

СТРУКТУРА ФЕНОМЕНАЛЬНОГО ПОЛЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

STRUCTURE OF THE PHENOMENAL FIELD OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF ADOLESCENTS WITH INTELLIGENCE DISORDERS

Проблема формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелектуального розвитку в сучасній науці та практиці виховання дітей з особливими освітніми потребами в Україні залишається однією з найбільш пріоритетних та, водночас, складних і недостатньо розроблених, оскільки саме неповна соціалізація та інтеграція цих дітей у соціум постає джерелом серйозних проблем для батьків, вчителів, соціальних працівників тощо.

Створення оптимальних умов для соціалізації та соціальної адаптації є традиційним завданням освіти дітей з порушенням інтелекту, оскільки через знижену пізнавальну активність, недорозвинення вищих психічних функцій та засобів спілкування у цих дітей суттєво послаблене розуміння соціальних норм і вимог суспільства, уміння пристосовуватися до них та адекватно орієнтуватися у змінюваному соціальному середовищі. Не дивлячись на актуальність цієї проблеми, не всі її висвітлені аспекти відповідають потребам теорії та практики спеціальної психології та не дають цілісного уявлення про структуру соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту, особливості та чинники її формування, взаємозв'язок з особистісною сферою дитини, системні характеристики основних компетенцій, що входять у цей конструкт. У зв'язку з цим, у колі наукових інтересів особливої актуальності набувають питання інноваційної екстраполяції базових конструктів у контекст спеціальної психології, до яких відноситься дефініція проблемного поля, яка об'єднує в собі все, що відбувається з дитиною у конкретний період часу як у експліцитному, так і в імпліцитному контекстах, включаючи відчуття, почуття та вчинки. Феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту є своєрідним психологічним стандартом, соціально-психологічною реальністю для дитини, суб'єктивним розумінням того, що відбувається. Використання дефініції феноменального поля дозволить також сформулювати головне правило корекційної роботи, центрованої на асиміляції дитини до соціального простору: для розуміння дитини з особливими потребами та її поведінки, необхідно зрозуміти її спосіб сприйняття соціальної дійсності.

Ключові слова: соціально-психологічна компетентність, соціальна поведінка,

феноменальне поле, підлітки з порушенням інтелектуального розвитку, когнітивна сфера, особистісна сфера.

The problem of forming socio-psychological competence of adolescents with intellectual disabilities in modern science and practice of raising children with special educational needs in Ukraine remains one of the highest and at the same time complex and underdeveloped, as incomplete socialization and integration of these children into society is a source of serious problems for parents, teachers, social workers, etc.

Creating optimal conditions for socialization and social adaptation is a traditional task of educating children with intellectual disabilities, because due to reduced cognitive activity, underdevelopment of higher mental functions and means of communication in these children significantly weakened understanding of social norms and requirements, ability to adapt and navigate. changing social environment.

Despite the urgency of this problem, not all its aspects meet the needs of theory and practice of special psychology and do not give a holistic view of the structure of socio-psychological competence of adolescents with intellectual disabilities, features and factors of its formation, the relationship with the child's personal sphere. characteristics of the main competencies included in this construct.

In this regard, in the field of scientific interests are particularly relevant issues of innovative extrapolation of basic constructs in the context of special psychology, which includes the definition of the problem field, which combines everything that happens to a child in a particular period of time as an explicit, and in implicit contexts, including feelings, emotions, and actions.

The phenomenal field of socio-psychological competence of adolescents with intellectual disabilities is a kind of psychological standard, socio-psychological reality for the child, the subjective understanding of what is happening. Using the definition of the phenomenal field will also formulate the main rule of correctional work focused on the assimilation of the child into social space: to understand a child with special needs and his behavior, it is necessary to understand his way of perceiving social reality.

Key words: socio-psychological competence, social behavior, phenomenal field, adolescents with intellectual disabilities, cognitive sphere, personal sphere.

УДК 37.013.76:37.013.82:159.922.8(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.36.13>

Кравець Ю.О.

аспірантка

Інститут спеціальної педагогіки

і психології імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми. В умовах реформування сучасної української школи одним із актуальних напрямів є подальше вдосконалення навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення їх успішної соціалізації, їхнє

становлення як суб'єктів суспільного життя. В сучасних умовах на перший план виходить проблема пошуку та реалізації ресурсів кожної дитини, її розвитку як соціально компетентної та психологічно благополучної особистості. Проблема формування

соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту в сучасній науці та практиці виховання дітей з особливими освітніми потребами в Україні залишається однією з найбільш пріоритетних та, водночас, складних і недостатньо розроблених, оскільки саме неповна соціалізація та інтеграція цих дітей у соціум постає джерелом серйозних проблем для батьків, вчителів, соціальних працівників тощо. Створення оптимальних умов для соціалізації та соціальної адаптації учнів є традиційним завданням освіти дітей з порушенням інтелекту, оскільки через знижену пізнавальну активність, недорозвинення вищих психічних функцій та засобів спілкування у цих дітей суттєво послаблене розуміння соціальних норм і вимог суспільства, уміння пристосовуватися до них та адекватно орієнтуватися у змінюваному соціальному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Сучасні освітні стандарти та адаптовані освітні програми для дітей з особливими освітніми потребами передбачають формування у них не тільки системи знань, але й навичок інтеграції у суспільство. Підґрунтя для вивчення та семантичного наповнення категорії «соціально-психологічна компетентність підлітків з порушенням інтелекту» склали потужні системні дослідження сучасних українських вчених В. Засенка, С. Кульбіди, Н. Макачук, В. Панка, Р. Процюка, Л. Прохоренко, В. Синьова, Г. Соколової, Н. Стадненко, І. Татьянчикової, О. Хохліної.

Особливого значення набуває виявлення компонентного складу соціальної компетентності дітей з порушенням інтелекту. Так, Т. Захарова, в її структурі виділяє такі компоненти, як-от: мотиваційний (потреба у соціальному схваленні та бажання зайняти певне місце серед значущих для дитини людей); когнітивний (уявлення про навколишній світ, особливості взаємовідносини людей у суспільстві); поведінковий (безпосередньо комунікативний, що визначає адекватну поведінку дитини в суспільстві, тобто, ефективна взаємодія із середовищем та здатність поводитися так, як прийнято в суспільстві); емоційний (здатність розуміти, і висловлювати свої почуття та емоції, вміння правильно обходитися з емоціями оточуючих) [4]; В. Серова, характеризуючи соціальну компетентність дітей з порушенням інтелекту, пропонує розглядати наступні компоненти: когнітивний (знання норм поведінки, засобів здійснення спільної діяльності, способів вирішення проблемних ситуацій, оцінки власних особистісних якостей та якостей однолітків та розуміння прихованих моти-

вів та особливостей відносин людей); емоційний (уміння та навички ставлення до однолітка як до рівноцінної собі особистості, орієнтування на його емоційні стани, бажання, інтереси; емоційна ідентифікація зі станом іншого; прояви позитивних емоцій, просоціальної поведінки у взаєминах з оточуючими); поведінковий (об'єктивна оцінка себе та однолітка, контроль за власною поведінкою та емоціями, здатність до рольової поведінки) [8].

Окреме місце в структурі соціально-психологічної компетентності набуває вивчення її емоційної складової як основи розвинення здатності дитини до розуміння емоційного стану себе та іншої людини, інтенсивності та адекватності емоційних проявів у процесі взаємодії з іншими людьми. Ось чому, розглядаючи соціально-психологічну компетентність, О. Хухлаєва виділяє серед її важливих структурних елементів володіння елементарною рефлексією як засобом самопізнання, уміння розуміти та описувати свої емоційні стани та стани інших людей, вільно і відкрито виявляти почуття без заподіяння шкоди іншим, усвідомлювати причини та наслідки своєї поведінки та дій оточуючих [9].

Перспективним є виділення «психологічної компетентності», пропоноване Л. Баріновою [1] та І. Зимньою [5] та «життєвої компетентності», пропоноване О. Демчук [3] та ін., але вони лише частково розкривають структурну складність та змістовну неоднозначність шуканого феномену соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту.

Водночас, висвітлені аспекти не розкривають особливості та не дають цілісного уявлення про структуру соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту, особливості та чинники її формування, взаємозв'язок з особистісною сферою дитини, системні характеристики основних компетенцій, що входять у цей конструкт.

У зв'язку з цим, у колі наукових інтересів особливої актуальності набувають питання інноваційної екстраполяції базових конструктів у контекст спеціальної психології. До таких конструктів відноситься дефініція проблемного поля.

З погляду К. Левіна, і дитині, і дорослому оточуюча реальність відкривається як особливе феноменальне поле, більш того, вони бачать не сам світ, а його психологічну картину [6]. Але така суб'єктивна картина світу виникає не просто внаслідок впливу зовнішніх подразників, а є результатом кропіткої системної організації всіх емоційних переживань та соціальних компетенцій

дитини, що сприяє формуванню особливого соціально-психологічного простору, що формується на підставі об'єктивних формуючих впливів та емоційних переживань і соціальної активності, які виходять від самої дитини. Всі ці компоненти і утворюють феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту.

Соціальну поведінку дитини з особливими потребами можна зрозуміти, виходячи з тих сил, які діють у такому феноменальному полі соціально-психологічної компетентності. Інакше кажучи, зміна структурної організації психіки дитини з порушенням інтелекту відбивається й на зміні її поведінки та навпаки.

Феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту об'єднує в собі все, що відбувається з дитиною у конкретний період часу як у експліцитному, так і в імпліцитному контекстах, включаючи відчуття, почуття та вчинки. Феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту є своєрідним психологічним стандартом, соціально-психологічною реальністю для дитини, суб'єктивним розумінням того, що відбувається. Використання дефініції феноменального поля дозволить також сформулювати головне правило корекційної роботи, центрованої на асиміляції дитини до соціального простору: якщо ми хочемо зрозуміти дитину з особливими потребами та її поведінку, ми маємо зрозуміти її спосіб сприйняття соціальної дійсності.

Отже, можна припустити, що те, що знаходиться у феноменальному полі підлітків з порушенням інтелекту, готує його до переживання подій, які реально відбуваються. С. R. Rogers підкреслював, що сутність соціальної поведінки становить спрямованість на досягнення головної мети – задоволення потреб, які існують у феноменальному полі [10]. Психолог, який працює з дітьми з порушенням інтелекту у парадигмі феноменального поля, основну формувальну увагу має зосередити над тим, щоб спробувати зрозуміти внутрішню референтну систему кожної дитини в соціальній групі (Г. Л. Лендрет, Д. С. Суїні [7]). При встановленні психологічного контакту з дитиною в процесі діагностичної та корекційної роботи її феноменальний світ може бути точкою відліку, яку слід враховувати під час формування її основних соціально-психологічних компетенцій. Ця робота може бути кропіткою та довготривалою, не слід очікувати, що підлітки без спеціально організованої лонгитюдної роботи відповідатимуть заздале-

гідь визначеним критеріям або увійдуть до попередньо визначених категорій соціально-психологічної компетентності. Просте накопичення дій може сприяти лише хаотичності та незв'язності поведінки дитини: поведінка підлітків з порушенням інтелекту перетворюється на єдину систему соціально-психологічної компетентності тільки в процесі спеціально організованої роботи, яка починає розширювати психологічний світ, збільшувати межі їхнього феноменального поля.

Спираючись на методологію К. Левіна, ми можемо припустити, що в такому просторі у дитини є дві площини формування та подальшої реалізації соціально-психологічної компетентності: пов'язані з вільною зовнішньою соціальною поведінкою дитини (або її зовнішньою активністю) дитини та з прихованими, інтеріоризованими соціальними компетенціями.

Розбіжність між цими площинами соціально-психологічної компетентності визначає рівень соціальних домагань дитини з особливими потребами: збільшення вільної зовнішньої соціальної поведінки дитини (або її зовнішня активність) призводить до розширення можливостей та зростання рівня домагань.

Необхідно відмітити, що зміна цього феноменального поля може не завжди відбувається поступово, інколи події в житті дитини можуть докорінно вплинути на структуру всього феноменального поля. До таких змін ми можемо віднести, наприклад, народження сиблінгів, різке припинення формуючої роботи або психологічного супроводження дитини, низку дистресів тощо. В результаті таких змін виникає необхідність переструктурування нового феноменального поля, що неминуче призводить до кризи у розвитку підлітків з порушенням інтелекту.

Важливим структурним елементом феноменального поля соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту паралельно з розширенням життєвого простору є зміна часового параметра або часової перспективи: якщо дитина з порушенням інтелекту живе в теперішньому, то в процесі розширення феноменального поля її життєвий простір починає включати елементи як віддаленого психологічного минулого, так і майбутнє.

Крім того, в процесі становлення феноменального поля соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту поступово змінюються особливості поведінки та емоційної сфери дитини: оскільки завдяки розвитку соціально-

психологічної компетентності зростає різноманітність поведінки, що передбачає диференціацію та інтеграцію її форм, крім збільшення різноманітності у поведінці підлітків з порушенням інтелекту відбувається зменшення взаємозалежності між її елементами.

Ретельної дослідницької уваги потребує такий важливий компонент феноменального поля соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту як середовище або індивідуальна соціальна ситуація розвитку дитини, що виявляється у якісних змінах її реагування на дію зовнішніх стимулів, у відносній незалежності від цієї стимуляції, що пов'язується з розвитком соціально-психологічної компетентності.

Поступово, у міру розширення феноменального поля, середовище стає менш суб'єктивно окрашеним для дитини, що призводить до більш реального сприйняття незалежно від змін її настроїв та потреб. Такий зростаючий реалізм особливо помітний у соціальних контактах: діти починають реагувати на іншу людину об'єктивніше.

Виходячи зі сказаного, можна відзначити важливу методичну особливість формування феноменального поля соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту – його безперервність, що відбувається шляхом включення дитини в ті види діяльності, які вона може адекватно завершувати протягом відведеного для цього часу, а якщо продовжувати їх, то в умовах, зручних для оточуючих та для самої дитини.

Ця теза підтверджується С. R. Rogers, який припустив, що Я дитини зростає та змінюється внаслідок безперервної взаємодії з її феноменальним полем [10]. Особливого значення це набуває в процесі занурення дитини в групову діяльність, що створює сприятливий клімат для формування соціально-психологічної компетентності. Взаємодія дитини з групою полегшує побудову її Я-концепції та розширює межі феноменального поля соціально-психологічної компетентності.

З урахуванням всього відміченого, в контексті нашого дослідження ми використовуємо дефініцію феноменального поля соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту як системного утворення, яке містить: підсистему когнітивних та темпоральних здібностей особистості та соціальну дійсність і реалізацію себе в ній; окремі соціальні компетенції у сфері взаємодії; індивідуальні сценарії поведінки в типових ситуаціях, що в сукупності дозволяє дитині продуктивно діяти в нових обставинах.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, створення оптимальних умов для соціалізації та соціальної адаптації є традиційним завданням освіти дітей з порушенням інтелектуального розвитку, оскільки через знижену пізнавальну активність, недорозвинення вищих психічних функцій та засобів спілкування у цих дітей суттєво послаблене розуміння соціальних норм і вимог суспільства, уміння пристосовуватися до них та адекватно орієнтуватися у змінюваному соціальному середовищі. Не дивлячись на актуальність цієї проблеми, не всі її висвітлені аспекти відповідають потребам теорії та практики спеціальної психології та не дають цілісного уявлення про структуру соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелектуального розвитку, особливості та чинники її формування, взаємозв'язок з особистісною сферою дитини, системні характеристики основних компетенцій, що входять у цей конструкт.

У зв'язку з цим, у колі наукових інтересів особливої актуальності набувають питання інноваційної екстраполяції базових конструктів у контекст спеціальної психології, до яких відноситься дефініція проблемного поля, яка об'єднує в собі все, що відбувається з дитиною у конкретний період часу як у експліцитному, так і в імпліцитному контекстах, включаючи відчуття, почуття та вчинки. Феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелектуального розвитку є своєрідним психологічним стандартом, соціально-психологічною реальністю для дитини, суб'єктивним розумінням того, що відбувається. Використання дефініції феноменального поля дозволить також сформулювати головне правило корекційної роботи, центрованої на асиміляції дитини до соціального простору: для розуміння дитини з особливими потребами та її поведінки, необхідно зрозуміти її спосіб сприйняття соціальної дійсності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барінова Л.Я. Психологічна компетентність особистості. *Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова*, 2014. Т. 19. Вип 1(31). С. 29–36.
2. Борисова Е.Ю., Козина И.Б. Проблемы формирования социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования. 2018. 97 с.
3. Демчук О.О. Аналіз основних наукових підходів до феномена життєвої компетентності як складової життєтворчості особистості. *Вісник ОНУ*. 2013. Т. 18. Вип. 22(1). С. 216–222.
4. Захарова Т.Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников. *Педагогический вестник*. 2011. № 2. С. 113–117.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2013. № 5. С. 67–79.

6. Левин К. Теория поля в социальных науках / [Пер. Е. Сурпина]. СПб. : Речь, 2000. 178 с.

7. Лэндрет Г.Л. Суини Д.С. Игровая терапия, центрированная на ребенке: работа в группе. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2017. № 4.

8. Серова В. В. Психологические особенности развития социальной компетентности у старших дошкольников с легкими формами психического недоразвития – воспитанников детского дома. К., 2008. 123 с.

9. Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. Академия, 2003. 176 с.

10. Rogers C.R. Client-centred therapy. Boston etc.: Noughton Mifflin, 1995.