

пострадавших вследствие боевых действий. Проанализирована необходимость социальной поддержки при решении многих проблем, таких как: адаптация к новым условиям социальной среды, наличие неблагоприятных психологических факторов, недовольство новым социальным и профессиональным статусом, острая необходимость для многих участников боевых действий в социально-психологической защите и психологической реабилитации - обуславливает актуальность темы исследования. Определены факторы успешности социальной адаптации, зависит от свойств социальной среды и характеристик индивида. Представлены результаты сравнительного, корреляционного анализа молодежи с разным уровнем посттравматического нарушения.

Ключевые слова: посттравматический расстройство, агрессивность, тревожность, фрустрация, невротизация, склонность к риску, социальная адаптация.

Muzychko L.T. Features emotional and volitional young people with different levels of post-traumatic abuse

The article highlights the features emotional and volitional young people with different levels of post-traumatic disorders. The features of experiencing posttraumatic stress disorder among young people, the dynamics of traumatic situations considered some theoretical aspects of social adaptation of persons with PTSD who have suffered as a result of the fighting. Analyzed the need for social support in solving many problems, such as adaptation to the new conditions of the social environment, the presence of adverse psychological factors, dissatisfaction with the new social and professional status, an urgent need for many of the combatants in the socio-psychological protection and psychological rehabilitation - determines relevance research topic. The factors of success of social inclusion depends on the properties and characteristics of the social environment of the individual. The results of comparative, correlation analysis of young people with different levels of post-traumatic disorders.

Keywords: post-traumatic disorder, aggression, anxiety, frustration, neuroticism, a tendency towards risk, social adaptation.

Стаття надійшла до редакції 03.05.2017 р.

Статтю прийнято до друку 19.05.2017 р.

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

УДК 376 – 0561034:616.89-008.] – 053.4/5:37,014.3

Сак Т.В.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТИПОЛОГІЯ ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ
ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

У статті мовиться про розв'язання проблеми, пов'язаної з удосконаленням організації навчання школярів із затримкою психічного розвитку у різних умовах (інклюзивний, інтегрований, звичайний клас масової школи). Здійснено аналіз систематики затримки психічного розвитку, розробленої за патогенетичним принципом. З'ясовано чинники покладені в основу психолого-педагогічної типології затримки психічного розвитку. В цьому ключі представлена наукованість, як показник успішності засвоєння нових знань у процесі навчання. Визначені та описані психолого-педагогічні типи затримки психічного розвитку, пов'язані з дефіцитним розвитком функції регуляції пізнавальної діяльності при первинно збереженому інтелектуальному розвитку; порушення пов'язані з нерівномірними проявами пізнавальної активності та продуктивності, при недостатньому інтелектуальному розвитку і порівняно збереженому рівні наукованості; порушення, що характеризується поєднання низького рівня інтелектуальної продуктивності і надмірно слабкої пізнавальної активності, та зниженою наукованістю. Відповідно до виділених психолого-педагогічних типів затримки психічного розвитку визначені умови корекційного навчання школярів.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, систематика затримки психічного розвитку, психолого-педагогічна типологія, пізнавальна, емоційно-вольова сфери, наукованість.

Затримка психічного розвитку належить до одного з найбільш поширених порушень психофізичного розвитку у дітей. Тривалий час навчання дітей із затримкою психічного розвитку здійснювалося у спеціальній школі та інтегрованих класах. Нині, спостерігається помітне зменшення кількості школярів у спеціальних школах-інтернатах, дедалі більше дітей залучаються до навчання в інклюзивних класах, відмічається зростання кількості таких учнів у звичайних класах масової школи. Усе це піднімає питання удосконалення організації навчання дітей із затримкою психічного розвитку безвідносно до умов в яких вони перебувають. Одним із напрямків удосконалення організації навчання таких школярів є звернення до психолого-педагогічної типології затримки психічного розвитку.

Питання психолого-педагогічної типології затримки психічного розвитку бере витоки з початку організації навчання школярів із затримкою психічного розвитку. Це відстежується вже у перших нормативних документах, які регламентували роботу новостворених спеціальних шкіл. У положенні про школу інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку) підкреслювалося, що корекції в спеціальних умовах підлягають діти з вадою, що виникла на органічній основі. Для корекції інших її форм, як більш легких і скороминутих, рекомендувалася індивідуалізація роботи з дитиною в умовах загальноосвітніх шкіл. У спеціальній школі, у зв'язку з різними можливостями дітей засвоювати навчальну програму, тривалий час функціонує чотирирічне і п'ятирічне початкове навчання. У такий спосіб передбачався поділ дітей за вираженістю труднощів у навчанні та динамікою їх корекції. Охоплення спеціальною допомогою дедалі ширшого контингенту школярів із затримкою психічного розвитку (органічного, соматогенного, психогенного генезу) актуалізувало питання диференціації цих дітей за глибиною та змістом порушень пізнавальної діяльності, що спонукало до виділення психолого-педагогічних типів затримки психічного розвитку, при цьому бралася до уваги систематика затримки психічного розвитку розроблена за патогенетичним принципом.

Так, В.Ковальов [3] граничні форми інтелектуальної недостатності умовно розділив на чотири групи: дизонтогенетичну – обумовлену механізмами затриманого або викривленого психічного розвитку дитини; енцефалопатичну, - в основу покладено органічне ураження мозкових механізмів на ранніх етапах онтогенезу; інтелектуальну недостатність, пов'язану з дефектами аналізаторів та органів чуття (слуху, зору) й обумовлену дією механізму сенсорної депривації; інтелектуальну недостатність, пов'язану з дефектами виховання і дефіцитом інформації з раннього дитинства (“соціокультурна розумова відсталість” за термінологією Американської асоціації з проблеми розумової неповноцінності). Хоча в кожній з названих груп провідна роль в патогенезі належить якому-небудь одному чиннику, до виникнення інтелектуальної недостатності причетні й інші патогенетичні чинники.

Г. Сухарева [8] на основі етіопатогенетичного принципу виділяє порушення інтелектуальної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку, пов'язані з несприятливими соціальними умовами виховання або патологічною поведінкою; порушення зумовлені тривалими астеничними станами, внаслідок соматичних захворювань; порушення при різних формах інфантилізму; а також вторинна інтелектуальна недостатність, внаслідок враження слуху, зору, недостатності мовлення, читання та письма;

функціонально-динамічні інтелектуальні порушення в резидуальній стадії та у віддаленому періоді – інфекції і травми центральної нервової системи.

Т. Власова, М. Певзнер[1] основним дефектом затримки психічного розвитку вважають незрілість емоційно-вольової сфери та недорозвиток пізнавальної діяльності, якісні характеристики яких безпосередньо залежать від етіопатогенетичного типу цієї аномалії розвитку.

К. Лебединська [4] виділяє чотири основні варіанти затримки психічного розвитку: конституціонального, соматогенного, психогенного, церебрально-органічного походження. Ці типи затримки психічного розвитку відрізняються один від одного особливістю структури та характером співвідношення двох основних компонентів – уповільненим темпом формування емоційно-вольової сфери та недорозвитком пізнавальної діяльності.

Таким чином, у систематиці затримки психічного розвитку, створеної за патогенетичним принципом, основними визначено порушення емоційно-вольової та пізнавальної сфер. Саме ці складові покладаються в основу типології затримки психічного розвитку, створеної різними дослідниками.

У дослідженнях І. Мамайчук, на основі клініко-психолого-педагогічних параметрів виділено чотири основні групи дітей із затримкою психічного розвитку: діти з відносною сформованістю психічних процесів, однак зі зниженою пізнавальною активністю (затримка психічного розвитку внаслідок психофізичного інфантилізму, соматогенного та психогенного генезу); діти з нерівномірними проявами пізнавальної активності і продуктивності (легка форма затримки психічного розвитку церебрально-органічного генезу, виразні прояви затримки психічного розвитку соматогенної форми та ускладнена форма психофізичного інфантилізму); діти з виразними проявами порушень інтелектуальної продуктивності, однак зі сформованою пізнавальною активністю (затримка психічного розвитку церебрально-органічного генезу, з виразною дефіцитарністю окремих психічних функцій (пам'яті, уваги,

гнозису, праксису); діти, у яких спостерігається низький рівень інтелектуальної продуктивності та пізнавальної активності (тяжка форма затримки психічного розвитку церебрально-органічного ґенезу з первинною дефіцитарністю розвитку усіх психічних функцій: уваги, пам'яті, гнозису, праксису та ін., а також недорозвиненням орієнтовної основи діяльності) [5].

Українською дослідницею Т. Ілляшенко[2] було обґрунтовано та визначено психолого-педагогічний аспект затримки психічного розвитку як розлади навчально-пізнавальної діяльності, що мають різну структуру в залежності від порушень інтелектуальних, мотиваційних та регулятивних компонентів. Науковцем було виділено низку критеріїв диференціації відмін у порушеннях навчально-пізнавальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. Це рівень актуального розвитку відповідно до вікової норми, який виявляється в обсязі знань та уявлень про навколишній світ та у рівні сформованості розумових дій та операцій, що дозволяє систематизувати й успішно використовувати наявний досвід; рівень навчованості, який може бути різним при однаковому актуальному інтелектуальному розвитку. Навчованість є показником успішності засвоєння нових знань у процесі навчання, а в ширшому розумінні – відображає здатність дитини інтелектуально розвиватися під впливом навчання; рівень сформованості регуляторних механізмів діяльності, зокрема здатності до довільної поведінки, що відображає розвиток емоційно-вольової та мотиваційної сфер, а також працездатність; наявність та зміст порушень окремих видів діяльності, необхідних для успішного навчання.

На наш погляд, під час визначення психолого-педагогічних типів затримки психічного розвитку важливо брати до уваги неоднорідність, поліморфність порушень пізнавальної та емоційно-вольової сфер цієї категорії дітей. Це можуть бути органічні ураження, що виявляються в недостатній динамічній організації психічних функцій – порушення тону, стійкості, рухливості тих чи інших психічних процесів; парціальна недостатність окремих коркових функцій – гнозису, праксису; недостатність регуляційних процесів, які забезпечують ініціювання, програмування, контроль та позначаються на операційній складовій діяльності. Системне порушення психічної діяльності може спостерігатиметься у випадку негативного впливу інших чинників, - через зниження фізичного і психічного тону, унаслідок стійкої астенії, порушення пізнавальної та особистісної сфери, унаслідок дії негативних соціальних впливів.

Треба мати на увазі, що порушення можуть мати спільне органічне підґрунтя, однак різні форми прояву; між цими порушеннями може виявлятися схожість, але механізм їх формування буде іншим, бо першопричиною виступає інша структура дефекту. Усі ці чинники – якісно різні порушення психічної сфери, різний механізм та підґрунтя їх виникнення, впливатимуть на ефективність навчання [6]. Окрім того, важливим психолого-педагогічним чинником розглядається рівень навчованості – як показник успішності засвоєння нових знань.

Зважаючи на викладене психолого-педагогічні типологічні групи дітей із затримкою психічного розвитку можна представити таким чином.

1. Діти, у яких спостерігаються порушення пов'язані з дефіцитним розвитком функції регуляції пізнавальної діяльності при первинно збереженому інтелектуальному розвитку. Це, насамперед, стани дефіциту уваги з гіпер- чи гіпоактивністю, недорозвиненістю мотиваційної та емоційно-вольової сфер, розлади працездатності різного походження.

Ці порушення нерідко можуть бути єдиною причиною розладів навчально-пізнавальної діяльності дитини, разом з тим, ці розлади, як первинна, часто органічного походження, причина стійкої неуспішності дитини, швидко ускладнюються відставанням її в інтелектуальному розвитку.

Такі порушення можна нерідко спостерігати у старших дошкільників та школярів першого року навчання з типовим розвитком (вони пов'язані з незрілістю центральної нервової системи). Сюди ж відносяться діти, яким приділяли багато уваги, надмірно їх опікували і тим самим поглиблювали їх труднощі у формуванні цілеспрямованої, довільної поведінки.

Діти віднесені до цього психолого-педагогічного типу затримки психічного розвитку можуть навчатися у звичайному класі. Однак учитель має пам'ятати, що зазвичай, ці діти неспроможні працювати на уроці разом з усім класом, і свої інтелектуальні можливості виявляють в процесі індивідуальної роботи, коли педагог бере на себе функцію організації і контролю їх діяльності. Незабезпечений достатній рівень індивідуалізації навчання призведе до суттєвого відставання їх у

засвоєнні знань. Неповноцінність навчальної діяльності негативно впливатиме на подальший розвиток пізнавальної сфери дитини – загальна обізнаність про навколишній світ ставатиме усе поверховішою, відставатиме формування мислительних дій і систематизації знань, закріплюватимуться негативні якості розуму. Поступово ці діти можуть наблизитися до представників груп дітей з більш тяжкими порушеннями навчально-пізнавальної діяльності, зумовленими зниженням рівня інтелектуального розвитку.

2. Діти з нерівномірними проявами пізнавальної активності і продуктивності, недостатнім інтелектуальним розвитком при порівняно збереженому рівні їх науковості, яка може бути реалізованою в умовах спеціально організованого навчання.

Для дітей з цими порушеннями властива різка обмеженість знань та уявлень про навколишній світ, несформованість розумових дій та операцій, яка виявляється не тільки в недоліках словесно-логічного мислення, але й в перцептивній діяльності, відставання в розвитку мовлення: дуже бідному словнику, недорозвиненому граматичному висловлюванні. В процесі виконання навчальних завдань вони терплять чималі труднощі, пов'язані з несформованістю навичок інтелектуальної роботи, недорозвиненістю мовлення, проте в межах доступного матеріалу вони здатні скористатися допомогою, дуже чутливі до позитивної стимуляції, стають уважнішими і продуктивнішими. В умовах звичайного класу такі діти виявляються зовсім неготові до навчання і випадають з навчального процесу. У зв'язку з цим вони потребують тривалої і систематичної корекційної роботи в спеціально організованих умовах, які передбачають урахування індивідуальних можливостей дитини в темпі засвоєння знань і просування в розвитку. Створення таких умов можливе в інтегрованому або інклюзивному класі.

В інклюзивному класі організація навчально-виховного процесу такого учня здійснюється за індивідуальним навчальним планом, на основі якого розробляється Індивідуальна навчальна програма, що визначає зміст, систему знань, навичок і вмінь, які має опанувати учень в навчальному процесі з кожного предмета. З учнем мають проводитися корекційно-розвиткові заняття, кількість яких визначає ПМПК.

У сприятливих умовах діти, віднесені до цієї психолого-типологічної групи, виявляють достатню наукованість і тенденцію до вирівнювання навчальної діяльності. Як свідчить практика, багато з них протягом початкового навчання у достатніх умовах досягає такого рівня розвитку і засвоєння знань, що надалі може навчатися у звичайному класі.

3. Діти, яким властиве поєднання низького рівня інтелектуальної продуктивності і надмірно слабкої пізнавальної активності; недостатній інтелектуальний розвиток зумовлений зниженою наукованістю. Остання виявляється в особливій ригідності, негнучкості мислення, внаслідок чого діти, терплячи труднощі у процесі виконання навчальних завдань, дуже обмежено користуються допомогою.

В цю групу входять діти з тяжкими формами затримки психічного розвитку церебрально-органічного ґенезу, у яких спостерігається первинна дефіцитарність у розвитку усіх психічних функцій: уваги, пам'яті, гнозису, праксису та ін., а також виразний недорозвиток емоційно-вольової сфери.

Найкращі умови початкового навчання таких дітей – інтегрований клас, у якому навчальний процес зорієнтований на Державний стандарт загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами; використовуються Навчальні програми для дітей із затримкою психічного розвитку, в яких державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів спрощені й зорієнтовані на особливості пізнавальної діяльності школярів цієї категорії; використовуються підручники та навчальні посібники розроблені для цієї категорії учнів.

Значна кількість школярів цієї психолого-педагогічної типологічної групи після початкової школи продовжує навчання в основній школі за Навчальними програмами для дітей із затримкою психічного розвитку.

Таким чином, викладене підводить до висновків. Згортання спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із затримкою психічного розвитку збільшує чисельність таких дітей в інклюзивних та звичайних класах масової школи, що актуалізує питання, пов'язані з удосконаленням їхнього навчання, й у цьому ключі піднімається питання психолого-педагогічної типології затримки психічного розвитку. В основу існуючих психолого-педагогічних типологій затримки психічного розвитку покладені ключові чинники систематики цієї нозології, виділені за патогенетичним принципом.

Описані нами психолого-педагогічні типи затримки психічного розвитку базуються на поліморфності проявів емоційно-вольової сфери, особливостях інтелектуального розвитку, та враховують чинник научуваності. Визначені психолого-педагогічні типи затримки психічного розвитку мають орієнтувати педагогів, психологів до організації оптимальних умов навчання дітей цієї категорії.

В цьому ключі актуальними для подальшого дослідження будуть питання, пов'язані із розробленням технологій включення у навчальний процес звичайного та інклюзивного класу дітей із затримкою психічного розвитку визначених психолого-педагогічних типів, що мають забезпечити повноцінну реалізацію діяльнісного та особистісно орієнтованих підходів, відтак достатнє формування ключових освітніх та життєвої компетентності у цієї категорії школярів.

Використана література

1. **Власова Т.А., Певзнер М.С.** Учителю о детях с отклонениями в развитии. 2-е изд. испр. и доп. - М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
2. **Ілляшенко Т.Д.** Питання психолого-педагогічної типології дітей із затримкою психічного розвитку / Т.Д. Ілляшенко // Нива знань, ч. I. Дніпропетровськ., 1999. – С. 64-65.
3. **Ковалев В.В.** Психиатрия детского возраста. - М.: Медицина, 1995. - С. 354-388.
4. **Лебединская К.С.** Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. / К.С. Лебединская // Актуальные проблемы задержки психического развития. - М., 1982. – 128 с.
5. **Мамайчук И.И.** Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2004.-400с.
6. **Сак Т. В.** Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Т. В. Сак. – К. : Актуальна освіта, 2005. – 246 с.
7. **Сак Т. В.** Психологічні умови реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами / Т. В. Сак // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – №2 (52). – С. 3–6.
8. **Сухарева Г.Е.** Лекции по психиатрии детского возраста. - М., 1974.- 220 с.

References

1. **Vlasova T.A., Pevzner M.S.** Uchytelyu o detyakh s otklonenyamy v razvytyy. 2-e yzd. uspr. y dop. - M.: Prosveshchenye, 1973. – 175 s.
2. **Ilyashenko T.D.** Pytannya psyxoloho-pedahohichnoyi typolohiyi ditej iz zatrymkoyu psyxichnoho rozvytku / T.D. Ilyashenko //Nyva znan", ch. I. Dnipropetrovs"k., 1999. – S. 64-65.
3. **Kovalev V.V.** Psykhyatryya det-skoho vozrosta. - M.: Medytsyna, 1995.- 420 s.
4. **Lebedynskaya K.S.** Osnovnyye voprosy klynyky y systematyky zaderzhky psykhicheskoho razvytyya. / K.S. Lebedynskaya //Aktual'nyye problemy zaderzhky psykhicheskoho razvytyya. - M., 1982. – 128 s.
5. **Mamajchuk Y.Y.** Psyxokorrekyonnyye texnologyy dlya detej s problemamy v razvytyy. – SPb.:Rech", 2004.-400s.
6. **Sak T. V.** Psyxoloho-pedahohichni osnovy upravlinnya uchbovoyu diyal'nisty uchniv iz zatrymkoyu psyxichnoho rozvytku u shkoli intensyvnoyi pedahohichnoyi korekcyi / T. V. Sak. – K. : Aktual"na osvita, 2005. – 246 s.
7. **Sak T. V.** Psyxolohichni umovy realizaciyi Derzhavnoho standartu pochatkovoyi zahal"noyi osvity dlya ditej z osoblyvymy osvitnimy potrebamy / T. V. Sak // Defektolohiya. Osoblyva dytna: navchannya ta vuxovannya. – 2013. – №2 (52). – S. 3
8. **Sukhareva H.E.** Lektsyy po psykhyatryy det-skoho vozrosta. - M., 1974.- 220 s.

Сак Т.В. Психолого-педагогическая типология задержки психического развития и пути её реализации в организации коррекционного обучения

В статье рассматривается проблема, посвящённая усовершенствованию организации обучения школьников с задержкой психического развития в инклюзивных и обычных классах массовой школы. Проведен анализ систематики задержки психического развития, разработанной за этиопатогенетическим принципом. Выделенные факторы положены в основание типологий задержки психического развития; Существенным фактором представлена обучаемость, как показатель успешного усвоения знаний в процессе обучения. Определены психолого-педагогические типы задержки психического развития, предназначенные для обеспечения оптимальных условий обучения этой категории детей. В соответствии с выделенными психолого-педагогическими типами задержки психического развития определены условия коррекционного обучения школьников.

Ключевые слова: задержка психического развития, систематика задержки психического развития, психолого-педагогическая типология, познавательная, эмоционально-волевая сферы; обучаемость.

Sak T. Psycho-pedagogical typology mental retardation and its implementation in organization of correctional education

The article deals about solving problems related to the improvement of the teaching of students with mental retardation in inclusive and regular classes of a regular school. The analysis of mental retardation taxonomy developed by pathogenic principle is conducted. The factors such as heterogeneity, polymorphic disorders of cognitive, emotional and volitional sphere underlying the existing typologies of mental retardation were found. An important factor represented is trainability as an indicator of learning new knowledge in the education process. The authors have identified psychological and pedagogical types of mental retardation, which are intended to ensure optimal conditions for organizing education of children in this category. In this sense, the authors presented the violations related to the scarce development of cognitive functions in the regulation originally saved intellectual development; violations that appears irregular manifestations of cognitive activity and productivity, insufficient intellectual development with relatively preserved levels of learning; disorder characterized by a combination of low intellectual performance and too weak cognitive activity; reduced learning ability. According to the selected type of psycho-pedagogical types of this nosology the conditions of correctional training of students of schools are identified.

Key words: mental retardation; taxonomy of mental retardation; psychological and pedagogical typology; cognitive, emotional and volitional field; ability to learn.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2017 р.

Статтю прийнято до друку 25.03.2017 р.

Рецензент: д.п.н., Таранченко О.М.

УДК: 376. 36:81'23

Супрун Д. М.

**НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ
(історико-методологічні засади)**

В історико-педагогічному ракурсі проаналізовано досвід факультету корекційної педагогіки і психології НПУ імені М. П. Драгоманова із організації практики та стажування студентів – майбутніх психологів в галузі спеціальної психології. Виокремлені форми, методи та засоби науково-дослідної роботи в навчальній та позааудиторній діяльності вищого педагогічного закладу освіти. Розкрито історичні та організаційно-методологічні засади навчальної практики дефектологів як важливої складової їхньої професійної підготовки. Наведені приклади сучасного педагогічного досвіду із взаємодії профілюючих кафедр факультету та базових спеціальних навчальних закладів в питаннях організації різних видів навчальної практики студентів. Акцентовано увагу на ролі волонтерської практики студентів в різного типу спеціальних реабілітаційних закладів для дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Підкреслюється роль благодійного товариства допомоги інвалідам та особам з інтелектуальною недостатністю «Джерело» в питаннях підготовки дефектологів.

Ключові слова: спеціальна психологія, навчальна практика, стажування, педагогічне керівництво, наставник.

Вдосконалення процесу підготовки сучасних корекційних педагогів та спеціальних психологів вимагає поряд із залученням в навчальний процес сучасних освітніх технологій й ретельного використання педагогічного досвіду минулого. Вивчення досвіду підготовки кадрів дефектологів засвідчує, що розроблення педагогами факультету корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, в різні часи своєї багаторічної історії, передових для свого часу підходів до організації та проведення навчальної практики є актуальним й нині. Підставою для цього твердження є насамперед те, що професійна сфера сучасного дефектолога-дослідника вимагає постійного звернення до корекційно-виховної психолого-педагогічної практики з метою осмисленого закріплення різнопланових теоретичних знань.

Навчальна практика, від ознайомчої до випускної, органічно входить в структуру навчально-виховного процесу вищого навчального закладу і має забезпечувати подальше закріплення та поглиблення отриманих студентами теоретичних знань, набуття і вдосконалення професійних вмінь та навичок, залучення їх до практичної діяльності, вироблення основ професійного мислення, подальший розвиток сталого інтересу до майбутнього фаху. Вивчення історико-методологічних засад навчальної практики студентів-дефектологів, зокрема спеціальних психологів й становило мету нашого пошуку.