

Отже, аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити висновок, що заняття у початкових класах спеціальної школи повинні наближатися до ігрової діяльності, а доречність використання дидактичних ігор у навчанні розумово відсталих молодших школярів, на думку багатьох учених, не викликає ніяких сумнівів. Для підвищення корекційного ефекту вчені рекомендують проводити їх систематично, з поступовим ускладненням за змістом і структурою, з введенням або заміною додаткового обладнання і наочності, з урахуванням психофізичних та індивідуальних особливостей розвитку дітей. Використання дидактичних ігор у роботі з молодшими розумово відсталими школярами сприяє розвитку у них мисленневих процесів, сприймання, уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери. Дослідники підкреслюють здатність методу дидактичних ігор впливати на підвищення інтересу до навчального процесу, на формування комунікативних умінь, навичок контролю і самоконтролю, на розвиток дрібної моторики та індивідуального способу дій.

УДК 37.015.3 – 376.39

Кобильченко Вадим Володимирович

доктор психологічних наук,
головний науковий співробітник відділу
освіти дітей з порушеннями зору
(Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України, м. Київ, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ З ПОЗИЦІЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Разом з формуванням гуманістичної спрямованості освіти дітей з порушеннями розвитку, виникненням і утвердженням в Україні інклюзивної освіти і навчання стала активно розвиватися й поступово реалізовуватися ідея психологічного супроводу освіти таких дітей, що виникла в межах проблеми надання ефективної кваліфікованої психологічної допомоги.

Парадигма супроводу останнім часом набула особливої популярності серед моделей психологічної служби в освіті. Відносно нетривалий строк існування в системі освіти даної моделі діяльності психолога і її широке поширення в різних освітніх установах показують інтенсивність вивчення специфіки даної проблеми. Багато авторів визнають обумовленість такої

специфіки розходженнями в освітніх завданнях, можливостях й орієнтирах, інших характеристиках конкретних освітніх середовищ.

Однією із причин, що зумовлює різне розуміння й неоднозначні інтерпретації самого процесу психологічного супроводу, його змісту й результативності в системі освіти, є нерозробленість його теоретичних і методологічних основ, що веде до його спрощення й зайвої формалізації.

На сьогодні необхідно з нових наукових позицій поглянути на психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, розробити його теоретичні й методологічні основи.

Державна політика в галузі освіти сформувала актуальний запит на забезпечення психологічних умов навчання дітей, опираючись на поняття «особливі освітні потреби». Як нормативні, так і ненормативні психологічні властивості особистості закономірно проявляються в діяльності дитини, логіка якої поглиблює її взаємостосунки зі світом, одночасно породжуючи і нові потреби, і нові способи їхнього задоволення.

Будучи споконвічно співвіднесеною з порушеннями розвитку й інвалідністю, надалі поняття «особливі потреби» обговорювалося у світовій практиці в більш широкому значенні, що дозволило відійти від медичної моделі інвалідності, на якій довгий час будувалися концепції визначення норми й відхилень від неї.

Соціальний підхід до дитини з особливими потребами розглядає в якості фактору інвалідності не сам діагноз, а соціальні відносини між такою дитиною й суспільством, таким чином, представляючи обмежені можливості індивіда породженням суспільства і його проблемою.

З погляду соціального конструктивізму будь-які категоризації, у тому числі й опису порушень, небезпечні можливістю їхнього використання для дискримінації дитини з обмеженими можливостями, у тому числі через таке надання їй психологічної допомоги, що передбачає наявність активної позиції тільки у спеціаліста, який допомагає (S. Keil, O. Miller, R. Cobb).

Надання психологічної допомоги в психологічній парадигмі вимагає переходу від класифікації, заснованій на феномені хвороби (медична парадигма), до власне психологічної класифікації людських потреб і проблем. Зміст психологічної допомоги полягає в забезпеченні емоційної, значеннєвої й екзистенціальної підтримки людині або співтовариству в складних ситуаціях, що виникають в ході особистісного й соціального буття.

Нагромадження психологічних досліджень теоретичного й прикладного характеру феномена супроводу привело до потреби в їхній

систематизації й пошуку нових інтегративних підходів, що пояснюють вплив на дитину умов середовища.

Виникла необхідність у пошуку й розробці нових підходів, які передбачають не стільки збільшення нових перемінних й, відповідно, наукових понять, які їх пояснюють, скільки зміни уявлень про взаємодію суб'єкта (дитини з особливими освітніми потребами) з її соціальним оточенням, середовищем, у якому відбувається життєдіяльність дитини.

Визнання більш тісних відносин суб'єкта й середовища має потребу в новому баченні багатьох питань і шляхів їхнього вирішення.

Важливим стає не тільки успішність дитини з особливими освітніми потребами в системі освіти, а і її здатність налагоджувати соціальні стосунки й максимально використовувати можливості соціуму (концепція нормалізації).

При визначенні методологічних підходів до психологічного супроводу процесу освіти дітей з особливими потребами важливо підкреслити, що супровід потрібен не тільки таким дітям, але й усім суб'єктам освіти. Із цього погляду питання психологічного супроводу, визначення його теоретико-методологічних основ варто розглядати як один з найважливіших моментів гуманізації й індивідуалізації освітнього процесу. Це визначає наукову значимість вирішення проблеми створення теоретичних і методологічних основ психологічного супроводу освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Методологічні границі експериментальних досліджень, зручних для вивчення класичних психологічних категорій, таких як психічні процеси, стани, властивості, якості, здатності виявилися дещо обмеженими у вирішенні широкого кола проблем, пов'язаних з факторами, які обтяжують розвиток дитини з особливими освітніми потребами.

Зокрема, основою наукового пошуку повинні стати не окремі характеристики (здатності), властиві певній дитині, які легко й спонтанно проявляються в лабораторних експериментальних умовах, а потенційно доступні суб'єкту властивості (якості), стани й умови, у тому числі властивості середовища й інших людей, які дитина може використати під час освітнього процесу й поза ним, а також психологічні засоби реалізації цих потенціалів.

У сучасних психологічних дослідженнях особлива увага приділяється особистісним детермінантам реабілітації, позаяк одночасно з переживанням гострих негативних реакцій внаслідок певних органічних і

функціональних порушень активізується внутрішній потенціал особистості, мобілізується життєва активність. Взаємодія дитини з порушеним зором з її соціальним середовищем відбувається в конкретних життєвих ситуаціях і є пусковим механізмом для певних особистісних ресурсів. Отже, особистісні ресурси проявляються у взаємодії дитини й життєвого середовища як безперервному процесі просторово-часового «розгортання» людини, представленого у змісті й спрямованості діяльності в реальних життєвих ситуаціях, що забезпечує відповідність способу життя образу світу, який змінюється у процесі життєдіяльності через трансформацію цінностей і смислів особистості.

Таким чином, особистісні ресурси можуть бути представлені як система потенціалів дитини для усунення протиріч особистості з життєвим середовищем, подолання несприятливих життєвих обставин за допомогою трансформації ціннісно-сислового виміру особистості, який задає її спрямованість і створює основу для самореалізації. Інакше, – особистісні ресурси виступають як системна, інтегральна характеристика особистості, що дозволяє переборювати важкі життєві ситуації, й актуалізується і проявляється в процесах самодетермінації особистості.

Наявність певних ресурсів, потенціалів, можливостей розширює поле діяльності особистості, роблячи більш досяжними значимі цілі в житті. Ресурси суб'єктивно підвищують цінність людини в очах навколишніх й у її власній думці про себе, роблять її більш психологічно сильною й продуктивною.

Ми опираємося на те, що психологічний супровід – це передусім наукове психологічне забезпечення освітнього процесу, і вже потім – технологічне.

Для практичних завдань ми визначаємо психологічний супровід як модель діяльності психолога в освітній установі, спрямовану на оптимізацію індивідуально-особистісного розвитку дитини при взаємодії з навколишнім світом. На нашу думку, психологічний супровід можна віднести до зовнішніх (середовищних, соціальних) ресурсів, позаяк він спирається і активізує ресурси внутрішні (особистісні, психологічні).

Ми вважаємо також, що психологічний супровід має передбачати: задоволення актуальних потреб дитини, передусім базових особистісних потреб, забезпечувати превентивну й оперативну допомогу у вирішенні індивідуальних проблем, пов'язаних із засвоєнням навчальних програм, прийняттям правил поведінки в освітній установі; міжособистісною

комунікацією з дорослими й однолітками; формування готовності бути суб'єктом власної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобильченко В.В. Внутрішні ресурси як джерело позитивного функціонування особистості дитини з порушеним зором. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. №3. С. 22–30.

2. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.

3. Кобильченко В.В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.

УДК 376.1

Коваль Наталія Михайлівна

вчитель-логопед

(КЗ «Коропський дошкільний навчальний заклад «Дзвіночок», м. Короп, Україна)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Державні програми «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Діти України», Національна стратегія розвитку освіти України у 2013–2021 роках, Закон України «Про дошкільну освіту», «Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р.», зміна освітянської парадигми, масштабність та гострота соціальних, економічних, культурних проблем потребують піднесення пріоритету суспільного дошкільного виховання, формування в суспільстві розуміння важливості ранніх етапів життя людини як найвідповідальнішого періоду її соціального становлення.

Орієнтація дошкільної освіти на забезпечення повноцінного соціального розвитку дітей вимагає урахування особливостей соціалізації на різних етапах дошкільного дитинства. У зв'язку з цим дошкільному закладу освіти (ДЗО) відводиться особлива роль – стати провідною соціальною інституцією соціалізації, що забезпечує створення відповідної педагогічної допомоги дітям дошкільного віку у процесі соціалізації, спрямовує на розвиток соціально та індивідуально значущих рис особистості та її успішне функціонування як суб'єкта власної життєдіяльності у суспільному довкіллі.