

(застеляння і розстеляння ліжка) свідчить про сформованість відповідного вміння із самообслуговування.

Сліпоглуху дитину необхідно вчити обстежувати предмети. Під час обстеження потрібно звернути увагу дитини на головні, характерні ознаки предмета, його призначення, будову, виділити частини, деталі, розмір. Для розгляду пропонувати натуральні предмети, муляжі, рельєфні малюнки різних розмірів, форми та ін. Це сприятиме вирішенню одного із важливих завдань навчання сліпоглухої дитини – формування образів навколишньої дійсності.

Література

1. Андрієнко В.І. Вдосконалення процесу навчання сліпих молодших школярів самообслуговуванню: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К.: 1994. – 23 с.
2. Американская программа обучения навыкам повседневной жизни детей со сложным сенсорным дефектом / Дефектология – М., 4, 1994, С. – 91 – 96.
3. Мещеряков А.И., Мареева Р.А. Первоначальное обучение слепоглухонемого / М.: - Просвещение, 1964. – С. – 30 – 33.
4. Програма з соціально-побутового орієнтування: 5-10 класи спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей. К., 2004.- 38 с.
5. Федоренко С.В. Формування навичок самообслуговування в слабозорих дітей молодшого дошкільного віку. – Дефектологія. – 1997. - №1. – С. 37
6. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Е.В.Моржина.- М.: Теревинф, 2006.- 40 с. – (Психологические программы).

ІХ. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА СЛУХУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Загальні положення

Шкільне життя дитини протікає в складному, різноманітному за своїми формами і спрямованістю середовищі. За своєю природою це середовище соціальне, бо являє собою систему різноманітних структурованих стосунків дитини з однолітками і школярами іншого віку, педагогами, батьками (своїми та однокласників), іншими дорослими, які беруть участь у шкільному процесі.

Шкільне середовище – складно організована система, в рамках якої дитина вирішує декілька принципово важливих завдань. Одним із них є завдання соціалізації, тобто процесу засвоєння і особистого прийняття дитиною певних соціальних норм, правил і вимог. Найчастіше під соціалізацією розуміють процес набуття дитиною якостей, необхідних для життя та діяльності в суспільстві, залучення її до суспільних відносин, засвоєння елементів культури, соціальних ролей.

Шкільне середовище є одним з провідних трансляторів цих норм і вимог, водночас воно ж і санкціонує їхнє виконання – карає й заохочує за ті або інші дії, вчинки дитини. Поряд з цим шкільне середовище надає дітям можливості для соціального розвитку і соціального пізнання – формування різноманітних навичок і вмінь, підвищення соціально-психологічної компетентності тощо. Школяр у процесі шкільного навчання повинен засвоїти норми і вимоги соціуму.

Дана ідея знайшла широке застосування в американській соціальній психології, зокрема у теоріях соціальної взаємодії та соціальних ролей, соціальної інженерії та соціального навчання.

Концепція соціальної взаємодії була започаткована Д.Мідом. Відповідно до його поглядів, свідомість має інструментальну природу, тобто є засобом адаптації індивіда до довкілля. Суспільство та соціальний індивід (соціальне «Я») стверджуються у сукупності процесів міжіндивідуальних взаємодій. Стадії прийняття

ролі іншого, інших, «узагальненого іншого» – це етапи становлення рефлексивного соціального «Я». Головна характеристика «Я» – здатність ставати об'єктом для самого себе, при цьому зовнішній соціальний контроль трансформується у самоконтроль. Таким чином, суспільство ніби опиняється «усередині Я». При цьому багатство й своєрідність закладених у тій чи іншій особистості реакцій, способів діяльності залежить від різноманітності систем взаємодії, у яких особистість бере участь.

У свою чергу, рефлексія (оцінка) «Я», власного внутрішнього світу та наявних у ньому символічних значень дозволяє «інтегрувати і переінтегрувати» ситуації взаємодії, у яких «Я» бере участь. Таким чином, найвищою стадією соціалізації Д.Мід вважав формування соціального рефлексивного «Я», що відображає сукупність міжіндивідуальних взаємодій і здатність ставати об'єктом для самого себе.

Наріжним каменем теорії соціальної інженерії та соціального наування є положення про можливість довільної зовнішньої (соціальної) детермінації поведінки людини.

Важливу роль навчанню та зовнішній стимуляції у психосоціальному розвитку індивіда відводив Е.Торндайк. У його розумінні зовнішнє середовище слугує каталізатором вродженого потенціалу відповідно до класичної біхевіористської схеми: стимул – реакція – підкріплення.

В центрі уваги біхевіоризму є проблема навчання та безпосереднього впливу на поведінку людини. Біхевіоризм створив робочу схему процесу соціального формування людини, яка базується на фіксації зв'язків між стимулами та реакціями, що на практиці означає формування «правильних» реакцій та усунення «неправильних». При цьому навчання трактується як підбір та апробація різних стимулів, поки не з'явиться правильна реакція, після чого її необхідно, шляхом тренування, закріпити.

На думку найбільш відомого представника даного напрямку в психології Б.Скінера, на поведінку дитини, її соціальні дії впливають інші люди, засуджуючи або підтримуючи поведінку конкретного індивіда. Індивідуальні відмінності, які виявляються у поведінці дітей

та дорослих, відповідно до даної теорії, є результатом досвіду їх перебування у різноманітних життєвих обставинах, результатом взаємодії з різними людьми. Основними механізмами отримання індивідуального досвіду, нових форм поведінки є умовно-рефлекторне, вікарне та оперантне наування.

Б.Скінер вважав, що необхідно радикально змінити практику виховного контролю, яка повинна визначатись тактикою підкріплення (як позитивних, так і негативних). Дана стратегія формування особистості цілковито заснована на принципах «оперантної детермінації», які були детально ним розроблені, зокрема:

- 1) якщо поведінка супроводжується підкріпленням (викликає позитивні наслідки), то вона, вірогідно, буде повторюватись;
- 2) якщо поведінка не підкріплюється (не має явних наслідків або вони нейтральні), то вона буде мати тенденцію до зникнення;
- 3) якщо поведінка супроводжується негативними наслідками (покарання), то індивід буде прагнути змінити її таким чином, щоб уникнути цих наслідків.

Оперантна поведінка, за Б.Скінером, є не що інше, як добровільні поведінкові акти індивіда (операнти), які виконуються в бажаному для контролера (психолога) напрямку. На його думку, маніпулятивний контроль є необхідною умовою для створення в індивіда «поведінкового репертуару», який включає ті або інші навички, вміння «демонструвати» певні знання. В результаті процес навчання адаптується відповідно до одиниць поведінки (поведінкового репертуару).

Доктрина «соціальної інженерії» Б.Скінера знайшла своє продовження в працях А.Бандури. Розроблена ним концепція соціального наування базується на тезі, що поведінка окремого індивіда перебуває під впливом поведінки іншого індивіда чи індивідів, яка стає для нього моделлю.

Таким чином, навчання має вигляд демонстрації моделі бажаної поведінки. Наування відбувається шляхом спостереження та імітації певної моделі, засвоєння якої супроводжується позитивними підкріпленнями. Критерієм ефективності навчання є ступінь адаптованості індивіда до зовнішніх умов.

Біхевіористи та необіхевіористи вважають людську поведінку сукупністю внутрішніх реакцій на зовнішні впливи. Якщо ж вони й говорять про психічні процеси, то тільки формально, розглядаючи всю повноту проявів дитини лише з точки зору «відкритої поведінки», тобто поведінкових актів, які спостерігаються ззовні.

На нашу думку, помилковим є таке піднесення до абсолюту зовнішніх соціальних чинників, однак безперечно, що соціалізація, як процес інтеріоризації суспільних відносин, відбувається завдяки механізму соціального навчіння, основними видами якого є:

– умовно-рефлекторне. Даний вид навчіння передбачає виникнення нових форм поведінки як умовних реакцій на попередньо нейтральний стимул, який раніше не викликав специфічної реакції.

Умовні стимули, зазвичай, є нейтральними з точки зору процесу та умов задоволення потреб організму, який вчиться реагувати на них прижиттєво, в результаті систематичного асоціювання цих стимулів із задоволенням певних потреб. Завдяки умовно-рефлекторному навчінню, стимули та реакції на них складають специфічну систему, яка забезпечує реалізацію більш складної поведінки, ніж елементарні вроджені реакції;

– оперантне. Біхевіоризм розглядає даний вид навчіння як основний, суть якого полягає у формуванні знань та умінь шляхом «проб і помилок». Завдання, з яким має справу школяр, викликає у нього комплекс різноманітних реакцій (інстинктивних, безумовних, умовних). Він послідовно на практиці апробує кожну із них під час вирішення завдання й автоматично оцінює досягнутий при цьому результат. Та з реакцій чи їх певне поєднання, яке забезпечує найкращий результат, тобто оптимальне пристосування до ситуації, що виникла, виділяється 3-поміж інших й закріплюється в досвіді дитини;

– вікарне. Воно є для дитини особливо значущим на ранніх стадіях онтогенезу. Каналом отримання досвіду в цьому разі є спостереження та наслідування дитиною поведінки дорослих, насамперед батьків. Даний вид навчіння практично домінує серед інших у дошкільному та молодшому шкільному віці, проте нажалі, є

практично недоступним для дітей з тотально порушеним зором та слухом;

– вербальне або символічне. Мається на увазі те, що навчіння відбувається в символічній формі завдяки різноманітним знаковим системам, перш за все, мові. Вербальне навчіння набуває важливого значення починаючи з моменту засвоєння дитиною мовлення. Його передумовою стають вищі психічні функції людини: мовлення, мислення та свідомість. Даний вид навчіння є вельми ускладненим для даної категорії дітей, однак після формування у них, як зазначає у своїй «Тифлосурдопедагогіці» А.В.Апраушев, словесного мовлення у дактильній і читання у брайлевській формі, він є доступним і досить ефективним.

Усі наведені види навчіння являють собою основні способи отримання життєвого досвіду.

Розглядаючи питання становлення особистості в умовах складного дефекту, більшість дослідників стверджує, що відсутність зору чи важке порушення його провідних функцій (гостроти і поля зору) у поєднанні із порушенням слуху вносять суттєві зміни в життя дитини, надзвичайно утруднюючи її взаємодію з оточуючим світом, перш за все із соціумом.

З нашої точки зору, при складному порушенні сенсорики від народження чи у ранньому дитинстві страждає не тільки психічний, а й соціальний розвиток дитини в цілому, суттєво знижується його темп. Як зазначалось, соціалізація дитини, тобто засвоєння нею досвіду суспільного життя та соціальних стосунків, відбувається у діадичних системах через різні види навчіння, серед яких у ранньому дитинстві домінує вікарне, що потребує візуального сприймання, оскільки воно передбачає спостереження та наслідування дитиною поведінки дорослих.

Отже, вікарне навчіння, як провідний вид соціального навчіння, в даної категорії дітей у ранньому онтогенезі є блокованим, що суттєво утруднює освоєння культури людських стосунків, формування соціальних ролей і функцій, отримання соціальних умінь, необхідних для успішної реалізації цих стосунків. Значно уповільнюються темпи особистісного зростання, формування

необхідних особистісних рис та якостей, психологічних механізмів, форм поведінки, необхідних для повноцінного життя у суспільстві.

Слід зазначити, що процес соціалізації відбувається переважно спонтанно й перманентно протягом усіх вікових етапів онтогенезу, для яких характерними є специфічні «соціальні ситуації розвитку» (особливості взаємодії внутрішнього із зовнішнім, соціальним).

Відомо, що семирічний вік є одним із кризових періодів онтогенезу. Вікові кризи є досить поширеним явищем і, якщо вони протікають у межах нормального розвитку, то не становлять жодної загрози для особистості дитини, її психічного здоров'я. Однак, за наявності складного дефекту, яким є комбіноване порушення зору та слуху, ці кризи можуть стати причиною виникнення різноманітних відхилень у розвитку, особистісних порушень. Так зокрема, у деяких дітей під тиском несприятливих психогенних чинників виникають невротичні розлади, оскільки у цьому віці дитина вже виявляє певне усвідомлене ставлення до себе та оточуючих її людей, розуміє суспільні мотиви поведінки, етичні оцінки, значущість конфліктних ситуацій.

Як наголошує у своїх працях відомий український психолог І.Д.Бех, порушення сенсорики сприяє збільшенню вірогідності виникнення нервово-психічних розладів, стійких станів емоційного дискомфорту, патологічного розвитку особистості. Безконтрольний процес формування відношення до себе, до свого дефекту, образу «Я» нерідко призводить до хибного уявлення про особистісну значущість. Якщо ці відношення і уявлення, на його думку, набувають стійкого характеру, у школярів виникають серйозні труднощі в процесах спілкування, соціальної адаптації.

Таким чином, одні дослідники вважають вікові кризи цілком закономірним явищем, і тому не враховують можливі ускладнення, зумовлені ними, а інші, навпаки, ставляться до них як до патологічних проявів. Проте, необхідно мати на увазі, що вікові кризи в одних випадках закінчуються спонтанно й благополучно, а в інших необхідним є втручання психолога.

Глибокі психологічні проблеми, що стрімко виникають на тлі визрівання й розвитку, нерідко переходять ту критичну межу, за якою

вікова криза перетворюється в екстремальну ситуацію й вимагає термінового втручання ззовні.

Перед семирічною дитиною постає безліч нових проблем, які вона не завжди спроможна самостійно вирішити, виробити у себе відповідні новій ситуації механізми подолання труднощів. Дитина має швидко адаптуватись до нових умов, видів діяльності, соціального оточення, соціальних ролей. Це є складним віковим завданням для дитини в нормі й надзвичайно проблематичним для дитини з комбінованим порушенням зору та слуху.

Відповідно до цього, шкільна дезадаптація може бути результатом нерозв'язаних завдань розвитку, наслідком постійних невдач і конфліктів в міжособистісних стосунках, фрустрації актуальних потреб дитини. Є чимало дітей, які не можуть «вжитися» в нову соціальну роль (роль учня). Вони часто скаржаться на нездоров'я, перебувають у пригніченому настрої, погано засвоюють навчальний матеріал, не мають близьких друзів тощо.

Нерідко кризові стани у цьому віці породжуються критичними ситуаціями в сім'ї та школі. Існує кілька типів критичних ситуацій – психічний стрес, фрустрація, конфлікт, криза. Сімейні ситуації полягають у відриві від матері, незлагоді батьків, знуцанні, образах, побитті, появі нової людини в сім'ї (вітчима, мачухи, другої дитини).

Шкільні ситуації полягають у труднощах навчання, конфліктах з учителями, неприйнятті дитячим колективом, переживаннях через власну неповноцінність.

Відомий американський психолог Л.І.Грімак дає свою класифікацію кризових ситуацій, яка включає чотири групи:

- психологічні стани, що викликані надмірною психологічною мобілізацією організму;
- психофізіологічні стани, які формуються під впливом несприятливих або незвичних факторів зовнішнього середовища біологічного, психологічного або соціального характеру (реактивні стани, депресія, фрустрація і т.п.);
- передневротичні фіксації несприятливих умов, закріплення негативних реакцій у пам'яті («застійне вогнище збудження») та наступного їх відтворення в аналогічних умовах. Виявляються у

вигляді нав'язливих жахів (фобій), на основі яких можуть розвиватись нав'язливі думки та дії;

- порушення у сфері особистісної мотивації, до яких належать «криза мотивації» та її різновиди.

Серед причин шкільної дезадаптації заслуговують на першочергову увагу хибні методи виховання в сім'ї та школі або їх принципова розбіжність, порушення системи міжособистісних стосунків дитини у школі (зі школярами та педагогами).

Отже, підсумовуючи сказане, вважаємо за потрібне зазначити, що процес соціалізації дитини детермінують наступні чинники:

- соціальні інститути (сім'я, школа та ін.);
- взаємовплив людей у процесі спілкування та спільної діяльності;
- первинний досвід, пов'язаний з періодом раннього дитинства, з формуванням основних психічних функцій та елементарних форм поведінки;
- процеси саморегуляції, що співвідносяться з поступовою заміною зовнішнього контролю індивідуальної поведінки на внутрішній самоконтроль.

Відповідно до сказаного вище, процес соціалізації можна охарактеризувати як поступове розширення на основі набутого індивідуум соціального досвіду, видів його діяльності й кола спілкування, як процес становлення самосвідомості й активної життєвої позиції.

Таким чином, розширення та поглиблення соціалізації індивіда відбувається у трьох основних сферах: діяльності, спілкуванні, самосвідомості. У сфері діяльності соціалізація виявляється у розширенні видів діяльності, її осмисленні індивідом. Через спілкування відбувається розширення кола спілкування, збагачення його змісту, пізнання інших людей, розвиток вмінь спілкування. В сфері самосвідомості формується образ власного «Я» як активного суб'єкта діяльності, загальна самооцінка, відбувається осмислення своєї соціальної приналежності, соціальної ролі.

Як вже зазначалось, школа поряд із сім'єю, є важливим інститутом соціалізації. У процесі підготовки дитини до дорослого життя школі відводяться такі основні функції:

- освіта – передача суспільних знань та цінностей, які слугують передумовою для виконання дорослих ролей;
- формування особистості – передача ціннісних уявлень й полегшення ідентифікації (наприклад, вчитель як еталон для наслідування);

- формування адекватної соціальної поведінки. З точки зору завдань розвитку, школа є джерелом соціальних ролей, які можуть слугувати певною функціональною основою поведінки дитини. Крім того, школа робить свій внесок у формування уявлень школяра про себе. Цьому сприяє ідентифікація з педагогами й товаришами, осмислення ціннісних уявлень.

Проте, на жаль, спеціальна школа не завжди справно виконує свої функції, позаяк вона не в достатній мірі забезпечує соціально-психологічну підготовку своїх вихованців до дорослого життя, до взаємодії з широким соціальним докіллям. Корекційне навчання у спеціальній школі до останнього часу передбачає лише корекцію пізнавальної діяльності школярів, розвиток яких обтяжений важким сенсорним дефектом.

До сказаного слід додати, що дитина з глибокими порушеннями зору та слуху на тривалий час потрапляє до спеціальної школи-інтернату, яка ізолює її від родини, порушує той звичний близький емоційний контакт дитини з батьками та найближчими родичами, який виник у попередні роки.

Однак, найбільшої шкоди процесові шкільної адаптації завдають нерідко самі вчителі, які намагаються виховувати школярів шляхом «об'єктивної» критики їхніх недоліків. Дитина ще не здатна цілком об'єктивно сприймати критичні зауваження через вікові особливості її загальної самооцінки, яка формується переважно як наслідок інтеріоризації оцінок дорослих людей та результатів провідної діяльності – навчання. Самооцінка дитини у цьому віці переважно ще не аналітична, а синтетична. Це скоріше цілісне емоційне ставлення до себе, ніж розумова оцінка окремих своїх якостей та рис. Відтак, коли вчитель висловлює незадоволення певними рисами характеру школяра, тому здається, що мова йде про його особистість взагалі.

Необхідно зазначити, що соціалізація в умовах складного дефекту відбувається не стільки спонтанно у діадичних системах «дитина – дорослий» та «дитина – дитина», скільки цілеспрямовано через організовані форми соціалізації, головним чином, через різні педагогічні системи.

Саме педагог є тією центральною фігурою, від якої залежить успішність соціалізації школяра. Реалізуючи роль наставника, педагог демонструє своїм вихованцям зразки активності, індивідуальні варіанти рольової поведінки, в яких знаходять відбиток притаманні йому особистісні характеристики. Засвоєння школярами цих особистісних якостей, що транслюються вчителем у вигляді персоналізації педагога у школярах, і виявляється тим результатом його впливу, що визначається як індивідуально-специфічний вплив.

Усе це зумовлює необхідність проведення відповідної психологічної підготовки суб'єктів соціальної взаємодії (педагогів та школярів з порушеннями зору та слуху), психокорекції.

Проте, яке свідчить досвід, шкільна психологічна служба ще й досі не проводить такої роботи через відсутність відповідних програмно-методичних розробок (спеціальних програм, посібників, методичних рекомендацій, корекційних методик тощо).

Такий стан зумовлений також повною відсутністю відповідних теоретичних розробок, оскільки питання соціалізації, шкільної дезадаптації, соціально-психологічного навчання молодших школярів з комбінованими порушеннями зору та слуху ще й досі не знайшли свого висвітлення в спеціальній науковій психолого-педагогічній літературі.

На наше переконання, у своїй психологічній практиці психолог повинен планувати її процес, що виражається в організованій певним чином взаємодії психолога з дитиною, й відповідає за кінцевий результат. Однак, кінцевий результат часто опосередковується іншими людьми – педагогами, адміністрацією школи, батьками.

Психологічний супровід молодших школярів з комбінованими порушеннями зору та слуху

Психологічна корекція – це насамперед психологічний вплив на дискретні характеристики внутрішнього світу дитини, тобто, психолог має справу з конкретними проявами бажань, переживань, поведінки дитини у конкретних ситуаціях. Крім того, психокорекція завжди повинна опиратись на внутрішні потенції можливості дитини.

При організації психокорекції практичний психолог повинен враховувати вікові та індивідуальні особливості молодших школярів зі складним дефектом, зокрема – імпульсивність, емоційну нестабільність, неконтрольованість власних дій та вчинків.

При організації практичної роботи шкільний психолог повинен мати на увазі такі **цілі**:

- навчити школярів започатковувати цирі та доброзичливі стосунки;
- навчити молодших школярів зі складним дефектом правильно виконувати соціальні ролі;
- навчити дітей ефективній соціальній взаємодії.

Цьому сприяє комплексне стимулювання, яке включає в себе систему різноманітних стимулів, кожний із яких застосовується в залежності від того, які потреби дитини на даний відтинок часу є актуальними. Практичний психолог може одночасно використовувати у своїй роботі зі школярами різноманітні стимули: органічні, матеріальні, моральні, індивідуальні й соціально-психологічні. Органічні стимули пов'язані із задоволенням органічних потреб дитини (приємний фізичний дотик, солодощі й т.п.). Матеріальні стимули пов'язані з отриманням дитиною у своє розпорядження матеріальних речей. Моральні стимули звернені до почуттів дитини й пов'язані із задоволенням вищих потреб. Індивідуальні стимули містять у собі те інтимне, особистісне, що є найбільш значущим для певної особистості. Соціально-психологічні стимули пов'язані із системою людських стосунків.

Дія різних стимулів на поведінку дитини ситуативно та особистісно опосередкована. В якості форм заохочення можуть використовуватись: увага до дитини, схвалення, визнання, підтримка, нагорода, посилення соціальної ролі або статусу. Однак, внутрішня мотивація діяльності вважається усе ж більш сильною, аніж зовнішня її стимуляція. Найкращою є така психолого-

педагогічна ситуація, яка породжує у дитини внутрішню мотивацію, одночасно підкріплюючи її відповідною зовнішньою стимуляцією, тобто коли устремління дитини до психологічного самовдосконалення підкріплюється створенням сприятливих для цього зовнішніх умов.

Крім того, психологічну підтримку дитини зі складним дефектом можна здійснювати за допомогою:

– дотику (погладити по плечу, доторкнутися до руки, м'яко підняти підборіддя дитини, приблизити своє обличчя до її обличчя, обійняти її тощо);

– спільних дій (сидіти, стояти поряд з дитиною; грати з нею тощо);

Особливий інтерес становить проблема формування нових навичок соціальної поведінки. У біхевіористській психокорекції будьяка психологічна проблема розглядається як відсутність у дитини необхідних реакцій поведінки. З негативною поведінкою не слід боротися, оскільки покарання навчає менш ефективно, ніж заохочення, а слід направцьовувати корисні адаптаційні навички, які несумісні з негативною поведінкою.

Психолог разом із дитиною намагається втрутитися в її життєві умови з метою їхньої зміни. Це будується на наступних засадах:

- доброзичливі стосунки психолога і дитини;
- визначення проблеми через операціоналізацію поведінки;
- розуміння контексту проблеми через функціональний аналіз;
- встановлення соціально важливої мети.

Відповідно до цих засад, психолог може поділитись своїми планами із дитиною, сподіваючись на її активність в процесі спільної соціальної взаємодії. Встановлення соціально важливої мети обов'язково припускає активну участь школяра. Психолог обирає і виробляє конкретний план дій на майбутнє.

Психолог ґрунтується на ясних і чітких даних про поведінку і вчинки школяра зі складним дефектом. Аналіз припускає чітке знання психологом того, що робить дитина і як вона себе поводить.

Мета операціоналізації поведінки – перевести незрозумілі жести в об'єктивні дії, що спостерігаються ззовні. Психолог робить наголос саме на діях дитини.

Аналіз – це акцент на конкретних діях і вчинках школяра зі складним дефектом. Функціональний аналіз припускає дослідження подій, що передують вчинку, сам вчинок і його наслідки, тобто результат. Так з'ясовуються причинно-наслідкові зв'язки у послідовності подій, визначальних для зовнішньої поведінки дитини.

Лише точно визначивши проблему, психолог може запропонувати школяреві готові відповіді.

Він користується багатьма техніками, серед яких потрібно звернути увагу на *тренінг наполегливості*. Тренінг наполегливості дозволяє більшості школярів подолати безпорадність і неадекватність, що найбільш часто зустрічаються в даній категорії дітей.

При тренуванні наполегливості в ході бесіди психолог використовує рольові ігри, під час яких психолог за допомогою певних директив задає потрібне спрямування бесіди.

Модельовання поведінки й заохочення за бажану поведінку – це теж засоби навчання дітей новій поведінці.

Серед процедур зміни поведінки психолог використовує, крім тренування наполегливості, вправи на релаксацію, цілеспрямоване зменшення тривожності, засноване на навчанні глибокої релаксації.

У психокорекційній роботі, яка проводиться наприкінці навчання у початковій школі, можуть використовуватись *психологічні стратегії*, спрямовані на підтримку у школяра потрібної поведінки у повсякденному житті, які отримали назву стратегій попередження рецидивів.

Рецидиви або зриви трапляються у більшості школярів, завдання ж психолога полягає в тому, щоб на узагальнюючій стадії взаємодії побудувати програму, яка б допомогла дитині впоратися із рецидивом.

Ця стратегія повинна дати школяреві можливість контролювати себе у складних життєвих ситуаціях. *Стратегії відвертання рецидивів* поділяються на: передбачення складних ситуацій, регулювання думок і почуттів, застосування потрібних навичок поведінки.

Основні пункти **програми попередження рецидивів** виглядають так:

1. Вибір потрібної (адекватної) поведінки.
2. Стратегія попередження рецидивів полягає в тому, що дитина усвідомлює рецидив і описує його. Після цього аналізує, в чому різниця між навчанням поведінці та її використанням у складних ситуаціях. Згодом аналізується, хто з відомих дитині людей може допомогти їй дотримуватись бажаної поведінки. Після цього обговорюються ситуації з високим рівнем ризику, люди, події, місця, що провокують зрив.
3. Стратегія раціонального мислення пропонує аналіз емоційного відгуку школяра на тимчасовий зрив або рецидив, а також аналіз того, що допоможе йому думати більш ефективно у складних ситуаціях або після зриву.
4. З дитиною обговорюється практика, спрямована на підтримку вироблених навичок. Зокрема питання про те, які додаткові навички їй потрібні, щоб утриматися в межах виробленої поведінки.
5. При стратегії визначення бажаних висновків психолог і школяр обговорюють майбутні вигоди його нової поведінки, засоби винагороди за неї.
6. Стратегія передбачення наслідків першого рецидиву спрямована на опис в деталях першого рецидиву – людей, місць, часу, можливого емоційного стану.

Підсумовуючи усе вищесказане, вважаємо за необхідне зауважити, що ідеологія роботи шкільного психолога з даною категорією дітей має спиратись на наступне:

– по-перше, вона повинна йти за природним розвитком дитини на даному віковому і соціокультурному етапі онтогенезу. Тобто, вона має знаходитися в логіці психосоціального розвитку дитини з комбінованими порушеннями зору та слуху, а не штучно задаватись ззовні. Це положення дуже важливе при визначенні змісту роботи шкільного психолога. Він займається не тим, що вважають за потрібне інші (насамперед шкільна адміністрація або батьки), а тим, що потрібне конкретній дитині. Таким чином, в якості

найважливішого принципу шкільної психологічної практики є безумовна цінність внутрішнього світу кожного школяра, пріоритетність потреб і завдань його розвитку.

– по-друге, створення умов для ефективного засвоєння дитими системи стосунків з навколишнім світом. Внутрішній світ кожної дитини автономний, проте дорослий може зіграти важливу роль у становленні й розвитку цього унікального світу.

Психологічний супровід педагогіє

В умовах розбудови відкритого демократичного суспільства надзвичайно важливою є підготовка кваліфікованих педагогічних працівників системи спеціальної освіти. Їх фаховий рівень повинен враховувати індивідуальну здатність до розуміння та об'єктивної оцінки складних і неоднозначних процесів становлення особистості дитини зі складним дефектом, кризових станів та вікових завдань розвитку. Актуальною проблемою залишається загальний розвиток особистості педагога, формування у нього навичок критичного неупередженого мислення та ефективних умінь соціальної взаємодії. Крім того, у педагогів та адміністрації школи нерідко виникають психологічні проблеми, пов'язані зі системою людських взаємин: непорозуміння, образи, конфлікти.

Останнім часом гостро постала проблема зростання конфліктності серед педагогів та учнів спеціальних шкіл, яка спричинена умовами сьогодення і специфічними проблемами педагогічного середовища. Молоді педагоги залишають школи. Деформується установка вчителів навчати, а учнів – вчитися, відбувається зниження престижу освіти, переоцінка цінностей.

Відчуження по відношенню до школи відчувають і педагоги, і діти. Перевантаження педагогів заважає їм задовольняти потреби у саморозвитку, повноцінному відпочинку, а падіння рівня життя, пов'язане насамперед із низькою зарплатою та її періодичними затримками, викликає знервованість, підвищення тривожності та агресивності. Вчитель, переживаючи своє несправедливе, принизливе становище, нерідко несвідомо «компенсує» його у стосунках з учнями. Суб'єктивними умовами підвищеної

конфліктності педагога є його індивідуально-психологічні особливості, психологічний клімат у сім'ї, взаємини з оточуючими, індивідуальний стиль поведінки тощо.

За нашими даними, серед негативних якостей педагогічних працівників, що заважають встановленню доброзичливих стосунків педагогів з учнями та їхніми батьками, є нерозуміння учнів, знервованість, нетактовність, грубість. Падіння загальної культури спілкування педагогів впливає не тільки на їхні взаємини з учнями, а й на мікроклімат у педагогічному колективі.

Психічні перевантаження, яких педагог щодня зазнає у своїй роботі, руйнують його особистість, виснажують психоенергетику. Приходять в клас або виховну групу, перетомлений педагог втрачає стан стабільності, необхідний для успішної педагогічної діяльності. Він стає занадто збудженим, дратівливим, виявляє нетерпіння і гнів, психологічно тисне на учня. Через хронічну перевтому педагог стає не готовим до позитивного прийняття нововведень у школі, підвищення власної професійної компетентності.

В якості ефективної допомоги педагогам-практикам виступають сучасні психокорекційні методи, що сприяють розвиткові в них внутрішніх психологічних ресурсів, автокорекції, саморозвитку і самовідновлення.

Шкільний психолог є тієї ключовою фігурою, яка може допомогти в розв'язанні багатьох соціально-психологічних проблем. Психологічний супровід педагогів дозволяє їм успішно долати психологічні бар'єри, які пов'язані з нововведеннями в системі спеціальної освіти, розвиває стильові характеристики спілкування, позитивні стосунки один з одним, адміністрацією, батьками, школярами. В світлі гуманістичної психолого-педагогічної парадигми освіти і впровадження її в навчально-виховний процес на перший план виходять два важливі аспекти психологічної роботи з педагогами:

– психологічна допомога педагогам, пов'язана з впровадженням особистісно-орієнтованих технологій в навчально-виховний процес;

– психологічне ставлення вчителя до оцінки як до центрального педагогічного конфлікту з школярами та їхніми батьками.

Наша позиція полягає в тому, що навчально-виховний процес в системі спеціальної освіти – це перш за все спільна соціальна взаємодія різних її суб'єктів (педагогів, школярів та їхніх батьків), яка реалізується в різноманітних комунікативних ситуаціях. Взаєморозуміння між усіма учасниками спільної соціальної взаємодії досягається через взаємну рефлексію та емпатію.

Психологічний супровід педагогів має насамперед психопрофілактичну спрямованість, пов'язану з формуванням у них навичок психічної саморегуляції, комунікативної компетентності, що в кінцевому результаті сприятиме запобіганню конфліктів, або в разі їх виникнення – успішному розв'язанню, дозволить підвищити ефективність навчального та корекційно-виховного процесу.

Психологічний супровід батьків

Народження в сім'ї дитини зі складним порушенням в розвитку – проблема, яка охоплює усі сторони життя, викликає сильні емоційні переживання батьків та їхніх найближчих родичів.

Батьки інколи відразу ж відмовляються від дитини або намагаються на певний час влаштувати її в медичний стаціонар, не враховуючи тієї великої користі, яку дитині може дати сімейне виховання.

Сім'я, в якій народилась неповноцінна дитина, бачить її майбутнє у чорних фарбах. Батьки справедливо побоюються, що їхню дитину очікують упереджене ставлення до неї з боку здорових людей, неможливість навчатись у звичайній школі, а згодом – неможливість працювати, жити звичайним повноцінним життям, причерненість на соціальну ізоляцію й залежність.

Іноді хтось із батьків, дізнавшись про народження неповноцінної дитини, задає собі питання: «Чому саме у мене?». У своїх важких пошуках відповіді на це запитання батьки думають про свою можливу провину, звинувачують у цьому себе або один одного. Щоб загладити «свою провину», батьки починають посилено опікуватись дитиною, позбавляючи її активності, що згодом призводить до її

соціальної дезадаптації. Інколи, поведінка батьків може мати асоціальний характер, вони вимагають від суспільства компенсації за свої страждання, публічно відмовляються від своїх батьківських зобов'язань, наполягаючи на тому, щоб соціум виховував їхню дитину.

Ускладнення, що виникають на шляху досягнення психологічно значущих цілей у таких сім'ях призводять до погіршення загального самопочуття, виникнення різноманітних нервово-психічних порушень (реактивні стани, депресії, істеричні реакції тощо), що в свою чергу, як правило, призводить до порушень у соціальних (насамперед сімейних) стосунках.

Іноді один із батьків (найчастіше це мати, інколи – бабуся) приймає на себе роль мученика й жертвує усім заради власної дитини, яка стає фокусом усіх батьківських устремлінь на протиположні інтересам інших членів сім'ї. Це може призвести до порушення сімейних стосунків, включаючи конфлікти між батьками та дітьми з іншими дітьми в родині й т.п. Як правило, батько дитини також гостро відчуває провини за народження «неповноцінної» дитини, інколи почувається «покинутим», що нерідко призводить до розлучень.

Усі ці прояви є наслідком дії фрустраційної ситуації, у якій опинилась сім'я, певним психологічним захистом від неї. Коло батьківського спілкування суттєво звужується, відбувається психологічна концентрація на власних проблемах, нерідко спостерігається конфронтація з навчальним закладом.

Ступінь прояву соціальної дезадаптації сім'ї залежить не тільки від складності дефекту та його наслідків у психофізичному розвитку дитини, але й від ціннісних орієнтацій батьків, їх ставлення до проблем розвитку дитини з порушенням зором та слухом й прогнозування можливих перспектив.

Однак, неможливо досягнути успіху в корекційній роботі, психологічній допомозі дитині зі складним дефектом без правильного розуміння цього її сім'єю, оскільки сімейні взаємини є одним з основних факторів психосоціального розвитку дітей. Сім'я допомагає дитині адаптуватися в суспільстві, а створення

комфортної обстановки в родині дозволяє дитині не відчувати свою неадекватність.

В процесі неперервного психологічного супроводу батьків шкільний психолог має завдання обговорювати й розвивати батьківське ставлення до навчання та виховання дітей, особливостей роботи педагогів, адміністрації навчального закладу, що дозволить зблизити смислові позиції усіх учасників спільної соціальної взаємодії з метою пошуку варіантів вирішення конфліктів, які час від часу провокуються педагогічними ситуаціями.

Перед психологічним супроводом батьків дітей з порушенням зором постають наступні **завдання**:

- формування позитивної самооцінки батьків, зняття тривожності;
- розвиток умінь самоаналізу і подолання психологічних бар'єрів, що стають на перешкоді повноцінного самовираження;
- формування позитивних установок у свідомості батьків;
- оптимізація відносин у системах «батьки-діти», «батьки-педагоги»;
- гармонізація подружніх відносин;
- формування навичок адекватного спілкування з навколишнім світом, удосконалювання комунікативної поведінки.