

DOI 10.18372/2786-5495.1.17325

УДК 376.32 (083.122)

Кобильченко Вадим 

доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору,

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

vadimvk@ukr.net

Омельченко Ірина 

доктор психологічних наук, професор,
провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу

дітей з особливими потребами,

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

iraomel210781@ukr.net

ІНТЕГРАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Анотація. У статті розглядаються питання соціалізації підлітків з глибокими порушеннями зору в середній школі та психолого-педагогічного супроводу. Розглянуто основні проблеми соціалізації підлітків з глибокими порушеннями зору та охарактеризовано інтегративну технологію психолого-педагогічного супроводу.

Ключові слова: інтегративна технологія, психолого-педагогічний супровід, підлітки з глибокими порушеннями зору.

Annotation. *The article examines the issues of socialization of teenagers with profound visual impairments in high school and psychological and pedagogical support. The main problems of socialization of adolescents with profound visual impairments are considered and the integrative technology of psychological and pedagogical support is characterized.*

Key words: *integrative technology, psychological and pedagogical support, teenagers with profound visual impairments.*

Постановка проблеми. Розглядаючи питання формування особистості в умовах важкого зорового порушення численні дослідники у своїх працях обстоюють тезу, згідно якій повна відсутність зору чи глибокі порушення його провідних функцій вносять суттєві зміни в життя людини, ускладнюючи її взаємодію з оточуючим світом.

Слід зазначити, що головним негативним наслідком сенсорного дефекту (повна втрата або редукованість зорового сприймання) в соціальній сфері виступає порушення соціальної взаємодії, яка є інтегративним фактором формування особистості дитини. Порушення повноцінної взаємодії із соціальним середовищем призводить до дефіциту соціального досвіду, який детермінує активність дитини в різних сферах життєдіяльності.

Зауважимо, що при випадінні або редукованості функцій аналізуючого зорового сприймання з народження чи у ранньому дитинстві неодмінно порушується не тільки психічний, а й соціальний розвиток дитини, суттєво знижується його темп. Причинами такого стану є специфічні особливості спілкування дитини в період раннього онтогенезу, обмеженість можливостей активного наслідування та пізнавальної діяльності, звуження можливостей моторної сфери [4].

Отже, формування особистості сліпих підлітків суттєво обтяжене важким сенсорним порушенням. Оскільки розвиток особистості, як неодноразово

зазначалось в наших працях, базується на взаємодії психічного і соціального, і є по своїй суті розвитком психосоціального, то порушення психічних функцій та соціальних зв'язків дитини призводить в кінцевому результаті до негативних наслідків в особистісному розвитку, зумовлюючи появу негативних характерологічних утворень, що знаходять свій вияв у соціальній взаємодії [2].

Саме тому, діти й підлітки з глибокими порушеннями зору потребують кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на профілактику та подолання проблем соціалізації.

Формулювання мети статті. Відтак, набуває актуальності теоретичне обґрунтування основ психолого-педагогічного супроводу підлітків з глибокими порушеннями зору, визначення й характеристика його особливостей і специфіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціалізація дитини, тобто засвоєння нею досвіду суспільного життя і соціальних стосунків відбувається через різні види наочності, серед яких у ранньому дитинстві безсумнівно домінує вікарне, яке потребує візуального сприймання, оскільки передбачає спостереження та наслідування дитиною поведінки дорослих. Позаяк провідний вид соціального наочності в ранньому онтогенезі є блокованим або редукованим внаслідок дії важкого сенсорного порушення, це суттєво ускладнює освоєння культури людських стосунків, формування соціальних ролей і функцій, отримання соціальних умінь, необхідних для успішної реалізації цих стосунків. Відповідно, значно уповільнюються темпи особистісного зростання, формування необхідних особистісних рис та якостей, психологічних механізмів, форм поведінки, що необхідні для повноцінного життя в суспільстві [4].

Таким чином, дефіцит соціального досвіду призводить до незнання своїх можливостей, їх недооцінки або переоцінки, що у свою чергу призводить до зростання ситуативної та особистісної тривожності, виникнення різноманітних фобій, – а це усе в кінцевому результаті зумовлює зниження соціальної активності дитини з глибокими порушеннями зору в цілому.

Прихід дитини до школи, новий спосіб життя істотно впливають на подальше формування й розвиток її особистості. Як би добре дитина не була підготовлена до школи, вона набуває типових рис школяра тільки після того, як почне вчитися в школі [3]. Дитина з порушеним зором включається в новий для неї колектив, в якому вона буде жити, навчатися, розвиватися. Крім того, дитина у школі зустрічається з іншими дітьми, що володіють власним набором особистісних рис. Спілкування у колективі вимагає уміння рахуватися з його інтересами, уміння підпорядковувати особисті бажання загальним прагненням. За декілька років школяр накопичує важливий для свого подальшого розвитку досвід колективної взаємодії [1].

Органічні розлади зорового аналізатора, порушуючи соціальні відносини, змінюючи статус дитини із зоровою недостатністю, провокують виникнення у неї ряду специфічних установок, що опосередковано впливають на психічний розвиток дитини із зоровою депривацією. Труднощі, з якими зіштовхується школяр в навчанні, при оволодінні руховими навичками, у ході просторового орієнтування, викликають складні переживання й різні негативні реакції, які проявляються в пасивності, самоізоляції, невпевненості в собі, неадекватному поведженні й, найчастіше, – в агресивній поведінці. Часто підлітки з порушеннями зору перебувають в астеничному стані, що характеризується підвищеною стомлюваністю й нервовою перенапругою [5].

Слід зазначити, що школярі з порушеннями зору перебувають не тільки в умовах зорової депривації, а й соціальної та емоційної. Емоційні розлади, порушення балансу процесів збудження й гальмування в корі головного мозку в окремих випадках можуть бути викликані постійно високою емоційною напругою, почуттям дискомфорту, позаяк підлітки з порушеннями зору частіше їхніх однолітків з нормальним зором потрапляють в стресові ситуації.

Усе це обов'язково необхідно враховувати при інклюзивному навчанні, яке останнім часом набуває усе більшої популярності, позаяк ігнорування зазначених особливостей психосоціального розвитку школярів з глибокими

порушеннями зору може призвести до виникнення непорозумінь і конфліктів (як зовнішніх, так і внутрішніх).

Це пояснюється тим, що у школярів з порушеннями зору психосоціальний розвиток відбувається дещо інакше, аніж у зрячих. У них звужена сфера активного спілкування з навколишнім світом, обмежені можливості наслідувальної діяльності, звужений пізнавальний процес в цілому. У школярів з порушеннями зору також знижені можливості розвитку рухової сфери. Уповільнений темп розвитку мовлення й невербальних засобів спілкування (емоцій, жестів), обумовлений умовами середовища й виховання. У зв'язку із цим, дитина з порушеним зором нерідко стає «ізгоем» у компанії зрячих однолітків, може бути замкнутою або агресивною. Діти даної категорії нерідко перебувають у ситуації неуспіху, що є джерелом негативних емоцій, які згодом переростають в негативні емоційні стани. Все це в результаті веде до зниження позитивної мотивації до спілкування, навчальної діяльності, а також може стати причиною формування негативних рис особистості і, як наслідок, – появи проблем зі шкільною дисципліною [5].

Створення класного колективу, побудова гармонійних стосунків серед його членів породжує у школяра відчуття єдності з ними, захищеності в групі, а відсутність такого відчуття може призвести до відчуженості дитини з порушеннями зору від школи, що супроводжується або заниженням власної самооцінки, почуттям особистісної меншовартості, шкільними фобіями або агресією стосовно як однолітків, так і дорослих. Емоційна нестабільність може провокувати маломотивоване відторгнення окремих дітей групою. Особливо від цього страждають діти з недостатнім розвитком навичок колективної взаємодії, невпевнені в собі, боязкі, замкнені або, навпаки, звиклі завжди бути в центрі уваги дорослих [6, с. 375–384].

Соціалізація школяра проходить у налагодженні стосунків у двох рівноважливих сферах життя – у стосунках з дорослими та у стосунках з однолітками. В школі виникає нова структура соціальних стосунків дитини.

Система «дитина – інша людина» диференціюється: дитина – вчитель; дитина – дорослий; дитина – батьки; дитина – діти; дитина – ровесники.

Деякий страх перед вчителем входить в діапазон нормального розвитку інших соціальних страхів у цей період. Це стадія першого досвіду соціалізації дитини з порушеннями зору. Але якщо з'являється тривкий страх перед вчителем, це свідчить про небезпеку переростання нормальних шкільних страхів у невротичні.

Таким чином, ситуація «школяр – вчитель» пронизує все життя школяра. Якщо в школі добре, – значить і вдома добре, значить і з дітьми теж добре. Ця соціальна ситуація розвитку зумовлена особливою діяльністю – навчальною діяльністю.

Перебуваючи в школі, дитина з порушенням зором вперше потрапляє в ситуацію соціальної діяльності, що оцінюється. Школяр отримує можливість об'єктивного порівняння своєї діяльності з іншими через систему оцінок, прийняту в школі. А отже, з'являється залежність від оцінок дорослих, передусім вчителів. Особливо важливо, що самосвідомість і самооцінка дитини вперше отримують жорсткі підстави для свого розвитку, оскільки з'являються чіткі критерії успішності й поведінки. Діти починають оцінювати самих себе з «офіційних» позицій.

Одночасно відбувається активне засвоєння етичних норм, яке здійснюється в ході раціонального та емоційного спілкування. Те, в якому емоційному оточенні перебуватиме дитина, які моделі поведінки бачитиме навколо себе, багато в чому визначатиме, якою людиною вона виросте. Тому таким важливим є створення максимально сприятливих, комфортних (але не «теплих») умов для життєдіяльності дитини з порушенням зором.

Криза підліткового віку вимагає переходу до нової соціальної ситуації, вимагає нового змісту стосунків. Школяр повинен вступити у стосунки із суспільством як із сукупністю певних людей. Школярі з глибокими порушеннями зору, як і їх ровесники з нормальним зором поступово починають тяжіти до створення малих груп за ознакою спільності інтересів та уподобань.

Однак коло зв'язків, у яке може вступити дитина цього віку, досить обмежене, хоча з кожним роком у них різко зростає потреба в розширенні контактів з однолітками [2].

Нові стосунки з дорослими (вчителями) й ровесниками (однокласниками), включення в єдину систему колективів (загальношкільний, класний, виховна група, гуртки), включення в новий вид діяльності (навчання) – усе це вирішальним чином позначається на формуванні й закріпленні нової системи ставлень до людей, колективу, формує характер і волю дитини з порушеним зором.

Перед підлітком постає безліч проблем, які він не завжди в змозі самотійно вирішити, виробити у себе, відповідні новій ситуації, механізми подолання труднощів. Кризи можуть бути наслідком нерозв'язаних завдань розвитку, результатами постійних невдач і конфліктів в міжособистісних стосунках, фрустрації актуальних потреб.

Глибокі психологічні проблеми, що стрімко виникають на тлі визрівання й розвитку, нерідко переходять критичну межу, за якою вікова криза перетворюється в екстремальну ситуацію і вимагає термінового втручання ззовні [2].

В межах гуманістичної парадигми сучасної освіти останнім часом широкого поширення отримала ідея психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей та підлітків. Зазначимо, що саме супровід набув особливої популярності серед моделей роботи психологічної служби в системі як загальної, так і спеціальної освіти.

Ми розглядаємо психолого-педагогічний супровід як інтегративну технологію, що містить у собі два ключових компоненти: педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних і міжособистісних проблем і труднощів [3].

В цілому, педагогічна підтримка заснована на вірі в природну здібність особистості долати життєві перешкоди при сприянні тих, кого вона вважає

значущими для себе. Для того щоб підтримувати дитину дорослі самі повинні відчувати впевненість, вони не зможуть цього робити до тих пір, доки не навчаться адекватно сприймати себе й не досягнуть самоповаги і впевненості.

Отже, педагогічна підтримка, головним чином, покликана попереджувати виникнення психологічних проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії та на шляху особистісного становлення дошкільника.

Педагогіка підтримки в сучасному педагогічному співтоваристві розглядається як особливий напрямок педагогічної діяльності, який послідовно реалізує принципи особистісно-орієнтованого підходу. Педагогіка підтримки не тільки проголошує дитину суб'єктом навчання, але й прагне забезпечити суб'єкт-суб'єктні, рівноправні відносини дорослого й дитини, спрямовані на вирішення проблем, подолання труднощів, на індивідуальний саморозвиток.

Розглядаючи термін «підтримка» хочемо зробити акцент на глибинному змісті цього явища в педагогічній теорії й практиці. Сутність «підтримки» полягає в складних перетвореннях, що зачіпають особистість дитини, яка розвивається, має потребу в розумінні, прийнятті, авансуванні, особливих стратегіях і тактиках виховання, в озброєнні механізмами й способами саморозвитку [7].

Як стрижень педагогічної підтримки виділяють значеннєве ядро – поле проблем дитини, за допомогою якого педагог зберігає цілісність особистості дитини. Проблема виступає моделлю унікальної життєвої ситуації розвитку кожної конкретної дитини й може бути використана, як зміст аналізу причинно-наслідкових зв'язків, що визначили джерело проблеми, включення у неї інших людей.

Метою педагогічної підтримки в даному контексті стає цілеспрямований розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами, допомога зростаючій людині в знаходженні себе, тобто в самовизначенні й самореалізації, «вироснування» суб'єктної позиції дитини, що здійснюється за допомогою спеціальної педагогічної технології.

Основними завданнями педагогічної підтримки є:

- допомога дитині в усвідомленні й вирішенні життєвої ситуації;
- виявлення власного розуміння педагогом проблеми дитини, усвідомлення всієї ситуації її розвитку й саморозвитку;
- спільна з дитиною рефлексія її проблеми, спонукання до усвідомлення себе як суверенного суб'єкта самостійного життєвого досвіду й дії;
- створення умов для усвідомлення дитиною перспективи власного саморозвитку.

Для реалізації мети й завдань підтримки використовується стратегія й тактики педагогічної підтримки як відповідь на вирішення вікових завдань розвитку й варіанти виникаючих на шляху становлення особистості дитини з порушеннями зору життєвих проблем.

Стратегія педагогічної підтримки полягає в переведенні дитини особливими освітніми потребами з пасивної позиції «жертви» й «споживача» в активну позицію суб'єкта діяльності; вона знаходить своє вираження в основних тактиках, кожна з яких орієнтована на свій тип вирішення проблем, основними серед яких є: педагогічна допомога, педагогічний захист, сприяння й взаємодія.

Таким чином, мається на увазі не будь-яка форма допомоги, а передусім емоційна й екзистенціальна підтримка, в основі якої лежить збереження максимуму волі й відповідальності дитини за вибір варіанту вирішення актуальної життєвої проблеми.

На відміну від педагогічної підтримки, психологічна допомога – це різновид допомоги, яку надає психолог людині або групі людей в оптимізації психофізіологічних станів, поведінки, реалізації індивідуальної й особливо групової діяльності.

В якості завдань психологічної допомоги орієнтовно можна визначити центральну домінанту – особистість, а саме – увесь спектр особистісної проблематики. Центральна домінанта психологічної допомоги розкривається в декількох предметних перспективах, які психолог допомагає реалізувати дитині та її найближчому соціальному оточенню. Це завдання щодо формування

суб'єктності, розвитку функціональних і екзистенціальних складових особистісного «Я»; завдання самовизначення особистості, особистісного вибору, особистісної рефлексії тощо.

Таким чином, зміст психологічної допомоги реалізується у кваліфікованих професійних діях практичного психолога, спрямованих на допомогу людині або співтовариству в складних ситуаціях життєвого вибору, що виникають в процесі особистісного становлення й соціального буття.

Психологічна допомога включає: психодіагностику, психокорекцію, психологічне консультування тощо. Таким чином, психологічна допомога, на відміну від педагогічної підтримки, покликана допомогти людині в нормалізації її психоемоційних станів, корекції Я-образу та соціальних установок щодо інших людей, у розв'язанні психологічних проблем та труднощів особистісного зростання, соціальної взаємодії.

Ці два компоненти психолого-педагогічного супроводу перебувають у тісній неподільній єдності, взаємній детермінації та взаємовпливі.

Система практичної роботи в межах інтегративної технології психолого-педагогічного супроводу має свої спільні ознаки:

- 1) орієнтація на гуманістичну парадигму (розуміння людини і її розвитку як ключової цінності в системі освіти);
- 2) інтенція на підтримку власної активності дитини, її здатності самостійно вирішувати актуальні проблеми й завдання розвитку;
- 3) усвідомлення необхідності комплексного підходу, забезпеченого командною роботою різних фахівців і сім'ї дитини;
- 4) спільність використання в рамках інтегративної технології діагностики, інформаційного пошуку, планування, консультування й первинної психологічної допомоги;
- 5) розуміння необхідності роботи в тісному зв'язку із практичною діяльністю спеціальних освітніх установ.

Крім того, психолого-педагогічним супроводом мають бути охоплені усі його суб'єкти, тобто – учасники соціально-педагогічної взаємодії: школярі з

особливими освітніми потребами, їх батьки й найближчі родичі, педагоги та адміністрація навчального закладу [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Психолого-педагогічний супровід, як інтегративна технологія, має обов'язково забезпечувати умови для оптимального психічного та соціального розвитку в ситуаціях соціальної взаємодії. Стрижнем психологічного супроводу є відновлення й розвиток потенціалу особистості підлітка з глибокими порушеннями зору, і в остаточному підсумку – ефективне виконання ним своїх основних соціальних функцій, досягнення особистісного благополуччя.

Таким чином, головною кінцевою метою психолого-педагогічного супроводу підлітків з глибокими порушеннями зору повинна стати їх повноцінна соціалізація, а її результатом – соціалізованість та особистісне благополуччя.

І насамкінець, наразі, актуальною постала проблема психолого-педагогічного супроводу дітей та підлітків з глибокими порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Кобильченко В.В. Корекція психосоціального розвитку учнів 1-4 класів з вадами зору: Науково-методичний посібник. К.: Актуальна освіта. 2005. 150 с.
2. Кобильченко В.В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору: монографія. К.: Освіта України. 2010. 552 с.
3. Кобильченко В.В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія.. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2017. 367 с.
4. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2015. 205 с.
5. Кобильченко В.В., Омельченко І. М. Спеціальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія». 2020. 224 с.

6. Омельченко І.М. Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із Іншим: суб'єктний підхід. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 28. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. С. 375–384.

7. Afuzova, H., Ogorodniychuk, Z., Usyk, D., Omelchenko, I., Kobylchenko, V., & Fedorenko, M. (2022). Corrective Support in the Context of Psychological Assistance to Children with Psychophysical Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1), 246-258.
<https://doi.org/10.18662/brain/13.1/282>