

12. Церква, сім'я і школа у розв'язанні проблем виховання підростаючого покоління // Матеріали науково-практичної конференції. – Кам'янець-Подільський, 2007. – С. 7-179.

Анотація

Л.Г.Дубина

Содержание, виды и чинники девиантного поведения личности

В статье автором на основе изучения научной литературы раскрыта сущность девиантного поведения личности, выяснены признаки, виды и этапы развития девиаций, а также выделены факторы и причины возникновения девиантного поведения. Проанализирована роль семьи в плане успешной социализации и искоренения девиаций в поведении детей.

Ключевые слова: девиантное поведение, девиации, педагогическое взаимодействие, личность.

Summary

L.H.Dubyna

The content, types and factors of the deviant behaviour of a personality

On the bases of study of scientific literature the author of the article reveals the essence of the personality's deviant behaviour; clarifies the types and periods of development of deviations and singles out factors and reasons of origin of the deviant behaviour. The role of a family in successful socialization and removal of deviations in the child's behaviour is analysed.

Key words: deviant behaviour, deviations, pedagogical interaction, personality.

Дата надходження статті до редакції

„20” грудня 2006р.

УДК 376.54 (045)

М.Б.ЄВТУХ,

доктор педагогічних наук, професор

(м.Київ),

І.С.ВОЛОЩУК,

доктор педагогічних наук

(м.Київ),

М.І.СУПРУНЕНКО,

здобувач Інституту педагогіки АПН України

(м.Київ)

ОСВІТНЬО-ПОЛІТИЧНІ ВІХИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ

У статті авторами розглядається проблема організації навчання обдарованих школярів. На основі аналізу значної кількості закордонної науково-педагогічної літератури з означеної проблеми авторами зроблені певні узагальнення та подані методичні рекомендації щодо організації навчання обдарованих учнів.

Ключові слова: обдаровані учні, прискорене навчання, AP-програма, IB-програма.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Перед загальноосвітньою школою стоїть завдання навчати кожну дитину, яка переступила її поріг. Більшість навчальних закладів задовільно справляються з поставленим перед ними завданням, проте знання і уміння, які вони дають, за широтою і глибиною, як правило, не відповідають потребам і можливостям обдарованих дітей. Обдаровані індивіди – це ті, хто володіє чи здатний розвинути до належного рівня інтелектуальні здібності, одержимість у розв'язуванні проблем та творчість і застосовує їх у будь-якій потенційно цінній сфері людської діяльності. Такі діти завдяки своїм унікальним психічним характеристикам потребують організації навчання, що спонукає до виборювання знань [1]. Практика свідчить, що діти, які демонструють чи мають здатність розвинути взаємодію між цими трьома кластерами, для реалізації чи розвитку зазначених компонентів вимагають широкої різноманітності навчальних послуг, що не забезпечуються звичайними навчальними програмами.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є аналіз особливостей та підходів до навчання обдарованих школярів.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Головною вимогою щодо організації навчального процесу є забезпечення інтенсивної інтелектуальної діяльності учнів. Фелдхузен (Feldhusen) та ін. [2] показали, що, якщо навчальне завдання відповідає готовності учня його виконати, то знання й уміння, одержані в результаті його виконання, ефективніше запам'ятовуються і використовуються у подібних навчальних ситуаціях. Якщо учні залучаються

до виконання надто важких завдань, то це викликає у них тривогу, надто легкі завдання спричиняють нудьгування і втрату інтересу до навчання.

Щоб узгодити складність навчальних завдань з практичними вміннями та рівнем теоретичного мислення школярів, учителі вдаються до індивідуалізованого підходу. Томлінсон (Tomlinson) [3] виокремлює декілька стратегій, які можуть використовувати вчителі з метою диференціації дидактичного матеріалу: *stations, agendas, complex instruction, orbital studies, centers, entry points, tiered activities and learning*. До зазначеного переліку можна додати інтеграцію мисленневих умінь з дидактичним матеріалом [4]. Згідно положень Джонсон (Johnson) [5] і Перкінс (Perkins) [6], мисленнєве уміння – це пізнавальний процес, розбитий на набір чітких кроків, що використовуються для управління мисленням. Одним з когнітивних процесів є, наприклад, формулювання висновку. Формулювання висновку – це процес, який допомагає індивіду висловити обґрунтовані передбачення на основі наявних у нього знань та додаткової порції отриманої інформації. Щоб навчити учнів робити висновки, процес їх формулювання розбивають на декілька кроків: усвідомлення запитання чи суті проблеми, стосовно якої потрібно зробити висновок; ідентифікація отриманої інформації з погляду запитання, на яке потрібно дати відповідь; ідентифікація наявних знань під даним кутом зору; формулювання припущення. Загалом, щоб виробити в учнів вміння ефективно мислити на високому рівні, учитель має розбити цей процес на декілька кроків: сприйняття цілого; пошук спільного; пошук відмінного; опис відмінного.

Ускладнені навчальні матеріали в молодшому шкільному віці переважно пропонуються школярам з підвищеними здібностями до читання. Дослідження МакКорнік (McKornick) і Свасінг (Swassing) [7] показують, що матеріали для читання високого рівня складності є однією з характерних ознак послуг для обдарованих школярів. Загалом прийнято, що якщо для звичайних учнів навчальний матеріал має бути цікавим, то для обдарованих школярів він має бути підвищеної складності.

Задовольнити освітні запити обдарованих школярів можна шляхом утворення для них спеціальних класів, що передбачає організацію навчальної діяльності на відповідному рівні у відповідному темпі. Шепард і Каневські порівняли кількість запропонованих учнями, що навчалися у гомогенних та гетерогенних класах, функцій розумних машин і дійшли висновку, що обдаровані учні, які навчалися у гомогенному класі, запропонували більше варіантів у порівнянні з тими обдарованими школярами, які навчалися у гетерогенному класі. Кенні (Kenny) та ін. [8] показали, що кооперативне навчання є відносно слабкою педагогічною стратегією в термінах навчальних досягнень обдарованих школярів. До того ж вони встановили, що відсутність обдарованого школяра в гетерогенному кооперативному навчальному середовищі не позначається негативно на ефективності навчання учнівського загалу. Дослідження Ландо (Lando) і Шнейдера (Schneider) [9] додало іншого роду застереження стосовно кооперативного навчання. Зазначені автори знайшли відмінності у вербальній взаємодії серед гомогенних і гетерогенних груп. Вищого рівня взаємодія має місце у тому випадку, коли обдаровані учні кооперативно навчаються у групі до себе подібних. Разом з тим, групування учнів за здібностями часто супроводжується різними побічними ефектами.

Як наслідок, у світовій практиці йдуть дещо іншим шляхом. В одній з шкіл США, наприклад, навчаються діти від дошкільного віку до шостого класу. Кожний віковий рівень має приблизно по шість класів, одним з яких є клас для обдарованих дітей. Вже у дошкільному віці діти можуть звернутися з проханням залучити їх до програми для обдарованих, тобто помістити їх у клас для обдарованих. В такому випадку вони піддаються тестуванню. Ті, чий показник попадає в інтервал критичних значень, залучаються до інтерв'ювання стосовно відповідності (соціальної, емоційної) до вимог програми. Оскільки тільки обмежена кількість батьків звертається до адміністрації навчального закладу з проханням діагностики інтелектуальних здібностей їхніх дітей з метою переведення у клас для обдарованих, то не усі діти дошкільного віку піддаються зазначеному вище випробуванню. Ті, що попали у клас для обдарованих, залишаються в ньому до шостого класу.

На жаль, навчанням у таких класах можуть бути охоплені далеко не всі обдаровані школярі, особливо ті, які проживають у малочисельних населених пунктах. Альтернативою у задоволенні освітніх запитів зазначеної категорії учнів є їх дострокове переведення у старший клас. Таке переведення може здійснюватися на початку, в кінці та посеред навчального року. Хоча дуже рідко буває так, що застосуванням такої стратегії досягається повна відповідність здібностей учнів рівню складності навчальних завдань, просування на рік чи два вперед сприяє зменшенню наявної невідповідності і переведення школярів у колектив, що стимулює їх інтелектуальний розвиток.

Часто висловлюється занепокоєння стосовно можливих соціально-емоційних проблем, що супроводжують дострокове переведення учнів у наступний клас. Водночас дослідження показують, що ця тривога, як правило, не обґрунтована, і що ми маємо рівною мірою непокоїтися соціально-емоційною небезпекою утримування обдарованих дітей у замкненому просторі класного навчання. Л.Лойд висловила думку, що класи, укомплектовані учнями, які відрізняються за віком приблизно на три роки, дають стабільні позитивні результати. Насамперед це стосується навчальних досягнень школярів. Зокрема, доведено, що тип класу, в якому навчається учень (одновіковий чи різновіковий), корелює з середнім значенням його навчальних досягнень на рівні 0,50. Для третьокласників з IQ 125 і більше, які провели три роки у різновіковому чи одновіковому класі, кореляційний зв'язок між типом класу і навчальними досягненнями з читання становить 0,91. Було також встановлено, що тип класу практично не позначається на соціалізації учнів ($r=0,02$) та їхньому емоційному розвитку ($r=0,11$) [10].

На основі аналізу виконаних досліджень із зазначеної проблеми можна зробити певні узагальнення і сформулювати відповідні рекомендації:

- немає емпіричного доказу того, що дострокове переведення обдарованих школярів у старший клас має своїм наслідком соціально-емоційну невідповідність чи прогалини у знаннях;
- об'єктивні вимірювання навчальних досягнень учнів, аналіз суб'єктивних оцінок учнів і батьків спонукають до висновку, що прискорене просування обдарованих школярів від класу до класу має більше позитивних, ніж негативних наслідків.

Це означає, що дострокове переведення у старший клас можна використовувати з метою задоволення освітніх запитів обдарованих школярів. Але, для того, щоб воно було ефективним, рішення про дострокове переведення обдарованого школяра у старший клас має прийматися на основі різносторонньої оцінки особистісних його показників. Нижче наводяться найсуттєвіші вимоги, яких потрібно дотримуватися у процесі прийняття такого рішення.

1. Дитина має мати $IQ = 125 + i$ за рівнем психічного розвитку відповідати середньостатистичному показнику того класу, у який її збираються перевести.

2. Обдарований школяр повинен володіти академічними вміннями, що відповідають середньому показнику класу, в який його мають намір перевести. Якщо дитина відстає в одних вміннях, а за всіма іншими випереджає учнів того класу, куди вона збирається перейти, то її можна перевести за умови індивідуальної роботи з персональним учителем над слабкими місцями. У тих випадках, коли обдарований школяр різко виділяється в одній галузі, а в інших характеризується показниками ледь помітно вищими у порівнянні з однокласниками, то його не варто переводити достроково у старший клас, але йому необхідно надати можливість працювати зі старшими учнями з тих навчальних предметів, до яких у нього підвищені здібності.

3. Дитина, яку збираються перевести достроково у наступний клас, має бути вільною від проблем соціально-емоційної невідповідності.

4. До того ж, вона має демонструвати високий рівень наполегливості і мотивації до навчання.

5. Обдарований школяр повинен мати добре здоров'я.

6. Психолог повинен пересвідчитися в тому, що прагнення батьків достроково перевести обдарованого школяра у старший клас не деформує його самосприймання.

7. Той учитель, який приймає обдарованого школяра у свій клас, має відзначитися позитивним ставленням до стратегії прискореного навчання і бажати допомогти учневі пристосуватися до нової обстановки. Тим учителям, які песимістично оцінюють результативність дострокового переведення обдарованих школярів у старші класи, потрібно знайти заміну. Якщо це не можливо, то потрібно утриматися від такого переводу.

8. Судження про соціально-емоційну зрілість обдарованого школяра мають інтегрувати оцінку батьків та шкільного психолога, оскільки вчителі часто дають неправильну оцінку соціально-емоційному розвитку учнів, не адекватно сприймаючи неправильну поведінку дитини, спричинену її незадоволенням навчальною невідповідністю.

9. Усі дострокові переходи потрібно облаштовувати на засадах випробування тривалістю 6 тижнів (дитина має знати, що, якщо у старшому класі її справи підуть погано, вона зможе повернутися у попередній клас).

10. Не потрібно очікувати чогось надмірного від дострокового переводу. У випадку невдачі обдарований школяр не повинен картати себе і скептично сприймати власні здібності.

11. Рішення стосовно дострокового переводу потрібно приймати на основі фактів, а не уявлень.

Практика свідчить, що дострокове переведення обдарованих школярів у старші класи є придатним для будь-якої шкільної системи. Для навчальних закладів з обмеженими ресурсами чи малочисельним контингентом учнів таке переведення може слугувати первинним засобом, придатним для пристосування навчальних програм до освітніх потреб обдарованих школярів. Для навчальних закладів, у яких діють програми для обдарованих школярів, дострокове переведення у старший клас може функціонувати поруч з іншими опціями, що пропонуються. Водночас потрібно зазначити, що окремі обдаровані школярі настільки відриваються в інтелектуальному розвитку від своїх ровесників, що дострокове просування на одну щабліну не розв'язує проблему їх академічної невідповідності.

Помітне місце серед програм, націлених на врахування унікальних академічних потреб обдарованих учнів, займають програми Advanced Placement (AP) і International Baccalaureate (IB).

AP-програма надає учням старшої школи можливість паралельно вивчати під керівництвом шкільних учителів курси, передбачені навчальними планами коледжів. У травні старшокласники, які впродовж року вивчали такі курси, залучаються до тестування. За його результатами їм пропонують вивчати наступні курси, а тим, хто отримав найвищий бал (п'ять) опанований курс зараховується як кредит. До того ж, учні можуть піддаватися AP-тестуванню без попереднього залучення до AP-програми. Зі сказаного зрозуміло, що сутність AP-програм українською мовою можна передати, давши їм назву програм просування обдарованих індивідів вперед [1].

У 1957 році Фондація Форда з розвитку освіти профінансувала дослідження, проведене на базі трьох університетів і трьох приватних старших шкіл. За результатами цього дослідження рекомендувалось розробити набір тестів академічних досягнень, щоб допомогти коледжам у виявленні обдарованих учнів і наданні останнім можливості вивчати курси навчальних планів вищих навчальних закладів. Згодом зазначеною фундацією було профінансовано проект, який передбачав залучення до аналогічної програми 12 коледжів і старших шкіл. В якості навчальних предметів, що вивчалися у старшій школі на рівні вимог коледжу, було вибрано англійську мову (композиція і література), природознавство (фізика, хімія, біологія), іноземну мову (французька, німецька, іспанська, латинська), історію. Для кожного з перелічених навчальних предметів робочою групою з двох учителів та п'яти викладачів було розроблено навчальну програму та необхідний дидактичний матеріал [1].

Нині у США для обдарованих старшокласників розроблено понад 30 курсів навчальних планів вищих навчальних закладів. До перелічених вище предметів додано предмети, що вивчають оточуюче середовище, обчислювальну техніку, економіку, політологію, географію, психологію, статистику, математику, образотворче мистецтво, музику тощо. У 2000 році у 60% старших шкіл США 750000 учнів залучалися до Програм просування вперед [11]. Статистичні дані свідчать, що з кожної тисячі учнів середньої школи 150 дітей складають AP-екзамени [12].

Свого часу було проведено дослідження з метою з'ясувати, яких учнів можна залучати до AP-програм. За його результатами [13] встановлено, що учні, які отримують в середньому "три" і більше з AP-іспитів, достатньо підготовлені до участі в AP-програмах і їх залучення до таких програм не супроводжується ніякими негативними наслідками. Відомо також, що студенти, які у шкільному віці залучались до AP-програм, ефективніше опановують навчальні предмети у порівнянні з тими студентами, які не залучались до AP-програм під час навчання у старшій школі [14]. Більше того, у коледжах краще навчаються ті колишні учасники AP-програм, які вивчали у школі курси на вищому рівні, а не ті, що опановували такі курси на початковому рівні [15].

Програма „Міжнародний бакалаврат” (IB) була розроблена з метою задовольнити освітні запити географічно мобільних учнів і студентів. Щоб виконати поставлене завдання, IB-програма заохочує міжнародне визнання національно-культурної ідентичності. Кількість вищих навчальних закладів, що визнають документи про освіту, одержані у рамках IB-програми, з кожним роком зростає. У США, наприклад, 712 коледжів та університетів, визнають такі документи. У 34 інших країнах такі документи вважаються чинними 289 вищими навчальними закладами. Започаткована у 1965 році програма „IB-диплом”, нині доповнюється програмами „Середній шкільний вік” та „Молодший шкільний вік”, які діють у 1150 школах 105 країн [1].

Висновки... Аналіз свідчить, що характерною ознакою навчання обдарованих школярів є орієнтація розроблених для них програм на задоволення їх когнітивних потреб, хоча Термен (Terman) [16] ще у 1959 році зазначав, що успіхи чи невдачі цих учнів базуються на не інтелектуальних факторах. Спеціалісти в галузі навчання обдарованих школярів останнім часом сходяться на тому, що засвоєння цими учнями знань не може служити метою їх навчання.

На першому плані серед цілей навчання має виступати завдання розвитку їхнього творчого потенціалу. Зазначене вище відображає зміст однієї з дилем, притаманних навчанню обдарованих школярів. Творча діяльність вимагає не тільки високого рівня розвитку інтелектуальних здібностей, а й незалежності думки. Той, хто прагне творити, має навчитися приймати ризиковані рішення, протистояти соціальному та емоційному тиску, що неминуче супроводжують творчий процес. Ті індивіди піднімаються на найвищу щабліну творчих досягнень, хто знаходить розв'язок ще до того, як постане проблема, хто може використати минуле для того, щоб передбачити майбутнє, хто може прийняти невизначеність, коли шукає відповідь, хто може протистояти тиску підпорядкувати себе і демонструвати бажання виділятися з-поміж інших. Усе перелічене вище вимагає значної емоційної стабільності та особистісної сили.

З іншого боку, школа повинна б, але у більшості випадків вона практично не розвиває ті таланти, які є запорукою успіху обдарованого індивіда у житті, натомість вона проймається зовсім іншими проблемами, формує такі знання і уміння, розвиває такі здібності, які, якщо не заважають, то, в крайньому випадку, не допомагають досягти життєвого успіху. З урахуванням зазначеного вище зрозуміло, що без відповідних змін на змістовому і процесуальному рівнях навчання, без залучення обдарованих школярів до спеціальних програм (програм надання додаткових освітніх послуг) домогтися повної реалізації їх задатків, максимального розвитку здібностей та оптимального досягнення ними життєвого успіху не можливо.

З часів звинувачуючого акту Марленда (1972 р.), що стосувався освітніх послуг обдарованим дітям, було опубліковано силу силенну наукової продукції з питань теорії і практики навчання цієї категорії учнів. Шор (Shore) та ін. [17] рекомендовані практики в роботі з обдарованими школярами умовно поділили на 4 групи з декількома підгрупами у кожній і встановили, що близько 40% від їх загальної кількості мають наукове підтвердження. З'ясувалось також, що найповніше наукове обґрунтування отримали практики, пов'язані з ідентифікацією учнів з метою їх залучення до спеціальних програм.

Серед практик, що дістали ґрунтовний науковий супровід, можна назвати також прискорення. Більшість прискорене навчання обдарованих школярів ототожнює з перестрибуванням ними окремих класів. Насправді ж сучасна практика прискореного навчання налічує 17 різних форм, і лише 4 з них пов'язані зі зміною учнівського колективу обдарованим школярем. Крім перестрибування через клас прискорене навчання може реалізовуватись шляхом раннього вступу до школи; раннього закінчення школи завдяки неперервному навчальному прогресу; вивчення курсів, передбачених навчальним планом для старших класів; залучення до програм, що передбачають одночасне навчання в середній школі і вивчення окремих курсів за програмою коледжу тощо. Загалом сьогодні думки вчених сходяться на тому, що прискорення – це практика, придатна швидше для конкретного школяра, ніж для групи учнів. Водночас групи прискореного навчання, як правило, створюються на добровільній основі в післяурочних, суботніх, недільних чи канікулярних школах.

Нині відомо, що класи прискорення сприяють академічним досягненням обдарованих школярів, а також їх соціальному розвитку. Відомо також, що, якщо обдаровані учні навчаються окремо від учнівського загалу, то їх позитивне ставлення до навчальної діяльності зростає. Водночас дослідження показують, що обдаровані школярі вважають за краще половину навчального часу проводити у звичайному класі, а іншу половину навчатися у середовищі обдарованих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Nugent S.A. The Advanced Placement program and the International Baccalaureate program: a history and update // *Gifted Child Today Magazine*.– 2002.– Winter.
2. Feldhusen J.F., Proctor T.B., Black K.N. Guidelines for grade advancement of precocious children // *Roeper Review*. – 1988. – Vol. 9. – No 1.
3. Tomlinson C.A. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*.– Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
4. Johnson A. How to use thinking skills to differentiate curricula for gifted and highly creative students // *Gifted Child Today Magazine*.– 2001.– Fall.
5. Johnson A. *Up and out: Using creative and critical thinking skills to enhance learning*.– Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 2000.
6. Perkins D.N. Thinking frames // *Educational Leadership*.– 1986.– No. 42.– P. 4 – 10.
7. McKornick S., Swassing R.H. Reading instruction for the gifted: a survey of programs // *Journal of the Education of the Gifted*.– 1982.–Vol. 5.– P. 34 – 43.
8. Kenny D.A., Archambault F.X.Jr., Hallmark B.W. The effects of group composition on gifted and nongifted elementary students in cooperative learning groups // Report No. 94108.– Storrs, CT: University Connecticut. National Research Center for Gifted and Talented, 1994.
9. Lando B.Z., Schneider B.H. Intellectual contributions and mutual support among developmentally advanced children in homogeneous and heterogeneous work discussion groups // *Gifted Child Quarterly*.– 1997.– Vol. 42.– P. 44 – 57.

10. Holloway J.H. Research link/grouping students for increased achievement // Education Leadership.– 2001.– Vol. 59.– No. 3.
11. Russo F. Beyond Advanced Placement // Village Voice. – 2000. – No. 45 (15). – April 18. – P.90-91.
12. Curry W., MacDonald W., Morgan R. The Advanced Placement program: Access to excellence // Journal of Secondary Gifted Education. – 1999. – Vol. 11. – No. 1. – P. 17-23.
13. Simms D. Comparison of academic performance between AP and nonAP students at the University of Michigan.– Unpublished manuscript. – 1982.
14. Morgan R., Crone C. Advanced Placement examinees at the University of California: An examination of the freshmen-year courses and grades of examinees in biology, calculus and chemistry.– Statistical Report 93 - 210.– Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1993.
15. Morgan R., Ramist L. Advanced Placement students in college: An investigation of course grades in 21 colleges.– Statistical Report 98 – 13.– Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1998.
16. Terman L.M. Genetic studies of genius: The gifted group at mid-life. Stanford, CA: Stanford University Press, 1959.
17. Shore B.M., Cornel D.G., Robinson A., Ward V.S. Recommended practices in gifted education: a critical analysis.– New York: Teacher College Press, 1991.

Аннотація

Н.Б.Евтух, І.С.Волощук, Н.І.Супруненко

Образовательно-политические вехи организации обучения одарённых школьников

В статье авторами рассматривается проблема организации обучения одарённых учеников. На основе анализа значительного количества зарубежной научно-педагогической литературы по указанной проблеме авторами сделаны определённые обобщения и поданы методические рекомендации в плане организации обучения одарённых учеников.

Ключевые слова: одарённые ученики, ускоренное обучение, AP-программа, IB-программа.

Summary

M.B.Yevtukh, I.S.Voloshchuk, M.I.Suprunenko

Educational-political milestones of teaching organization of gifted schoolchildren

In the article the authors examine the problem of organization of gifted schoolchildren teaching. On the basis of the analysis of great number of foreign scientific-pedagogical literature concerning the problem, the authors have done certain generalizations and shown methodological recommendations as for organization of gifted schoolchildren teaching.

Key words: gifted schoolchildren, intensive education, AP-programme, IB-programme.

Дата надходження статті до редакції

„29” березня 2007р.

УДК 371.133

Н.В.КАЗАКОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

**ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ
КАТЕГОРІЯМИ ДІТЕЙ**

У статті на основі аналізу навчально-методичної літератури та власного досвіду роботи розглядається актуальна проблема підготовки майбутніх учителів до роботи з різними категоріями дітей щодо захисту їх прав у суспільстві, котре перебуває на зламі тисячоліть в умовах реформування з метою утвердження морально-духовних цінностей особистості. Визначено мету, завдання й зміст предмета „Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей” для слухачів магістратури зі спеціальності 8.010102 „Початкове навчання” Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та обґрунтовано необхідність вивчення навчальної дисципліни у вищих педагогічних навчальних закладах I-IV рівнів акредитації.

Ключові слова: морально-духовні цінності, діти з особливими потребами, обдаровані, невстигаючі у навчанні діти, групи ризику.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Процес перебудови, оновлення українського суспільства супроводжується об'єктивними труднощами, кризовими явищами, деформаціями суспільної свідомості, помилками, повільною стабілізацією політичних, економічних і соціальних чинників. Не можна не визнати, що внаслідок цих труднощів і прорахунків значною мірою постраждали діти – ті, чие життя тільки починається. Часто не усвідомлюючи і не розуміючи причин життєвих негараздів, вони повною мірою відчувають їх наслідки на своєму життєвому шляху.

На фоні знецінення загальнолюдських цінностей, зниження рівня життя населення збільшилася кількість дітей різних категорій: з особливими потребами (розумово відсталі, з затримкою психічного розвитку, з порушенням мовлення, з порушенням емоційного розвитку, з порушенням слуху, зору, з відхиленнями у поведінці), невстигаючі в навчанні, групи ризику (з фізичними вадами (інваліди), з неповних родин, з малозабезпечених родин, діти-сироти, діти,