомлюють, як вони повинні поводитися у новому для них соціальному середовищі, але ще не готові визнати і прийняти систему цінностей нового середовища, а тому прагнуть дотримуватися колишньої системи цінностей;

2) *стадія терпимості*, коли студенти з обмеженнями фізичними можливостями і нове соціальне оточення проявляють взаємну терпимість до систем цінностей і зразків поведінки один одного;

3) *акомодації*, тобто визнання і ухвалення студентами з обмеженими фізичними можливостями основних елементів системи цінностей нового середовища під час одночасного визнання деяких цінностей студентів з обмеженими фізичними можливостями, групою новим соціальним середовищем;

4) *асиміляції*, тобто повний збіг систем цінностей студентів з обмеженими фізичними можливостями, групи і середовища, однорідне соціальне функціонування в інклюзивному освітньому просторі.

Ми погоджуємось із тим, що соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями є складовою інтеграції з її наступними етапами: *сприйняття оточенням* (налагодження контактів для наступної позитивної міжособистісної взаємодії), *адаптація у групі* (соціальна адаптація як прагнення до взаємодії із соціальним середовищем та соціальна ідентифікація як усвідомлення своєї приналежності до групи), *позитивна міжособистісна взаємодія* (виконання умов активності студентів з обмеженими фізичними можливостями, толерантності здорового оточення, партнерства всіх сторін процесу) [191].

Успіх соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями прямо залежить від дотримання *принципів інклюзивного навчання* [67, с. 107–108], а саме:

1) цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень; кожна людини здатна відчувати і думати;

2) кожна людини має право на спілкування і на те, щоб бути почутим;

3) усі люди мають потребу один в одному;

4) справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин;

5) усі люди потребують підтримки і дружби ровесників;

6) для всіх людей досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж у тому, що не можуть;

7) різноманітність посилює всі сторони життя людини.

Конкретизуючи *причини*, що впливають на успіх процесу соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору, виділяємо:

— особливості розвитку особистості з обмеженими фізичними можливостями (психологічні особливості студентів з обмеженими фізичними можливостями, зумовлені попереднім життєвим досвідом, у тому числі стигматизація, таврування людей з інвалідністю, ексклюзія їх як «інших», самооцінка та самоідентифікація тощо);

— усвідомлення і прийняття цінностей інклюзивного освітнього простору всіма учасниками навчального процесу та створення сприятливого освітнього середовища;

— сформованість взаємно позитивних установок до ефективної комунікації та продуктивної взаємодії на рівнях: «студент з обмеженими фізичними можливостями — здорові студенти», «студент з обмеженими фізичними можливостями — викладач», «викладач (куратор) — інтегрована студентська група», «персонал інклюзивних ЗВО — батьки студентів з обмеженими фізичними можливостями».

Таким чином, ми визначили що **соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору** — це цілеспрямований двосторонній процес взаємодії студента та інклюзивного освітнього простору вищої школи, що передбачає залучення студентів з обмеженими фізичними можливостями до навчальної, наукової, культурно-масової діяльності, спрямованість студентів на здобуття фахових знань та формування професійних компетенцій, ефективну комунікацію і продуктивні міжособистісні стосунки у студентському співтоваристві на засадах толерантності, активності, партнерства, що уможливорює майбутню успішну соціальну та трудову діяльність.

РОЗДІЛ 2

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

2.1. Сутність соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями

Під час дослідження ми враховували виділені дослідниками [173, с. 6;103] фактори соціально-педагогічної адаптації першокурсників, які, одночасно, можуть виступати причинами відрахування із числа студентів упродовж першого-третього семестрів:

психолого-педагогічні особливості, пов'язані більшою мірою зі змістом та умовами організації навчально-виховного процесу у ЗВО; *соціально-психологічні особливості*, що відображають здебільшого необхідність пристосування студентів до нових видів соціальних стосунків, студентського соціуму, інклюзивного освітнього простору.

До вихідних суб'єктивних стресорів, що негативно впливають на процес адаптації та є основою типових складнощів першокурсників, відносять: недостатній рівень підготовленості за програмою загальноосвітньої школи, несформовані навички навчальної роботи, слабкість вольової регуляції, пасивну роль в оволодінні обраною спеціальністю, невисокий рівень загальної культури, соціальну інфантильність, недостатню вираженість установки на здобуття професії, випадковість здійсненого професійного та життєвого вибору, невпевненість у власних силах, сумніви щодо можливості успішного навчання у ЗВО [134].

Здійснене нами дослідження дало змогу згрупувати фактори-стресори, типові саме для процесу соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору.

Перша поєднує психологічну неготовність до нової соціальної ситуації розвитку, необхідності реалізовувати себе в інклюзивному освітньому просторі вищої школи, операційну неготовність до самос-

тійної освітньої діяльності, нездатність до самостійного подолання стресового стану, пошук комфортної моделі опіки, співчуття, жалю.

Друга група стресорів включає нездатність до подолання труднощів спілкування та взаємодії з одногрупниками, які виникають під час навчальної та, особливо, позанавчальної діяльності. Ситуація невдалого контакту особливо гостро переживається студентами з обмеженими фізичними можливостями, адже для них є дуже важливим відчуття підтримки групи, зустріти однодумців, приєднатись до тих, хто почувається впевнено в новій ситуації. Студенти, які не змогли встановити контакт з групою, почуваються відторгненими, самотніми.

Третя група стосується особливого ставлення батьків, рідних до студентів з обмеженими фізичними можливостями, прагнення до контролю, гіперопіки, заперечення можливості прийняття самостійних рішень, долаття проблем. З боку фахівців, які працюють в інклюзивному освітньому просторі — це проблеми професійного стресу та психологічного вигорання, необхідність систематичного психологічного розвантаження та ефективної супервізії, що забезпечить здатність до виконання вагомих координаційних функцій у процесах соціальної адаптації [157, с. 112–117].

У розробці соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями ми також враховували необхідність створення для вказаної категорії студентів низки педагогічних умов, які б полегшували адаптаційний процес, зокрема:

— комплексності та системності у вирішенні освітньо-виховних завдань;

— забезпечення диференційованого підходу до студентів з обмеженими фізичними можливостями з урахуванням специфіки хвороби, патологічного стану, психологічної чи соціальної проблеми, з якими може зустрітись студент з обмеженими фізичними можливостями у повсякденному житті та в процесі навчання;

— уникнення надмірного акцентування уваги на вадах фізичного розвитку, оскільки завданням інклюзії є навчання людини до примирення із власним статусом, мінімізація наслідків інвалідності і максимальна орієнтація на продуктивне життя у суспільстві;

— забезпечення партнерських, діалогічних форм взаємодії, забезпечення емоційної причетності до навчального процесу, вироблення адаптованих (у залежності від типу нозології) методик викладання дисциплін, урізноманітнення джерел отримання інформації, поєднання індивідуальних та групових форм роботи;

— дотримання принципу рефлексивності, запобігання синдрому професійного вигорання у викладачів та кураторів, надання послуг психологічного розвантаження, супервізії.

Здійснений теоретичний аналіз проблеми соціальної адаптації першокурсників, результати дослідження соціально-психологічних особливостей студентів з обмеженими фізичними можливостями, емпіричні дослідження, врахування принципів інклюзивного освітнього простору вищої школи дозволили нам сформулювати соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Під соціально-педагогічними умовами соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями розуміємо сукупність певних обставин, що спеціально створюються у інклюзивному освітньому просторі вищого навчального закладу та забезпечують:

— орієнтацію особистості студента на гуманістичні та смислоттєві цінності;

— компетентісний підхід як єдиний соціально-педагогічний континуум, який забезпечує критеріальну основу результативності всіх педагогічних зусиль;

— соціально-педагогічний супровід та психологічну підтримку студентів з обмеженими фізичними можливостями за принципами «рівний-рівному» (студент — студент) та «ділове партнерство» (викладач/куратор — студент);

— активізацію адаптивного потенціалу особистості;

— взаємодію та взаємне пристосування студентів та освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу;

— засвоєння і прийняття студентами з інвалідністю цінностей, норм та правил вищої школи;

— мінімізацію соціальних наслідків інвалідності, інтеграцію особистості у групу однокурсників та інклюзивний освітній простір ЗВО;

- засвоєння нових форм соціальної взаємодії, корекцію моделі батьківської поведінки;
- визначення цілей життєдіяльності майбутнього фахівця;
- рефлексію та супервізію впродовж періоду соціальної адаптації.

Процес успішної соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями передбачає досягнення цілей на трьох рівнях:

індивідуальному (примирення із власним статусом, проблемами, що зумовлюються інвалідністю, забезпечення внутрішньо особистісної гармонії, досягнення особистісної рівноваги);

на рівні малої соціальної групи (досягнення гармонії індивіда (комфорту міжособистісних стосунків) у ході взаємодії з безпосереднім оточенням: академічною групою, студентськими об'єднаннями, адміністрацією, науково-педагогічним колективом, студентськими сервісними службами ЗВО);

на рівні соціуму (узгодження власних оцінок, особистісних можливостей з суспільними цінностями та нормами за межами мікросередовища ЗВО, визначення власного місця у соціумі, досягнення соціального комфорту).

Під час дослідження нами було визначено дві основних та три суміжних групи проблем соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями, а саме:

психолого-педагогічні — пов'язані з новою дидактичною ситуацією, організацією навчально-виховного процесу у вищій школі, невмінням самостійно навчатись, засвоювати значні обсяги навчальної інформації, виконувати аналітичні завдання, невідповідність здібностей вимогам вищої школи (зарахування на контрактну форму навчання цілком можливе і за невисоких балів ЗНО, атестата); неадекватність мотивації навчання («я тут, тому що так захотіли мої батьки», «я особа з інвалідністю і викладач має поставити мені гарну оцінку, інакше Фонд соціального захисту інвалідів не надасть кошти на оплату освітніх послуг»), самоорганізація та самоконтроль (особливо для іногородніх);

особистісно- та соціально-психологічні — пов'язані з усвідомленням нового соціального статусу, необхідністю входження

в нову соціальну групу, пролонгований страх «таврування» статусом особи з інвалідністю (прагнення приховати наявні проблеми, відмова від допомоги фахівців сервісних служб, тьюторів, свідоме уникнення контактів, товаришування з іншими студентами з інвалідністю); як протилежний тип поведінки — пошук товариства інших студентів з обмеженими фізичними можливостями, формування ізольованих соціальних груп («вони (здорові) ніколи нас не приймуть»), невідповідність соціальних очікувань щодо власної особистості реальному ставленню оточуючих («тут усе мало стати по іншому», «я сподівався на більш приязне ставлення», «я очікував, що тут зможу дозволити собі набагато більше, ніж у школі»);

особистісно- та соціально-психологічні проблеми батьків (родинного оточення) студентів з обмеженими фізичними можливостями — гостре переживання ситуації унеможливлення постійної опіки (контролю) за дитиною, страх відторгнення, ізоляції студента з інвалідністю, прагнення постійного контакту з викладачами, кураторами, «вимагання» певного особливого ставлення, завищених оцінок, більшої уваги («скидає» на інвалідність), недостатність часу або бажання для участі у роботі «Школи дружнього піклування», надмірна інформованість щодо стосунків у групі, роботі органів студентського самоврядування, намагання надати самостійні оцінки університетським формам роботи зі студентами з обмеженими фізичними можливостями;

соціально-психологічні проблеми фахівців (викладачів, кураторів, працівників сервісних служб), що працюють в інклюзивному освітньому просторі — теоретичне розуміння цінностей інклюзивного освітнього простору та недостатність компетенцій для практичного втілення своїх обов'язків, вибір «спрощеного шляху» (поблажливе ставлення, завищення оцінок, свідоме і несвідоме «непомічання» наявних проблем соціальної адаптації, повноцінної інтеграції студентів з інвалідністю) відсутність можливості повноцінної рефлексії, супервізії, недостатність матеріального стимулювання за виконану роботу, стреси, психологічне вигорання;

соціально-психологічні проблеми здорових студентів, для значної частини з яких, поряд із притаманними для всіх першокурсників проблемами соціальної адаптації у вузівському середовищі

постає ситуація спільного навчання з однолітками з обмеженими фізичними можливостями, необхідність прийняття цінностей і правил інклюзивного освітнього простору, подолання стереотипів суспільного ставлення до людей з інвалідністю.

У розробці соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями нами було враховано:

— структуру соціальної адаптації студентів, форми, складові та етапи соціальної адаптації, фактори (стресори), що впливають на успішність цього процесу, педагогічні, дидактичні й організаційні заходи, спрямовані на оптимізацію соціально-адаптаційного процесу (параграф 1.1);

— особливості соціально-психологічного розвитку студентів з обмеженими фізичними можливостями, врахування впливу нозології захворювання на розвиток особистості та можливості соціального функціонування; вивчення вікових особливостей, ціннісних імперативів, психологічних новоутворень студентського віку, типові приклади взаємного сприйняття, комунікації, стосунків на рівні «студент з обмеженими фізичними можливостями — здорові студенти», «студент з обмеженими фізичними можливостями між собою», «студент з обмеженими фізичними можливостями — викладач», «студент з обмеженими фізичними можливостями — батьки, родинне оточення» (параграф 1.2);

— сутність інклюзивного освітнього простору як унікального освітньо-соціального середовища, робота всіх інституцій якого спрямована на створення максимально сприятливого середовища для адаптації, інтеграції, розвитку, особистісного, соціального та професійного становлення і утвердження всіх студентів, у тому числі — з обмеженими фізичними можливостями; трактування понять «студент з обмеженими фізичними можливостями» та «соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору» (параграф 1.3).

Ми виходили з того, що процес успішної соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями передбачає досягнення цілей на трьох рівнях:

індивідуальному (примирення із власним статусом, проблемами, що зумовлюються інвалідністю, забезпечення особистісної

рівноваги, досягнення внутрішньоособистісної гармонії, формування впевненості у власних силах, стійкої мотивації до максимально повноцінного соціального функціонування);

на рівні малої соціальної групи (досягнення гармонії індивіда (комфорту міжособистісних стосунків) у ході взаємодії з безпосереднім оточенням: академічною групою, студентськими об'єднаннями, адміністрацією, науково-педагогічним колективом, студентськими сервісними службами; подолання негативних стереотипів, установок, соціальної ізоляції, відторгнення (ексклюзії), отримання задоволення від спілкування, товаришування, співпраці; корекція моделі внутрішньородинних стосунків, поєднання поваги та вдячності до батьків із правом приймати самостійні рішення та усвідомлення обов'язку відповідальності за свої вчинки);

на рівні соціуму (узгодження власних оцінок, особистісних можливостей з суспільними цінностями та нормами за межами мікросередовища ЗВО, визначення власного місця у соціумі, досягнення соціального комфорту, утвердження у правильності професійного вибору, накреслення перспектив фахової реалізації).

Таким чином, це стало підґрунтям для вироблення соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору, які будуть розкрито нами у наступному параграфі.

2.2. Змістовна характеристика соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями

Перша соціально-педагогічна умова — *забезпечення спрямованості діяльності студентських сервісних служб на вирішення проблем соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями.*

Результати наукових досліджень [15] засвідчують, що практика надання підтримки студентам з обмеженими можливостями, існуюча в Україні, реалізується на п'яти рівнях: міжнародному, державному, регіональному (республіканському, обласному), місце-

вому, внутрішньовузівському, з яких останній є найефективнішим і продуктивним.

Так, внутрішньовузівський рівень характеризується: створенням системи соціально-педагогічної підтримки в процесі здобуття інвалідами вищої освіти (довузівська підготовка, адаптація першокурсників, супровід навчання, реабілітація, допомога у працевлаштуванні); організацією тьюторського (індивідуального) супроводу; наявністю відділів, служб, центрів підтримки та супроводу; забезпеченням психолого-педагогічного супроводу навчання студентів з обмеженими можливостями; наявністю на факультетах відповідальних по роботі зі студентами цієї категорії; проведенням навчальних семінарів з викладачами, що працюють в інтегрованих групах; адаптацією навчально-методичного матеріалу з урахуванням особливостей студентів з обмеженими можливостями [16, с. 10–13].

Таким чином, *ключовою інституцією вищого навчального закладу по роботі зі студентами з обмеженими фізичними можливостями виступають спеціально створені відділи, служби, центри підтримки та супроводу.*

Аналіз зарубіжного досвіду (М. Vajekal, R. Breman, K. Woodfield, D. Angelo, Ph. Marra) свідчить, що поняття «університетська сервісна служба» більшою мірою використовується для характеристики всіх процесів: підтримки, супроводу, реабілітації, навчання тощо, які реалізуються в університеті. У вітчизняних ЗВО центри мають вужчу спеціалізацію: центр самостійної роботи, центр вищої освіти, а також довузівської підготовки тощо.

Проблема створення й функціонування університетських центрів і служб для категорії студентів з інвалідністю розглядається у роботах російських учених О. Мартинової, Л. Смирнової; З. Лебедевою виділено компоненти діяльності служби супроводу (педагогічний (андрагогічний), медичний, психологічний, соціальний) і відповідно до них напрямки роботи. Українськими вченими С. Литовченко [90], В. Скрипник [156], М. Чайковським [194] проаналізовано й описано досвід роботи навчально-реабілітаційних центрів у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» та його філіях. Специфіку діяльності університетського Центру самостійної роботи студентів з особливими потребами для надання

студентам з обмеженими фізичними можливостями спеціалізованої технічної, інформаційної й консультативної підтримки висвітлено К. Кольченко, Г. Никуліною, П. Таланчуком [175]. Грунтовні дослідження зарубіжного та вітчизняного досвіду у сфері діяльності університетських сервісних служб, здійснені Ю. Богінською засвідчують, що «зарубіжний досвід не копіюється в український освітній простір, а трансформується з урахуванням потреб і можливостей студентів з обмеженими можливостями, недостатнього державного фінансування, відсутності технічного обладнання тощо» [16, с.79].

Загалом, університетські сервісні служби країн Західної Європи виконують наступні функції: реалізують систему заходів соціально-педагогічного супроводу студентів з інвалідністю у процесі навчання, забезпечують послуги тьюторів, контролюють створення альтернативних можливостей отримання навчальної інформації студентами з інвалідністю, вирішують питання створення безбар'єрного середовища, обладнання робочих місць, безпеки приміщень, де працюють особи з інвалідністю, сприяють у вирішенні матеріальних питань (надання субсидій, стипендій, звільнення від податків), контролюють надання послуг медичного та реабілітаційного характеру, здійснюють моніторинг якості освітніх послуг, задоволеності умовами навчання, соціального комфорту студентів тощо.

Функцію університетської сервісної служби у ЗВО Університету «Україна» виконують:

Центр самостійної роботи студентів із обмеженими фізичними можливостями (надає спеціалізовану технічну, інформаційну та консультаційну підтримку, зокрема: навчання роботі на комп'ютері та офісній техніці; надання студентам можливості роботи на комп'ютеризованих робочих місцях (юриста, перекладача, оператора ПК, фахівця з інформаційних технологій); надання офісного та адаптивного технічного обладнання (комп'ютера, сканера, принтера, копіювального апарату, музичного центру, спеціалізованого магнітофону тощо); доступ до медіатеки; надання психологічної підтримки, допомоги у подоланні труднощів, що виникають під час навчання; надання інформаційної підтримки);

студентська соціальна служба (здійснює профілактику негативних явищ у студентському середовищі (очне та заочне консульту-

вання студентів соціальним педагогом та психологом, лекції та тренінги для студентських груп за методикою «рівний — рівному», щорічний семінар з профілактики, навчання волонтерів у відповідних державних та громадських структурах); проведення занять з профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі в рамках Всеукраїнського фестивалю «Біле Озеро»; розповсюдження профілактичної літератури на факультетах університету; підготовка блоку тренінгових занять за темою «Молодь за здоров'я» у рамках роботи Ради лідерів студентського самоврядування серед ТВСП університету; інформаційна робота (розробка та друк видань на профілактичну та іншу актуальну сучасну тематику); адаптація та соціалізація студентів із обмеженими фізичними можливостями (проведення опитувань, організація індивідуального консультування, розробка допоміжних інформаційних видань, активне залучення студентів з інвалідністю до суспільно-корисної діяльності, організація участі студентів у фестивалях творчості дітей з інвалідністю як учасників і безпосередніх організаторів); організація змістовного дозвілля (участь в організації загальнономіських акцій, організованих за підтримки міських державних адміністрацій, та тематичних зборах-походах); організація ігротек на вулицях та у дитячих лікарнях; екологія та охорона навколишнього середовища (акції по прибиранню територій та посадці дерев); проект «Пошта довіри» (консультування спеціалістами служби та державних структур студентів за письмовими зверненнями); благодійні акції по збору речей для Червоного Хреста;

управління соціальної адаптації та реабілітації (сприяння профорієнтації та профвідбору абітурієнтів, у тому числі з обмеженими фізичними можливостями, створення умов для адаптації студентів до інтегрованого навчання, контроль стану їх здоров'я, розробку та впровадження нових форм реабілітації);

відділ спеціальних технологій навчання (забезпечення технічного супроводу студентів з інвалідністю у виконанні їх навчальних завдань, створення та підтримка умов, що надають студентам з інвалідністю можливості бути незалежними, сприяють розвитку їх впевненості у собі, створюють атмосферу розуміння і рівності);

студентські сервісні служби, що діють у територіально відокремлених підрозділах. Це, зокрема: Центр інклюзивного навчання

(раніше Центр соціально-педагогічної реабілітації студентів з особливими потребами), Навчально-реабілітаційний центр (Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна»); Соціально-психологічний центр «Інсайт» (Вінницький інститут Університету «Україна»); Соціально-психологічна служба Рівненського інституту Університету «Україна», у структуру якої входить Школа Волонтерів та Центр практичної психології тощо (положення, у яких розкривається зміст діяльності названих служб, представлені у додатках Б, В).

У розрізі соціально-адаптаційної роботи зі студентами з обмеженими фізичними можливостями співробітники центрів, управлінь та служб реалізують наступні пріоритетні напрями:

здійснення комплексного обстеження студентів з інвалідністю на початку навчального року з визначенням необхідного об'єму соціальних, психологічних, реабілітаційних послуг, потреб у допоміжних засобах навчання, підбору методик подання навчальної інформації та контролю засвоєних знань, відображення отриманої інформації в індивідуальних програмах супроводу навчання;

забезпечення соціального комфорту освітнього середовища (реалізація принципу вагомості кожного учасника освітнього процесу, забезпечення емоційної причетності до навчально-виховного процесу, залучення до соціально-культурного дозвілля, забезпечення усвідомлення корисності соціально-активного проведення вільного часу; сприяння самостановленню особистості студента);

пrevenція негативних поведінкових проявів щодо студентів з обмеженими фізичними можливостями з боку оточення (попередження девіантної поведінки, запобігання конфліктам, формування відповідних до умов інтегрованого освітнього середовища стратегій поведінки як студентів з обмеженими фізичними можливостями, так і їхніх здорових однолітків);

здійснення додаткових заходів у сфері професійної соціалізації (засвоєння студентами цінності майбутньої професії як основної життєвої перспективи, створення спеціальних умов для успішного проходження практики та стажування тощо);

проведення консультаційно-просвітницьких, навчально-методичних заходів (загальноуніверситетські методологічні семінари для

адміністрації та викладачів кафедр з питань інтеграції студентів з обмеженими фізичними можливостями у процес навчання; тренінги з викладачами, що працюють в інтегрованих групах, участь у роботі методичного об'єднання кураторів, надання консультацій щодо оптимізації процесу соціальної адаптації);

моніторинг ситуації щодо успішності заходів у сфері соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Оскільки університетські служби спрямовані на надання послуг студентам, ми оперуємо поняттям «студентська сервісна служба».

Друга соціально-педагогічна умова — *упровадження індивідуалізованого соціально-педагогічного супроводу студентів з обмеженими фізичними можливостями у контексті діяльності координаційних центрів роботи зі студентами молодших курсів.*

За даними психолого-педагогічних досліджень, саме через складність проходження адаптаційного процесу, найвищий відсоток відрахувань із числа студентів припадає на період першого-другого курсів [137, с. 112–117]. Це зумовлює необхідність створення спеціального підрозділу, що координує та зосереджує роботу учасників навчально-виховного процесу у сфері успішної соціальної адаптації всіх першокурсників, у тому числі — з обмеженими фізичними можливостями.

Координаційні центри роботи зі студентами молодших курсів діють на випускових кафедрах та складаються з: завідувача кафедри або координатора виховної роботи по факультету; кураторів академічних груп першого та другого курсів (викладачів кафедри); старшокурсників, що пройшли навчання за програмами тьюторського супроводу.

Координаційні центри, взаємодіючи із вузівськими сервісними службами, виконують роль першої ланки загальної «мережі підтримки» студентів соціально вразливих категорій, у т.ч. — з інвалідністю впродовж всього терміну їх навчання у ЗВО. Їхніми безпосередніми завданням є:

- 1) залучення всіх вступників (абітурієнтів) з інвалідністю до попереднього психологічного тестування;
- 2) виконання функції посередництва між студентською сервісною службою та студентами з обмеженими фізичними можливостями;

3) організаційне забезпечення проведення фахівцями сервісних служб (психологом, соціальним педагогом, фахівцем із фізичної реабілітації) індивідуальних співбесід з першокурсниками, на основі яких формуються індивідуальні картки студентів з інвалідністю (фіксуються особливості їх психофізичного стану, потреба у технічних засобах навчання, послугах соціальної реабілітації, психологічній і педагогічній корекції);

4) визначення індивідуальних потреб у соціальному супроводі залежно від нозології захворювання, рівня знань, матеріального становища, стану інтегрованості в суспільство, наявності практичних умінь і навичок, ступеню самостійності;

5) контроль за виконанням індивідуальної програми соціального патронажу, елементи якої безпосередньо пов'язані з педагогічним, психологічним, тьюторським, реабілітаційним супроводом;

6) виявлення, аналіз, допомога у розв'язанні поточних проблем студентів з інвалідністю, які виникають у соціальному середовищі ЗВО.

Безпосередню функцію індивідуального соціально-педагогічного супроводу виконують куратори академічних груп, де навчаються студенти з обмеженими фізичними можливостями, а також відповідно підготовлені старшокурсники-тьютори (у т.ч. — з інвалідністю).

У розробці стратегії індивідуального соціально-педагогічного супроводу студентів з інвалідністю ми опирались на трактування:

супроводу як способу підтримки природно розвиваючих реакцій, процесів і станів особистості, засобу реалізації потенційних можливостей особистості, розкриття її індивідуальних особливостей, підтримки оптимально значущих якостей особистості та корекцію вад розвитку; надання суб'єкту виховної діяльності права самостійно здійснювати свій вибір і нести за нього відповідальність [176];

педагогічного супроводу як форми педагогічної діяльності, методу, що передбачає створення умов для прийняття суб'єктами розвитку оптимальних рішень у різноманітних ситуаціях життєвого вибору; як процесу зацікавленого консультування, особистої участі, заохочення максимальної самостійності студента в проблемній ситуації за умови мінімальної участі педагога; як складної системної діяльності, спрямованої на актуалізацію творчого потенціалу особистості, яка містить педагогічну підтримку — особливу сферу ді-

яльності педагога, орієнтовану на взаємодію з суб'єктом під час надання йому конкретної допомоги в особистісному зростанні, виборі способів поведінки, самоствердженні; як неперервна, наперед запланована діяльність, спрямована на усунення труднощів (Е. Александрова [111], Л. Бережнова [10], В. Богословський [10], Н. Михайлова [111], А. Мудрик [113], В. Сластьоніна [158], С. Чистякова [198], С. Юсфін [111] та ін.).

Зокрема, за Л. Бережновою і В. Богословським, сенс супроводу полягає в посиленні позитивних чинників розвитку і нейтралізації негативних, що дозволяє співвідносити супровід із зовнішніми перетвореннями, сприятливими для підтримки, підкріплення внутрішнього потенціалу суб'єкта розвитку [10, с. 109–122].

За визначенням Закону України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», *соціальний супровід* як вид соціальної роботи спрямований на подолання складних життєвих обставин, а також на адаптацію до нового середовища, створення у ньому оптимальних умов життя окремих категорій дітей та молоді шляхом надання комплексу соціальних послуг.

Науковець М. Рожков, визначає що *«соціально-педагогічний супровід є найважливішим компонентом соціально-педагогічної діяльності, суть якої полягає в посиленні позитивних і в нейтралізації негативних тенденцій у розвитку людини»* [145].

Педагогічний супровід студентів з обмеженими фізичними можливостями як вид педагогічної підтримки передбачає комплекс заходів, спрямованих на диференціацію та індивідуалізацію методів виховання, серед яких поряд із педагогічними методами виховання (формування свідомості, організація діяльності, стимуляція діяльності, самовиховання) застосовуються спеціальні методи соціальної роботи (методи соціальної діагностики, профілактики, контролю, реабілітації) і специфічні методи, наприклад: метод «рівний — рівному» (спосіб надання і поширення інформації шляхом довірливого спілкування з ровесниками у межах організованої і неформальної роботи (спонтанне спілкування).

Загалом, система педагогічного супроводу, що реалізується в роботі зі студентами з обмеженими фізичними можливостями, містить наступні заходи:

— ознайомлення студентів з особливостями навчання у ЗВО (сприйняття та фіксація лекційної інформації, підготовка до практичних, лабораторних та семінарських занять, організація самостійної роботи, форми контролю знань, складання заліків та іспитів тощо);

— розробку (з урахуванням особливостей сприйняття навчального матеріалу студентами різних нозологій) спеціального навчально-методичного забезпечення, зокрема, опорних конспектів лекцій з виділенням основних інформаційно значущих фрагментів тексту, глосаріїв, методичних рекомендацій;

— використання спеціальних технологій та технічних засобів для репрезентації навчального матеріалу в адаптованому до потреб студентів вигляді: вербальному, візуальному, звуковому, рельєфному, електронному тощо;

— розробку і впровадження адаптованих (залежно від нозології, перебігу захворювання) форм контролю знань, індивідуальних програм та організацію (за потребою) індивідуального графіку навчання;

— організацію самостійної роботи студентів, її технічне і методичне забезпечення (робота у Центрі самостійної роботи студентів з обмеженими фізичними можливостями, користування бібліотекою та медіатекою, засвоєння методів самостійного аналізу, структуризації, обробки та фіксації інформації);

— надання консультативної допомоги для компенсації «пробілів» знань студентів з інвалідністю, проведення з ними індивідуальних та групових додаткових занять;

— забезпечення наскрізності навчально-наукової роботи студентів: від рефератів, курсових робіт до дипломної роботи;

— розвиток пізнавальної та пошукової активності, інтелектуальної незалежності студентів з інвалідністю [175, с. 41].

До основних принципів організації соціально-педагогічного супроводу студентів з обмеженими фізичними можливостями, на нашу думку, необхідно віднести наступне:

— пріоритет інтересів і потреб особистості;

— активність суб'єкта у процесі соціальної адаптації, створення умов для максимальної самостійності, незалежності;

— безперервність супроводу та одночасно — постійна робота із соціальним середовищем (академічною групою, студентськими об'єднаннями, батьківською сім'єю);

— мультидисциплінарність команди фахівців.

Отже, діяльність куратора та студента-тьютора в межах соціально-педагогічного супроводу студента з обмеженими фізичними можливостями передбачає:

1) спільний з психологом, соціальним педагогом аналіз соціального, освітнього середовища вищої школи з точки зору тих можливостей, які воно може надати для успішної соціальної адаптації, інтеграції, соціалізації і тих вимог, які воно ставить до студента;

2) спостереження, бесіди, консультації, спільну участь у заходах позааудиторної роботи та проведення змістовного дозвілля, що у сукупності забезпечують постійний контакт зі студентом;

3) виконання функції посередництва: між студентом з обмеженими фізичними можливостями та вузівськими сервісними службами, адміністрацією ЗВО, державними соціальними службами тощо (куратор); між студентом з інвалідністю та студентськими об'єднаннями (студент-тьютор).

4) втілення апробованої програми заходів, форм і методів роботи, які забезпечують успішність соціальної адаптації;

5) формулювання психолого-педагогічних критеріїв соціально-педагогічної адаптації та оцінка успішності цього процесу.

Третя соціально-педагогічна умова — *сприяння самоактивізації студентів з обмеженими фізичними можливостями шляхом залучення до системної позааудиторної роботи органів студентського самоврядування.*

Узагальнення досвіду розвитку студентського самоуправління у вітчизняних ЗВО, урахування практики студентського самоврядування в зарубіжних країнах, дозволяє визначити *основні напрями діяльності студентського самоврядування*: соціальний захист студентів; створення умов для реалізації соціально значущих програм як у студентському середовищі, так і в соціокультурному просторі ЗВО; інформаційно-методичне забезпечення щодо правового та соціального захисту молоді, державної молодіжної політики; координація діяльності студентських громадських організацій; активне

залучення студентської молоді до різних сфер життєдіяльності закладу освіти, підвищення її соціальної активності; сприяння утвердженню здорового способу життя, профілактики асоціальної поведінки, реалізації соціальних та трудових ініціатив молоді; формування традицій ЗВО і корпоративної культури закладу освіти; створення благодійних фондів, фандрайзингова діяльність з метою забезпечення студентських соціальних проєктів та підтримки соціально незахищених студентів тощо [200, с. 12].

Таким чином, студентське самоврядування як самостійна громадська діяльність студентів з реалізації функцій управління ЗВО, допомагає максимально виявити і реалізувати творчі здібності студентів, формувати моральні якості, підвищувати ініціативу кожного та відповідати за себе і результати своєї праці.

Досвід виховної роботи у вищому навчальному закладі свідчить, що залучення першокурсників, у тому числі — з обмеженими фізичними можливостями до роботи студентських об'єднань за посередництва органів студентського самоврядування навіть на рівні академічної групи істотно прискорює формування у членів студентського активу таких особистісних якостей, як відповідальність, самостійність, вимогливість до себе, повага один до одного, толерантність, відданість своїй справі, захопленість нею, креативність, потреба в самопізнанні та самовдосконаленні, орієнтація на правову самоосвіту [74, с. 171–175, с. 172].

Саме тому залучення до діяльності органів студентського самоврядування, які включають у свою структуру цілу низку студентських об'єднань інституту, забезпечує запуск механізму *самоактивізації — внутрішньоособистісного спонукання щодо реалізації запланованого*. У визначенні соціально-педагогічної умови самоактивізації як однієї з ключових, ми виходили з теорій Е. Фромма: «Адже якщо людина не буде принаймні намагатись осмислити свої дії і шукати в них певний особистісний зміст, то тоді не людина буде виконувати дію, а «дія буде здійснюватись над нею» та В. Петровського: «без іншої людини ніякий особистий розвиток індивіда, очевидно, не відбувається... Людина включена в іншу людину і через цю включеність розвивається як особистість» [11, с. 1–6].

Результатом процесу самоактивізації виступає активна соціальна адаптація, яка, на думку дослідників [137, с. 112–117], не зводиться до звичайного прийняття соціальних норм: вона означає гнучкість і ефективність під час зустрічі з новими умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрям, долати труднощі й перепони, самостійно приймати і реалізовувати власні рішення.

Найважливішим завданням педагога-куратора, лідерів-керівників органів студентського самоврядування ЗВО в цьому випадку стає не домінантно-втручальне формування позитивних рис мислення, характеру й поведінки студента, а створення умов для ініціації та здійснення особистого ціннісного вибору. Таким чином куратор у співпраці зі студентами (лідерами самоврядування, керівниками різноманітних студентських об'єднань, тьюторами) виступає помічником і співавтором «позитивних особистісних змін».

Активна соціальна адаптація означає, що студент успішно і вмотивовано користується створеними соціально-педагогічними умовами для здійснення своїх цілей, утвердження цінностей і прагнень.

Четверта соціально-педагогічна умова — *створення «Школи дружнього піклування» (клубу-об'єднання батьків студентів з обмеженими фізичними можливостями та кураторів академічних груп)*

Використовуючи таку форму роботи як клуб-об'єднання батьків студентів з обмеженими фізичними можливостями та кураторів академічних груп, ми виходили із позиції системного підходу у роботі з особою з інвалідністю та її соціальним оточенням. Дослідники виділяють чотири рівні, на яких необхідно вирішувати проблеми інвалідності: мікросистема, мезосистема, екосистема, макросистема. Так, мікросистему складають типи ролей і міжособистісних стосунків у родині; в екосистему входять ті інститути, які опосередковано діють на родину і в які родина може включатись безпосередньо: системи охорони здоров'я та соціального захисту, система освіти та зайнятості [206, с. 148–149].

Сім'я, будучи найближчим соціальним оточенням молодої людини з обмеженими фізичними можливостями, чинить на її розвиток найбільший вплив. З іншого боку, діти та молодь з інвалідністю є набагато залежнішими від батьківської сім'ї у соціальному, психологічному, економічному плані, ніж їхні здорові однолітки [2, 8, 33, 48, 60, 109].

Тому не можна допомогти молодій людині з інвалідністю (а більшість першокурсників та частина другокурсників перебувають у віці до 18 років, тобто є дітьми) у відриві від сім'ї, що зумовлює необхідність врахування всіх типів ролей і міжособистісних взаємин у зв'язку «дитина — мати — родина» (мати — батько, мати — дитина з інвалідністю, мати — здорова дитина, батько — дитина з інвалідністю, батько — здорова дитина, дитина з інвалідністю — здорова дитина) [181].

Ми враховували, що сім'я, яка має у структурі особу з інвалідністю — це сім'я з особливим статусом, специфіка і проблеми якої визначаються не лише особистісними особливостями всіх її членів і характером взаємин між ними, але й більшою зайнятістю вирішенням проблем одного із членів сім'ї, закритістю сім'ї для зовнішнього світу, дефіцитом спілкування, економічними негараздами, специфічним становищем особи з інвалідністю в родині, зумовленим станом її здоров'я. Окрім того, половина осіб з інвалідністю та членів їх родин оцінюють якість свого життя як незадовільну, і лише третина вважає її задовільною.

Практика доводить, що багато хто з батьків психологічно пригнічений та виснажений, вони залишаються у такому стані на довгі роки, тоді як інші намагаються мобілізувати себе та інших членів сім'ї, прагнуть сформуванню позитивний настрій і керувати цією психотравмуючою ситуацією, поступово нівелюючи негативні сторони. Розуміння психологічного стану дорослих, які оточують дитину з обмеженими фізичними можливостями, має практичну цінність для забезпечення більш ефективних форм соціально-педагогічної допомоги молодій людині з обмеженими фізичними можливостями.

Таким чином, потрапляючи у нове соціальне середовище — школи або спеціалізованого закладу, згодом — вищого навчального закладу, молода людина з обмеженими фізичними можливостями розширює коло «значимих дорослих», із якими вона має навчитись ефективно взаємодіяти.

Створений нами клуб-об'єднання батьків студентів з обмеженими фізичними можливостями та кураторів академічних груп «Школа дружнього піклування» заснований на принципах роботи групи взаємодопомоги: «більш або менш формальної організації

непрофесіоналів, що переслідують спільну мету заради досягнення блага кожного члена групи» [177, с. 115–121; 205].

Специфічною особливістю «Школи дружнього піклування» виступає спільна діяльність людей, які, не будучи особами з інвалідністю, співпричетні до цієї проблеми (куратори) або узалежнені (батьки, інші родичі). Обрана нами форма клубної діяльності спрямована на отримання від сім'ї необхідної для кураторів, викладачів, фахівців інформації щодо соціальних, медичних, психологічних, педагогічних проблем кожного студента, індивідуальної життєвої ситуації сім'ї, зворотного зв'язку за лінією «студенти з обмеженими фізичними можливостями — задоволеність соціальними освітніми умовами навчання — батьки студентів — викладачі, куратори» тощо; для батьків користь від участі у роботі клубного об'єднання полягає у можливості поділу накопиченим досвідом, розширення кола спілкування, усвідомлення несамотності у проблемі.

Дослідники [181] виділяються два основні типи груп: групи, які створюються спеціально для роботи з їх членами для вирішення внутрішньогрупових проблем (внутрішньо спрямовані); групи, які створюються для досягнення будь-яких зовнішніх щодо групи цілей. «Школа дружнього піклування» належить до другого типу груп, оскільки її завданням є взаємний обмін досвідом, інформацією; дотримання принципу «допомагаючи одне одному — допомагаємо собі»; створення постійної системи підтримки; навчання спеціальних методів викладання та роботи із категорією студентів з обмеженими фізичними можливостями; вироблення та реалізація ефективних виховних стратегій; отримання зворотного зв'язку.

Формальне керівництво роботою клубу здійснює призначений працівник університетської (інститутської) студентської сервісної служби — соціальний педагог, практичний психолог. У роботі «Школи дружнього піклування» поєднуються як традиційні, так і нетрадиційні форми роботи: фахівці проводять індивідуальні консультації з питань оптимізації процесу соціальної адаптації студентства, соціально-психологічні тренінги, заняття в системі «Батьки — викладачі — студенти»; на завершення першого року навчання проводиться педагогічний консилиум із залученням батьків «Соціальна адаптація як критерій ефективності реалізації програми індивідуального

соціально-педагогічного супроводу студентів з обмеженими фізичними можливостями».

У діяльності «Школи дружнього піклування» усі учасники об'єднання — батьки, куратори, соціальний педагог, практичний психолог — дотримуються наступних принципів:

— *особистісна орієнтація*, реалізована у формулі: любити, розуміти, приймати, співчувати, допомагати;

— *оптимальність*: віра у сили і можливості молодої людини з інвалідністю, опора на позитивне в них, переконання: «зроби себе особистістю сам»;

— *проб'єктивність*: врахування вікових особливостей особистості (індивідуальних рис, схильностей, моральної позиції),

— *комунікативність*: здатність до швидкого та оперативного спілкування і розширення зв'язків і координації з усіма суб'єктами соціального виховання для швидкого залучення необхідних фахівців, для тримання необхідних соціальних послуг, допомог тощо;

— *нерозголошення* персоніфікованої інформації про студентів з обмеженими фізичними можливостями та їхні родини.

Викладені соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору закладені в гіпотезі дослідження і в подальшому знайшли відображення в розробці методики формувального етапу експерименту.

ВИСНОВКИ

Проведене нами дослідження дозволило сформулювати основні висновки:

У монографії наведено новий підхід до розв'язання проблеми соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні відповідних соціально-педагогічних умов.

Теоретичний аналіз проблеми соціальної адаптації особистості з обмеженими фізичними можливостями показав, що її вагомість та актуальність зумовлені соціально-політичними змінами, державотворчими процесами на засадах гуманізму, рівних прав та можливостей. Успішність соціальної адаптації молодого людини з обмеженими фізичними можливостями у студентському середовищі є стрижневою умовою реалізації її прав і здатності брати участь у всіх видах і формах соціального життя нарівні з іншими членами суспільства.

Забезпечуючи соціальну адаптацію студентів з обмеженими фізичними можливостями, варто зважати на їхні соціально-психологічні особливості. У результаті наукового пошуку виокремлено найбільш сутнісні соціально-психологічні особливості студентів досліджуваної категорії: такі, що пов'язані із соціальним статусом студента (високий освітній рівень, пізнавальна мотивація, соціальна активність, гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості), індивідуально-психологічними властивостями (характер, темперамент, здібності) та етимологією інвалідності (вимога особливої уваги до себе, ригідність, егоцентризм, імпульсивність, сугестивність, емоційна незрілість, тривожність, підвищена агресія й аутоагресія, девіантність поведінки, завищений рівень фрустрації).

Уточнено зміст поняття «інклюзивний освітній простір вищого навчального закладу» як сукупність умов, факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують оптимальне залучення студентів з обмеженими фізичними можливостями до освітнього процесу, характеризуються інтегративністю, варіативністю, рівнодоступністю, толерантністю та охоплюють навчальну, наукову, культурно-масову і дозвілєву сфери діяльності. Інклюзивний освітній простір

забезпечує доступ до освіти людей з обмеженими фізичними можливостями у вищому навчальному закладі завдяки застосуванню методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких людей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх, але створює спеціальні умови для студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Зазначене дало змогу уточнити сутність соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору як цілеспрямований двосторонній процес взаємодії студента та інклюзивного освітнього простору вищої школи, що передбачає залучення студентів з обмеженими фізичними можливостями до навчальної, наукової, культурно-масової діяльності, спрямованість студентів на здобуття фахових знань та формування професійних компетенцій, ефективну комунікацію і продуктивні міжособистісні стосунки у студентському співтоваристві на засадах толерантності, активності, партнерства, що уможливило майбутню успішну соціальну та трудову діяльність. Соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями проходить етапи (стадії) — початкову, стадію терпимості, акомодатції, асиміляції.

Визначено **соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі**: забезпечення спрямованості діяльності студентських сервісних служб на вирішення проблем соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями; упровадження індивідуалізованого соціально-педагогічного супроводу студентів з обмеженими фізичними можливостями через діяльність координаційних центрів роботи зі студентами молодших курсів; сприяння самоактивізації студентів з обмеженими фізичними можливостями шляхом залучення до системної позааудиторної роботи органів студентського самоврядування; створення «Школи дружнього піклування» (клубу-об'єднання батьків студентів з обмеженими фізичними можливостями та кураторів академічних груп).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми.

Подальшого вивчення потребують технології навчання в інклюзивному освітньому просторі, методики співпраці у сфері соціаль-

ної адаптації та соціалізації молоді з обмеженими фізичними можливостями на рівнях: «дошкільна освіта — ЗНЗ — професійно-технічна та вища освіта — перше робоче місце» з урахуванням нозологій захворювань та гендерних відмінностей; формування системи професійної адаптації та соціалізації студентів з обмеженими фізичними можливостями, методики супроводу адаптаційного процесу випускників; нормативно-правове забезпечення діяльності студентських сервісних служб; удосконалення соціально-педагогічного інструментарію для моніторингу й оцінювання процесу соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями.

ДОДАТКИ

Додаток А

Критерії та показники соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі

Критерії	Показники
<i>Світоглядний</i>	— усвідомлення себе як цінності; — знання про власну хворобу (стан) і способи адаптації в новому соціальному середовищі; — усвідомлення вагомості здобуття вищої освіти
<i>Емоційно-мотиваційний</i>	— позитивне самосприйняття (емоційний комфорт, вмотивованість входження у студентське середовище); — здатність позитивного самоствердження (сприйняття себе в колективі, стресостійкість); — прагнення соціальної самореалізації через здобуття фахових знань та професійних компетенцій
<i>Поведінковий</i>	— дотримання норм і правил ВНЗ; соціальна активність; — партнерський стиль спілкування і взаємодії; самостійність у ситуаціях вибору; — виконання індивідуального плану навчальної роботи

Додаток Б

ПОЛОЖЕННЯ *про Центр інклюзивного навчання ХІСТ* *Університету «Україна»*

1. Загальні положення

Центр інклюзивного навчання (далі — центр) є структурним підрозділом Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна» (далі — інститут).

У своїй діяльності Центр керується законодавчими та нормативними актами України, Законом України про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні, законом України про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю, наказами та розпорядженнями Президента університету, Статутом університету, Положенням про інститут, наказами і розпорядженнями ректора інституту і цим Положенням.

Центр здійснює свою діяльність у відповідності з основними напрямками організації роботи з студентами, що мають обмежені фізичні можливості.

Центр організовує навчальний процес студентів з інвалідністю різних нозологічних груп в інституті, створює умови для поступового формування достатнього рівня їхнього особистісного розвитку та фахової компетентності.

Займається ефективним вирішенням завдань освітньої, професійної, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство молоді, створенням і впровадженям науково обґрунтованої системи інклюзивного навчання студентів із сенсорними і моторними порушеннями, важкими хронічними соматичними розладами.

2. Організаційна робота

2.1. Організація роботи з підвищення інклюзивної компетентності учасників навчально-виховного процесу.

2.2. Організація профорієнтаційної роботи з учнями старших класів з обмеженими фізичними можливостями.

2.3. Організація підготовки до вступу у ЗВО абітурієнтів з обмеженими фізичними можливостями.

2.4. Здійснення заходів з адаптації абітурієнтів з обмеженими фізичними можливостями до освітнього середовища ЗВО;

3. Соціально-педагогічний супровід навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями

3.1. Комплексне обстеження студентів з обмеженими фізичними можливостями на початку навчального року з визначенням необхідного об'єму соціальних, психологічних, реабілітаційних послуг, потреб у допоміжних засобах навчання, модифікації навчальних планів відповідно до індивідуальних навчальних потреб студентів і відображення отриманої інформації в індивідуальних програмах супроводу навчання;

3.2. Збір статистичних даних.

3.3. Моніторинг з оцінюванням ефективності здійснених заходів через кожні три місяці і внесення необхідних коректив у навчально-виховний та реабілітаційний процес.

3.3. Надання консультативної допомоги з ефективного використання допоміжних засобів навчання викладачам і студентам з обмеженими фізичними можливостями.

3.4. Участь у пристосуванні навчальних приміщень і прилеглої території інституту до індивідуальних потреб студентів із вадами слуху, зору та порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

4. Науково-методична робота.

4.1. Участь у виконанні планової НДР «Розробка системи соціально-педагогічної роботи з молоддю в освітньому просторі: загальноосвітня школа — вищий навчальний заклад інклюзивної орієнтації».

4.2. Аналіз досвіду інтегрованого та інклюзивного навчання в Україні та за її межами з узагальненням отриманої інформації і співставленням з матеріалом власного дослідження.

4.3. Підготовка наукових публікацій за результатами планового наукового дослідження.

4.4. Підготовка матеріалів з проблем інклюзивного навчання для виступів на науково практичних конференціях.

4.5. Участь в розробці та підготовці до видання методичних матеріалів з проблем інклюзивного навчання молоді з обмеженими фізичними можливостями.

5. Організація партнерських контактів

5.1. Співпраця з органами соціальної інфраструктури з питань організації волонтерської діяльності і надання соціальної допомоги студентам з обмеженими фізичними можливостями.

5.2. Контакти з громадськими молодіжними організаціями з питань організації культурно-розважальних програм та спортивно-масових заходів.

5.3. Співпраця з органами місцевого самоврядування з питань забезпечення фізичної доступності до адміністративних приміщень і пристосування громадського транспорту до потреб осіб з інвалідністю.

5.4. Співпраця з обласними, міськими, районними управліннями соціального захисту, фондами і товариствами осіб з інвалідністю, УТОС, УТОГ, благодійними організаціями і іншими структурами, які зобов'язані та можуть здійснювати допомогу в оплаті за навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями. Начальник управління соціального супроводу та працевлаштування випускників коригує та контролює роботу відділу.

6. Права Центру

6.1. Вчасно отримувати від структурних підрозділів інформацію, необхідну для організації та здійснення професійної діяльності.

6.2. Вносити пропозиції щодо перспективного розвитку роботи Центру, інституту з питань соціальної адаптації та супроводу.

6.3. Вільно обирати методи роботи для реалізації особистісно-зорієнтованого підходу до кожного студента з обмеженими фізичними можливостями.

6.4. Мати необхідні умови для виконання службових обов'язків і зберігання документації.

Додаток В
Зміст контрольно-аналітичної програми діагностики
рівня соціальної адаптації першокурсників

Пояснювальна записка

Адаптація як пристосування людини до мінливих умов існування, являє собою вузловий момент її життєдіяльності. Деадаптація ж проявляється у відчутті внутрішнього дискомфорту, напруженості, почуття тривоги, зниженні почуття самооцінки і впевненості в собі, що блокує можливість людини успішно взаємодіяти з середовищем і може послужити порушенням психічного здоров'я. Проблема соціальної адаптації найактуальніша для студентів першого курсу. Необхідною умовою успішної діяльності студента є освоєння нових для нього особливостей навчання у ЗВО. Упродовж першого року навчання відбувається входження студента-першокурсника в студентський колектив, формуються навички та вміння раціональної організації розумової діяльності, усвідомлюється покликання до обраної професії, виробляється оптимальний режим праці, дозвілля та побуту, розвиваються і виховуються професійно значущі якості особистості. Процес соціальної адаптації студентів має такі напрямки:

1. Пристосування до нової системи навчання.
2. Пристосування до зміни навчального режиму.
3. Входження в новий колектив.

У процесі соціальної адаптації студентів до навчання у виші виявляються такі труднощі:

- недостатня мотиваційна готовність до обраної професії;
- не вміння здійснити психологічну саморегуляцію (відсутність навичок виконання самостійної роботи; не вміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, каталогами);
- пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах;
- страх публічних виступів перед своїми одногрупниками і авторитетними викладачами навчального закладу;
- соціально-економічні проблеми у студентів з інших міст: забезпечення себе житлом і фінансовими засобами, незнання міста, відсутність емоційної підтримки рідних і близьких.

Успішне вирішення цих проблем пов'язане з впровадженням такої форми взаємодії зі студентами, яка б сприяла більш ефективній адаптації першокурсників на різних рівнях:

- освітньому — адаптація до навчальної діяльності;
- психологічному — розвиток мотивації до навчання, впевненості в собі;
- міжособистісному — забезпечення процесів ефективного міжособистісного взаємодії.

Ефективність реалізації Програми педагогічного супроводу процесу соціальної адаптації студентів 1-го курсу до умов ЗВО оцінюється за показниками, які характеризують їх соціальну інтеграцію в суспільстві. Для оптимальної адаптації студентів до навчання у виші важливо знати життєві плани і інтереси першокурсника, рівень домагань і самооцінки; здатність до свідомої саморегуляції поведінки. Специфіка першого курсу ні в кого не викликає сумнівів, перший з п'яти років, перехідний після школи, пов'язаний з формуванням нового колективу. Крім того, для студентів з інших міст накладається ще чинники впливу проживання у гуртожитку і відриву від батьківського контролю. Але найголовніше, що саме на першому курсі формується студент, закладається фундамент на наступні роки. Не випадково такі зміни відбуваються у першокурсників за рік, а наступні роки не дають настільки великих змін. Велике значення має націленість майбутнього студента на конкретний навчальний заклад. Різкий перепад характеру навчального процесу в школі та виші призводить до того, що багато студентів, які звикли раніше до постійного контролю з боку батьків і педагогів, розслабляються, не можуть організувати свій час і вже на першій атестації стають кандидатами на відрахування. Тому вже в перші місяці навчання у вищому навчальному закладі просто обов'язкові зустрічі керівників деканату з усім курсом, завідувачів кафедр зі своїми групами, а також активна робота кураторів. Впровадження такої програми сприяє:

- 1) оптимізації навчальної діяльності студентів;
- 2) оптимізації процесу адаптації першокурсників до умов ЗВО;
- 3) розвитку особистості студента, розкриття його інтелектуально-го та особистісного потенціалу, підтримки його психічного здоров'я;
- 4) підвищенню організаційної культури ЗВО;

5) забезпеченню допомоги кураторам і організації позааудиторної роботи зі студентами-першокурсниками;

6) успішному оволодінню випускниками ЗВО обраної ним професії.

Мета програми — створення умов для успішної соціальної адаптації студентів першого курсу (у т. ч. — з обмеженими фізичними можливостями).

Завдання програми:

- 1) розробка та проведення психокорекційних заходів;
- 2) формування уявлень про структуру навчального процесу, про види і форми позанавчальної діяльності;
- 3) розвиток групової згуртованості, створення сприятливого психологічного клімату в колективі;
- 4) розвиток навичок ефективного міжособистісного взаємодії, підвищення впевненості в собі.

Форми роботи:

- анкетування;
- педагогічне спостереження;
- психологічна діагностика (у т.ч. — проєктивні методики);
- лекційно-практичні заняття;
- тренінги;
- рольові та ситуативні ігри;
- дискусії;
- бесіди;
- соціально-педагогічний супровід;
- психокорекційний вплив;
- включення студентів у позанавчальну діяльність.

Механізм реалізації:

І етап — вхідна діагностика: Серед студентів-першокурсників і кураторів груп проводяться анкетування на виявлення рівня соціальної адаптації першокурсників, у т.ч. — з обмеженими фізичними можливостями, тестові психодіагностичні методики, педагогічне спостереження, анкетування для батьків на предмет виявлення їхньої позиції щодо кола послуг соціально-педагогічного супроводу, які б покращили процес адаптації, анкетування викладачів та кураторів, що працюють в інтегрованих групах тощо з метою

виявлення проблемної області, пов'язаної з адаптацією першокурсників (з урахуванням особливостей соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями). Через діагностування виявляються особливості психологічних проблем, що ускладнюють адаптацію: мотивація до навчальної діяльності, здатність до свідомої саморегуляції поведінки, рівень домагань, комунікативні особливості студентів-першокурсників. На підставі комплексного психодіагностичного обстеження формуються цілі та завдання психокорекційної роботи зі студентами. Спеціалістами відділу з виховної роботи проводиться навчання кураторів з реалізації цієї програми.

Узагальнені результати фіксуються у паспорті соціальної адаптації першокурсника (з додатковими параметрами для студентів з обмеженими фізичними можливостями).

II етап — соціально-психологічний вплив: Проводяться соціально-психологічні заходи з адаптації студентів (психокорекційні заходи типу організації групових зустрічей, ділових ігор у навчальних групах першокурсників за тісної взаємодії з кураторами).

III етап — підсумкова діагностика: заключне соціально-психологічне діагностування студентів-першокурсників після проведення психокорекційних заходів. Оцінка ефективності проведення соціально-психологічної роботи .

IV етап — поглиблений психокорекційний вплив: Проводиться за необхідності спеціалістами відділу з виховної роботи зі студентами-першокурсниками, які мають дуже низький рівень адаптації після проведення соціально-психологічної роботи.

Важливим аспектом у становленні особистості студента-першокурсника має професійно-моральна культура майбутніх фахівців, структура якої містить у собі:

— рівень професійних та етичних знань, ступінь їх осмислення, глибину переконань;

— моральні почуття, що характеризують відношення до професійної діяльності (честь, гордість, гідність, самовизначення);

— наявність навичок і умінь реалізації моральних норм діяльності (професіоналізм, майстерність, морально-ділові якості);

— ділову культуру та діловий етикет.

Безумовно, що професійно-моральна культура не з'являється сама по собі, її необхідно виховувати, впроваджувати у свідомість молоді. І в цьому процесі провідну роль відіграє куратор групи — бо це перша людина, викладач і старший товариш, з якими стикаються колишні абітурієнти, які стали студентами першого курсу. Від того, наскільки куратор сам по собі особистість, від того, наскільки серйозно він ставиться до своєї роботи, залежить формування професійно-моральної культури студентів.

Діяльність куратора повинна бути зорієнтована на ряд принципів:

1. «Поважай». Основний принцип міжособистісного спілкування, заснований на сприйнятті будь-якого навіть недбайливого або недисциплінованого студента як самостійної і сформованої особистості. Критика дій студентів повинна бути аргументованою; не можна і неприпустимо принижувати їх гідність; терпіння і бажання допомогти повинні бути на першому місці.

2. «Навчай». Цей принцип містить у собі наступне:

2.1. Інформування студентів про практичні компоненти життя в діяльності коледжу: про розташування навчального корпусу, бібліотеки, інших частин навчального закладу і систему взаємозв'язку між ними, індексації навчальних аудиторій, про служби, які є у коледжі, і про те, в яких випадках до них можна і потрібно звертатися, про структуру факультету і про його керівництво.

2.2. Формування морально-психологічного клімату в групі — прищеплення традицій інституту, навчання правилам гідної поведінки та елементарним основам культури поведінки, впровадження навичок спілкування.

3. «Довіряй, але перевіряй». Студент вищої школи відрізняється від школяра більш широкими рамками свободи. Куратор не зобов'язаний виконувати «поліцейські» функції, але довіряючи студентам у питаннях організації їх власного робочого часу, наставник, насамперед, повинен довести до свідомості кожного поняття «дисципліна». Зрозуміло, що досягається це досить жорстким контролем.

4. «Формуй». Цей принцип роботи куратора має довготривалий, стратегічний характер. Куратор має виступати активним чинником впливу на студента: на базі зміни особистості необхідно підказати, над чим конкретно треба працювати студенту, щоб він став

повноцінним фахівцем; постаратися згладити негативні форми прояву деяких рис характеру; зорієнтувати студента на досягнення реальних цілей; навчити їх реально оцінювати свій потенціал. Дієвим засобом формування професійно-моральної культури є робота куратора по спонуканню участі студентів у позанавчальній роботі в будь-якому її напрямку. Постійна, систематична зайнятість у різних формах позанавчальної роботи дозволяє виробити деякі професійні якості майбутніх фахівців, що відповідають новому рівню вимог культури:

4.1. Проведення будь-якого позанавчального заходу вимагає чіткості, розробленості, вміння проявити ініціативу, приймати рішення.

4.2. Виникнення альтернативних пропозицій, їх обговорення, пошук найбільш прийнятної варіанту неминуче викликає суперечки, протистояння думок — звідси необхідність вироблення навичок вирішення конфліктних ситуацій, вміння знаходити компроміс, аргументувати свій погляд.

4.3. Позанавчальна робота вимагає від студентів високої особистісної організованості, вміння розподіляти свій час таким чином, щоб отримати задоволення від проведення заходів з найменшими втратами, не знижуючи якості навчання.

4.4. Вироблення концепції позанавчального заходу, розробка плану його реалізації, методів і способів проведення заходу значною мірою привчає до творчого відношення до дорученої справи. Момент творчості не тільки має самостійне значення, але й розвиває особистість, служить стимулом активної діяльності.

4.5. Реалізація будь-якого заходу з позанавчальної роботи розвиває організаторські здібності: від умінь знайти необхідних людей, створити умови для їх злагодженої роботи. Крім того, аналіз помилок і недоліків, зроблених під час підготовки та проведення заходів, дає необхідний досвід об'єктивного ставлення до оцінки результатів своєї діяльності.

4.6. Підготовка та проведення позанавчальних заходів, що входять у план позанавчальної роботи, змушує студентів виробляти в собі такі якості, як обов'язковість, відповідальність, дисциплінованість: успіх будь-якої справи залежить від чіткого взаємозв'язку і взаємозалежності учасників заходу, від того, наскільки вони можуть сподіватися на допомогу один одного.

4.7. Спільна творча робота, розвиває в учасниках дух колективізму (корпоративності), здорового і позитивного патріотизму, які засновані на об'єктивній оцінці їх діяльності з боку оточуючих. Відчуття ліктя, єдності з товаришами приносить глибоке моральне задоволення. Крім того, заслужена і обґрунтована гордість за результати своєї праці і праці своїх товаришів значно позначається на почутті власної гідності — важливий чинник для самоствердження особистості.

Вищесказане не означає, що деякі з професійних якостей, зазначених вище, виробляються лише за участі студентів у позанавчальній роботі. Звичайно, ні — у навчальному процесі ці риси фахівців теж розвиваються. Проте необхідно визнати, що ефективність придбання будь-яких навичок залежить від форми: активної чи пасивної. А в цьому сенсі не навчальна робота — форма активна і, отже, результативна. Ідеальний варіант, коли куратор не тільки стимулює участь у позанавчальній роботі, але і проявляє справжній інтерес до її результатів, більше того сам бере участь у цій роботі. Ще один важливий напрям діяльності куратора — залучення студентів в художню творчість. Це дозволяє розкривати особистості студентів, розкріпачує його, дозволяє формувати ті необхідні якості особистості, які потім будуть виявлятися в практичній діяльності і сприяти кар'єрному і професійному зростанню:

«Уміння проявити себе»: вибір сфери творчості, улюбленого заняття, хобі і бажання отримати суспільну оцінку свого вибору, насамперед, змушує молодих людей визначати свої можливості і здібності, вчить критично ставитися до себе, об'єктивно виявляти свої «плюси» і «мінуси». Без реальної участі у громадських заходах навик «проявити себе» не дає про себе знати. Крім того, найчастіше студенти навіть не націлені на виявлення всіх своїх здібностей.

«Уміння подати себе» (заявити про себе): найчастіше це вміння виробляється методом спроб і помилок, коли особистість визначає ту лінію поведінки, яка найкращим способом відповідає їй, адекватно висловлюючи устремління. Необхідно мати на увазі, що бажання заявити про себе, звернути на себе увагу оточуючих — активний початок діяльності і важливий мотиватор: адже пасивне очікування (тебе самі помітять) непродуктивне. Крім того, це вміння «подати себе» вчить уважно ставитися до партнерів (інших

людей), визначати відповідну реакцію на конкретні дії. Уважне і шанобливе ставлення до інших — важливий момент соціально активної поведінки. Без сумніву, вироблення умінь «подати себе» і «проявити себе», вимагає, натомість, вмілого керівництва з боку старшого покоління: роль куратора зводиться не тільки до стимулювання художньої творчості, а й до критичної оцінки проявів цієї творчості не тільки з боку «старшого покоління», але і з боку однокурсників.

Контрольно-аналітична програма дослідження адаптації студентів нового набору складається із таких компонентів:

— Тестовий і статистичний аналіз рівня шкільної навчальної підготовки під час вступних іспитів і попереднього контролю на початку навчального року;

— Вивчення і аналіз з перших днів навчання студентів: рівнів загального розвитку, вихованості і культури; здоров'я і фізичного розвитку; умінь і навичок організації навчального процесу; розвиток мовленнєвих навичок; ступінь активності у спілкуванні; професійних інтересів і їх мотивація; психологічна адаптація; побутові умови проживання.

Цілі програми «Соціальна адаптація студентів нового набору»:

1. Сприяти успішній адаптації студентів першого навчального року.

2. Сформувати первинну самооцінку правильності професійного вибору.

3. Допомогти у засвоєнні норм, правил та вимог ЗВО.

4. Сприяти у побудові міжособистісних стосунків у групах.

5. Вивчити індивідуально-психологічні особливості студентів, їх інтереси, мотиви вступу у навчальний заклад.

6. Розвивати пізнавальну культуру студентів.

Завданнями програми адаптації студентів нового набору є:

— Формування єдиних вимог до навчання та виховання студентів першого курсу.

— Попередження і зняття психологічного дискомфорту, пов'язаного з навчанням.

— Створення умов для ефективного навчання і розвитку студентів з низькими навчальними можливостями засвоєння базових програм.

— Формування умінь і навичок навчальної діяльності, розвиток навичок самостійного навчання, самовиховання і самореалізації.

Умови реалізації програми:

1. Введення системи додаткових занять для студентів-першокурсників із найважчих для засвоєння дисциплін.

2. Громадські заходи, організовані спеціально для першокурсників за їхньої активної участі.

3. Практика проміжних контрольних форм навчання, таких, як проміжна атестація.

4. Організація «школи кураторів».

5. Проведення позааудиторних заходів, виховних годин, занять з дисципліни «Введення до спеціальності» у першокурсників із обговоренням: системи навчання у інституті, проблеми успішності та відвідування, підсумків атестації та екзаменаційних сесій.

Напрями психолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу у інституті на етапі адаптації:

— Соціально-психологічне вивчення студентських груп.

— Оцінка ступеня адаптації студентів до умов навчальної і позанавчальної діяльності.

— Виявлення соціально-психологічних причин неуспішності, порушення дисципліни та інших правопорушень серед студентів — виявлення осіб, схильних до деструктивної поведінки.

— Проведення відповідних психокорекційних заходів.

Додаток Г

Програма педагогічного спостереження

Метою спостереження за студентами з обмеженими фізичними можливостями під час аудиторних занять та у позааудиторній діяльності було систематичне сприйняття та фіксація інформації щодо проявів, особливостей, інтенсивності, характеру міжособистісних стосунків у академічних групах по лінії здорові студенти — студенти з обмеженими фізичними можливостями та студенти з обмеженими фізичними можливостями між собою.

Спостереження проводилось за наступними параметрами:

1. Частота пропусків занять та їх причина.
2. Активність під час аудиторних занять (прагнення відповідати на запитання, включеність у робочу атмосферу лекції або семінару).
3. Залученість у групові форми роботи під час заняття, роль, яку студент виконує, ставлення однокурсників.
4. Поведінка під час перерв та у час, вільний від занять (обговорення справ та новин з одногрупниками, участь у іграх, відвідини їдальні, бібліотеки, читального залу, відпочинок на подвір'ї тощо).
5. Залученість у позааудиторні форми роботи, діяльність у структурах студентського самоврядування.
6. Прояви уваги та допомога з боку здорових одногрупників.

Додаток І
Паспорт соціальної адаптації першокурсника
(з додатковими параметрами для студентів
з обмеженими фізичними можливостями)

ЗАГАЛЬНІ ВІДОМОСТІ

ПІБ _____

Стать _____

Житлові умови (умови проживання на період навчання в навчальному закладі) _____

Матеріальні умови _____

Відомості про батьків _____

Рік народження _____

Освіта _____

Професія _____

Склад сім'ї _____

Взаємовідносини у сім'ї _____

Стан здоров'я батьків _____

Домашня адреса _____

Місце фактичного проживання:

А) за пропискою _____;

Б) у гуртожитку (кімната) _____;

В) інше (адреса) _____

Мобільний номер _____

Склад сім'ї (брати, сестри, вказати вік) _____

Ваші інтереси, зацікавлення _____

Відомості про стан здоров'я _____

А) норма;

Б) хронічні захворювання (які) _____

В) інше (алергія і т. п.) _____

РЕКОМЕНДАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Куратору групи _____

Викладачам _____

**ФІЗИЧНИЙ СТАН ПЕРШОКУРСНИКА
(НА ЧАС ВСТУПУ В НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД)**

Наявність хронічних захворювань _____

Спостереження фізіологічних особливостей _____

Фізіологічна стійкість у стресовій ситуації _____

**РЕКОМЕНДАЦІЇ МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА
І ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Куратору групи _____

Викладачам _____

**ДАНІ ДЛЯ ПЕРВИННОГО ПРОГНОЗУ АДАПТАЦІЇ
СТУДЕНТА ДО УМОВ НАВЧАННЯ**

Психологічні особливості темпераменту _____

Екстраверсія _____

Нейротизм _____

Пластичність _____

Темп психічних реакцій _____

Активність _____

Мотиви вибору професії _____

Середній бал атестата (свідоцтва про закінчення базової школи)

**ПЕРВИННИЙ ПРОГНОЗ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ**

**РЕЗУЛЬТАТИ ДОДАТКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ ПЕРШОКУРСНИКА**

Позаучбові інтереси _____

Уподобання _____

Контактність _____

Організаторські здібності _____

Самооцінка і самокритичність _____

Особистісна тривожність _____

КОМПЛЕКСНИЙ ПРОГНОЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ

РЕКОМЕНДАЦІЇ ПСИХОЛОГА

Куратору групи _____

Викладачам _____

ПОКАЗНИКИ ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКА

Успішність _____

(на початку першого року навчання) _____

(у середині першого семестру) _____

(у кінці першого семестру) _____

(у кінці першого року навчання) _____

Самоефективність у навчальній діяльності

(на початку першого року навчання) _____

(у середині першого семестру) _____

(у кінці першого семестру) _____

(у кінці першого року навчання) _____

ПОКАЗНИКИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКА

Соціометричний статусу групи

(на початку першого року навчання) _____

(у середині першого семестру) _____

(у кінці першого семестру) _____

(у кінці першого року навчання) _____

Задоволеність у взаємостосунках у групі

(на початку першого року навчання) _____

(у середині першого семестру) _____

(у кінці першого семестру) _____

(у кінці першого року навчання) _____

**Тривожність, обумовлена проблемами і страхами у стосунках із
однолітками**

(на початку першого року навчання) _____

(у середині першого семестру) _____

(у кінці першого семестру) _____

(у кінці першого року навчання) _____

Тривожність, обумовлена проблемами і страхами у стосунках із викладачами

(на початку першого року навчання) _____

(у середині першого семестру) _____

(у кінці першого семестру) _____

(у кінці першого року навчання) _____

РЕКОМЕНДАЦІЇ ПСИХОЛОГА

Куратору групи _____

Викладачам _____

**ПОКАЗНИКИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКА
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Задоволеність вибором професії

(на початку першого року навчання) _____

(у середині першого семестру) _____

(у кінці першого семестру) _____

(у кінці першого року навчання) _____

Уявлення про професію

(на початку першого року навчання) _____

(у середині першого семестру) _____

(у кінці першого семестру) _____

(у кінці першого року навчання) _____

РЕКОМЕНДАЦІЇ ПСИХОЛОГА

Куратору групи _____

Викладачам _____

Додаток Д

Програма індивідуалізованого соціально-педагогічного супроводу студентів з обмеженими фізичними можливостями

1. Опис програми. Індивідуалізований соціально-педагогічний супровід студентів з обмеженими фізичними можливостями базується на розумінні *супроводу* як способу підтримки природно розвиваючих реакцій, процесів і станів особистості, засобу реалізації потенційних можливостей особистості, розкриття її індивідуальних особливостей, підтримки оптимально значущих якостей особистості та корекцію вад розвитку; надання суб'єкту виховної діяльності права самостійно здійснювати свій вибір і нести за нього відповідальність; *педагогічного супроводу* як форми педагогічної діяльності, методу, що передбачає створення умов для прийняття суб'єктами розвитку оптимальних рішень у різноманітних ситуаціях життєвого вибору; як процесу зацікавленого консультування, особистої участі, заохочення максимальної самостійності студента в проблемній ситуації за умови мінімальної участі педагога; як складної системної діяльності, спрямованої на актуалізацію творчого потенціалу особистості, яка містить у собі педагогічну підтримку — особливу сферу діяльності педагога, орієнтовану на взаємодію з суб'єктом у наданні йому конкретної допомоги в особистісному зростанні, виборі способів поведінки, самоствердженні; як неперервна, наперед запланована діяльність, спрямована на усунення труднощів; *соціального супроводу* як виду соціальної роботи спрямованого на подолання складних життєвих обставин, а також на адаптацію до нового середовища, створення у ньому оптимальних умов життя окремих категорій дітей та молоді шляхом надання комплексу соціальних послуг.

До основних **принципів організації соціально-педагогічного супроводу** студентів з обмеженими фізичними можливостями, на нашу думку, варто віднести наступне:

- пріоритет інтересів і потреб особистості;
- активність суб'єкта у процесі соціальної адаптації, створення умов для максимальної самостійності, незалежності;
- безперервність супроводу та одночасно — постійна робота із соціальним середовищем (академічною групою, студентськими об'єднаннями, батьківською сім'єю);

— мультидисциплінарність команди фахівців.

Отже, діяльність куратора та студента-тьютора в межах індивідуалізованого соціально-педагогічного супроводу студента з обмеженими фізичними можливостями передбачає:

1) спільний з психологом, соціальним педагогом аналіз соціального, освітнього середовища вищої школи з точки зору тих можливостей, які воно може надати для успішної соціальної адаптації, інтеграції, соціалізації і тих вимог, які воно ставить до студента;

2) спостереження, бесіди, консультації, спільну участь у заходах позааудиторної роботи та проведення змістовного дозвілля, що у сукупності забезпечують постійний контакт зі студентом;

3) виконання функції посередництва: між студентом з обмеженими фізичними можливостями та вузівськими сервісними службами, адміністрацією вузу, державними соціальними службами тощо (куратор); між студентом з інвалідністю та студентськими об'єднаннями (студент-тьютор).

4) втілення апробованої програми заходів, форм і методів роботи, які забезпечують успішність соціальної адаптації;

5) формулювання психолого-педагогічних критеріїв соціально-педагогічної адаптації та оцінка успішності цього процесу.

1.2. Паспорт програми

Назва програми	Індивідуалізований соціально-педагогічний супровід студентів з обмеженими фізичними можливостями
1	2
Замовник програми	Студентські сервісні служби ЗВО
Розробник програми	Автор
Виконавці програми	Куратори, студенти-тьютори
Координатор реалізації програми	Керівники координаційних центрів по роботі з першокурсниками
Мета програми	Здійснення соціально-психологічних, педагогічних системних заходів, що сприяють успішній соціальній адаптації студентів-першокурсників в умовах інклюзивного освітнього простору

1	2
<p>Задачі програми</p>	<ul style="list-style-type: none"> — забезпечення безперервності супроводу та одночасно — постійна робота із соціальним середовищем (академічною групою, студентськими об'єднаннями, батьківською сім'єю); — підготовка студентів до нових умов навчання; — формування позитивних навчальних мотивів; — встановлення і підтримка соціального статусу студентів у новому колективі; — забезпечення довірливого спілкування, розширення кола контактів; — створення додаткових просторів самореалізації особистості в позааудиторній діяльності; — попередження і зняття психологічного дискомфорту, пов'язаного з новим навчально-виховним середовищем (із залученням фахівців студентських сервісних служб)
<p>Термін реалізації</p>	<p>упродовж навчального року</p>
<p>Очікувані кінцеві результати реалізації програми:</p>	<ul style="list-style-type: none"> — забезпечення соціального комфорту особистості в новому соціально-освітньому середовищі; — подолання труднощів адаптаційного процесу; постійна система підтримки; — готовність студента з обмеженими фізичними можливостями до самостійного вирішення проблем навчальної діяльності, контакт із фахівцями студентських сервісних служб; — високі і середні показники успішності, відвідування, залученість у реалізацію заходів позааудиторної роботи

Додаток Е

Програма тренінгового модуля для роботи в інтегрованих групах

Перший день

Тема: Проблема інвалідності у сучасному світі: актуальність, статистика, огляд основних підходів		
Час	Зміст	хв.
10.00–11.45	Вступ. Знайомство. Встановлення правил роботи у групі. Визначення очікувань учасників тренінгу	20
	Прийняття правил	15
	Вправа «Очікування»	25
	Вправа «Досвід і знання»	30
	Міні-лекція «Проблема інвалідності у сучасному світі»	30
11.45–12.15	КАВА-БРЕИК	30
12.15–13.30	Вправа «Мій життєвий шлях»	25
	Вправа «Побажання»	25
	Обговорення отриманої на занятті інформації	15
	Підбиття підсумків дня. Зворотна рефлексія	10
	Роздача інформаційних матеріалів до наступного заняття та постановка завдань	—

Другий день

Тема: Особливості соціально-психологічної адаптації в освітньому просторі студентів-першокурсників як суб'єктів інтегрованих груп		
Час	Зміст	хв.
10.00–11.20	Вправа-привітання «Нове ім'я»	20
	Повторення правил	10
	Міні-лекція «Проблема соціально-психологічної адаптації в освітньому просторі студентів як суб'єктів інтегрованих груп». Обговорення інформації лекції	40

Час	Зміст	хв.
11.20–11.50	КАВА-БРЕИК	30
11.50–13.30	Вправа «Репортер»	30
	Вправа «Містечко»	55
	Вправа «Синя і червона куля» (підбиття підсумків, підсумкова рефлексія)	25
	Роздача інформаційних матеріалів до наступного заняття та постановка завдань	—

Третій день

Тема: Групова згуртованість та міжособова взаємодія студентів-першокурсників		
Час	Зміст	хв.
10.00–11.25	Вправа-привітання «Розмова великих пальців»	15
	Вправа «Передай монетку»	20
	Вправа «Знайди пару»	20
	Інформаційне повідомлення 1: «Загальні поради студентам щодо інтеграції в освітній простір»	15
	Інформаційне повідомлення 2: «Якщо у Вас виникли проблеми у навчанні»	15
11.25–11.55	КАВА-БРЕИК	30
11.55–13.30	Інформаційне повідомлення 3: «Поради студентам щодо роботи в аудиторії»	20
	Інформаційне повідомлення 4: «Поради щодо написання контрольних, екзаменаційних робіт»	20
	Інформаційне повідомлення 5: «Практичні рекомендації для адаптації студентів»	20
	Підбиття підсумків дня	20
	Прощання. Підбиття підсумків дня	15
	Роздача інформаційних матеріалів до наступного заняття та постановка завдань	—

Четвертий день

Тема: Актуалізація особистісного потенціалу		
Час	Зміст	хв.
10.00–11.55	Вправа-привітання	10
	Вправа «Скажу відверто...»	20
	Вправа «Точка опори»	40
	Вправа «Сильні сторони»	20
	Вправа «Еміграція»	25
11.55–12.25	КАВА-БРЕИК	30
12.25–13.30	Вправа «Маяк»	20
	Проектний малюнок	40
	Ритуал прощання. Підбиття підсумків дня	5
	Роздача інформаційних матеріалів до наступного заняття та постановка завдань	—

П'ятий день

Тема: Взаємодопомога		
Час	Зміст	хв.
10.00–12.00	Ритуал вітання «Я радію, коли...»	10
	Вправа «Друкарська машинка»	20
	Вправа «Пластуни»	30
	Вправа «Один для одного»	20
	Вправа «Доброта»	20
	Вправа «Усмішка»	20
12.00–12.30	КАВА-БРЕИК	30
12.30–13.30	Вправа «Ввічливість»	20
	Вправа «Поведінка і культура»	20
	Вправа «Добре слово»	10
	Ритуал прощання. Підбиття підсумків дня	10
	Роздача інформаційних матеріалів до наступного заняття	—

Шостий день

Тема: Упевнена і неупевнена поведінка студента		
Час	Зміст	хв.
10.00–12.00	Ритуал привітання	15
	Вправа «Відтворення»	10
	Вправа «Моя поведінка»	30
	Вправа «Сила слова»	20
	Вправа «Дзеркало»	20
	Вправа «Місто упевненості»	25
12.00–12.30	КАВА-БРЕИК	30
12.30–14.30	Вправа «Коло упевненості»	20
	Вправа «Я — господар»	20
	Ритуал прощання. Підбиття підсумків дня	20
	Роздача інформаційних матеріалів до наступного заняття та постановка завдань	—

Сьомий день

Тема: Мої права і права інших людей		
Час	Зміст	хв.
10.00–12.05	Ритуал привітання «Через десять років я...»	10
	Вправа «Атоми»	10
	Вправа «Мої права»	40
	Вправа «Індивідуальне сприйняття»	35
	Вправа «Мій герб»	30
12.05–12.35	КАВА-БРЕИК	30
12.35–13.30	Вправа «Хто я?»	35
	Вправа «Моє віддзеркалення»	15
	Ритуал прощання. Підбиття підсумків дня	5
	Роздача інформаційних матеріалів до наступного заняття та постановка завдань	—

Восьмий день

Тема: Проблеми студентів у ЗВО		
Час	Зміст	хв.
10.00–11.45	Ритуал привітання	5
	Вправа «Питання»	20
	Вправа «Проблеми»	40
	Вправа «Подолання»	20
	Вправа «Крокодил»	20
11.45–12.15	КАВА-БРЕИК	30
12.15–13.30	Вправа «Свій простір»	20
	Вправа «Переможи свого дракона»	40
	Ритуал прощання. Підбиття підсумків тренінгу	15

Додаток Є

Програма заходів позааудиторної роботи органів студентського самоврядування, спрямованих на соціальну адаптацію першокурсників

№	Місяць	Назва заходу	Зміст	Відповідальні
1	2	3	4	5
1	Вересень	Урочиста посвята в першокурсники	Автентична для кожного закладу церемонія посвяти у першокурсники, демонстрація толерантності, демократії, дружнього піклування	Органи студентського самоврядування, сектор культури та дозвілля
2	Вересень	Інтерактивний захід-презентація «Універ очима студентства»	Вечір неформального спілкування між старшокурсниками та першокурсниками, презентація вузівського життя за принципом «рівний — рівному»; попереднє анкетування та прийняття бажаних до роботи у різних департаментах студентського самоврядування (науково-дослідний, культури та дозвілля, соціальних ініціатив та волонтерства)	Органи студентського самоврядування, сектор культури та дозвілля
3	Вересень	Захід професійної соціалізації «моя улюблена професія — мій життєвий вибір»	Низка зустрічей, круглих столів з випускниками певних напрямів підготовки, рефлексія особистісного та професійного досвіду	Центр кар'єри та працевлаштування

1	2	3	4	5
4	Жовтень	Внутрішньовузівський конкурс талантів «Сяйво надій»	Творчі само презентації, демонстрація талантів у хореографії, вокалі, художньому читанні, акторській майстерності, внутрішньовузівський концерт-конкурс із визначенням переможців	Департамент культури та дозвілля
5	Жовтень	Майстер-класи з народного мистецтва	Запрошення народних майстрів, умільців та виготовлення оберегів, іграшок, ляльок-мотанок тощо; терапія мистецтвом	Органи студентського самоврядування, департамент культури та дозвілля; департамент соціальних ініціатив та волонтерства
6	Жовтень	Благочинний ярмарок-продаж	Благочинний тематичний ярмарок-продаж сувенірної продукції, виготовленої під час майстер-класів (до прикладу, у жовтні — «Покровські обереги»)	Органи студентського самоврядування, департамент соціальних ініціатив та волонтерства
8	Листопад	Флеш-моб — презентація «Моя група — найкраща»	Презентація груп нового набору, щороку оголошується нова тематика, загальна стилістика заходу; обов'язкова умова — рівень якісної успішності вище 55%, допустимий рівень пропусків занять без поважних причин,	Органи студентського самоврядування, департамент соціальних ініціатив та волонтерства

1	2	3	4	5
			участь у флеш-мобі всіх студентів групи, творча інтерпретація та представлення принаймні однієї доброї справи, здійсненої групою за період навчання	
9	Грудень	Доброчинний марафон «Помічники Святого Миколая»	Комплекс заходів благодійного, волонтерського характеру (відвідання Будинків маляти, геріатричних пансіонатів, пенітенціарних закладів)	Органи студентського самоврядування, департамент соціальних ініціатив та волонтерства
10	Січень	Комплекс туристичних подорожей «Мій рідний край — моя земля»	Спільні туристично-екскурсійні подорожі в межах регіону та України; відвідання територіально-відокремлених підрозділів у інших областях, творчі зустрічі, наради в рамках діяльності органів студентського самоврядування	Органи студентського самоврядування, департамент соціальних ініціатив та волонтерства
11	Лютий	Літературні читання «Любов — найзначніший духовний дар»	Соціальна акція — марафон — боротьба за рекорд на неперервне читання поезій про любов, змагання між територіально відокремленими підрозділами Університету «Україна»	Органи студентського самоврядування, департамент культури та дозвілля

1	2	3	4	5
12	Березень	Загальноуніверситетський етап конкурсу талантів «Сяйво надій»	Презентація кращих творчих здобутків студентів з обмеженими фізичними можливостями — представників територіально відокремлених підрозділів університету	Органи студентського самоврядування, департамент культури та дозвілля
13	Березень	Студентські наукові конференції у територіально відокремлених підрозділах	Презентація наукових досягнень студентства, у т.ч. — студентів з обмеженими фізичними можливостями, представлення сформованості навичок публічних виступів, опанування мистецтва диспуту, вміння захищати результати власних наукових досліджень	Студентське наукове товариство
15	Квітень	Спортивні заходи до Дня здоров'я Спортивні змагання «Старти надій»	Участь студентів з обмеженими фізичними можливостями в спортивних змаганнях; зустріч з пара олімпійцями; залучення до участі у спорті	Департамент спорту та здорового способу життя
16	Травень	Акція студентської пошти «Чого я навчився за рік студентства»	Рефлексія власного досвіду, аналіз студентських листів, коригування планів наукової, соціально-волонтерської, дозвіллевої, творчої діяльності ЗВО на наступний рік	Уповноважені представники студентського самоврядування

Додаток Ж

Зміст тренінгового модуля для батьків та кураторів (які є членами «Школи дружнього піклування»)

I. Блок тренінгових занять із батьками та кураторами студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору

Заняття 1. Знайомство. Правила групової роботи. Я та інші.

Мета: познайомити учасників тренінгу з правилами роботи клубу, стилем спілкування; сприяти самоаналізу учасників; розвинути саморозкриття, самопізнання, вміння аналізувати; забезпечити запуск групових процесів та залучення до проблематики учасників тренінгу.

Правила групової роботи. На початку роботи в загальних рисах розкривалося, чим буде займатися група, яка її мета, у чому полягає особливість простору групи. Це окреслювало її межі і відокремлювало від зовнішнього шкільного життя, що створювало можливості для посилення корекційних впливів. Далі декларувалися та обговорювалися правила роботи групи. Найважливішими з них були наступні:

1. Щирість і відвертість. Виразити почуття. Не брехати — краще відмовитися від відповіді, ніж спонукати групу хибної думки та переінакшувати дійсність.

2. Відповідальність під час обговорення. Починати висловлювання зі слова «Я». Дотримуватися правил. Не відволікатись.

3. Конфіденційність. Не обговорювати те, що відбувалося в групі, а також її учасників за межами групи.

4. Повага до іншого. Не перебивати, не ображати, не заподіювати фізичного збитку. Не оцінювати інших. Не говорити про присутніх у третій особі, а звертатися прямо до них.

5. «Тут і зараз». У групі обговорюються лише події, що відбулися в цей час і саме зараз. Це дуже важливо.

6. Активно брати участь у роботі групи. Виразити свою думку. Повідомляти про труднощі участі в групі.

Знайомство (30 хв.).

Під час знайомства важливо називати власні імена. Кожен учасник малює себе у вигляді будь-якого образу і підписує малюнок. Уміння малювати не оцінюється. Потім по колу учасники представляються та роз'яснюють, що зображено на малюнку. Тренер може запитати, що сподівається отримати кожен учасник. Під час знайомства можливо також використовувати самопрезентації по принципу: «Мій найкращий друг сказав би про мене...», «Я не хочу вихвалитися, але...».

Вправа «Очікування учасників» (10 хв.).

Учасникам роздаються невеликі аркуші паперу (бажано липкого). Тренер просить підлітків написати, що саме вони очікують від занять у тренінгу спілкування. Після цього аркуші вивішуються на дошці.

Вправа «Метафора» (20 хв.).

Кожному учаснику на аркуші паперу пропонується написати ім'я. Не обов'язково, щоб ім'я було справжнім. Під ім'ям пишеться метафора (образ особистості). Це може бути морська істота, одинокий подорожній у пустелі, меч на фоні голубого неба...

Після індивідуальної роботи учасники по черзі називають своє ім'я і представляють власний образ.

Тренер може ускладнити завдання, запропонувавши намалювати власний образ. Після презентації за допомогою скотчу малюнки закріплюють на дошці, створюючи «галерею» метафоричних портретів.

Міні-лекція «Соціальна адаптація особистості з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору» (45 хв.).

Соціальна адаптація особистості з обмеженими фізичними можливостями — це процес активної взаємодії особистості з обмеженими фізичними можливостями і середовища з метою досягнення оптимального рівня їх функціонування та відповідності один одному, позитивним результатом чого є здатність особистості до

самореалізації, розкриття свого потенціалу, а також створенню умов для прогресивних змін середовища.

Молоді з обмеженими фізичними можливостями притаманні власні, специфічні проблеми. Так, на рівні державної політики, дослідники відзначають наступні:

— по-перше, не отримуючи достатньої матеріальної та соціальної підтримки з боку держави за обмежених хворобою власних можливостях, перебуваючи на вирішальній стадії набуття досвіду соціального життя, вказана категорія молоді особливо гостро відчуває потребу бути повноправними громадянами цивілізованого суспільства;

— по-друге, молоді люди з інвалідністю перебувають в умовах ізоляції (через непристосованість соціального оточення до її специфічних потреб, забобони суспільства, штампи масової психології), що формує її маргінальний статус та соціальну депривацію [108, с. 17].

За результатами теоретичного аналізу окресленої проблеми у науковій та науково-методичній літературі, ми визначаємо *соціально адаптацію студентів з обмеженими фізичними можливостями* як направлений двосторонній процес максимально повного включення всіх студентів з інвалідністю в усі можливі аспекти навчального та позанавчального життя, прийняття нормативно-правових вимог до статусу студента, здобуття фахових знань та формування професійних компетенцій, забезпечення оптимальної відповідності об'єктивних та суб'єктивних особливостей особистості з умовами соціокультурного та освітнього середовища ЗВО, що проявляється у внутрішній задоволеності та зовнішньому соціальному комфорту особистості, формуванні адекватних до вимог середовища моделей і стратегій поведінки, залученості у міжособистісні стосунки та продуктивне життя, що загалом забезпечує наступне успішне включення в соціальну та трудову діяльність.

Розгляд проблеми соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору зумовлює необхідність характеристики поняття «інклюзивний освітній простір» та специфіки процесів міжособистісної взаємодії, що відбуваються у ньому.

Отже, інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної людини, незалежно від особливостей її фізичного розвитку.

Таким чином, інклюзивне освітній простір забезпечує доступ до освіти людей з обмеженими фізичними можливостями у вищому навчальному закладі за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких людей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію людей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх, але створює спеціальні умови для студентів з обмеженими фізичними можливостями. Отримані поза соціумом знання і вміння не могли допомогти людям з обмеженими фізичними можливостями цілковито адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучих життєвих труднощів, а, отже, реалізуватися в повній мірі як рівноправні і повноцінні члени суспільства. В інклюзивних групах студенти з обмеженими фізичними можливостями включені в освітній процес. Вони осягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, вчать виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у розв'язанні проблем, приймати самостійні рішення.

Вправа «Бінго» (30 хв.).

Кожному учаснику дається аркуш паперу. Його необхідно скласти вертикально навпіл, а потім лише руками, без ножиць «вирізати» фігурку «Бінго» — силует людини. Після цього кожен учасник пише на «Бінго» свою мрію, захоплення, улюблену музику, страву та бажане місце відпочинку.

На наступному етапі учасники встають із свої місць і, підходячи один до одного, мають знайти і записати на своїх «Бінго» імена тих, з ким у них однакові одна або кілька позицій.

Після цього учасники повертаються у коло. Тренер ставить питання:

- Чи є такі учасники, в яких однаковими є всі позиції?
- У кого збіглася одна позиція?
- У кого збіглися декілька позицій?
- Чи є учасники, в яких усі позиції різні?

- Про що ми можемо сказати аналізуючи цю вправу?
- Що допомагає людям пізнавати одне одного?

Розповідь для активізації уваги учасників (30 хв.).

Історія про рай і пекло

Якось один іудейський мудрець звернувся до Господа з проханням показати йому рай та пекло.

Господь погодився і відвів мудреця до великої кімнати, посеред якої стояв величезний казан з їжею, а навколо нього ходили і плакали голодні та нещасні люди. Вони страждали, бо не могли поїсти, хоча в руках у них були ложки. Але ручки цих ложок були дуже довгі — довші заруки.

«Так, це справді пекло», — сказав мудрець.

Тоді Господь відвів мудреця до іншої кімнати, що була точнісінько така, як перша. Посеред цієї кімнати стояв такий самий казан з їжею. а люди, що були в кімнаті, тримали точнісінько такі самі ложки. Але люди ці були ситі, щасливі й веселі.

«Так це ж рай!» — вигукнув мудрець.

Запитання для обговорення:

1. Що відрізняло людей в одній кімнаті від тих, що були в іншій?
2. Що зробили щасливі люди і були в змозі зробити нещасні?
3. Що допомогло людям у раю бути щасливими?

Мозковий штурм «Спілкування — це...» (20 хв.).

Усі відповіді учасників записуються на картках. Після цього тренер узагальнює їх разом з ними. Під час мозкового штурму учасники можуть висловитися щодо конфліктного спілкування. Тренер має обговорити цю проблему і підвести підлітків до висновку, що конструктивно вирішити будь-яку проблему можна, лише ефективно спілкуючись.

Вправа «Якості та вміння, важливі для ефективного спілкування» (30 хв.).

Кожному учасникові пропонується протягом 5 хв. самостійно скласти і записати список якостей та вмінь людини, які, на його думку, необхідні для ефективного спілкування. Після цього проводиться дискусія, метою якої є узагальнений список якостей (запи-

сується на плакаті). Кожний член групи може висловити свою думку, наводячи аргументи та приклади.

Коли роботу над плакатом «Якості та вміння, важливі для ефективного спілкування», буде завершено, тренер пропонує обговорити, наскільки список, складений кожним учасником індивідуально, відрізняється від загального.

Етюд «Веселка» (вправа на ауторелаксацію) (20 хв.).

Учасники сідають зручно, заплющують очі і протягом 5 хвилин уявляють легку, прекрасну веселку, гру кольорів і себе в спокійному, приємному, розслабленому стані. Керівник настроює групу на відчуття спокою, розслабленості. По закінченні вправи обговорюється, що відчули учасники групи під час її виконання, хто «бачив» щось незвичайне. Закінчується заняття тим, що всі встають, потягаються та рухами рук над головою зображують веселку.

Етюд «Посмішка по колу» (10 хв.).

Усі беруться за руки і «передають» посмішку колом: кожен повертається до свого сусіда праворуч чи ліворуч і, побажавши щось хороше та приємне, посміхається йому. Водночас можна образно «взяти посмішку» у долоні та обережно передавати її колом, із рук у руки. Така форма прощання може стати традиційним ритуалом за час роботи тренінгової групи.

Підбиття підсумків (20 хв.).

Тренер разом із групою (безоцінково) обговорюють усі види діяльності, використані під час тренінгу.

Можливий варіант обговорення: тренер пропонує учасникам висловити власні судження з приводу тренінгу, доповнюючи незакінчене речення:

«Мені було..., тому що...».

Наприклад: «Мені було радісно, тому що я зміг познайомитися з цікавими людьми».

ЗАНЯТТЯ 2.

Спілкуватися — це здорово!

Мета: активізувати учасників до роботи в групі, тренувати увагу до дій іншого, вміння знаходити засоби невербального спілкування, зрозумілі іншим.

Вправа «Знайди пару» (35 хв.).

Тренер роздає картки з назвами тварин і просить прочитати ці назви подумки. Завдання кожного: знайти свою пару, але водночас не можна говорити (можна користуватися лише характерними рухами цих тварин).

Коли пара об'єдналася, потрібно лишатися поруч і не перемовлятися, поки всі інші теж не знайдуть свою пару.

Коли усі пари об'єдналися, тренер запитує по черзі у кожної: «Хто ви?»

Після закінчення вправи можна поділитися враженнями про те, як учасники шукали собі пару.

Якщо в групі непарна кількість учасників, тренер теж бере участь у виборі.

Інформаційне повідомлення на тему «Три сторони спілкування» (7 хв.).

Спілкуючись один з одним, ми навіть не замислюємось над тим, скільки факторів та нюансів впливає на процес спілкування. Що ж відбувається? Ми зустрічаємо людину, сприймаємо її, спілкуємось та взаємодіємо з нею за допомогою мови, жестів. Від того, наприклад, яке перше враження справить на нас людина, як ми побудуємо сам обмін інформацією, залежатиме успіх спілкування.

У психології говорять про три сторони спілкування: комунікативну (обмін інформацією між людьми); інтерактивну (організація взаємодії між людьми, наприклад, потрібно згодити дії, розподілити функції або вплинути на настрій, поведінку, переконання співрозмовника); перцептивну (процес сприйняття партнерами один одного у спілкуванні та встановлення на цій основі порозуміння між ними).

Вправа «Передача інформації» (35 хв.).

Учасники об'єднуються у дві групи. Члени першої групи виконують роль телефоністів, що передають важливе повідомлення, члени другої групи — експерти. Телефоністи виходять за двері, їм зачитують повідомлення. Потім вони по черзі заходять у кімнату і говорять свою версію повідомлення. Експерти оцінюють, наскільки точно кожен передає зміст інформації. Після цього групи можуть помінятися ролями (тренер готує новий варіант повідомлення). Далі тренер проводить обговорення.

Варіант повідомлення.

Сьогодні в нас незвична погода. У мене зранку погане самопочуття і настрій, голова болить, якось усе сумно та невдало. А ще в четвер у нас контрольна робота з математики, а в неділю о 10 годині ми їдемо на виставку котів. Вона проводиться в будинку за кінотеатром. Потрібно взяти 3 гривні і не спізнитися.

Запитання для обговорення:

- Чи важко було передавати інформацію?
- Чи була інформація передана точно?
- Що заважало передавати інформацію достовірно? Чому інформація спотворювалась?
- Які фактори впливали на процес передачі інформації?
- Чи відчували ви відповідальність за достовірність інформації, переданої вами?
- До чого може призвести така ситуація в реальному житті?

Вправа «Вислухай — поверни» (25 хв.).

Учасники, встановлюючи контакт очима, об'єднуються у пари (партнер А та партнер Б). Партнер А розповідає все, що він хотів би повідомити на цей момент про себе (5 хв.). Партнер Б слухає і, по закінченні відведеного часу, переказує все, що почув, говорячи: «Я почув, що ти...». На «повернення» інформації партнеру Б також відводиться 5 хв. Далі партнери міняються ролями (партнер Б розповідає партнеру А, а партнер А переказує почуту інформацію партнеру Б).

Запитання для обговорення:

- Які почуття у вас викликало завдання?

- Чи вистачило часу на розповідь?
- Що було легше: слухати чи відтворювати інформацію?
- Коли слухали, що ви відчували? А коли переказували?
- Чи повністю була відтворена інформація?
- Що допомагало правильно зрозуміти партнера?
- Чи допомагали вам поза вашого партнера, вираз його обличчя, рухи його рук тощо.

Вправа на розслаблення (5 хв.).

Група зручно розсідається, заплющує очі, їм включають шум моря і даються вказівки на відповідне уявлення про море, пісочок, лагідне сонечко тощо.

Вправа «Невербальні етюди» (40 хв.).

Учасники об'єднуються по 4–7 осіб. Кожна група одержує картку з темою етюду, який вона через 10 хв. має показати без слів іншим учасникам групи.

Теми етюдів:

- розмова з дітьми про майбутнє життя;
- запрошення на веселу вечірку дитини з обмеженими фізичними можливостями;
- знову невдача дитини з обмеженими фізичними можливостями під час спроби налагодження стосунків із представниками протилежної статі;
- закоханість дитини з обмеженими фізичними можливостями.

Тренер може запропонувати інші теми етюдів.

Зпитання для обговорення:

- Чи важко було готувати етюди?
- Які засоби ви використовували для розкриття теми свого етюду?
- Як ви почувалися під час виконання вправи?

Вправа «Хвилина» (25 хв.).

Тренер звертає увагу учасників на поняття «хвилина часу». Багато це чи мало? Потім учасникам пропонується за сигналом заплющити очі і розплющити їх у той момент, коли, на їхню думку,

хвилина закінчилася. Потрібно намагатися не рахувати секунди, а саме відчутти довжину хвилини.

Тренер фіксує інтервал в одну хвилину і по закінченні повідомляє про це учасників (подає сигнал).

Запитання для обговорення:

- Хто розплющив очі раніше сигналу?
- Хто пізніше?
- Чи важко було виконувати завдання?
- Чому важливо розвивати в собі адекватне почуття часу?

Вправа «Я хочу сказати ровеснику...» (45 хв.).

Тренер запитує учасників про їхній власний досвід виступів, про труднощі, які виникали під час цих виступів. Можливо, хтось зможе навести приклади вдалих та невдалих виступів відомих людей. Які найбільш та найменш вдалі моменти виступів запам'яталися, яка структура виступу, на думку учасників, є найкращою?

Інформація, яку можна використати під час обговорення:

Під час виступу оратора основна увага зосереджується на його зовнішньому вигляді (93%); водночас необхідно, щоб вербальна та невербальна інформації відповідали одна одній; під час виступу краще триматися природно (постать — струнка, жестикуляція — вільна, не занадто активна і не пасивна, міміка — жива, посмішка — обов'язкова, але не «гумова», погляд — на слухача, а не на стелю, підлогу чи у вікно, голос — природний, не крикливий). Під час першого спілкування з людиною невербальній комунікації приділяється 55% уваги, тембру голосу та інтонації — 38% і інформації — лише 7%.

Підготовка до виступу. Готуючись до виступу, потрібно усвідомити відповіді на такі запитання:

Хто — ким ти є для слухачів? До кого ти звертаєшся? Чому — якої мети маєш досягти? — що хочеш сказати? Як — яку форму матиме виступ? Коли виступатимеш?

Як виступатимеш?

- продумай тему й основні моменти свого виступу;
- запиши виступ повністю;
- відкоригуй свій текст;

— підготуй тези виступу;

— визнач стиль виступу (хочеш звертатися до серця людей чи до їхнього розуму, посилатимешся на власні приклади чи на досвід інших, використаєш піднесений, емоційний стиль чи більш стриманий, холодний, користуватимешся нотатками чи говоритимеш без них).

Структура виступу: вступ, розвиток думки, завершення (скажи, про що говоритимеш; скажи це; скажи, про що говориш).

— На початку виступу завоюй увагу слухачів, здобудь їхні симпатії та оголоси мету своєї промови.

— В основній частині не вживай більше 3-х аргументів.

— Під час завершення підсумуй сказане, зроби останній «штрих» (це може бути цитата, анекдот, гасло, питання, бачення майбутнього) і не забудь подякувати слухачам.

— Як боротися з хвилюванням: запиши виступ, але не вчи його напам'ять. Пам'ятай, що аудиторія налаштована позитивно. Попроси перед виступом, щоб тебе хтось послухав. Пам'ятай, що слухачі не знають про твої страхи, і завжди можна скористатися паузою! Під час повідомлення бажано звертатися до плакатів «Як підготувати виступ», «Структура виступу», які тренер готує на підставі поданої вище інформації.

Ця вправа є дуже важливою для учнів із проблемною самооцінкою, у яких часто виникають труднощі під час публічного виступу, у тому числі й за необхідності відповідати в класі або на екзамені.

Вправа «Дерево підсумків» (40 хв.).

Учасникам тренінгу для підбиття підсумків заняття пропонується взяти аркуші паперу рожевого та синього кольорів. На рожевому папері потрібно записати свої позитивні враження, на синьому — побажання щодо поліпшення роботи. За бажання можна скористатися тільки одним кольором. По закінченні учасники підходять до малюнка дерева а наклеюють на нього свої аркуші.

ЗАНЯТТЯ 3.

Подолання стресових станів

Мета: оволодіння навичками саморегуляції психічних станів, (сенсорних, інтелектуальних, загальних, спеціальних) особистості.

Міні-лекція на тему: «Дія стрес-факторів на особистість» (40 хв.).

Стрес-фактори, які характерні для сучасної життєдіяльності людини, помітно впливають на процес соціальної адаптації особистості. Фізіологічні зміни, що відбуваються в організмі людини у відповідь на стресові впливи, значною мірою стають наслідком емоційних переживань. Таким чином, стрес виникає, насамперед, на загрозу, яка дистанційно впливає на людину, викликаючи у неї те чи інше емоційне ставлення до цієї загрози та, готуючи тим самим весь організм до можливих фізичних наслідків. Це означає, що стрес є для людини такою загрозою, емоційне переживання якої впливає на її здатність досить успішно адаптуватися.

Вплив стрес-факторів оточуючої дійсності на людей може призвести до виникнення у них станів втоми, потьмарення свідомості, конверсійної істерії, нав'язливих ідей, імпульсивний стан або у стан асоціальної поведінки.

Фізіологічні зміни, що відбуваються в організмі людини у відповідь на стресові дії, насправді є лише наслідком уже викликаних ними емоційних переживань; без емоційних переживань фізіологічні зміни не відбуваються, навіть якщо стрес закінчується фізіологічною травмою. Стрес, таким чином, виникає, насамперед, на загрозу, яка дистанційно впливає на людину, викликаючи у неї те або інше емоційне ставлення до неї і готуючи тим самим весь організм до можливих фізичних наслідків. Отже, стресові ситуації є для людини загрозою, за якої емоційні переживання впливають на її здатність достатньо ефективно здійснювати свою життєдіяльність.

Переживання подій пов'язаних з особливими та екстремальними умовами діяльності можуть мати, зокрема, і психотравмуючі наслідки і тоді говорять про психотравмуючу подію. У процесі у відповідь реакції на психотравмуючу подію можна виділити фази: первинній емоційній реакції; «заперечення», що виражається

в емоційному заціпенінні, придушенні і уникненні думки про те, що трапилось, уникнення ситуацій, що нагадують про психотравмуючу подію; чергування «заперечення» і вторгнення. «Вторгнення» виявляється в спогадах, що «прориваються», про психотравмуючу подію, сни про подію, підвищенням рівня реагування на все, що нагадає психотравмуючу подію; подальшої інтелектуальної і емоційної переробки травматичного досвіду.

Тривалість процесу у відповідь реагування на дії екстремальних умов діяльності (стресова подія) обумовлюється значущістю для пов'язаної з цією подією інформації. За сприятливого здійснення даного процесу він може тривати від декількох тижнів до декількох місяців після припинення психотравмуючої дії.

Напруга, яка виникла в цих умовах, часто зберігається досить довго після того, як подія, що викликала її, відбулася. Багато людей або розпізнають симптоми напруги, або не знають, яким чином можна позбавитися її. Напруга таким чином «вбудовується» у систему особистості і ніяк про себе не нагадає, поки з системою не відбувається щось, що розбалансовує її.

Таким чином, людина або знаходиться у стані напруги (стресу), або періодично повертається в цей стан, поки інформація про стресову психотравмуючу подію переробляється в її свідомості.

У результаті в людини на психологічному рівні виявляються симптоми емоційної напруги:

1) постійна дратівливість у спілкуванні з людьми (навіть у тих, хто завжди спокійно спілкувався з іншими);

2) відчуття, що оточуючі не достатньо справляються із повсякденними справами (внаслідок чого і виникають проблеми на роботі, у сімейних стосунках);

3) втрата інтересу до життя, апатія;

4) постійний або такий, що часто виникає страх захворіти;

5) постійне очікування невдачі;

6) відчуття, що «Я — поганий», або навіть ненависть до самого себе;

7) складнощі в ухваленні рішень;

8) втрата інтересу до інших людей;

9) постійне відчуття ледве стримуваного гніву або люті;

- 10) відчуття, він є об'єктом ворожості з боку інших людей;
- 11) втрата відчуття гумору і здатності сміятися;
- 12) байдужість (до роботи, домашніх справ, зовнішності, у стосунках з дружиною (чоловіком));
- 13) страх перед майбутнім, страх перед чимось ще, що відчувається як фатально неминуче;
- 14) страх перед власною неспроможністю;
- 15) відчуття, що нікому не можна довіряти;
- 16) знижена здібність до концентрації;
- 17) нездатність завершити одну справу, неспроможність ні кинути її, ні почавши іншу;
- 18) сильний страх відкритого або замкненого простору, або страх перед самотністю.

Емоційна напруга може виникнути і в результаті певної соціальної дії. Засобом захисту в цьому випадку можуть бути соціальні перетворення і перебудова людських взаємин. Напруга можуть бути також викликана вимогами і обмеженнями, що накладаються на поведінку людини умовами її служби (роботи), сімейними відносинами, виникненням внутрішніх причин неможливості задоволення повсякденних потреб.

Для контролю і саморегуляції психічних станів рекомендується використовувати наступні техніки: нервово-м'язова релаксація (м'язове розслаблення), саморегуляція за допомогою НЛП (самонаказ), дихальна гімнастика (регуляція дихання), медитація (зосередження уваги) аутогенне тренування (самонавіювання), самомасаж.

Техніка «Розпускання панцирів».

Мета: техніка спрямована на засвоєння навичок емоційної саморегуляції і призначена для розслаблення людини, формування відчуття впевненості та розвитку елегантності в рухах. В основу техніки покладені ідеї тілесно-орієнтованої психотерапії Вільгельма Райха. Вона включає тридцять міні-вправ.

Вільгельм Райх вважав, що кожне характерне ставлення людини до будь-чого має відповідну йому фізичну позу. Характер людини виявляється в її тілі у вигляді м'язової ригідності або навіть мускульного

панцира. Розслаблення такого панцира розковує людину, робить її врівноваженішою і упевненішою. Розслаблене тіло дозволяє немов би скидати в оточуюче середовище зайву емоційну напругу. Прояв емоцій у рухах дозволяє управляти останніми. Емоції стають контрольованішими. Рухи знаходять виразність і елегантність.

Основним ефектом засвоєння даної техніки таким чином є утворення міцного зв'язку між внутрішнім і зовнішнім станом.

На кожен з міні-вправ повинна відводитися приблизно хвилина. У цілому на техніку відводиться 30 хвилин.

Техніку можна використовувати у програмі групового психологічного тренінгу, індивідуального тренінгу. Можна освоювати самотійно.

Рекомендовано використовувати техніку тільки дорослим людям, що досягли вісімнадцяти років.

Інструкція: техніка містить 30 міні-вправ, на кожен з яких відводиться хвилина. Не варто поспішати або навпаки затягувати виконання кожної вправи. Необхідно прагнути до того, щоб вклатися рівно в тридцять хвилин. Упевнене чергування вправ є умовою ефективного освоєння техніки «розпускання м'язових панцирів», тобто зняття затисків.

Ми працюватимемо з м'язовими панцирами в семи ділянках:

1. У ділянці очей. Захисний панцир у цій ділянці виявляється в нерухомості лоба і невиразних малорухливих очах, які дивляться немов би із-за карнавальної маски. Очі можуть бути навпаки занадто рухливими, «бігаючи ми». Очний панцир стримує прояви любові, зацікавленості, презирства, здивування і взагалі практично всіх емоцій.

2. У ділянці рота. Цей панцир складається з м'язів підборіддя, горла і потилиці. Щелепа може бути як дуже стислою, так і неприродно розслабленою. Цей сегмент утримує емоційний вираз плачу, крику, гніву, гримаси, радощі, здивування.

3. У ділянці шиї. Цей сегмент включає м'язи шиї, мовлення. Захисний панцир утримує в основному гнів, крик і плач, пристрасність, млосність, азарт.

4. У ділянці грудей. Даний захисний панцир складається з широких м'язів грудей, плечей, лопаток, а також грудну клітину і руки

з кистями. Панцир стримує сміх, печаль, пристрасність. Заборона дихання, що є важливим засобом придушення будь-якої емоції, здійснюється значною мірою в грудях.

5. У ділянці діафрагми. Включає діафрагму, сонячне сплетення, різні органи черевної порожнини, м'язи нижніх хребців. Цей панцир утримує в основному сильний гнів і взагалі хвилювання.

6. У ділянці живота. Цей панцир включає широкі м'язи живота і м'язи спини. Напруга поперекових м'язів пов'язана із страхом несподіваного нападу. Захисний панцир на боках створює боязнь лоскоту і пов'язаний з придушенням злості, неприязнь.

7. У ділянці тазу. Сьомий панцир включає всі м'язи тазу і нижніх кінцівок. Чим сильніший захисний панцир, тим більше таз витягнутий назад, немов би стирчить. М'язи сідниць напружені аж до хворобливості. Таз «мертвий» і несексуальний. Тазовий панцир пригнічує збудження, гнів, задоволення, кокетство.

Перед вправами бажано переодягнутися в легкий одяг, що не утруднює рухи. Для виконання деяких вправ потрібно буде лягти.

Якщо виникають якісь неприємні відчуття, то припиніть на декілька секунд виконання вправи, після чого продовжуйте. Під час кожної вправи можна робити декілька таких пауз.

Вправи:

1. Сядьте навпочіпки. Заспокойте дихання. Скажіть собі: «Я спокійний. Я абсолютно спокійний. Я упевнено дивлюся в майбутнє. Мені подобаються нові відчуття. Я відкритий для змін». Прагніть добитися такого стану спокою, який у вас буває вранці вихідного дня, коли не треба нікуди поспішати.

Очі

2. Відкрийте очі якнайширше.

3. Рухайте очима з одного боку в інший: праворуч-ліворуч, вгору-вниз, по діагоналі.

4. Обертайте очі за годинниковою стрілкою, проти неї.

5. Дивіться скоса на різні предмети навколо себе.

Рот

6. Зобразіть сильний плач.

7. Посилайте руками поцілунки різним предметам навколо, водночас сильно і з напругою витягаючи губи.

8. Зобразіть шамкаючий рот: втягніть губи всередину, немов у вас немає зубів. Прочитайте шамкаючим ротом який-небудь вірш.

9. Чергуючи, зображайте смоктання, усмішку, кусання і огиду.

Шия

10. Зобразіть блювотні рухи. Старайтеся і не соромтеся.

11. Покричіть якомога голосніше. Якщо кричати категорично не можна, то пошипіть як змія.

12. Сядьте навпочіпки. Висуньте якнайдалі язик.

13. Торкніться своєї голови злегка пальцем. Після цього ваша голова повинна бовтатися, неначе вона легка повітряна кулька, а ваша шия немов би нитка. Повторите кілька разів.

Груди

14. Сядьте навпочіпки. Зробіть глибокий вдих. Разом із тим спочатку роздувається живіт, а потім вже розширюється грудна клітка. Глибокий видих. Знову спочатку здувається живіт, потім вже скорочується грудна клітка.

15. Зобразіть, що ви б'єтеся з допомогою тільки рук: бийте, рвіть, дряпайте, смикайте тощо.

16. Вдихніть і постарайтеся підняти свої груди якомога вище, неначе прагнете нею торкнутися стелі. Можете навіть встати на носочки. Видихніть, трохи відпочиньте і повторіть.

17. Потанцюйте, активно рухаючи грудьми, плечима, руками. Старайтеся, щоб танець був пристрасний і сексуальний.

Діафрагма

18. Різко скорочуючи діафрагму, робіть короткі видихи через широко відкритий рот. Діафрагма, розслабляючись, приводить до вдиху. Вдих-видих повинен зайняти одну секунду. Приблизно одна п'ята секунди — різкий видих, чотири п'ятих — плавний вдих.

19. Дихаєте животом: він повинен якомога сильніше роздутися, а потім увійти всередину і як би прилигнути до хребта.

20. Ляжте на спину. Роблячи видих, підніміть тулуб і постарайтеся схопити руками стопи ніг. Затримаєте дихання. Поверніться у вихідну позицію. Повторіть.

21. Ляжте на живіт. Роблячи вдих, підніміть корпус і якнайдалі назад відкиньте голову.

Живіт

22. Роблячи удари животом, бийте ним різні об'єкти навколо себе.

23. Закладіть руки за голову. Своїми боками продовжуйте бити об'єкти навколо себе.

24. Попрошайте когось потримати вас за талію. Відкиньтеся назад наскільки це можна. Якщо робите вправу наодинці, просто покладіть руки на пояс і прогніться назад.

25. Встаньте на карачки і зобразіть різні котячі рухи.

Таз

26. Зобразіть коня, що брикається.

27. Ляжте на спину. Бийте тазом об килимок.

28. Стоячи, одну руку покладіть на нижню частину живота. Іншу руку закладіть за голову. Робіть непристойні рухи тазом.

29. Розставте ноги якнайширше. Переносьте вагу по черзі на ліву і праву ногу.

Завершення

30. Вільний танець. Спробуйте танцювати щось своє, оригінальне [Теория самодетерминации / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 483–484].

Вправа «Затиск» (12 хв.).

Мета вправи: зняття психофізіологічних «затисків» і формування прийомів релаксації стану.

Учасники сідають у свідомо незручну позу. Водночас у певних м'язах або суглобах виникає локальна напруга, «затиск». Необхідно протягом декількох хвилин точно виділити ділянку затиску і зняти його, розслабитися.

Учасники діляться своїми враженнями і відчуттями.

Техніка «Нервово-м'язова релаксація» (50 хв.).

Нервово-м'язова релаксація — це система спеціальних вправ для розслаблення різних груп м'язів. Метою цього тренування є зняття м'язового тону, який безпосередньо пов'язаний з різними формами негативного емоційного збудження: страх, тривожність, збентеження. Зменшивши або запобігши тону м'язів, можна зняти

стресові стани, безсоння, мігрень, а також можна нормалізувати емоційний фон.

Схема сеансу активної релаксації:

Приступаючи до заняття з м'язової релаксації, необхідно пам'ятати, що:

1. Ці заняття корисні у стані стресу і тривожності, які супроводжуються м'язовою напругою.

2. Під час ослаблення м'язів можна досягти значного зменшення переживань, неспокою, збудження.

3. Відчуття розслаблення м'язів легко досягти, відчувши і порівнявши розслаблення і напругу.

4. Активна релаксація — могутній засіб, що дозволяє повністю розслабитися і знайти душевну рівновагу.

5. Проте релаксація — це навичка, яка вимагає наполегливого тренування. Помилка більшості людей, початківців займатися релаксацією, полягає в тому, що вони прагнуть форсувати події. А для досягнення успіху потрібні практика і терпіння.

6. 15 хвилин на день варто витратити на заняття активно релаксацією для загального хорошого самопочуття.

Інструкція

Перш, ніж почати займатися, знайдіть зручне місце з приглушеним освітленням. Сядьте в крісло. звільніться від одягу, що утрудняє вас, — пасків, краватки, важкого верхнього одягу, тісного взуття. Зніміть контактні лінзи.

Система вправ релаксації припускає напругу з подальшим розслабленням кожної групи м'язів протягом 5 секунд, які повторюють двічі. Проте, якщо ви відчуваєте залишкову напругу, то можна додати кількість скорочень м'язових груп до семи раз.

Необхідно пам'ятати, що м'язова напруга не тотожна м'язовому болю або іншим негативні відчуттям: мимовільному тремтінню, сіпанню тощо. Якщо ви хочете розслабити все тіло, то на це буде потрібно приблизно 20 хвилин. Можна скоротити час, релаксуючи менше число м'язових груп.

І ще досить важлива річ: під час виконання вправ не затримуйте дихання. Дихаєте нормально або, якщо це зручніше, вдихайте під час напруги і видихайте під час розслаблення м'язів.

Розслаблення почнемо з грудної клітини.

1. Грудна клітина

Робимо дуже глибокий вдих. Спробуйте вдихнути все повітря, яке вас оточує. Зробимо це зараз. Готові? Почали! Зробіть дуже глибокий вдих! Найглибший вдих! Глибше! Глибше! Затримайте повітря... розслабтесь. Тепер видихніть все повітря з легень поверніться до нормального дихання. Відчули ви напруга в грудній клітці під час вдиху? чи Помітили ви розслаблення після видиху? Давайте запам'ятаємо це відчуття, усвідомимо і оцінимо його, оскільки доведеться повторити цю вправу. Готові? Почали! Вдихніть глибоко! Дуже глибоко! Глибше, ніж раніше! Глибше, ніж коли-небудь! Затримайте повітря і розслабтесь. Швидко видихніть і поверніть початкове дихання. Відчули тепер напругу? Відчули розслаблення? Спробуйте зосередитися на різниці ваших відчуттів, щоб потім з великим успіхом повторити все знову. (Між вправами паузи в 5–10 секунд).

2. Нижня частина ніг.

Давайте перейдемо ступній ніг і литок. Перш ніж почати, поставте обидві ступні щільно на підлогу. Залиште пальці ніг на підлозі і підніміть обидві п'яти так високо, наскільки це можливо. Готові? Почали! Підніміть ваші п'яти! Підніміть їх обидві дуже високо! Ще! Затримайте їх у такому положенні і розслабте. Хай вони м'яко впадуть на підлогу. Ви повинні були відчутти напругу у литках. Давайте повторимо. Готові? Почали! Підніміть п'яти високо! Дуже високо! А зараз ще вище! Вище! Задержіте! А зараз розслабтесь. Під час розслаблення відчуйте колена в литках, деяку тяжкість, що відповідає розслабленому стану.

Тепер залиште обидві п'яти на підлозі, а пальці піднімайте якомога вище, прагнучи дістати ними до стелі. Давайте спробуємо. Готові? Почали! Підніміть пальці! Вище! Затримайте їх! І розслабтесь. Тепер давайте повторимо цю вправу. Готові? Почали! Підніміть пальці ніг високо! Вище! Вище! Ну ще трохи! Затримайте! Розслабтесь. Ви можете відчутти поколювання в ступнях. Спробуйте відчутти це поколювання, а можливо, ваші м'язи зараз розслаблені. Нехай м'язи стають усе важчими і слабкішими. (Пауза 20 секунд.)

3. Стегна і живіт.

Тепер зосередимо увагу на м'язах стегон. Це вправа дуже проста. Необхідно витягнути прямо перед собою обидві ноги, якщо це незручно, то можна витягати по одній нозі. Водночас пам'ятайте, литки не повинні напружуватися. Давайте почнемо! Готові? Почали! Випрямляйте обидві ноги перед собою! Прямо! Ще пряміше! Пряміше, ніж було! Затримайте! І розслабтеся. Нехай ноги м'яко впадуть на підлогу. Відчули ви напругу в стегнах? Давайте повторимо цю вправу. Готові? Почали! Витягніть обидві ноги перед собою! Пряміше! Ще пряміше! Пряміше, ніж до цих пір! Затримайте! І розслабтеся.

Щоб розслабити протилежну групу м'язів, уявіть, що ви на пляжі зариваєте п'яти в пісок. Готові? Почали! Заривайте п'яти в підлогу! Твердіше! Ще твердіше! Твердіше, ніж було! Твердіше! І розслабтеся. Повторимо ще раз. Готові? Почали! Заривайте п'яти в підлогу! Твердіше! Ще твердіше! Ще твердіше, ніж було! Ще! І розслабтеся. Тепер у верхній частині ваших ніг можна відчувати розслаблення. Дайте розслабимося ще більше! Ще! Зосередьтеся на цьому відчутті. (Пауза 20 секунд.)

4. Кисті рук.

Тепер перейдемо до рук. Спочатку одночасно потрібно обидві руки дуже міцно стиснути в кулаки. Стисніть разом обидва кулаки настільки сильно, наскільки це можливо. Готові? Почали! Стисніть кулаки дуже міцно! Міцніше! Ще міцніше! Міцніше, ніж до цих пір! Затримайте! І розслабтеся. Це прекрасна вправа для тих, чий руки втомилися від письма протягом всього дня. Тепер давайте повторимо. Готові? Почали! Стисніть кулаки дуже міцно! Міцніше! Ще міцніше! Найміцніше! Затримайте! І розслабтеся.

Для того, щоб розслабити протилежну групу м'язів, потрібно просто розчепірити пальці настільки широко, наскільки це можливо. Готові? Почали! Розсуньте ваші пальці широко! Ширше! Ще ширше! Затримайте їх в цьому стані! Розслабтеся. Повторимо ще раз. Готові? Почали! Розчепірте ваші пальці! Ширше! Ще ширше! І розслабтеся. Звернете увагу на відчуття теплоти і коління в кистях рук і передпліччях. (Пауза 20 секунд.)

5. Плечі.

Тепер давайте попрацюємо над плечима. Ми несемо на наших плечах великий вантаж напруги і стресу. Дана вправа полягає в потисканні плечима у вертикальній площині у напрямку до вух. У думках прагнете дістати до мочок вух вершинами плечей. Давайте спробуємо. Готові? Почали! Підніміть плечі. Підніміть їх вище! Ще! Вище, ніж було! Тисніть! Розслабтеся. Повторимо ще раз. Готові? Почали! Піднімайте плечі якомога вище! Ще вище! Вище! Максимально високо! І тримайте. Дуже добре! Сконцентруйте увагу на відчутті тяжкості і опустіть плечі, повністю. Дайте їм розслабитися. Нехай вони стають важчими і важчими. (Пауза 20 секунд.)

6. Обличчя.

Перейдемо до ділянки обличчя. Почнемо з рота. Перше — посміхніться настільки широко, наскільки це можливо. Це повинна бути «усмішка до вух». Готові? Почали! Посміхніться широко! Ще ширше! Ширше нікуди! Затримайте! І розслабтеся. Тепер повторимо цю вправу. Готові? Почали! Широка усмішка! Щонайширша усмішка! Ще ширше! Ширше! ! Задержіть! І розслабтеся. Для розслаблення протилежної групи м'язів стисніть губи разом, ніби ви хочете поцілувати когось. Готові? Почали! Стуліть губи разом! Дуже сильно стисніть їх! Ще! Сильніше! Стисніть їх максимально міцно! Розслабтеся. Повторимо цю вправу. Готові? Почали! Стисніть губи! Міцніше! Витягніть трохи вперед! Ще сильніше! Затримайте! І розслабтеся. Розпустите м'язи навколо рота — дайте їм розслабитися! Ще більш і більш розслабляйте їх.

Тепер перейдемо до очей. Треба дуже міцно закрити очі. Уявіть, що у ваші очі потрапив шампунь. Готові? Почали! Зажмурте очі! Дуже міцно! Ще міцніше! Зовсім міцно! Затримайте! Розслабтеся. Повторимо цю вправу. Готові? Почали! Закрийте щільніше ваші очі! Сильніше! Напружте повіки! Ще! Ще сильніше! Розслабтеся.

Остання вправа полягає в тому, щоб максимально високо підняти брови. Не забудьте, що ваші очі повинні бути під час цього закриті. Готові? Почали! Підніміть брови високо! Якомога вище! Так високо, наскільки це можливо! Затримайте! Розслабтеся. Повторимо цю вправу. Готові? Почали! Підніміть брови! Ще вище! Якомога

вище! Ще! Затримайте їх! Розслабтеся. Зробіть паузу на декілька митей, щоб відчути повне розслаблення обличчя. (Пауза 15 секунд.)

7. Завершальний етап.

Зараз ви розслабили більшість основних м'язів вашого тіла. Щоб була упевненість у тому, що всі вони дійсно розслабилися, зараз в зворотному порядку перерахуєте м'язи, які ви напружували, а потім розслабили. У міру того, як називатимете їх, прагніть розслабляти їх ще сильніше. Ви відчуєте розслаблення, проникаюче у ваше тіло, як тепла хвиля. Ви відчуваєте розслаблення, починаючи з лоба, потім воно переходить на очі і нижче на щоки. Ви відчуваєте тяжкість розслаблення, що охоплює нижню частину обличчя, потім воно опускається до плечей, на грудну клітину, передпліччя, живіт, кисті рук. Розслабляються ваші ноги, починаючи із стегон, досягаючи литок і ступній. Ви відчуваєте, що ваше тіло стало дуже важким, дуже розслабленим. Це приємне відчуття. Затримайте ці відчуття і насолодіться відчуттям розслаблення. (Пауза 2 хвилини.)

8. Пробудження. Тепер рахуйте від 1-го до 10-ти. На кожен рахунок ви відчуватимете, що свідомість стає все більш і більш ясною, а тіло свіжішим і енергійнішим. Коли дорахуєте до 10-ти, розплющіте очі і ви будете почувати себе краще, ніж коли-небудь до цього дня. Прийде відчуття бадьорості, свіжості, приливу сил і бажання діяти.

Давайте почнемо:

«1–2» — ви починаєте прокидатися;

«3–4» — з'являється відчуття бадьорості;

«5–6» — напружте кисті і ступні;

«7–8» — потягніться;

«9–10» — тепер розплющіте очі.

Ви прокинулися і готові діяти. Ваша свідомість ясна. Ваше тіло відпочило.

Техніка «Медитація» (30 хв.).

Мета: оволодіння навичками медитації, які використовуються для зняття психоемоційної напруги, розумової і фізичної втоми.

Інструкція. Медитація є класичним способом зосередження. Іноді медитацію плутають з аутогенним тренуванням. Аутогенне

тренування — це пізній варіант медитації, що вимагає більшої активності і волі. Займаючись медитацією, не потрібно робити над собою ніяких зусиль, не потрібно ні про що думати, а тільки повністю розслабитися і зосередитися на внутрішніх думках і відчуттях.

Поза, яка рекомендується під час медитації, — поза зосередження: положення сидячи зі схрещеними ногами («поза кучера»), яка допомагає збалансувати відчуття легкості і бойової готовності. Починаючи заняття з медитації, не потрібно прагнути до якогось певного стану трансу або сну. Медитація — це стан розслабленої зосередженості, в якому йде відчужене спостереження за тим, що відбувається. Починати медитацію краще із звукових або зорових подразників. Звукові стимулятори медитації називаються мантрами («аум», «ом»), зорові подразники — це узорі. Не потрібно медитувати на символах, що викликають негативні емоції, наприклад, на образах змій, скорпіонів.

Простий спосіб медитації — медитація з диханням. Глибоко вдихнути через ніс, опустити діафрагму. Потім подумки видихнути на рахунок 2, і так далі до 10-ти, причому з кожним видихом увагу треба зрушувати зверху вниз, з сонячного сплетення до органів малого тазу.

Пропонуємо один з варіантів медитації під назвою «Будинок моєї душі».

Інструкція. Опустити руки, м'яко пройшлися по правій руці, їй стало добре. М'яко пройшлися по лівій руці, увага на кисті рук — вони стали великими і теплими.

Вільні плечі, чи дійсно вони вільні?

Скиньте напругу з обличчя, у голові з'являється легкий туман, м'яка, спокійна порожнеча. Ноги без напруги, просто погляньте на них.

М'яке дихання... Хто хоче, вдихнути сильно — і видихнути. І відчуті повітря, яке проходить через ніздрі, — трохи прохолодний, і виходить — ви відчуваєте його, він такий же теплий, як і ви.

І світ стає чарівним, і легкий туман навколо вас. Коли настає розслаблення, коли виникає туман, ви перестаете розуміти, де межі вашого тіла. Ви начебто тут, і ви ніде. Десь ваші ноги... і можна

відчути, можна представити, немов би блакитний щільний туман, як тепла вода, стелеться у ваших ніг, і в нім розчиняються, зникають ваші ступні. Ви відчуваєте тільки теплоту. І м'який, теплий туман піднімається до ваших колін. І немає там більше нічого. І м'яка теплота, і блакитний туман піднімаються вище, до ваших стегон, до грон рук, і розчиняють вас всього. Він піднімається вище, вище... Ви розчиняєтеся в нім, стаєте м'якими, теплими.

Немає тіла, немає меж. Тепла вода підходить вже до ваших плечей... Але ви не бійтеся — дихання легке і спокійне. Дивно — синій туман піднімається до ваших очей... Чим дихаєте ви? Легкістю, блакиттю... Ви зникли повністю, і лише сонячні відблиски на поверхні — там, де тільки що були ви.

І ви відчуваєте, що душа ваша звільнилася, і злетіла над поверхнею цього блакитного океану, і полетіла в легкому повітрі — у небо, високо, у блакить. Ви розкинули руки, ви летите і дихаєте повними грудьми у висоті. Як красиво навколо вас: горизонт, далекі гори, зелений ліс, величезний блакитний океан, який під вами, — під тобою...

Можна піднятися до хмар, опинитися на рівні з ними, ще вище на цьому чарівному світі і купатися в цих хмарах, розслабитися і лягти, відпочити на хмарах, і вони приймуть ваше тіло. Можна перекидатися, упізнати, перевертатися, зникати в глибині — і вилітати з хмар, насолоджуватися своєю свободою. Можна знову полетіти до землі і, пролітаючи над нею, спускатися нижче. Пролітаючи над річкою, пролітаючи над зеленими полями з дивно красивими квітами, знайти те місце на землі, в якому вам так добре, ваше улюблене місце на землі...

Де воно буде? Я не знаю, це вибираєте ви. У когось це тиха лісова річка, галявина, де ростуть квіти. Ви лягаєте у квіти, і якась квітка опиняється зовсім близько від твого обличчя. Ви побачите, що він гойднувся назустріч вам, і відкрився назустріч вам, і ви посміхаєтесь йому. Ви не захочете зривати його — ви просто зрозумієте, що він відчув вас і передав вам свою красу. І ви посміхнетеся йому, подякуєте йому. Хтось опиниться абсолютно у іншому місці: можливо, високо в горах, де прохолодний туман, де самотньо, де чисте і холодне повітря, де ви будете абсолютно одні, де можуть

бути чудеса, де може бути чарівництво. А може бути, ви будете на скелі, з якою відкривається вигляд на морі.

Я не знаю, де будете ви, але я знаю, що на цьому світі, на вашому світі і на вашому місці — можливі чудеса. І на цьому місці, на місці, яке обрали ви, ви побудуєте свій будинок. У вашому розпорядженні — усе. Що ви виберете, що захочете — те і буде. Поки будинок існує тільки у вашій уяві. Його ще немає. Але контури його ви вже бачите. Яким він буде саме в тому місці, де ви зібралися його побудувати?

Він буде великий, високий або він буде маленький, акуратний? Які будуть стіни вашого будинку? Великі, товсті, бетонні або цегляні стіни? І глибокі підвали? Чи будете ви знати, що знаходиться у ваших підвалах? Або це буде легкий будинок на палях, з легкими літніми стінами, тому що на нашому світі ніколи не буває зими, ніколи не буває морозу? Ви починаєте зводити ці стіни.

Які вікна будуть у вашому будинку: спробуйте уявити їх, спробуйте побачити їх. Це будуть великі, легкі, скляні, відкриті вікна або це будуть красиві вузькі бійниці, або це будуть невеликі, дуже теплі віконця з віконницями?

Яким буде вхід у ваш будинок, які двері будуть там? Спробуйте уявити їх. Це будуть важкі двері із золотою ручкою, і кожен, хто увійде сповнюватиметься пошаною перед таким входом. Або це будуть невисокі скляні двері, які відкриватимуться від легкого поштовху? Чи будуть замки в дверях вашого будинку? Що людина побачить, коли увійде до цих дверей: простору вітальню, довгий коридор? Скільки поверхів буде в цьому будинку? Який буде дах вашого будинку? Чи буде на нім голубник або горище для старих покинутих речей? Яка кімната найулюбленіша у вашому будинку? Спробуйте зараз побачити її. Де ви знаходитесь? В якій кімнаті? Що зараз перед вами? Озирніться, відчуйте. У цій кімнаті ви проводите багато часу, основний час свого життя. Підійдіть до вікна: яке це вікно? Велике, просторе? Чи є штори на цьому вікні? Це легкі, світлі штори, які відкидаються вітром, тому що вікно ваше відчинене, за цим вікном тепло і світло? Або ці вікна закриті важкими щільними шторами, які створюють вам затишок і дають можливість бути наодинці у вашому царстві, у вашій кімнаті?

Що стоїть у вашій кімнаті, які меблі, де ваш робочий стіл? Яке місце у вашій кімнаті найзатишніше, найкрасивіше: там, де ви працюєте, або там, де ви відпочиваєте? Старий диван або легке ліжко? Чи багато книжок у вашій кімнаті? Чи всі ви добре бачите у своїй кімнаті? Чи красива вона?

Це кімната для роботи? Або це кімната для відпочинку? Ви любите свою робочу кімнату? Які у вас відчуття до всього, що навколо вас? Що лежить на вашому столі? Ви бачите білі аркуші паперу? Що пишете ви на них? Чи гарний у вас почерк, коли ви пишете своє життя на цих аркушах паперу? Прислухайтесь: чи є звуки навколо вас, чи є люди у вашому будинку? Якщо ви вийдете з цієї кімнати, то чи зустрінете тут інших людей, друзів, батьків. Вони живуть тут постійно або приходять сюди в гості, коли ви їх покличете? Що для них тут приготовано? Цей будинок гостинний, вони можуть тут довго жити?

А що навколо вашого будинку — подивіться... Який пейзаж навколо вашого будинку? Ліси, гори, море? Трава. Квіти. Рослини висаджені вами або це незаймана природа? Чи багато тут трави? Які відчуття у вас до всього, що бачите ви? Подивіться на все, що оточує ваш будинок, подивіться на свій будинок зі сторони: подобається він вам? Або в ньому щось недобудоване?

Збережіть у пам'яті цей свій будинок: іноді він здаватиметься вам іншим, він може змінювати свої контури. Запам'ятайте його і, головне, запам'ятайте свої відчуття до нього, це важливо для вас. У цьому будинку ви так часто буваєте, у цьому будинку ви так багато жили, і житимете... Запам'ятайте цей світ, запам'ятайте це місце і, якщо це хороші відчуття, знайте, що б не відбувалося навколо вас, у вас завжди на землі є місце, куди ви можете прийти, де вам завжди буде добре... Ви побачите те, що ви так любите бачити, і тут будуть ті речі, які такі дорогі вам, і сюди приходять ті люди, які такі близькі вам. Тут дме той вітер, який радує вас.

Це ваш світ, ніхто не може забрати його у вас. Ви володар цього світу, ви гість цього світу, ви центр цього світу, світ ваш — і ви частина цього світу. А зараз намагайтеся не забути нічого з того, що ви бачили, і поволі повертайтеся сюди...

Варто сказати, що медитацію краще застосовувати у поєднанні з аутогенним тренуванням, оскільки застосування медитації самої по собі робитиме особистість пасивною, сприятиме відходу в себе.

Техніка аутогенної саморегуляції психічних станів (на основі класичного аутотренінгу Й. Шульца) (1 год.).

Дуже ефективним методом розслаблення є аутогенне тренування. Аутогенне тренування застосовується після стомлення, для регуляції емоційного стану, для боротьби з безсонням. В основі аутогенного тренування лежить самонавіювання.

Найсприятливішим часом для самонавіювання, природним аутогіпнозом є момент після нічного сну і перед засинанням. Окрім уранішніх і вечірніх годин, аутогенне тренування можна проводити до 2–3 разів на день, залежно від ритму і розпорядку життя. Пам'ятайте: щоб досягти максимального ефекту, потрібно займатися щодня, незалежно від самопочуття.

Навчатися психічній релаксації потрібно в розслабленій позі. Найзручніше займатися лежачи на спині, руки водночас злегка зігнуті в ліктях, долонями вниз уздовж тулуба, а ступні розставлені на 20–30 сантиметрів. Це може бути і положення сидячи в м'якому кріслі з підголівником і підлокітниками, на які кладуть розслаблені руки. Якщо немає такої можливості, можна просто прийняти так звану «позу кучера». Щоб прийняти її, потрібно сісти на стілець прямо, випрямити спину, а потім розслабити всі скелетні м'язи. Голова опущена на груди, очі закриті, ноги злегка розставлені і зігнуті під тупим кутом, руки лежать на колінах, не торкаючись одна іншої, лікті трохи закруглені.

Аутогенному тренуванню може перешкодити занурення в пасивний стан дрімоти. Щоб його подолати, потрібно 3–4 рази глибоко зітхнути і видихнути, потім 3–4 рази сильно заплющити очі, не піднімаючи повіки. Разом із цим говорити собі: «Сонливість проходить, настає відчуття спокою, розслаблення», а після продовжувати тренування.

Діапазон використання аутогенного тренування дуже широкий. Його використовують як самостійну методику, проте, можна її

поєднання з іншими методами. Можна займатися як індивідуально, так і в групі.

Тренуватися необхідно не менше 3-х разів на добу по 10–15 хв.

Формули потрібно вимовляти «про себе» на видиху, якщо ж формула дуже довга, то можна розтягнути її на два видихи.

Схема заняття з аутогенного тренування.

Вправа 1. Насамперед, займіть зручне положення і постарайтеся відмовитися від сторонніх думок і відчуттів, що не відносяться до тренування. Для цього ви можете використовувати наступні формули:

- я приготувався до відпочинку;
- я заспокоююся;
- сторонні звуки не заважають мені;
- зникають усі турботи, хвилювання, тривоги;
- думки плинуть плавно, сповільнено;
- я відпочиваю;
- я абсолютно спокійний.

Глибшому відпочинку сприяє розслаблення всіх м'язів тіла, яке ми оцінюємо як відчуття тяжкості. Подібне почуття ви переживали, наприклад, у ногах після тривалої пішої прогулянки. Але тоді це відчуття було мимоволі, зараз потрібно повернутися до нього свідомо.

Передовсім, потрібно навчитися розслабляти праву руку (лівші — ліву, оскільки ця рука найбільш керована під час аутогенного тренування). Для цього можна використовувати формулу:

- моя права рука важка.

Цю формулу потрібно уявити собі зі всією наочністю. Ось розслабляються м'язи руки — пальці, кисть, уся рука стала важкою, як свинець. Вона розслаблена і безсило лежить, як батіг. Немає сил, не хочеться рухати нею.

Запропоновану формулу поволі повторюйте 6–8 разів, прагнучи виразніше запам'ятати викликані вами відчуття. Бажано, щоб викликане відчуття розслаблення не було неприємним. Якщо ж це трапиться, спробуйте замінити у формулі слово «тяжкість» словом «розслаблення».

Після того, як ви навчитеся розслабляти праву руку рефлексивно — з першої спроби, спробуйте розслабити і решту м'язів. Як правило, це проходить набагато легше:

- і правій руці з'являється приємне відчуття тяжкості;
- руки важчають;
- руки важчають усе більше і більше;
- руки приємно стали важкими;
- руки розслаблені і важкі;
- я абсолютно спокійний;
- спокій дає відпочинок організму;
- важчають ноги;
- важчає права нога;
- важчає ліва нога;
- ноги наливаються тяжкістю;
- ноги приємно стали важкими;
- руки, ноги розслаблені і важкі;
- важчає тулуб;
- усі м'язи розслаблені і відпочивають;
- усе тіло приємно стало важкими;
- після занять відчуття важкості пройде;
- я абсолютно спокійний.

Після заняття, у тих випадках, коли вам необхідно безпосередньо приступити до активної діяльності, потрібно використовувати спеціальний прийом виходу з аутогенного занурення. Для цього застосовуються формули, зворотні формулі занурення. Наприклад:

- мої руки легені, енергійні;
- відчуваю приємну напругу в руках;
- дихаю глибоко, ритмічно;
- відчуваю легкість; бадьорість, комфорт;
- згинаю і розгинаю руки в ліктях.

Після цього ви розплющете очі, встаете і робите декілька енергійних фізичних вправ.

Природно, що якщо стали важкими передусе сну, то проводити його не потрібно.

Вправа 2. Ця вправа виконується після аутогенного занурення і закінчення першої вправи. Формула другої вправи повторюється 6–8 разів у поєднанні з повільними видихами. Виконання вправи повинно супроводжуватися зоровими емоційними образами, які пов'язуються у вас з відчуттям тепла.

Необхідно пам'ятати, що особливу важливість в оволодінні цією вправою має навичка пасивної, без волі, концентрації уваги. Надалі, після того, як ви навчитеся вільно і швидко викликати тепло в правій руці, необхідно навчитися довільній регуляції напруги стінок кровоносних судин у лівій руці, ногах, будь-якій ділянці тіла. Тепло не тільки забезпечує кращий відпочинок і заспокоює нервову систему, а і полегшує біль, покращує живлення і роботу всіх органів. Викликаючи відчуття тепла, користуються наступними формулами:

- у правій руці з'являється приємне відчуття тепла;
- починає теплішати ліва рука;
- руки зігріваються;
- руки теплішають усе більше і більше;
- кровоносні судини рук розширюються;
- тепла кров стрімко тече по судинах рук;
- приємне тепло розливається по руках;
- тепло в руках наростає;
- руки приємно зігрілися;
- я абсолютно спокійний;
- теплішають ноги;
- теплішає права нога;
- теплішає ліва нога;
- судини ніг розширюються;
- потік теплої крові спрямувався до ніг;
- ноги теплішають усе більше і більше;
- мої ноги приємно зігрілися;
- руки і ноги важкі і теплі;
- тіло розслаблене і повністю відпочиває;
- тепло розтікається всім тілом;
- нормалізувався артеріальний тиск;
- мене ніщо не відволікає;
- я вдаюся до відпочинку і спокою;
- я абсолютно спокійний.

Вправа 3. Попередньою вправою ви вже навчилися викликати відчуття тепла в будь-якій точці свого тіла, можна почати засвоювати третю вправу аутогенного тренування. Ця вправа спрямована на нор-

малізацію діяльності серця. Нормалізувати роботу серця допоможе уміння довільно впливати на частоту серцевих скорочень — пульс.

Починати освоювати цю вправу краще лежачи. Ліва рука повинна лежати на грудях, ви концентруєте увагу на відчутті тепла в лівій руці (наприклад: «Моя ліва рука занурена в теплу воду»). Потім ваше уявне тепло розповсюджується на ділянку грудей, що рефлекторно приводить до розширення коронарних судин серця. Завдяки цьому серце отримує додатковий приток крові, а з ним і кисню.

Відчуття тепла в грудях можна викликати наступними формулами самонавіювання:

- мої груди теплі;
- серце б'ється спокійно і сильно;
- серце б'ється ритмічно;
- почуваю себе легко і невимушено.

Повторювати кожну фразу потрібно по 5–6 разів, поєднуючи із спокійним, рівномірним диханням.

Наскільки ви оволоділи цією вправою, можна визначити по своєму пульсу до і після занять. Уміння привести пульс у норму за короткий час після емоційного збудження свідчить про достатньо високо розвинену навичку.

У повсякденному житті досить часто після сильних емоцій ми відчуваємо поколювання в ділянці серця. Це ще не означає захворювання, такі поколювання часто мають невралгічний характер. Зняти їх допоможе третя вправа, яка допомагає викликати тепло в ділянці грудей, регулює ритм і силу пульсації.

Вправа 4. Виконуючи вправи аутогенного тренування, дуже важливо стежити за своїм диханням, оскільки рівномірне дихання полегшує роботу серця, знімає стан роздратування і гніву, приводить до загального заспокоєння, відволікає від думок і відчуттів, які турбують у даний момент, нормалізує сон.

Пам'ятайте, що кожна формула аутогенного тренування повинна вимовлятися на видиху. Водночас видих повинен бути декілька довшим за вдих, перевищуючи його за тривалістю приблизно в два рази. Четверта вправа — дихальна.

Формули цієї вправи:

- мені дихається легко і вільно;

— дихання спокійне і рівномірне.

У деяких випадках, коли ви переживаєте неприємні відчуття в ділянці грудей і ваше дихання ніяк не нормалізується, спробуйте використовувати розширений варіант цієї вправи, який складається з наступних самонавіювань:

- моє тіло приємно розслаблене;
- розслабилися м'язи грудей, живота;
- приємне заспокійливе тепло в грудях;
- тепло посилюється, наростаючи з кожним видихом;
- тепло витісняє всі неприємні відчуття;
- моє дихання заспокоюється;
- дихається все легше і вільніше;
- живіт плавно бере участь у диханні;
- усе більше заспокоюється нервова система;
- грудна клітина тепла;
- легко і вільно дихають груди;
- повітря вільно струмує по дихальних шляхах;
- прохолодне і освіжаюче повітря легко і вільно тече по розширених бронхах;
- почуваю себе добре;
- легкий вітерець освіжає обличчя;
- свіже повітря приємно холодить скроні;
- відчуваю приємну прохолоду в ділянці лоба і перенісся;
- у грудях легко і вільно;
- свіже повітря наповнює мої груди;
- вільно вдихається і видихається;
- дихається абсолютно вільно;
- насолоджуюся легкістю дихання;
- моє дихання легке і вільне постійно;
- дихається легко за будь-яких обставин;
- я абсолютно спокійний;
- я занурююся в глибокий відпочинок.

Вправа вважається освоєною, якщо виробляється здатність регулювати дихання після легких фізичних вправ.

Вправа 5. Вона спрямована на регуляцію тонуусу кровоносних судин черевної порожнини. Для цього треба навчитися використовувати дихання черевного типу.

Черевне дихання веде до того, що із-за масажуючої дії діафрагми на внутрішні органи збільшується приток крові до них, і судини розширюються. Ми відчуваємо цей процес як тепло в ділянці живота.

Виконувати п'яту вправу можна тільки після виконання всіх попередніх вправ. Потрібно розслабити м'язи живота, що спричинить розслаблення внутрішніх органів.

Сконцентрувати увагу на завданні допоможе уявне відстежування шляху ковтка гарячого чаю через стравохід, шлунок. Можна також уявити, що на цьому місці лежить грілка, тепло якої проникає глибоко всередину тіла і досягає хребта. Тепло розповсюджується на сонячне сплетення і від нього переходить на всі внутрішні органи.

Як основні формули самонавіювання використовуються наступні:

- мій живіт м'який і теплий;
- сонячне сплетення випромінює тепло.

Ці формули повторюють 5–6 разів...

У деяких випадках великий ефект досягається, якщо ви поставите долоню правої руки на ділянку шлунку і немов би «перенесете» тепло руки на живіт, використовуючи формули:

- живіт плавно бере участь у диханні;
- стінки живота м'яві і розслаблені;
- права рука лежить на животі;
- права рука тепла;
- тепло в руці наростає;
- тепло прогріває стінки живота;
- проникає углиб і витісняє всі неприємні відчуття;
- у животі легко і добре;
- прогрівається сонячне сплетення;
- сонячне сплетення прогрілося;
- моє сонячне сплетення випромінює тепло;
- тепло хвилями розтікається по всьому животу;
- живіт прогрітий приємним глибинним теплом;
- я абсолютно спокійний...

У повсякденному житті п'ята вправа допоможе зняти неприємні відчуття в ділянці живота, нормалізувати і відрегулювати кровообіг гладкої мускулатури шлунково-кишкового тракту.

Вправа 6. Вона є останньою і завершальною в курсі аутогенного тренування для початківців. Шоста вправа навчить довільному впливу на тонус судин голови.

Для оволодіння нею необхідно, виконавши все, що вже засвоєне на минулих заняттях, і закінчивши п'ятою вправою, продовжувати повільне черевне дихання, поступово переводячи концентрацію уваги з черевної порожнини на природне відчуття руху повітря по носових ходах. Рух повітря усередину під час видиху відчувається як тепло, під час вдиху — як прохолода. Цю зміну теплового і холодного повітря треба відчутти і усвідомити, відчутти у верхній частині обличчя легкий, прохолодний вітерець. Потрібно навчитися утримувати це відчуття приємної прохолоди за допомогою формули: мій лоб злегка прохолодний.

Повторюючи формулу кілька разів, супроводжуйте вправу уявними картинами. Можна уявити, що ви знаходитесь на морському березі: лежите на теплому піску, і прохолодний морський вітерець обдуває ваше обличчя тощо.

Проте, не потрібно викликати в себе відчуття холоду (прохолоди), оскільки це може привести до зайвого звуження судин мозку, погіршенню кисневого обміну його клітин і, як наслідок, може викликати головний біль. Правильне ж використання шостої вправи є хорошим засобом проти головного болю, допоможе поліпшити увагу.

Ось розширений варіант цієї вправи:

- усе тіло вільне і розслаблене;
- прохолодний вітерець овіває обличчя;
- вітерець холодить скроні;
- мій лоб овіває приємна прохолода;
- дихається легко і вільно;
- прохолода освіжає голову;
- судини мозку трохи розширилися;
- покращилося живлення нервових клітин головного мозку;
- зникли всі больові і неприємні відчуття в голові;
- нормалізувався артеріальний тиск;
- голова вільна від важких думок;
- я можу зосередитися на будь-якій думці;
- мої думки ясні і чіткі;

- голова свіжа, світла;
- я абсолютно спокійний;
- відчуття спокою приємне мені;
- моя нервова система заспокоюється і переналаштовується;
- я спокійніший з кожним днем;
- спокій стає основною рисою моєї вдачі;
- моя нервова система спокійно реагує на всі неприємності і труднощі;
- за будь-яких обставин зберігаю спокій, стриманість і впевненість у собі;
- ніщо не виведе мене із стану рівноваги і впевненості;
- моє самопочуття і настрої поліпшується з кожним днем;
- аутогенне тренування укріплює мою нервову систему;
- я абсолютно спокійний.

Не варто використовувати цю вправу, якщо ви займаєтеся аутогенним тренуванням безпосередньо перед сном, тому що після цієї вправи вам важко буде заснути.

Техніка «Саморегуляція психічного стану за допомогою нейролінгвістичного програмування (НЛП)» (1 год. 30 хв.).

Мета: регуляція і оволодінню власною поведінкою у складних, напружених, стресових ситуаціях.

Різноманітні стреси забирають енергію будь-якої людини, а стресів в нашому житті вистачає. Для регуляції свого психічного стану будь-якій людині потрібно уміти дисоціюватися від негативу і асоціюватися із сприятливими відчуттями. Розглянемо декілька вправ, що допомагають виробити корисні способи асоціювання-дисоціювання, які розроблено в рамках НЛП [Резников Е. Н. Межличностные отношения. *Современная психология : Справочное руководство* / под ред. В. Н. Дружинина. Москва : Инфра-М, 1999. С. 516–523].

Вправа 1.

1. Оберіть для себе певний час протягом декількох днів і виконуйте дану вправу п'ять хвилин .

2. Поставте крісло або стілець поблизу від відкритих дверей чи вікна, розташуйтеся зручніше, вдихніть кілька разів чим глибше, розслабте всі ваші м'язи.

3. Щоб зменшити вплив зовнішніх чинників, закрийте очі, і це підсилить можливості інших відчуттів. Дозвольте всім запахам і звукам проходити через органи вашого чуття не відфільтрованими і одночасно залишайтеся в сьогодні (тобто відчувайте, думайте, переживайте те, що ви відчували, думаєте і переживали).

4. Після вправи проаналізуйте, наскільки ви змогли сконцентрувати увагу, які ваш мозок створював картини, визначите, що стало стимулом для їх створення (предмети, картини, запахи, звуки).

5. Подумайте, чи покращало ваше самопочуття, чи змінився настрій, зменшилася або виникла тривога.

Ця вправа допоможе вам створити арсенал образів ваших особистих позитивних асоційованих станів. Спираючись на ці асоційовані стани, ви отримуєте один із способів розрядки напружених станів і деяких хронічних стресів.

Вправа 2.

Мета цієї вправи — навчитися концентруватися на сприйраних стимулах і подразниках, навчитися віддаватися залишковим переживанням, щоб відчути щось нове у власних відчуттях і станах. Вправа виконується в парах.

1. Запропонуєте вашому партнеру (другу) узяти вас на «сліпу» прогулянку, де він повинен надавати нам різноманітні предмети для відчуття форм, розмірів, текстур, температур і інших характеристик реальних об'єктів, використовуючи ваші кінестетичні і аудіальні можливості.

2. Якщо ви захочете знизити або подавити раціонально-вербальну діяльність мозку (його лівої половини), то можна спробувати рахувати в прямому чи зворотному порядку в той час, коли відбуватиметься все останнє. Наступні вправи тренують уміння дисоціюватися. Для виконання цих вправ потрібно попросити когось не дуже швидко прочитати вам вголос наступні інструкції або записати їх на магнітофон і проводити тренування індивідуально, самостійно.

Вправа 3. «Цеглина».

Учасники сідають у крісла, закривають очі. Піднімають руки і кладуть долоні паралельно один одному на деякій відстані (20–30 сантиметрів).

Ведучий: «Отже, очі закриті, руки підняті, долоні «дивляться» одна на іншу. Роблячи легкі рухи зближення і видалення, треба по-

старатися відчутти, що ж там, між долонями. Можливо, окрім відчуття тепла, Вам вдасться відчутти, як простір між долонями починає пружинити, немов би ущільнюватися, перешкоджати зближенню рук. Коли межі силового поля ставатимуть усе більш визначеними, Ви повинні відчутти, як Ви утримуєте між долонями невидиму цеглину. Можливо, ця цеглина буде нагрітою, і навіть сильно нагрітою. Отже, протягом хвилини спробуйте відчутти між долонями ущільнення простору і відчутти невидиму, але важку цеглину. Очі весь час закриті. Акуратно покладіть цеглину вниз, на підлогу. Відчуйте між долонями другу цеглину. За другою — третю тощо.

Після закінчення вправи оцінімо, скільки цегли Вам вдалося зібрати, таким чином, на підлозі. Отже, із закритими очима приступайте до вправи. Найголовніше — потрібно чітко відчутти свою першу цеглину. На всю вправу — одна хвилина. Увага, почали. (Пауза 60 секунд.) Закінчили. Будь ласка. (Пауза 8 секунд.) Дякую...

А зараз група поділяється на пари. У кожній парі завдання першого партнера — немов би матеріалізувати цеглину, стискаючи їх долонями зліва і справа. Завдання іншого партнера — нащупувати цю цеглу, піднімаючи свої долоні зверху і знизу. Намацавши цеглину, потрібно забрати її у партнера рухом рук на себе. Прагніть робити цю вправу із закритими очима; якщо вона виходитиме, то можна спробувати і з відкритими. Отже, після поділу на пари, перші номери матеріалізують цеглина, другі номери їх відчують, забирають собі і складають на підлогу. Потім розплющте очі і покажіть ведучому на пальцях, скільки цеглин Вам вдалося відчутти. Будь ласка! (Пауза 8 секунд.) Тепер по черзі розкажіть один одному про свої враження від цієї вправи, те, що Ви відчували, що відчували, наскільки виразно і яскраво Вам вдалося сформулювати внутрішні образи». Ведучий оцінює результати роботи групи.

Вправа 4. «Нове місце».

1. Зручно сядьте і зробіть 2–3 глибоких вдихи. Надайте можливість вашим очам спокійно розглядати оточуючі предмети або поступово закриватися.

А зараз подумайте, хотіли б ви пересісти на інше місце? Чи буде це справа, зліва, спереду, позаду вас? Чи буде воно вище або нижче за місце, на якому ви зараз сидите?

Якщо у вас з'являється відчуття нового місця або відчуття руху до нього, злегка підніміть вашу голову. У думках перемістіться на нове місце, намагайтеся уявити максимально реальне відчуття того, де знаходитесь ви, де знаходиться ваше тіло.

У думках перемістившись у нове положення, ви здійснили дисоціацію, оскільки розірвали початкову єдність реального положення вашого тіла і вашого бачення-відчуття реального положення тіла.

А зараз, уявляючи собі, що ви на новому місці, злегка підніміть голову, повільно розплюште очі і відчувайте як реальні всі подразники і предмети, які вас оточують на новому місці. Не втрачаючи нових відчуттів, потягніться, як це робить кішка, яка прокидається від сну. Якщо вам вдалося це зробити, то ви зробили дисоціацію, тобто нову, уявну асоціацію після досконалої перед цієї уявної дисоціації.

2. Щоб прискорити, закріпити і підсилити відчуття дисоціації, злегка піднімайте голову так, щоб побачити і відчутти дистанцію між вашим новим місцем і фізичним тілом, на яке ви дивитесь. Усе це повинно допомогти вам сказати про себе в третій особі: «Він сидить, скажімо, у дальньому кінці кімнати, на дивані, у 3-х метрах від вікна тощо».

Після цього ви можете подумати і сказати про себе (що сидить тепер на новому місці): «Я перед вікном, ось край столу, кругла лампа на столі тощо».

3. Тепер з дисоційованого стану спробуйте подивитися на своє фізичне тіло і розширюйте огляд так, щоб побачити більше об'єктів у кімнаті. Всякий раз, вправляючись у цьому, прагніть досягати панорамного бачення, що відкриває широку перспективу що відбувається, тобто повністю дисоціюєтесь.

4. Тепер додайте аудіально-звукові компоненти з наступними словами: «З мого нового стану я сприймаю звуки, які можу чути».

Ознайомившись з ідеєю і технікою дисоціації, ви можете виконувати цю вправу декілька днів, поступово зменшуючи час, протягом якого ви здійснюєте ефективну дисоціацію.

Високий рівень оволодіння дисоціацією допоможе під час порушення вашої душевної рівноваги від'єднуватися від стресових або емоційно-напружених станів.

Наприклад, у небезпечній або критичній ситуації людина діє, знаходячись у дисоційованому стані, немов би відмовившись від деяких емоцій. Але відразу ж після того, як реальна небезпека минула, емоції, що накопичилися, можуть захлеснути людину, і виражаться у крику, сміху, плачі, різких рухах.

Високий рівень оволодіння дисоціацією дозволить Вам застосовувати її в багатьох випадках, що порушують Вашу душевну рівновагу, щоб від'єднуватися від стресових чи емоційно-напружених станів.

Очевидно, що дисоціація полягає в тому, що людина «виходить з себе», а асоціація дозволяє їй «оговтатись», «повернутися до себе». Проте відмінність емоційних потенціалів станів асоціації і дисоціації може бути такою значною, що сама собою перетворюється на чинник, що викликає емоційні утруднення чи перешкоди, або навіть у справжній стрес. Наприклад, у небезпечній або критичній ситуації людина діє, знаходячись у дисоційованому стані, немов би відмовившись від деяких емоцій. Але відразу ж після того, як реальна небезпека минула, емоції, що накопичилися, обрушуються на людину і можуть його захлеснути, маючи вираження у крику, сміху, плачі, різких рухах.

Миттєвий перехід від дисоціації до асоціації може бути доцільний і органічний лише для гострих, критичних ситуацій, але в більшості інших життєвих і професійних подій ефективнішим є поступовий перехід, який може бути спеціально відпрацьований і достатньо звичний ритуал. До перших і простих, але важливих способів такого переходу можна віднести поглиблене дихання протягом якогось часу або ж здійснення певних фізичних рухів (ходьба по кімнаті, прогулянка по вулиці тощо).

Повертаючись після робочого дня додому в дисоційованому і вже передчуваючи задоволення від швидкого повернення в асоційований стан, ми деколи не отримуємо бажаного заспокоєння або навіть почуваємо себе ще гірше, ніж на роботі. Справа і тим, що ми іноді дуже різко «відпускаємо себе» у стан асоційованості і залишаємося наодинці з собою, у владі глибинних думок і відчуттів. Цими відчуттями легко можуть стати образа або жалість до самого собі і виникають думки, що збуджують і підсилюють відчуття провини, жалю або досади: «Ну чому я? Невже я не заслужив іншого? Невже це був я? Чому це відбувається саме зі мною?» тощо.

Тому, прийшовши додому і знімаючи свої «професійні туфлі, капелюх і костюм», ми не повинні миттєво піддаватися найглибшим і крайнім станам асоційованості. Якщо Ви відмітите таке за собою, то зможете придумати доцільніші способи переходу від «професійної дисоціації» до «домашньої асоціації». Це дозволить краще зберегти емоційну енергію.

Вправа 5. «Тривожна гра».

Ця вправа допоможе зберегти вашу енергію, коли ви відчуєте «тривогу».

1. Розкажіть (опишіть) про типовий, характерний зміст вашої тривоги. Якщо у вас декілька тривожних думок, то краще узяти для вправи один конкретний зміст, а потім провести таку ж роботу з рештою думок, що містять тривогу.

2. Постарайтеся сказати, як часто і як довго ви думаєте про це протягом дня (скільки разів, яка кількість часу в цілому).

3. Оберіть час і місце, не характерні для вашої тривоги. Ви можете переконатися, що чим постійнішим є ваше місце, тим ефективнішою є ця техніка.

4. У цей відповідальний час вам потрібно думати тільки про негативний зміст вашої тривоги, про можливі негативні сценарії її розвитку. Дозвольте їм виникати у вашій свідомості вільно, не дивлячись на те, що вони принесуть вам неспокій і переживання. Не спокушайтеся позитивними альтернативами, які вам може підкидати свідомість за принципом «Так... але!», продовжуйте думати лише про негативний зміст.

Навряд чи вам вдасться прокручувати всі гірші і не безпечніші варіанти більше, ніж декілька хвилин.

5. Підготувавшись на початок заняття, необхідно кілька разів добре зітхнути і, почавши спокійно і глибоко дихати, бажано з гумором звернутися до свого мозку приблизно так: «Ну, що ж, дорогий мозок, сьогодні у нас буде дещо новеньке, і я думаю, що ти хочеш мені допомогти зайняти цей час, так що, будь-ласка, підкидай мені ідеї і нагадуй усе, що можеш».

6. Як це ні несподівано, але скоро ви побачите, що декількох хвилин (5–10) вам буде досить, щоб перетворити тривогу в спокійніше, безпечніше відчуття або навіть позбавитися її взагалі. Таким

чином, згаявши час тільки на «тривожну гру», ви досягнете мети — асоціюючись з тривогою, ви локалізуєте її у визначеному місці і обмежите в певному часі.

У кінці сеансу можна знову звернутися до своєї свідомості: «Так, дорога свідомість... шановне «Я»... (тощо)... ти непогано попрацювала сьогодні, дякую тобі, я знав, що ти не підведеш мене у важкій ситуації...».

Усі запропоновані вправи сприятимуть формуванню внутрішньої стійкості до стресу, дозволять ослабити емоційні наслідки пережитих стресових станів.

7. Корисно проводити «тривожну гру» з довіреною особою (іншої, близькою людиною), проте ця людина не повинна Вас розпитувати, вникати у Ваш стан, якщо Ви хочете самі навчитися долати свої тривожні переживання.

Ми пропонуємо вправу, яка дозволяє оволодіти переходом від дисоціації до асоціації і допомагає ефективно розмежовувати професійне і особисте життя.

Вправа 6. «Перегляд стану тривожності».

Мета: оволодіння навичками розрядки і угасання напружених станів і деяких хронічних стресів.

1. Щоб здійснити перегляд свого стану тривожності, стресу, використовується техніка хронологічного зворотного переходу із стресового в нейтральний або позитивний емоційний стан. Для цього потрібно уявити розвиток подій, як у фільмі, який прокручується в зворотному порядку, і запитати: «А що було до цього? А яких кадрів можна було побачити раніше? Які кадри передували даному моменту?» У міру повернення назад до кульмінаційного кадру потрібно стежити за тим, щоб дихання було глибоким і повним.

Для розгортання перегляду необхідно надати собі звіт, скільки буде потрібно кадрів (слайдів), скільки буде потрібно тимчасових етапів або змін місцерозташування, поки Ви повернетесь до ядра тривожної події.

2. На другому кроці необхідно стабілізувати дисоціацію, для чого потрібно уявити себе так, ніби Ви можете бачити себе немов би зі сторони. Подумайте, як далеко та людина від Вас? А ким є Ви, коли дивитесь на нього? Чи є різниця між ним і Вами?

3. Ви повинні дивитися на «того себе» з симпатією, з прихильністю, розуміючи, що в ситуації «до події» (тривожної) та людина робить краще, що вона може.

4. Отже, Ви вже знаєте, що з нею відбудеться, а вона ще ні, неначебо Ви стояли на даху будівлі і знали, що ось зараз відбудеться зіткнення двох автомобілів, а потім би повільно з дрібними деталями, по кадрах, бачили б це зіткнення, але в ньому би не брали участь.

Подивіться на «того себе» зі свого стану дисоційованого спостерігача і визначте, що йому буде потрібно, щоб успішно діяти в подальшій ситуації. Опишіть необхідні ресурси (зовнішні або внутрішні умови, які сприяють позитивному вирішенню важкої і тривожної ситуації).

Після цього Ви уявляєте себе дисоційованим і передаєте «йому» ці ресурси (переконаєтеся, що він може добре бачити Вас у цьому застиглому кадрі-слайді).

Ви чітко уявляєте його візуальний образ, чуєте характерні особливості його голосу і, якщо визнаєте потрібним, можете в думках дотягнутися і доторкнутися до нього (можна навіть уявити себе гумовим і здатним розтягнутися так, щоб торкнутися його). Продовжуйте спостерігати за його змінами, поки Ви передаєте «йому» ресурси (поради, підказки, дружні усмішки або, навпаки, енергію, зібраність, рішучість тощо).

Ви передаєте «йому» ресурси і продовжуєте спостерігати за його змінами до тих пір, поки не побачите, що, приймаючи ресурси, він стає готовим до реальної дії і, нарешті, досягає стану повної готовності діяти. Можливі наступні варіанти передачі ресурсів (допомоги):

а) різноманітні способи передачі ресурсів, використовуючи візуально-зорові, аудіально-звукові і кінестетично-органічні образи і відчуття;

б) розширювати коло учасників, що передають ресурс, а також завжди можна включити, ввести іншу людину в схему дії (здійснивши дисоціацію).

5. Нарешті, досягається цільовий стан, такий, в якому «він» — у стані повної готовності діяти успішно в екстремально-стресовій ситуації. Ви дисоційовані, тобто немов би усунені від того, що відбуватиметься з «ним».

Дозвольте сценарію програватися кадр за кадром, і одночасно Ви продовжуєте надавати «йому» деяку допомогу, передаєте ресурс, а «він», отримуючи їх, досягає майже максимально ступеню готовності діяти успішно у складній ситуації.

Після всього цього Ви спостерігаєте, як «він» здійснює успішну дію і досягає бажаного стану.

Вправа 7. «Прорвися в коло».

Мета: стимуляція групової згуртованості, зняття емоційної напруги.

Члени групи беруться за руки і утворюють замкнене коло. Заздалегідь ведучий, за підсумками минулих занять, визначає для себе, хто з членів групи відчуває себе менше всього включеним у групу і пропонує йому першим включитися у виконання вправи, тобто прорвати круг і проникнути в нього. Те саме може виконати кожен учасник.

Вправа 8. «Людина-стресор»

1. Учасники сеансу тренування розбиваються на пари. Кожен з них пригадує те, що дуже сильне і позитивне складається з минулого досвіду і потім показує, як воно виглядає (цей стан називатимемо «ресурсний круг» або «ресурси»).

2. Потім пари учасників розбиваються-групується в четвірки, у кожній з яких виділяються такі ролі: вчитель, помічник і два актори, що грають учнів (колег, начальників, батьків).

3. Помічник відводить вчителя від акторів і просить пригадати людину, чий зовнішній вигляд, тон голосу, положення тіла або фрази можуть негайно викликати погіршення настрою (тобто викликати брак «ресурсів»), раптовий, гострий стрес.

4. Коли вчитель пригадав людину, що викликає стресовий стан, він повертається до акторів і намагається показати цю людину — стресора.

5. Тепер актори відображають поведінку людини-стресора, а помічник спостерігає за вчителем. Як тільки вчитель «зачеплений» копіюванням акторів, помічник відразу ж відводить його убік, а актори припиняють грати роль стресора.

6. Потім вчитель робить додатковий крок у встановлене раніше місце, відповідне «ресурсному колу». Помічник нагадує йому зробити один вдих, потім другий і ще декілька.

7. Вчитель продовжує стояти в стороні від акторів, але робить крок з кола (залишаючи там «ресурси») і потім підходить близько до акторів.

8. Актори відразу ж демонструють поведінку, пригноблюючи і дратуючи вчителя.

9. Вчитель дивиться на гру акторів, але як тільки він знову відчуває напругу, то знову відходить від акторів (вони, звичайно, зупиняються) і повертається в «ресурсний стан». Помічник нагадує йому зробити два-три вдихи, потім питає, де, в якій частині тіла, організму він відчуває первинну напругу. Вчитель повинен показати його або сказати, де воно знаходиться.

10. Вчитель знову стоїть перед акторами і достатньо довго, так, щоб відчути не тільки первинну напругу, але і подальше.

11. Як тільки вчитель відчує другу напругу, він відходить від акторів (як він зробив в кроці 9), йде до позитивного «ресурсного круга» і робить два-три глибокі вдихи. Помічник питає, чи відчуває він друга напруга в тому ж місці, що і раніше, або у іншому місці.

Зазвичай людина визначає первинне місце десь між десятим і п'ятнадцятим кроком (що підтверджує здатність мозку екрануватися подіями, що відбуваються, і втрачати контакт з тілом). Призначення даної вправи полягає в тому, щоб дати можливість вчителю в ослабленій формі пережити минулий стресовий досвід і, зафіксувавши зміну місця напруги, привести його до виводу, що тепер він може витримати зустріч із стресором навіть без звернення до «ресурсного кола».

Разом з приємними, вдалим, такими, що радують нас подіями життя, буває і так, що ми терпимо невдачу, здійснюємо професійні або людські помилки. Спогади про ці невдачі і помилки нерідко повертаються до нас, турбують, мучать нас, спонукають шукати правильніші, справедливіші і успішніші рішення. Це означає, що ми стихійно прагнемо зробити перегляд своєї поведінки в тому або іншому невдалому епізоді. Розглянемо психологічну стратегію і техніку виконання перегляду.

Нашу пам'ять, що відображає емоційно-значущі і стресові стани, можна порівняти з кінострічкою, на якій кожен кадр (слайд) значущої події хоч би не немало відрізняється від інших, сусідніх кадрів. Дуже важливо, який саме кадр (слайд) спливає в свідомості

першим, щоб нагадати про цей тривожний епізод. Спостереження показують, що більшість людей називають кадр, безпосередньо передуючий кульмінації тривожної події.

Техніка «Навички релаксації та ауторелаксації» (1год.)

Мета: налаштування учасників на роботу в групі, сприйняття й оцінка свого емоційного стану, згуртованість групи, підвищення працездатності, гармонізація емоційного, фізичного, психічного стану.

Вправа 1. Етюд «Слухаємо себе» (вправа на ауторелаксацію)

Мета: налаштування учасників на роботу в групі.

Учасникам пропонується сісти у зручній позі, протягом 1–2 хвилин закрити очі, розслабитися й «прислухатися до себе», немов би «зазирнути в себе», та подумати: що він почуває, що відчуває, який у нього настрій, в якому стані він зараз перебуває. Потім тренер готує плакати зі схематичними зображеннями деяких емоційних станів людини:



Далі пропонується подивитися на схематичні зображення різноманітних емоцій і порівняти свій стан із однією з картинок. Вправа дозволяє діагностувати емоційне самопочуття учасників. Рекомендується проводити на початку кожного заняття. Вона налаштовує учасників на роботу.

Вправа 2. Етюд «Мій настрій».

Мета: сприйняття й оцінка свого емоційного стану, згуртованість групи.

Кожний учасник повинен відчути свій настрій і порівняти його з якоюсь твариною або явищем природи. Пропонується поділитися своїм порівнянням. Тренер підбиває підсумок, узагальнюючи настрої учасників. Рекомендується проводити наприкінці кожного заняття.

2. Практичні вправи на релаксацію.

Вправа 3. «Веселковий тонік».

Мета: підвищення працездатності.

Це відмінний засіб підбадьоритися за допомогою довільної гами кольорів. Такий «тонік» можна «приймати» регулярно два-три рази на тиждень.

1. Влаштуйтесь зручніше на стільці або в кріслі. Закрийте очі й розслабтесь. Сфокусуйте увагу на подиху, роблячи глибокий вдих і повільний видих.

2. Не змінюючи пози, уявіть собі світло-блакитне небо, де від краю до краю простяглася веселка.

3. Сконцентруйте увагу на червоній смугі веселки. Червона смуга зараз почне тремтіти, вібрувати. Уявіть собі, що ця тремтяча хвиля відокремлюється від смуги й наближається до вас у вигляді інтенсивно червоної хмари. Коли хмара, нарешті, досягає вас, вона розсипається на безліч дрібних рубінових кристалів. І весь цей потік виливається прямо на вас!

4. У міру того як кристали торкаються шкіри, вони перетворюються на дрібні рубінові краплі води. Ця вода просочується крізь шкіру всередину. Усе тіло наповнюється рубіновим кольором, приємно зігрівається, молодіє й відновлюється.

5. Коли ваше тіло вдосталь насититься червоним дощем, пори шкіри обережно розкриються, а зайва волога вирветься назовні у вигляді червоної димки, закрутиться навколо тіла, легко торкаючись вашого обличчя та взагалі шкіри. Через кілька хвилин цей серпанок розсіється.

6. Повторіть те ж саме з наступною, цього разу жовтогарячою, смугою веселки.

7. Продовжуйте виконувати вправу доти, поки не обіллете себе дощем із усіх семи-кольорів веселкового спектра: червоного, жовтогарячого, жовтого, зеленого, блакитного, синього, фіолетового.

Примітка: зовсім необов'язково використовувати відразу всі кольори спектра. Бажано обмежитися одним або кількома. Варто мати на увазі, що магнетичний колір (червоний, жовтогарячий, жовтий) повинен передувати електричному (блакитний, синій, фіолетовий).

І ще: ту ж вправу можна виконувати також із кольорами, що не відносяться до основного спектра веселки, наприклад із бірюзовим, золотим, лимонно-жовтим, жовтуватозеленим.

Вправа 4. «Зоряне дихання».

Мета: гармонізація емоційного, фізичного, психічного стану.

Перед тим як звернутися до методики, варто з'ясувати, який колір якнайкраще допоможе нейтралізувати ваш емоційний, фізичний, психічний стани. Покличте на допомогу інтуїцію.

1. Сядьте зручніше та розслабтесь. Краще зайняти позу з ви-
прямленим хребтом. Тепер зробіть три глибоких вдихи й очистіть
свої легені. Глибокий вдих, повільний видих.

2. Уявіть собі синє небо, всипане срібними зорями.

3. Виберіть одну зірку, збільште її в розмірах, вона тепер нале-
жить тільки вам.

4. Запаліть вашу зірку тим кольором, який зараз для вас приєм-
ний, який вам зараз необхідний.

5. Пустіть від зірки кольоровий промінь. Він повинен бути ши-
роким і потужним. Гляньте, як він наповнює повітря навколо вас ко-
льоровим саявом.

6. Зробіть через ніс вдих, уявляючи, що ви вдихаєте кольорове
повітря від вашої зірки. Чітко це собі уявіть. Ви побачите як колір,
проникаючи через ніс, наповнює все ваше тіло. Пропустивши колір
через тіло, і наповнивши його, видихніть кольорове повітря.

7. Зробіть знову вдих, наповнюючись знову кольоровим повіт-
рям, трохи затримайте подих, наповніть тіло потрібним для вас ко-
льором і видихніть через ніс. Повторіть вдих і видих ще раз.

Зверніть увагу на те, щоб вдих ви обов'язково робили через ніс.
Видихати також краще носом, якщо тільки біль або стан не є гос-
трими: у цьому випадку видих треба робити через рот. Особливо це
стосується сильного болю або шоку.

У стресових ситуаціях допомагає бірюзовий колір.

Вправа 5. «Крижана стіна».

Мета: усунення внутрішніх перепон, блоків, що заважають
нормальному життю й взаємостосунків з людьми.

Емоційні переживання і думки, з минулого, найчастіше заважа-
ють насолоджуватися життям і свободою.

1. Насамперед знайдіть зручне місце, де вас ніхто не потурбує.

2. Сядьте і розслабтесь. Заплющте очі й сконцентруйтеся на по-
диху. Зверніть увагу на те, як під час вдиху повітря заповнює ваші

легені, а під час видиху виходить із них. Переключіть увагу на невеликий проміжок часу між вдихом і видихом — дихальну паузу. Що відбувається в цей момент? Чи рухаєтесь ви кудись? Просто зафіксуйте й про це не думайте. Коли ви досягли рівного, ненапруженого дихання, повної релаксації, розумової і фізичної, переходьте до наступного кроку.

3. Уявіть, що ви в теплому білому одязі сидите в санях на Північному полюсі. До самого обрію простираються сніжно-крижані поля. Але вам зовсім не холодно. Яскраво світить сонце, у прозорому повітрі іскриться сніговий пил. Обличчя трохи пощипує від чистого, свіжого морозного повітря. Чітко візуалізуйте цю картинку, свої відчуття та місце розташування.

4. Сидячи в санях посеред царства чистоти і світла, відчуйте як із кожним вдихом (через ніс) ваше тіло наповнюється блискучим прозорим повітрям. Зверніть увагу: це повітря насичене світлом. Ви купаєтесь в Сяйві, вдихаєте Сяйво. Декілька хвилин побудьте у стані медитації. Нехай думки вільно приходять і йдуть, для вас не існує «правильних» і «неправильних» думок і відчуттів. Варто лише звернути увагу на те, що відчуває тим часом тіло, що спадає на думку. Справившись із цим, переходите до наступної частини вправи.

5. Продовжуючи залишатися в теплі й комфорті, сидячи в санях посеред сніжного Сяйва, уявіть собі крижану стіну, що повільно виростає перед вами з-під землі. У цій стіні знаходяться всі внутрішні перепони та блоки, які заважають вам жити.

6. Уважно придивіться до цієї стіни. Яка вона, димчаста чи прозора? Чи висока вона? Яка її товщина? Можливо, стіна в деяких місцях товща, ніж в інших? Чи є вона більш товстою в підвалинах або вгорі? Немає необхідності тривожитися через те, що всі ці особливості можуть означати. Вашій свідомості не варто себе цим турбувати: довіртеся підсвідомості. Зверніть увагу на те, як яскраво світить сонце. Його гарячі промені, які освітлюють крижану стіну, падають прямо на вас.

7. Сонце світить так яскраво, що стіна з криги починає танути. Чітко уявіть собі, що вся вона складається з ваших внутрішніх блоків. Уважно стежте за тим, як крижана стіна тоне під палючими променями сонця — кап-кап-кап. На це буде потрібний час. Можуть ви-

никнути неприємні відчуття. Не виключені й більш сильні почуття. У цьому випадку варто просто відзначити їх подумки, давши їм піти.

8. Коли крижана перепона цілком розтане, ви відчуєте тепло, яке розливатиметься по тілу. Ще б пак, вдалося розтопити стільки внутрішньої «криги». Усе те, що заважало нормальному життю, усі ваші «блоки» пішли назавжди!

9. Погляньте на сльоту, на воду, що залишилася від крижаної стіни, яка розтанула. Під вашим поглядом вода починає набирати певних контурів. З них виникають сильні добродушні собаки. Це білосніжні ескімоські лайки, вони обтрушуються від бруду й готові везти ваші сани. Зробіть глибокий вдих, а видихнувши, натягніть віжки, і лайки відправляться в дорогу. Ви летите в санях усе швидше, і чистий прохолодний вітер усе сильніше дме вам в обличчя, освіжає тіло. Відчуйте, як відтепер вільне тіло наповнюється бадьорістю й радістю напередодні нового життя.

10. Зробіть глибокий вдих. На видиху уявіть собі, як ваші сани рвуться вперед, долаючи останні метри і миті, що відокремлюють вас від теперішнього. Ще декілька разів глибоко вдихніть, починаючи на видиху повертатися в «тут і зараз».

11. Робіть це повільно, подібно кішці, що потягується після сну.

Вправа 6. «Сонячний душ для розуму» — жовта візуалізація

Мета: навчитися відчувати «вирування» розуму не від роздратування, а з радості.

Під час регулярного виконання вправи ви помітите, що вашим природним станом стане гарний настрій.

1. Вправу краще виконувати лежачи. Влаштуйтеся зручніше, заплющіть очі й перейдіть до глибокого, спокійного дихання. Зверніть увагу на те, що з кожним глибоким вдихом ваше тіло наповнюється добротою, а під час видиху віддаляється все погане.

2. Тепер приділіть увагу своєму розуму. Уявіть його у вигляді кімнати. Вдивіться, щоб зрозуміти, що в ній знаходиться. Чи не помічаєте ви безладу? Може, він має певний колір? Чи немає в кімнаті сірих або чорних плям?

3. Продовжуючи глибоко й рівномірно дихати, дозвольте розуму трохи побути в тиші й заспокоїтися. Ви, можливо, відчуєте, як це станеться. Можливо, знадобиться декілька хвилин: спочатку

розум буде чинити опір, оскільки звук знаходиться в діяльному стані. Зараз будьте терплячі й поблажливі до свого розуму. Варто лише простежити за тим, щоб ніякі думки більше не турбували ваш розум, даючи йому можливість побути в тиші. Якщо спадають якісь думки, зафіксуйте їх й відпустіть.

4. Коли ви відчуєте, що розум відпочиває, уявіть, що у вас на маківці утворився отвір. Ніжний, теплий жовтий промінь упав на вас прямо із синього неба. Він «вливається» крізь маківку, прямуючи в «кімнату» вашого розуму, розсипаючись блискучими золотими іскорками й променями.

5. Нехай золоте світло заповнить весь розум, усі віддалені куточки і завулки. Ущерть затопить уявну кімнату сонячним потоком. Коли ваш розум наповниться золотою пишнотою, він стане життєрадісним і привітним. Усі темні й сірі плями зникнуть, коли крізь них пройде світло. У міру просвітління розуму ваше тіло полегшає, і ви відчуєте приплив бадьорості. У цьому стані можна залишатися як завгодно довго. Коли ви вважаєте, що кімната вашого розуму достатньо наповнилася енергією, то...

6. Акуратно «закрийте» отвір у голові і переключіть увагу на подих. Зробіть декілька глибоких вдихів, які повернуть вас до дійсності. Перед тим як підвестись, почекайте трохи, інакше відчуєте запаморочення.

Техніка «сонячний душ» прекрасно допомагає, коли голова повна страхів, важких передчуттів і дурних думок. Ця техніка незамінна при депресії будь-якого походження.

Вправа 7. Усунення роздратування, страху або психологічного дискомфорту.

Мета: нормалізація емоційного стану.

1. Займіть зручну для вас позу й заплющте очі.
2. Зосередьтесь на подиху. Дихайте глибоко й спокійно. Ви дишаєте глибоко й спокійно. Ви відчуваєте, що напруження спадає.
3. Коли ви відчуєте достатнє розслаблення і готовність, уявіть, що ви знаходитесь в залі кінотеатру та дивитесь на екран. Ви зараз тільки глядач. Спроектуйте образ вашого гніву й роздратування на цей екран. Довіртеся підсвідомості й інтуїції. Яке зображення, відчуття або яке слово допомагають вам уявити своє роздратування?

Після того як у вас буде готова відповідь на це запитання, спитаєте себе, у чому причина цього роздратування. Для того щоб одержати відповідь, зосередьтеся ще більше. І в цьому випадку вона обов'язково прийме форму якогось зображення, відчуття або слів.

4. Зосередьте зараз свою увагу на тому, щоб бачити, чути, відчувати це роздратування та його джерело на екрані. Спостерігайте за ним.

5. А тепер зображення на екрані знаходитиметься у вашій владі. Ви можете зараз варіювати умовами зображення. Попрацюйте з образом. Ви зараз його можете змінювати. Відзначте, в якій ситуації це роздратування зростає, а в якій знижується. Постарайтесь визначити, яким чином ваше роздратування сприяє конфлікту з іншою людиною або іншими людьми.

6. А тепер запитайте себе, що ви можете зробити для того, щоб позбутися цього роздратування. Не вдавайтеся до логіки, відповідаючи на запитання. Нехай відповідь сама з'явиться на екрані. Можливо, виявиться, що вона зводиться до того, щоб розслабитися й не хвилюватися. Так заспокойтеся ж, і роздратування зникне. Або, може бути, для того, щоб позбутися роздратування, вам необхідно пройти декілька стадій. Ви можете саме зараз пройти ці декілька сходинок, щоб почувати себе комфортно та впевнено.

7. А тепер для того щоб роздратування ставало менше та зникло зовсім, уявіть себе тим, хто стріляє із залу в образ вашого роздратування, який з кожним пострілом зменшуватиметься в розмірах. Стріляйте доти, поки образ на екрані не перетвориться у світлову точку, і не зникне зовсім.

8. Коли до вас прийде відчуття того, що роздратування та гнів розвіяні, повільно поверніться до нашої кімнати. Тепер ви в більшій мірі спроможні вирішувати виникаючі в житті конфлікти.

Методика самомасажу А. Л. Гройсмана на основі класичного аутотренінгу Й. Шультца і органотренування Клейнзорге і Кюмбієса (35 хв.).

Мета: оволодіння навичками самомасажу як техніки саморегуляції психічних станів.

Самомасаж починається з м'язів обличчя: тильними сторонами долонь, немов би умиваючись, розгладжують м'язи лоба, щік,

підборіддя. Далі починається сам масаж рук від кистей до передпліччя, переходячи на плечі і пахвову западину. Потім проводиться масаж грудей, живота. Проводять його рухами по колу за годинниковою стрілкою.

Переходять на масаж спини в ділянці нирок і, нарешті, масажують стопи, гомілки, стегна.

Закінчують самомасаж в ділянці пахвових лімфовузлів (у жодному випадку не навпаки, щоб не викликати набряків).

Перед початком процедури розігрівають руки. Для цього труть долоні одна об іншу до появи тепла. На це йде 5 хвилин. Голову розтирають від центру лоба спіральними рухами до кінчика вуха і до верхівки, спочатку правою рукою три рази, потім лівою рукою стільки ж. Потім пальцями обох рук розтирають шкіру голови для розігрівання підшкірного шару. Після цього мазь втирається в підпотиличний горбок і привушну ділянку (соскові відростки справа і зліва). Закінчуючи розігрівання голови, потрібно правою долонею із зімкнутими пальцями провести смугу від лоба до грудей (цим рухом ми замикаємо енергію обличчя).

Після розігрівання голови (на це йде 7 хвилин) необхідно масажуючими рухами розтерти щоки, потім омиваючим рухом долонь провести від шиї вгору до завушної ділянки, а також від щитовидної залози і під'язикової залози в завушну частину. Після розігрівання обличчя правою рукою починаємо розтирати ділянку шиї. Потім правою рукою з лівого плеча робимо рух в ліву пахву і, навпаки, лівою рукою — в праву.

Після цього масажуємо вушні раковини до тих пір, поки вуха не стануть червоними. Потім великим і вказівним пальцями можна промасажувати шию зверху вниз по ходу сонної артерії.

На завершення процедури потрібно поплескати обома руками у груді.

Масаж необхідно робити через день, це забезпечить нормальну діяльність лімфатичного відтоку і прочистить лімфоканали голови, обличчя, шиї. Таке лікування, за правильного його виконання, продовжить ваше життя на 10–15 років.

ЗАНЯТТЯ 4.

Позитивне ставлення до себе та до життя

Мета: сприяти розвитку позитивної Я-концепції, розвивати позитивне мислення учасників тренінгу.

Після обговорення вражень від минулих занять тренер пропонує вправу «Індійські імена» (25 хв.).

Інструкція. Ви знаєте, що в індійських племенах було прийнято давати імена, пов'язані з природними явищами. Такі імена часто відбивали суттєву рису (життєву позицію) людини. Наприклад, давалися імена «Швидка річка», «Ясний вогонь», тощо. Подивіться один на одного. Як вам здається, які імена можна придумати для учасників групи. Усім вигадують нові імена. Той, кому пропонується ім'я, говорить згодний він з ним чи ні, якщо ні, йому придумують інше ім'я. Тренер стежить за тим, щоб усі імена носили позитивний характер.

Наступна вправа корисна для того, щоб почати оцінювати себе позитивно.

Інструкція (27 хв.). Візьміть аркуш паперу і олівець, розділіть аркуш на три стовпчики і назвіть їх «Мої позитивні якості», «Де я можу себе добре виявити?» і «Чого я досяг». Потім закрийте очі і зосередьтеся на кожній назві приблизно 4–5 хвилин. Що приходить вам в голову? Не аналізуйте і не досліджуйте, просто зверніть на це увагу. Потім відкрийте очі і запишіть ваші позитивні якості, таланти, досягнення якомога швидше. Зробіть це для кожної назви. Потім перегляньте свій список. Читаючи кожен пункт, відтворіть уявну картину того, що ви маєте цю якість, талант чи досягнення. Створіть повну картину самого себе з урахуванням цих якостей, талантів, досягнень і відзначте, наскільки приємно це усвідомлювати.

Закінчить тим, що вам начебто вручають велику синю стрічку, і подумки поплескайте себе по плечу. Ви справді чудові. Ви багато чого досягли, прагнучи своєї мети і заслуговуєте похвали за це.

Інформування (30 хв.).

Ймовірно у кожної людини є своя власна теорія, яка стосується того, що саме робить її унікальною, що відрізняє її від інших людей.

Водночас мимоволі виникає питання: «Чи поділяє оточення вашу думку про себе, чи бачать вас інші таким же?» Якщо вони уявляють вас інакше, то що ж лежить в основі їхнього сприйняття і оцінки?

Спробуємо з'ясувати це питання під час виконання наступного завдання. Візьміть кілька аркушів паперу і напишіть на одному з них своє ім'я. Після цього:

А) Дайте 10 відповідей на запитання «Хто я такий?». Зробіть це швидко, записуючи свої відповіді у тій формі, у якій вони приходили в голову. Запишіть її у стовпчик.

Б) Дайте відповідь на те саме питання, але так, як на вашу думку, відгукнулися б про вас мати або батько (виберіть одного).

В) Відповідайте на це питання так, як відповідав би ваш друг (подруга).

Тепер порівняйте ці три набори відповідей і в письмовій формі вкажіть наступне:

У чому виявляється подібність?

Які розбіжності?

Якщо є розбіжності, то як ви їх поясните.

Якою мірою ми поведимося по-різному з різними людьми, і які ролі приймаємо на себе, спілкуючись з близькими людьми?

Як пояснити ці розбіжності, виходячи з індивідуальних особливостей людей, тобто як їхні сподівання формують ті судження про вас, які ви їм приписали?

Вкажіть які з 10 відповідей вашої самохарактеристики стосувалися: фізичних якостей, психологічних особливостей, моральних якостей, соціальних ролей.

У другій частині вправи кожен учасник описує когось з членів групи, не називаючи прізвища, імена у випадковому порядку роздає тренер. Потім тренер збирає аркуші і зачитує їх. Усі визначають про кого йдеться.

Вправа завершується обговоренням.

Вправа «Назви сильні сторони» (30 хв.).

Призначення: сформувати почуття внутрішньої стійкості і довіри до самого себе; розвивати уміння думати про себе в позитивному плані.

Кожен учасник групи протягом 3–4 хвилин має розповісти про свої сильні сторони: що він любить, цінує, що дає йому почуття внутрішньої впевненості, довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити лише про позитивні риси характеру, важливо визначити те, що є чи може стати точкою опори в різні моменти життя. Важливо, щоб людина, яка говорить про себе не брала в лапки свої слова, не відмовлялася від них, не применшувала своїх позитивних якостей, щоб вона говорила прямо, без натяків, без усяких «ну», «якщо» тощо.

Провівши «інвентаризацію» своїх сильних сторін, можна подумати, як краще ними скористатися. Для визначення своїх сильних сторін, можливостей їх конструктивного використання, велику допомогу може надати спільна робота з іншими людьми, можливість поділитися з ними думками й почуттями.

ЗАНЯТТЯ 5.

Вчимося розуміти та поважати інших

Мета: показати значущість толерантної поведінки під час взаємодії з іншими, формувати навички без оціночного спілкування.

Вправа «емоції та ситуації» (20 хв.).

Учасники стають у коло.

Тренер. Зараз кожний назве одну емоцію або почуття і запам'ятає, що він назвав. Я починаю: «Спокій».

Коли всі назвали по одній емоції і запам'ятали її, тренер продовжує вправу.

Тренер. А тепер кожен називає якусь ситуацію і кидає м'яча іншому учасникові, пропонуючи продовжити речення і назвати свою емоцію чи почуття. Наприклад: «Коли я стою у черзі, то відчуваю ... радість!»

Гру закінчено, коли м'ячик побував у кожного з учасників.

Вправа «Ярлики» (20 хв.).

Оснащення: набори розрізаних картинок за кількістю груп, набори «корон». На кожній «короні» написаний один з поданих виразів:

- «Усміхався мені».
- «Будь похмурим».
- «Корчи мені гримаси».

- «Ігноруй мене».
- «Розмовляй зі мною так, ніби мені 5 років».
- «Підбадьорной мене».
- «Кажі мені, що я нічого не вмію».
- «Жалій мене».

Тренер об'єднує учасників у групи по 5–7 осіб. Кожному він надіває на голову «корону» таким чином, щоб той не бачив, що на ній написано («корони» виготовляють з двох смужок білого паперу, склеєних по боках). Після цього кожній групі дається завдання протягом 10 хв. скласти цілу картинку з розрізаних шматочків, але звертатися під час роботи до учасника своєї групи потрібно так, як написано на його «короні».

Через 10 хв. усі учасники по черзі (не знімаючи «корон») відповідають на запитання тренера: «Чи сподобалось вам, коли з вами спілкувалися таким чином?»

Після того, як усі висловляться, тренер пропонує учасникам зняти «корони» і вийти із своїх ролей.

Запитання для обговорення:

- Чим у реальному житті можуть бути «корони»?
- Як впливає наявність подібних ярликів на спілкування?
- Як часто ми стикаємось із ситуаціями навішування ярликів?
- Як ви почувалися у реальному житті, коли хтось навішував на вас ярлик?
- Як можна змінити чиесь уявлення про вас?
- Звідки ми беремо наші уявлення про інших?
- Чи легко позбутися ярлика, коли його вже навішено? Як це зробити?

Інформаційне повідомлення: «Толерантна людина» (15 хв.).

Поняття толерантності вперше почали вживати у XVIII столітті. У своєму «Трактаті про віротерпимість» видатний французький письменник і філософ Вольтер писав: «Безумством є переконання, що всі люди мають однаково думати про певні предмети».

Розуміння толерантності не однакове в різних культурах, тому що залежить від історичного досвіду народів. В англійців толерантність розуміють як готовність і здатність без протесту сприймати

іншу особистість, у французів — як свободу іншого, його думок, поведінки, політичних та релігійних поглядів. У китайців бути толерантним означає великодушно й щиросерде ставитись до інших. В арабському світі толерантність — це вміння вибачати, терпимість, співчутливість, а в персидському — ще й здатність до примирення.

У наш час толерантність розуміють як повагу і визнання рівності, відмову від домінування та примусу, визнання права інших на власні думки та погляди. Отже, толерантність, насамперед, має на меті прийняття інших таки ми, якими вони є, і взаємодію з ними на основі згоди.

Поділ людей на толерантних або інтолерантних є досить умовним. Кожна людина в своєму житті здійснює як толерантні, так і інтолерантні вчинки. Але здатність поводитися толерантно може стати особистісною рисою, а відтак — забезпечити успіх у спілкуванні. Толерантні люди більше знають про свої недоліки та переваги. Вони критично ставляться до себе і не прагнуть у всіх бідах звинувачувати інших. Вони не перекладають власної відповідальності на інших. Толерантна людина не ділить світ на два кольори — чорний та білий. Вона не акцентує на розбіжностях між «своїми» та «чужими», а тому готова вислухати й зрозуміти інші точки зору.

Почуття гумору і здатність посміятися над своїми слабкими сторонами — особлива риса толерантної людини. У того, хто здатний до цього, менша потреба домінувати та зверхньо ставитися до інших.

Отже, толерантна особистість знає і правильно оцінює себе. Її добре ставлення до себе співіснує з позитивним і доброзичливим ставленням до інших.

Вправа «Плакат толерантності» (15 хв.).

Учасники об'єднуються в групи по 3–6 осіб. Кожна група отримує аркуші паперу, фломастери, кольоровий папір і має протягом 15 хвилин створити «плакат толерантності». Після закінчення групи презентують і коментують свої плакати.

Вправа «Згода, незгода, оцінка» (20 хв.).

Учасники об'єднуються в групи. Кожній групі дається аркуш паперу та картка з варіантом завдання.

1. Складіть перелік слів та виразів, за допомогою яких ви висловлюєте згоду.

2. Складіть перелік слів та виразів, за допомогою яких ви висловлюєте незгоду.

3. Складіть перелік слів та виразів, за допомогою яких ви висловлюєте оцінку дій або вчинків іншого.

На виконання завдання дається 5 хв. Після цього кожна група по черзі демонструє результати своєї роботи.

Після обговорення тренер пропонує учасникам підкреслити на плакатах ті вирази, які можна використовувати у толерантному спілкуванні.

Вправа «Я — повідомлення» (40 хв.).

Тренер надає підліткам інформацію про спілкування з використанням «Я-повідомлень».

Інформаційне повідомлення. Важливо вміти проявляти толерантність під час спілкування. Це передбачає не тільки прийняття іншого, а й вміння підтримати і допомогти йому. У конфліктній ситуації, коли людина переживає сильні негативні емоції, з'являються проблеми з їх вираженням. Одним з ефективних способів вирішення цієї проблеми є усвідомлення своїх почуттів і здатність сказати про них партнеру. Саме цей спосіб самовираження і називається «Я-повідомленням».

«Я-повідомлення» — це усвідомлення та проголошення власного стану, викликаного ситуацією, що склалася. Використання під час спілкування «Я-повідомлень» допомагає висловити свої почуття, не принижуючи іншу людину (порівняйте: «Я дуже хвилююсь, коли тебе немає вдома об 11-й вечора» та «Ти знову прийшов додому об 11-й вечора?!»).

«Я-висловлювання» — це проголошення почуттів, які ви переживаєте в неприємній для вас ситуації, визнання та формулювання власної проблеми з цього приводу («Вибач, але я відчуваю роздратування, коли ти говориш це...», «Коли чую твої слова, я навіть не знаю, що і сказати, настільки я розгублена»). Формулюючи таким чином питання, ви усвідомлюєте власну проблему: це — моя проблема, що я роздратована, це — мої відчуття, і ніхто, крім мене, не

може зрозуміти, чому саме ці відчуття виникли у мене в цій ситуації. Важливо розуміти, що «Я-висловлювання» конструктивно змінює не тільки ваше особисте ставлення до конфліктної ситуації, а й ставлення вашого партнера до неї. Людина завжди відчуває, коли її звинувачують чи хочуть перекласти на неї відповідальність. Ваше щире висловлювання своїх почуттів з позиції усвідомлення власної відповідальності за те, що з вами відбувається, не може нікого образити чи викликати агресію, а навпаки, спонукає вашого партнера замислитися над правильністю і його власного вчинку.

«Я-повідомлення» містить у собі не тільки «проговорювання» свого емоційного стану, а й визначення умов та причин, що викликали цю ситуацію.

Орієнтовна схема «Я-висловлювання»:

1) опис ситуації, яка викликала напруженість («Коли я бачу, що ти...»), «Коли це відбувається...», «Коли я стикаюся з такою ситуацією...»);

2) точне визначення власного почуття у певній ситуації («Я відчуваю...», «Я не знаю, що і сказати...», «У мене виникла проблема...»);

3) побажання щодо зміни ситуації («Я просив би тебе...», «Я буду вдячний тобі, якщо...»).

Після обговорення інформаційного повідомлення тренер об'єднує учасників у 3 підгрупи і пропонує (використовуючи «Я-повідомлення») обговорити або розіграти наступні ситуації.

— Твій друг (подруга) попросив (попросила) у тебе одяг і порвав (порвала) його.

— Ви з сердечним другом (подругою) домовились про похід у кіно. Ти чекав (чекала), але так і не дочекався(не дочекалась).

— Батьки сварять за пізній прихід додому.

На виконання завдання відводиться 10–15 хв. Далі кожна група представляє свої варіанти вирішення зазначеної ситуації, аргументуючи їх. Разом із цим бажано акцентувати увагу на використаних «Я-повідомленнях».

На наступному етапі тренер роздає кожному учаснику бланк і пропонує заповнити його, формулюючи свої звертання до приятеля у формі «Я-повідомлень».

Запитання для обговорення (20 хв.):

Які висловлювання ми переважно використовуємо у повсякденному житті?

Чи важко вам було оперувати «Я-повідомленнями»?

Чому це важко було робити?

Що ви відчували, коли до вас зверталися з «Я-повідомленнями»?

Для проведення вправи необхідно зробити ксерокопії бланків варіантів «Я-повідомлень».

Питанню толерантної поведінки та відпрацюванню вміння висловлюватись за допомогою «Я-повідомлень» необхідно приділити достатньо уваги, тому що формування навичок толерантності та безоцінкових висловлювань є основою впровадження безконфліктного спілкування серед підлітків.

Рольова гра «Цивілізація» (40 хв.).

Учасники об'єднуються у дві підгрупи, які розміщуються у різних кінцях кімнати.

Тренер. Уявіть собі, що кожна з підгруп — це окрема прогресивна цивілізація. Ви — її представники, що подорожують у космосі. Зараз ви летите на планету Земля на міжгалактичний фестиваль, і вам потрібно:

1. Представити свою прогресивну цивілізацію, вигадавши її назву, географічне положення, природні ресурси, населення (бажано намалювати портрет представника цивілізації), систему правління й оборони, закони, за якими живе цивілізація, її культурні особливості (обов'язково все це записати або намалювати. Незаписаного не існує!) (15–20 хв.).

2. Розподілити між учасниками в кожній підгрупі ролі парламентарів цивілізації (2–3 особи).

3. Через парламентарів презентувати свою цивілізацію.

Тренер. Ви уважно слухали своїх нових знайомих. А тепер кожна цивілізація має за 3–5 хв. знайти найсильніші і найслабші сторони іншої представленої цивілізації і передати цю інформацію через парламентарів.

4. З цього етапу розвитку гри тренер оголошує кризову ситуацію. Увага? На нашу Галактику здійснено напад вірусами наркоманії. Якщо не вжити термінових заходів, використовуючи сильні сто-

рони цивілізацій і захищаючи слабкі місця, то життя на ваших планетах загине.

5. За 10–15 хв. потрібно спільно, обома групами створити систему захисту від вірусів і представити її через парламентарів (знову записати, намалювати).

По закінченні тренер пропонує поаплодувати та подякувати один одному за плідну взаємодію під час гри.

Запитання для обговорення (20 хв.):

— Що відбувалося в команді і в групі в цілому в момент представлення та аналізу слабких та сильних сторін цивілізацій?

— Чи змінився настрій під час створення системи захисту Галактики?

— Що і яким чином вплинуло на зміну настрою?

— Які ваші думки і враження від гри «Цивілізація»? Чому вона вчить?

Ця гра дає можливість створити справжню команду. Під час обговорення варто звернути увагу на взаємодію між учасниками гри, а також на те, що спільними зусиллями можна вирішити багато проблем.

Гра-розминка «Австралійський дощ» (5 хв.).

Учасники стають у коло.

Інструкція: Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз по колу ланцюжком ви будете передавати мої рухи. Як тільки вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно!

— В Австралії піднявся вітер. (Ведучий тре долоні).

— Починає крапати дощ. (Клацання пальцями).

— Дощ посилюється. (Почергово плескання долонями по грудях).

— Починається справжня злива. (Плескання по стегнах).

— А ось град, справжня буря. (Тупіт ногами).

— Але що це? Буря стихає. (Плескання по стегнах).

— Дощ стихає. (Плескання долонями по грудях).

— Рідкі краплі падають на землю. (Клацання пальцями).

— Тихий шелест вітру. (Потирання долонь).

— Сонце! (Руки догори).

Запитання для обговорення (25 хв.):

- У чому переваги безоцінкового спілкування?
- Чому треба намагатися висловлювати свої почуття «Я-повідомленнями?»
- Які завдання були для вас найважчими? Чому?
- Що в занятті вам найбільше сподобалось?

ЗАНЯТТЯ 6.

Як спілкуватися продуктивно

Мета: розкрити сутність відповідальної поведінки та навчити учасників тренінгу її основним прийомам.

Вправа-розминка «Веселий фотограф» (30 хв.).

Тренер запрошує одного бажаного стати «фотографом». Усі інші учасники збираються в певному місці і створюють «похмуру команду», яка має сфотографуватися. Завдання «фотографа» під час зйомки розсмішити «похмуру команду», а завдання «команди» не піддаватися на заохочення «фотографа» (звук, слова, жести, міміка тощо) і залишатися похмурими. Той з команди, хто не витримає і хоча б посміхнеться, переходить на бік «фотографа» й допомагає йому розсмішити інших.

Гру можна провести декілька разів, міняючи «фотографа».

Запитання для обговорення (10 хв.):

- Чи змінився ваш настрій після цієї гри? Яким чином?
- Що вплинуло на зміну настрою? (спілкування та взаємодія).

Мозковий штурм «Що заважає людям поводитися відповідально» (20 хв.).

Тренер пропонує учасникам висловити свої думки про те, що заважає людям поводитися відповідально, і записує відповіді на плакаті.

Після проведення мозкового штурму потрібно узагальнити відповіді учасників і дати (у разі потреби) подану нижче інформацію.

Перешкоди на шляху до відповідальної поведінки:

- Це дуже небезпечно — говорити те, що хочеш.

- Тільки егоїсти роблять те, що хочуть,
- Якщо я буду відповідальним, я можу посваритися з друзями.
- Мені соромно говорити те, що я думаю насправді.
- Якщо хтось відмовляє мені, це означає, що я йому не подобаюсь.
- Близькі люди повинні розуміти це самі.
- Люди повинні тримати свої почуття при собі.
- Я не хотів би говорити про свої думки й почуття, бо не хочу турбувати інших своїми проблемами.

Вправа «Я вмю сказати НІ» (20 хв.).

Усі учасники об'єднуються у три підгрупи. Кожна отримує картку з своєю ситуацією. Через 10 хв. учасникам потрібно запропонувати кілька варіантів відповідальної поведінки в поданій ситуації. Після цього тренер проводить обговорення запропонованих варіантів відповідей з урахуванням проявів відповідальної поведінки.

Приклади ситуацій:

1. Донька (син) пропонує піти на концерт, а ви не в настрої.
2. Ваш друг (подруга) пропонує піти разом в гості до його (її) друзів, які вам не подобаються.
3. Донька (син) просить вас дати послухати музичні диски, а ви цього не хочете.

Вправа «Скульптура сьогоднішнього дня» (40 хв.):

Тренер пропонує учасникам об'єднатися в малі групи і створити скульптуру сьогоднішнього дня.

Підбиття підсумків роботи в тренінгу проводилося в формі бесіди та анкетування учасників.

Інформаційне повідомлення: «Позитивне мислення» (10 хв.).

Мислити позитивно — значить змусити свій мозок працювати на себе, а не проти себе. Позитивне мислення містить у собі позитивний погляд на речі і використання таких же висловлювань для вираження думок і почуттів. Це є чимось подібним до самогіпнозу. Позитивне мислення зосереджується на успіху, воно планує не відхід

від поразки, а програмує перемогу. Водночас воно створює стан душевної гармонії, що значною мірою супроводжується задоволеністю людини і її правильних думок. Коли ми відчуваємо внутрішнє заспокоєння, то перебуваємо в стані радості, що само по собі є унікальним. Якщо ми відчуваємо себе щасливим внутрішньо, то навколишній світ здається нам прекрасним і чудовим. Думки — це головне джерело нашого гарного настрою. Відомо, що істинне знання — це усвідомлення своєї реальної природи і розуміння інших людей. Правильна думка виливається в правильну дію і правильний спосіб життя.

Встановлено, що думка здійснює відповідний ефект на анатомію людини в цілому і зокрема. Кожна гнітюча і тривожна думка, що з'являється в нашій голові, здійснює депресивний ефект на кожну клітинку тіла і сприяє виникненню хвороби. Тому для того, щоб жити довго, вести розумне і здорове життя, треба плекати добрі думки. Вони зміцнюють діяльність серцево-судинної системи, поліпшують роботу травної системи і сприяють нормалізації діяльності всіх залоз внутрішньої секреції. Таким чином, позитивне сприйняття людиною самої себе і самого життя є одним з наріжних каменів її здоров'я і досягнення успіху в житті. Оптимізм служить важливою передумовою здоров'я, тому що наші думки, уявлення й очікування впливають на тіло людини і результати її діяльності. Ще двісті років тому В. Гумбольдт вважав: «Прийде час, коли хвороби визнають наслідком невірних думок». Тому ми виконаємо декілька вправ на формування правильних думок.

Вправа на зміну змісту своїх думок (45 хв.).

Мета: для того щоб опанувати умінням керувати змістом думки у своїх цілях.

1. Візьміть у руки книгу й почніть читати. Не перестаючи читати й утримуючи сюжет книги в голові, постарайтесь думати про що-небудь ще.

2. Щораз, коли ви будете робити вправу на зосередження, утримуйте думку, що виникла у вас. Осмисліть її.

3. Коли зміст думки осмислено, не втрачаючи його, мисленнєвим зусиллям створюйте продовження сюжету.

4. Навчіться продовжувати зміст думки і за бажанням закінчувати її. Створюйте логічно завершені сюжети.

5. Візьміть для вправи нову думку. Не перериваючи її змісту, другою думкою створюйте будь-який інший сюжет, несхожий на той, що відбувається в змісті першої думки.

6. Перервіть зміст старої думки і переходьте на створений вами зміст нового сюжету. Доведіть його до логічного кінця.

7. Згадайте негативну історію з вашого життя. Потім згадайте щасливу. Збережіть у пам'яті зміст цих двох думок.

8. Переживайте негативну історію. Другою думкою відразу на шаровуйте щасливі спогади. Перервіть негативне переживання і переведіть думку тільки на позитивну тему. Не дозволяйте розумові повернутися до минулого неприємного спогаду.

9. Придумуйте заздалегідь сценарії з визначеним позитивним змістом. Вони будуть вашими новими позитивними мислеформами, що ви використовуєте, коли будуть приходити негативні думки. Вони змінять зміст старих небажаних спогадів.

10. Найкраще створити інформацію у вигляді коротких мислеформ на кожне негативне переживання, особливо пов'язане з поганим самопочуттям, і миттєво використовувати їх для переривання поганих думок. Це найдійовіша зброя розуму. Вона придушує неприємну думку і не буде негативно впливати на організм.

Обговорення (20 хв.).

Запитання: Чи тяжко було згадати негативні спогади? А позитивні? Легко було отримати їх в голові? Тощо.

Коли ви навчитеся й опануєте технікою уваги до своїх думок і мистецтвом їхнього перетворення в потрібному напрямку, тоді ви відчуєте небувалий приплив життєвих сил, впевненість у своїх можливостях.

Вправа на релаксацію (15 хв.).

Повторіть двічі. «Мій мозок ще дрімає, але дуже добре сприймає словесне самонавіяння». Зверніть увагу на дихання. Повторіть про себе: «Вдих, видих, пауза». Потім дихайте без паузи, розтягуючи видих. Видихайте слабким струменем, уявляючи, як з цієї струменем повітря йдуть усі негативні думки і почуття. Під час видиху

вимовляє: «Ідуть хвороби, страх, невпевненість, тривога». Повторіть 5–10 разів.

Потім скажіть заздалегідь вивчені фрази напівпошепки: «Я вірю в захисні сили організму», «Я стаю привітність, доброзичливість і активніше», «Я щаслива, усе йде до кращого».

Кожну фразу повторюйте 10 разів. Рахуйте на пальцях або перебирайте вузлики на мотузці. Дихайте при цьому легко, вільно, не затримуючи дихання. Якщо мимоволі псується настрій під час сеансу, то його краще перервати і продовжити протягом дня іншим способом.

Інформаційне повідомлення: «Особливості мислення людини» (10 хв.).

Східна філософія вчить: звільніть розум від нескінченної балаканини, нескінченних образів і бажань, що постійно змінюються. Тоді ви знайдете всередині себе спокій, незаповненість розуму думками. Разом із цим ви звільняєтесь від свідомості, за звичкою заповненої хаосом некерованих психічних процесів і від їхніх шлаків. Багато хто ніколи не «виключають» роботу мислення, вони схожі на тих, хто не відпочиває навіть по ночах. Світ повинен сприйматися таким, яким він є. Порожнеча розуму сприяє уяві. Саме в порожнечі подумки можна створити бажаний умоглядний досвід, немов написаний олівцем на чистому листі паперу. І цей образ, спочатку ілюзорний, можливо, потім стане реальністю.

Розум повинен вийти за межі всякого досвіду, інакше він виявиться в полоні своїх власних проекцій, бажань і прагнень; це буде просто блуканням в ілюзії. Розум повинен бути вільний від відомого, і тоді проявиться непізнане. Цього можна досягти тільки підпорядкуванням думок своїй волі.

Захисним механізмом мозку повинно стати забування. Повинні бути забуті всі переживання, неприємності, турботи. Забуття негативних спогадів очистить пам'ять. Забування хворобливих переживань минулого нормалізує загальний стан організму. Людина стає іншою. Правильно налаштований розум наповнює новими відчуттями все тіло. Стан повної уявної відчуженості і рятівна порожнеча очищають розум. Це є вакуум свідомості, за якого можливий прояв

нового, позитивного досвіду, нових позитивних переживань — шлях до оволодіння психічним самовдосконаленням.

Вправи для оволодіння умінням припиняти мислення, залишати його без думок (30 хв.).

1. Ляжте на спину і заплющіть очі. Розслабте тіло і зосередьте увагу на своїх думках. Невимушено стежте за їхнім ходом.

2. Зупиніть думки, ні про що не думайте. Уявіть собі чорний квадрат. Думки намагаються проскочити його, і деякі будуть проскакувати. Знайдіть їх, поверніть усередину небуття, у чорний квадрат. Використовуючи уяву, стежте за всім внутрішнім зором, зафіксуйте візуально те, що відбувається. Зараз ви побачите цей чорний квадрат. От ви і досягли повної розумової і фізичної релаксації.

3. Ви «у порожнечі» і відмовляєтесь від своїх звичок, що увійшли у вашу плоть і кров. Ваші уявлення змінюються, руйнується стереотип поведінки, система цінностей, що склалася, схематичність мислення. Ви зробили еволюцію у своїй свідомості: навчилися працювати зі своїм мисленням, підкорили думки своїй волі.

4. Не шукайте істину поза собою, загляньте в себе, споглядайте свою ширу природу. Порожнеча — не річ, без кінця і початку, вона вічна, її не можна знищити. Вона не має довжини в просторі. Вона знаходиться без порівняння, у неї немає назви, і її не можна виміряти. Як тільки ви зробите це, так одразу повернетесь у світ старих понять і устремлінь.

5. Зупинка роботи думки — це є вакуум мислення. Людина не думає, розум мовчить, не діє, інформація не надходить. Цим вона на якийсь час відтинає себе від усього що відбувається, що робиться довкола неї. Вона тимчасово занурюється у світ свого існування, і відпочиває. Приходять нові відчуття і витісняються старими, ми нулим.

6. Для здійснення зупинки роботи думки потрібно постійне тренування. Дайте втішну тишу розумові й очистіть почуття, приборкайте душевні пристрасті й непотрібні мріяння. Основою оздоровлення тілесного організму є незнання. Потрібно не дозволяти розумові в цей час думати про що-небудь, він повинен на час замовкнути. Для цього він повинен знаходитись під контролем.

7. Правильна техніка самоспустошення мислення від думок необхідна для очищення розуму, тому що без цієї дії не може бути відновлення. Розум повинен бути зовсім порожній для того, щоб сприймати нові переживання. Очищення розуму повинно відбуватися не тільки на його верхніх рівнях, а також у прихованих глибинах. Це можливо тільки в тому випадку, якщо припинився процес визначення або створення понять. Коли всі рівні свідомості стихають, стають безмовними, тільки тоді виникає невимірне блаженство, що існує поза часом і простором і виявляється відродження творчого початку.

8. Усвідомлення без будь-якого вибору шляхів розуму, цього творця ілюзії, — от початок вашого перетворення. Тільки на самоті може прийти те, що не має причини, тільки на самоті існує блаженство. У вакуумі свідомості, немов на чистому листі паперу, можна написати новий сценарій свого мислення, можна побудувати новий світ, інші відчуття, створити позитивні думки, нове, творче усвідомлення життя.

Обговорення (20 хв.). Які емоції ви відчували? Чи легко було виконувати цю вправу? А що було тяжко зробити?

ЗАНЯТТЯ 7.

Особливості рефлексії

Міні-лекція ««Рефлексія як техніка подолання перешкод у складних ситуаціях» [Малинин В. Р. *Средства психической саморегуляции как фактор стабилизации деятельности в экстремальных условиях.* Москва : Пульс, 1995 212 с.]

Рефлексія (від пізньолат. reflexio — повернення назад) — повернення суб'єкта на самого себе, на своє знання або власний стан. Рефлексія, в одному з її трактувань, є актом розвитку практики як зняття непереборного утруднення у функціонуванні практики. Самосвідомість є такою рефлексією, за якої предметом виявляється феномен: свідомість усвідомить себе. Цей феномен є непереборним утрудненням у функціонуванні свідомості й спонукає свідомість до розвитку, виходу за межі самого себе, подолання утруднення свідомості й повернення її в себе саму, вже із знятим утрудненням. У сучасних розробках проблема рефлексії розглядається принаймні

у трьох напрямках: у вивченні мислення, самосвідомості особистості, а також процесів комунікації й кооперації, тобто спільних дій і їхньої координації.

Вивчення рефлексії у вирішенні різного роду розумових завдань спрямовано на виявлення умов і усвідомлення підстав системи власних знань і мислення. Саме в цьому колі досліджень сформувалося широко розповсюджене розуміння рефлексії як спрямованості мислення на самого себе. Здатність мислити про те, як я мислю, знати, що я знаю. Специфіка рефлексивних процесів у самовизначенні обумовлена духовним світом людини, її здатністю до осмислення або переосмислення власного досвіду, знань про себе, почуттів, оцінок, думок, відносин і т. ін., що допомагає краще пізнати себе.

Саме особистісна рефлексія, що сьогодні лежить в основі психотерапевтичної й тренінгової діяльності, вириває людину з безперервного потоку життя й змушує стати в зовнішню позицію стосовно самого себе. Саме ця здатність може розглядатися як шлях до переосмислення стереотипів власного досвіду й, за словами Я. Пономарьова, виступає однією з головних характеристик творчості. Людина стає для самого себе об'єктом керування, із чого випливає, що рефлексія як «дзеркало» відбиває всі зміни, що відбуваються в ній, стає основним засобом саморозвитку, умовою й способом особистісного росту.

Поява цієї функції рефлексії пов'язана з тим, що як у будь-якій системі, що самоорганізується, особистості необхідний «зворотній зв'язок». Для самоврядування й саморегуляції не обійтися без добре налагодженої системи зворотного зв'язку. Однак рефлексія не є самим зворотнім зв'язком подібно тому, як звичайне дзеркало, що відбиває зовнішній вигляд людини, не є само по собі зворотнім зв'язком, а лише засобом, способом або механізмом, за допомогою якого цей зворотній зв'язок можна одержати.

Отже, спочатку рефлексія — спосіб дивитися на себе немов би з боку, причому моделі такого бачення можуть бути досить різними — можна спрямувати свій уявний погляд у себе й спробувати спостерігати себе як якийсь об'єкт. Така рефлексія близька до інтроспекції, що іноді вводить в оману під час спроб зрозуміти специфіку рефлексії або відрізнити їх одне від одного. Рефлексія може бути способом розуміння себе через інших (соціальна рефлексія). Намагаючись

зрозуміти іншу людину через її відношення до нас, через її вчинки й поведінку, ми моделюємо її бачення нас у своїй свідомості.

Рефлексія як своєрідний механізм пошуку й контролю, дозволяє нам зазирнути не тільки у своє минуле, сьогодення, майбутнє, але й у глибини свідомості й несвідоме. Тут важливо показати можливості рефлексії як механізму і як здатності розвитку (інтелектуального, особистісного, соціального). Рефлексія — це складна робота, що вимагає часу, зусиль, певних здатностей. Водночас саме рефлексія дозволяє перебороти недоліки, якими володіє ідентифікація, зробити процес самопізнання більш цілеспрямованим й усвідомленим. Справедливості заради варто відзначити, що в багатьох випадках виражена здатність до рефлексії може й заважати, тому що людина починає займатися самопізнанням, нескінченним аналізом, що не допомагає, а заважає створенню образу «Я», породжує пасивну орієнтацію в процесі взаємодії із зовнішнім світом.

Разом з тим не можна не враховувати того очевидного факту, що саме рефлексія виступає такою синтетичною психічною реальністю, що одночасно є й процесом, і властивістю, і станом. І, навпаки, у загальному феномені рефлексії варто диференціювати три основних плани: рефлексію як процес, як стан й як властивість.

Рефлексія має подвійний зміст: залишаючись здатністю, вона на певному етапі онтогенезу дозволяє людині самій керувати розвитком своїх здатностей через вибір тих чи інших видів діяльності, у яких ці здатності реалізуються. Таким чином, рефлексія, залишаючись у ряді здатностей, одночасно стає «інструментальним засобом для розвитку смислодіяльних здатностей».

Вправи, спрямовані на розвиток рефлексії:

Вправа «Автопортрет» (30 хв.).

Мета вправи: формування вміння розпізнавати незнайомих людей; розвиток навичок опису інших людей за різними ознаками.

Уявіть собі, що у вас очікується зустріч з незнайомою людиною і потрібно, щоб вона впізнала вас. Опишіть себе. Знайдіть такі ознаки, які виділяють вас з натовпу. Опишіть свій зовнішній вигляд, ходу, манеру говорити, одягатися; може вам властиві специфічні жести, якими ви привертаєте увагу.

Робота відбувається в парах. У процесі виступу одного з партнерів інший може ставити уточнюючі питання, для того, щоб «автопортрет» був повнішим. На обговорення в парах відводиться 15–20 хвилин. Після закінчення завдання учасники сідають у коло і діляться враженнями.

Вправа «Без маски» (20 хв.).

Мета вправи: зняття емоційної та поведінкової напруженості; формування навичок щирих висловів для аналізу сутності «Я». Кожному учаснику дається картка з написаною фразою, яка не має закінчення. Без попередньої підготовки він повинен продовжити та завершити фразу. Вислів повинен бути щирим. Якщо решта членів групи відчує фальш, учаснику доведеться брати ще одну картку. Зразковий зміст карток: «Особливо мені подобається, коли люди, що оточують мене...», «Що мені іноді по-справжньому хочеться, то це ...», «Іноді люди не розуміють мене, тому що я ...», «Вірю, що я ...», «Мені буває соромно, коли я ...», «Особливо мене дратує, що я ...» тощо.

Вправа «Так» (20 хв.).

Мета вправи: вдосконалення навичок емпатії та рефлексії.

Група розбивається на пари. Один з учасників говорить фразу, що виражає його стан, настрої або відчуття. Після чого другий повинен ставити йому запитання, щоб уточнити і з'ясувати деталі. Наприклад: «Дивно, але я помітив, що, коли знаходжуся в такому стані, то колір мого одягу приблизно однаковий». Вправа вважається виконаною, якщо у відповідь на розпитування учасник отримує три стверджувальні відповіді — «так».

Вправа «Карусель» (25 хв.).

Мета вправи: формування навичок швидкого реагування під час вступу в контакт з іншою людиною; розвиток емпатії та рефлексії.

У вправі здійснюється серія зустрічей, причому кожного разу з новою людиною. Завдання: легко увійти у контакт, підтримати розмову і попроситися. Учасники групи встають за принципом «каруселі», тобто лицем один до одного і утворюють два кола: внутрішній нерухомий і зовнішній рухомий.

Приклади ситуацій:

— Перед вами людина, яку ви добре знаєте, але досить довго не бачили. Ви раді цій зустрічі...

— Перед вами незнайома людина. Познайомтеся з нею...

— Перед вами маленька дитина, вона налякана. Підійдіть до неї і заспокойте її.

— Після тривалої розлуки ви зустрічаєте кохану, ви дуже раді зустрічі...

Час на встановлення контакту і проведення бесіди 3–4 хвилини. Потім ведучий дає сигнал, і учасники тренінгу зрушуються до наступного учасника.

Вправа «Комісійний магазин» (15 хв.).

Мета вправи: формування навичок самоаналізу, саморозуміння і самокритики; виявлення значущих особистісних якостей для спільної тренінгової роботи; поглиблення знань один про одного через розкриття якостей кожного учасника.

Пропонується пограти в комісійний магазин. Товари, які приймає продавець, — це людські якості. Наприклад: доброта, дурість, відвертість. Учасники записують на картку риси своєї вдачі, як позитивні, так і негативні. Потім пропонується зробити торг, в якому кожен з учасників може позбавитися від якоїсь непотрібної якості або його частини, і придбати що-небудь необхідне. Наприклад, комусь не вистачає для ефективного життя красномовства, і він може запропонувати за нього якусь частину свого спокою і врівноваженості. Після закінчення завдання підводяться підсумки і обговорюються враження. На вправу відводиться 20–25 хвилин.

Вправа «На якій я сходинці?» (10 хв.).

Мета вправи: допомогти учасникам вибудувати адекватну самооцінку

Учасникам лунає бланк з намальованою на ній драбинкою з 10 ступенів. Дається інструкція: «Намалюйте себе на тій сходинці, на якій, як ви вважаєте, зараз знаходитесь».

Після того, як усі намалювали, ведучий повідомляє ключ до цієї методики:

— 1–4 сходинка — самооцінка занижена

— 5–7 сходинка — самооцінка адекватна

— 8–10 сходинка — самооцінка завищена

Процедура образної рефлексії «Дерево» (30 хв.).

а) Тренер пропонує учасникам уявити собі яке-небудь дерево, після чого починає ставити питання: Яке це дерево? Де воно росте? Високе воно чи ні? Яка пора року? День або ніч? Запахи, звуки, відчуття?

б) Після того, як учасники уявили собі кожен своє дерево, тренер пропонує уявити і відчутти, як кожен учасник підходить до свого дерева, проводить рукою по його стовбуру, обіймає його і ... входить в нього, стає цим деревом. Як бути цим деревом? Що і як кожен відчуває в цій ролі? Чи глибоко йде в землю коріння? Чи густа крона? Чи стійко дерево стоїть? Чи вмиває його дощ? Чи гріє його сонце? Чи дає земля точку опори?

в) Після того, як учасники закінчили вправу, слідує обговорення в групі результатів візуалізації.

Вправа образної рефлексії «Подаруй собі ім'я».

Мета: досягнення кожним учасником емоційного ресурсного стану.

а) Тренер пропонує учасникам зайняти зручне положення, заплющити очі і розслабитися.

б) Тренер говорить учасникам: «Пригадаєте конкретну подію, коли ви відчували себе упевненим (успішним, удачливим, таким, що досяг мети і так далі). Пригадаєте: де і коли ця подія відбулася. Пригадаєте свої відчуття в той момент. Переживіть знов це подія».

в) Після достатнього для виконання завдання часу (5–7 хвилин) тренер пропонує учасникам групи обговорити результати індивідуальної візуалізації.

г) Кожен учасник розповідає групі про побачену і пережиту в своїй уяві конкретну подію з обов'язковою рефлексією джерела свого позитивного відчуття (упевненості, успішності, успіхів тощо).

д) Після закінчення розповіді кожному учаснику тренер за допомогою групи придумує нове ім'я. В якому б відбивалася сама суть отримання емоційного ресурсного стану: «Я той, який ... (робить те-то і те-то)» або «Я упевнений в собі, коли я ... (роблю те-то і те-то)». Обговорення в групі (за необхідності).

Процедура «Рефлексія «Тут і тепер» (10 хв.).

Призначення: знайомство з сутністю процесу рефлексії; формування навички рефлексії.

1. Ведучий пропонує кожному учаснику висловити своє уявлення про те, що відбувається з ним і з групою. Робити це можна в будь-якій формі — вербально, невербально, малюнком на аркуші паперу тощо.

2. Кожен з учасників групи за семибальною шкалою оцінює ступінь своєї власної втоми, активності і інтересу до того, що відбувається.

3. Після того, як ця процедура виконана, ведучий дає основні поняття роботи рефлексії [*Зиверт Х. Тестирование личности / пер. с нем. Москва : АО «Интерэксперт», 1997. 198 с.*].

Вправа «Збір багажу».

Один з учасників виходить з кімнати, решта всіх учасників починає підбирати йому вміст багажу. Секретар веде запис багажу, який має позитивний і негативний характер (наприклад, до позитивного відноситься працьовитість, енергійність, краса, розум, а до негативних — лінь, егоїстичність, грубість).

Обговорення проводиться в тій же робочій групі. Кожен учасник ділиться отриманим досвідом, відповідаючи на наступні питання:

1. Яким навичкам ви навчилися в процесі тренінгових занять?
2. Які труднощі ви випробовували?
3. Що ви довідалися одночасно про себе?

4. Який досвід ви придбали, виконуючи вправи тренінгу і як можете використовувати отриманий досвід у міжособистісній взаємодії з особами з обмеженими фізичними можливостями?

Додаток 3

Блок тренінгових занять із кураторами студентів з обмеженими фізичними можливостями, які працюють в умовах інклюзивного освітнього простору

Заняття 1. Знайомство з учасниками.

Правила групової роботи.

Мета: познайомити учасників тренінгу з правилами роботи клубу, стилем спілкування; сприяти самоаналізу учасників; розвивати саморозкриття, самопізнання, вміння аналізувати; забезпечити запуск групових процесів та залучення до проблематики учасників тренінгу.

Правила групової роботи. На початку роботи в загальних рисах розкривалося, чим буде займатися група, яка її мета, у чому полягає особливість простору групи. Це окреслювало її межі і відокремлювало від зовнішнього життя, що створювало можливості для посилення корекційних впливів. Далі декларувалися та обговорювалися правила роботи групи. Найважливішими з них були наступні:

1. Щирість і відвертість. Виразити почуття. Не брехати — краще відмовитися від відповіді, ніж спонукати групу хибної думки та переінакшувати дійсність.

2. Відповідальність під час обговорення. Починати висловлювання зі слова «Я». Дотримуватися правил. Не відволікатись.

3. Конфіденційність. Не обговорювати те, що відбувалося в групі, а також її учасників за межами групи.

4. Повага до іншого. Не перебивати, не ображати, не заподіювати фізичного збитку. Не оцінювати інших. Не говорити про присутніх у третій особі, а звертатися прямо до них.

5. «Тут і зараз». У групі обговорюються лише події, що відбулися в цей час і саме зараз. Це дуже важливо.

6. Активно брати участь в роботі групи. Виразити свою думку. Повідомляти про труднощі участі в групі.

Знайомство (30 хв.).

Під час знайомства важливо називати власні імена. Кожен учасник малює себе у вигляді будь-якого образу і підписує малюнок.

Уміння малювати не оцінюється. Потім по колу учасники представляються та роз'яснюють, що зображено на малюнку. Тренер може запитати, що сподівається отримати кожен учасник. Під час знайомства можливо також використовувати самопрезентації по принципу: «Мій найкращий друг сказав би про мене...», «Я не хочу вихвалитися, але...».

Вправа «Очікування учасників» (10 хв.).

Учасникам роздаються невеликі аркуші паперу (бажано липкого). Тренер просить підлітків написати, що саме вони очікують від занять у тренінгу спілкування. Після цього аркуші вивішуються на дошці.

Міні-лекція на тему: «Роль куратора у соціальній адаптації студентів з обмеженими можливостями».

Проблема соціальної адаптації є однією з найважливіших міждисциплінарних проблем, яка в даний час широко і інтенсивно досліджується на різних рівнях: медико-біологічному, соціально-психологічному, психолого-педагогічному тощо.

Адаптація (від латів. *Adapto* — пристосовую, фр. *Adaptation* — пристосування) — пристосування особи, соціальної групи до умов зовнішнього середовища. Водночас відбувається соціальна взаємодія особи, соціальної групи і соціального середовища, взаємне пристосування — особи соціальної групи до вимог соціального середовища, соціального середовища до запитів і установок особи, соціальної групи.

В адаптації можна виділити дві взаємопов'язані аспекти — *адаптивність* (пристосовуваність) особи, соціальної групи і *адаптованість* (пристосування, зміна) соціального середовища. Тим самим долається акцент на переважно пасивний характер адаптації суб'єкта до соціального середовища. Активність суб'єкта розглядається як атрибутивна, невід'ємна якість для кожної людини (хоча ступінь його розвитку може бути різним). Адаптація виступає у формі узгодження самооцінок і домагань особистості з її можливостями і з реальністю соціального середовища, що містить як реальний рівень, так і потенційні тенденції розвитку середовища і суб'єкта.

Вихід за рамки реального, нинішнього рівня взаємодії до потенційного (що може розвиватися у різних напрямках) перетворює

процес соціальної адаптації із стихійного в керований (зокрема — для організаторів навчальної і позанавчальної роботи у ЗВО) і самокеруючий (для конкретної особи, в нашому випадку — для конкретного студента).

Процесуальність припускає розмежування між процесом (людина адаптується) і результатом (людина адаптувалася). Межа це вельми рухома і — багато в чому — індивідуальна, що визначає різний в тимчасовому інтервалі темп адаптації.

У психології виділяється 4 типи адаптації: *професійна (навчальна), суспільна, міжособова і особистісна*.

Навчальна адаптація складає первинний тип адаптації і безпосередньо залежить від організації умов навчального процесу. Якісну характеристику навчальної адаптації визначає суб'єкт — суб'єктна взаємодія студента і викладача. Навчальна адаптація має свій інструментальний вираз у способах навчальної діяльності. Саме вони визначають її основний зміст.

Для *суспільної адаптації* важливу роль грає включення суб'єкта в різні форми колективної дії.

Міжособова адаптація є оволодінням системою комунікації, традиціями і цінностями колективу, успішність оволодіння якими виявляється в появі відчуття спільності, високому соціальному статусі, легкості вступу до міжособових контактів.

Особистісна адаптація припускає включення в смислову структуру розвитку людини завдань професійного зростання. Суб'єктивно особистісна адаптованість переживається як усвідомлене прагнення до професійної досконалості.

Значно більше уваги приділяється дослідженню різних проблем і труднощів, тобто *дезадаптації*. Безумовно, процесами адаптації і дезадаптації є два взаємозв'язані аспекти пристосування до учбової діяльності, до життя в цілому. Але кожен з них володіє власною специфікою і саме тому недостатнє вивчення адаптації стримує впровадження профілактичних заходів, спрямованих на організацію оптимального пристосування студентів у вузі.

Дезадаптація, як правило, виявляється у вигляді утруднень в навчанні, в міжособових контактах, у різних нервово-психічних розладах раніше здорових людей.

Виділяється чотири основних механізми виникнення процесу дезадаптації:

- надмірне інформаційне навантаження і неправильна організація режиму навчальної діяльності;

- неетична поведінка педагогів по відношенню до студентів;

- схильність дитини до девіантної поведінки. Ця схильність може бути результатом родових травм, обтяженої спадковості, слабкої нервової системи тощо;

- акцентуація характеру, яка виникає в умовах суперечливих вимог до дитини, коли одна вимога виключає інше. Такі суперечливі ситуації породжують необхідність використання дитиною деяких форм психологічного захисту, часто використання яких і приводить до формування акцентуації характеру.

Суб'єктивний стан дезадаптації переживається у вигляді підвищеної тривожності, негативних емоцій, депресивного стану, підвищеної стомлюваності тощо.

Спостерігаючи щорічно за студентами і мимоволі порівнюючи різні покоління студентів, багато викладачів відзначають зростаючий інфантилізм сучасних молодих людей. Отримавши частково помилкове виховання з боку ЗМІ, вони мають завищені і не обґрунтовані потреби. Хоча часто не орієнтуються в елементарних речах. Тим більше, далеко не відразу звикають до нової системи навчання і до нових академічних вимог, які їм пред'являє система вищої освіти.

Вчорашній школяр, прийшовши у ЗВО, стикається з абсолютно новою для нього в усіх відношеннях системою освіти. Ця система відрізняється від шкільного навчання і організаційно, і методично, і змістовно, і за своїми основними цілями і напрямками. Крім того, змінюється «якість території». Тепер він знаходиться не серед 25 однокласників, а в потоковій аудиторії, що справляє на вчорашніх абітурієнтів різне враження — від відчуття захоплення від новизни до відчуття втрати минулого спокою. Природна людська потреба в «особистісній затребуваності» часто залишається незадоволеною.

Перший семестр першого року навчання — це період адаптації студента до нової системи освіти. Швидка і успішна адаптація до життя ЗВО студентів першого курсу є заставою успішності оволодіння ними професією — того, заради чого вони прийшли в універ-

ситет, і того, ради чого працює вся система вищої освіти. Істотна роль в адаптації студентів відводиться кураторам академічних груп.

Необхідно також зазначити, що зміст роботи куратора значно відрізняється від роботи класного керівника. Вона визначається, зокрема, і віковими особливостями студентів. Це абсолютно інший вік зі своїми специфічними психологічними особливостями і віковими інтересами [Кривцун-Левшина Л. Н., Рудковский Э. И. Социальный портрет студенческой молодежи: культурно-ориентационный аспект: методические рекомендации для кураторов студенческих академических групп. Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2009. 58 с.].

У цей віковий період завершується формування ідентичності. На перший план виступає потреба в професійному самовизначенні і ухваленні участі в економічному, політичному і суспільному житті суспільства. Сьогодні робота кураторів в університеті — вирішення пріоритетної задачі виховання у ЗВО — створення оптимальних умов для саморозвитку особистості студента. Куратор бере участь в рішенні цієї задачі шляхом консультування, орієнтації і психологічної підтримки студентів (самостійно або через співпрацю з психологами). Крім того, його важливим завдання є: 1) допомога в соціальній адаптації студентів; 2) залучення до корпоративної культури ЗВО [Психологическое обеспечение работы кураторов групп :методические рекомендации для кураторов студенческих групп. Хабаровск, 2010. 43 с.]

Таким чином, процес адаптації, будучи специфічним виразом загального процесу пристосування людини до життєвого середовища, підпорядковується науково доведеним закономірностям, які можна використовувати з метою оптимізації навчально-виховного процесу у ЗВО. У зв'язку з цим зростає важливість роботи куратора в процесі соціальної адаптації студентів з обмеженими можливостями. Багатогранність адаптації пов'язана і з неоднозначною соціальною значущістю тих або інших компонентів соціального середовища або соціальних процесів, що протікають в ній. Тому в конкретного студента з обмеженими можливостями його адаптація до навчального процесу, до нових форм культурно-дозволеної діяльності, до особливостей студентського життя, до нового колективу (групи, спеціальності, факультету, інституту) йтиме різними темпами і завершуватиметься неодноразово.

Комплекс вправ: «Опрацювання в групі кураторів вправ та ігор на знайомство зі студентами з обмеженими фізичними можливостями».

Мета: оволодіння навичками використовувати куратором у психолого-педагогічній діяльності різноманітних вправ та ігор на знайомство зі студентами з обмеженими фізичними можливостями.

Вправа «Привіт, я...» (30 хв.).

Для цієї вправи буде потрібно звичайний гумовий м'ячик (м'яч — є універсальним педагогічним інструментом, тому куратор повинен мати його в своєму арсеналі). Запускаємо м'яч по руках. Кожен, кому він приходить в руки встає і говорить «привіт, я — ... (називає своє ім'я і прізвище)», і відповідає на питання, задалегідь сформульоване до запуску м'яча. Можна запропонувати кожному з учасників одне з питань (Що мені подобається, що я роблю у вільний від навчання час, що я умію, чим би мені хотілося займатися і чому навчитися тощо). Після того, як м'яч пройде всіма учасниками групи, можна повторити гру з новим запитанням.

Вправа «Сніжний ком» (15 хв.).

Учасники групи сідають по колу. Тренер теж може сидіти серед учасників. Учасник, з якого все починається, встає і називає тільки своє ім'я, і сідати. Тепер встає наступний учасник, називає ім'я попереднього учасника, потім своє ім'я, і теж сідає. Встає наступний учасник, називає імена попередніх учасників, називає своє ім'я, і сідає, передаючи естафету наступному учасникові. Так з імен утворюється «сніжний ком». Коли закінчиться цикл (імена вимовить останній учасник), потрібно його зрушити (поміняти першого учасника), і почати новий цикл.

Вправа «Справа в капелюсі» (30 хв.).

Кожен учасник повинен взяти аркуш паперу. Кожному учаснику пропонується подумати над проблемою, яка може виникнути в процесі навчання, яку потрібно записати на аркуші, але нікому не показувати. Аркуші необхідно зібрати і розкласти на столі у вигляді екзаменаційних квитків (або скласти їх у «шапку» і витягати з неї).

Тепер викликається поодинці кожен учасник, він повинен витягнути собі один з аркушів, прочитати його вголос всій групі і також вголос запропонувати власне вирішення проблеми. Якщо дістався свій аркуш, його необхідно поміняти. Тренер, вислухавши всі відповіді, може прокоментувати їх, виходячи зі свого досвіду, дати поради з проблем, що найчастіше зустрічаються.

Вправа «Імена прикметники» (30 хв.).

Кожен учасник вибирає собі ім'я прикметник, що характеризує його позитивно. Ім'я прикметник повинен починатися з тієї ж букви, що і ім'я самого учасника. Перший учасник називає своє ім'я у поєднанні з ім'ям прикметником (Наприклад, Весела Валентина). Другий учасник спочатку називає першого учасника, потім своє ім'я, також у поєднанні з ім'ям прикметником і так далі по схемі правки «Сніжний ком».

Комплекс вправ: «Опрацювання в групі кураторів вправ та ігор на об'єднання, творчу активізацію і співпрацю зі студентами з обмеженими фізичними можливостями».

Поділ на команди.

Для більшості ігор і вправ потрібно буде розділяти учасників на команди. Це можна зробити таким чином, узявши декілька різних поштових листівок по кількості команд (тобто якщо три команди, то три листівки), розрізати кожну на таку кількість частин, скільки потрібний членів команд. Перемішати листівки в «шапці», і запропонувати кожному витягнути собі одну частину листівки. Далі учасники, збираючи по своїх частинах листівки, розбиваються по командах. У першу команду входять учасники, які зібрали з частин першу листівку, у другу — студенти, які зібрали другу листівку, і так далі.

Вправа «Будуємо башту»(20 хв.).

Для проведення цієї гри необхідно розділити учасників групи на декілька команд по 6–8 осіб. Кожній команді роздати 2 чистих аркуша формату А4, клей для паперу і ножиці. Тепер необхідно озвучити завдання: мета даної гри — з наявних матеріалів побудувати башту, будь-яку, але вона повинна вийти вище чим у суперників

і стояти вертикально, без сторонньої допомоги. Перш ніж почати, дайте кожній команді п'ять хвилин на те, щоб вони продумали варіант споруди, і лише після цього давайте команду старт. Попередите учасників, що час не обмежений, тому швидкість споруди ролі не грає, важливо, щоб башта стояла і була якомога вище. Тому гру не можна зупиняти до тих пір, поки не закінчить остання команда. Як правило, на всю гру досить 20 хвилин. Під час цієї гри, тренер, спостерігаючи за діяльністю учасників кожної команди, легко визначить найактивніших студентів — лідерів. Після цього кожна команда повинна вибрати одного учасника, який розповість про свою башту, а також спробує висловити свою думку, чому башта вийшла вище або нижче.

Вправа «Колективний малюнок» (20 хв.).

Для цієї вправи потрібно буде розбити учасників на декілька команд по 4–6 осіб. Кожній команді роздати один чистий аркуш формату А4. Далі попросити учасників кожної команди розрахуватися по номерах (1, 2, 3, 4). Тепер озвучуємо завдання: мета вправи — намалювати колективний малюнок на тему (вона може бути або одна загальна для всіх команд або, як варіант, тема малюнка дається кожній команді різна). Він малюється по черзі, спочатку малює 1-й учасник, потім 2-й, потім 3-й, і так далі. Кожен учасник може малювати тільки свою певну фігуру, місцеположення і розмір фігури на малюнку визначається цим учасником самостійно. Пропоновані фігури можуть бути такими — 1-й учасник має право малювати коло, 2-й учасник — прямокутник, 3-й учасник — трикутник, 4-й учасник — малює тільки пряму, 5-й учасник — малює тільки криву. Для цієї вправи достатньо 15–20 хвилин. Після цього, коли всі колективні малюнки завершені, тренер пропонує кожній команді пояснити, що вони намалювали, а решта учасників роздумує, чий малюнок вийшов щиріше і чому.

Вправа «Нежилий острів» (20 хв.).

У цій вправі учасників необхідно розділити на 3 команди по 8–12 чоловік. Кожній команді роздати 1–2 листи формату А 4. Завдання повинне звучати так: уявіть, що ви всією своєю командою потрапили на нежилий острів, вам на нім жити, і тому ви повинні при-

думати кодекс нежилого острова — основні правила мешкання на острові. На це завдання необхідно дати студентам 20–25 хвилин. Далі кожна команда презентує свій кодекс. Після цього проводиться обговорення кожного кодексу і потрібно вийти на один — що підсумовує всі найприйнятніші правила.

Вправа «Мозкова атака» (20 хв.).

Сутність цієї вправи полягає у відповіді на питання: «Які якості привертають мене в друзях?» Кожен учасник називає якості, які привертають його в друзях (позитивні якості). На плакаті або дошці ведучий записує якості по порядку їх назви. Говорити необхідно не оцінюючи, тобто по першому пориву. Потім, коли список складений, усі учасники вибирають три найбільш значущих із їхньої точки зору варіанту, відзначаючи свої вибори на дошці. Таким чином, у результаті виявиться картина групових переваг. Якість, що набрала найбільшу кількість переваг, вважається найбільш поважаною, такою, що віддається перевага групою, останні розташовуються в міру убунання. Кожен член групи може порівняти свої вибори із загальногруповими перевагами і, осмисливши ситуацію, здійснити корекцію власної поведінки в групі.

Вправа «Позитивне уявлення» (30 хв.).

Учасники розбиваються на пари. Можна використовувати наступний прийом для того, щоб вибір був максимально довільним: учасникам у випадковому порядку лунають картки, на яких написано одне з наступних слів: грім, блискавка, Київ, Дніпро, Україна, Дездемона, Отелло, любов, Купідон, Буратіно, Мальвіна, весна, дуель, Пушкін тощо. Після цього володарі карток, пов'язаних загальною темою, складають пари. Протягом п'яти хвилин кожен учасник має можливість розповісти своєму партнерові про те, який він чудовий, якими прекрасними якостями володіє, похвалитися своїми успіхами в різних областях життя. Це не стільки бесіда, скільки активне слухання. Що прослуховує гранично уважно розповідь партнера, другий учасник повинен переказати те, що він почув якомога точніше і детально, довівши тим самим свою пошану і зосередженість. Якщо він щось упустив або розповів недостатньо точно, його можна

поправити. Після цього настає черга другого учасника. Попередня робота відтворюватися в тому ж алгоритмі.

Потім можливі два варіанти: об'єднання двох сусідніх пар для подальшої роботи — уявлення по черзі своїх партнерів іншим учасникам або представлення партнерів в крузі всім учасникам тренінгу.

Вправа «Питання групі» (30 хв.).

Студенти на окремих аркушах пишуть питання групі, тренер збирає запитання, перемішує і роздає. Учасники відповідають на запитання, що попалися.

Вправа «Валіза в дорогу» (25 хв.).

Кожен учасник пропонує покласти щось в загальну «валізу», яку група візьме з собою в «дорогу». Більш цінуються якості, які допоможуть групі бути успішною.

Вправа «Записки з побажаннями» (20 хв.).

Кожен студент пише записку з побажанням для кожного члена групи і підписує — кому, вголос послання не зачитуються.

Вправа «Знаки уваги» (30 хв.).

Усі учасники групи утворюють два кола, внутрішній і зовнішній, стоячи лицем один до одного. Що стоять лицем один до одного утворюють пару. Перший член пари надає щирий знак уваги партнерові, що стоїть навпроти, говорить йому що-небудь приємне. Той відповідає: «Так, звичайно, але крім того, я ще і...» (називає те, що він у собі цінує і вважає, що заслуговує за це знаків уваги). Знак уваги — це вислів або дія, звернена до людини і покликана поліпшити її самопочуття і викликати радість. Знаками уваги можуть бути відмічені вчинки, навички, зовнішність тощо. Потім партнери міняються ролями, після чого роблять крок вліво і, таким чином, утворюють нові пари. Усе повторюється доти, поки не буде зроблено повне коло.

Вправа «Вирази себе в жесті» (15 хв.).

Кожен з учасників показує жестом і мімікою свою реакцію на задану ситуацію: «Що б відбулося, якби у ЗВО одного прекрасного

дня зникли б усі викладачі»; «Що відбулося б, якби у ЗВО відмінили всі іспити і заліки».

Вправа «Підтримка» (20 хв.).

Кожен вибирає учасника групи, від якого він хотів би отримати підтримку під час тренінгу, заручитися згодою, представити іншим. Робота в мікрогрупах підтримки. «Мої найважчі перешкоди». Партнери по черзі закінчують фрази: «Я довіряю тобі... ціную у тобі...», «В яких ситуаціях я потребую підтримки», «Яку підтримку я хотів би отримувати». Потрібно розповісти партнеру, які дві «перешкоди» студентського життя можуть бути для розповідача найважчими. Куратор розповідає про те, що представляє для нього особливі труднощі в роботі з групою. Після розповіді кожного з партнерів вони спільно шукають ресурси для успішного «проходження перешкод». Кожен учасник записує на листі аркушу свою найважчу перешкоду (не підписуючи імені) і здає листок ведучому. Ведучий зачитує список найважчих перешкод членів групи. (Збір тим для подальшого опрацювання, для дискусії по цих темах).

Вправа «Супільна характеристика» (20 хв.).

Кожен учасник групи на листку аркушу пише своє ім'я і передає сусідові справа. Той записує на ньому одну рису вдачі, яка найбільшою мірою властива особі, що характеризується, і передає листок наступному. Кожен листок проходить коло і повертається до свого господаря.

Критерієм ефективності проведення даних психологічних вправ та ігор є два показники: розділення студентом норм і цінностей групи; високий (що задовольняє студента) статус у групі.

ЗАНЯТТЯ 2.

Особливості роботи куратора студентської групи

Мета: познайомити учасників тренінгу з особливостями роботи та принципами діяльності кураторів в групах, де навчаються студенти з обмеженими фізичними можливостями.

Міні-лекція на тему: «Роль куратора в формуванні особистісних якостей майбутніх фахівців» (50 хв.).

Реальний стан ринкових відносин у суспільстві супроводжується складним і багатогранним процесом адаптації молодого покоління до місця існування у всіх її проявах: у економічному житті, у сфері творчості, ділової активності або міжособового спілкування, під час зіткнення з діями влади.

Зростаюча конкуренція за «місце під сонцем» вимагає від молоді вирішення складної проблеми збереження власного «Я» і формування особистісних властивостей, які сприяють не тільки заощадженню створеного попередніми поколіннями, а і переосмисленню уявлень про систему цінностей, сутність і цілі наукового, економічного і соціального прогресу. Усі ці аспекти торкаються, насамперед, професійно-етичної культури студента, його системи професійно-етичних цінностей, сукупності норм, принципів, способів і засобів життєдіяльності особистості, що забезпечує оптимальну реалізацію завдань і цілей даної соціальної групи.

Професійно-етична культура не виникає сама по собі, її необхідно виховувати, упроваджувати в свідомість молоді. І в цьому процесі провідну роль відіграє куратор (прикріплений викладач) групи — оскільки це перша людина, викладач і старший товариш, з яким зустрічаються колишні абітурієнти, що стали студентами першого курсу. Від того, наскільки куратор сам по собі особистість, від того, наскільки серйозно він ставиться до свого додаткового навантаження, залежить дуже багато. Тільки за тим, хто може зацікавити; хто гідний пошани; хто постійно, на ділі демонструє зразок професійно-етичної культури, студенти підуть. Тому діяльність куратора повинна базуватися на наступних принципах:

1. «Поважай». Основний принцип міжособового спілкування, заснований на сприйнятті будь-якого (навіть найдбайливішого або недисциплінованого) студента як самостійної особистості, яка сформувалася. Критика дій студентів повинна бути аргументованою; не можна і неприпустимо принижувати їх гідність; терпіння, такт і бажання допомогти повинні стояти на першому місці;

2. «Навчай». В цьому випадку мова не йде про те, щоб признаний кафедрою куратор обов'язково вів заняття в групі, хоча це —

найбажаніший варіант. Річ у тому, що принцип «навчай» містить наступне:

— інформування студентів (на 1 курсі це особливо важливо!) про практичні сторони життя і діяльності ЗВО: про розташування корпусів і система взаємозв'язків між ними, індексації навчальних аудиторій тощо; про служби, які є в інституті, і випадки, в яких до них можна і потрібно звертатися; про структуру інституту і його керівництво;

— формування морально-психологічного клімату в групі — прищеплення традицій ЗВО, навчання правилам гідної поведінки і елементарним основам культури поведінки, впровадження навичок спілкування.

3. «Довіряй, але перевіряй». Студент вищої школи відрізняється від школяра ширшими рамками свободи. Куратор не зобов'язаний виконувати «поліцейські» функції, але, довіряючи студентам в питаннях організації їх власного робочого часу, наставник, насамперед, повинен донести до свідомості кожного поняття «дисципліни». Зрозуміло, що досягається це достатньо жорстким контролем.

4. «Формуй». Цей принцип роботи куратора має довготривалий, стратегічний характер. Куратор виступає тут активним чинником дії на студента: на базі вивчення особистості необхідно підказати, над чим конкретно потрібно працювати студенту, щоб він став повноцінним фахівцем; намагатися згладити негативні прояви деяких рис характеру; зорієнтувати студентів на досягнення реальних цілей; навчити реально оцінювати свій потенціал.

Водночас куратор зобов'язаний допомагати студентам у важких обставинах, показуючи можливі шляхи вирішення проблем.

Дієвим засобом формування професійно-етичної культури є робота куратора з мотивації участі студентів до позанавчальної роботи в будь-якому її напрямі.

Постійна систематична зайнятість в різних формах позанавчальної роботи дозволяє виробити деякі професійні якості майбутніх фахівців, відповідні новому рівню вимог культури:

1) проведення будь-якого позанавчального заходу вимагає чіткості, розробленості, уміння проявити ініціативу, ухвалювати рішення;

2) виникнення альтернативних пропозицій, їх обговорення, пошук найбільш прийняттого варіанту, вміння знаходити компроміс, аргументувати свою точку зору;

3) позанавчальна робота вимагає від студента високої особистої організованості, вміння розподіляти свій час так, щоб отримати задоволення від проведення заходів з найменшими втратами, не знижуючи якості навчання;

4) вироблення концепції позанавчального заходу, розробка плану його реалізації, методів і способів проведення заходу значною мірою привчає до творчого відношення до дорученої справи. Момент творчості не тільки має самостійне значення, але і розвиває особу, служить стимулом активної діяльності;

5) реалізація будь-якого заходу щодо позанавчальної роботи розвиває організаторські здібності: від вміння знайти необхідних людей до створення умов для їх злагодженої роботи. Крім того, аналіз помилок і упущень, зроблених під час підготовки і проведення заходу, дає необхідний досвід об'єктивного відношення до оцінки результатів своєї діяльності;

6) підготовка і проведення позанавчальних заходів, що входять в план позанавчальної роботи, примушує студентів виробляти в собі такі якості, як обов'язковість, відповідальність, дисциплінованість, оскільки успіх будь-якої справи залежить від чіткого взаємозв'язку і взаємозалежності учасників заходу, від того, наскільки вони можуть сподіватися один на одного;

7) спільна творча робота розвиває в учасниках дух колективізму (корпоративності), здорового і позитивного патріотизму, які засновані на об'єктивній оцінці їх діяльності з боку тих, що оточують. Відчуття ліктя, єдність з товаришами приносить глибоке моральне задоволення. Крім того, заслужена і обґрунтована гордість за результати своєї праці і праці своїх товаришів значно позначається на відчутті власної гідності — важливий чинник для самоствердження особистості.

Вищесказане не означає, що деякі з професійних якостей, вказаних вище, виробляються тільки за участі студентів у позанавчальній роботі. У навчальному процесі ці риси фахівців теж розвиваються; проте варто визнати, що ефективність придбання будь-яких

навичок залежить від форми: активної або пасивної. А в цьому сенсі позанавчальна робота — це форма активна і, отже, результативна. Ідеальний варіант, коли куратор не тільки стимулює участь у позанавчальній роботі, а і виявляє дійсну цікавість до її результатів, більш того, сам бере участь в цій роботі.

І, нарешті, ще один напрям діяльності куратора — залучення студентів до художньої творчості. Це дозволяє розкриватися студентам, розслаблює їх, дозволяє набувати особистісних якостей, які потім обслуговуватимуться в практичній діяльності і сприятимуть кар'єрному і професійному зростанню:

— уміння «проявити себе»: вибір сфери творчості, улюбленого заняття, хобі і бажання отримати суспільну оцінку свого вибору, насамперед, примушує молодих людей визначати свої можливості і здібності, вчить критично ставитися до себе, об'єктивно виявляти свої «плюси» і «мінуси». Без реальної участі в суспільних заходах навичка «проявити себе» не набувається. Крім того, часто студенти навіть не націлені на виявлення всіх своїх здібностей, проте ринкова економіка жорстко детермінує вузьку спеціалізацію і прагматичну діловитість, звужуючи поле самовизначення особистості, особливо з обмеженими фізичними можливостями;

— уміння «подати себе» (заявити про себе): найчастіше це уміння виробляється методом проб і помилок, коли особа визначає ту лінію поведінки, яка якнайкращим способом відповідає їй, адекватно виражаючи наміри. Необхідно мати на увазі, що бажання заявити про себе, звернути на себе увагу оточення є активним початком діяльності і важливим мотиватором, адже пасивне очікування (тебе самі відмітять) непродуктивне. Крім того, це уміння «подати себе» учить уважно відноситися до партнерів (іншим людям), передбачати у відповідь реакцію на конкретні дії. Уважне і поважне ставлення до інших є важливим моментом соціально активної поведінки.

Без сумніву, вироблення умінь «подати себе» і «проявляти себе» вимагає, у свою чергу, умілого керівництва з боку старшого покоління: роль куратора зводиться не тільки до стимулювання художньої творчості, а і до критичної оцінки проявів цієї творчості не тільки з боку «старшого покоління», але і з боку однокурсників.

Комплекс вправ: «Оволодіння ігровими техніками в роботі куратора з групою студентів».

Вправа-дискусія «Правила роботи куратора в студентській групі» (40 хв.).

Студентська група (на першому етапі існування) — ще не колектив, щоб їм стати групі буде потрібно від 6 місяців до 1 року.

Вже на першому етапі роботи з групою необхідно створити в групі атмосферу згуртованості і довіри, розкрити творчий потенціал учасників, сформувати толерантне ставлення до всіх членів групи. Задати орієнтири, вгамувати інформаційний голод і зняти наявну напругу. Необхідно збудити в учасниках групи цікавість, тому не можна надовго відкладати початок практичної роботи.

На думку психологів, коли в групі створений комфортний мікроклімат, її учасники знаходять упевненість, прагнуть вчитися і творити. Ігри — один з ефективних способів створення такої атмосфери. Ігри дають можливість кураторові використовувати психологічну енергію гри в запланованих учбових цілях.

Ігри можуть значно підсилити мотивацію учасників, вони сприяють розумінню складних взаємозв'язків, допомагають соціалізації і розвитку особи учасників і дають можливість перевірити на практиці, розвинути і інтегрувати різні переконання, навички і здібності.

На створення працездатної і згуртованої групи впливає шість основоположних елементів:

- знайомство;
- довіра;
- спілкування;
- кооперація;
- готовність вчитися;
- задоволення.

Розглянемо рекомендації психологів за кожним елементом.

1. Знайомство.

Кожен член групи повинен швидше запам'ятати імена всіх останніх, тільки це дозволить почати спілкуватися невимушено.

На етапі знайомства, у членів групи повинно з'явитися можливість представити себе, охарактеризувати свою особистість, пере-

ваги, слабкі і сильні сторони, життєві обставини тощо. Знайомлячись з членами групи, кожен учасник, насамперед, бажає бути прийнятим зі всіма своїми особистісними особливостями.

Тому кожен сподівається, що куратор і учасники приймуть його особливості і дадуть йому відчуття, що він «цілком хороший».

Кожен член групи намагається з'ясувати, в чому він схожий з іншими і чим відрізняється від них. Як правило, ми радіємо, якщо деякі члени групи чимось схожі на нас, мають схожий життєвий досвід, ставлять аналогічні завдання.

Відмінності спочатку сприймаються як виклик. Тільки з часом група починає розуміти, що відмінності створюють більше можливостей для успішного навчання. Учасники, що сильно відрізняються від нас, можуть збудити інтерес, натхнення (ефект «свіжа кров»).

2. Довіра.

Довіра — «магічний» ключик», що відкриває можливості живого навчання. Воно руйнує побоювання бути висміяним або залишитися в ізоляції. Довіра дозволяє учасникам відкритися, показати свої дійсні відчуття і думки. Дає мужність піти на ризик, спробувати застосувати нові прийоми і ідеї, знаючи, що інші члени груп готові підтримати незвичайні реакції. Довіра дозволяє подолати страх помилки. Дає можливість поводитися природно.

Важливо, щоб студенти повірили своєму кураторові. Куратор повинен стати прикладом. Необхідно звернути увагу, щоб в групі не з'явилися аутсайдери, думку меншини поважали, а скептиків сприймали серйозно.

Створюючи атмосферу довіри, необхідно показати групі, що куратор зацікавлений в думці учасників, готовий відійти на другий план. Це дозволить створити групу з високим відчуттям відповідальності та самостійності.

3. Спілкування.

Для досягнення загальної мети необхідно уміти знаходити спільну мову, ділитися досвідом, виражати відчуття, полемізувати. Спілкування — проводити у відповідність індивідуальні цілі з груповими. Колективна робота означає щось більше, ніж просто здатність діяти в групі. Необхідно, щоб було якесь завдання, результат якого

залежить від сумісних дій, і загальна мета, за якої успіх кожного члена групи безпосередньо залежить від успіху дій усієї команди.

Важливий спосіб спілкування. Гумор і тепло завжди дієвіші, ніж холодний діловий стиль. Якщо ви хочете відвертості в спілкуванні, необхідно стати хорошим слухачем. Уважно слухайте, що говорять студенти, покажіть, що їх питання, коментарі і пропозиції цікаві.

Перш, ніж починати, поцікавтеся, чи всі зрозуміли правила. Практикуйте такий спосіб спілкування, якого від вас чекають. Члени групи багато чому вчаться, спостерігаючи за куратором і роблячи з цього виводи.

4. Кооперація.

Усі ігри повинні бути побудовані на сумісних діях і співпраці. Мета куратора — створити такі обставини, в яких кожен міг би внести свій внесок до загальної справи групи і відчутти себе її повноправною частиною. За таких обставин народжується ініціатива, генерується безліч ідей.

Необхідна атмосфера змагання. Змагання дає можливість вийти за рамки звичного, знайти нові способи і варіанти вирішення проблеми, перевершити власні досягнення.

Але! Змагання і конкуренція — не одне і теж. Конкуренція припускає наявність переможця і переможеного і залишає неприємний осад у того, хто програв. Акцент у змаганні полягає в тому, що ми б'ємося здебільшого з самим собою, розлучаємося з незручними звичками, перевіряємо упередження і перевіряємо виклики.

Якщо члени групи сприйматимуть ідею змагання таким чином, то вони не почнуть розглядати один одного як конкурентів.

5. Готовність вчитися.

Кожен куратор групи хоче, щоб учасники інтенсивно вчилися і продуктивно працювали. Проте не варто піддаватися спокусі — штучно прискорювати процес зміни, провокувати учасників, чинити на них тиск.

Спробуйте залишити осторонь традиційну авторитарну модель управління групою, зверніть увагу на наступне — куратор групи не вирішує всі проблеми, не дає відповіді на всі питання, передовсім, учасники групи вчаться один у одного.

Використовуйте демократичніший стиль, і допомагайте тільки тоді, коли це доречно.

Турбуйтеся про те, щоб члени групи часто стикалися з ситуацією, в якій потрібно йти на ризик і використовувати власні творчі можливості. Потрібно знайти загальний ритм з групою.

6. Задоволення.

Існує певний стереотип, що задоволення і гра придатні для навчання дітей, а не дорослих. Для деяких людей задоволення — це синонім дозвілля, але ніяк не елемент процесу навчання. Проте на практиці широко зарекомендували себе ігри, що дозволяють навчатися граючи.

Ігри однаково зачіпають розум і відчуття людини, відповідають його потреби в русі, але найголовніше — вони приносять учасникам задоволення. А задоволення — краща відповідь на питання мотивації. Якщо розглядати задоволення як основоположний педагогічний принцип, сутність якого полягає у наступному: «людина робить усе, на що здатна з максимальною віддачею, якщо працює з радістю і інтересом». У цьому відношенні, ігри — це енергія, фантазія, комунікабельність, готовність до ризику і імпровізації — усе те, чому робота в групі стає більш спонтанною, концентрованою і творчою.

На жаль, у роботі із студентською групою задоволенню зазвичай відводиться дуже мало місце. Адже визначити, чи приносить спільна діяльність радість — неважко! Якщо рівень позитивних емоцій достатньо високий, учасники групи достатньо жваві, охоче проводять час разом, спілкуються між собою, поважають один одного і приходять на допомогу. А також формують готовність долати неминучі труднощі, що виникають в групі, — конфлікти, проблеми влади і впливу, страхи і побоювання.

Далі кураторові пропонуються на вибір використовувати наступні вправи і ігри, які перевірені на практиці і відповідають вищевикладеним принципам організації психологічних ігор. Ці психологічні вправи і ігри рекомендуються провести в перші зустрічі куратора з групою.

Міні-лекція на тему: «Психологічні аспекти комунікативної культури куратора» (50 хв.).

Численні дослідження показали, що оцінка джерела по двох параметрах — доброзичливість і авторитетність визначає ступінь довіри до інформації і сприйняття її окремих характеристик. У взаємодії куратор як ефективний комунікатор повинен вирішувати одночасно два завдання: генерувати інформацію; формувати враження про себе як про доброзичливого і авторитетного суб'єкта. Обидва завдання вирішуються за допомогою вербальних і невербальних комунікативних засобів.

Вербальна інформація, яку ми генеруємо довільно і на яку робимо основну ставку у вирішенні своїх комунікативних завдань, через її високу контрольованість проводить на партнера обмежений вплив.

Вербальні прийоми і вербальні засоби також можуть використовуватися для формування враження і дії на потреби людини.

Надання вибору — формулювання повідомлення у формі, що надає можливість вибору, оскільки право вибору надане самому студентові, у нього немає підстав приписувати джерелу інформації ворожі або корисливі задуми. Щоб схилити студентів до очікуваної Вами альтернативи, остання «маркується» жестом, паузою, гучністю голосу, інтонацією, це маркування додає на несвідомому рівні велику цінність «поміченій» альтернативі і підштовхує співрозмовника до потрібного вибору.

Скріплення протилежностей — припускає об'єднання в одній пропозиції двох незалежних і навіть взаємовиключних подій, одна з яких ясно усвідомлюється співрозмовником, а інша є бажаним варіантом поведінки.

«Читання думок» — припускає використання висловів, що мають на увазі, що Вам відомо про всі звички, здібності або внутрішні переживання партнера: «Я знаю, що вам цікаво...».

Помилковий вибір — партнерові пропонується дві однакові для Вас альтернативи, заздалегідь передбачається, що відкидання обох альтернатив обговоренню не підлягає. Зсув акценту на вибір між альтернативами маскує категоричність і не створює відчуття тиску або примушення.

Попереднє припущення — дозволяє приховати спонукальний характер висловів, одночасно вирішуючи завдання, безпосередньо пов'язані з розвитком особистості вислів формулюється так, щоб питання про виконання не підлягало сумніву.

Розпорядження усвідомлення — зсув акценту на усвідомлення або розуміння студентом своїх досягнень.

Доречно також звернути увагу на невербальні феномени. Невербальна інформація, якої ми майже не приділяємо уваги, фактично без перешкод входить в його праву півкулю. З її допомогою можна безпосередньо впливати на потреби, не побоюючись критичного контролю, формувати потрібне уявлення про себе, підвищуючи тим самим довіру до вербальної інформації.

Особистий простір — частина території навколо тіла, яку людина вважає своєю і вторгнення в яку на несвідомому рівні розцінюється як агресія, породжує відчуття тривоги. Особистий простір має овальну форму (втягнуто вперед і сплюснуто з боків) і складається з чотирьох зон.

Найважливішою є інтимна зона, що знаходиться приблизно на відстані 45 см від тіла людини (відстань втягнутої руки). Тільки дуже небагато людей, що відносяться до інтимного круга і викликають абсолютну довіру, можуть вторгтися в неї, не викликаючи тривоги. Вторгтися в інтимну зону людини можна тільки з її дозволу, якщо партнер зі спілкування під час розмови з Вами декілька відстороняється, — означає Ви порушили його особисту інтимну зону, не потрібно скорочувати дистанцію у взаємодії, він сам її встановить такою, яка для нього комфортна.

Персональна зона — від 45 до 150 см розміщення в цій зоні означає особисту, персональну значущість для партнера: він сприймається нами як унікальна істота, яка не може бути замінена кимось іншим. Використання персональної зони у взаємодії зі студентом дозволяє уникнути ризику, пов'язаної із вторгненням в інтимну зону, підкреслює особисту значущість студента, дозволяє задовольнити його потребу в пошані.

Соціальна зона — від 150 до 400 см розміщення в соціальній зоні «нав'язує» партнерові іншу соціальну роль, нівелюючи його індивідуальні якості і ваші персональні відносини.

Публічна зона — починається безпосередньо за соціальною і не має меж. Розміщений у ній партнер партнером не сприймається — тільки частина публіки. Діалог на такій відстані просто неможливий, залишається тільки віщати. Ймовірно, це гарантує безпеку, але і тільки.

Особиста територія — простір навколо людини, що існує незалежно від того, присутня на ній людина чи ні. На роботі, удома, на вулиці ми постійно привласнюємо собі такі території. Місце за обіднім столом, улюблений куточок в будинку, робочий стіл — це далеко не повний перелік тих місць, на які розповсюджуються наші територіальні домагання. Територія наголошується, «позначається» різними способами: владними жестами, переміщенням в просторі, особистими речами, голосом і іншими. Оволодіння особистою територією в ситуації педагогічної взаємодії дає немало переваг. Проходячи по території, ми не тільки підвищуємо свою авторитетність, але і вирішуємо ряд інших завдань: по-перше, руйнуємо ілюзію тих, що сидять «на галерці» щодо того, що ця частина аудиторії є їх особистою територією, і, значить, можна поводитися на ній як заманеться; по-друге, зменшуємо кількість учнів, опинилися в публічній зоні; по-третє, дістаємо можливість використовувати персональну та інтимну зони у взаємодії з учнями. Єдине, чого потрібно уникати — це «захоплення» території, що вже належить партнерові. У цьому випадку ваші дії можуть бути сприйняті як недобррозичливі, що фруструють потребу в безпеці і навіть викликають зустрічну агресію. Пригадайте, які відчуття викликає у Вас пасажир, який в напівпорожньому автобусі за наявності великого числа вільних місць сідає поряд з Вами.

Жести. Сприяють, створюють враження доброзичливості горизонтально розташовані жести, симетричні, колоподібні, кулясті, демонстрація відкритих долонь. Перешкоджають комунікації бар'єрні жести, які символізують закритість, агресивні, владні жести, як правило, розташовуються у вертикальній площині, що створюють враження недобррозичливості.

Міміка. Враження доброзичливості створює симетрична міміка, усмішка, відкритий погляд.

Організація простору комунікації. Найпростіші правила ефективної організації простору — це в діалоговому режимі діагональне

розміщення, неприпустимість розташування напроти один одного, що приводить до природного протистояння думок; у ситуації групової взаємодії головною є умова: щоб кожен бачив кожного.

Важливим чинником ефективності куратора є його вміння впливати на стан мотиваційно-потребнісної сфери студента.

ЗАНЯТТЯ 3.

Ефективне спілкування куратора зі студентською групою.

Мета: розвиток комунікативних навичок спілкування куратора зі студентською групою та забезпечення спілкування інших.

Вміти будувати правильні взаємовідносини, долати перепони, мати адекватне уявлення про себе, керувати своїм емоційним станом — запорука життєвою успіху.

1. Вправи на вміння слухати.

Вміння слухати є важливою умовою ефективного спілкування. Слухання — активний процес, під час якого встановлюються невидимі зв'язки між людьми і виникає таке відчуття взаєморозуміння, яке робить продуктивним будь яке спілкування [*Леви В. Л. Искусство быть собой : индивидуал. Психотехника. Москва : Знание, 1991. 253 с.*].

Вправа «Чи вміємо ми слухати?» (25 хв.).

Учасники стоять у колі. За командою ведучого кожен починає ділитися з групою своїми проблемами, але всі говорять, одночасно. Це продовжується до сигналу ведучого. Після цього учасники діляться своїми враженнями.

Члени групи рахуються на перший-другий. Перші номери виходять за двері і отримують завдання розказати, як вони сьогодні провели ранок (тема розповіді може бути іншою). Другі номери отримують завдання не слухати своїх співрозмовників і будь-яким чином показувати свою незацікавленість тим, про що розповідає співрозмовник, але після того, як ведучий подасть сигнал (наприклад, плесни в долоні), вони повинні проявити надмірну зацікавленість розмовою.

Після закінчення вправи перші номери діляться своїми враженнями та обговорюють вміння, якими необхідно оволодіти, щоб стати добрим співрозмовником

Вправа «Плечима до плечей» (15 хв.).

Двоє учасників сідають плечима один до одного і розмовляють на довільну тему протягом 3–5 хвилин. Після цього вони діляться своїми враженнями і відповідають на питання:

Чи це нагадувало знайому життєву ситуацію (наприклад, телефонну розмову)? Чим відрізнялося? Чи було легко розмовляти? Чи легко бути відвертим?

Вправи для опрацювання стилів спілкування:

Вправа «Обмін» (25 хв.).

Ведучий пропонує учасникам пригадати час, коли вони були маленькими дітьми і любили обмінюватись різними предметами. Він пропонує обмінятися предметами, які вони мають при собі. Виграє той, хто буде мати найбільшу кількість обмінів.

Після вправи доцільно розпочати роботу з обговорення впливу вибраного стилю поведінки на ефективність спілкування. Якщо учасники будуть поводитись дуже «чемно», ведучий може спровокувати ситуацію: забрати предмет обміну силою або хитрощами, не давши нічого взамін, або намагатися маніпулювати учасником, апелюючи до його людяності та ін.

У обговоренні розглядаються питання: «Які стилі ви використовували?»; «Як вам відмовляли?»; «Чи легко було відмовляти?»; «Коли було приємніше спілкуватися?».

Вправа «Поділіся зі мною своїми турботами» (20 хв.).

Ця вправа виконується в парі. Решта учасників спостерігає. Двоє учасників виконують роль приятелів, один з яких прийшов до другого за порадою та підтримкою. Приятель, до якого прийшли за допомогою, уважно слухає, намагається допомогти вирішити проблему. Через деякий час він стає на стілець та продовжує слухати так само уважно і намагається допомогти, але в позиції на стільці.

Під час обговорення ведучий запитує: в якій позиції вам було легше спілкуватися?; що ви відчували, коли опинилися в позиції зверху (знизу)?

Вправи на розвиток вміння взаємодіяти в парі (розвиток полікомунікативної емпатії).

Вправа «Спостережливість» (30 хв.).

Учасник сідає спиною до групи і детально описує зовнішність члена групи, якого визначить ведучий: як він одягнений, який сьогодні в нього настрій, чи відрізняється його сьогоднішня поведінка від звичайної.

Учасник групи уважно дивиться на свого партнера, а потім відвертається. Той змінює три деталі своєї зовнішності (знімає годинник, міняє позу тощо). Перший обертається і повинен відгадати, які зміни відбулися. Завдання повторюється 2–3 рази.

Вправа «Сіамські близнюки» (20 хв.).

Кожна пара уявляє себе сіамськими близнюками, які зрослися будь-якими частинами тіла. Ведучий говорить, що вони повинні діяти як одне ціле і спробувати рухатись по кімнаті. Після цього треба показати групі епізод з їх спільного життя: як вони одягаються, снідають та ін. Ця вправа тренує навички єдиної взаємодії.

Вправа на розвиток здібностей до самоуправління в спілкуванні (30 хв.).

Метою цього завдання є: навчити команду досягати мети, незважаючи на тих, хто заважає та побачити здібність кожного керуватися емоціями.

Ведучий просить дві групи обернутися до нього спиною та закрити очі. Легко торкаючись, вибирає з кожної групи свого «агента», якому дає завдання (записку, щоб уся група не бачила) робити все наперекір сумісним діям групи.

Потім ведучий дає завдання двом групам сісти близько одне до одного та ніби веслами гребти до берега за рахунком: Раз — назад, два — вперед. Той, хто не справляється пересаджується вперед. Робиться ще одна спроба, ще... Коли виявляється, що в кожній групі є така особа (агент), ведучий дає групам завдання висловитись кожному гравцю про все, що думає команда про того, хто заважає йти до перемоги команді. Після дискусії ведучий пропонує — вигнати з команди того, хто заважає досягти успіху.

Після виконаного завдання за певний час ведеться обговорення в колі двох груп.

Вправа на розвиток полікомунікативної емпатійності (20 хв.).

Метою цього завдання є: визначити ступінь довіри в колективі.

Ведучий пропонує кожній групі розділитися на групи по четверо-шестеро людей. Вибирається одна особа, яка закриває очі, стає в середину утвореного кола. Тому, хто стоїть з заплющеними очима пропонується спиною падати на утворене коло з гравців. Гравці мають підхопити руками падаючого і обережно підштовхуючи передати в наступні руки. Так триває, доки ведучій не дасть команду поміняти «падаючого». Повторення 4 хвилини, знов замінюється падаючий, поки всі не спробують себе в його ролі.

Після завдання ведучій підводить підсумки, аналізуючи поведінку групи та гравців.

Вправа «Скажи «ні»!» (35 хв.).

Інструкція. Усі учасники тренінгу розділяються на пари. Потім один із членів кожної пари починає розповідати своєму партнерові про ситуації, в яких йому важко сказати «ні». Це можуть бути ситуації, які виникають у роботі чи вдома у спілкуванні з іншими людьми. Потім учасники пари міняються ролями. Після завершення вправи керівник просить усіх учасників сісти в загальне коло й обговорити виконану вправу. Під час рефлексії вправи керівник повинен звернути увагу учасників на процес її виконання (як її виконували і які почуття виникали).

На заключному етапі соціально-психологічного тренінгу ми застосували вправи на підбиття підсумків тренінгу.

Незважаючи на те, що наприкінці кожної тренінгової вправи підбиваються підсумки групової роботи, які дозволяють стежити за всіма процесами, що відбуваються у групі, обов'язковою процедурою завершення багатоденного тренінгу повинно бути підбиття підсумків і оцінка одержаних результатів як усієї групи, так і кожного її члена.

Цей процес має кульмінаційний характер, якщо супроводжується глибокою рефлексією всієї групової роботи, емоційністю (радістю зі сльозами на очах), вдячністю всім учасникам, завдяки яким досягнуті такі результати та з гіркою розлучення.

На цьому етапі роботи тренінгу не тільки підбиваються підсумки у цілому, а також намічаються шляхи подальшої роботи над собою кожним членом групи.

Тут учасники висловлюють своє ставлення до тренінгу, як активного методу розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів і не тільки їх.

Обрана послідовність занять була обумовлена внутрішньою логікою подання завдань, вправ, які мають забезпечити системність та цілісність в опануванні теоретичних знань і практичних навичок й умінь у формуванні комунікативних вмінь через активну участь у різних вправах, групових дискусіях, рольових іграх, психогімнастичних вправах. Різноманітність впливів на внутрішній світ учасників тренінгу призводить до передбачуваних внутрішніх і зовнішніх змін у комунікативній сфері.

ЗАНЯТТЯ 4.

Проблемні аспекти між особою і взаємодії куратора та студентів

Мета: проведення дискусії, спрямованих на вирішення актуальних для кураторів проблем між особою і взаємодії зі студентськими групами.

Вправа-дискусія на тему (за вибором групи) (2 год.):

Забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату та специфіки взаємин в студентських групах.

Очікування і уявлення студентів з приводу кураторської роботи.

Формування позитивного ставлення студентів до кураторів.

Особливості допомоги у соціальній адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями до навчання у ЗВО.

Вправа-допомога у вирішенні проблемних ситуацій у міжособовій взаємодії зі студентами з обмеженими фізичними можливостями(2–6 год.):

— надання психолого-педагогічних рекомендацій з оптимізації стилю взаємин з групою;

— надання психолого-педагогічних рекомендацій з оптимізації психологічної атмосфери і підвищенню згуртованості студентських груп;

— психолого-педагогічні консультації для кураторів і студентів, які зазнають труднощів в адаптації до умов мешкання в місті,

навчання у ЗВО, труднощі, пов'язані з процесом навчання, взаємодією в групі у студентів, які здійснили дисциплінарні порушення тощо.

Підбиття підсумків:

Запропоновані вправи в блоці підсумків, як і у всіх попередніх блоках дозволяють керівникові тренінгу вибирати з «меню» ту вправу, яку він вважає доцільною в конкретній ситуації і на певному етапі тренінгової роботи.

Вправа «Валіза» (15 хв.).

Інструкція. Наша робота підходить до завершення, ми прощаємося. Але перед тим, як «роз'їхатися», зберемо «валізу». Ми працювали разом, тому і збирати «валізу» для кожного будемо разом.

Оскільки ми займалися проблемами спілкування, то у «валізу» покладемо те, що кожному з нас допомагає в спілкуванні, і те, що заважає. «Валізу» будемо збирати у відсутності людини, а коли закінчимо, то запросимо її та вручимо «валізу». Кожний повинен узяти свою «валізу» і понести із собою, не ставлячи жодного запитання групі.

Збираючи «валізу», ми будемо дотримуватися певних правил: у «валізу» потрібно «покласти» однакову кількість якостей, які допомагають і які заважають спілкуванню — кожна якість буде покладена у «валізу» тільки за згодою всієї групи; «покласти» у «валізу» можна тільки ту якість, яка піддається корекції.

Рекомендується не вручати зібрану «валізу» у типовому вигляді для того, щоб зробити цю ситуацію більш доброзичливою, яка не викликає образи учасників тренінгу.

Вправа «Комплімент» (10 хв.).

Варіант 1.

Інструкція. Давайте візьмемося за руки, подивимося один на одного. Намагайтеся краще відчувати один одного. Зараз хто-небудь із нас увійде в коло і піде вздовж нього за годинниковою стрілкою, зупиняючись біля кожного учасника, який у цей момент висловить йому комплімент. Після того, як перший учасник пройде чотирьох із нас, другий починає рухатися слідом за ним тощо.

Вправа проводиться на завершальному етапі роботи групи. Ефект її настільки великий, що сприяє перенесенню результатів тренінгу в повсякденне життя.

Варіант 2.

Усі учасники групи утворюють два кола (зовнішнє й внутрішнє), стоячи обличчям один до одного. Учасники, які стоять обличчям один до одного, утворюють пару. Перший член пари робить щирий знак уваги партнеру й стає навпроти, тобто говорить йому що-небудь приємне. Той відповідає: «Так, звичайно, але, крім цього, я ще і...» (називає те, що він в собі цінує і вважає, що заслуговує за це на увагу).

Знаками уваги можуть бути відзначені вчинки, навички, зовнішність та інше. Потім партнери міняються ролями, після чого роблять крок ліворуч і, таким чином, утворюють нові пари. Усе повторюється до того часу, поки не буде зроблено повне коло.

Послідовність етапів та вправи для кожного заняття не є догмою, якої ми жорстко дотримуватися. В окремих випадках ми ту чи іншу вправу переносили з одного заняття (сесії) до іншої.

Частина методів, прийомів, вправ та іншого, запозиченого з різних джерел, було модифіковано, а інші використано без змін. Інколи їхня модифікація здійснювалася самими учасниками під час виконання і постановки завдань. Однією з умов успішної роботи тренінгової групи є рефлексія керівником того завдання, яке вирішується під час заняття.

Додаток I
Педагогічний консиліум
«Соціальна адаптація як критерій ефективності реалізації
програми індивідуального соціально-педагогічного супроводу
студентів з обмеженими фізичними можливостями»

Мета проведення: обговорення основних проблем, що виникають у роботі зі студентами першого курсу, визначення основних напрямків спільної роботи педагогічного колективу, батьківської громадськості, студентського колективу для оптимізації навчального процесу на перших курсах коледжу.

Учасники:

Проректор з науково-педагогічної та виховної роботи.

Декани факультетів.

Завідуючі відділень (для коледжів).

Куратори груп.

Психолог.

Викладачі-предметники.

Батьки студентів першого курсу.

Підготовча робота:

1. Психологічне дослідження і анкетування першокурсників (психолого-педагогічні проблеми у навчанні студентів за період адаптації).

2. Збір аналітичних матеріалів з діагностики знань студентів (аналіз вхідних контрольних робіт, виявлення студентів «групи ризику», аналіз якості знань студентів, виявлення рівня готовності студентів до навчання у коледжі).

3. Конференція для батьків студентів першого курсу.

Перебіг консиліуму:

1. Цільова установка.

2. Доповіді учасників з матеріалами досліджень:

— дослідження психолога;

— завідувачі відділень загально професіональної підготовки;

— куратори студентів-першокурсників;

— викладачі-предметники (аналіз контрольних робіт).

3. Обговорення можливих шляхів вирішення проблем, психолого-педагогічний аналіз озвучених пропозицій.

Додаток Й
Зміст методичного посібника
«Практика соціальної адаптації студентів з обмеженими
фізичними можливостями»

ЗМІСТ

Вступ

ДІАГНОСТИЧНИЙ БЛОК

1. Зміст контрольної-аналітичної програми діагностики рівня соціальної адаптації першокурсників

1.1. Методи діагностики

1.1.1. Анкета на виявлення рівня соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями

1.1.2. Анкета на виявлення рівня соціальної адаптації студентів

1.1.3. Анкета на виявлення особливостей міжособистісних стосунків на рівнях «Викладач — студент» та «Куратор — студент»

1.1.4. Анкета на виявлення труднощів проходження процесу соціальної адаптації з позиції кураторів груп першокурсників

1.1.5. Анкета для батьків на предмет виявлення їхньої позиції щодо кола послуг соціально-педагогічного супроводу, які б покращили процес адаптації

1.1.6. Вимірювання мотивації досягнення

1.1.7. «Індекс життєвого стилю» (Р. Плутчик, Є. Клубова)

1.1.8. Багаторівневий особистісний опитувальник «АДАПТИВ-НІСТЬ» (МЛО-АМ)

1.1.9. Визначення рівня розвитку соціальних навичок

1.1.10. Дослідження соціальних мереж, малюнок соціальної мережі

1.1.11. Індивідуальна та групова карти первинної діагностики психосоціальної адаптованості студентів

1.1.12. Програма педагогічного спостереження

1.2. Паспорт соціальної адаптації першокурсника (з додатковими параметрами для студентів з обмеженими фізичними можливостями)

БЛОК МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ

2. Методичні матеріали для роботи у студентському середовищі

2.1. Памятка першокурснику (з додатком для студентів з обмеженими фізичними можливостями)

2.1.1. Вступ

2.1.2. Заповіді студента

2.1.3. Як навчитись «добре» вчитись?

2.1.4. Про раціональну технологію навчання

2.1.5. Як працювати на лекції?

2.1.6. Як розв'язати задачу

2.1.7. Як організувати самостійну роботу?

2.1.8. Як виконувати домашню роботу?

2.1.9. Як працювати над доповіддю

2.1.10. Як працювати на лабораторному занятті

2.1.11. Для чого потрібна консультація?

2.1.12. Як скласти сесію?

2.1.13. Як підготуватись до екзамену?

2.1.14. Додаток для студентів з обмеженими фізичними можливостями

2.1.15. Управління соціальної адаптації та реабілітації

2.1.16. Відділ спеціальних технологій навчання

2.1.17. Центр планування та розвитку кар'єри

2.1.18. Як впоратися з труднощами?

2.2. Програма заходів позааудиторної роботи органів студентського самоврядування, спрямованих на соціальну адаптацію першокурсників.

2.3. Програма тренінгового модуля для роботи в інтегрованих групах.

3. Методичні матеріали для роботи з викладачами, кураторами, батьками.

3.1. Програма індивідуалізованого соціально-педагогічного супроводу студентів з обмеженими фізичними можливостями.

3.2. Програма тренінгового модуля для батьків студентів з обмеженими фізичними можливостями та кураторів, що працюють в інклюзивному середовищі.

3.3. Зміст тренінгового модуля для батьків та кураторів (які є членами «Школи дружнього піклування»).

3.4. Педагогічний консилиум «Соціальна адаптація як критерій ефективності реалізації програми індивідуального соціально-педагогічного супроводу студентів з обмеженими фізичними можливостями».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Демократизация образования и подготовки специалистов : проблемы и поиски. *Высшее образование в России*. Москва : Карапуз, 1999. №1. С. 12–15, С. 13.

2. Абульханова-Славская К. А. Психологические и жизненные потери. К проблемам экологии человека. В кн. Психология личности в условиях социальных изменений. Москва : Институт психологии РАН, 1993. 103 с.

3. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць / за заг. ред. П. М. Таланчука, Г. Ф. Нікуліної. Київ : Університетт «Україна», 2010. Вип. 7 (9). 552 с.

4. Алексеенко Т. Ф. Концептуализация социально-педагогической поддержки семей с детьми инвалидами / Адукацыя і выхаванне. Снежань, 2014. № 12. С. 67–73.

5. Бабахан Ю. С. Самооценка студента как показатель его учебной адаптации. Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. Ереван : Стампа, 1973. С. 12–16.

6. Балабанова Л. М. Психолого-педагогічні проблеми студентського віку. *Психологія : зб. наук. праць*. Київ : НПУ, 1999. Вип. 4 (7). С. 169–170.

7. Баранова Т. С. Девиантное поведение подростков — трудности социализации. *Психология и школа: Ежеквартальный научно-практический журнал*. 2005. №3. С. 3–21.

8. Безпалько О. В., Губарева Т. Г. Соціальна підтримка дітей з обмеженими фізичними можливостями : методичні рекомендації. Київ : Логос, 2002. 48 с.

9. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

10. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена: Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения)*. 2005. № 5 (12). С. 109–122.

11. Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации. *Педагогика*. 1997. № 1. С. 1–6.

12. Бирн Д. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1996. 464 с.
13. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посібник. Київ : Знання, 2008. С. 82–83.
14. Богданова Т. Г. Сурдопсихологія: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 224 с.
15. Богинская Ю. В. Центр высшего образования инвалидов — инновационная форма социально-педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями в Украине. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник*. Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 16. С. 10–13.
16. Богінська Ю. В. Діяльність університетських сервісних служб для студентів з обмеженими можливостями : зарубіжний досвід. *Соціальна педагогіка : теорія і практика*. 2009. № 1. С. 78–84, С. 79.
17. Богінська Ю. В. Психолого-педагогічний супровід навчання студентів з особливими освітніми потребами : методичні рекомендації. — Ялта : РВВ КГУ, 2011. 32 с.
18. Богінська Ю. В. Соціально-педагогічна підтримка адаптації студентів з обмеженими можливостями в умовах вищого навчального закладу : навчально-методичний посібник. Ялта: РВВ КГУ, 2011. 72 с.
19. Боллигер Л. В. Влияние гендерной идентичности на социально-психологическую адаптацию женщин. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. техн. ун-та, 2011. 123 с.
20. Бондар В. І. Перші кроки інклюзивного навчання дітей з особливими потребами : Діяльність навчально-реабілітаційних центрів. *Кроки до демократичної освіти*. 2002. №2. С. 13–14.
21. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток. *Дефектологія*. 2004. № 1. С. 2–10.
22. Бохонкова Ю. О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.05. Київ, 2005. С. 7.

23. Бохонкова Ю. О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів : дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.05. Київ, 2005. 208 с.

24. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями. Навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.

25. Бударный А. А. Индивидуальный подход в обучении. Советская педогогика. Москва : МГУ, 1990. № 7. С. 70–71.

26. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 23 с.

27. Бурдые П. Социальное пространство и генезис «классов». *Вопросы социологии*. Т. I. № 1. 1992. С. 17–36.

28. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Хмельницький, 2010. 301 с.

29. Винославська О. В. Психологічні особливості студентської групи. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 7. С. 65.

30. Вольнская Л. Б. Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла. Москва : Флинта, 2012. 161 с.

31. Воробець А. Ю. Соціальна адаптація осіб з розумовою відсталістю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціолог. наук : 22.00.04. Запоріжжя, 2011. С. 8.

32. Воронетка-Боровска А. Социально-педагогическая помощь детям-инвалидам в условиях массовой общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва : РГБ, 2003. 258 с.

33. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей. Собр. соч. в 6 т. Т.5: Основы дефектологии. Москва : Педагогика, 1983. 396 с.

34. Гапонова С. А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения. *Психол. журнал*. Москва: АСОПиР, 2003. № 3. С. 131–133.

35. Герасімова Н. Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 227 с.

36. Гофман И. Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью. Часть 1. Стигма и социальная идентичность. Часть 2. Контроль над информацией и социальная идентичность (главы 3–6). Перевод М. С. Добряковой : веб-сайт. URL : <https://docs.google.com/document/d/1CvpoXz3PJrd1ZZ7dSSaOqjhxjx5GHbqQVIU7gDuXOw/edit?hl=ru&pref=2&pli=1>.

37. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2006. 215 с.

38. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічний супровід студентів з порушеннями зору в умовах вищого навчального закладу. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб.наук. праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 4 (12). С. 253–265.

39. Грибок О. П. Психологічні особливості конфліктної поведінки студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2012. 21 с.

40. Громкова М. Т. Синергия духовного и материального в условиях глобализации. Глобализация : синергетический поход. : веб-сайт. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/D17Gromkova.htm>.

41. Давыдов В. В. Проблема развивающего обучения : опыт и теоретические и экспериментальные психологические исследования. Москва : Педагогика, 2002. С. 325,68.

42. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : Навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.

43. Делик І. С. Організація дистанційного навчання студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Криворізь. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2011. 20 с.

44. Дерев'янюк С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : дисер. ... канд. псих. наук : 19.00.05. Київ, 2009. 327 с.

45. Деркач М. В. Психологічний супровід розвитку особистості студента з обмеженими можливостями в інтегрованій групі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2012. 16 с.

46. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'ям : автореф. дисер. на здобуття наук. ступеня докт. соціол. наук : 22.00.04. Запоріжжя, 2009. 34 с.

47. Добровольская Т. А. Шабалина Н. Б. Инвалиды : Дискриминируемое меньшинство. *Социологические исследования*. 1992. № 2. С. 103–106.

48. Добровольская Т. А., Шабалина Н. Б. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых. *Социологические исследования*. 1993. № 1. С. 66.

49. Добровольська Т. О., Шабалина Н. Б. Інвалід і суспільство: соціально-психологічна інтеграція. *Социс*, 2002. № 5. С. 3–8.

50. Дудина В. И. Экспертные культуры и скрытая учебная программа в высшем образовании. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2002. № 2. Т. 8. С. 93–109.

51. Дябел Л. І. До питання про соціальну адаптацію студентів-першокурсників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 11 Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : Зб. наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. № 1(23). С. 74–79.

52. Дябел Л. І. Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету : дисер. ... канд. психол. наук : спец. 13.00.05. Київ, 2005. 244 с.

53. Евладова Е. Б, Логинова Л. Г. , Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей. Москва, 2002. С. 308.

54. Елгина Л. С. Социальная адаптация студентов в вузе. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2010. № 5. : веб-сайт. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-studentov-v-vuze#ixzz41XjVKJah>

55. Жигайло Н. І. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 4. С. 107–112.

56. Закон України «Про вищу освіту» від 25 липня 2018 р. №1556-VII : веб-сайт. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 22.12.2018).

57. Захарова Н. М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 13.00.08_Київ, 2007. С. 8.

58. Звіт щодо проведення моніторингового дослідження запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах області. Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2013 : веб-сайт. URL: soippo.edu.ua/userfiles/zvit_inclus.doc (дата звернення: 22.12.2018).

59. Зимова І. А. Педагогічна психологія: Підручник для вузів. Москва : Видавнича корпорація «Логос», 2000. 183 с.

60. Іванова І. Б. Соціально-педагогічна робота з дітьми-інвалідами в системі соціальних служб для молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:13.00.05. Київ, 1998. 17 с.

61. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дисер. ... канд. пед. наук :13.00.04. Київ, 2007. 178 с.

62. Інклюзивна освіта: основні положення. *Всукраїнський фонд «Крок за кроком»* : веб-сайт. URL : http://www.ussf.kiev.ua/ie_inclusive_education.

63. Казміренко В. П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. №6. С. 76–78.

64. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, 2005. 325 с.

65. Капица С. И. Механизмы профессионального самоопределения вузовской молодежи в единстве профессиональной ориентации, трудоустройства и первичной трудовой адаптации : социологическое видение проблемы. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2009. № 110. С. 268–277.

66. Капська А. Й. Соціальна робота : Навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с., С. 222, С. 226.

67. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект. Київ : ДЦСССМ, 2004. С. 107–108.

68. Касярум Н. В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2008. № 1 : веб-сайт. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_2 (дата звернення: 22.12.2018).

69. Кисляк О. П., Кольченко К. О., Місяк С. А. Організація психологічної підтримки студентів з особливими потребами в умовах ВНЗ. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 2003. С. 222–223.

70. Климов Е. А. Мерлин В. С. Формирование индивидуального стиля в процессе обучения. *Советская педагогика*. 1967. № 4.

71. Климончук Ф. Вплив соматичних захворювань на психіку людини. *Галицьке слово*. 2011 : веб-сайт. URL : http://www.galslovo.if.ua/index_old.php?st=1373 (дата звернення: 22.12.2018).

72. Клопота Є. А., Бондаренко В. Г., Клопота О. А., Бондаренко С. А. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство : громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти : методичний посібник. Запоріжжя: ЗНУ, 2008. 114 с.

73. Коберник Л. О. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія №12. Психологічні науки: 36. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. № 23. С. 235–241.

74. Коваленко І. П., Коваленко А. С. Студентське самоврядування як важливий чинник формування правової культури студентів. *Вісник ХДАДМ*. 2011. № 3. С. 171–175.

75. Ковальов А. Р. Психологія особистості. Москва : Думка, 1973. 341 с.

76. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: [монографія]. Київ: Педагогічна думка, 2007. 457 с.

77. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. Київ : «АТОПОЛ». 2010. 90 с. [(Серія «Інклюзивна освіта»)].

78. Комар Т. О. Проблеми соціально-психологічної адаптації студентів з особливими потребами. Вінницький соціально-економічний Інститут ВМУРОЛ «Україна» : веб-сайт. URL : http://www.vmurol.com.ua/upload/publikatsii/Problemi_studentiv_z_invalidnistyu/pdf/Problemi_soc_psyholog_adaptaciyi_Studentiv_iz_OP.pdf (дата звернення: 22.12.2018).

79. Кон І. С. Психологія юнацького віку : Проблеми формування особистості: Навч. посібник для пед. ін-тів. Москва, 1976. 175 с.

80. Король В. С. Психологічні особливості вдосконалення підсумкового та поточного контролю знань студентів. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер. : Психолого-педагогічні науки . 2013. № 5. С. 155–159.

81. Кривцун-Левшина Л. Н., Рудковський Э. И. Социальный портрет студенческой молодежи: культурно-ориентационный аспект: методические рекомендации для кураторов студенческих академических групп. Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. 58 с.

82. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.

83. Крухмалев А. Е., Воеводина Е. В. Особенности социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья. Социологические исследования. 2012. № 12. С. 72–79.

84. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности. Саратов, 1991.

85. Купрєєва О. І. Ставлення до свого «фізичного Я» інвалідів з ампутацією кінцівок. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : Збірн. Наук. праць Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України/ За ред. С. Д. Максименко. Київ, 2000. Т. 2, част. 5. С. 55–61.

86. Левко А. И. Социальная педагогика : Учеб. пособие. Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2003. С. 246–247.

87. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2006. № 1. С. 36–40.

88. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента. *Психология в Вузе*. 2003. № 1–2. С. 232–241.

89. Литовченко О. В. Організаційно-педагогічні умови соціальної адаптації учнів 5–9 класів у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2004. С. 8–9.

90. Литовченко С. В. Особливості навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 13.00.03/ Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2006. С.139.

91. Лучко (Волчелюк) Ю. І. Ефективність соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка «Педагогічні науки»*. 2014. № 133. С. 163–173.

92. Лучко (Волчелюк) Ю. І. Взаємини студентів з інвалідністю та їх здорового оточення як індикатор соціальної адаптації. *Проблеми освіти : наук. збірник*. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип. 80, ч. 2. С. 52–57.

93. Лучко (Волчелюк) Ю. І. Інклюзивна освіта як чинник соціальної адаптації студентів з особливими потребами. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький : ХІСТ, 2010. № 2. С. 18–20.

94. Лучко (Волчелюк) Ю. І. Критерії, показники і рівні соціальної адаптації студентів-першокурсників з обмеженими фізичними можливостями. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича*. Серія: педагогіка та психологія. Чернівці, 2014. № 704. С. 30–39.

95. Лучко (Волчелюк) Ю. І. Основні напрямки соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі (зарубіжний досвід). *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький : ХІСТ, 2011. № 3. С. 6–9.

96. Лучко (Волчелюк) Ю. І. Особливості та соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. 2013. Вип. 17, кн. 1. С. 163–173.

97. Лучко (Волчелюк) Ю. І. Соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього простору. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича*. Серія: педагогіка та психологія. Чернівці, 2013. № 674. С. 92–99.

98. Лучко (Волчелюк) Ю. І. Соціально-психологічні особливості соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгородський національний університет, 2013. № 29. С. 36–40.

99. Любченко Н. В. Психофізіологічні чинники адаптації студентів перших курсів до навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.02. Київ, 2011. 20 с.

100. Ляшенко В. І. Рання соціальна реабілітація дітей-інвалідів. *Соціальний захист*. 1999. № 5. С. 35–40.

101. Ляшенко В. І. Формування життєвої компетенції дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації : дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.05. Херсон, 2004. 210 с.

102. Малинин В. Р. Средства психической саморегуляции как фактор стабилизации деятельности в экстремальных условиях. Москва : Пульс, 1995. 212 с.

103. Маргиева Д. А. Социально-педагогическая адаптация студентов младших курсов к учебно-воспитательному процессу в вузе : автореф. дис. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Северо-Осетинский гос. ун-т. Владикавказ, 2010. 24 с.

104. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник. Москва : Гардарики, 2005. С. 81.

105. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. Москва : МЕДпресс, 2001. 592 с.

106. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. Москва : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

107. Милославова А. И. Адаптация как социально психологическое явление. *Социальная психология и философия*. Ленинград : Наука, 1973. Вып. 2. С. 13–21.

108. Милославова И. А. Понятие и структура социальной адаптации: автореф. дисс. на соискателя науч. степень канд. филос. наук. : 09.00.11 Ленинград, 1974. 24 с. : веб-сайт. URL: <http://www.usu.ru/psihologia>.

109. Мирошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2008. 259 с.

110. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. Москва : Педагогика, 1991. 151 с.

111. Михайлова Н. Н., Александрова Е. А., Юсфин С. М. Педагогическая поддержка ребенка в образовании. Москва : АCADEMIA, 2006. 288 с.

112. Мілотіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. Київ : МАУП, 2004. 192 с.

113. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. Для студ. пед. вузов 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Академия. 2007. 224 с.

114. Музика Л. Адаптація першокурсників до умов вищого навчального закладу як соціально-педагогічна проблема. *Magіstr*. Тернопіль, 2010. Вип. 11. С. 44–47.

115. Мурашко В. В. Социально-психологические факторы адаптации студентов с нарушениями зрения к условиям обучения в вузе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Санкт-Петербург, 2007. 199 с.

116. Наказ МОН «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» від 1 жовтня 2010 р. №912 : веб-сайт. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення 21.12.2012).

117. Нейман Л. В., Богомільський М. Р.Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи : Учеб. для студ. высш. пед.учеб. заведений / Под ред. В. И. Селиверстова. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 224 с.

118. Нечипоренко В. В. Становлення освітнього реабілітаційного закладу нового типу. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / За ред. І. Г. Єрмакова*. Київ, 2000. 333 с.

119. Нечітайло І. С. Освітній простір вищого навчального закладу: особливості організації з позиції соціології. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2012. Випуск 6. С. 73–80.

120. Никоненко Ю. В. Становлення соціальних здібностей у студентів з функціональними обмеженнями: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Ун-т менедж. освіти. Київ, 2010. 20 с.

121. Новая философская энциклопедия : В 4 т. Т.1. Москва : Мысль, 2001. С. 369.

122. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива (вопросы теории). Москва, 1978. 144 с.

123. Новосад Н. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ. *Актуальні напрямки психологічних досліджень на сучасному етапі розвитку суспільства: матеріали Всеукраїнської наук. конф. молодих учених та студ., 22–23 жовт.* / редкол. : Г. К. Радчук, І. П. Андрійчук, О. М. Кормило. Тернопіль, 2010. С. 76–82.

124. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Київ: Лыбидь.1990. 192 с.

125. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник: У 2 кн. Кн..1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ : Либідь, 2004. 576 с.

126. Організація діяльності громадських організацій, які надають допомогу хворим дітям : методичний посібник / Заболотна Н., Зінченко А., Комарова Н., Романова Н. Київ, 2007. 92 с.

127. Основы специальной психологии : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Кузнецова Л. В. и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. 2-е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 480 с.

128. Павленок П. Д. Краткий словарь по социологии. Москва : ИНФРА-2000. 270 с.

129. Пакулина С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе. *Известия российского госу-*

дарственного педагогического университета им. А. И. Герцена. № 88. 2008. С. 23–32.

130. Парахонский А. П. Социальная адаптация студентов в процессе обучения в вузе. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010. № 11 : веб-сайт. URL : <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=1068> (дата звернення 21.12.2012).

131. Педагогічний словник. За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ : Педагогічна думка, 2001. С. 241.

132. Першко Г. О. Наукові підходи до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей: у 2-х ч. / за ред. П. М. Таланчука*. Київ : Університет «Україна», 2010. Ч. 1. С. 84–86.

133. Першко Г. О. Принципи та функції роботи соціального педагога щодо інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в середовище загальноосвітнього навчального закладу. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. № 2. С. 88–92.

134. Петропавловская С. М. Социально-педагогическая адаптация учащихся профессионального лицея : автореферат дис. на соиск. степ. канд. пед. наук. : 13.00.08 / Институт развития профессионального образования Министерства образования РФ. Москва, 2003. 22 с.

135. Польовик О. В. Соціальна адаптація студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу у ВНЗ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2012. 217 с.

136. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 р. № 872 (зі змінами від 16.08.2018) : веб-сайт. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення 21.12.2012).

137. Потопа К. Л. Соціально-педагогічні умови активізації адаптації студентів молодших курсів до навчання у вищих закладах освіти. *Вісник Запорізького національного університету* : Держ. вищ. навч. закл. «Запоріж. нац. ун-т». Педагогічні науки, № 3 (16). Запоріжжя : Запоріж. нац. ун-т, 2011. С. 112–117.

138. Принципы воспитания физически дефективных детей. Собр. соч. в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии. / Л. С. Выготский. Москва : Педагогика, 1983. 396 с.

139. Психологическое обеспечение работы кураторов групп. Методические рекомендации для кураторов студенческих групп. Хабаровск, 2010. 43 с.

140. Психология в управлении человеческими ресурсами: учеб. пособие / под ред. Т. С. Кабаченко. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 400 с.

141. Психологія : навчальний посібник / О. В. Винославська та ін. Київ : ІНКООС, 2005. 352 с.

142. Рассказова О. І. Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2014. С. 44.

143. Реан А. А. Психология подростка. Москва : Олма-пресс, 2003. 432 с.

144. Рейсвейк К. Интеграция: понятие со множеством значений. Навстречу друг другу : пути интеграции. Санкт-Петербург, 1998. С. 110–116.

145. Рожков М. И., Сапожникова Т. Н. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи: монография. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2010. 174 с.

146. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. Новосибирск : Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. 275 с.

147. Рудестам К. Групповая психотерапия. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 384 с.

148. Руднева Е. Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи : дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.01. Кемерово, 2002. 25 с.

149. Рябокони О. В., Сапогов В. А. Інтеграція України у Європейський освітній простір. *Міжнародний форум «Мовна освіта: шляхи до євро інтеграції»*: Тези доповідей / За ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. І. Оніщенко. Київ : Ленвіт, 2005. С. 223.

150. Савченко В. Про створення необхідних умов для навчання та побуту студентів-інвалідів у вищих навчальних закладах. *Спор-*

тивний вісник Придніпров'я. Дніпропетровськ. держ. ін-т фіз. культури і спорту. Дніпропетровськ, 2004. № 6. С. 53–59.

151. Селіверстов С. І. Соціально-педагогічні умови адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 188 с.

152. Сердюк Л. З. Психологічні особливості студентів з інвалідністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : Зб. наук. праць. № 11 (13). Київ : Університет «Україна», 2014. С. 238–251.

153. Силласте Г. К. Социальная помощь и социальная адаптация детей с ограниченными возможностями. Москва, 1995. 363 с.

154. Синіцька Т. В. Індивідуально-психологічні особливості студентів з адиктивною поведінкою. *Медична психологія*. 2014. Т. 9, № 1. С. 74–80.

155. Сівак Н. А. Соціалізація молоді через різні форми діалогізації навчально-виховного процесу. *Вісник Львівського університету. Серія мистецтвознавство*. Львів, 2014. Випуск 14. С. 304–312.

156. Скрипник В. А. Особливості перебігу та самосприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. *Психологія і суспільство*. 2005. № 2. С. 87–93.

157. Скрипник В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами : автореф. дис на здобуття ступення канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2006. 20 с.

158. Слостенин В. Исаев И., Шиянов Е. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Издат. центр «Академия», 2002. 576 с.

159. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 1997. С. 68.

160. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога : Навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. С. 27.

161. Софій Н. З. Колупасва А. А., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа : особливості організації та управління*: Навчально — методичний посібник / За заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

162. Социальная педагогика : Учебное пособие / Иванов А. В. и др.; под общ. ред. проф. А. В. Иванова. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2013. 424 с.
163. Социальная психология творчества сб. науч. тр. / отв. ред. В. Г. Грязева-Добшинская, Н. В. Маркина. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2007. 208 с.
164. Соціальна педагогіка : словник-довідник / За заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Вінниця : Планер, 2009. 524 с.
165. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / О. В. Безпалько та ін. ; за ред. проф. І. Д. Звереві. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 331 с.
166. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. Капської А. Й. Київ : Центр навч. л-ри, 2006. 468 с.
167. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / за ред. І. Д. Звереві. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 316 с. С. 17.
168. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями : Навч.-метод. посіб. для соц. працівн. і соц. педагог. / За ред. А. Й. Капської. Київ : ДЦССМ, 2003. С. 107–108.
169. Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді : монографія / [Алексеєнко Т. Ф., Жданович Ю. М., Малиношевський Р. В. та ін.] / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Київ : ТОВ «За друга», 2017. 168 с.
170. Стасюк Р. М. Оптимізація соціальної адаптації студентів початкових курсів засобами фізичної культури : дис. ... канд. наук фіз. вих. і спорту : 24.00.02. Харків, 2008. 187 с.
171. Стафеева Ю. В. Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе : монография. Петро павловск-Камчатский : Издательство КамГУ имени Витуса Беринга, 2008. 244 с.
172. Стрельцова В. Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2009. 22 с.
173. Сычев А. В. Социально-педагогическая адаптация первокурсников к обучению в вузе: на примере факультета физической

культуры и спорта : автореферат дис.на соиск. научн. степ. канд. пед. наук. : 13.00.05 / Тамб. гос. ун-т. Тамбов, 2004. 22 с.

174. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Київ : Соцінформ, 2004. 128 с.

175. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі навчально-методичний посібник для студентів, викладачів та фахівців вищих навчальних закладів інтегрованого типу. Київ, 2003. 72 с., С. 41.

176. Талімонова С. О. Соціально-педагогічний супровід розвитку здорового способу життя дошкільників. *Десята Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми сучасної науки»* (17–19 жовтня 2013 р.). 2013 : веб-сайт. URL : <http://intkonf.org/talimonova-so-sotsialno-pedagogichniy-suprovid-rozvitku-zdorovogo-sposobu-zhittya-doshkilnikiv> (дата звернення 21.12.2018).

177. Терлецька Л. Модель інтегрованого підходу до корекції особистості методами групової терапії. *Соціальна психологія*. 2005. № 3 (11). С. 115–121.

178. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2007. 42 с.

179. Толстых А. В. Формирование и самоопределение личности в исторической динамике поколений : автореф. дис. на соиск. научн. степ. докт. психол. наук. : 19.00.13. Москва, 1994. 23 с.

180. Турубарова А. В. Соціально-психологічні бар'єри соціалізації підлітків з фізичними вадами. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* / За ред. Академіка С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2006. Вип. 29. С. 282–290.

181. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика): Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : ВМУРОЛ «Україна», 2008. 408 с.

182. Управление организацией / под ред. А. Г. Поршнева, З. П. Румянцевой, Н. А. Саломатина, А. Я. Кибанова. Москва, 1999. С. 311.

183. Урманцев Ю. А. Природа адаптации (системная экспликация). *Вопросы философии*. 1998. № 12. С. 21–35.

184. Физическая реабилитация: Учебник для академий и институтов физ. Культуры / Под общ. ред. проф. С. Н. Попова. Ростов на Дону : изд-во Феникс. 1999. 608. с. 539.

185. Философский словарь. Под ред. И. Т. Фролова. Изд. 5-е. Москва : Изд-во политической литературы, 1987. 75 с.

186. Фруктова Я. С. Психолого-педагогічні основи адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. : І. Бех, Є. Голобородько, В. Олійник [та ін.]. Херсон, 2011. Вип. 10. С. 173–180.

187. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія і практика: монографія. М-во освіти та науки України; Луганський державний педагогічний ун-т імені Т. Шевченка. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.

188. Холл Дж., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование. *Журнал исследований социальной политики*. 2004. Т. 2. № 1. С. 115–126.

189. Цейтлин Г. Я., Кожарская Г. В., Смирнова Ж. В. Проблемы реабилитации в онкопедиатрии. *Современная онкология*. 2001. № 1. Том 3. С. 16–19.

190. Церклевич В. С. Соціально-педагогічні умови інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2012. 257 с.

191. Церклевич В. С., Гурман О. М. Створення сприятливого освітнього середовища як умова інтеграції студентів з обмеженими фізичними можливостями в групу однокурсників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. 2010. № 3. С. 130–134.

192. Цимбалару А. А. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». Педагогічні науки. Стратегічні напрямки. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2008. С. 48–49.

193. Чайковський М. Є. Модель соціально-педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі. *Збірник наукових праць Хмель-*

ницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2009. № 1. С. 9–12.

194. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами : дис. ... канд. псих. наук: 13.00.05. Київ, 2006. 226 с.

195. Чайковський М. Є. Шляхи впровадження інклюзивного навчання в інтегрованому ВНЗ інклюзивної орієнтації. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 3. С. 34–38.

196. Чеботарьова О. Особливості індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. *Дефектологія*. 2004. № 4. С. 14–17.

197. Чепак В. В. Освітній простір України в контексті глобалізаційних процесів : веб-сайт. URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Staptp/2009_42/files/42_31Чепак.pdf (дата звернення 15.10.2018).

198. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие. Москва : Изд. Центр «Академия», 2005. 128 с.

199. Шевцов А. Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 46 с.

200. Шеїна Л. О. Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2010. 22 с.

201. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. Москва : АПКИПРО, 2003.

202. Штифурак В. С., Левківська Г. П., Сорочинська В. Є. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу : навч. посіб. Київ : ВПОЛ, 2001. 124 с.

203. Шубкин В. Н. Некоторые вопросы адаптации молодежи к труду. *Социальные исследования*. 1995. Вып. 1. С. 83.

204. Яворовська Л. М. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / укладачі: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова та ін. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.

205. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2000. 640 с. (Серия «Золотой фонд психотерапии»).

206. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами. Учеб. пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. — Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2004. 316 с.

207. Jonson J., Mills C., Muller W. Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective: A Swedish-English Comparison. *British Journal of Sociology*. 1993. Vol. 44. № 2. P. 213–247. (part I), № 3. P. 403–428 (part II).

Наукове видання

Лучко Юлія Іванівна

**СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ
З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Монографія

Редакторка — *Лопоносова Н.П.*
Комп'ютерне верстання — *Думанецька С.С.*
Дизайн обкладинки — *Бабинець Н.А.*

Підписано до друку 25.05.2019.
Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 14,18
Наклад 300 прим. Зам. №

Видавець і виготовлювач — ТОВ «Талком»
м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26
E-mail: ukraina.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013