

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ШКОЛЯРІВ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ЇХ УСПІШНОГО
СОЦІАЛЬНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Вадим Кобильченко

доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями зору,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
E-mail: vadimvk@ukr.net

Ірина Омельченко

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,
E-mail: iraomel210781@ukr.net

Сьогодні в Україні набувають широкого розмаху процеси деінституціалізації, які, за висловом Л. Малинович [3, с. 68–71], не лише переформатовуватимуть, якщо не повністю ліквідуватимуть, мережу закладів компенсуючого типу, а сприятимуть появі у громадах нових структур – інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які надаватимуть «старі-нові» послуги дітям та їхнім родинам.

Деінституціалізація (також деінституціоналізація) в сфері захисту прав дітей – це процес реформування системи догляду за дітьми, заснований на принципі інтересів дитини, визнанні пріоритету сімейного виховання та шкоди таких форм догляду як інтернати.

Натепер життя дитини в інтернаті асоціюють із: закритістю, ізоляцією від навколишнього світу, суспільної стигматизації; розривом з родиною, відсутністю взаємодії, спілкування з родичами, відсутністю позитивної моделі сім'ї, самотністю, нестачею тепла та любові; втратою індивідуальності внаслідок групового підходу, приниженням та нівелюванням особистості;

формуванням споживацької позиції, неготовністю до самостійного життя, відсутністю необхідних навичок; відставанням в емоційному розвитку, складнощами у спілкуванні, зменшенням шансів отримати повноцінну освіту.

Виховання в закритих закладах особливо небезпечне для дітей віком від 0 до 3 років, на який припадає найважливіша фаза розвитку в житті дитини. Інтереси установи завжди переважають над індивідуальними потребами дитини, яку змушують бути «як усі». Як наслідок, дитина втрачає індивідуальність, у неї формується споживацька позиція, єдиними цінностями для неї стають матеріальні блага. Відсутність значущої особи в житті дитини, відсутність прикладу для наслідування не дає змоги усвідомити сформувати життєві орієнтири. Зростаючи в державних інституціях, діти не набувають достатніх навичок для успішної соціальної інтеграції.

Деінституалізація ж має на меті запровадження змін у системі захисту дітей, орієнтованих передусім на збереження та підтримку сім'ї, якнайкраще забезпечення прав та інтересів дитини.

Якщо раніше діти, які мають важкі порушення зору чи слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, інтелектуальні порушення здобували спеціальну освіту та навчалися в класі лише з дітьми з такими ж особливостями розвитку, то відтепер вони навчаються в загальноосвітньому середовищі, й завдання вчителя – допомогти дитині соціалізуватися та адаптуватися, перейти на формат навчання з більшою кількістю учнів у класі, відмінною шкільною програмою тощо.

Водночас, як цілком слушно зазначає Л. Малинович [3, с. 68–71], проглядається ряд прорахунків при «тотальному» реформуванні мережі закладів компенсуючого типу, у тому числі НРЦ. Основним є питання штатів, кваліфікації кадрів, які знову змушені будуть проходити численні вишколи, щоб успішно працювати по-новому. Невідомо, чи їхня компетенція дозволить успішно скласти індивідуальні реабілітаційні програми, якщо фахівці не матимуть достатнього практичного досвіду.

Розвиток практичної психології в системі освіти, створення психологічного забезпечення навчально-виховного процесу пов'язані із загальними потребами сучасного суспільства, необхідністю гуманізації й психологізації змісту освіти.

Серед важливих завдань психологічної служби системи освіти України В. Панок, І. Цушко, А. Обухівська [4, с. 11–23] виділяють, зокрема, забезпечення якісного психологічного супроводу процесу навчання; діагностику особистісного розвитку і соціального статусу учнів, виявлення вад і проблем розвитку дитини; розробку та психологічне забезпечення розвивально-корекційної роботи з учнями.

Вітчизняні дослідники проблеми супроводу О. Василькова, М. Гринчук, І. Родигіна та ін. [6], визначають його як комплексний метод забезпечення психологічної безпеки дитини певної пільгової категорії, озброєння її ресурсами для самостійної протидії різним негативним впливам, а також умінням формувати власний спосіб самозахисту та самовдосконалення шляхом цілеспрямованого свідомого навчання досягненню фізичного, душевного та соціального оптимального пристосування до соціального середовища, «збереження усієї суми своєї соціальної цінності».

Метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховних закладах натеper є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини й вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей з особливими потребами [5].

Відомо, що до 6–7 років у дитини зазвичай вже сформовані специфічні, стійкі психологічні механізми, які починають відігравати визначальну роль у

психосоціальному розвитку дитини, стаючи особистісною основою психіки в цілому. От чому можна говорити, що в цьому віці інтенсивно відбувається становлення й розвиток особистості. Більше того, саме цей вік є найбільш сенситивним, сприятливим для цілеспрямованого формування, розвитку та корекції особистості дитини.

Порушення розвитку дитини – це складна біопсихосоціальна проблема, обумовлена зміною функціонування всіх рівнів її особистісної організації. Ми також стверджуємо, що особистісний розвиток дітей з особливими освітніми потребами відбувається в умовах поліфакторної депривації, що суттєво утруднює задоволення актуальних потреб дитини та призводить до дефіциту особистісного досвіду (сенсорного, соціального й емоційного), зумовлюючи у подальшому виникнення фрустрації, яка виражається в характерних переживаннях і поведінці [2; 7; 8; 9].

Зазначимо також, що психологічні (особистісні) деформації, до яких призводить депривація, за своєю глибиною й наслідками нічим не поступаються, а, часом, і перевершують ті фізіологічні аномалії, які є прямим наслідком хвороби або травми.

Крім того, такі школярі перебувають у несприятливих життєвих обставинах, які окрім наявної поліфакторної депривації характеризуються усіма трьома типами кризових ситуацій: віковою кризою, зміною системи міжособистісних стосунків (якщо раніше вона була представлена переважно батьками, то відтепер – іншими дорослими та однолітками з типовим розвитком) й різкою зміною звичного способу життя.

Хочемо зазначити, що біофізичні властивості особистості в сполученні із притаманними для індивіда особистісними особливостями, проявами вікової специфіки, соціалізації й адаптації у певних соціальних умовах є психологічними передумовами віктимності, під якою розуміють сукупність властивостей дитини, обумовлених комплексом біофізичних, соціальних і психологічних умов, що зумовлюють дезадаптивний стиль поведінки.

Ми вважаємо, що психолого-педагогічний супровід належить до зовнішніх (середовищних, соціальних) ресурсів, позаяк він спирається і активізує ресурси внутрішні (особистісні, психологічні). Крім того, ми розглядаємо психолого-педагогічний супровід з позицій інтегративної парадигми як інтегративну технологію. З погляду інтегративної парадигми важливо як виявити, так і розвивати ті особистісні властивості та якості, які активізують людину, сприяють її успішності в різних видах людської діяльності [1].

Якщо інтегративна парадигма слугує методологічним орієнтиром психолого-педагогічного супроводу, то його теоретичною основою, базисом, є передусім екзистенціальний та компетентнісний підходи, позаяк екзистенціальний підхід орієнтує на розвиток екзистенційних складових особистісного «Я», тоді як компетентнісний – функціональних.

Стрижнем психолого-педагогічного супроводу як інтегративної технології є відновлення й розвиток потенціалу особистості дитини з особливими освітніми потребами, і в остаточному підсумку – ефективне виконання школярем своїх основних функцій, досягнення особистісного благополуччя [1].

Отже, 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, які виникають в процесі соціально-педагогічної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2017. 367 с.
2. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Спеціальна психологія: підручник. Київ: ВЦ «Академія». 2020. 224 с.

3. Малинович Л. М. Новітні підходи у забезпеченні комплексним супроводом дітей з порушеннями в розвитку та їхніх родин у процесі деінститулізації: *Інклюзивне навчання в новій українській школі*. Тербовля : Інтерсервіс, 2018. С. 68–71.
4. Психологічна служба системи освіти України: проблеми та шляхи розвитку. *Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України* / упоряд. В. Г. Панок, І. І. Цушко, А. Г. Обухівська. Київ : Ніка-Центр, 2005. С. 11–23.
5. Психологічний супровід інклюзивної освіти : методичні рекомендації / Л. Г. Бісикало та ін. ; заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
6. Система соціального і психолого-педагогічного супроводу дітей пільгових категорій : навч.-метод. посіб. / О. І. Василькова та ін. Дніпропетровськ : ДонППО Витоки, 2006. 206 с.
7. Milevska O., Savitska H., Omelchenko I., Kobylchenko V., Kharkavtsiv I. The practical aspects of implementing special and inclusive education in schools. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2022. Vol. 12, Issue 2: Special Issue XXVIII. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120228/papers/A_02.pdf (дата звернення: 19.05.2023).
8. Afuzova H., Ogorodniychuk Z., Usyk D., Omelchenko I., Kobylchenko V., & Fedorenko M. Corrective Support in the Context of Psychological Assistance to Children with Psychophysical Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. No. 13 (1). P. 246–258. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/282>.
9. Hnoievska O., Omelchenko I., Kobylchenko V., Klyap M., Shkvyr O. Subjects Adaptation Techniques for Primary School Pupils with Special Educational Needs. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11, No. 6. P. 100–112. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n6p100>.